

Info DaF

Herausgegeben
vom Deutschen
Akademischen
Austauschdienst
in Zusammenarbeit
mit dem
Fachverband
Deutsch als Fremdsprache

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 4

29. Jahrgang

DAAD

August 2002

Inhalt

Artikel	<i>Dagmar Blei</i> Aufgaben zur Entwicklung einer fachkommunikativen Kompetenz	289
	<i>Regina Richter</i> Zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF- Unterricht	306
DaF im Ausland	<i>Ifeyinwa Uzuegbu</i> Zur Stellung der englischen und der einheimischen Sprachen im Bildungssystem Nigerias und deren Bedeutung für den Deutsch- erwerb	317
	<i>Kai Neubauer</i> Perspektiven germanistischer Sprachwissenschaft in Italien	331
	<i>Susanne Jahn und Carmen Schier</i> MachtGedanken. Seminaristisches Arbeiten im Rahmen des Sprach- und Landeskundeunterrichts in Portugal	344
Didaktik DaF/ Aus der Praxis	<i>Dorothea Spaniel</i> Methoden zur Erfassung von Deutschland-Images. Ein Beitrag zur Stereotypenforschung	356
Berichte	Bildung als Brücke: Das Experiment »Grenzüberschreitende VHS« (GVHS) (<i>Stefan Woltersdorff</i>)	369
	Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunter- richts. Erklärung zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerin- nen und Fremdsprachenlehrern	373

(Fortsetzung umseitig)

Rezension	Ferhan Shahab Ahmad: Kontrastive Linguistik Deutsch/Arabisch. Zur Relevanz der kontrastiven Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht (<i>Wolfgang Driesch</i>)	374
Über die Autoren		377
Abstracts		379

Aufgaben zur Entwicklung einer fachkommunikativen Kompetenz

Dagmar Blei

1. Plädoyer für Aufgaben

Jeder Lehrende und jeder Lerner einer Fremdsprache im schulischen bzw. universitären Fremdsprachenunterricht weiß: ohne Aufgaben kein Lernen – ohne Lernen keine Kompetenzen! Umso verwunderlicher ist es, daß Aufgaben als Aufforderung zum Vollzug fremdsprachiger Handlungen bzw. in ihrer Funktion als didaktisch-methodische Planungskomponente zur Steuerung von Lehr- und Lern-tätigkeiten kaum noch Gegenstand fremdsprachenwissenschaftlicher Erörterungen sind.

Man könnte annehmen, daß dazu schon ›alles‹ gesagt worden sei (vgl. Häussermann/Piepho 1996).

Eine andere Vermutung wäre, daß Aufgaben den fatalen Beigeschmack rigider Steuerung durch den Lehrer assoziieren, wo doch längst der Lerner im Mittelpunkt des Lehr- und Lernprozesses stehen sollte: ein Lerner, der hochmotiviert und befähigt, seine Lernziele, -inhalte und -methoden selber auswählen, dosieren, strukturieren und evaluieren kann und darf? (vgl. Ansprüche versus Realisierungschancen bei Blei 1993: 19 ff.).

Wie dem auch sei, ob fremd- oder selbstbestimmt, ob methodisches Instrumentarium des Lehrenden oder strategische Orientierung des Lernenden: *in allen vermittlungsmethodischen Konzepten der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts geben Aufgaben darüber Aufschluß, wie Sprache als*

Kommunikationsmittel begriffen wird und welche Auffassung vom Lernen besteht.

Ganz offensichtlich hat das Interesse der Fachwissenschaftler im letzten Jahrzehnt den sog. »offenen Konzepten« gegolten, haben solche fremdsprachenlehr- und lernwissenschaftlichen Ansätze konjunkturelle Aufschwünge erlebt, die auf ein erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen in interaktiven, interkulturellen, innovativen, kognitiven und/oder emotionalen Vermittlungskontexten setzen, bei denen Aufgaben offenbar eine untergeordnete Rolle spielen. Ihre Vertreter wählen einen lernerorientierten Zugriff für die Qualitätssicherung im Fremdsprachenunterricht und nehmen (bewußt oder unbewußt) eine Vernachlässigung traditioneller Handlungsinstrumentarien gesteuerter Lerntätigkeiten in Kauf. Aufgaben werden den jeweiligen Konzepten zwar zu-, ein- und untergeordnet, aber hinsichtlich ihres Anteils an der Herausbildung kommunikativer Kompetenzen offensichtlich gering veranschlagt. Nur so erklärt sich das fachwissenschaftliche Desinteresse an Aufgaben, die im Sachwörterverzeichnis einschlägiger Handbücher zum Fremdsprachenunterricht oftmals gänzlich fehlen (z. B. im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (1995: 581) oder in der *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache* (1994: 573) unter dem Stichwort Übungen subsumiert werden.

Ein Grund dafür mag in der fachdisziplinübergreifenden Funktion von Aufgaben liegen; ein anderer in der Unschärfe ihrer funktionalen Verwendung im (Fremd-)Sprachenunterricht.

Dieser Umstand verwundert auch insofern nicht, als die Meinung unter den Fremdsprachenlehrern ebenfalls weit verbreitet ist, daß die ›wirklich‹ wichtigen Aufgaben zur Steuerung von Lehrer- und Lernertätigkeiten in den einschlägigen Lehrmaterialien bereits enthalten seien und ›der Rest‹ dem Lehrenden im Unterricht schon selbst einfielen. Ein Blick in aktuelle DaF-Lehr- und -Arbeitsmaterialien sowie die Auswertung von Beobachtungen in Hospitationen (außerhalb des Zielsprachbereichs) belehren uns allerdings eines Besseren: Die meisten (post-) kommunikativen Lehrwerke bieten zwar exemplarisch Aufgaben zu Texten / Situationen / Bildern an und ergänzen diese mit Aufgaben zur Sicherung phonetischer, morphologischer, syntaktischer, lexikalischer und textbezogener Kenntnisse. Doch die Lehrbuch-Aufgaben sind in aller Regel vom Lehrer selbstständig zu ergänzen, zu modifizieren bzw. zu erweitern, weil sie weder auf eine konkrete Lehr- und Lernsituation zugeschnitten sind noch eine Ausdifferenzierung nach Lernerbedarf berücksichtigen. Die kulturgeprägten Aufgabeninhalte, die lernerbezogenen Diversifizierungen und die Aufgaben zur sozialen Interaktion bleiben zumeist ausgeblendet. Dieser globale Eindruck findet sich auch bei der Durchsicht von Lehrmaterialien für den Fachfremdsprachenunterricht im Deutschen bestätigt (z. B. auch bei Buhlmann/Fearns 1987). Rückblickend auf die Forschungs- und Praxisrelevanz von Aufgaben ist also festzustellen: *Es mangelt an theoretischen Begründungen mit lehrpraktischen Folgerungen, wie Aufgaben im fachkommunikativen Deutschunterricht lehr- und lernzieladäquat zu handhaben sind.*

Ich möchte im folgenden – vom komplexen Lehr- und Lernziel der fachkommunikativen Kompetenz ausgehend – Aufgaben als didaktische Aufforderung zum fachkommunikativen Handeln in ihrer Abhängigkeit von Lernkulturen betrachten. Da sich die fachkommunikative Kompetenz aus verschiedenen Teilkompetenzen konstituiert, wird zunächst zu fragen sein, worin diese bestehen, bevor Überlegungen zu deren aufgabengesteuertem Erwerb innerhalb eines didaktisch-methodisch begründeten Konzepts anzustellen sind. Zur Diskussion stehen zwei Aufgabenkonzepte: das instruktivistische und das konstruktivistische. Sie werden hinsichtlich ihrer Eignung zur Herausbildung einer fachkommunikativen Kompetenz vorgestellt, mit Beispielen unter setzt und kritisch hinterfragt. Den Abschluß bildet ein Ausblick auf Forschungsaufgaben, die sich aus der Funktion von Aufgaben in divergierenden Lernkulturen des Fachfremdsprachenunterrichts ergeben.

2. Aufgaben, fachkommunikative Kompetenz und deren Teilkompetenzen

2.1 Funktionen von Aufgaben

Die Aufgaben im Fachfremdsprachenunterricht orientieren sich – wie auch im allgemeinsprachlichen Fremdsprachenunterricht – einerseits an der Realität, d. h. an den in der realen Lebenswirklichkeit existierenden Anforderungen an fachkommunikatives Handeln. Erklärtes Lehrziel ist dabei die Sicherung von Aufgaben, die den Prozeß der Herausbildung von Teilkompetenzen ebenso unterstützen wie deren sukzessive Integration in eine fachkommunikative Kompetenz: verstanden als komplexe Leistungsdisposition/Schlüsselqualifikation eines fachkommunikativ Tätigen. Andererseits haben sich die Aufgaben an der konkreten Erwerbsrealität im institutionellen

Fachfremdsprachenunterricht zu orientieren, in deren Mittelpunkt der Lerner steht. Damit erhalten Aufgaben als Steuerungsgrößen von Lehrerhandlungen im Lehr- und Lernprozeß den Status einer Vermittlungsinstanz zwischen den anzueignenden Lehr- und Lerninhalten (ihrer Formen und Strukturen) und den Faktoren des Vermittlungskontextes: den Lernern, den Lehr- und Lernbedingungen/-voraussetzungen/-materialien etc.

Mit anderen Worten: *Aufgaben sind durch Zielbewußtheit des Lehrenden hinsichtlich der Lösung von fachkommunikativrelevanten Anforderungen sowie deren Bewältigung durch den Lerner determiniert.* Je nachdem welches Ziel bzw. Teilziel der Lehrende erreichen will, differenzieren sich die Aufgaben aus. Es soll hier in Erinnerung gebracht werden, wie sich diese unter *funktional-kommunikativer und fachdidaktischer Sicht* in traditionellen Fachsprachenlehrwerken ausdifferenzieren lassen:

Unter *funktional-kommunikativer Sicht* differenzieren sich Aufgaben aus:

- nach der Funktion in der kommunikativen Praxis: berufliche Aufgaben, Studienaufgaben, Aufgaben akademischer Selbstverwaltung/des öffentlichen Lebens ...
- nach der spezifischen Aneignung von Kommunikationsinhalten: Konkretisierungsaufgaben, Verallgemeinerungsaufgaben, Verbalisierungsaufgaben ...
- nach den zu realisierenden Grundintentionen einer fremdsprachigen Handlung: Sachaufgaben, Aktivierungsaufgaben, Problemaufgaben, kontaktive (soziale) Aufgaben ...
- nach Sprachhandlungstypen (in bestimmten Kommunikationsbereichen, -situationen mit wechselnden Kommunikationspartnern...): Berichten, Beschreiben, Mitteilen, Feststellen, Begründen, Zusammenfassen ...

Unter *fachdidaktischer Sicht* differenzieren sich Aufgaben aus:

- nach der Verlaufsform einer fachkommunikativen Handlung: rezeptive / produktive; monologische / dialogische; mündliche / schriftliche Aufgaben;
- nach den Zieltätigkeiten: Aufgaben zur Entwicklung des Hörens, Lesens, Schreibens, Sprechens;
- nach der Komplexität der fachkommunikativen Handlung: Elementar-, Teil- und Komplexaufgaben;
- nach der Aneignung spezifischer fachsprachlicher Mittel und Strukturen: orthographische, phonetische, grammatische, lexikalische und Textaufgaben.

Das eigentliche fachtheoretische Problem liegt aber nicht im Bereich der Ausdifferenzierung von Aufgaben unter funktional-kommunikativer und fachdidaktischer Sicht, sondern in der Entscheidung darüber, welche Auffassung vom Lernen einer (Fremd-)Sprache besteht, die ihrerseits maßgebend die Auswahl, Abfolge und konkrete Formulierung jeweiliger Aufgaben bestimmt. Übergreifende Zielgröße ist die fachkommunikative Kompetenz, die im weiteren näher zu charakterisieren ist.

2.2 Aufgaben und Kompetenzen

Mit Baumann (2000: 159) verstehe ich unter einer fachkommunikativen Kompetenz:

»die Fähigkeit der jeweiligen Lerner [...] (mutter- und/oder fremdsprachliche) Fachtexte als interkulturell, sozial, situativ und funktional bestimmte, sachlogisch gegliederte, semantisch strukturierte, linear-sequentiell sowie hierarchisch organisierte sprachliche Einheiten zu produzieren bzw. zu rezipieren.«

Aus dieser komplexen Funktionsbestimmung leitet Baumann verschiedene Teilkompetenzen ab, deren inhaltliche Interpretation zunächst thesenartig verdichtet (vgl. ebd.: 160 ff.) und mit einer didakti-

schen Perspektive in Form einer Frage verbunden werden soll. Die fachkommunikative Kompetenz schließt folgende Teilkompetenzen ein, die gleichsam unterschiedliche inhaltliche Anforderungen an Aufgaben stellen:

1. interkulturelle Teilkompetenz

Die Kommunikation im Fach unterliegt kulturspezifischen Einflüssen, die sich in Form kulturdeterminierter fachlicher Kommunikationsstrategien manifestieren.

→ Wie sind Interkulturelles und Kulturspezifisches über Aufgaben bewußt zu machen?

2. soziale Teilkompetenz

Bei der Entwicklung sozialer Teilkompetenz sind dem Lerner die verschiedenen Elemente der fachlichen Tätigkeitssituation, der sozialen Situation und der Umgebungssituation der an der Fachkommunikation Beteiligten bewußt zu machen.

→ Welche Aufgaben fördern interaktives fachkommunikatives Handeln?

3. Teilkompetenz des Fachdenkens

Sie bezieht sich auf kognitive Aspekte, die das Funktionieren von Fachbegriffen, Denksystemen und gedanklichen Modellen in der kommunikativen Tätigkeit der Lerner beeinflussen (Prozeß der begrifflichen/fachlogischen Nachbildung bzw. Rekonstruktion von Sachverhalten in der Fremdsprache).

→ Welche Aufgaben eignen sich für eine fachadäquate Rekonstruktion des Fachdenkens durch den Lerner?

4. fachliche Teilkompetenz

Damit sind der auf fachspezifische Inhalte bezogene Sachverhalt, das fachorientierte Wissens- und Kenntnissniveau sowie die damit verbundenen Fähigkeiten der Lerner im Fach gemeint.

→ Wie kann die Aufgabe das Verhältnis zwischen fachinhaltlicher und fachsprachlicher Anforderung lernerbezogen gestalten?

5. funktionale Teilkompetenz

Darunter fallen all jene sprachlichen und nichtsprachlichen Mittel, die das Denken bzw. die Handlungs- und Erkenntnisfähigkeit im jeweiligen Fachgebiet (auf dem jeweiligen Erkenntnisstand) in Referenz zu den Faktoren des fachbezogenen Kommunikationsprozesses repräsentieren.

→ Welche Aufgaben sichern das Verständnis für die Wechselbeziehungen zwischen den Faktoren des fachbezogenen Kommunikationsprozesses?

6. textuelle Teilkompetenz

Fachtexte dienen als Modell für die Anwendung von Sprache in fachlichen Situationen. Sie stellen das sprachliche Material bereit, das als Arbeitsgrundlage für die Lehr- und Lernprozesse erforderlich ist.

→ Wie wird über Aufgaben das Wissen der Lerner über Texte/Textsorten gesichert?

7. stilistische Teilkompetenz

Fachkommunikative Äußerungen in Fachtexten enthalten stilistisch-relevante Elemente, die als Signale hinsichtlich der Einstellung zum widergespiegelten Objekt, der Verwendungssphäre, der sozialen Bedingungen der Kommunikationssituation usw. fungieren.

→ Wie sind die Aufgaben zum Erkennen/Produzieren stilistischer Varietäten auszdifferenzieren?

8. textsyntaktische Teilkompetenz

Syntaktische Funktions-/Form-/Strukturmittel geben Aufschlüsse über die im Fachtext realisierten semantischen Beziehungen.

→ Welche Aufgaben fördern das Beherrschen der Beziehungsrelationen zwischen den fachsprachlichen Mitteln/Strukturen?

9. lexikalisch-semantische Teilkompetenz

Die gegenstandsadäquate Auswahl und Verwendungsweise lexikalisch-semantischer Einheiten in der Fachkommunikation hat als Bedeutungsträger einen maßgeblichen Anteil an der Realisierung aller anderen Teilkompetenzen.

→ Welche Aufgaben garantieren das Wissen über die Fachlexik?

Für den *Lerner* sind diese Teilkompetenzen Konstituenten seiner fachkommunikativen Kompetenz. Er baut sie auf und aus auf der Grundlage seiner eigenkulturellen/-sprachlichen sowie allgemein(-fremd)sprachigen Kompetenzen. Das Wissen über Aufgaben, die Teilkompetenzen fördern, ist ihm zumeist nicht bewußt wie auch der Weg zu deren Lösung. Dem *Lehrenden* obliegt demnach sowohl die Organisation des Aneignungsprozesses von Wissen über die fremdkulturelle/-sprachliche Fachkommunikation als auch die Befähigung der *Lerner* zur Verarbeitung desselben. Das Wissen über die Teilkompetenzen fachkommunikativer Kompetenz kann dem *Lehrenden* dabei helfen, *seinem pädagogisch-didaktischen Handeln Zielgerichtetheit und Fachadäquatheit* zu sichern. Zumindest weiß er um die komplexen Anforderungen an das fachkommunikative Handeln, wobei zunächst offen bleibt, *wie* eine zieladäquate ›Steuerung‹ von *Lernerhandlungen* zu garantieren ist. Die Aufgaben zu den Teilkompetenzen geben ihm lediglich Orientierungen zur Ausdifferenzierung der Inhalte, die ein Aufgabenkonzept zur Entwicklung einer fachkommunikativen Kompetenz zu berücksichtigen hat.

2.3 Aufgabenbewußtheit der Lehrenden und Lerner

Es ist allgemein bekannt (und anerkannt), daß neues Wissen über Aufgaben in bereits vorhandene Wissensstruktu-

ren/-schemata/-modelle über fremdsprachiges Handeln einzuordnen ist. Das betrifft die Sicherung kognitiver Inhalte der Fachkommunikation, die Bewertungs- und Begriffssysteme, die Wechselbeziehungen zwischen Fachinhalten und fachsprachlicher Präsentation ebenso wie die Sicherung von Transferleistungen zwischen dem deklarativen und prozeduralen Wissen im mentalen Lexikon. Während das deklarative Wissen faktenbezogen ist (Wissen über die Sprache), umfaßt das prozedurale Wissen das handlungsbezogene (Wissen in einer Sprache), d. h. Kenntnisse über Verarbeitungs- und Produktionsverfahren von Sprache.

Die didaktische Relevanz des Bewußtmachens sprachlicher Mittel/Strukturen/-Funktionen ist zwar keine neue Erkenntnis moderner (Fremd-) Spracherwerbsforschung, sondern schon seit eh und je in verschiedenen vermittlungsmethodischen Konzepten des Fremdsprachenunterrichts ausgenutzt worden, z. B. in der Grammatik-Übersetzungs-Methode. Relativ neu ist hingegen die lerntheoretische, kognitionswissenschaftliche, sozialpsychologische Untersetzung von Sprachbewußtheit = *language awareness* (zur Rolle von Sprachbewußtheit vgl. besonders die Arbeiten von Wolff (1990; 1993; 1994; 1996; 2000) sowie die Aufsätze im Themenheft »Language Awareness« von *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (1997: 3 ff.)) als einer wesentlichen Komponente erfolgreichen Spracherwerbs, und zwar Bewußtheit hinsichtlich der Funktionen (Inhalt und Formen) einer Sprache und ihrer Handhabung (Strategien/Techniken) im Interaktionsprozeß (Näheres zur Interaktion im Fremdsprachenunterricht vgl. House 2000: besonders 20 ff.; 68 ff.; 111 ff.).

Die *Bewußtheit des Fachsprachenlehrenden* schließt außer dem Wissen über die Sprache und über den Inhalt des fachwissen-

schaftlichen Gegenstandes pädagogisch-didaktisches Können für die Entwicklung einer fachkommunikativen Kompetenz der Lerner unter institutionalisierten Erwerbsbedingungen ein. Da sich die fachkommunikative Kompetenz aus verschiedenen Teilkompetenzen konstituiert, ist die entscheidende didaktisch-methodische Frage für den Lehrenden, *wie er die Entwicklung aller Teilkompetenzen steuern könnte, um eine komplexe Handlungskompetenz der Lernenden in (wechselnden) fachkommunikativen Anforderungssituationen zu garantieren.*

Die *Bewußtheit des Fremdsprachenlernenden* konzentriert sich im Aufgabenlösungsprozeß zwar primär auf die Aneignung deklarativen und prozeduralen Wissens über die bzw. in der Fachkommunikation, doch sie beginnt beim *Aufgabenverständnis*. Das Verstehen bzw. Formulieren einer fachkommunikativ relevanten Aufgabe setzt bereits Bewußtheit über Funktionen sprachkommunikativer Mittel/Strukturen voraus wie es bereits bekannte Strategien/Techniken zur Wissensverarbeitung aktualisiert. Während der Interaktion im fachdidaktischen *Aufgabenlösungsprozeß* erwirbt dann der Lerner durch (quasi-) fachkommunikatives Handeln fremdsprachige/-kulturelle Erfahrungen, erhält explizite Erklärungen zum fachkommunikativen Wissen und reflektiert über die Angemessenheit/Normadäquatheit seiner Lernhandlungen in Interaktionen.

Die Bewußtheitsqualität von Aufgaben im Fachfremdsprachenunterricht hängt demnach einerseits von der fachkommunikativen Adäquatheit ihrer Formulierung hinsichtlich der zu entwickelnden (Teil-)Kompetenzen ab und andererseits wird sie von der fachdidaktisch/-methodischen Gestaltung des Aufgabenlösungsprozesses geprägt. (Weiteres zur Rolle der Bewußtheit im fachkommunikativen Fremdsprachenunterricht bei: House 2000: 114 ff.)

Vertreter der Fachsprachenlinguistik schätzen ein, daß es der fremdsprachlichen Fachsprachenausbildung noch nicht gelungen sei, »die weitreichenden Erkenntnisse der Fachsprachenforschung in praxiswirksame didaktische Strategien zur Darstellung von lehr- und lernrelevanten Mitteln der Fachkommunikation umzusetzen« (Baumann 2000: 155).

Gerade »das strukturell-funktionale und kommunikativ-kognitive Herangehen an die Fachkommunikation« bietet, wie Baumann betont (2000: 154), nicht nur »Aufschluß über die umfassenden Determinationsmechanismen bei der Produktion und Rezeption von mündlichen bzw. schriftlichen Fachtexten«, sondern ermöglichte, daß die »Lerner durch den gezielten Einsatz entsprechender Lehr- und Lernverfahren dazu befähigt [werden], ein dynamisches (produktives/rezeptives), fächer- bzw. ausbildungsspezifisches Können zu entwickeln«.

Die *Aufgaben* könnten eine geeignete Lehr- und Lernhilfe sein, um diesen Aneignungsprozeß günstig zu beeinflussen; vorausgesetzt, daß der Lehrende seine fundierten Kenntnisse über die Fachkommunikation mit einem Lehr- und Lernkonzept zur gezielten, d. h. bewußten Kompetenzentwicklung des Lerners verbindet.

Welche Ansprüche an die Formulierung von Aufgaben zu stellen sind, hat Solmecke (1998: 32 ff.) als notwendige Voraussetzung für eine funktionierende Interaktion zwischen Lehrenden und Lernern untersucht und herausgearbeitet.

Im folgenden sollen zwei Aufgabenkonzepte näher betrachtet werden, die gegenwärtig die Praxis des Fachkommunikationsunterrichts bestimmen, auf unterschiedliche Lernkulturen zurückverweisen und hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile für die Gewährleistung einer fachkommunikativen Kompetenz einzuschätzen sind.

3. Aufgaben zur Herausbildung einer fachkommunikativen Kompetenz

3.1 Aufgabenkonzept einer instruktivistischen Lernkultur

3.1.1 Leitlinien eines instruktivistischen Aufgabenkonzepts

In den gegenwärtigen Fachdiskussionen um effiziente didaktische Konzepte des Fremdsprachenunterrichts werden die Vorzüge konstruktivistischer Lerntheorien zunehmend mit den Nachteilen einer instruktivistischen Lernkultur thematisiert. Die Notwendigkeit eines Paradigmawechsels wird angemahnt, in dessen Zentrum unterschiedliche Auffassungen vom Lernen stehen: konstruktivistisches versus instruktivistisches Lernen. Zum gründlichen Umdenken liefert u. a. Wendt (1996: 9 ff.) die wissenschaftstheoretischen Argumente aus lerner- und handlungstheoretischer Sicht.

Was sich begrifflich als alternatives Konzept deklariert, ist zwar bei weitem nicht so kontrovers wie es auf den ersten Blick scheinen mag, denn das, was heutzutage als instruktivistische Lernkultur charakterisiert wird, ist längst durch didaktische Implikationen des Konstruktivismus der 90er Jahre modifiziert worden. Wie andersherum die Entwicklung konstruktivistischer Lernkultur nicht ausschließlich als Gegenkonzept zum Traditionellen zu verstehen ist, sondern ebenfalls bewährte lerntheoretische Erkenntnisse der Fremdsprachendidaktik/-geschichte in ihr Paradigma einschließt. Dennoch unterscheiden sich beide Lernkulturen gravierend hinsichtlich fundamentaler Prinzipien zur Unterrichtsplanung, zur Lehrer-Lerner-Interaktion, zur Lernstoffauswahl, -bearbeitung sowie zur Lernerfolgskontrolle; überhaupt: zum *Lernen an sich* und damit auch zur *Steuerung von Lerntätigkeiten über Aufgaben*.

Das instruktivistische Lernen geht (nach Müller 1997: 78 ff.) auf die cartesianische Didaktik zurück, die das gesellschaftliche Wissen (also auch das sprachkommunikative!)

»durch methodische Disziplinierung [...] weitervermittelt [...] Der Lehrer wirkt dabei stark instrumentell mit, das heißt, er benennt nicht die Probleme, deren Lösung das kollektiv erarbeitete Wissen darstellt, sondern er nennt gleich die bereitstehende Lösung. Die hat der Lerner zu akzeptieren und zu lernen. Seine Rolle ist rein rezeptiv und eher passiv, das heißt, er wird von außen angeleitet und evaluiert. Die Unterrichtsergebnisse sind vorhersagbar, weil das zu vermittelnde Wissen als abgeschlossen, objektiv gegliedert und optimal präsentiert gilt. Eine minutiöse Vorbereitung der Lehrstunde ist ebenso möglich wie die Vorhersage von Lernerreaktionen und Lernererfolgen« (Müller 1997: 78 f.).

Die wichtigsten Grundannahmen dieser *instruktivistischen Lernkultur* moderner Ausprägung sind (nach Ehlers 1995: 21 ff.; in Auswertung der Arbeiten von A. A. Leontjew und J. Lompscher):

1. *Lernen erfolgt in/aus der Wechselbeziehung eines aktiven und bewußten Subjekts mit der Wirklichkeit*; d. h. über Lernaufgaben, die realen kommunikativen Anforderungen entsprechen.
2. Ausgangspunkt für die Lerntätigkeit ist die *Lernaufgabe*, deren Ziel Ergebnis in der Veränderung des Subjekts liegt; z. B. Aufgaben, die auf eine Weiterentwicklung der alltagssprachlichen Kompetenz zur fachkommunikativen abzielen.
3. Die planmäßige Ausbildung der Lerntätigkeit erfolgt über die Entwicklung von *Lernhaltungen*, deren genauere Beschreibung eine Analyse von Lernaufgaben voraussetzt; z. B. unter dem Aspekt des Vorhandenseins von Aufgaben, die der Förderung aller Teilkompetenzen zweckdienlich sind.
4. Aus der Diskrepanz zwischen den Anforderungen einer Lernaufgabe und

den vorhandenen Leistungsmöglichkeiten des Lerners entstehen Bedürfnisse und Motive (soziale, kognitive), aus denen heraus *der Lerner seine Lernziele* bestimmt; z. B. die Auswahl von Aufgaben zur Beherrschung bestimmter fachkommunikativer Teilkompetenzen.

5. Indem der Lerner aus der Differenz von Vorwissen und Lernanforderung (z. B. die Konstituenten einer fachkommunikativen Kompetenz) seine Lernziele formuliert, diese Differenz durch Lernhandlungen ausgleicht, wird er zunehmend befähigt, sein *Handeln zu regulieren*; instruktivistisch: mittels Fremdbestimmung; sprachkommunikativ: auf Fachwirklichkeitswelten bezogen.

Erfahrungen mit der cartesianischen Didaktik in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, im engeren Sinne des Deutschen als Fremdsprachenunterrichts, belegen, daß diese (hier aktualisierten) Grundauffassungen vom Lernen: der lehrergesteuerten Wissensaneignung, und der in diesem Konzept wirkenden Rollenverteilung (Lehrerinput → Lerneroutput) über Jahrhunderte hinweg bis in die heutige Zeit hinein nicht nur im Prinzip beibehalten wurden (wenngleich vermittlungsmethodisch nach den aktuellen Trends modifiziert bzw. variiert), sondern daß dieses instruktivistische Lernen offenbar gar nicht so erfolglos war und ist, wie es seine Opponenten gern wahrhaben wollen (und um dessen Nachweis sie sich ständig bemühen!). Dennoch ist das Ganze vor dem Hintergrund veränderter gesellschaftlicher Wissenskulturen kritisch dahingehend zu befragen, inwieweit über *Fremdinstruktionen* eine *Anwendung von Wissen in und über eine Sprache dem Lerner dauerhafte/lebenslange Erfolgssicherheit* gewährt.

Dieser Frage soll im weiteren in Referenz zum Fachfremdsprachenunterricht nach-

gegangen werden, wobei die Aufgaben im Zentrum unserer Betrachtung stehen.

3.1.2 Instruktivistische Aufgaben zur Herausbildung einer fachkommunikativen Kompetenz

Ewald Reuter (1997: 63) sieht die Spezifik der sozialen Interaktion im Didaktisierungskonzept einer instruktivistischen fachkommunikativen Lernkultur darin, »daß ein bestimmter Kreis von *Experten*, nämlich die Lehrerinnen und Lehrer, allgemeingültiges Wissen einem Kreis von *Laien*, den Lernenden, weiterreicht. Dieser Vorstellung zufolge besteht die Kunst des Lehrens und Lernens in der Überbrückung der Kluft, die zwischen dem wissenschaftlichen Wissen und dem Alltagswissen besteht«. Unter Berufung auf Radtke (1996: 9) folgert Reuter weiter, daß der Erfolg dieses Wissenstransfers darin bestehe, »wissenschaftliches Wissen gezielt und möglichst ohne Substanzverlust in Alltagswissen zu überführen«. Aus der Sicht eines Fachkommunikationsunterrichts ergibt sich sogleich die Frage, was »wissenschaftliches Wissen« und was »Alltagswissen« ist und wer wofür zuständig ist, denn beide Seiten verfügen sowohl über das eine als auch über das andere: Die Fachsprachenlehrer sind in aller Regel kompetent im Fach Deutsche Sprache/Kultur und haben ein Germanistik- bzw. Deutschlehrerstudium absolviert; hingegen wissen die Lerner – zwar Nichtgermanisten – aber dafür in ihrem Studienfach besser Bescheid als die Deutsch-Experten. Über arbeitsteilige Vorgehensweisen in einer derartigen Interaktion mit dem Ziel der Herausbildung einer fachkommunikativen Kompetenz ist schon reichlich nachgedacht, diskutiert und publiziert worden (vgl. u. a. Buhlmann/Fearns 1987: 81 ff.; Fluck 1992: 33 ff.; Pudszuhn 1994: 42 ff.; Schröder 1988: 23 ff.). Das Hauptproblem scheint dabei der Ausgleich

wechselseitiger Kompetenzen zu sein oder anders gesagt: *die optimale Verschmelzung der sprachkommunikativen Lehrerkompetenz mit der fachinhaltlichen Lernerkompetenz innerhalb eines gesteuerten Interaktionsprozesses*. Über gezielte Anleitungen des Lehrers erwirbt der Lerner kommunikative Teilkompetenzen, die im Prozeß wechselseitiger Einflußnahme zur fachkommunikativen Kompetenz heranreifen; hingegen der Lehrer sein Alltagswissen über die fachwissenschaftlichen Sachinhalte vervollkommnet.

Dabei nehmen die Aufgaben als Instrument des »allwissenden Lehrers«, des Experten der deutschen Fachkommunikation und -didaktik, eine zentrale Steuerungsfunktion ein. Sie geben den Lernertätigkeiten ihre Gerichtetheit. Aus einem Repertoire möglicher Aufgaben wählt der Lehrer aus, ordnet zu, portioniert und formuliert, um – unter dem Druck der Ziel-Stoff-Zeit-Restriktion stehend – Garantien für den Erwerb jeweiliger Teilkompetenzen allen Lernern zu geben.

Ein instruktivistisches Aufgabenkonzept umfaßt mindestens vier Stufen:

1. *Fachtext- bzw. Fachhandlungsvorentlastung*

Ausgehend von einer konkreten Fachtextsorte als dem Ergebnis einer fachkommunikativen Anforderung bzw. dem Beginn einer fachbezogenen Tätigkeit werden Aufgaben zur Vorentlastung der zu erwartenden Anforderungen des Hör-/Leseverstehens bzw. der Sprech- und Schreibproduktion gestellt, wie zum Beispiel:

- Fertige ein Assoziogramm zum Thema ... an
- Bilde eine Wortfamilie zu... Finde eine Überschrift zu...
- Kläre das Fachwort... Übersetze...

2. *Fachtext-Bearbeitung/Fachhandlungs-Erarbeitung*

Sie dienen dem Erfassen, Einprägen, Einüben und Anwenden fachspezifischer (evt. auch allgemeinsprachlicher) Mittel/Strukturen auf der Wort-, Satz- und Textebene in unterschiedlichen Verlaufsformen fachkommunikativer Tätigkeiten (mündlich/schriftlich; monologisch/dialogisch), und zwar unter Einbeziehung variabler Sozialformen (Partner- und Gruppenarbeit) bei Beachtung einer Aufgabenprogression, die von rezeptiven über rezeptiv-produktive bis hin zu produktiven Anforderungen reicht. Solche Aufgaben können sein:

- Ermittle die Intention des Fachtextes... Formuliere die Hauptaussagen... Gib den Inhalt wieder...
- Fertige eine Stichwortsammlung/Gliederung/Tabelle/Übersicht zu ... an. Sammle Argumente... Formuliere Thesen. Arbeite ... aus.

3. *Fachtextmittel/-struktur-Bearbeitung bzw. -Erarbeitung*

Einen breiten Rahmen im instruktivistischen Fachfremdsprachenunterricht nehmen Aufgaben zur Sicherung fachsprachlicher Fertigkeiten auf der Sprachsystemebene ein. Sie zielen auf die Herausbildung von fachkommunikativen Fertigungsqualitäten auf der Wort- und Satzebene mittels Aufgaben der Art wie:

- Wandle die Satzaussage um (Aktiv ↔ Passiv)... Löse die Kodensationen auf ... Markiere die Fachjargonismen im Text... Frage nach Gründen für...
- Bilde Sätze zu... Paraphrasiere die These... Substituiere die Argumente... Ergänze weitere Beispiele... Antworte nach folgendem Muster...

4. *Fachtext-/Fachhandlungs-Revision*

Aufgaben zur Beurteilung der Adäquatheit von Fachtexten/Fachhandlungen sowie deren Korrektur gehören ebenfalls

zum Repertoire eines instruktivistischen Aufgabenkonzepts, wenn es heißt:

- Beobachte... Vergleiche... Stelle fest... (Unterschiede/ Gemeinsamkeiten/ Ähnlichkeiten) zwischen...
- Beurteile... Erkläre... Korrigiere die Angemessenheit/ Richtigkeit von...

Zusammenfassend ist festzustellen: In einem instruktivistischen Aufgabenkonzept formulieren, portionieren und strukturieren die Lehrer den Lernstoff, befördern ihn in anwendungsfähige Beispiele zum Fachinhalt, geben Lösungshilfen vor, entscheiden über Umfang/ Intensität von Erläuterungen zu Aufgaben bzw. -lösungswegen und deren Beurteilung. Die »arbeitsteilige Abwicklung« besteht also darin, daß die »Aufgabenlöser«, d. h. die Lerner, zum jeweiligen Input des Lehrers ihren Output hinzufügen, das dem implizierten Fachgedanken/ -inhalt die adäquate Sprachgestalt gibt. Der Nachvollzug einer vorkonzipierten »Aufgaben-Wirkungs-Sequenz« sichert sozusagen den Erfolg des Lerners. Denn: Vertraut er ihm, so gelangt er vom Ausgangstext zum Zieltext (sofern es eine stringente diesbezügliche Aufgabensequenz gegeben hat!). Auch der »Aufgabensteller«, der Lehrer, wird zufrieden sein, wenn die Evaluation die erwarteten Ergebnisse erbringt. (Die sind ihm gewissermaßen garantiert, weil eine instruktivistische Lernkultur mit einer instruktivistischen Prüfungsmethodik korreliert, d. h. geprüft wird, was vermittelt, gefestigt und angewandt wurde.)

Rückblickend auf das Aufgabenkonzept einer instruktivistischen Lernkultur ist festzustellen: Die Entwicklung einer fachkommunikativen Kompetenz wird zwar über ein aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen an realen, lebensnahen Anforderungen (an authentischen Fachtextsorten) mittels eines lernhandlungstheoretisch-fundierten Aufgabenkonzepts gesi-

chert, aber die stringente, lehrerbestimmte, detailliert geplante Abfolge der Lernerhandlungen läßt erkennen, daß weder Raum für die Selbstbestimmung individueller Lernziele noch für die Gestaltung interaktiver (kooperativer) Lernhandlungen als Erprobungsfeld für die Anwendung individueller Lernstrategien/ -techniken zur Lösung fachkommunikativer Aufgaben vorgesehen ist.

3.2 Aufgabenkonzept einer konstruktivistischen Lernkultur

3.2.1 Leitlinien eines konstruktivistischen Aufgabenkonzepts

So logisch durchdacht, erfolgssicher und traditionsbewährt das instruktivistische Lehr- und Lernkonzept auch scheinen mag, so ist es schon vor dem Aufkommen des konstruktivistischen Paradigmas mit Skepsis bedacht, mit Kritik versehen und mit »Gegenkonzepten« attackiert worden. Eines davon ist der Konstruktivismus (näheres bei Wolff 1994: 407 ff.), dessen radikaler Kern besagt, »daß jedes Erkennen das Erschaffen oder Konstruieren einer mentalen Wirklichkeit ist, die nicht in einer Abbildrelation zur äußeren Realität steht« (Müller 1997: 80). Alle Wahrnehmungsereignisse sind nach dieser Auffassung »konstruierte Ereignisse, die über die Welt »da draußen« keine objektive Erkenntnis liefern« (Müller 1997: 80). Das heißt, daß die menschliche Wahrnehmung die Wirklichkeit auf der Grundlage menschlicher Erfahrungen/ individuellen Vorwissens modelliert bzw. konstruiert und damit der *Lernprozeß als subjektives Konstruieren persönlicher Bedeutungen (Bedeutungszuweisungen)* angesehen wird. Dem fachkommunikativen Unterricht käme damit die Aufgabe zu, vielfältige Anlässe für Wirklichkeitskonstruktionen (mit authentischen Fachtexten/ in authentischen Fachsituationen) zu schaffen, in denen sich die Teilkompetenzen

kommunikativer Kompetenz entwickeln bzw. entfalten können. Wendt (1996: 78) erwähnt in diesem Zusammenhang die Bedeutung ›kreativer Aufgabenstellungen‹ für die »Entfaltung individueller, aber auch interindividueller Wirklichkeitskonstruktionen« und betont gleichsam deren Potenzen für ein zieltextbezogenes Weiterentwickeln von Wirklichkeitskonstruktionen über die Entfaltung sozialer Aktivitäten des Lerners.

Die wichtigsten Grundannahmen der konstruktivistischen Lernkultur sind (nach Müller 1997: 84):

- »1. Lernen ist ein aktiver und konstruktiver Prozeß.
2. Erfolgreiches Lernen wird begünstigt durch situiertes soziales Handeln, möglichst in authentischen Kontexten.
3. Ohne Anbindung an das bereits vorhandene Wissen ist Lernen sinnlos und irrelevant.
4. Erfolgreiches Lernen wird eher durch entdeckende und problemlösende Aktivitäten ermöglicht als durch detailliert geplante Instruktionen.
5. Lernumgebungen müssen komplex strukturiert sein, interessant und authentizitätsnah gestaltet sein und Spielraum für eigene Hypothesen und Aktivitäten der Lerner gewähren.
6. Die Lehrenden fungieren als Berater, Anreger und Unterstützer.
7. Wissenserwerb kann nicht determiniert werden, weil Wissenskonstruktion nach den Prinzipien der Selbstorganisation und der Emergenz¹ erfolgt.
8. Daher sind die individuellen Verläufe von Interimwissen nicht vorhersagbar, ebensowenig wie der Unterrichtsverlauf.
9. Im Idealfall entsteht unter diesen Bedingungen als sinnvoll erlebtes, netzwerkartig verknüpftes und transferfähiges Wissen.

10. Handlungskompetenz, Kooperationsfähigkeit und die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Wissen und Handeln gelten als weitere erwartbare Lerneffekte im Rahmen eines derartig durchgeführten Unterrichts.«

Mit Recht bemerkt Müller (ebd.), daß diese Auflistung von Charakteristika konstruktivistischen Lernens »eine Fülle von Unwägbarkeiten und Unsicherheiten« gegenüber dem instruktivistischen aufweise (wobei es auch partielle Übereinstimmungen zu geben scheint, wenn man die Punkte 2., 3. und 5. betrachtet). Müller meint mit Unabwägbarkeiten vor allem solch »fundamentale Prinzipien wie die Unterrichtsplanung, die Progressionshierarchie und die Lernerfolgskontrolle« (ebd.).

Dafür stehen im Mittelpunkt einer konstruktivistischen Lernkultur andere Prämissen, die auf Erkenntnisse der Wahrnehmungs-, Verstehens- und Interaktionstheorien zurückgehen. Sie besagen (nach Müller 1997: 85): »daß Lernprozesse in situativen Kontexten stattfinden, in denen authentizitätsnahes Handeln und Interagieren möglich ist. Damit wird die soziale Komponente des Wissenserwerbs betont und die Möglichkeit des späteren Transfers des Wissens auf andere authentische Situationen vorbereitet«.

Einen hohen Stellenwert nimmt in der konstruktivistischen Lernkultur die integrative Beschäftigung mit Texten ein, und zwar die, in deren Ergebnis subjektive Bedeutungskonstruktionen entstehen. Sie weisen bei aller Subjektivität Intertextuelles auf und besitzen, wie

1 Unter Emergenz ist ein »qualitativer Sprung, neuer Zustand, der nicht auf frühere Zustände oder Eigenschaften auf niedrigeren Aggregationsniveaus linear zurückgeführt werden kann [...] [zu verstehen]. Daher lassen sich die meisten E.erscheinungen auch als kollektive → unvorhergesehene Folgen individueller intentionaler Handlungen deuten [...]« (*Lexikon zur Soziologie* 1995: 164 f.).

Wendt (1996: 80) mit Recht feststellt, eine produktive Lernkomponente insofern, als der Textvergleich die »natürlichste« Form des analytischen und interpretierenden Umgangs mit Texten sei, woraus er schlußfolgert, »daß Vergleiche von thematisch verwandten Texten besonders ergiebig sind« (Wendt 1996: 80). Lernumgebung, Lernberatung und soziale Interaktionen in der Auseinandersetzung mit Lerninhalten sind zwar nicht die einzigen Säulen des Konstruktivismus, um »Kompetenz durch Konstruktion« zu erzielen, sondern es sind vor allem die in diese Lernkultur involvierten Konzepte der Enkulturation¹, der Authentizität, der Lernerautonomie, des kooperativen Lernens und der Kreativität, die ein neues Rollenverständnis vom Lehrer und Lerner im Lern- bzw. Interaktionsprozeß bewirken (können) und mit *Aufgaben eines neuen Typs* einhergehen.

3.2.2 Konstruktivistische Aufgaben zur Her- ausbildung einer fachkommunikativen Kom- petenz

Wenn die konstruktivistische Lernkultur im Fachfremdsprachenunterricht auf das Konstruieren von Bedeutungen in der bzw. über die Fachkommunikation orientiert ist, dann ist unter dem Aneignungsaspekt zu fragen, welche Aufgaben entdeckende, problemlösende, kooperative Aktivitäten beim Lerner auslösen können. Im Unterschied zum instruktivistischen Aufgabenkonzept müssen dies Aufgaben sein, die den Er-

werb von Teilkompetenzen der komplexen fachkommunikativen Kompetenz mit Aufgaben sozialer Interaktion verbinden, bei deren Lösung der Lerner ein hohes Maß an Eigenverantwortung, Initiative und Selbstorganisation übernimmt.

Ein derartiges Aufgabenkonzept könnte bzw. müßte folgende Stufen berücksichtigen (unter Einbeziehung von Anregungen bei Hufeisen 2000: 241 ff.):

1. eine fachkommunikativ-subjektive Stufe

Die Aufgaben zielen zum einen auf das Erfassen und Beherrschen eigensprachlicher fachkommunikativer Anforderungen (L1), indem muttersprachliche Textsortenmuster/-schemata (einschließlich fachkommunikativer Mittel/Strukturen) bewußt beobachtet und produziert werden.

Zum anderen werden Aufgaben gestellt, die den Lerner veranlassen, über sein Vorwissen in der muttersprachlichen Fachkommunikation *und* in der Verarbeitung fachkommunikativen Wissens zu reflektieren. Diese Aufgaben dienen dem Bewußtmachen eigenkultureller/-sprachlicher Prägungen in Fachtexten/ in fachkommunikativen Handlungen (in Texten/ Reflexionen).

Dazu gehören Aufgaben, die das Wesen der eigenen Wissenschaftskultur sowie das Lernen selbst thematisieren (warum lerne ich was/ wie), und Aufgaben, die das kooperative bzw. autonome Lernen inspirieren, wie zum Beispiel:

1 Enkulturation ist die »Bezeichnung für den Prozeß, durch den der Mensch von Geburt an die kulturellen Überlieferungen seiner Gruppe (→ Kultur, → Gruppenkultur) erlernt und somit ein ›Mitglied‹ dieser Kultur wird. Dazu gehört vor allem das Erlernen der (gruppen- und schichtenspezifischen) Sprache. Die E. vollzieht sich nur teilweise als bewußte Vermittlung und Aneignung von kulturellen Inhalten und Techniken (zum Beispiel in der Schule); viele wichtige Aspekte der Kultur werden hauptsächlich unbewußt aufgrund von Erfahrungen in der alltäglichen Kommunikation und Interaktion mit den relevanten → Bezugspersonen des Individuums gelernt [...]« (*Lexikon zur Soziologie* 1995: 167).

- Was weißt du bereits über die Fachtextsorte ...?
- Wenn du einen Fachaufsatz schreibst, womit fängst du gewöhnlich an?
- Wie planst du deinen Schreibprozeß?
- Was möchtest du von deinem Partner über das Schreiben wissen?

2. eine fachkommunikativ-interaktionale Stufe

Auf dieser Stufe entfalten sich Aufgaben, die an authentische Fachtexte in der Fremdsprache und an einen interaktiven Umgang mit diesen gebunden sind. Im Mittelpunkt steht der Vergleich zwischen L1- und L2-Fachtextsorten. Der Lerner stellt Hypothesen über Gemeinsamkeiten/Ähnlichkeiten/Unterschiede auf und erfaßt Invariantes/Variantes durch die Einbeziehung bzw. genaue Beobachtung von Paralleltexten (gleicher Fachinhalt, der unterschiedlich in gleichen bzw. anderen Fachtextsorten realisiert wird). Der Lerner umschreibt, variiert, korrigiert ... Fachtextsorten, wobei er sich für die jeweilige kulturell geprägte Präsentation fachkommunikativer Inhalte in eigen- und fremdsprachlicher Fachcodierung sensibilisiert.

Dazu gehören sowohl Aufgaben, die das Entdecken der fachkommunikativen Umgebungssituation ermöglichen, als auch Aufgaben, die eine gezielte Entwicklung fachkommunikativer Teilkompetenzen beim kooperativen Lernen fördern:

- Stelle Hypothesen über die Fachtextsorte X, Y, Z auf. Überprüfe diese an Beispielen.
- Vergleiche die Fachtextsorte X, Y, Z zum Thema ... zwischen deiner Muttersprache und der deutschen Sprache. Stelle Gemeinsamkeiten/Unterschiede fest ...
- Produziere Paralleltexte zur Fachtextsorte X, Y, Z; Variiere, Kombiniere, Komprimiere, Expandiere...

- Korrigiere deine Texte X, Y, Z im Vergleich zu..., in Zusammenarbeit mit ..., durch Beratung bei...
- Mache eine Meinungsumfrage zum Thema ... in einem Betrieb/einer wissenschaftlichen Institution...
- Werte die Ergebnisse der Umfrage aus (in der Lernergruppe, in einem Fachartikel/Resümee, in der Öffentlichkeit)...
- Schicke dein Resümee übers Internet an einen deutschen Kommilitonen zur Korrektur
- Bearbeite dein korrigiertes Resümee für eine Veröffentlichung in ...

3. die fachkommunikativ-interkulturelle Stufe

Auf dieser Stufe entfaltet der Lerner seine Konstruktionen über die fremdsprachige Fachkommunikation, konfrontiert sie mit lebenspraktischen Realsituationen (in Projekten der Zielkultur) und/oder im Kontakt mit native speakers. Er konstruiert nunmehr selber nach seinen Vorstellungen verschiedene Fachtextsorten in der L2, indem er sich über mehrfache (Fachtext-)Revisionen der zielsprachlichen Wissenschaftskultur annähert (im Ergebnis kollaborativen Lernens). Er gewinnt dabei zunehmend Sicherheit in der Beherrschung fachkommunikativer Normen der Zielsprache, indem er beispielsweise solche Aufgaben gestellt bekommt wie:

- Tausche deine Erfahrungen aus, z. B. wie du ein Projekt planen, eine Forschungsarbeit konzipieren, einen Fachartikel schreiben willst...
- Nimm Kontakt mit native speakers auf (Internet/Fax/Telefon) und tausche dich mit ihnen über... aus.
- Notiere dir, warum du was wie lernst. Stell dir einen Plan auf, revidiere, ergänze, präzisiere ihn...

Empirische Forschungen stützen die Annahme, daß es während des kooperativen und kollaborativen Handelns vor allem

»auf die Qualität der Interaktionen [...] auf ausreichende Zeitmargen für die Selbstfindungs- und Selbstkorrekturprozesse der Lerner« (Vollmer 2000: 267) ankomme.

Das Entscheidende des konstruktivistischen Aufgabenkonzepts – so kann zusammenfassend festgestellt werden – ist die *ständige aktive Auseinandersetzung des Lerners mit Gegenständen/Erscheinungen der eigenen und fremden Wissenschaftskultur* (vgl. die Beiträge zum Themenschwerpunkt »Kontrastivität und kontrastives Lernen«. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (1995: 3 ff.), wo differenzierte Nachweise zur Kulturdeterminiertheit fachwissenschaftlicher Handlungen/Diskurse erbracht werden).

Im Mittelpunkt steht dabei die Selbstorganisation des Lernens durch den Lerner, seine Befähigung zur Sinnkonstruktion, zum Entwickeln von Annahmen (Hypothesen), zum Ausprobieren (Verifizieren) neuerworbenen Wissens sowie zur permanenten Reflexion über das Erreichte. Aus kognitionspsychologischer Sicht stellt sich dieser Prozeß als Wechselbeziehung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen dar, wobei die Umstrukturierung, Erweiterung, ggf. auch Korrektur von Wissen über die zielsprachliche Fachkommunikation stets in Referenz zur eigen- (bzw. mutter-)sprachlichen geschieht. Der Lehrer bahnt lediglich als Berater für die ratsuchenden Lerner effiziente Wege zur Bewältigung der Differenz zwischen dem Vorwissen der Lerner (der Lerner- bzw. Interimmsprache) und dem Lernziel (der fachkommunikativen Kompetenz). Der Lehrer und die Aktanten in der Lernergruppe tauschen sich über die Organisation des (kollektiven) Lernprozesses aus. Sie planen die zu lösenden Aufgaben gemeinsam und erörtern die fachkommunikative Angemessenheit/Richtigkeit jeweiliger Lösungen im Forum, indem mittels Rollen-

tausch der Perspektivwechsel vom (Be-) Lehrenden zum Lerner praktiziert wird. House weist nachdrücklich auf die Potenzen der Interaktionen zwischen dem (Fachsprachen-)Lehrer und den Lernern hin, indem sie feststellt: »Über die Lehrerinterventionen hinaus liegt aber die große Chance für die Entwicklung von Diskurs-, Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht darin, die Lerner auf das aufmerksam zu machen, was sie für sich selbst als problematisch in ihrem Interaktionsverhalten empfinden, sie auf der Grundlage dieser Erkenntnisse zur Verwendung individuell angemessener Lerntechniken und Lernstrategien zu ermuntern, und sie dazu zu bewegen, über ihre Erfahrungen in der Sprachverwendung in Interaktionen zu reflektieren und vom Lehrer Feedback, fundierte Erklärung und Verbesserungsvorschläge einzufordern« (2000: 116).

3. Resümee. – Ausblick auf aktuelle Forschungsaufgaben

Rückblickend auf die Eignung der beiden Aufgabenkonzepte zur Entwicklung einer fachkommunikativen Kompetenz komme ich zu folgendem Schluß:

Weder das instruktivistische noch das konstruktivistische Aufgabenkonzept wird zur fachkommunikativen Kompetenz führen, wenn nicht die Bereitschaft der Lerner zum Lernen bzw. zur Selbstgestaltung des eigenen Lernprozesses vorliegt. Je nach Lernertyp und den kulturgeprägten Lerntraditionen wird sich das eine oder das andere Konzept als erfolgreich(er) erweisen. Mir scheint, daß sich im Fremdsprachenfachunterricht beide Konzepte in Abfolge, d. h. im Nacheinander (erst das instruktivistische, dann das konstruktivistische) eignen würden, um zunächst die fachkommunikativen Anforderungen in ihrer handlungs- bzw. sprachsystembezoge-

nen Einbettung anhand exemplarischer Aufgaben dem Lerner bewußt zu machen und dabei die verschiedenen Aufgaben zur Förderung von Teilkompetenzen gemeinschaftlich zu erproben. Danach könnte eine weitgehend selbständige/individuelle Diversifizierung der fachkommunikativen Kompetenz erfolgen. Im Zentrum fachfremdsprachlicher Unterweisung stünden dann eher lernstrategische/-technische Inhalte und das wechselseitige kollektive Erlebnis konstruierter Fachwirklichkeitswelten (vgl. u. a. die Anregungen bei: Konrad/Traub 1999).

Aus der Sicht weiterführender Forschungsaufgaben zur Aufgabenproblematik sehe ich folgende Arbeitsfelder, Desiderate bzw. offene Fragen:

1. Ohne die Bedeutung eines klaren Zielbildes des Fachfremdsprachenunterrichts (der fachkommunikativen Kompetenz) in Frage stellen zu wollen, sollten in Zukunft bei der unterrichtlichen Herausbildung der einzelnen Kompetenzen sowohl die verschiedenen Lernertypen als auch die divergierenden Fachinhalte (-methoden/-begriffe) stärker berücksichtigt werden. Genauer zu untersuchen wäre die Funktion von Aufgaben zur Steuerung sozialer Interaktionen zwischen den Akteuren im Fachfremdsprachenunterricht und die fachkognitiven/-kommunikativen Interaktionen mit elektronischen und Printlernmaterialien.
2. Bei aller Faszination des »Multimedialen Lernens im Hochleistungsdaten-netz«, das auch den Aufgabenkonzepten im elektronischen Zeitalter neue Dimensionen eröffnet, indem es diversifizierte Aufgabeninputs bietet, ist zu fragen, inwieweit sich der Verlust an »sozialer Konstruktion von Wirklichkeiten« (Wendt 1996: 76) in einem internet- bzw. rechnergestützten Selbstlernprozeß negativ auswirkt. Denn: Elektronisch erzeugte Wirklichkeiten redu-

zieren nicht nur Wahrnehmungsdimensionen, sondern blenden auch die sozialen Erfahrungen aus, die gemeinschaftliches (Probe-)Lernen/-Handeln in schulischer/institutioneller Sozialisation begleiten. Es geht dabei nicht um Entweder-Oder (Unterricht versus Rechner), sondern um eine sinnvolle Balance zwischen den verschiedenen Instruktionskanälen interaktiven Lernens. Näher zu untersuchen wären beispielsweise die sozialen Wirkungen von Aufgaben, die als Hypertext in der Software für den Fachfremdsprachenunterricht Anwendung finden.

3. Da die Formulierung von Aufgaben im Fachfremdsprachenunterricht einerseits von objektiven Faktoren institutioneller Erwerbsbedingungen abhängt und andererseits von subjektiven Dispositionen der Lehrenden bestimmt wird, wäre interessant einmal genauer zu erfahren, inwieweit das Lösen fachkommunikativer Aufgaben individuelle kognitive und sprachkommunikative Prozesse auslöst. ›Lautes Denken‹ der Lerner als Datenerhebungsmethode und retrospektive Interviews über Lösungsstrategien/-techniken von fachkommunikativen Aufgaben könnten Aufschluß darüber geben, wie Lerner Aufgaben verstehen und bearbeiten. Aus den Ergebnissen ließen sich Rückschlüsse zur Ausdifferenzierung von Aufgaben nach Lernerbedürfnissen (individuelles, soziales Handeln) und Lernerniveaus (fachkognitive/-kommunikative Anforderungen) ziehen.
4. Schließlich ist die Kulturgeprägtheit von Aufgaben im Fachfremdsprachenunterricht ein noch weitgehend unerforschtes Gebiet. Ohne Zweifel sind Aufgaben konventionalisierte Annahmen einer Sprach- und Kulturgemeinschaft darüber, was wie womit zu initiieren ist. Herkunftskulturell unter-

schiedliche Lerner begegnen diesen vor dem Hintergrund ihrer eigenkulturellen Lehr- und Lernerfahrungen, ihrer verinnerlichten, traditionellen Lehr- und Lernstile und bereits erlebter kulturell-markierter Interaktionen. Zu untersuchen wäre, welche Aufgabenkonzepte und Aufgabenformulierungen ein adressatengerechtes Lehr- und Lernangebot zur Entwicklung einer fremdkulturellen fachkommunikativen Kompetenz wirksam unterstützen können.

Literatur

- Baumann, Klaus-Dieter: »Die Entwicklung eines integrativen Fachsprachenunterrichts – eine aktuelle Herausforderung der angewandten Linguistik«. In: Baumann, Klaus-Dieter; Kalverkämper, Hartwig; Steinberg-Rahal, Kerstin (Hrsg.): *Sprachen im Beruf. Stand – Probleme – Perspektiven*. Tübingen: Narr, 2000, 149–173.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen; Basel: Francke, 1995.
- Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2000.
- Blei, Dagmar: »Steuerung und Offenheit als Komponenten eines integrativen Reformkonzepts«, *Manuskripte zur Sprachlehrforschung*, Band 43. Bochum: Brockmeyer, 1993, 19–26.
- Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese: *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Berlin et al.: Langenscheidt, 1987.
- Edmondson, William; House, Juliane (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, Themenschwerpunkt: Language Awareness. Tübingen: Narr, 1997.
- Ehlers, Swantje: »Vorwort«. In: *Lerntheorie – Tätigkeitslehre – Fremdsprachenunterricht. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung*. 4. Werkstattberichte des Goethe-Institutes, Hrsg. von Hubert Eichheim. München: Goethe-Institut, 1995, 7–19.
- Fluck, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Didaktik der Fachsprachen: Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Narr, 1992.
- Fuchs-Heinritz, Werner: *Lexikon zur Soziologie*. 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Nachdruck. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1995.
- Häusermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard: *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium, 1996.
- Henrici, Gerd; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, 1994.
- Henrici, Gerd; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 24, Themenschwerpunkt: Kontrastivität und kontrastives Lernen. Tübingen: Narr, 1995.
- House, Juliane: »Interaktion und Fremdsprachenunterricht«. In: *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2000, 111–118.
- Hufeisen, Britta: »Erlernen von Schreiben und Textkompetenz in der Fremdsprache: ein konstruktivistischer Ansatz«. In: Baumann, Klaus-Dieter; Kalverkämper, Hartwig; Steinberg-Rahal, Kerstin (Hrsg.): *Sprachen im Beruf. Stand – Probleme – Perspektiven*. Tübingen: Narr, 2000, 233–252.
- Konrad, Klaus; Traub, Silke (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. München: Oldenbourg, 1999.
- Müller, Klaus: »Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23 (1997), 77–112.
- Neuner, Gerhard; Krüger, Michael; Grever, Ulrich (Hrsg.): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin; München: Langenscheidt, 1990.
- Pudszuhn, Manfred (Hrsg.): *Fachunterricht versus Sprachunterricht: Untersuchungen zum studienvorbereitenden Fachsprachenunterricht (DaF) für Ausländer*. Frankfurt

- a. M. et al.: Langenscheidt, 1994 (Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion 2).
- Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske & Budrich, 1996.
- Reuter, Ewald (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation im Fachfremdsprachenunterricht. Zur Empirisierung und Reflexivierung mündlichen Kommunikationstrainings*. München: Iudicium, 1997.
- Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache): unter besonderer Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher Fachtexte*. Frankfurt a. M.: Lang, 1988 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache Band 20).
- Solmecke, Gert: »Aufgabenstellungen und Handlungsanweisungen im Englischunterricht. Außerst wichtig – wenig beachtet«, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 45, 1 (1998), 32–44.
- Vollmer, Helmut Johannes: »Zweitspracherwerb ist Interaktion«. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2000, 258–270.
- Wendt, Michael (Hrsg.): *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*. Tübingen: Narr, 1996.
- Wolff, Dieter: »Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht«, *Die Neueren Sprachen* 89, 6 (1990), 610–625.
- Wolff, Dieter: »Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen«, *Die Neueren Sprachen* 92, 6 (1993), 510–531.
- Wolff, Dieter: »Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?«, *Die Neueren Sprachen* 93, 5 (1994), 407–429.
- Wolff, Dieter: »Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik«, *Info DaF* 23, 5 (1996), 541–560.
- Wolff, Dieter: »Sprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik«, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 29, Themenschwerpunkt: Positionen (in) der Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 2000, 91–105.

Zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht

Regina Richter

1. Ausgangslage

Von linguistischer Seite ist jüngst die Auffassung vertreten worden, daß die Ergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung in der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache zu wenig Berücksichtigung fänden. Thurmair (2000: 264 f.) schreibt dies vor allem einer übertriebenen Normfixiertheit der Lehrkräfte und Lehrmittelhersteller zu; Günthner (2000: 363 f.) spricht demgegenüber auch konkrete Schwierigkeiten bei der unterrichtlichen Umsetzung von Forschungsergebnissen an.¹ Mein Beitrag geht deshalb folgenden zwei Leitfragen nach:

- In welchen Bereichen sollten Ergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache stärker als bisher berücksichtigt werden?
- Und warum haben die Befunde der Gesprochene-Sprache-Forschung in DaF-Lehrwerke und Unterrichtspraxis bislang kaum Eingang gefunden?

2. Gesprochene Sprache und Aussprachenormierung

Gesprochene Sprache manifestiert sich per definitionem in der Gestalt ihrer lautlichen und prosodischen Realisierung. Die Erforschung gesprochener Sprache

hat sich – in Form der Dialektologie und Umgangssprachenforschung – deshalb auch von Anbeginn an intensiv mit der phonetischen Realisierung gesprochener Sprache befaßt. Diesem Zweig der Gesprochene-Sprache-Forschung kommt für die Festlegung von Aussprachenormen und deren unterrichtliche Vermittlung zentraler Stellenwert zu, denn eine Aussprachekodifizierung kann – wie Krech (1997: 93) zu Recht betont – ihre hauptsächliche Funktion, »den Sprechgebrauch auf der Ebene der Standardausprache normierend zu regeln und damit (für eine gewisse Zeit) zu stabilisieren [...] überhaupt nur erfüllen, wenn sie auf der Sprechrealität beruht«.

Der empirischen Erfassung regionaler Realisierungsvarianten (siehe z. B. König 1989) ist es zu verdanken, daß im Ausspracheunterricht DaF – im Gegensatz zu Theodor Siebs' Empfehlungen² – inzwischen alle konsonantischen Realisierungen des R-Lauts als korrekt akzeptiert werden – vorausgesetzt sie erfolgen an phonotaktisch richtiger Stelle (vgl. Kelz 1993: 589). Es wäre für viele Nichtmuttersprachler aber auch eine Lernerleichterung, wenn in den Lehrmaterialien zur Ausspracheschulung neueren empirischen Befunden zur Realisierung des R-

1 Für viele Textsorten liegen z. B. noch keine repräsentativen Befunde vor, was es Lehrwerkautoren schwer macht, z. B. ein realitätsnahes Reklamationsgespräch zu entwerfen.

2 Siebs' lange Zeit sehr einflußreiche Aussprachekodifizierung empfahl die Realisierung des R-Lauts als apikal-alveolares »Zungenspitzen-R«.

Lauts Rechnung getragen würde¹. Die Auswertung umfangreicher Sprecherdaten durch Graf/Meißner (1995) ergab nämlich, daß nach [a:] und nach Kurzvokal der R-Laut meistens ausfällt. (Hier von auszunehmen sind die unbetonten Präfixe <er-, ver-, her-, zer-> und das Suffix <-er>, in denen vokalisiertes *r* gesprochen wird). Demgegenüber schreibt der Aussprache-Duden von 1990 nach Kurzvokal noch die Realisierung von konsonantischem R vor. Diese Kodifizierung ist nach den Sprecherdaten von Graf/Meißner als veraltet einzustufen (zitiert in: Krech 1997: 100; 1999: 139). Deren Untersuchung ergab, daß nach Kurzvokal am weitaus häufigsten – nämlich in 61 % der Fälle – Lautausfall zu beobachten ist. Lediglich zu 16 % wird ein frikativer R-Laut und zu 20 % vokalisiertes *r* gesprochen. Ebenso obsolet ist die Dudenregel, die nach [a:] entweder konsonantisches oder vokalisiertes *r* fordert. Die Sprecherdaten von Graf & Meißner haben gezeigt, daß auch hier am häufigsten – nämlich zu 81 % – Lautausfall zu beobachten ist. In ihrem Korpus wurde nach [a:] lediglich zu 15 % ein frikativer R-Laut und nur zu 2 % vokalisiertes *r* gesprochen.

Die Dudennorm, nach der <Fahrkarte> als ['fa:əkartə] zu sprechen ist, ist somit mehr als fragwürdig. Wird sie Deutschlernern vermittelt, die den konsonantischen R-Laut statt als Frikativ als »Zungenspitzen-R« oder »Zäpfchen-R« realisieren, wird hierdurch eine akzentbehafte Aussprache geradezu provoziert. Demgegenüber kann eine *native like* wirkende Aussprache ohne große artikulatorische Umstellungen erzielt werden, wenn den Lernern »erlaubt« wird, z. B.

<Fahrkarte> mit zwei langen A-Lauten als ['fa:ka:tə] zu realisieren².

Eine stärkere Berücksichtigung der Sprechwirklichkeit bei der Behandlung der R-Laute hat jedoch nicht nur den Vorteil, daß akzentbehafte Realisierungsformen im Unterricht leichter abgebaut werden können; sie bedeutet z. B. für chinesische Deutschlerner auch eine ganz erhebliche Lern- und Sprecherleichterung.

Bei Deutschlernern chinesischer Muttersprache, die bekanntlich mit der Unterscheidung von [l] und [r] Schwierigkeiten haben, empfiehlt es sich, den konsonantischen R-Laut zunächst als uvulares »Zäpfchen-R« sprechen zu lassen. Da der Artikulationsort des apikal-alveolaren »Zungenspitzen-R« dem Lateral [l] sehr nahe liegt, kann diegangssprachlich bedingte Substitution von [r] durch [l] nämlich am leichtesten vermieden werden, wenn beim konsonantischen R-Laut konsequent auf das »Zäpfchen-R« ausgewichen wird. Die Artikulation dieses Lauts ist für chinesische Deutschlerner anfangs allerdings recht mühsam. Die Realisierung von vokalisiertem *r* oder Lautausfall überall dort, wo sie auch bei Muttersprachlern häufig auftritt, ist für diese Lernergruppe deshalb eine deutliche Sprecherleichterung und trägt zugleich zur Vermeidung akzentbehafte Realisierungsformen bei.

Typische Ausspracheabweichungen, wie z. B. die Realisierung von <singen> als ['ziŋgən]) und oder fehlende Endsilbeneduktion, ließen sich einfacher und gezielter abbauen, wenn in den Ausspracheunterricht typische Assimilations- und Reduktionserscheinungen der Umgangslautung systematisch einbezogen

1 Sie untersuchten 2.283 R-Realisierungen von Rundfunksprechern und Sprechern in Talk-Shows. Die Auswertungsergebnisse finden sich in Krech (1997: 100 und 1999: 139).

2 Bei <-karte> wird der Lautausfall häufig von Ersatzdehnung begleitet.

würden. Reduktionen und Assimilationen, wie sie sich z. B. in der Realisierung von <haben> als [ˈha:b̥m] oder von <Investitionen> als [ɪnvestiˈt͡sɪoːŋ] finden, stellen für DaF-Lernende in artikulatorischer Hinsicht keine größere Schwierigkeit dar¹. Zugunsten einer natürlich wirkenden Aussprache sollte auf solch typische Erscheinungen gesprochener Sprache deshalb frühzeitig und nicht erst in der Oberstufe eingegangen werden. Im übrigen ist es auch für die Ausbildung rezeptiver Kompetenzen und das Hörverstehen wichtig, daß den Lernern bewußt gemacht wird, daß in der Äußerung »Wir brauchen mehr Investitionen!« eine Pluralform enthalten ist – auch wenn <Investitionen> als [ɪnvestiˈt͡sɪoːŋ] realisiert wird. Daß Lehrmaterialien den Ausspracheregeln des Duden meist allzu sklavisch folgen und in ihren Ausspracheempfehlungen von den isolierten Einzelworteinträgen des Duden ausgehen, die die höchste Formstufe repräsentieren, führt in der Praxis zudem dazu, daß selbst Lehrwerke jüngeren Datums bestimmte Ausspracheabweichungen regelrecht fördern. So wird in Band 2 von *Moment mal!* (Müller et al. 1997: 18) bei der Behandlung der Endsilbenreduktion z. B. ausdrücklich davor gewarnt, den Schwa-Laut nach <m, n, l, r> zu elidieren. Das Hörmuster zu »Bitte wiederholen!« wirkt dementsprechend unnatürlich.

Einer stärkeren Berücksichtigung der Sprechwirklichkeit im DaF-Unterricht wird von Lehrerseite gern entgegengehalten, daß dies den Unterricht unnötig kompliziere und den Lerner letztlich nur verwirre. Ich möchte deshalb an einem letz-

ten Beispiel – der Substitution von /ɛ:/ durch /e:/ – illustrieren, daß dies für die Ausspracheschulung nur bedingt gilt.

Der Aussprache-Duden von 1990 hat die Substitution von [ɛ:] durch [e:] noch der sog. Umgangslautung zugewiesen, die Neuauflage von 2000 stuft sie demgegenüber inzwischen als standardgerecht ein. Auf den ersten Blick werden die im Ausspracheunterricht zu vermittelnden Ausspracheregeln und Phonem-Graphem-Beziehungen durch die liberalere Neuregelung, die zwei Realisierungen als gleichwertig zuläßt, komplizierter. Ein Blick auf das deutsche Vokalsystem macht jedoch deutlich, daß die Ersetzung von [ɛ:] durch [e:] das Vokalsystem in phonologischer Hinsicht im Grunde stimmiger macht. Lehrmaterialien zur Phonetik des Deutschen stellen bei der Behandlung der Vokale die Opposition lang-gespannt versus kurz-ungespannt zu Recht in den Vordergrund, da sie ein Grundmerkmal des standardsprachlichen Vokalsystems darstellt². Aus dieser Systematik fällt der lang-ungespannte E-Laut als Sonderfall heraus. Die Ersetzung von [ɛ:] durch [e:] tilgt also gleichsam einen phonologischen Ausnahmefall.

3. Grammatische Besonderheiten gesprochener Sprache

Für die Aussprachekodifizierung wie auch für den Ausspracheunterricht kommt der Gesprochene-Sprache-Forschung unstrittig hoher Stellenwert zu. Doch wie relevant ist sie für die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht? Sollten auch die grammatischen Besonderheiten gesprochener (Dialog)Sprache – so

1 Dies gilt nach meiner Erfahrung auch dann, wenn in der L1 CV-Silben vorherrschend und im nativen Wortschatz im Wortauslaut nur 1 Konsonant auftritt, die phonotaktischen Regularitäten der L1 also auslautende Konsonantenverbindungen ausschließen.

2 Sie ist funktional zudem stark besetzt; Abweichungen von der Vokalqualität und -quantität beeinträchtigen, wie Hirschfeld (1994) gezeigt hat, die phonetische Verständlichkeit in besonders hohem Umfang.

wie es Günthner (2000) und Thurmair (2000) fordern – stärker in die im DaF-Unterricht benutzte und vermittelte »Lehrsprache Deutsch« einbezogen werden?

Günthner (2000: 358) weist der Grammatik der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht vor allem aus zwei Gründen hohen Stellenwert zu. Zum einen führt sie an, daß gesprochene Sprache von den schriftsprachlich geprägten Grammatiknormen häufig abweiche. Deshalb stünden die Lehrenden im Unterricht immer wieder »vor der paradoxen Situation, daß sie bei Lernenden Konstruktionen korrigieren [müssen], die zum Repertoire gesprochen-sprachlicher Strukturen im Deutschen gehören und denen die Deutschlernenden außerhalb des Unterrichts ständig begegnen«.

Zum anderen ermöglicht nach Günthner (2000: 354) die Orientierung an der gesprochenen Alltagssprache und deren situationsspezifischer Variabilität es, »grammatische Strukturen im Zusammenhang mit ihrem Gebrauch zu vermitteln und sich dabei an der tatsächlichen Sprachwirklichkeit [...] zu orientieren«. Eine Sensibilisierung der Lerner für die situationsspezifischen Gebrauchsbedingungen bestimmter grammatischer Erscheinungen, vor allem aber Authentizität – hier verstanden als Nähe zum alltäglichen Sprachgebrauch – sprechen nach Günthner also für die Einbeziehung gesprochener Sprache in den DaF-Unterricht.

Als Beispiel für syntaktische Besonderheiten gesprochenener Sprache wird in der

einschlägigen Forschungsliteratur immer wieder das Auftreten von *weil-* und *obwohl-*Sätzen mit Verbzweitstellung angeführt. Wenn ich das vieldiskutierte – und sehr unterschiedlich gedeutete – Phänomen hier als Beispiel für syntaktische Merkmale gesprochenener Sprache anführe, dann vor allem deshalb, weil die Verbletzstellung in Nebensätzen in der Regel ein hartnäckiges Lernproblem darstellt. Aus der Lehrperspektive stellt sich daher die Frage, ob es sinnvoll ist, im Unterricht *weil-*Sätze mit Verbzweitstellung als typisches Merkmal gesprochenener Sprache in Lehrwerkdialoge einzubeziehen. Und wenn ja, ab wann?

Auch wenn sich die Erklärungen und Hypothesen, die an *weil-*Sätze mit Verbzweitstellung geknüpft worden sind, zum Teil dezidiert widersprechen¹, ist man sich inzwischen darin einig, daß *weil* mit Verbzweitstellung in gesprochenener Sprache in der Regel kein grammatischer »Ausrutscher« ist, sondern eine spezifische Funktion erfüllt. Hierzu Günthner (2000: 359):

»Verblendstellung in *weil-*Sätzen wird in der gesprochenen Sprache primär dann verwendet, wenn eine enge inhaltsbezogene Anbindung zwischen dem Hauptsatz und der mit *weil* gelieferten Begründung markiert wird. In diesen Fällen kann der mit *weil* eingeleitete Nebensatz – wie bei Subjunktoren üblich – sowohl dem Hauptsatz vorangestellt (*weil sie krank ist, bleibt sie zuhause...*) wie auch nachgestellt sein (*sie bleibt zuhause, weil sie krank ist*).

Dagegen wird die Verbzweitstellung in *weil-*Konstruktionen verwendet, in denen nur eine lose Anbindung markiert werden

1 Gaumann (1983: 140) wertet z. B. *weil* mit Verbzweitstellung als Indiz für einen Syntaxwandel, der daraus resultiere, daß »syntaktisch komplexe Gefüge zugunsten einfacherer Satzbaupläne aufgegeben« würden. Auch Küper (1991: 133) konstatiert einen »Rückzug der Nebensatzstellung«, verbunden mit einer zunehmenden »Tendenz zur Hauptsatzstellung«. Wegener (1999 und 2000) hat demgegenüber überzeugend belegt, daß *weil* mit Verbzweitstellung lediglich an die Stelle von *denn* getreten ist, hier also kein syntaktischer Wandel, sondern die Ablösung einer Konjunktion durch eine andere zu verzeichnen ist.

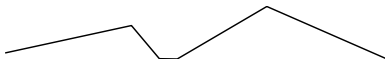
soll bzw. in denen die mit *weil* eingeleiteten Begründungen nicht auf der Inhaltsebene, sondern im epistemischen oder sprechaktbezogenen Bereich liegen«.

Ein Beispiel für die epistemische Verwendung von *weil* wäre der Satz:

Der ist bestimmt durch die Prüfung gerasselt, weil – er schaut so deprimiert.

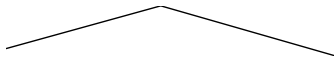
Hier begründet der *weil*-Satz nicht, warum X die Prüfung nicht bestanden hat, sondern was den Sprecher zu der Annahme veranlaßt, daß X durch die Prüfung gefallen ist. Mit anderen Worten: Der *weil*-Satz mit Verbzweitstellung enthält eine Äußerungsbegründung – hier im Sinne von: »Ich sage bzw. vermute das, weil...«¹.

Die stärkere Selbständigkeit von *weil*-Sätzen mit Verbzweitstellung spiegelt sich nach Wegener (1993: 294) in einer zweigliedrigen Intonationsstruktur wider. So wird im folgenden Beispiel der Hauptsatz mit fallender Intonation gesprochen und der Verbzweitsatz durch eine Pause vom Hauptsatz getrennt:



Peter heiratet Anna, WEIL – die hat Geld.

Im Gegensatz hierzu bildet folgendes Satzgefüge eine intonatorische Einheit:



Peter heiratet Anna, weil sie Geld hat.

Auch *obwohl* tritt in der gesprochenen Sprache in Verbzweitkonstruktionen auf. Während *obwohl*-Konstruktionen mit Verbletzstellung zur Markierung kon-

zessiver Relationen verwendet werden – so z. B. in dem Satz *Ich trinke noch ein Bier, obwohl ich schon 2 getrunken hab'.* –, wird im folgenden Satzbeispiel durch die Konstruktion mit Verbzweitstellung die erste Äußerung zurückgenommen. Die Konstruktion mit Verbzweitstellung signalisiert hier eine Korrekturhandlung (siehe Günthner 2000: 362).

Ich trinke noch ein Bier. – Obwohl ich hab schon zwei getrunken.

Welche Schlußfolgerungen sind hieraus für die Unterrichtspraxis zu ziehen?

Soweit epistemisches *weil* von Deutschlernern in gesprochener Sprache funktionsgerecht benutzt wird, sollte es nicht beanstandet werden, denn es kann nicht Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts sein, dem Lerner vorzuschreiben, was er sagt – und hierum geht es schließlich, wenn sich ein Sprecher statt einer strikten Sachverhaltsbegründung für eine subjektivere Äußerungsbegründung entscheidet. Ein funktionsgerechter Gebrauch von *weil* mit Verbzweitstellung müßte dann jedoch auch die entsprechenden prosodischen Merkmale aufweisen. Gleiches gilt für *obwohl*-Konstruktionen mit Verbzweitstellung.

Demgegenüber läßt sich die Frage, ob *weil* und *obwohl* mit Verbzweitstellung im Unterricht explizit behandelt werden sollten, nicht pauschal beantworten. Sicher ist es notwendig, auf syntaktische Besonderheiten gesprochener Sprache einzugehen, wenn regelbewußten Lernern Abweichungen von den vergrößernden Lehrbuchregeln auffallen. Werden entsprechende Abweichungen von

1 Epistemische *weil*-Sätze begründen im *weil*-Satz somit den Sprechakt der Äußerung als solchen. Sie lassen sich auf die Formel bringen: »Ich sage bzw. vermute p, weil q.« Faktische *weil*-Sätze mit Verbletzstellung geben demgegenüber einen tatsächlichen Grund an. Wegener (1993: 295) unterscheidet entsprechend zwischen faktischem *weil* zur Sachverhaltsbegründung (mit Verbletzstellung) und epistemischem *weil* zur Äußerungsbegründung (mit Verbzweitstellung).

den Lernern thematisiert, sollte die Lehrkraft durch eine Erläuterung der inhaltlichen und funktionalen Unterschiede Klärung schaffen. Selbstverständlich ist hierbei der aktuelle Sprachstand der Lerner zu berücksichtigen.

Was die Semantik der beiden *weil*-Konstruktionen betrifft, so weist *weil* in beiden Fällen eine kausale Grundbedeutung auf¹. Gleiches gilt für die einschränkende Grundbedeutung von *obwohl*. *Weil*- und *obwohl*-Sätze mit Verbzweitstellung dürften auf rezeptiver Ebene deshalb auch kaum Verstehensschwierigkeiten aufwerfen, zumal die prosodische Gliederung auf eine lockere Anbindung bzw. weitgehende Selbstständigkeit des zweiten Äußerungsteils verweist und als Sprechakt mit eigener illokutiver Kraft zu erkennen gibt. Auch andere syntaktische Merkmale gesprochener Sprache wie Ausklammerungen (so z. B. in: »*Es fing mit Thomas an, einem Freund...*«) und Linksversionen (so z. B. in »*Aber Charlys Schwester, die hat einen Freund, der arbeitet als Redakteur...*«) dürften DaF-Lerner kaum vor Verstehensschwierigkeiten stellen, da sie vor allem informationsgliedernde Funktion erfüllen.

4. Der unterrichtliche Stellenwert gesprochener Sprache

Wie Günthner (2000: 363 f.) gezeigt hat, erschwert bislang noch eine ganze Reihe offener Fragen eine gezielte Umsetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung im DaF-Unterricht. Als wie repräsentativ sind beispielsweise Befunde einzustufen, die auf der Grundlage einer relativ schmalen Datenbasis gewonnen wur-

den? Können Ergebnisse, die anhand einer bestimmten Textsorte gewonnen wurden, auf andere Textsorten übertragen werden? Welche Merkmale gesprochener Sprache sind besonders unterrichtsrelevant? Ab wann und in welchem Umfang sollten typische Merkmale gesprochener Sprache in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden? Solche Entscheidungen müssen von den Lehrwerkautoren in vielen Bereichen noch intuitiv getroffen werden. Hier sollte DaF-spezifische Forschung deshalb zu weiterer Klärung beitragen.

Ich bin allerdings der Auffassung, daß die Unterrichtsrelevanz gesprochener (Gebrauchs)Sprache von der Fremdsprachendidaktik unter dem Einfluß des pragmatisch-kommunikativen Ansatzes bisher allzu sehr überschätzt worden ist. Meine These, daß die Kommunikative Didaktik in die Gesprochene-Sprache-Forschung allzu hohe und zum Teil falsche Erwartungen gesetzt hat, möchte ich im folgenden näher begründen. Ich werde mich hierbei vor allem auf den Beitrag »Didaktik und Methodik des (Deutsch als Fremdsprachen)unterrichts auf der Basis von Texten gesprochener (Standard-)Sprache« von Dieter Strauss (1979) beziehen.

Strauss (1979: 10) nennt – ganz im Sinne der Kommunikativen Didaktik – als ein Hauptlernziel des Fremdsprachenunterrichts, »im Zielsprachenland frequente Alltagssituationen bewältigen zu können«. Seine Ausgangsthese ist, daß »simulierte« Dialoge mit »schriftnaher Ausdrucksweise« (1979: 30) den Lerner auf »authentische« Sprachverwendungssi-

1 Bei *weil* mit Verbzweitstellung besteht die kausale Beziehung zwischen zwei Sachverhalten bzw. zwischen zwei Propositionen, bei *weil* mit Verbzweitstellung zwischen einem Sachverhalt und einer Äußerung bzw. einem Sprechakt. Hierzu Wegener (1993: 299): »Der Unterschied entsteht dadurch, daß dieselbe semantische Relation, die der Begründung, einmal innerhalb der propositionalen Ebene verbleibt, einmal über die propositionale Ebene hinaus auf die illokutive Ebene verschoben wird«.

tuationen im Bereich der Alltagskommunikation sowohl auf rezeptiver wie produktiver Ebene unzureichend vorbereiten. Deshalb plädiert er für eine stärkere Einbeziehung gesprochener (Dialog)Sprache in den Fremdsprachenunterricht; sie soll den Lerner dazu befähigen, »passiv und aktiv an spontanen Gesprächssituationen teilzunehmen« (1979: 32).

Bis hier ist gegen die Argumentation von Strauss grundsätzlich nichts einzuwenden. Zudem dürfte für die meisten Fremdsprachenlerner gelten, daß sie gesprochene Sprache verstehen und in authentischen Kommunikationssituationen auch angemessen benutzen wollen. Grundsätzlich widersprechen möchte ich jedoch der Annahme von Strauss, daß es didaktisch ein besonders »ökonomischer« Weg sei, sich im Fremdsprachenunterricht an authentischer gesprochener Sprache statt an der Schriftsprache zu orientieren. Strauss begründet seine »Ökonomie«-These damit, daß gesprochene Sprache einfacher und weniger komplex sei, denn bei dialogischem Sprechen sei vieles schon durch den Kontext klar. Außerdem werde in gesprochener Sprache auf strikte Durchstrukturierung des Textes, auf komplexe grammatische Strukturen und eine variationsreiche Lexik verzichtet (1979: 32). Strauss zieht hieraus den Schluß, daß dialogische gesprochene Sprache unter spontanen Produktionsbedingungen ökonomischer und einfacher verwendbar sei als Schriftsprache.

Der These größerer Ökonomie und Einfachheit möchte ich aus zwei Gründen widersprechen. Zum einen hat die Gesprochene-Sprache-Forschung inzwischen aufgezeigt, daß gesprochene Sprache prinzipiell nicht simpler ist als geschriebene Sprache. Die syntaktische Schlichtheit, die ihr oft zugesprochen wird, läßt sich z.B. bei der Verteilung kausaler Haupt- und Nebensätze nach

Wegeners (1999: 10) Befunden empirisch nicht bestätigen. Diskursanalytische Untersuchungen haben vor allem aber auch gezeigt, daß dialogische gesprochene Sprache äußerst komplex organisiert ist. Die Ökonomie-These von Strauss fußt somit auf einer Fehleinschätzung, die der Komplexität und den Besonderheiten dialogischen Sprechens nicht gerecht wird.

Ein Spezifikum gesprochener Sprache, nämlich den Gebrauch von Modalpartikeln, versuchen DaF-Lehrwerke inzwischen gezielt zu berücksichtigen. Deren Erwerb fällt Deutschlernern erfahrungsgemäß alles andere als leicht. Auf die Gründe für die nachweislichen Schwierigkeiten beim Partikelerwerb will ich hier nicht näher eingehen (siehe hierzu z.B. Zimmermann 1981 und Rost-Roth 2000). Die schillernde Bedeutung und Funktion der Modalpartikeln verweist jedoch auf eine Kontextsensitivität dialogischen Sprechens, die der These von Strauss widerspricht, daß gesprochene Sprache für Fremdsprachenlerner per se einfacher zu erlernen sei als die Schriftsprache.

Fuchs/Schank (1975: 10) stufen im Gegensatz zu Strauss vor allem die Ausrichtung der Lehrwerksprogression an Sprechintentionen und Sprechsituationen bei gleichzeitiger Verwendung möglichst »authentischer« Dialoge als besonders »ökonomisch« ein. Ein solches Vorgehen ermögliche

»eine adäquatere Vorbereitung des Schülers auf konkrete Kommunikationssituationen, zum anderen gestattet es eine ökonomischere Planung des Sprachvermittlungsprozesses. Die größere Ökonomie des DaF-Unterrichts kann erzielt werden, wenn sich der Fremdsprachenunterricht zunächst konzentriert auf alltägliche Kommunikationssituationen und die vorrangige Vermittlung der hier benötigten und gebrauchten sprachlichen Mittel und kommunikativen Strategien« (a. a. O.).

Hier wird der didaktische Nutzen einer stärkeren Einbeziehung authentischer Alltagsdialoge vor allem aus den Zielsetzungen des pragmatisch-kommunikativen Ansatzes abgeleitet. »Ökonomisch« ist die von Fuchs/Schank vorgeschlagene Ausrichtung der Unterrichtsprogression dabei jedoch nur unter der Prämisse, daß vermittlungsseitig vordefiniert wird, was Fremdsprachenlerner möglichst schnell mit gleichfalls vordefinierten sprachlichen Mitteln ausdrücken können sollen. Anders gesagt: »ökonomisch« ist die von Fuchs/Schank vorgeschlagene Unterrichtsprogression ausschließlich unter Gebrauchs-, nicht aber unter Erwerbsaspekten.

Hüllen (1979) hat demgegenüber die Auffassung vertreten, daß fremdsprachliche Kompetenz am effizientesten dadurch erworben wird, daß der Lerner an der Zielsprache das Systematische erfaßt. Am ökonomischsten ist Fremdsprachenunterricht aus seiner Sicht dann, wenn er dem Lerner Regeln vermittelt, die ihm die selbständige Versprachlichung möglichst vieler Äußerungsabsichten ermöglichen. Die vorrangige Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts liegt für Hüllen (1979: 64) deshalb darin, den Lerner dazu zu befähigen, »gehörte oder gelesene Sätze und Texte nicht für sich, sondern als Modelle für viele neue Sätze und Texte zu verstehen«. Die Gebrauchsbedingungen, die die Pragmatik beschreibt, sind demgegenüber in erster Linie Beschränkungsregeln. Ihre Kenntnis ermöglicht ein situationsgerechtes Sprechen, trägt jedoch nicht zur Erfassung und Aneignung von Sprachbildungsprinzipien bei.

Syntaktische und semantische Regeln¹ sind demgegenüber auf eine größere

Zahl von Einzelfällen anwendbar. Ich teile deshalb Hüllens Auffassung (1979: 67), daß syntaktische Regeln die Voraussetzung dafür sind, »[...] daß man Sprechakte in ihren vielen möglichen Realisierungen lehren und lernen kann. Dabei führt der ökonomischere Weg sicher vom strengeren, breiter generalisierbaren System zum weniger strengen und nicht umgekehrt«.

Ich plädiere trotzdem dafür, realitätsnahe Dialoge, die typische Merkmale gesprochener Sprache aufweisen, schon früh in den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen – zunächst allerdings ausschließlich zur Schulung des Hörverstehens. Bei fortgeschrittenen Lernern sollte dann auch explizit auf typische Besonderheiten dialogischen Sprechens eingegangen werden. Hierbei halte ich es jedoch für überflüssig, auf eine produktive Verwendung von Links- und Rechtsversetzungen, *weil* mit Verbzweitstellung o. ä. abzuzielen.

5. Fazit

Unter dem Einfluß der Pragmalinguistik, neuerer forschungsmethodischer Ansätze wie der Diskursanalyse, vor allem aber auch infolge der Aufwertung alltagssprachlicher Kommunikation durch die Kommunikative Didaktik ist die Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht lange Zeit überschätzt worden. Das anspruchsvolle Ziel der Gesprochene-Sprache-Forschung, das Funktionieren von Sprache in konkreten Kommunikationssituationen zu untersuchen, hat sich, wie Günthners Analyse (2000) zeigt, in der Gestaltung der Lehrwerkdialoge kaum niedergeschlagen. Hugo Stegers ursprüngliche Erwartung, daß die – auch als Freiburger

1 Hüllen (1979: 66) verweist in diesem Zusammenhang auf Wortbildungsregeln, andere semantische Erscheinungen sind sicher weniger generalisierbar.

Korpus bekannten – *Texte gesprochener deutscher Standardsprache* in überarbeiteter Form in Lehrwerke übernommen werden oder doch zumindest als »Wegweiser für naturgetreue Nachahmungen« (1971: 10) dienen würden, hat sich somit nicht erfüllt.

Ich habe versucht aufzuzeigen, daß dieser für Pragmalinguisten enttäuschende Befund nicht primär einer überzogenen Normgläubigkeit von Lehrern, Autoren und Verlagen zuzuschreiben ist. Wie ich an mehreren Beispielen gezeigt habe, wäre bei der Ausspracheschulung eine stärkere Ausrichtung an der Sprechwirklichkeit äußerst wünschenswert und grundsätzlich auch keine Lernerschweren. Daß hier in den Lehrwerken und der Unterrichtspraxis oftmals von einem zu engen Verständnis von »Standardausprache« ausgegangen wird, liegt zum einen in der normativen Kraft etablierter Kodifizierungen begründet, spiegelt aber auch Defizite der einschlägigen Bezugswissenschaften wider: Denn die Phonetik hat sich aufgrund ihrer Systemorientierung nur peripher mit Fragen der phonetischen Realisierung beschäftigt, und auch die Phonetik hat sich erst relativ spät der empirischen Überprüfung etablierter Aussprachenormen zugewandt.

Was die Befunde zur Syntax gesprochener Sprache betrifft, so halte ich diese für weniger gravierend, als von pragmalinguistischer Seite zum Teil angenommen wird. Hierfür sprechen nicht nur Wegeners Analysen zu *weil* und *denn*, die die These eines Sprachwandels in Richtung gesprochene Sprache und eine Verdrängung von hypotaktischen zugunsten von parataktischen Strukturen überzeugend widerlegen. Was die Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für die Modellierung der »Lehrsprache« Deutsch betrifft, scheint mir vor allem Schwitallas (1997: 19 f.) genereller Befund

wichtig, daß die gesprochene (Dialog)Sprache auf syntaktischer Ebene nur wenige Merkmale aufweist, die nicht auch in der Schriftsprache auftreten – sie nutzt sie lediglich in anderer Verteilung. Insgesamt stellen *weil* und *obwohl* mit Verbzweitstellung somit einen wenig symptomatischen Ausnahmefall dar, aus dem sich schwerlich auf die Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für die »Lehrsprache« Deutsch schließen läßt. Hinzukommt, daß bei *weil* mit Verbzweitstellung, wie Wegener (1999) zeigt, im Grunde kein syntaktischer Wandel vorliegt, sondern *weil* mit Verbzweitstellung in der gesprochenen Sprache lediglich an die Stelle von *denn* getreten ist. Wegener (2000: 78) spricht mit Bezug auf *weil*, *denn* und *da* deshalb von einem diachron belegbaren »Reigen der Konjunktionen«, »der eher als fashion denn als function zu erklären ist«.

Das unterrichtspraktische Ziel, dem Lerner den L2-Erwerb zu erleichtern, ist nach meinem Dafürhalten der Hauptgrund dafür, daß sich Lehrende und Lehrwerkautoren gegen eine stärkere Einbeziehung von Merkmalen gesprochener Sprache in die »Lehrsprache Deutsch« sperren. Das Ziel, den L2-Erwerb zu erleichtern, liegt im Grunde allen Progressionsüberlegungen eines strukturierten Fremdsprachenunterrichts zu Grunde. Eine an Progressionskriterien ausgerichtete Vermittlung der Zielsprache reduziert dabei zwangsläufig deren natürliche Komplexität und Variabilität. Eine planvolle Komplexitätsreduktion entspringt dabei nicht einem verkürzten Sprachverständnis – denn meist sind sich die Lehrenden wie die Lernenden dessen bewußt, daß ihr »Sprachspiel« im Unterricht vereinfachten Regeln folgt. Ein allzu reduktionistisches Sprachangebot birgt didaktische Risiken und kann sich kontraproduktiv auswirken. Dies belegt jedoch lediglich, daß im Fremdsprachen-

unterricht sehr viele, zum Teil konkurrierende Erwerbsfaktoren zusammenwirken. Die Frage, wieviel sprachliche Komplexität dem Erwerbsprozeß letztlich förderlich ist, läßt sich deshalb auch nicht rein theoretisch beantworten. Hierfür bedarf es empirischer Evidenz – die in vielen Bereichen noch aussteht.

Ich halte es für eine Kernaufgabe des Studienfachs Deutsch als Fremdsprache, künftige Deutschlehrende auf eine reflektierte Praxis vorzubereiten. Mit Blick auf die Linguistik beschränkt sich die Aufgabe des Fachs Deutsch als Fremdsprache deshalb auch nicht darauf, linguistische Forschungsergebnisse – etwa in Form »authentischerer« Lehrwerksdialoge – in Unterrichtspraxis umzusetzen. Über die unterrichtspraktische Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung läßt sich streiten. Für unstrittig halte ich hingegen ihren Stellenwert bei der Ausbildung künftiger DaF-Lehrender. Im Fremdsprachenunterricht wird zwangsläufig eine verkürzte »Lehrsprache« benutzt. Wer eine solche lehrt, sollte sich deren partieller Künstlichkeit bewußt sein. Eine reflektierte Praxis setzt deshalb voraus, sich mit Fragen der Sprachnormierung – insbesondere dem Verhältnis von Gebrauchsnormen zu Standard- und Vermittlungsnormen – auseinanderzusetzen zu können. Hierzu kann die Gesprochene-Sprache-Forschung wesentlich beitragen.

Literatur

Duden Aussprachewörterbuch. 3. Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 1990.
Duden Aussprachewörterbuch. 4. Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 2000.
 Fuchs, Harald; Schank, Gerd: »Alltagsgespräche im Sprachunterricht. Zur Gestaltung eines Textbuchs mit Gesprächen aus Routinesituationen des Alltags«. In: *Texte gesprochener deutscher Standardsprache III*, 1975, 7–24.

- Gaumann, Ulrike: »Weil die machen jetzt bald zu«. *Angabe- und Junktiosatz in der deutschen Gegenwartssprache*. Göppingen: Kümmerle, 1983.
- Gick, Cornelia; Graffmann, Heinrich; Lemcke, Christine; Müller, Martin; Rusch, Paul; Scherling, Theo; Schmidt, Rainer; Wertenschlag, Lukas; Weiler, Edelgard; Wilms, Heinz: *Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. 3 Bände. Berlin; München: Langenscheidt, 1996.
- Günthner, Susanne: »Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?«, *Info DaF* 27, 4 (2000), 352–366.
- Hirschfeld, Ursula: *Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender*. Frankfurt a. M.: Buske, 1994 (Forum Phonetikum 57).
- Hüllen, Werner: »Die Bedeutung von Syntax, Semantik und Pragmatik für den Fremdsprachenunterricht«. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts*. Paderborn: Schöningh, 1979, 61–68.
- Keller, Rudi: »Das epistemische weil – Bedeutungswandel einer Konjunktion«. In: Heringer, Hans Jürgen; Stötzel, Georg (Hrsg.): *Sprachgeschichte und Sprachkritik*. Festschrift für Peter von Polenz. Berlin: de Gruyter, 1993, 219–247.
- Kelz, Heinrich: »Ausspracheschulung im Spannungsfeld zwischen phonetischer Analyse und Deutsch als Fremdsprache«, *Info DaF* 20, 6 (1993), 585–594.
- König, Werner: *Atlas zur Aussprache des Schriftdeutschen in der Bundesrepublik*. 2 Bände. München: Hueber, 1989.
- König, Werner: »Welche Aussprache soll im Unterricht Deutsch als Fremdsprache gelehrt werden?«, *Deutsche Sprache* 1 (1991), 16–32.
- Krech, Eva Maria: »Untersuchungen der Sprechrealität – Grundlage für die Kodifizierung von Aussprachenormen«. In: Mattheier, Klaus (Hrsg.): *Norm und Variation*. Frankfurt a. M.: Lang, 1997, 93–104.
- Krech, Eva Maria: »Standardaussprache im Spannungsfeld von Norm, Normierung und Realisation«, *Deutsch als Fremdsprache* 3 (1999), 135–140.
- Küper, Christoph: »Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren? – Zur pragmatischen Funktion der Wortstellung in

- Haupt- und Nebensätzen«, *Deutsche Sprache* 19 (1991), 133–158.
- Rost-Roth, Martina: »Modalpartikeln. Erwerbsprinzipien, zielsprachliche Verwendungen und Vermittlung im Bereich Deutsch als Fremdsprache«. In: Wolff, Armin; Tanzer, Harald (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik*. Regensburg: FaDaF, 2000 (*Materialien Deutsch als Fremdsprache* 53), 284–301.
- Schwitalla, Johannes: *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1997.
- Siebs, Theodor: *Deutsche Bühnenaussprache*. (Titel der 1. bis 13. Auflage). Berlin; Köln; Leipzig 1898.
- Siebs, Theodor: *Deutsche Aussprache – reine und gemäßigte Hochlautung*. 19. Auflage. Berlin: de Gruyter, 1969.
- Steger, Hugo: »Eine Reihe mit Texten deutscher gesprochener Gebrauchshochsprache – und was wir uns dabei gedacht haben«. In: *Texte gesprochener deutscher Standardsprache I*, 1971, 7–17.
- Strauss, Dieter: »Didaktik und Methodik des (Deutsch als) Fremdsprachenunterrichts auf der Basis von Texten gesprochener (Standard-)Sprache«. In: *Texte gesprochener deutscher Standardsprache IV*, 1979, 29–45.
- Thurmair, Maria: »Empirische Forschung in einer Linguistik für Deutsch als Fremdsprache«. In: Wolff, Armin; Tanzer, Harald (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik*. Regensburg: FaDaF, 2000 (*Materialien Deutsch als Fremdsprache* 53), 254–270.
- Wegener, Heide: »weil – das hat schon seinen Grund. Zur Verbstellung in Kausalsätzen mit weil im gegenwärtigen Deutsch«, *Deutsche Sprache* 21 (1993), 289–305.
- Wegener, Heide: »Syntaxwandel und De-grammatikalisierung im heutigen Deutsch? Noch einmal zu weil-Verbzweit«, *Deutsche Sprache* 21 (1999), 3–26.
- Wegener, Heide: »Da, denn und weil – der Kampf der Konjunktionen. Zur Grammatikalisierung im kausalen Bereich«. In: Thieroff, Rolf; Tamrat, Matthias; Fuhrkop, Nanna; Teuber, Oliver (Hrsg.): *Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis* (Festschrift für Peter Eisenberg). Tübingen: Niemeyer, 2000, 69–81.
- Zimmermann, Klaus: »Warum sind Modalpartikeln ein Lernproblem?« In: Weydt, Harald (Hrsg.): *Partikeln und Deutschunterricht. Abtönungspartikeln für Lerner des Deutschen*. Heidelberg: Groos, 1981, 111–136.

Zur Stellung der englischen und der einheimischen Sprachen im Bildungssystem Nigerias und deren Bedeutung für den Deutscherwerb¹

Ifeyinwa Uzuegbu

1. Institutionelle Rahmenbedingungen des Studienfaches ›German‹ in Nigeria

Neben acht Universitäten (Awka, Benin City, Abraka, Ekpoma, Ilorin, Jos, Owerri und Port Harcourt), in denen momentan Sprachkurse für Anfänger angeboten werden, liegen die Zentren des akademischen Deutschprogramms in Ibadan und Ife, zwei Städten im Südwesten Nigerias, und in Nsukka, einer Kleinstadt östlich des Nigers im Igboland.

Deutsch wird an staatlichen Sekundarschulen des Landes als Schulfach nicht angeboten. Aufgrund dieser Tatsache verfügen die Studierenden zu Beginn ihres Studiums über keine Vorkenntnisse in der deutschen Sprache sowie in der deutschen Kultur und Geschichte, so daß im Rahmen des vierjährigen *Bachelor*-Studiums hauptsächlich Grundkenntnisse in der deutschen Sprache erworben werden können.

Kulturelle und emanzipatorische Kompetenz wird außerdem in den Landeskunde- und Literaturkursen ansatzweise

angestrebt, wobei dem komparatistischen Ansatz eine gewisse Bedeutung zukommt.

Wie Witte (1996) feststellt, ist seit dem Ende der achtziger Jahre ein Rückgang im sprachlichen Gesamtniveau der Studiengänge *German* zu beobachten, der vor allem auf zwei Faktoren zurückzuführen ist:

1. Einerseits werden aufgrund der Verschlechterung der wirtschaftlichen Situation, der instabilen politischen Lage und der daraus resultierenden sozialen Unruhen die Universitäten immer häufiger und für immer längere Zeiträume geschlossen. Dies führt einerseits dazu, daß die Gesamtstudienzeit für die Studierenden im Rahmen eines vierjährigen Studienganges erheblich reduziert wird, und andererseits dazu, daß ein bedeutender Teil dieser verbleibenden Zeit zur Wiederherstellung des vor jeder Schließung erlangten sprachlichen Niveaus eingesetzt werden muß.

1 Für wertvolle Gespräche und Anregungen danke ich den Betreuern meines Dissertationsvorhabens, Dr. Rolf Ehnert (Bielefeld) sowie Prof. Dr. Werner Kummer (Bielefeld).

2. Der zweite Grund für die Regression im sprachlichen Niveau liegt darin, daß – auch bedingt durch den wirtschaftlichen Niedergang des Landes – die Dauer des im dritten Studienjahr stattfindenden Auslandsjahrs seit dem Ende der achtziger Jahre kontinuierlich verkürzt wurde, so daß die dadurch anfallenden grammatischen Defizite nicht mehr ausgeglichen werden können. Bis 1996 bildete dieses Auslandsjahr den Wendepunkt des gesamten *German-Studienganges*, da es den Studierenden ermöglichte, den deutschen Alltag und die deutsche Kultur selbst zu erfahren, was durch keinen Deutschunterricht vermittelt werden kann. Das *Year Abroad Program* wurde u. a. aufgrund von Finanzierungsschwierigkeiten¹ jedoch kaum noch durchführbar, so daß seit 1997 ein sechsmonatiges *Equivalent Year Abroad Program* (EYAP) in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Lagos angeboten wird.

Das größte Problem des Studienfaches ist die »außerordentlich hohe Fluktuation der DaF-Lehrkräfte bei gleichzeitiger extremer Abhängigkeit des DaF-Angebots von der Verfügbarkeit von Lehrkräften vor Ort« (Witte 1996: 127).

Der Mangel an qualifizierten nigerianischen Lehrkräften stellt ebenfalls ein entscheidendes Hindernis für den Fortbestand des Faches dar. In den Deutschsektionen war man deshalb immer wieder gezwungen, zu improvisieren und fachfremde Lehrkräfte einzusetzen.

Ferner bewegt sich das Fach finanziell auf unsicherem Boden, da sein Überleben von der Förderung durch Deutschland abhängt. Der Grund für den Mangel an

Interesse an der Sprache seitens der nigerianischen Regierung liegt an ihrer Sprachenpolitik, die sich vor allem auf die Förderung nigerianischer Sprachen auch auf universitärer Ebene konzentriert. Außerdem genießt Englisch aufgrund seiner Rolle als nationale *lingua franca* höchste Priorität unter allen europäischen Sprachen. Als *lingua franca* aller Nachbarländer sowie als Verkehrssprache der ECO-WAS (*Economic Community of West African States*) und neuerdings als zweite offizielle Sprache des Landes kommt dem Französischen ebenfalls eine besondere Bedeutung zu. Ferner spielt Arabisch aufgrund seiner besonderen religiösen Bedeutung im islamischen Norden eine große Rolle.

Seit 1986 ist jedoch ein kontinuierliches Abnehmen des deutschen Interesses zu beobachten, was sich in der Schließung zweier Lektorate in Nsukka und Ibadan, der Einstellung der Förderung des Magisterstudiums in Deutschland sowie der Reduzierung der für das *Year Abroad* vergebenen Stipendien niederschlug. Witte (1996: 131) führt dies auf verschiedene Gründe zurück: der ökonomische Niedergang Nigerias, die deutsche Einheit sowie zunehmende Ostorientierung der finanziellen Hilfsmaßnahmen, was sich nachteilig auf die Entwicklungshilfe für die ›Dritte Welt‹, insbesondere Afrika, ausgewirkt hat.

Zusätzlich zum staatlichen Desinteresse leidet das Studienfach genau wie alle anderen an der Unterfinanzierung des Hochschulbereichs, was sich in der generellen Mangelsituation zeigt: es gibt weder angemessen ausgestattete Bibliotheken noch ausreichende Zuschüsse für

1 Dieser sehr wichtige Bestandteil des Studienganges wurde für Studierende aus Nsukka von Anfang an durch DAAD-Stipendien gefördert. Ab 1990 wurden Stipendien ebenfalls an Studierende aus Ibadan und Ife vergeben.

Forschungsarbeiten oder Konferenzbesuche.

Obwohl die oben beschriebenen institutionellen Rahmenbedingungen einen Einfluß auf das sprachliche Niveau haben, das im Rahmen des Studienganges *German* erreicht werden kann, liegen meiner Meinung nach die entscheidenden Faktoren eher in der Vorprägung der Deutschlernenden durch den mangelhaften Englischunterricht an nigerianischen Sekundarschulen und vor allem in der vagen und nebensächlichen Rolle, die die einheimischen Sprachen als Unterrichtsmedien in der Vor- und Primarschulerausbildung spielen.

Frühere Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen und Kenntnisse über andere Fremdsprachen haben einen bedeutenden Einfluß auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen (Hufeisen 1998). Die Grundlage allen weiteren Lernens (Fremdsprachen eingeschlossen) bilden jedoch fundierte Kenntnisse in der Muttersprache, die ein UNESCO-Seminar folgendermaßen definiert:

»A mother tongue is the language the child can speak fluently before going to school. It may or may not be the language spoken by both parents, but it is one in which the child can operate confidently in all domains relevant to the child's life. In this sense, the bilingual child has two mother tongues. Some participants observed that it is a language in which the child feels comfortable.«
(Dyken 1990: 40, zitiert nach Akinnaso 1993: 273)

Da also anzunehmen ist, daß die Kenntnisse der nigerianischen Deutschlernenden sowohl in ihren Mutter- bzw. Erstsprachen als auch in der englischen Sprache und ihre Erfahrungen mit diesen Sprachen für den Erwerb der deutschen Sprache von Belang sind, soll im folgenden die Stellung des Englischen und der einheimischen Sprachen im nigerianischen Bildungssystem betrachtet werden.

2. Zur Geschichte der englischen Sprache in Nigeria

Die englische Sprache wurde durch die britische Kolonialadministration in die nigerianische Gesellschaft eingeführt. Als Sprache der Kolonialherren war sie ein Jahrhundert vor der Unabhängigkeit des Landes im Jahre 1960 zwangsläufig die Sprache der Verwaltung, vor allem des Gerichtswesens, des Staatsdienstes und der Legislative. Als erste und einzige Sprache der nigerianischen Regierung und Nation hatte sie unter den Einheimischen eine sehr hohe Stellung. Wer sie beherrschte, galt als ein schwarzer Brite, und wer ihrer nicht mächtig war, wurde irrtümlicherweise als ungebildet angesehen, auch wenn er seine einheimische Sprache lesen und schreiben konnte (Afolayan 1984: 2f.). Diese Einstellung der Gesellschaft den eigenen Sprachen gegenüber läßt sich mit der Tatsache erklären, daß der Kolonialismus auf die Doktrin der Überlegenheit der britischen Kultur gegenüber der nigerianischen gegründet war. Folglich betrachtete man die Sprache des Empire als den nigerianischen Sprachen überlegen, die als bloße Stammesdialekte galten. Bei manchen Nigerianern ist diese Einstellung leider heute noch anzutreffen.

Laut Urevbu (1984) wurden bis 1900 keine Anstrengungen unternommen, sprachpolitische Richtlinien im Bildungssektor zu geben. Je nach der Haltung der europäischen Missionare den einheimischen Sprachen gegenüber wurde entweder Englisch oder eine einheimische Sprache als Unterrichtsmedium verwendet. Erst nach 1900, als die britische Regierung sich mehr für das Schulcurriculum in den Kolonien interessierte, wurde einiges in diese Richtung unternommen. So empfahl sowohl die *Phelps-Stokes Commission* von 1919 als auch das *Memorandum on Language in*

African Education des Colonial Office (1943), die einheimische Sprache als UnterrichtsmEDIUM in den ersten drei Jahren der Primarschule zu verwenden. Ferner sollte laut dem Memorandum die englische Sprache ab dem vierten Jahr als Unterrichtsfach eingeführt und ab dem sechsten Schuljahr in bestimmten Fächern als UnterrichtsmEDIUM benutzt werden, bevor sie ab dem ersten Jahr der Sekundarschule generelles UnterrichtsmEDIUM wurde. Witte charakterisiert die Empfehlungen wie folgt:

»Diese stufenweise Einführung des Englischen auf der Basis guter Schreib- und Lesefertigkeiten in der Muttersprache schien ein vernünftiger Kompromiß zwischen der psychologisch-pädagogischen Notwendigkeit uneingeschränkter muttersprachlicher Verbalisierungsmöglichkeiten in den schulischen Anfangsjahren einerseits [...] und der historisch-politischen Notwendigkeit einer kolonialen ›lingua franca‹ andererseits zu sein [...].« (Witte 1996: 109)

Aus diesem Grund war diese Sprachenpolitik bis zum Ende der Kolonialzeit der Status quo. Die dominante Stellung des Englischen schien nach der Erlangung der Unabhängigkeit dadurch noch gestärkt zu werden, daß die nigerianische Regierung der Erwartungshaltung der bildungshungrigen Bevölkerung nachgab und die Sprache sowohl als Unterrichtsfach als auch als UnterrichtsmEDIUM zu einem früheren Zeitpunkt als unter der Kolonialregierung einführte.

Englisch bleibt weiterhin die offizielle Sprache des Landes, da der politische Wille zu einer einheimischen nigerianischen Nationalsprache an der multiethnischen und multilingualen Realität in Nigeria scheitert. Es gibt mindestens 394 nach linguistischen Kriterien differenzierbare Sprachen in Nigeria (vgl. Hansford/Bender-Samuel/Stanford 1976: 33f.), aber keine von ihnen kann aufgrund ethnischer Rivalitäten die Position

einer nationalen *lingua franca* einnehmen. Außerdem bemüht sich die Bundesregierung um mehr interethnisches Verständnis und größeres Nationalbewußtsein und hält sich deshalb bei linguistischen Fragen außerhalb des Bildungssektors zurück, so daß es keine konkrete Sprachenpolitik im öffentlichen Bereich gibt. Es werden dennoch die drei großen Verkehrssprachen Hausa, Yoruba und Igbo sowie ein Dutzend Regionalsprachen mit hoher Sprecherzahl in Massenmedien und anderen Publikationen gefördert, und zwar durch die Ausstrahlung regionalsprachlicher Fernseh- und Radioprogramme sowie durch die Erstellung regionalsprachlicher Unterrichtsmaterialien und Bücher. In den Parlamenten sind Hausa, Yoruba und Igbo neben Englisch als offizielle Geschäftssprachen zugelassen, um die politische Diskussion für die der englischen Sprache nicht mächtigen Abgeordneten zu erleichtern (Howitt 1991: 22).

2.1 Der Englischunterricht an nigerianischen Sekundarschulen

Da der Englischunterricht als Sprachunterricht für die Vorprägung der Studierenden des Studienfaches *German* von besonderer Bedeutung ist, soll er im folgenden genauer betrachtet werden.

Laut Grant (1983) liegt für den typischen Englischunterricht an den Sekundarschulen die Betonung auf Form statt auf Funktion sowie auf Sprachrichtigkeit statt auf fließendem Sprechen und eignet sich daher kaum für eine effektive Vermittlung der englischen Sprache. Außerdem erfolgt keine Erläuterung der grammatischen Regeln und keine mündliche Anwendung in der Klasse. Ein derartig unkommunikativer Sprachunterricht fördert die Sprachkompetenz der Schüler kaum, da er keine Anknüpfungspunkte bietet, um das Gelernte in die Welt außerhalb des Klassenzimmers zu übertragen.

Auch der Französischunterricht scheint ähnlich demotivierend zu verlaufen. Da das Fach im Gegensatz zu Englisch nicht obligatorisch ist, wird es von über 80% der Schüler in den ersten vier Jahren abgewählt (Obanya 1981 in Witte 1996). Die Gründe für das mangelnde Interesse bestehen nach Meinung der Schüler darin, daß der Unterricht zu langweilig sei und die Prüfungen zu schwer.

Daß bei einem solchen Englischunterricht die grammatischen Regeln anscheinend nicht gelernt (und gelehrt) werden, bezeugen die Klagen über den sehr niedrigen Standard der Englischkenntnisse von Schülern und Studierenden. So behauptet beispielweise die Linguistin Omamor:

»Today, many more children than we would care to admit leave school with little or no control of English whether spoken or written.« (Omamor 1990: 49)

Nach einer Analyse von 500 Englischaufsätzen von Schülern zu Beginn der Anfangsklassen aus 50 Sekundarschulen in Oyo State kam Aremo (1985) zu dem Schluß, daß der Standard des Englischen seit einer vergleichbaren Studie von 1963, die schon ein geringes Englischniveau festgestellt habe, noch wesentlich gefallen sei. Er führt dies auf unzureichend ausgebildete EnglischlehrerInnen zurück. In den meisten Fällen, so heißt es bei ihm, unterrichten Lehrkräfte Englisch, deren Kenntnisse in der Sprache »grossly deficient« seien (zitiert nach Witte 1996: 121; Afolayan 1976: 114). Der Einsatz von unqualifizierten Lehrenden im Englischunterricht steht jedoch im Widerspruch zu den Bestimmungen der 1989 revidierten *National Policy on Education*, wonach Englisch sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarschule von speziell dafür ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet werden soll (Omamor 1990: 47).

Der Mangel an Englischkenntnissen der Sekundarschulabgänger hat zur Folge, daß die Studierenden an den Universitäten später nicht über die Kenntnis einer grammatischen Metasprache verfügen:

»He (the English teacher) teaches his students to distinguish between such sentence forms as ›The dog bit the man‹ and ›The man bit the dog‹ (aspects that do not cause much trouble) and neglects such vital areas as the form and functions of nouns, verbs, adjectives, adverbs, prepositions etc.« (Nwaegebe 1981: 85, zitiert nach Witte 1996: 168)

Daß dieser Zustand sich nachteilig auf den Erwerb der deutschen Sprache auswirkt, zeigt eine Erfahrung von Witte (1996: 168) mit Studierenden des Deutschen im ersten Studienjahr an der Universität Ibadan, bei der kein einziger Studierender in der Lage war, ein Personal- oder Possessivpronomen zu definieren. Auf Nachfrage behaupteten die Studierenden, diese Termini nie gelernt zu haben. Witte steht mit seiner Erfahrung leider nicht allein, da mangelnde grammatische Kenntnisse in der englischen Sprache eine ständige Klage vieler Deutschlehrenden in Nigeria ist. Oft müssen nämlich Erklärungen englischer grammatischer Kategorien dem Deutschunterricht vorausgeschickt werden.

Eine weitere Konsequenz des mangelhaften Grammatikunterrichts besteht darin, daß die meisten Studierenden nicht in der Lage sind, sich in Kommunikationssituationen mündlich oder schriftlich verständlich zu machen. Nwaegebe (1981: 85, zitiert nach Witte 1996: 168) führt dies auf die Tatsache zurück, daß im Schulunterricht immer weniger zusammenhängende Aufsätze geschrieben werden, die vom Lehrer korrigiert werden, da die Lehrkräfte solche Aufgaben als unbezahlte Mehrarbeit betrachten. Stattdessen werden unzusammenhängende Übungen zwecks Anwendung meistens unver-

standener Regeln praktiziert, da solche weniger Korrekturaufwand erfordern.

Im Rahmen meiner Feldforschung habe ich bei Interviews wiederholt festgestellt, daß viele Deutschlernende erhebliche Schwierigkeiten haben, sich auf Englisch verständlich auszudrücken. Auch ist ein zunehmender Trend an unseren Schulen und Universitäten festzustellen, bei dem sich Schüler und Studierende einer der verschiedenen Varietäten des Pidgin-Englischen in Situationen bedienen, in denen man Standard-Englisch erwartet hätte. Dies weist darauf hin, daß sie sich ihrer mangelhaften Englischkenntnisse bewußt sind.

Omamor nennt eine weitere Konsequenz der mangelhaften Englischkenntnisse bei UniversitätsstudentInnen:

»[...] the average university student predictably has difficulty understanding normal lectures in English or extracting much needed information from source materials [...].« (Omamor 1990: 49)

Die negativen Konsequenzen dieses Zustands für die Vermittlung und den Erwerb der deutschen Sprache sind offensichtlich, wenn man bedenkt, daß der größte Teil des Deutschunterrichts auf Englisch erfolgt. Omamors Feststellung weist darauf hin, daß die schlechte sprachliche Schulbildung anscheinend nicht durch die obligatorischen Englischkurse kompensiert werden konnte, die an allen nigerianischen Universitäten für Studierende im ersten Studienjahr angeboten werden. Ogbaa (1987: 51 ff.) führt aus der Sicht des Praktikers folgende Gründe für den geringen konstruktiven Einfluß dieser »Use of English«-Kurse an:

»(i) Lack of clearly stated aims and objectives, (ii) Lack of adequate and trained manpower, (iii) Poor attitude of teachers, (iv) Bad texts, (v) Poor testing system, (vi) Poor learning environment and facilities, (vii) Society's philistinism.« (zitiert nach Witte 1996: 121)

3. Zur Rolle der einheimischen Sprachen in der Vor- und Primarschulziehung

Im Gegensatz zur dominanten Stellung der englischen Sprache im Bildungssektor spielen die einheimischen Sprachen in der Vor- und Primarschulziehung eine vage und zum Teil nebensächliche Rolle. In der schon erwähnten *National Policy on Education*, der ersten genaueren regierungsamtlichen Definition der Stellung von nigerianischen Sprachen im Bildungssystem nach Erlangung der Unabhängigkeit, stehen diesbezüglich folgende Bestimmungen:

a) Vorschulziehung:

»[...] Government will (in pre-primary education) [...] ensure that the medium of instruction will be principally the mother tongue or the language of the immediate community; and to this end will: (a) develop the orthography for many more Nigerian languages, and (b) produce textbooks in Nigerian languages« (zitiert nach Witte 1996: 114).

b) Primarschulziehung:

»Government will see to it that the medium of instruction in the primary school will be the mother tongue or the language of the immediate community and, at a later stage, English« (zitiert nach Witte 1996: 114).

c) Primar- und Sekundarschulbildung:

»[...] the Government considers it to be in the interest of national unity that each child should be encouraged to learn one of the three major languages (Hausa, Igbo and Yoruba) other than his mother tongue« (zitiert nach Witte 1996: 114).

Zu diesen Leitlinien sind meiner Meinung nach einige Bemerkungen erforderlich. Dabei lehne ich mich stark an Witte (1996) an.

Der vage Charakter dieses sprachpolitischen Dokuments läßt sich an folgenden Punkten erkennen:

1. Die Einführung der muttersprachlichen Erziehung im Vor- und Primarschulbereich wird von der Erstellung entsprechender Orthographien und Lehrmaterialien abhängig gemacht. Praktisch bedeutet dies eine Benachteiligung von Schulkindern, deren Muttersprachen nicht zu den 118 der 394 einheimischen Sprachen zählen, in denen Druckmaterialien schon vorliegen.
2. Das anfängliche Unterrichtsmedium an Primarschulen wird nicht eindeutig festgelegt. Deshalb kommt es häufig vor, daß vor allem in multilingualen Regionen wie dem Jos-Plateau und dem Delta-Gebiet ein Kind in der Schule nicht in seiner Muttersprache, sondern in der Regionalsprache unterrichtet wird, und später in Englisch. In den Städten mit multiethnischer Bevölkerung ist aufgrund der linguistischen Heterogenität der Klassen sowie des sprachlichen Hintergrunds der Lehrenden dieser Aspekt der Sprachenpolitik oft unpraktikabel, so daß in der Regel Englisch oder Pidgin-Englisch als Unterrichtsmedium verwendet wird (Akinnsaso 1993).
3. Es gibt keinerlei Hinweise darüber, ab welchem Zeitpunkt ein Kind eine der drei Hauptsprachen lernen sollte. Urevbu (1984: 25) behauptet jedoch, daß ihre Einführung angesichts der muttersprachlichen Primarschulerziehung und der Stellung der englischen Sprache sowohl als Fach als auch als Unterrichtsmedium erst im Sekundarschulbereich erfolgen kann.
4. Schließlich wird die »later stage«, zu der Englisch als Unterrichtsmedium in der Primarschulerziehung eingeführt werden soll, weder zeitlich noch didaktisch-methodisch näher definiert, so daß es bei der Implementierung dieses Wechsels erhebliche Unterschiede innerhalb des Landes gibt. Auf der einen

Seite gibt es vor allem in den ländlichen Gebieten Primarschulen, in denen in allen sechs Klassen überwiegend einheimische Sprachen Unterrichtsmedium sind. Auf der anderen Seite wird in den städtischen Eliteschulen nur Englisch als Unterrichtsmedium verwendet. Zwischen diesen beiden Extremen liegt die Mehrheit der staatlichen Schulen. In manchen von ihnen finden beim Unterricht erhebliche Entlehnungen vom Englischen und einer einheimischen Sprache sowie Kodewechsel auf beide Sprachen statt. In anderen Schulen liegt der Zeitpunkt des Wechsels von der einheimischen in die englische Sprache zwischen dem zweiten und dem fünften Schuljahr (Akinnsaso 1993: 263).

Außerdem haben Bildungspolitiker die psychologischen und praktischen Implikationen dieses Wechsels, der zum größten Teil durch die politische Notwendigkeit der nationalen Einheit bedingt ist, nicht reflektiert. Aus Untersuchungen geht hervor, daß diese bilinguale Erziehung sich dermaßen negativ auf die Ergebnisse der Primarschulerziehung auswirkt, daß viele Primarschulabsolventen allmählich Analphabeten werden (Omamor 1990: 59; Afolayan 1976: 115).

3.1 Gute Grundkenntnisse in der Muttersprache bzw. Erstsprache als Basis allen weiterführenden Lernens

Zur Überwindung dieses Dilemmas ist die Verwendung der Muttersprache bis zum Ende der Primarschule wiederholt vorgeschlagen worden, während Englisch weiterhin als Unterrichtsmedium im Sekundarbereich beibehalten werden sollte. Eine solche muttersprachliche Primarschulerziehung, so die Befürworter, soll gewährleisten, daß die meisten ländlichen Primarschulabsolventen (für die mit dem Primarschulabschluß jede for-

male Bildung mangels finanzieller Möglichkeiten aufhört) möglichst viel von der Bildung profitieren können, vor allem im Sinne ihrer Selbstverwirklichung. Ferner wären sie somit befähigt, ihren eigenen Beitrag zur Entwicklung des Landes zu leisten (vgl. Afolayan 1976: 133).

Dieser Überlegung liegt die Erkenntnis zugrunde, daß das beste Unterrichtsmedium für ein Kind seine Muttersprache ist. Die Pariser UNESCO-Konferenz von 1951 über »The Use of Vernacular Languages in Education« begründet dies folgendermaßen:

»Psychologically, it (i. e. the mother tongue) is the system of meaningful signs that in his mind works automatically for expression and understanding. Sociologically, it is the means of identification among members of the community to which he belongs. Educationally, he learns more quickly through it than through an unfamiliar linguistic medium.« (zitiert nach Witte 1996: 114, Fußnote 21)

Aus diesem Grund schlug die Konferenz vor, daß Schüler von Anfang an in ihrer Muttersprache unterrichtet werden sollten und deren Gebrauch als Unterrichtsmedium so lange wie möglich im Bildungsprozeß fortgesetzt wird (Witte 1996: 114, Fußnote 21).

Ähnlich bewertete die *Nigerian National Curriculum Conference* von 1969 die Bedeutung muttersprachlicher Erziehung. In ihrer Abschlusserklärung heißt es, daß ein Primarschüler als Basis allen weiterführenden Lernens in seiner Muttersprache gute Grundkenntnisse besitzen sollte (Witte 1969: ebd.).

Auch Cummins vertritt die zentrale These, daß »a cognitively and academically beneficial form of bilingualism can be achieved only on the basis of adequately developed first language skills« (1979: 222).

Die prinzipielle Praktikabilität dieser Forderung sowie ihre Notwendigkeit im

nigerianischen Kontext wurde in einem achtjährigen Projekt, dem *Ife Primary Education Research Project* (1970–1978), untersucht. Das Ziel des von der *Ford Foundation* finanzierten Projekts war die Verbesserung des Englischunterrichts. Die Grundannahme dabei bestand darin, daß der wirksame Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit sowie die Kompetenz in einer Zweitsprache nur auf der Grundlage einer gut entwickelten Kompetenz in der Muttersprache erfolgen kann (Akinaso 1993: 271). Aufgrund dieser Einsicht wurde Yoruba als Unterrichtsmedium in allen Fächern der Experimentalklassen 1–6 der beteiligten Schulen in Ife und Umgebung verwendet; Englisch wurde als Schulfach von fachlich ausgebildeten Lehrkräften für Englisch unterrichtet. Zusätzlich wurden spezielle Unterrichtsmaterialien, insbesondere in Mathematik, den natur- und sozialwissenschaftlichen Fächern, erstellt. In den Kontrollklassen wurde nach der herkömmlichen Art unterrichtet, d. h. Yoruba war Unterrichtsmedium in den ersten drei Klassen, Englisch in den Klassen 4–6. Dabei wurde nach dem gleichen Curriculum unterrichtet wie in den Experimentalklassen, mit der Ausnahme, daß das Fach Englisch vom Klassenlehrer und nicht von einem Fachlehrer unterrichtet wurde.

Aus den Testergebnissen war zu ersehen, daß die Schüler der Versuchsklassen in allen Fächern, einschließlich Englisch, deutlich bessere Leistungen erbracht hatten. Fafunwa et al. (1989) fassen die Ergebnisse des Projekts folgendermaßen zusammen:

»It has been proved that primary education conducted in the mother-tongue – Yoruba – leads to greater result in permanent literacy and numeracy: it has greater surrender value and makes the child a better integrated and adjusted citizen of his community.« (zitiert nach Witte 1996: 117)

Die wesentlichen Ergebnisse des Ife-Projekts sowie diejenigen ähnlicher Projekte in Afrika über die muttersprachliche Primarschulerziehung sind in zahlreichen Untersuchungen in Europa und auf dem amerikanischen Kontinent verifiziert worden. Akinnaso (1993) erwähnt in diesem Zusammenhang die Untersuchungen von Modiano 1968, Skutnabb-Kangas/Toukoma 1976, Ekstrand 1979, Cummins 1981, 1983, Cummins/Swain 1986, Moorfield 1987 sowie Chamot 1988 u. a. Bei den Projekten, die unter der Rubrik ›bilinguale Erziehung‹ durchgeführt wurden, beschäftigte man sich mit der Frage, wie das Lernen in einer Zweitsprache, der dominanten Sprache der Umgebung, durch den Einsatz der Erstsprache als Unterrichtsmedium in den ersten Schuljahren verbessert werden kann. Aus den Studien geht hervor, daß die Vorteile der muttersprachlichen Erziehung für die beteiligten Kinder kultureller, affektiver, kognitiver, sozial-psychologischer sowie pädagogischer Art sind. Neben einer positiven Korrelation zwischen den eingesetzten Unterrichtsmedien und der Qualität kognitiver und akademischer Leistung wurde auch eine Korrelation zwischen der Entwicklung von Schreib- und Lesefertigkeiten in der Erstsprache mit ähnlichen Fertigkeiten in einer Zweitsprache festgestellt (vgl. Modiano 1968; Tomori/Okedara 1975; Cummins 1983; Wagner/Spratt/ Ezzaki 1989, zitiert in Akinnaso 1993). So führte die Bestätigung der oben erwähnten Grundannahme des Ife-Projekts über den Zusammenhang zwischen der in der Erstsprache erworbenen Schreib- und Lesefertigkeiten und der Kompetenz in einer Zweitsprache zur Formulierung der ›*interdependency hypothesis*‹ durch Skutnabb-Kangas/Toukoma (ebd.). Diese besagt daß,

»the level of L2 proficiency that a child acquires is partly a function of the level of proficiency achieved in L1 at the moment when intensive literacy acquisition starts in L2« (Akinnaso 1993: 271).

Ferner scheinen die Untersuchungen von Skutnabb-Kangas 1981, Cummins/Swain 1984, Appel/Mysken 1987, Chamot 1988 sowie Corson 1991 das Ife-Projekt in seiner Annahme bezüglich der Dauer der muttersprachlichen Primarschulerziehung zu bestätigen. Im Gegensatz zu den Leitlinien der *National Policy on Education* wurde bei dem Projekt angenommen, daß der Wechsel zur englischsprachlichen Erziehung erst nach dem zwölften Lebensjahr eines Kindes, d. h. ab dem ersten Sekundarschuljahr, und nicht nach dem neunten sinnvoll ist.

Den Vorteilen einer muttersprachlichen Erziehung stellt Afolayan die Nachteile der bilingualen Primarerziehung, wie sie in den meisten nigerianischen Primarschulen praktiziert wird, gegenüber:

»The average Primary Six pupil leaves school without the ability to recognize the Nigerian flag, any awareness of the nature of his country politically, economically or socially, tools for continuous self-education through permanent literacy, or hope for any bright future in the community. He is completely alienated from his agricultural background and generally sees himself as a failure [...]« (Afolayan 1976: 115)

Akinnaso (1993: 271) ist jedoch der Auffassung, daß der Einsatz von Muttersprachen als Unterrichtsmedium den Erwerb der Schreib- und Lesefertigkeiten bestenfalls erleichtern kann und nicht, wie oben angeführt, den einzigen wichtigen Faktor dabei darstellt. Er verweist zur Unterstützung seiner These auf die Rolle von institutionellen Bedingungen, wie z. B. die Qualifikation der Lehrenden, die Qualität der Unterrichtsmaterialien sowie effektive Unterrichtsvermittlung, die seiner Meinung nach für die Unterschiede in der akademischen Leistung von Schü-

lern in Eliteschulen mit Englisch als Unterrichtsmittel und denen aus staatlichen Schulen in städtischen und ländlichen Gebieten, die einheimische Sprachen als Unterrichtsmittel einsetzen, verantwortlich sind. Aus einigen Untersuchungen geht hervor, daß Schüler in Eliteschulen bessere Leistungen erbringen, da solche Schulen in jeder Hinsicht besser ausgestattet sind als die staatlichen (vgl. Omojuwa 1977; Akinnaso 1991; Urwick/Junaidu 1991, zitiert nach Akinnaso 1993). Auch innerhalb der staatlichen Schulen verfügen die städtischen über bessere Lehr- und Lernmaterialien als die ländlichen, die sogar ausschließlich muttersprachliche Primarschulbildung praktizieren, was zur besseren Leistung der Schüler in den ersteren führt. Deshalb zieht er folgenden Schluß:

»Indeed, it would appear from the above findings that investment in teacher training and the appropriate instructional facilities may be as worthwhile as investment in the medium of instruction, if not more worthwhile. This is not to say that investment in mother tongue literacy is worthless. Rather, the argument is that *the facilitating role of the mother tongue can best be achieved when there are facilities for teachers to impart, and pupils to acquire, knowledge through reading, writing, and what has come to be known as literate speaking.*« (Akinnaso 1991: 281, Hervorhebung I. U.)

Obwohl die Bundesländer Oyo und Ondo aufgrund der Ergebnisse der Untersuchung des Ife-Projekts umgehend Yoruba als Unterrichtsmittel in allen Klassen der Primarschulen in ihren Gebieten eingeführt haben, hat das Bildungsministerium für den Rest des Landes keine Schlüsse daraus gezogen. Was mögen wohl die Gründe sein, die gegen die Verwendung einheimischer Sprachen als Unterrichtsmittel in allen sechs Klassen der Primarschule sprechen?

3.2 Faktoren, die der Implementierung einer muttersprachlichen Primarschulbildung hinderlich wirken

Nach Witte (1996) sind die Gründe in Folgendem zu suchen:

1. Seitens der Regierung befürchtet man, daß durch die Implementierung der muttersprachlichen Bildung potentiell zentrifugale Tendenzen gefördert werden. Die Bundesregierung bemüht sich nämlich, aufgrund der sprachlichen und kulturellen Vielfalt des Landes zentralistisch-einheitliche Tendenzen zu fördern, um ein Auseinanderdriften der Ethnien und Religionen zu verhindern. Aus diesem Grund bleiben national orientierte Politiker muttersprachlichem Primarschulunterricht gegenüber skeptisch. Die Tatsache, daß die sprachpolitischen Erziehungsleitlinien vage gehalten wurden, mag wohl unterstreichen, daß sich die Bundesregierung der heiklen Natur linguistischer Fragen bei entwicklungspolitischen Maßnahmen des Landes bewußt ist (Akinnaso 1993: 264).
 2. Der zweite Grund hat mit dem experimentellen Charakter des *Ife Primary Education Research Project* zu tun. Den Lehrkräften der am Projekt beteiligten Primarschulen wurde jahrelang eine gründliche Sprach- und Fachausbildung vermittelt, um die erfolgreiche Durchführung zu gewährleisten. Eine solche Ausbildung wäre in der Alltagspraxis zwar wünschenswert, faktisch aber aufgrund des finanziellen sowie professionellen Aufwands unrealistisch (vgl. Akinnaso 1993: 280; Witte 1996: 119).
- Die Tatsache, daß der Mangel an sprachlich ausgebildeten Lehrkräften der Umsetzung solch lobenswerter Projekte hinderlich sein kann, zeigt das Beispiel vom *Rivers Readers Project*. Im Unterschied zum Ife-Projekt konzentriert sich das Projekt, das seit 1970

durchgeführt wird, auf die Produktion von Unterrichtsmaterialien in 28 Regionalsprachen mit geringer Sprecherzahl, um die Praktikabilität einer muttersprachlichen Primarschulerziehung auch in einem sprachlich sehr heterogenen Raum zu belegen. Obwohl der Unterricht trotz vorhandener Unterrichtsmaterialien 1976 wegen Mangels an sprachlich ausgebildeten Lehrkräften noch nicht im vollen Umfang aufgenommen werden konnte, bewirkte das Projekt aufgrund der starken lokalen Beteiligung an der Materialentwicklung eine Stärkung des Bewußtseins für die eigene Sprache und Identität (Witte 1996: 118).

3. Aufgrund der Tatsache, daß mindestens 276 Sprachen noch nicht schriftlich fixiert sind, können diese in den nächsten Jahrzehnten bestenfalls nur zu einem sehr geringen Teil soweit aufbereitet werden, daß sie als Unterrichtsmedien eingesetzt werden können. Dies bedeutet, daß Kinder mit diesen Muttersprachen weiterhin benachteiligt bleiben werden. Allerdings wäre zu erwarten, daß die muttersprachliche Primarschulerziehung in den 118 schriftlich fixierten Sprachen bei nachgewiesenen positiven Ergebnissen das Engagement der Regierung sowohl bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien in diesen Sprachen als auch bei der Erforschung der restlichen 276 Sprachen positiv beeinflussen würde.
4. Die englische Sprache ist von ungebrochener Attraktivität und ist sowohl in privaten Eliteprimarschulen als auch an den Sekundarschulen das Unterrichtsmedium. Akinnaso nennt diesen Faktor »the pervasive, gate-keeping role and symbolic value of the colonial or world languages in education and national life« (Akinnaso 1993: 280). Als solches bleibt sie weiterhin ein wichti-

ges Medium vertikaler sozialer Mobilität, während die Muttersprachen trotz des Erfolges der dargestellten Projekte oft als rückschrittliches Medium der unteren sozialen Schichten betrachtet werden. So stellten Okonkwo (1993) und Aluko (1993, zitiert nach Witte 1996: 119 f.) in zwei verschiedenen Untersuchungen in Ostnigeria und in Lagos eine negative Haltung bei Primarschülern gegenüber ihren Muttersprachen, Igbo und Yoruba, fest. Okonkwo berichtet von einer Umfrage unter 1.200 Igbo-Primarschülern, bei der 95% von ihnen erklärten, sie würden Englisch als Muttersprache bevorzugen, obwohl eine gleichzeitig durchgeführte Testserie in Igbo und Englisch in den Fertigkeiten Schreiben und Sprechen ihre höhere Kompetenz in Igbo bewies.

In der Untersuchung in Lagos stellte Aluko (1983) bei einer Befragung von 220 Primarschülern in der sechsten Klasse in elf Schulen fest, daß Yoruba das bei weitem unbeliebteste Fach war, obwohl es für 79% der Befragten die Alltagssprache war.

Daß diese Haltung der Befragten ihren Muttersprachen gegenüber auf die Erwartungshaltung ihrer Eltern gegenüber der englischen Sprache zurückzuführen ist, zeigt sich deutlich an dem nicht seltenen Verhalten mancher Eltern, die damit angeben, daß ihre Kinder nur Englisch sprechen, und darauf bestehen, daß die Kinder auch nur in dieser Sprache angesprochen werden, damit sie »maximally intelligent, educable und uncorrupted« bleiben (Afolayan 1984: 3). Dieses Verhalten ist oft bei Angehörigen der intellektuellen, sozialen und politischen Elite des Landes anzutreffen, die sich während der Kolonialzeit mittels Bildung Zugang zu den Schalthebeln der Macht erkämpft hat. Diese Bildung erwarb man

überwiegend oder gar ausschließlich auf der Basis des Englischen. Diese Gruppe ist nun darum bemüht, ihren Nachkommen eine Bildung zu ermöglichen, die ihnen eine ähnliche Stellung in der Gesellschaft sichern kann. Folgerichtig bevorzugen sie die privaten Schulen, da diese ausschließlich Englisch als Unterrichtsmedium verwenden.

4. Schluß

Ungeachtet der Einwände gegen die Implementierung einer muttersprachlichen Primarschulbildung können die Konsequenzen der jetzigen Sprachenpolitik nicht verleugnet werden. Die offensichtlichste davon besteht darin, daß Primarschulabgänger keine muttersprachliche Schreib- und Lesefähigkeit erwerben (Afolayan 1976). Ähnliches behauptet Omamor (1990) für Sekundarschulabgänger. Dies ist ein trauriger Zustand, da es offensichtlich ist, daß gute Kenntnisse in der eigenen Sprache dem Erwerb weiterer Sprachen nur dienlich sein können. In Anerkennung dieser Tatsache schlägt Omamor (1990: 49) vor, daß Englischlehrende bessere Kenntnisse der Muttersprachen ihrer Schüler und Studierenden besitzen sollten, um ein besseres Verständnis für ihre Lernprobleme zu bekommen.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Ausführungen über die sehr wichtige Rolle der primarschulischen muttersprachlichen Erziehung als Basis allen weiterführenden Lernens gezeigt haben, daß die Vorteile einer solchen Sprachenpolitik die Nachteile weit übertreffen. Deshalb wird hier weiterhin für deren Implementierung plädiert. Dabei muß dafür Sorge getragen werden, daß Lehrende ausreichend ausgebildet und Schulen mit den nötigen Lehr- und Lernmaterialien ausgestattet werden. Außerdem ist eine neue positive Haltung der Gesell-

schaft den einheimischen Sprachen gegenüber erforderlich, wenn diese »the effective instrument for achieving the very important national objective of »the inculcation of permanent literacy and numeracy, and the ability to communicate effectively« (Afolayan 1984: 17) bilden sollten.

Die Skepsis der Bundesregierung der muttersprachlichen Erziehung gegenüber entspringt möglicherweise mehr dem Mangel an politischem Willen als der Angst um die Einheit des Landes, weil die Förderung der einheimischen Sprachen, vor allem als primarschulisches Unterrichtsmedium, meiner Meinung nach nicht zwangsläufig zu einem Auseinanderleben der Ethnien, Religionen, und Kulturen führen muß. Das sehr benötigte interethnische Verständnis und das friedliche Zusammenleben der Völker in einem durch den Kolonialismus nun einmal künstlich eingegrenzten Territorium kann dadurch gestärkt werden, daß die dritte Bestimmung der *National Policy on Education* bezüglich des Erlernens einer der drei Hauptsprachen Nigerias im Sekundarschulbereich verstärkt durchgesetzt wird.

Ferner hat das *Rivers State Readers Project*, das 1988 schriftliche Unterrichtsmaterialien in bereits 21 Sprachen des ehemaligen Rivers State erstellt hatte, bezeugt, daß die muttersprachliche Erziehung auch in den sogenannten kleineren Sprachen durchgeführt werden kann, wenn der Wille dazu vorhanden ist.

Die nationale linguistische Vormachtstellung der englischen Sprache wird noch lange bestehen. Damit die Sprache aber eine effektive Vermittlerrolle zwischen der Regierung und der Bevölkerung spielen kann, bedarf es eines verstärkten Engagements seitens der Regierung und der Bereitstellung von öffentlichen Mitteln, um zu gewährleisten, daß junge Nigerianer den größten Nutzen aus ihrer Bil-

dung ziehen können. Konkret bedeutet dies eine spezielle Ausbildung von Lehrkräften für Englisch sowie die Bereitstellung angemessener Lehr- und Lernmaterialien.

Literatur

- Afolayan, Adebisi: »The Six-Year Primary Project in Nigeria«. In: Bamgbose, A. (Ed.): *Mother Tongue Education. The West African Experience*. London: Hodder & Stoughton UNESCO Press, 1976, 113–134.
- Afolayan, Adebisi: »The English Language in Nigerian Education as an Agent of Proper Multilingual and Multicultural Development«, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 5 (1984), 1–22.
- Akinnaso, Niyi F.: »Policy and Experiment in Mother Tongue Literacy in Nigeria«, *International Review of Education* 39 (1993), 255–285.
- Aluko, S. A.: *Problems of Teaching Yoruba Language in Primary Schools in Metropolitan Lagos – Nigeria*. Nairobi 1983 (African Studies in Curriculum Development and Education 110).
- Appel, René; Mysken, Pieter: *Language Contact and Bilingualism*. London: Edward Arnold, 1987.
- Chamot, Anna Uhl: »Bilingualism in Education and Bilingual Education: The State of the Art in the United States«, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9 (1988), 11–35.
- Corson, David: »Realities of Teaching in a Multiethnic School«, *International Review of Education* 37 (1991), 7–31.
- Cummins, Jim: »Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children«, *Review of Educational Research* 49, 2 (1979), 222–251.
- Cummins, Jim; Swain, Merrill: *Bilingualism in Education. Aspects of Theory, Research, and Practice*. London: Longman, 1986.
- Cyffer, Norbert: »Sprachplanung in Nigeria«, *Afrika – Spectrum* 12 (1977), 239–262.
- Eckstrand, Lars Henric: *Replacing the Critical Period and Optimum Age Theories of Second Language Acquisition with a Theory of Ontogenetic Development beyond Puberty*. Bulletin No. 68, Lund: Malmö School of Education, 1979.
- Fawunwa, Aliu Babs; Macauley, Juliet Iyabode; Funso, Sokoya J. A. (Hrsg.): *Education in Mother Tongue: The Ife Primary Education Research Project*. Ibadan: University Press Limited, 1989.
- Grant, Neville J. H.: »Materials Design for Nigerian Secondary Schools«. In: Brumfit, C. (Hrsg.): *Language Teaching Projects for the Third World*. Oxford: Pergamon Press, 1983 (ELT Documents 116), 69–83.
- Hansford, Keir; Bendor-Samuel, John T.; Stanford, Ron: »An Index of Nigerian Languages and Dialects«, *Studies in Nigerian Languages* 5 (1976), 5–204.
- Harnischfeger, Johannes: »Germanistik in Nigeria«, *DUSA* 28, 2 (1997), 12–30.
- Hufeisen, Britta: »L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun?«. In: Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 1998.
- Howitt, David: *Nigerian English: An Introduction*. Lagos: Bencod Press Limited, 1991.
- Ihekweazu, Edith: »Länderbericht Nigeria«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 10 (1984), 264–275.
- Modiano, N.: »National or Mother Tongue Language in Beginning Reading: A Comparative Study«, *Research in the Teaching of English* 2 (1967), 32–43.
- Moorfield, J.: »Implications for Schools of Research Findings in Bilingual Education«. In: Hirsh, Walter (Hrsg.): *Living Languages: Bilingual and Community Languages in New Zealand*. Auckland: Heinemann, 1987, 31–43.
- Nwaegbe, W. D. O.: »Knowledge or Performance? English Teaching in Nigerian Schools and Universities«. In: Ayo, Banjo; Brann, Conrad Max Benedict; Evans, H. (Hrsg.): *West African Studies in Modern Language Teaching and Research*. Presented to the Joint Congress of Federation Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV) and West African Modern Languages Association WAMLA, University of Ibadan, August 1981. Lagos 1981.
- Okonkwo, Chuka Eze: »Bilingualism in Education: The Nigerian Experience re-examined«, *Prospects* 13 (1983), 373–379.
- Omamor, Augusta: »Research into English and African Languages in Nigeria«. In: Schmied, Josef (Hrsg.): *Linguistics in the*

- Service of Africa with particular Reference to Research on English and African Languages. Bayreuth: Universität Bayreuth, 1990 (Bayreuth African Studies Series 18), 47–66.
- Skuttnab-Kangas, Tove; Toukomaa, Pertti: *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*. Helsinki: Finnish National Commission for UNESCO, 1976.
- Tomori, Sunday Hezekiah; Okedara, J. T.: »A Comparative Study of Learning of English as a Second Language by Literate and Illiterate Tobacco Farmers of Oyo North District, Western Nigeria«, *Journal of Nigeria English Studies Association* 1–2 (1975), 89–101.
- Urevbu, A. O.: »English Language and the Mother-Tongue Dilemma in Nigeria: A Critical Assessment of the New National Policy on Education«, *International Journal of Educational Development* 4 (1984), 23–30.
- Urwick, James; Junaidu, Sanusi Usman: »The Effects of School Physical Facilities on the Process of Education: A Qualitative Study of Nigerian Primary Schools«, *International Journal of Education Development* 11 (1991), 19–29.
- Wagner, Daniel A.; Spratt, Jennifer A.; Ez-zaki, Abdelkader: »Does Learning to Read in a Second Language Always Put the Child at a Disadvantage? Some Counter Evidence from Morocco«, *Applied Psycholinguistics* 10 (1989), 31–48.
- Williamson, Kay: »The Rivers Reader Project in Nigeria«. In: Bamgbose, A. (Hrsg.): *Mother Tongue Education. The West African Experience*. London: Hodder & Stoughton UNESCO Press, 1976, 135–153.
- Witte, Arnd: »Vom Dornröschenschlaf – Die Geschichte und Stellung der deutschen Sprache in Nigeria«. In: Feuser, Willfried F.; Pape, Marion; Dunu, Elial O. (Hrsg.): »Wahlverwandtschaften«. »Elective Affinities«. *Tributes to Edith Ihekweazu*. Bayreuth: Boomerang Press Aas, 1993, 217–226.
- Witte, Arnd: *Fremdsprachenunterricht und Eigenkultur. Kulturgeprägte Bedingungen, kulturangemessene Unterrichtsmethoden und subjektive Lehrtheorien von DaF-Lehrkräften in Nigeria*. München: iudicium, 1996.

Perspektiven germanistischer Sprachwissenschaft in Italien

Kai Neubauer

1. Politisches

In Italien sollte im Jahr 2001 eine Bildungsreform in Kraft treten, die darauf abzielt, daß Schüler künftig nach 12 Jahren die Schule abschließen und dann einen dreijährigen Studiengang mit berufsqualifizierendem Abschluß anstreben können; wer dann noch nicht ins Berufsleben einsteigt, sollte die Möglichkeit haben, weitere zwei Jahre und anschließend eventuell ein dreijähriges Doktorat zu absolvieren. Nach dem Regierungswechsel im Mai 2001 wurden Teile der Reform erst einmal ausgesetzt, aber die für die Germanistik wichtigsten Änderungen dürften beibehalten werden. Diese bestehen in der Schaffung neuer sprachwissenschaftlicher Studienrichtungen und in der Aufwertung des Sprachenunterrichts in der Schule mit der Einführung einer zweiten Fremdsprache, die dasselbe Niveau wie die erste Fremdsprache erreichen soll. Die erste Fremdsprache wird, von einigen Ausnahmen wie den Regionen Südtirol und Trient abgesehen, Englisch sein und bleiben, als zweite Fremdsprache könnte sich neben Französisch Deutsch etablieren, besonders wenn man davon ausgeht, daß mit der Stärkung des Mehrheitssystems in der EU die deutsche Sprache früher oder später als dritte offizielle Sprache der EU anerkannt werden und die wirtschaftliche Rolle Deutschlands mit der Ost-Erweiterung der EU größer werden wird. Schon heute wird Deutsch an vielen beruflich orientierten

Schulen als zweite Sprache gelehrt, und mit dem Progetto Lingue 2000 wurden Mittel bereitgestellt, Dozenten von außerhalb der Schule für den Unterricht von Deutsch als zweiter Fremdsprache zu engagieren. Es läßt sich also absehen, daß in Zukunft ein erhöhter Bedarf an Deutschlehrern bestehen wird, und zwar an Lehrern, die nach modernen didaktischen Modellen ausgebildet wurden, denn ein Hauptziel der Reform ist es, das klassische Modell der Paukanstalt zu Gunsten einer an modernen pädagogischen Konzepten orientierten Schule abzuschaffen. Damit geht natürlich der Bedarf an modernen Lehrwerken einher, denn auch wenn der Befund von Albano-Leoni/Morlicchio (1988: 251), daß die wenigen auf dem Markt erhältlichen Titel wenigstens um 20 Jahre der internationalen Entwicklung der Didaktik hinterherhinken, so nicht mehr gültig ist, gilt es trotzdem noch, einen Rückstand aufzuholen. Eine Modernisierung der Didaktik ist unumgänglich, da offensichtlich ist, daß das alte Modell, das auf eine qualitativ hochwertige Ausbildung weniger Schüler zugeschnitten war, dem Ansturm der Massen von Schülern nicht gewachsen war und zu horrenden Abbrecherzahlen geführt hat. Erst kürzlich hat der ehemalige italienische Bildungsminister Berlinguer Zahlen vorgestellt, die belegen, daß nur 50% der Italiener über die fünfjährige *scuola elementare* hinausgekommen sind.

Ähnlich ist die Situation in der Universität, die mit 66% die höchste Abbruchrate Europas aufweist (Ponti 2001: 1510); aber auch Abbruchraten von über 80% sind keine Seltenheit, besonders in den Fremdsprachenphilologien. Die Gründe dafür mögen vielfältiger Natur sein, sind im allgemeinen aber sicher auf eine Ausrichtung der Studiengänge zurückzuführen, die einer Massenuniversität nicht gerecht werden. Die Tatsache, daß die höchsten Abbrecherzahlen aber gerade in den fremdsprachlichen Studiengängen zu verzeichnen sind, legt den Verdacht nahe, daß die Sprachkenntnisse hier eine Rolle spielen dürften, und tatsächlich werden in Italien ja seit vielen Jahren Prozesse geführt, um den ca. 1.300 Lektoren im Land, darunter ca. 10 % Deutschsprachige, eine angemessene Bezahlung zukommen zu lassen und ihre Rolle als eine wichtige didaktische Figur offiziell anzuerkennen. Dabei ist die kuriose Situation entstanden, daß die Universität die Lektoren umbenannt hat, um ihnen den Dozentenstatus absprechen zu können, worauf einige Lektoren erneut Klage erhoben haben und sich die Gerichte aufgrund der offensichtlichen Unhaltbarkeit dieser Regelung gezwungen sehen, den Klagen stattzugeben, was in einigen Fällen dazu führt, daß die Lektoren gleich zu Professoren gemacht werden. Zuletzt wurde ein von der europäischen Kommission eingeleitetes Verfahren gegen den italienischen Staat wegen mangelnder Umsetzung eines Urteils des europäischen Gerichtshofs von 1995 zugunsten der Lektoren entschieden, was immerhin zu einer Anrechnung der Dienstjahre führen sollte.

In dieser absurden und undurchsichtigen Situation haben sich die Fronten zwischen Rektorenkonferenz und Lektoren noch mehr verhärtet, so daß der Präsident der Rektorenkonferenz mit der Dro-

hung auftritt, den Sprachunterricht ganz aus der Universität auszulagern und privaten Instituten anzuvertrauen. Wer einige Erfahrung mit den privaten Sprachlehrinstituten in Italien hat, wird verstehen, daß das darauf hinausliefere, daß die Sprachkenntnisse der Studierenden immer weiter abnähmen oder nur noch von solchen Studierenden erworben werden könnten, die sich die besten Schulen leisten können.

Die Lösung dieser Probleme bestünde in der Schaffung einer besonderen Figur des Lektors, der didaktische Aufgaben übernimmt, ohne deshalb gleich zum Professor zu werden; allerdings ist hierfür ein legislativer Eingriff nötig, und es ist nicht abzusehen, wann es hierzu kommen wird. Übrigens ist ein wichtiges Argument der italienischen Seite die Tatsache, daß die Lektoren in anderen europäischen Ländern, darunter Deutschland, noch schlechter gestellt seien als in Italien. Obwohl dies nur zum Teil richtig ist, da es z. B. an den deutschen Universitäten neben den Honorarkräften auch festangestellte nach BAT bezahlte Lektoren gibt, weist es doch darauf hin, daß die Definition eines Lektors auch auf europäischer Ebene neu festgelegt werden müßte. Obwohl auf der Hand liegen dürfte, daß diese Probleme aufs engste mit didaktischen Fragen verknüpft sind, die für das Fach von entscheidender Bedeutung sind, haben sie leider keinen Niederschlag in der nun in Gang kommenden Studienreform gefunden.

2. Didaktik der Sprachwissenschaft

Dies wurde auch auf dem letzten Treffen der AIG (Associazione Italiana di Germanistica) deutlich, bei dem in der Diskussion um die Konsequenzen der Reform von den Verantwortlichen drei Probleme ausgemacht wurden, die in engster Verbindung untereinander stehen:

1. das Erreichen der sprachlichen Zielsetzungen im Universitätsstudium bei vorgegebener Stundenzahl
2. die Rolle der Lektoren, die vom Präsidenten der AIG, Prof. Alberto Destro, als Schlüssel zur Frage nach der Erreichbarkeit der Vorgaben bezeichnet wurde
3. die Rekrutierung des sprachwissenschaftlichen Lehrkörpers.

Die sprachlichen Vorgaben bestehen darin, die Studierenden innerhalb der ersten drei Jahre auf ein Niveau zu bringen, das im Framework des von der Europäischen Union erstellten European Language Portfolio als C1 bezeichnet wird und etwa der Zentralen Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts entspricht. In den folgenden zwei Jahren sollte die Stufe C2, die der Zentralen Oberstufenprüfung (ZOP) bzw. dem Kleinen Deutschen Sprachdiplom (KDS) entspricht, erreicht werden.

Hier kommt ein für die Germanistik bedeutender Aspekt der Reform ins Spiel: die Schaffung neuer Lehrstühle für Germanistische Sprachwissenschaft. Die gab es bisher nämlich kaum. Die meisten Professoren hatten Lehrstühle für Literatur und Sprache inne, lehrten allerdings fast nur Literatur. Mit der Trennung dieser beiden Disziplinen, wobei 38 Lehrstuhlinhabern im Bereich der Literaturwissenschaft nur drei Lehrstuhlinhaber in der Sprachwissenschaft gegenüberstehen, entsteht natürlich ein Bedarf an ausgebildeten Sprachwissenschaftlern, der kaum gedeckt werden kann, weil solche bisher nicht ausgebildet wurden. Die Lösung dieses Problems besteht in folgenden Alternativen:

- a) die nun nur noch für Literatur zuständigen Professoren übernehmen die sprachwissenschaftlichen Lehrstühle kommissarisch, bis Nachwuchs ausgebildet ist
- b) die wenigen ausgebildeten Sprachwissenschaftler, die bisher noch kaum For-

schungserfahrung haben, werden vertraglich mit befristeten Lehraufträgen (die in der Regel schlecht bezahlt sind) betraut

- c) einige ausgebildete Sprachwissenschaftler mit Lehr- und Forschungserfahrung bekommen Lehrstühle, um den Nachwuchs auszubilden, der die provisorischen Lösungen mittelfristig ersetzen sollte.

Für die letzte Gruppe sollten nach Meinung vieler Verantwortlicher auch diejenigen Lektoren in Frage kommen, die neben der sprachwissenschaftlichen Ausbildung und Lehrerfahrung auch Forschungserfahrung mitbringen. Dies wäre besonders in Hinsicht auf die sprachliche Ausbildung der Studierenden wünschenswert, denn ein ehemaliger Lektor verfügt nicht nur über die nötige Erfahrung, sondern oft auch über die nötige Ausbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache, um die Schwierigkeiten bei der sprachlichen Ausbildung italienischer Muttersprachler zum Ausgangspunkt seiner wissenschaftlichen Forschung zu machen, die auf diese Art wiederum unmittelbar zur Lösung der vordringlichsten Probleme bei der sprachpraktischen Ausbildung beitragen könnten. Für die ersten Jahre hätten die germanistischen sprachwissenschaftlichen Lehrstühle die vordringliche Aufgabe,

- a) genügend qualifizierte Sprachlehrer hervorbringen, um die steigende Nachfrage in der Schule zu bewältigen,
- b) Lehrmethoden und -materialien zu entwickeln, die den Sprachlehrern die Möglichkeit zu einer besseren sprachlichen Ausbildung der Studenten bieten, um die europäischen Standards zu erreichen,
- c) eine kulturwissenschaftliche Verankerung des landeskundlichen Aspekts im Sprachlehreangebot zu gewährleisten.

Der neu entstehende Zweig der germanistischen Sprachwissenschaft in Italien müßte demnach zunächst eine interkulturelle angewandte Sprachwissenschaft sein, die Forschungsergebnisse aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache für den kontrastiven Spracherwerb italienischer Muttersprachler nutzbar macht, wobei kulturwissenschaftliche Aspekte der diachronischen und synchronischen Sprachbetrachtung eine besondere Rolle spielen sollten.

Der künftige Sprachwissenschaftler, der am besten aus dem Bereich DaF kommen sollte, in dem Sprachwissenschaft und Landeskunde von jeher eine fruchtbare Verbindung eingegangen sind, müßte demnach in einer besonders engen Beziehung zu den Sprachlehrern stehen, um die Praxisnähe seiner Forschungen zu gewährleisten. In nächster Zukunft wird dabei eine Frage im Zentrum stehen: Wie ist es bei der geringen Stundenzahl, die an der Universität für Sprachunterricht zur Verfügung steht, möglich, einen Sprachunterricht so zu konzipieren, daß die Studierenden nach drei Jahren das europäische Niveau C1 bzw. nach 5 Jahren C2 erreichen können?

Auf die Tatsache, daß das Problem nicht nur in Italien auf der Tagesordnung steht, macht die Erste Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Sprache Angelika Redder in einem Leserbrief an die *Süddeutsche Zeitung* vom 2.4.2001 aufmerksam:

»Aktuell stehen alle europäischen Bürgerinnen und Bürger vor dem Problem, sprachpolitische Ziele in ihren Vor- und Nachteilen abwägen zu müssen. Eine Option besteht in der Förderung der Hegemonie einer einzigen Sprache, was freilich zur Konsequenz hat, dass andere Sprachen – darunter die eigene – in vielen Praxisbereichen dysfunktional werden und schließlich stagnieren. Eine andere Option fördert neben einer bewussten Ausbildung der eigenen Sprache den frühen Erwerb mindestens zweier

Fremdsprachen, das heißt eine individuelle Mehrsprachigkeit mit all ihren Potenzialen. Die Sprachwissenschaft hat entsprechende Forschungs- und Lehrverantwortung wahrzunehmen. Die Politik hat nach innen die Aufgabe, angemessene Ressourcen zur Verfügung zu stellen und zum Beispiel außer einer fundierten und mobilen Fremdsprachenvermittlung einen modernen sprachreflexiven Muttersprachenunterricht durch linguistisch ausgebildete Lehrer zu garantieren sowie die wissenschaftliche Kommunikation in den verschiedenen europäischen Sprachen aktiv zuzulassen, statt sie an Universitäten im eigenen Land gar dezidiert abzuwerten.

Eine vordringliche Aufgabe der europäischen Sprachwissenschaften besteht demnach in der Entwicklung von Curricula, die den Forderungen nach Mehrsprachigkeit gerecht werden.

2.1 Sprachdidaktik

Ausgangspunkt der Überlegungen muß in Italien die neu eingeführte Trennung des dreijährigen berufsqualifizierenden Studienabschnitts von dem zweijährigen Folgeabschnitt und eventuell anschließendem Doktorat sein. Die unterschiedliche Orientierung der ersten drei Jahre sollte für die sprachpraktische und landeskundliche Ausbildung hinsichtlich des zu erreichenden Niveaus keinen Unterschied machen, möglicherweise jedoch für die sprachtheoretische Ausbildung.

Es ist davon auszugehen, daß in einem Studiengang Germanistik ca. 360 Stunden zur Verfügung stehen werden, um in der sprachpraktischen Ausbildung der Studierenden das Niveau C1 zu erreichen. Wenn man sich vergegenwärtigt, daß das Goethe-Institut zur Erreichung des äquivalenten Niveaus der Zentralen Mittelstufenprüfung ca. 1000 Unterrichtseinheiten veranschlagt, scheint dies unmöglich. Dies war auch der Grundtenor auf besagter Germanistentagung, die als einen Schwerpunkt Wege zur Erfül-

lung der Vorgaben diskutierte. Für die Lösung der Probleme wurden folgende Vorschläge gemacht:

1. Eingangstest für Studienanfänger, der B2 entsprechende Kenntnisse feststellt.
2. B1 als realistisches Niveau nach drei Studienjahren anstreben.
3. Die von den Vortragenden so genannte »italienische Lösung«, d. h. C1 attestieren, wenn auch nur B1 erreicht wurde.
4. Nach Fertigkeiten differenzierte Niveaus anstreben, wobei Leseverstehen und Hörverstehen besonders gefördert werden müßten.
5. Pflichtsemester in Deutschland einführen.

Die Lösung 1) wurde verworfen, weil dies das Ende der Germanistik bedeuten würde, schließlich müßten die Studierenden in diesem Fall erst einmal ein bis zwei Jahre Deutsch in Eigeninitiative lernen, um dann ein Fach zu studieren, das kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt bietet, die dieses Engagement rechtfertigen könnten. Im Gegenteil ist davon auszugehen, daß gerade das Erlernen einer Fremdsprache ein wichtiger Grund für Studierende ist, sich für das Studium der Germanistik zu entscheiden, und daß das Interesse für deutsche Literatur und Kultur sich erst später entwickelt. Vor allem mit der Einführung berufsqualifizierender dreijähriger Studiengänge wird dieser Motivation Rechnung getragen, denn die Sprachkenntnisse sind in einem Land, das Deutschlands wichtigster Handelspartner ist, ein wesentliches Element der Qualifikation. Lösung 2) würde aus den europäischen Vorgaben ausscheren und die Studierenden auf dem Arbeitsmarkt benachteiligen; außerdem würde es die gesetzlichen Vorgaben nicht erfüllen, die »piena padronanza linguistica«, die volle Beherrschung einer Fremdsprache, vorsehen. Auch Lösung 3) wurde aus naheliegenden Gründen allgemein abgelehnt, wobei es durchaus geschehen

könnte, daß an der einen oder anderen Universität auf eine dieser Lösungen zurückgegriffen wird, da alternative Konzepte fehlen.

Daher soll hier anhand des praktischen Beispiels der Konzeption der Sprachkurse an der Scuola Normale Superiore di Pisa (SNS) für eine bedingte Erfüllbarkeit der Vorgaben gemäß Lösung 4) und 5) plädiert werden.

Es muß vorausgeschickt werden, daß es sich bei der SNS um eine Einrichtung zur Begabtenförderung handelt, allerdings wird die Begabung bei der Aufnahme nur im angestrebten Fach getestet, nicht die Begabung zum Sprachenlernen, was dazu führt, daß die Kurse sich höchstens im Hinblick auf die Belastbarkeit der Studierenden von Kursen an der Universität unterscheiden. Dieser Vorteil wird wiederum dadurch relativiert, daß mit dem Eintritt in die SNS der Erwerb zweier Fremdsprachen obligatorisch ist und es sich nicht um Studierende der entsprechenden Fremdsprachendisziplin handelt. Die Sprachkurse werden also von Hörern aller Fakultäten besucht, was bedeutet, daß das Sprachenlernen keine zentrale Rolle bei der Studienorganisation einnehmen kann, die durch eine außergewöhnlich hohe Arbeitsbelastung in den Studienfächern gekennzeichnet ist. Eventuell vorhandener höherer Begabung steht also eine marginalisierte Stellung des Sprachenlernens gegenüber, wobei allerdings davon ausgegangen werden kann, daß die Deutschklassen hauptsächlich von Studierenden der Archäologie, Kunstgeschichte und Philosophie in Anspruch genommen werden, also Fächern, deren wissenschaftliche Literatur lange Zeit in deutscher Sprache abgefaßt wurde.

Die Fremdsprache, in der schulische Vorkenntnisse vorhanden sind (in der Regel Englisch), wird einjährig, die andere (Französisch oder Deutsch) zweijährig

gelernt. Die Sprachkurse in Deutsch sind folglich als Kurse in der zweiten Fremdsprache für Nullanfänger konzipiert. Die Hauptmotivation der Studierenden ist die Lektüre fachwissenschaftlicher Literatur in der Fremdsprache, und erst danach die Kommunikationsfähigkeit; allerdings ist ein Auslandsaufenthalt von einem Semester im dritten Jahr die Regel. Daraus ergibt sich folgende Schwerpunktsetzung für den Sprachunterricht seitens der Studierenden (bei 10 zu vergebenden Punkten):

- Leseverstehen (++++),
- Sprechen (+++),
- Hörverstehen (+),
- Schreiben (+).

Das Hörverstehen wird generell zu niedrig angesetzt, da die Studierenden sich in der Regel nicht darüber im klaren sind, daß beim Besuch von Lehrveranstaltungen im Ausland diese Fähigkeit die wichtigste sein wird. Daher ergibt sich für die Kurskonzeption folgende Schwerpunktverteilung:

- Leseverstehen (++++),
- Hörverstehen (+++),
- Sprechen (++)
- Schreiben (+).

Als unterrichtstragendes Lehrwerk, das diese Lesezentrierung bei einem kommunikativen Ansatz unterstützt, wird im ersten Jahr *Die Suche 1* verwendet, da die Studierenden damit in die Lage versetzt werden, in relativ kurzer Zeit größere Textmengen zu erfassen. Der »neue Weg«, den dieses Lehrwerk beschreitet, um das »größere Progressionspotential der rezeptiven Fertigkeiten für den Lernprozess« zu nutzen, indem an Hand einer fortlaufenden Geschichte »authentische Kommunikation über einen fiktionalen Text« ermöglicht wird, besteht in der Verknüpfung des Ziels der Handlungsfähigkeit in einer Fremdsprache mit der Einsicht, daß die Zielsprache darüber hinaus »ihrem Wesen nach, d. h. in der

Vielfalt ihrer Verwendungsbereiche, Bestimmungen, Bedeutungsebenen, Textsorten und ästhetischen Formen, ihrer eigenen Sprache gleicht«, wie die Autoren ausführen (1995: 7 f.). Diese Konzeption, die auf eine Anregung Harald Weinrichs (1983: 200 ff.) zurückgeht, nämlich Literatur schon in den ersten Lektionen zu verwenden, um der sprachlichen Komplexität nicht auszuweichen, sondern Methoden zu entwickeln, ihr zu begegnen, hat sich in Gruppen, die geisteswissenschaftliche Fächer studieren, besonders bewährt, da sie ihren Interessen entgegenkommt und so von einem größeren Vorwissen und höherer Motivation ausgehen kann. Dies wird noch unterstützt durch einen gezielten Rückgriff auf Internationalismen oder »Brückenvörter« (Wandruszka 1989: 31), um einerseits das Verständnis zu erleichtern, andererseits die Studenten für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache zu sensibilisieren, wodurch die kontrastive Sprachreflexion gefördert wird. Die dazugehörigen Kassetten erlauben es, die fortlaufende Geschichte sowohl als Hörspiel wie auch als Roman zu präsentieren, wodurch neben dem Leseverstehen das Hörverstehen besonders ausgebildet wird.

Vor der Präsentation eines neuen Kapitels bietet sich eine mündliche Aufarbeitung der vorangegangenen Ereignisse an, wodurch das Erzählen und Beschreiben geübt wird, während die Aufbereitung jedes neuen Kapitels mittels Kommentierung und Deutung neu aufgeworfene Fragen in den Zusammenhang integriert. Schriftliche Textproduktion wird meist als Hausaufgabe in Form von gezielten Grammatikübungen oder freier Textproduktion zu vorgegebenen Themen, die dem Unterricht entstammen und individuell besprochen werden, geleistet.

Auf diese Art wird ein Kapitel in etwa 4 Unterrichtseinheiten behandelt, was bei 29 Kapiteln ca. 115 Unterrichtseinheiten ergibt, also ein Studienjahr mit 6 Unterrichtseinheiten wöchentlich. Dem steht eine Konzeption des Lehrwerks gegenüber, die 140 bis 160 volle Stunden, also knapp 200 Unterrichtseinheiten veranschlagt. Die Autoren sehen vor, daß nach weiteren 10 Kapiteln des zweiten Bandes, also nach insgesamt ca. 200 Stunden oder 250 Unterrichtseinheiten, von einem guten Schüler der Zertifikatstest abgelegt werden kann, der B1 attestiert. Da im zweiten Band jedoch viele Grammatikkapitel des ersten Bandes wieder aufgenommen und vertieft werden, kann der Weg zum Zertifikat abgekürzt werden, indem beim ersten Auftauchen eines Grammatikproblems alle seine Aspekte behandelt werden, statt z.B. erst den Komparativ und später den Superlativ einzuführen, oder Satzverbindungen in Position 0 sukzessive vorzustellen, Infinitivkonstruktionen gestaffelt zu behandeln usw. Diese eher traditionelle Vorgehensweise der Grammatikpräsentation, die im Kontrast zu der modernen Konzeption des Lehrwerks steht, hat in Italien gleich zwei Gründe für sich: erstens entspricht es der Lerntradition, besonders bei Studierenden, die in der Schule Latein gelernt haben, und zweitens kann, da es sich um sprachhomogene Klassen handelt, bei der Erklärung auf das Italienische zurückgegriffen werden. Zur Legitimierung dieser Vorgehensweise soll Maria Thurmair (1997: 26f.) angeführt werden, die eine allgemeine Rückbesinnung auf bis vor kurzem noch als veraltet angesehene Formen des Grammatikunterrichts verzeichnet, die einerseits durch die »kognitive Wende« in der Forschung bedingt ist, andererseits durch die stärkere Zielgruppenorientierung interkultureller Sprachdidaktik motiviert ist. Zur Unterstützung dieses Ansatzes besteht

allerdings weiterhin der Bedarf an einer Pädagogischen Grammatik, die »eine linguistische Beschreibung des Sprachsystems aus der Fremd- und Vermittlungsperspektive« leistet.

Im zweiten Studienjahr werden die erlernten Strukturen anhand von komplexen wissenschaftlichen Texten vertieft, wofür sich die Textsammlung von Brandi/Momenteau (1992) anbietet, die neben einer gezielten Lesestrategie den Erwerb wichtiger Elemente des geisteswissenschaftlichen Wortschatzes begünstigt, so daß die wichtigsten, auch komplexen Strukturen allgemein- und fachsprachlicher Texte nach ca. 200 Unterrichtseinheiten weitgehend beherrscht werden. Der Rest des Jahres wird mit der Lektüre verschiedener wissenschaftlicher und literarischer Texte sowie von Zeitungsartikeln verbracht, wobei die textspezifischen Merkmale erarbeitet werden. Ein weiterer Schwerpunkt liegt im Hören von Radioaufzeichnungen, Interviews oder Vorlesungen und deren Diskussion, wobei sprachliche Register und regionale Varianten erkannt werden.

Am Ende des zweiten Jahres, also nach ca. 230 Unterrichtseinheiten, steht eine Prüfung, die in den Teilen Leseverstehen und Hörverstehen an der Zentralen Mittelstufenprüfung und in den Bereichen Schreiben und mündliche Prüfung an der Zertifikatsprüfung des Goethe-Instituts orientiert ist, sich also im Bereich B2 bewegt. Diese Resultate lassen es naheliegender erscheinen, daß in einem dritten Jahr das ZMP-Niveau in allen Prüfungsteilen erreicht würde, eher noch mehr, also volles C1.

Diese Vermutung wird bestätigt durch die Erfahrungen mit Studenten, die nach dem Kurs einen zweimonatigen Sommerkurs des Goethe-Instituts in Deutschland besucht haben oder freiwillig das dritte Niveau des Sprachkurses der SNS

besuchten, um dann ohne Probleme die ZMP abzulegen.

Die Gründe für diese Differenz an benötigten Unterrichtseinheiten nach der Erfahrung des GI und der an der SNS liegen hauptsächlich in der unterschiedlichen Kurszusammensetzung: statt gemischtsprachigen Klassen unterschiedlicher Alters- und Bildungsstufen bestehen die Klassen an der SNS aus italienischsprachigen Jugendlichen, die über eine ähnliche Bildung verfügen. In der Tat hat sich gezeigt, daß ältere Teilnehmer (Wissenschaftler oder Angestellte der Universität) das Kurstempo nicht oder nur unter großen Schwierigkeiten mithalten können. Diese Homogenität ermöglicht es, auf eine gemeinsame Lerntradition und eine gemeinsame Sprache für Erklärungen zurückzugreifen, die noch dazu eine kontrastive Sprachreflexion erlaubt. Daher ist das Modell, das den Methodentransfer mit einer Anpassung an traditionelle Unterrichtsformen verbindet, auch auf andere italienische Universitäten übertragbar, besonders nach der Einführung der »debiti«, die es den Studierenden, die dem Kurstempo nicht folgen konnten, erlauben, den Leistungsnachweis innerhalb eines Jahres zu erbringen, wofür in den Ferien Extrakurse angeboten werden müßten.

Auch das Erreichen von C2 nach weiteren zwei Jahren Studium mit einem Sprachkurs von ca. 200 Stunden sollte kein unüberwindliches Problem darstellen, besonders wenn man davon ausgeht, daß nach den ersten drei Jahren eine Selektion stattfindet und nur relativ wenige Studierende die zwei Jahre, die auf eine wissenschaftliche Karriere hinführen, absolvieren werden. Es ist davon auszugehen, daß diese Studierenden dann auch ein oder zwei Semester in Deutschland einlegen werden, womit die rein sprachlichen Hindernisse aus dem Weg geräumt wären, und die Kurse

sich auf die inhaltliche Vorbereitung der in dieser Hinsicht recht anspruchsvollen Prüfung zum KDS konzentrieren könnten.

Es bleibt festzuhalten, daß die Fremdsprachendidaktik Deutsch in Italien eine eigenständige, von den Vorgaben des Goethe-Instituts abweichende Sprachkurskonzeption erarbeiten muß, die den besonderen Gegebenheiten an den schulischen oder universitären Einrichtungen Rechnung trägt, woraus sich ganz bestimmte Desiderate für die Tätigkeit zukünftiger Sprachwissenschaftler ergeben.

3. Interkulturelle Sprachwissenschaft und kontrastiver Sprachunterricht

Da es in Italien bisher wenige ausgebildete Sprachwissenschaftler gibt und die sprachliche Ausbildung der Studierenden die zur Zeit vordringlichste Aufgabe darstellt, um einer von der Schule vernachlässigten Pflicht nachzukommen, ergibt es sich von selbst, daß die Sprachlehrforschung ein wichtiger Aufgabenbereich zukünftiger Linguisten sein muß. Dabei kommt der kontrastiven Sprachbetrachtung eine besondere Rolle zu. Die seit einiger Zeit bestehende Tendenz zu regional konzipierten Lehrbüchern hat auch in Italien ein erstes Echo gefunden mit der Herausgabe von Lehrmaterialien für die Schule (Piccardo 1992 und 1996) und zweisprachiger Literatur wie der Reihe *Narrativa Tedesca* von Petrini, die allerdings oft sehr nachlässig bearbeitet ist und zum Teil gravierende Fehler enthält.

Für universitäres Niveau sind in letzter Zeit einige sprachvergleichende Untersuchungen (Ferraresi/Romelleri Kromberg 1994; Bosco Coletos 1997; Blasco Ferrer 1999), ein Valenzlexikon Deutsch-Italienisch (Bianco 1996) und eine am italienischen Wissensstand orientierte landeskundliche Darstellung Deutschlands (Destro 2001) erschienen. Albano-Leoni/

Morlicchio (1988: 228) stellten aus italienischer Perspektive damals ein Defizit im Bereich der kontrastiven Linguistik fest, das zwar noch fortbesteht (Auer 2001: 367), doch seither hat sich etwas getan, nicht zuletzt dank der österreichisch-italienischen Linguistentreffen, deren sprachvergleichende Resultate regelmäßig in der Reihe *Parallela* dokumentiert werden. In den letzten Jahren häufen sich kontrastive Untersuchungen, wofür Drumbl (1990 und 1997), Soffritti (1990 und 1995) und Thüne (1998) genannt seien, die zusammen auch den Band »Deutsch in Italien. Didaktik, Forschung, Kommunikation« (1997) herausgegeben haben¹. Auch in Fragen der Didaktik ist in den letzten Jahren ein steigendes Interesse zu verzeichnen, wie Drumbl (1993 und 1998), Serra Borneto (1998) und Ponti Dompè (1996) zeigen.

Auf diesen Ansätzen zu einer eigenständigen italienischen germanistischen Linguistik aufbauend, zeichnen sich demnach folgende Aufgaben für die Zukunft ab:

- die Entwicklung einer linguistischen Theorie, die sich an der Spezifik des Deutschen orientiert;
- die Entwicklung einer modernen Sprachdidaktik, die linguistisch fundierte kontrastive Sprachreflexion auf verschiedenen Ebenen erlaubt;
- moderne kontrastive Grammatikdarstellungen, die historische Dimensionen der Grammatiken und der Sprachen Deutsch und Italienisch berücksichtigen (vgl. Cartagena/Gauger 1989 und Zemb 1978 bzw. 1989);

- psycholinguistische Untersuchungen zur Spezifik der Progression bei italienischen Lernern der L2 Deutsch;
- kulturwissenschaftliche und interkulturelle Forschungen zur Kontaktlinguistik vor dem Hintergrund der Entwicklung Italiens vom Auswanderungs- zum Einwanderungsland; Etablierung einer kulturwissenschaftlichen Xenologie;
- übersetzungstheoretische Untersuchungen im Bereich der Lexik, Syntax und Stilistik sowie übersetzungspraktische Lehrübungen;
- Forschungen im Bereich der Fachsprachen, die durch die neuen berufsqualifizierenden Abschlüsse eine große Bedeutung erlangen werden;
- Erstellung von Weiterbildungskonzepten in Methodik und Didaktik auch angesichts der Medienentwicklung;
- Entwicklung von Prüfungen und Evaluationsverfahren, die verbindlich für die Universitäten sind, um die einheitliche Vergabe von »credits« zu gewährleisten;
- Verbreitung des mediengestützten Fremdsprachenunterrichts;
- Aufbau eines Netzes zum internationalen Informationsaustausch; Kontaktaufnahme mit ausländischen DaF-Forschern.

Die praktischen Desiderate, die mit dieser Forschungsausrichtung bedient werden sollten, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Einführungen in die germanistische Linguistik²;
- Erstellung von kontrastiven unterrichtstragenden und unterrichtsergän-

1 Neben den klassischen Werken von Figge/de Matteis (1976) und Holtus/Pfister (1985) sind in Deutschland die neueren kontrastiven Untersuchungen von Breslauer (1996) und Dittmar/Ramat (1999) erschienen.

2 Das einzige derartige Werk von F. Albano-Leoni und E. Morlicchio (1988) ist nicht mehr im Handel. Für die Literaturwissenschaft gibt es immerhin eine Einführung von Michele Cometa (1999).

zenden Lehrmaterialien, in die neueste wissenschaftliche Erkenntnisse einfließen, wobei die Berücksichtigung der spezifischen Lerntradition italienischer Studenten mit ihrer Heranführung an eine moderne, kommunikativ orientierte Sprachdidaktik Hand in Hand gehen müßte¹;

- eine Differenzierung dieser Lehrmaterialien nach Zielgruppen (Studenten, Berufstätige, Selbstlerner usw.);
- landeskundliche oder besser: kulturkundliche Darstellungen Deutschlands, die sich am Bedarf und am Vorwissen italienischer Studenten oder beruflich motivierter Sprachenlerner orientieren;
- Übersetzungen sowie fundiert bearbeitete Herausgabe deutscher literarischer Texte mit Glossar und Kommentierung;
- Fachsprachliche Lehrwerke im Bereich Wirtschaft, Hotel- und Gaststättengewerbe, Recht;
- Curricula für die Fremdsprachenausbildung;
- Erstellung von einheitlichen Prüfungssätzen für die verschiedenen Niveaustufen, um den von der Reform vorgesehenen Wechsel der Studenten von einer Universität zur anderen zu ermöglichen;
- Erstellung spezifischer Lehrmaterialien für die einzelnen Medien; Nutzung von Internet für Austausch- und Tandemprogramme;
- Herausgabe einer sprachwissenschaftlich orientierten Zeitschrift der Germanisten; Organisation von Projekten mit ausländischen Kollegen aus dem Bereich DaF.

Diese Ziele setzen natürlich eine enge Zusammenarbeit zwischen Sprachwissenschaftlern und Sprachlehrern voraus, die je nach persönlicher Qualifikation Fortbildungsangebote durchführen und besuchen müßten, auf denen die jeweils neuesten Ergebnisse der Sprachlehrforschung vorgestellt würden. Diese Ergebnisse wiederum müssen zu einer immer besseren Abstimmung des sprachpraktischen und sprachwissenschaftlichen Lehrangebots führen, die in einer Parallelisierung der Progression und Flankierung der jeweiligen Leistungen liegen sollte, was grob gesagt so aussehen könnte: im ersten Jahr sind Einführungsveranstaltungen denkbar, in denen die deutsche Sprache neben der italienischen in Form einfacher Beispiele zur Illustrierung der Theorie und zur Kontrastierung mit dem Italienischen eingesetzt wird, die phonetischen, phonologischen, morphologischen, morphosyntaktischen, lexikalischen Fragestellungen jedoch auf Italienisch behandelt werden. Im zweiten Jahr können dann parallel zum Spracherwerb, der die Lektüre komplexerer Texte erlaubt, neben der Vertiefung der Themen aus dem ersten Jahr Veranstaltungen zur Textlinguistik und Pragmatik angeboten werden, während im dritten Jahr auf der Basis solider sprachlicher Kenntnisse und Kompetenzen, die es erlauben, auch stilistische Feinheiten zu unterscheiden, Probleme der Sprachebenen, Dialektologie, Fach- und Gruppensprachen sowie der Übersetzungswissenschaft behandelt werden². Die weiterführenden zwei Jahre stünden so zu einer vertiefenden Behandlung sprach- und kulturwissenschaftlicher Fragestellungen zur Verfügung, wobei in der Ver-

1 Titel, die in der rein lesezentrierten Tradition stehen, sind Fuhr (1994) und Böhmer/Tassinari (1982).

2 Ein derartiges Modell hat Prof. Eva-Maria Thüne auf dem erwähnten Germanistenkongreß für die Universität Bologna vorgestellt.

knüpfung von Sprach- und Kulturgeschichte wichtige Erkenntnisse der Soziolinguistik verarbeitet werden müßten, um zu einer kulturwissenschaftlichen Öffnung der Auslandsgermanistik zu gelangen, die Sprachenlernen als Kulturlernen begreifen sollte.

Auf diese Art könnte eine moderne Linguistik dazu beitragen, die antiquierte Vorstellung einer unüberbrückbaren Kluft zwischen sprachlichen Fertigkeiten und wissenschaftlichen Inhalten zu überwinden, indem deutlich gemacht wird, daß Spracherwerb aus a priori mit Inhalten gefüllten Sprechhandlungen besteht, bei denen eine weite Palette kognitiver Prozesse involviert ist, so daß der Spracherwerb eng an die Vermittlung der Inhalte gebunden bleibt. Das traditionell noch herrschende Mißtrauen gegenüber solchen Vorstellungen kann nur durch die Erfolge von Pilotprojekten überwunden werden, die beweisen, daß Vermittlung anspruchsvoller Inhalte durchaus schon im zweiten Jahr auf niederen Stufen des Spracherwerbs erfolgen kann, wenn die Lehrenden qualifiziert sind und die Sprachlehreangebote auf die wissenschaftlichen Veranstaltungen abgestimmt sind.

Das bedeutet natürlich nicht, daß die germanistische Sprachwissenschaft in Italien, die z. B. in der Übersetzungsforschung Wichtiges leistet, vollkommen auf DaF umschwenken sollte, aber der angeführte Aufgabenkatalog bestimmt den neu aufzubauenden Zweig der germanistischen Linguistik als eine interkulturelle Germanistik, die anderswo schon traditionell gewordene Bereiche von Deutsch als Fremdsprache hier erst noch verankern muß, wobei sie den gerade Einzug haltenden kulturwissenschaftlichen Schub ausnutzen kann, um zu einer modernen sprachwissenschaftlich spezialisierten Kulturwissenschaft zu werden und so eine Vorreiterrolle bei der

Erneuerung der Geisteswissenschaften im italienischen Universitätsbetrieb zu übernehmen (vgl. Gardt/Haß-Zumkehr/Roelcke 1999). In der Entwicklung von traditioneller Sprachgeschichtsschreibung zu kulturwissenschaftlich orientierter kontrastiver Semantik (Bosco Coletos 1988 und 1993) lassen sich die ersten Ansätzen einer Neuorientierung ausmachen, die Fritz (1998: 3 ff.) auch in der deutschen Forschung erkennt. Denn die italienische befindet sich genauso wie die deutsche Germanistik in einer Situation, die Jürgen Mittelstraß so umrissen hat:

»Die Rede von den Geisteswissenschaften täuscht eine Ordnung vor, die es längst nicht mehr gibt. Das Wissenschaftssystem ist dynamisch und offen; es ist gerade an den Rändern produktiv, während ein Bestehen auf alten disziplinären Grenzen eher fortschrittshemmend, falscher Konservatismus ist.« (Mittelstraß 1991: 17)

Daß es gerade der Deutsch als Fremdsprache betreibenden Linguistik zukommen könnte, grenzüberschreitend zu wirken, macht Alois Wierlacher (1999: 141) deutlich, wenn er an die Mahnung Peter Hartmanns (Krumm 1994: 19) erinnert, »im Geschäft der Fremdsprachenausbildung die Wissenskomponenten mehrerer Disziplinen zu vereinigen«. Ludwig Jäger leitet die in dieser Hinsicht privilegierte Stellung der »Linguistik als transdisziplinäres Projekt« aus ihrer Stellung zwischen Geistes- und Naturwissenschaften ab:

»Sprache ist in einem schwer zu bestimmenden Verhältnis Teil der Natur des Menschen und geistiges Artefakt, Gattungserbe und kulturelle Hervorbringung.« (Jäger 1996: 302)

In dieser Rückbindung von Sprachwissenschaft an Kulturwissenschaft ergeben sich neue Perspektiven für eine Landeskunde, die oft zu einer unreflektierten Darstellung von für den Lerner mehr

oder weniger relevanten Sitten und Gebräuchen verkümmert ist. Sie müsste gerade im Ausland als eine Wissenschaft etabliert werden, die Geistesgeschichte, Mentalitätsgeschichte und Sprachgeschichte aus einer interkulturellen Perspektive fruchtbar macht für eine Deutung der gegenwärtigen sprachlichen und kulturellen Realität – nicht nur der deutschsprachigen Länder, sondern auch des Heimatlandes, dessen kulturelle Identität für seine Bürger ja keineswegs selbstverständlich ist und nur in interkultureller Perspektive begriffen werden kann.

Literatur

- Albano-Leoni, Federico; Morlicchio, Elda: *Introduzione allo studio della lingua tedesca*. Bologna: Il Mulino, 1988.
- Auer, Peter: »Kontrastive Analysen Deutsch-Italienisch: eine Übersicht«. In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin; New York: de Gruyter, 2000–2001 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 18), 361–374.
- Bianco, Maria Teresa: *Valenzlexikon Deutsch-Italienisch. Dizionario della valenza verbale*. 2 Bände. Heidelberg: Groos, 1996 (Deutsch im Kontrast 17).
- Blasco Ferrer, Eduardo: *Italiano e Tedesco. Un confronto linguistico*. Torino: Paravia, 1999.
- Böhmer, Maria; Tassinari, Ursula: *Il tedesco scientifico. Corso di Lettura*. Roma 1982.
- Bosco Coletsos, Sandra (Hrsg.): *Italiano e tedesco: un confronto*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 1997.
- Bosco Coletsos, Sandra: *Le parole del tedesco. Una storia culturale della lingua tedesca attraverso le sue espressioni più significative*. Milano: Garzanti, 1993.
- Bosco Coletsos, Sandra: *Storia della Lingua tedesca*. Bologna: Il Mulino, 1988.
- Brandi, Marie-Luise; Momenteau, Barbara: *Lesekurs für Geisteswissenschaftler*. Band 1: *Texte und Übungen für Anfänger*. Band 2: *Textreihen und Übungen für Fortgeschrittene*. München: Klett, 1992.
- Breslauer, Christine: *Formen der Redewiedergabe im Deutschen und Italienischen*. Heidelberg: Groos, 1996.
- Cartagena, Nelson; Gauger, Hans Martin: *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch*. Mannheim: Duden-Verlag, 1989.
- Cometa, Michele: *Guida alla germanistica. Manuale d'uso*. Roma-Bari: Laterza, 1999.
- Destro, Alberto (Hrsg.): *I paesi di lingua tedesca. Storia, cultura, società*. Bologna: Il Mulino, 2001.
- Dittmar, Norbert; Ramat, Anna Giacalone (Hrsg.): *Grammatik und Diskurs: Studien zum Erwerb des Deutschen und Italienischen = Grammatica e discorso: studi sull'acquisizione dell'italiano e del tedesco*. Tübingen: Stauffenburg, 1999.
- Drumbl, Johann: *Lessico operativo per la lingua tedesca = Arbeitswortschatz zur deutschen Sprache*. München: Hueber, 1990.
- Drumbl, Johann: »L'insegnamento delle lingue: che cosa possiamo imparare dai metodi <alternativi?>«. *L'analisi linguistica e letteraria I* (1993), 195–204.
- Drumbl, Johann: »Prosodie und Interferenz in zweisprachiger Lernumgebung. Neue Ansätze für Deutsch als Fremdsprache in Italien«. *L'Analisi Linguistica e Letteraria V* (1997), 391–418.
- Drumbl, Johann; Thüne, Eva-Maria; Soffritti, Maecello (Hrsg.): *Deutsch in Italien: Didaktik, Forschung, Kommunikation*. Brescia: BELT, 1997.
- Drumbl, Johann: »Lingue speciali e varietà colloquiali in contatto«. In: Pavesi, M.; Bernini, G. (Hrsg.): *L'apprendimento linguistico all'università: le lingue speciali*. Roma: Bulzoni, 1998, 173–192.
- Eismann, Volker; Altschüler, Ursula; Rothenhäusler, Rainer; Schneider, Peter; Thurmair, Maria (Hrsg.): *Die Suche 2. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt, 1996.
- Enzensberger, Hans Magnus; Eismann, Volker; van Eunen, Kees; Helmling, Brigitte; Kast, Bernd; Mummert, Ingrid; Thurmair, Maria (Hrsg.): *Die Suche 1. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt, 1993.
- Ferraresi, Brigitte G.; Romanelli Kromberg, Luciana: *Confronti – Vergleiche*. Bologna 1994.
- Figge, Udo; de Matteis, Mario: *Sprachvergleich Italienisch-Deutsch*. Düsseldorf: Schwann, 1976.

- Fritz, Gerd: *Historische Semantik*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 1998 (Sammlung Metzler 313).
- Fuhr, Gerhard: *Bausteine. Fachdeutsch für Wissenschaftler. Grammatica del tedesco scientifico*. Edizione italiana a cura di Christina Greeve. Genova: Cideb, 1994.
- Gardt, Andreas; Haß-Zumkehr, Ulrike; Roelcke, Thorsten: *Sprachgeschichte als Kulturgeschichte*. Berlin; New York 1999 (Studia linguistica Germanica; 54).
- Holtus, Günter; Pfister, Max: »Strukturvergleich Deutsch-Italienisch«, *Zeitschrift für Romanistische Philologie* 1–2, 101 (1985), 52–89.
- Jäger, Ludwig: »Linguistik als transdisziplinäres Projekt: das Beispiel der Gebärdensprache«. In: Böhme, Hartmut; Scherpe, Klaus R. (Hrsg.): *Literatur und Kulturwissenschaft. Positionen, Theorien, Modelle*, Reinbek Hamburg: Rowohlt, 1996, 300–319.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20 (1994), 13–20.
- Mittelstraß, Jürgen: »Geist, Natur und die Liebe zum Dualismus. Wider den Mythos von zwei Kulturen«. In: Bachmaier, Hartmut; Fischer, Ernst Peter (Hrsg.): *Glanz und Elend der zwei Kulturen. Über die Verträglichkeit der Natur- und Geisteswissenschaften*. Konstanz 1991, 9–28.
- Piccardo, Giuseppina (et al.): *Prima! Deutsch für Schüler*. Firenze: Sansoni, 1992.
- Piccardo, Giuseppina (et al.): *Horizonte. Deutsch für Fortgeschrittene*. Firenze: Sansoni, 1996.
- Ponti, Donatella: »Deutschunterricht und Germanistikstudium in Italien«. In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin; New York: de Gruyter, 2000–2001 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 18), 1509–1515.
- Ponti, Donatella: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Torino: Paravia, 1996.
- Redder, Angelika: Leserbrief an die Süddeutsche Zeitung vom 2.4.2001, 15.
- Serra Borneto, Carlo (Hrsg.): *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci, 1998.
- Soffritti, Marcello: *La complessità del predicato. Forme compatte e forme estese nel confronto italiano-tedesco*. Bologna: Atesa, 1990.
- Soffritti, Marcello: »Il codice civile in versione originale e in traduzione tedesca: problemi di linguistica contrastiva e analisi testuale«. In: Arntz, R. (Hrsg.): *La traduzione. Nuovi approcci tra teoria e pratica*. Napoli: CUEN, 1995, 109–135.
- Soffritti, Marcello; Drumbl, Johann; Thüne, Eva-Maria (Hrsg.): *Deutsch in Italien: Didaktik, Forschung, Kommunikation*. Brescia: BELT, 1997.
- Thüne, Eva-Maria; Drumbl, Johann; Soffritti, Marcello (Hrsg.): *Deutsch in Italien: Didaktik, Forschung, Kommunikation*. Brescia: BELT, 1997.
- Thüne, Eva-Maria (Hrsg.): *All'inizio di tutto. La lingua materna*. Torino: Rosenberg und Sellier, 1998.
- Thurmair, Maria: »Nicht ohne meine Grammatik! Vorschläge für eine Pädagogische Grammatik im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23 (1997), 25–45.
- Wandruszka, Mario: »Deutsch – eine europäische Sprache«, *Info DaF* 16, 1 (1989), 3–12.
- Wegener, Heide (Hrsg.): *Deutsch kontrastiv. Typologisch vergleichende Untersuchungen zur deutschen Grammatik*. Tübingen: Stauffenburg, 1999 (Studien zur deutschen Grammatik 59).
- Weinrich, Harald: »Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie«, *Die Neueren Sprachen* 82, 3 (1983), 200–216.
- Wierlacher, Alois: »»Cultural Studies«, disziplinäre und interdisziplinäre Kulturwissenschaft. Der Konzeptwandel der Geisteswissenschaften als Herausforderung der Fremdsprachengermanistik und des Faches Deutsch als Fremdsprache«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 25 (1999), 131–146.
- Zemb, Jean M.: *Vergleichende Grammatik Französisch Deutsch*. Band 1: *Comparaison de deux systèmes*. Mannheim: Duden-Verlag, 1978; Band 2: *L'économie de la langue et le jeu de parole*. Mannheim: Duden-Verlag, 1984.

MachtGedanken

Seminaristisches Arbeiten im Rahmen des Sprach- und Landeskundeunterrichts in Portugal

Susanne Jahn und Carmen Schier

0. Vorbemerkung

Wozu soll man in Portugal schon Deutsch lernen? Vielleicht für die Touristen, die jedes Jahr in Massen kommen? Oder damit man einen Job bei einer der deutschen Firmen hier bekommt? Oder damit man ganz einfach als Deutschlehrer arbeiten kann, und das mit dem Wissen, daß die meisten Schüler wohl nie über einen einfachen Hauptsatz hinauskommen werden?

Zugegeben sind diese Fragen etwas provokativ. Aber tatsächlich ist die sprachliche Grundlage vieler Studierender, die gerade an die Universität kommen, eher mangelhaft. Die Motivation ebenso. Woran liegt das?

In Portugal sind im Grunde alle Studienfächer versteckte Numerus-Clausus-Fächer. Die Zulassung für das jeweilige Fach ist von der Durchschnittsnote der Abschlußprüfung nach der 12. Klasse und dem Resultat der Eingangsprüfung des entsprechenden Fachbereichs abhängig. Im Unterschied beispielsweise zu Jura oder Medizin ist die erforderliche Durchschnittsnote (Media) für einen Lehrerstudiengang an der Faculdade de Letras relativ gering. Neben den Studierenden, die sich bewußt für ein Sprachenstudium entschieden haben, gibt es daher

auch eine nicht geringe Zahl von solchen, die aufgrund ihrer Media keinen Platz in einem der prestigeträchtigeren Studiengänge bekommen konnten und sich in der Faculdade de Letras einschreiben, um so überhaupt einen Studienplatz zu haben. Noch ist in Portugal teilweise der Glaube verbreitet, daß ein Studienabschluß eine gute Anstellung garantiere und den gesellschaftlichen Aufstieg automatisch sichere. Und tatsächlich spielt der akademische Titel als solcher noch immer eine große Rolle im gesellschaftlichen Miteinander, oft jedoch, ohne daß Bildung und Ausbildung als Werte an sich begriffen würden.

Bislang kann man an der Universidade de Coimbra im Lehramtsstudiengang wie auch in dem mit dem deutschen Magisterstudiengang vergleichbaren Ausbildungsweg (via científica) Deutsch nur in Kombination mit Englisch, Französisch oder Portugiesisch studieren. Wer sich z. B. nur für Englisch interessiert, muß also auch Deutsch in Kauf nehmen. Problematisch dabei ist, daß die meisten Studierenden nur drei Jahre Deutsch an der Schule lernen und so gut wie keinen authentischen Kontakt zur Sprache haben. Hinzu kommt, bedingt durch das nur auf bestimmte Fertigkeiten

begrenzte Prüfungsverfahren, ein Unterricht, der die mündliche Kommunikation weitgehend vernachlässigt, stark lehrerzentriert ist und dem Schüler wenig Raum für selbständiges und kreatives Arbeiten läßt. So wird der Schüler wenig gefordert und die sprachlichen Anforderungen gehen zu selten über eine Reproduktion des Wissens hinaus. Dies gilt übrigens oft auch für andere Fächer, in denen der Schüler kaum befähigt wird, Probleme zu erkennen und selbständig zu lösen, Zusammenhänge herzustellen, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese mit Argumenten zu verteidigen. Eine Folge ist, daß sich die Schüler nur wenig für gesellschaftspolitische Themen interessieren, eine andere, daß die Allgemeinbildung häufig zu wünschen übrig läßt.

Die allermeisten Studierenden des ersten Studienjahres haben zunächst Schwierigkeiten, mit den erhöhten Leistungsanforderungen an der Universität zurechtzukommen, das betrifft auch und vor allem den Bereich des Sprach- und Landeskundeunterrichts (derzeit sechs Wochenstunden), neben der Didaktik im vierten Studienjahr die einzigen Lehrveranstaltungen, die auf Deutsch gehalten werden. Während ihres vierjährigen Studiums, das übrigens ohne Abschlußarbeit und -prüfung beendet wird, gelingt es nur einem kleinen Teil der Studierenden, über ein Mittelstufenniveau hinauszukommen. Ebenso werden die Studierenden nur unzureichend mit dem wissenschaftlichen Arbeiten vertraut gemacht, was sicher auch damit zusammenhängt, daß kaum Lehrveranstaltungen (Seminare, Übungen) existieren, die Raum geben, dies zu praktizieren. Allerdings gibt es im Zuge der zur Zeit diskutierten Reform des Curriculums Bestrebungen, eine größere inhaltliche Vielfalt von Lehrveranstaltungen anzubieten, mehr Wahlpflichtfächer einzuführen und die über-

große Zahl von Vorlesungen zugunsten von Seminaren und Übungen zu reduzieren.

Für die Sprachkurse aller vier Studienjahre existiert kein spezifisches Lehrmaterial. In gemeinsamer Absprache haben die Lektoren jedoch ein Konzept erstellt, das die inhaltlichen Schwerpunkte sowie ein bestimmtes Grammatikpensum für jedes Studienjahr festlegt. Damit soll eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse und die Sicherung des Ausgangsniveaus für das nächstfolgende Studienjahr gewährleistet werden. Auf dieser Grundlage ist die Materialzusammenstellung dem Lektor freigestellt. Dies gilt auch für das dritte Studienjahr, in dem die Entwicklung der mündlichen Kompetenz im Mittelpunkt steht.

Schon im Studienjahr 1999/2000 hatten die Autorinnen in zwei Parallelkursen des dritten Studienjahres gearbeitet und, nachdem feststand, daß sie wieder zwei solche Kurse im darauffolgenden Studienjahr bekommen würden, beschlossen, bei den Überlegungen für deren inhaltliche Planung – ausgehend von der Nachbereitung des vergangenen Studienjahres – verstärkt seminaristisch zu arbeiten und die zwangsläufig durch die Vorbildung der Studierenden etwas verschulte Vermittlung aufzubrechen.

Es ging darum, ein interessantes Thema zu finden, das die Arbeit mit unterschiedlichem Unterrichtsmaterial und in Ansätzen wissenschaftliches Arbeiten ermöglicht, kulturkontrastive Betrachtungen erlaubt und den eigenen kreativen Denkprozeß der Studierenden befördert. Inspiriert u. a. durch Bücher wie Michael Manns *Geschichte der Macht*, das im wesentlichen die These verfolgt, daß alle bisherige Geschichte des Menschen als eine Geschichte der Macht interpretiert werden kann, und Herlinde Koelbls Langzeitstudie *Spuren der Macht. Die Verwandlung des Menschen durch das Amt*, die

die Veränderung bekannter deutscher Persönlichkeiten aus Politik und Wirtschaft durch die Übernahme höchster Funktionen dokumentiert, schien uns die Auseinandersetzung mit dem Machtbegriff ein idealer Ausgangspunkt zu sein. Andere wichtige Bücher waren auch: Elias Canetti *Masse und Macht*, Victor Klemperer *Lingua Tertii Imperii (LTI)*. *Notizbuch eines Philologen*, Martin Heidegger *Unterwegs zur Sprache*, Tzvetan Todorov *Im Angesicht des Äußersten* und *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen* (weitere Werke vgl. Seminarplan).

Macht als allgegenwärtiges und alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringendes Phänomen bot die Möglichkeit, mit sehr unterschiedlichen Texten zu arbeiten, und war aufgrund der Erfahrung, die jeder in seinem Leben schon mit Macht gemacht hat (Macht wurde ausgeübt oder Machtausübung erfahren, Machtlosigkeit bzw. die Unfähigkeit, Einfluß auf bestimmte Dinge nehmen zu können, empfunden etc.), offen für individuelle Zugänge zum Thema. Zudem war für uns bedeutsam, daß das Wort *Macht* als solches zunächst ein neutraler Begriff ist, erst in ihrem Gebrauch wird Macht positiv oder negativ spürbar. Die Fähigkeit, Prozesse, Dinge oder Menschen beeinflussen zu können, kann als wertvolles Gut benutzt, zugleich aber auch mißbraucht werden.

1. Aufbau und Struktur des Seminars

Zwei von den insgesamt sechs Wochenstunden Deutschunterricht des Jahreskurses im dritten Studienjahr waren der Durchführung des Seminars vorbehalten. Um ein Höchstmaß an Parallelität und Transparenz zwischen den beiden Kursen mit jeweils ca. 30 Teilnehmern zu erreichen, waren gemeinsame Vorbereitung und Absprachen unsererseits zwingend. Als Arbeitsgrundlage für das Seminar stellten wir einen Reader mit ver-

schiedenen literarischen und nichtliterarischen Textsorten zu folgenden Themenbereichen zusammen (für insgesamt 21 Lehrveranstaltungen):

- Mensch und Macht
- Macht und Sprache
- Macht und Staat
- Macht und Technik
- Macht der Bilder

Die drei ersten und umfangreichsten Themenbereiche waren noch einmal in sich gegliedert, um der Komplexität der Problematik annähernd gerecht zu werden. Von vornherein waren wir uns bewußt, nicht alle Texte während des Seminars behandeln zu können, wollten jedoch die Studierenden mit ihrem potentiellen Wissensdurst nicht schon beizeiten beschränken. Diesem Ansinnen lag auch die bewußte Auswahl von Auszügen aus Büchern zugrunde, die durchaus zu den Klassikern in ihrem wissenschaftlichen Bereich gezählt werden können. Insofern spielte es für uns keine entscheidende Rolle, daß es sich nicht ausschließlich um deutschsprachige Autoren handelte (vgl. Seminarplan). Darüber hinaus war für uns der Gedanke der Interdisziplinarität wesentlich, nicht zuletzt um die Studierenden für das Ineinandergreifen verschiedener Faktoren und Prozesse zu sensibilisieren.

Auftakt zum Seminar bildeten eine sprachhistorische und sprachkontrastive Klärung und Betrachtung des Begriffes *Macht*. Zugleich sollte den Studierenden die Breite, Komplexität und Allgegenwärtigkeit von Macht und Machtbeziehungen bewußt gemacht werden. In Anbetracht der Tatsache, daß ein solches Seminar im Rahmen des Sprachunterrichts Neuland für die Studierenden darstellte, gingen wir zudem ausführlich auf Anforderungen, Zielsetzungen und mögliche Schwierigkeiten ein.

Bedingung für die Teilnahme an der Veranstaltung war neben der Pflicht zur kontinuierlichen Anwesenheit die Bewältigung eines umfangreichen Lesepensums in Vorbereitung auf jedes Seminar, die Wahl eines Vortragsthemas und dessen Ausarbeitung sowie das Verfassen eines Essays. Integrativer Bestandteil des Seminars war die Vorbereitung eines Kolloquiums zum Thema »Macht« als Beitrag von Studierenden für Studierende zur Kulturwoche und eines Workshops zum Thema »Macht und Stereotype« (vgl. Gliederungspunkt 3). Mit diesen umfassenden Anforderungen verfolgten wir vor allem das Ziel, die Studierenden zu befähigen, auch sprachlich sehr anspruchsvolle Texte zu analysieren, sich mit den im Text genannten Argumenten auseinanderzusetzen, sich selbst positionieren und mündlich und schriftlich dazu äußern zu können. Dabei sollte nicht nur die pragmatische Dimension der Lernziele verfolgt werden, sondern auch die soziale: Arbeiten im Team, Zuhören, Tolerieren von anderen Meinungen und Vertreten von Standpunkten im Streitgespräch vor dem Plenum. Diese Dimension erschien uns insofern wichtig, als die Kurse in Bezug auf Sprachstand und Vorwissen der Teilnehmer keineswegs homogen sind. Um zu ermöglichen, daß sich jeder Teilnehmer optimal in die Seminararbeit einbringen konnte, legten wir großen Wert auf unterschiedliche Sozialformen (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, Studenten- und Lehrervortrag, Stillarbeit und Arbeit im Plenum, etc.). Zusätzlich zur Textarbeit arbeiteten wir mit Video- und Filmbeiträgen, Audiokassetten, Bildern, Karikaturen, Grafiken etc., was eine große Vielfalt von Übungsformen und -möglichkeiten zuließ und so die Studierenden auf ganz unterschiedliche Weise forderte und förderte.

2. Durchführung und Umsetzung des Seminars anhand dreier ausgewählter Seminare

Beispiel 1: Schwerpunkt »Mensch und Macht«

Grundlage für dieses Seminar zum Thema »Machtempfinden und Körpersprache« bildeten neun Seiten aus Elias Canettis *Masse und Macht*, deren Lektüre für das Seminar vorausgesetzt wurde und in denen sich der Autor damit auseinandersetzt, welche Gefühle jemand empfinden mag, der sitzt, steht, hockt, kniet und liegt.

Zu Beginn der Stunde wurden die Studierenden gebeten, darüber nachzudenken, wer, wann, wie und warum z. B. kniet oder sitzt und was dadurch zum Ausdruck gebracht werden soll. In diesem Kontext wurden mögliche inhaltliche Zusammenhänge und Kontraste erarbeitet (beispielsweise der den Ritter Schlag empfangende Kniende und der in Fatima kniende Pilger) und Wortfelder erschlossen (z. B. Ehrfurcht bezeigen, Ehre erweisen, Respekt erweisen, um Gnade, Hilfe und Beistand bitten, um Gnade flehen, etc.). Danach sollten die Kursteilnehmer über ihr mögliches Befinden in einer solchen Position reflektieren, die unterschiedlichen Meinungen dazu wurden ausgetauscht und die Hauptgedanken an der Tafel festgehalten. Schließlich wurden die Studierenden gebeten, diese Positionen auszuprobieren und später über ihre Empfindungen zu sprechen (z. B.: jemand sitzt ganz allein, jemand sitzt erhöht, jemand steht vor einem Hockenden, jemand kniet vor einer Gruppe). Eine Gefahr bestand natürlich darin, daß die Studierenden dieses Vorgehen als lächerlich empfinden oder sich der Teilnahme gänzlich hätten verweigern können. Obwohl sich alle beteiligten, wurde von einigen im Nachhinein ein gewisses Unbehagen geäußert. Unbe-

stritten trug dieses kleine Experiment dazu bei, die vorher theoretisch diskutierten Annahmen durch eigene körperliche Erfahrung zu bestätigen oder auch zu verwerfen. In jedem Fall waren die Studierenden hochmotiviert, sich über ihre Erfahrungen äußern zu können. Im letzten Teil der Stunde wurde anhand der Fotoreihe von Herlinde Koelbl, die u. a. Gerhard Schröder über zehn Jahre in den verschiedenen Ämtern begleitet und fotografiert hat, Körpersprache und Ausdruck analysiert und in Beziehung gesetzt zu seiner Funktion und zu seinen eigenen Aussagen im Interview des jeweiligen Jahres.

Das Seminar sollte – abgesehen von der pragmatischen Zielsetzung – zeigen, daß Macht körperlich spürbar ist, daß über Körpersprache Macht ausgedrückt und ausgeübt werden kann, daß sich Menschen in Machtpositionen verändern und welche Spuren Macht bei denjenigen, die sie innehaben, hinterlassen kann.

Beispiel 2: Schwerpunkt »Mensch und Macht«

Im Zentrum des Seminars »Machtspiele in literarischen Beispielen« stand ein Auszug aus Thomas Manns *Mario und der Zauberer* und ein anderer aus Christa Wolfs *Nachdenken über Christa T.* Auf den ersten Blick mag es merkwürdig scheinen, daß wir uns für zwei so unterschiedliche literarische Texte entschieden haben. Neben dem Anliegen, zwei bedeutende deutsche Schriftsteller mit Werken vorzustellen, die an der Universität Coimbra nicht behandelt werden, gibt es eine für unser Thema relevante und interessante Verbindung. In beiden Texten werden unterschiedliche und dennoch vergleichbare Situationen beschrieben, in denen Macht ausgeübt wird. In *Nachdenken über Christa T.* wird ein Schüler indirekt durch die Gruppe gezwungen, seine zunächst aus Übermut gemachte Ankün-

digung, einer Kröte den Kopf abzubeißen, einzulösen. Bei Thomas Mann wird Mario sehr direkt und vor Publikum durch Hypnose der Lächerlichkeit preisgegeben und bloßgestellt.

Am Anfang des Seminars sollten die Kursteilnehmer zunächst die Situation schildern, die Christa Wolf in *Nachdenken über Christa T.* beschreibt. Danach bekamen die Studierenden die Aufgabe, sich in die Rolle der Lehrerin, eines Mitschülers oder des Schülers zu versetzen, der der Kröte den Kopf abbeißt und die Gefühle dieser Person zu notieren. Die Beiträge wurden vorgestellt und diskutiert, in der Auseinandersetzung sollten die verbalen und die nonverbalen Faktoren, die zur Eskalation der Situation führten, und ihr Zusammenspiel herausgearbeitet werden. Diese Ergebnisse dienten in einem nächsten Schritt als Vergleichsgrundlage mit dem sich bei Thomas Mann dramatisch zuspitzenden Konflikt. Diese Arbeit erwies sich insofern als mühselig, als einige Studierende den Text von Thomas Mann nicht gut verstanden hatten und sich somit die Situation nicht vorstellen konnten, geschweige denn ihre Bedrohlichkeit erkannten. Um diese Probleme zu überwinden und auch einen emotionalen Zugang zu der Erzählung zu schaffen, ließen wir den Text von vorher ausgewählten Studierenden szenisch lesen. Anschließend sollten sich die Studierenden (in kleine Gruppen aufgeteilt) in die Rolle von Cipolla, von Mario, seiner Angebeteten oder in die eines Zuschauers versetzen und einen inneren Monolog schreiben, wie sich die Personen in dem Moment gefühlt haben, als Mario Cipolla küßte. Um eine Vergleichbarkeit herzustellen und andere mögliche Sichtweisen vorzustellen, übernahmen mindestens zwei Gruppen je eine Figur. Die Ergebnisse wurden vorgetragen und mit den Beiträgen zu Christa Wolfs Text verglichen.

Das Seminar wurde schließlich mit einem kleinen Experiment beendet. Nach einer kurzen Darstellung der Entstehungsgeschichte von *Mario und der Zauberer* und der Interpretation der Figur des Cipolla als »Verführer der Massen« wurden zwei Studierende ausgewählt, die in der Rolle eines Agitators/Demagogen etc. ihre Kommilitonen von einer selbstgewählten Botschaft überzeugen sollten. Das Ergebnis, welche sprachlichen Mittel verwendet wurden, wie Tonfall, Gestik und Mimik usw. damit korrespondierten, wurde anschließend im Plenum analysiert.

Beispiel 3: Schwerpunkt »Macht und Sprache«

Dem Seminar zum Thema »Kunst der Kommunikation« lagen Auszüge des Kapitels »Cortes und die Zeichen« aus Tzvetan Todorovs Buch *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen* zugrunde. Vorausgegangen war dieser Veranstaltung ein Seminar zu allgemeinen Fragen und Problemen von Kommunikation (am Beispiel eines Textauszuges aus *Miteinander reden* von Schulz von Thun und weiterführend dazu eines anderen Auszuges aus *Traurige Tropen* von Claude Lévi-Strauss).

Wir haben uns für diesen übersetzten Text vor allem deshalb entschieden, weil er ein einzigartiges Zusammentreffen zweier höchst unterschiedlicher Kulturen beschreibt und, verkürzt gesagt, den Untergang der einen als Versagen der Kommunikation mit der anderen interpretiert. Der Abschnitt »Cortés und die Zeichen« schien uns deshalb interessant und wichtig, weil hier auf das Problem des Dolmetschens nicht nur der Worte, sondern vor allem des Übersetzens der Kulturen eingegangen wird.

Ausgehend von der Beschreibung einer indianischen Darstellung, in deren Zentrum Malinche, die Übersetzerin Cortés' (und seine zeitweilige Geliebte), abgebil-

det ist, wie sie zwischen den Spaniern und Azteken sprachlich vermittelt, wurde über die Bedeutung des Übersetzens und Dolmetschens und die Rolle desjenigen, der übersetzt bzw. dolmetscht, diskutiert. Ein Ergebnis dieser Debatte war die Erkenntnis, daß »Sprache kein eindeutiges Werkzeug ist« (Todorov 1985: 150), sondern integrierend oder manipulierend verwendet werden oder wirken kann. In der sich anschließenden Aufgabenstellung sollten die Studierenden in kleinen Gruppen, ausgehend von selbstgewählten Situationen, Dialoge schreiben und vorstellen, in denen »der Dolmetscher« sowohl der Integration als auch der Manipulation des Gegenübers unter Verwendung der entsprechenden Redemittel diene.

Bedingt durch den relativ hohen inhaltlichen und sprachlichen Schwierigkeitsgrad des verwendeten Textes und die Ferne des Gegenstandes gelang es den Studierenden erst nach intensiver Anleitung, sich der Problematik zu nähern und sich in die Situation eines Dolmetschers hineinzusetzen. Nicht zu unterschätzen war jedoch der Gewinn, sich bewußt zu werden, wie vielschichtig Sprache verwendet werden kann, was sich insbesondere anhand der Erstellung der Dialoge zeigte.

3. Integrierte Projektarbeit

Seit 1998 findet jeweils im März an der Universität Coimbra eine einwöchige »mostra cultural« (Kulturwoche) statt. Gewöhnlich werden im Rahmen dieser Veranstaltung Vorträge zu ausgewählten Themen von Professoren der Universität oder geladenen Gästen aus anderen Universitäten gehalten. Ziel der Kulturwoche ist es, einen Einblick in die Arbeit der einzelnen Institute zu geben und besondere Leistungen herauszustellen. Aufgrund des teilweise hohen wissenschaftlichen Niveaus berücksichtigen einige

dieser Veranstaltungen nicht genug das studentische Publikum; auch mit dieser Veranstaltung wird die geistige Passivität der Studierenden kaum durchbrochen. Insofern weckte unser Vorhaben, ein Kolloquium von Studierenden für Studierende durchzuführen, sowohl auf Professorensseite wie auch bei den Studierenden zunächst einige Bedenken.

Geplant war ein 90minütiges Kolloquium zum Thema »Macht«, wobei die Studierenden selbst die inhaltlichen Schwerpunkte setzten. Aus beiden Kursen beteiligten sich insgesamt 12 Studierende an der Vorbereitung. Vom Entwurf des Plakates für die Veranstaltung, der Entwicklung der Fragebögen für das Publikum bis hin zu den einzelnen Beiträgen lag die Verantwortung in den Händen der Studierenden, allerdings halfen wir ihnen bei der Planung des Ablaufs und standen ihnen auch bei der sprachlichen Korrektur beratend zur Seite.

Unmittelbar vor der Veranstaltung wurden Fragebögen an das gesamte Publikum verteilt, die u. a. nach der eigenen Befindlichkeit im Umgang mit Macht und Machtbeziehungen fragten bzw. nach dem möglichen Verhalten in konkreten Situationen von Macht oder Machtlosigkeit. Darüber hinaus wurden einige Personen aus dem Publikum danach befragt, was sie mit dem Begriff Macht verbinden, und ihre Antworten auf Kassette aufgezeichnet. Die Vorstellung und Auswertung der Umfrage erfolgte an geeigneter Stelle während des Kolloquiums. Dieses Vorgehen folgte der Idee, das Publikum aktiv in das Geschehen einzubinden. Dazu gehörten auch inszenierte Situationen (scheinbares Versagen des Moderators zu Beginn, eine spätere Störung während der Veranstaltung), um die Reaktion des Publikums zu testen und die Gründe für Reagieren, Intervenieren oder einfach Schweigen und ihre Wirkung bewußt zu machen.

Ausgehend von der Begriffsklärung des Wortes Macht wurden gemeinsam mit dem Publikum mögliche Assoziationen zusammengetragen, nicht zuletzt um die Allumfassendheit von Macht deutlich werden zu lassen. Wie sich der Machtbegriff konkretisieren und vertiefen läßt, zeigten drei studentische Beiträge zu den Themen »Macht der Werbung«, »Macht der Mode« und »Macht der Frauen« und unsere Beiträge »Macht und Sprache im historischen Kontext« und »Macht und (interkulturelle) Kommunikation«. Gerade mit der offensichtlichen Verschiedenheit der Themen sollte dem Publikum bewußt gemacht werden, wie sehr sich Machtbeziehungen auch auf unterschiedlichsten Gebieten überschneiden und ineinandergreifen. Den Abschluß der Veranstaltung bildete eine Diaserie mit von uns ausgewählten Bildern, die für sich sprechend einmal mehr Macht und Ohnmacht demonstrierten.

Den agierenden Studierenden, keineswegs die besten des Kurses, gelang es, einen in vieler Hinsicht souveränen Eindruck zu hinterlassen. Sie waren sprachlich und inhaltlich überzeugend und riefen durch ihr sicheres Auftreten bei den meisten Professoren regelrechtes Erstaunen hervor. Die Leistung der Teilnehmer fand auch bei den anwesenden Kommilitonen große Anerkennung.

Mehr oder minder den Abschluß unseres Seminars bildete eine ebenfalls von Studierenden beider Kurse vorbereitete Veranstaltung zum Thema »Macht und Stereotype«, die wir im Mai durchführten. In den von den Studierenden in der Diskussion gehaltenen Beiträgen zur Entstehung von Selbst- und Fremdbildern ergaben sich besonders interessante Sichtweisen durch die Tatsache, daß in den Kursen viele Studierende waren, die Portugal noch nie verlassen hatten, demgegenüber aber einige über langjährige Auslandserfahrung verfügten, da sie mit ihren Fami-

lien in Luxemburg, Frankreich oder Deutschland gelebt oder zumindest durch einen Aufenthalt als Erasmus-Student einen Einblick in eine andere Kultur bekommen haben. Teilnehmer waren darüber hinaus französische und deutsche Erasmus-Studierende, die aus der umgekehrten Perspektive der Frage nachgingen, welche Bilder und Vorstellungen wir vom jeweils anderen in unseren Köpfen haben. Ein sich anschließendes zwangloses Abendessen bot für alle Beteiligten die Gelegenheit, sich weiter auf Deutsch darüber auszutauschen und mehr voneinander zu erfahren. Die Resonanz der Studierenden darauf war äußerst positiv.

4. Auswertung

Im Mittelpunkt der Leistungsbewertung standen ein frei gesprochener Vortrag zu einem selbstgewählten Thema, in dem Macht und Machtbeziehungen explizit gemacht werden sollten, und das Verfassen eines Essays von drei bis fünf Seiten, dessen Thema mit dem Vortragsthema identisch sein konnte, keineswegs aber mußte, und das den persönlichen Zugang des jeweiligen Verfassers zum Thema widerspiegeln sollte.

Für den Vortrag mußten sich die Studierenden in Gruppen von zwei bis drei Personen zusammenfinden, ein Thema formulieren, dieses in 35 bis 40 Minuten entwickeln und das Plenum zu einer Diskussion motivieren. Ausnahmslos alle Studierenden waren gut auf diese Präsentation vorbereitet und bemühten sich, durch Benutzung unterschiedlicher Materialien um eine methodisch abwechslungsreiche Form. Obgleich von uns keine Vorgaben hinsichtlich der Themenwahl gemacht wurden, war umso erstaunlicher, daß sich alle Themen gut in den Seminarplan integrieren ließen und es zu keinen inhaltlichen Wiederholungen kam. Vielmehr war nicht zuletzt für

die Studierenden interessant zu sehen, welche Zusammenhänge sich aus der Fülle der unterschiedlichen Bereiche ergaben. Besonders gelungene Vorträge gab es beispielsweise zu folgenden Themen

- »Macht der Liebe«
- »Macht der Musik«
- »Macht der Sprache«
- »Macht des Films«
- »Macht der Telekommunikation«
- »Macht des Sports«
- »Macht der Geschlechter«
- »Macht der Politik«
- »Macht des Geldes«

Neben der rein sprachlichen Leistung war für uns bei der Bewertung von entscheidender Bedeutung, wie es den Studierenden gelang, die Präsentation im Team zu organisieren, den Beitrag logisch und nachvollziehbar zu strukturieren, eine angemessene Auswahl von Quellen und Materialien zu treffen und diese sinnvoll aufzubereiten, auf Probleme oder Nachfragen zu reagieren und schließlich die Diskussion zu führen.

Sollte mit dem Vortrag die Arbeit im Team gefördert werden, stand beim Essay die Einzelleistung im Vordergrund. Erfreulich war dabei, daß mehr als zwei Drittel der Studierenden für ihren essayistischen Beitrag ein anderes Thema wählten als für den Vortrag und dadurch ihre enge persönliche Beziehung zu diesem unterstrichen. Anders als bei der Präsentation kam es nun allerdings zu Wiederholungen, was einen interessanten Vergleich in Hinsicht auf die Art und Weise des Herangehens und der Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglichte. Häufige Themen waren:

- »Macht der Sprache«
- »Macht der Mode«
- »Macht der Werbung«
- »Macht der Religion«
- »Macht der Musik«
- »Macht der Gefühle«

Demgegenüber standen ungewöhnliche Themen wie:

- »Macht des Klangs«
- »Macht des Geistes«
- »Macht des Unbekannten«
- »Macht des Radios«
- »Macht der Natur«
- »Macht der Einbildungskraft«
- »Macht politischer Visionen« und
- »Macht der Studierenden«

Nur einigen wenigen Studierenden gelang es nicht, ihr Thema inhaltlich und sprachlich nachvollziehbar zu gestalten, was schon an der Titelgebung deutlich wurde:

- »Macht des Korbballspiels«
- »Macht der Umweltzerstörung« oder
- »Macht der Landwirtschaft«

Für die Bewertung der schriftlichen Arbeiten spielte die sprachliche Richtigkeit eine untergeordnete Rolle, solange man dem Inhalt folgen konnte und die Gliederung logisch und folgerichtig erschien. Entscheidend waren die eigene Autorenschaft, die überzeugende Strukturierung des Inhalts und die selbständige Aufbereitung von Quellen, die über eine bloße Übernahme von Zitaten weit hinausgehen sollte. Insbesondere hier zeigten sich Schwächen, die auf mangelndes Training beim Umgang mit Sekundärliteratur zurückzuführen sind und für deren Behebung es kaum Möglichkeiten in den anderen Lehrveranstaltungen gibt. Ähnliche Probleme wurden bei der allgemeinen Gliederung, der Argumentation und der Wertung des behandelten Gegenstandes deutlich. Hier sollte angemerkt werden, daß diese Anforderungen an eine solche schriftliche Arbeit unter der Berücksichtigung der o.g. Kriterien ungewöhnlich sind, da die Studierenden in der Regel weder während ihres Studiums obligatorisch Hausarbeiten noch eine Abschlußarbeit anfertigen müssen. Wenn sie in einigen Fächern Hausarbeiten anfertigen, wird manchmal die tadellose äußere

Form der Arbeit höher bewertet als der Inhalt und die sorglose Übernahme ganzer Textpassagen aus Büchern oder dem Internet ohne exakte Quellenverweise relativ kritiklos betrachtet.

Wir denken, daß unsere bisherigen Ausführungen deutlich gemacht haben, daß sich die Einbindung des Seminars in den Sprachunterricht in mehrfacher Hinsicht und natürlich unter den besonderen Bedingungen der Ausbildung an der Universität Coimbra gelohnt hat und die seminaristische Arbeit fortgesetzt und ausgebaut werden sollte. Dies bestätigen die Rückmeldungen der Studierenden, um die wir sie am Ende des Studienjahres gebeten haben. Insbesondere die Themenwahl wurde positiv bewertet, wenngleich einige konkrete Texte als zu schwierig und zu abstrakt eingeschätzt wurden. Darüber hinaus wurde die Gestaltung des Seminars, vor allem die Möglichkeit der aktiven Partizipation der Studierenden und der dadurch gegebenen Entwicklung von Problembewußtsein und Kritikfähigkeit sowie das Praktizieren verschiedener Sozialformen im Unterricht im Bemühen um ein lernerzentriertes Arbeiten, das offen war für Fragen und Anregungen der Studierenden, von der Mehrzahl gelobt. Allerdings ist der Vorschlag einiger bedenkenswert, die Kursteilnehmer stärker in die Vorbereitung des Seminars mit einzubeziehen (z. B. bei der Auswahl des Materials und der Ausarbeitung von Diskussionsbeiträgen als Einstieg in das jeweilige Seminarthema). Schließlich wurden verschiedene Vorschläge für andere Seminarthemen gemacht, so z. B. »Deutschland in Europa«, »Das deutsch-portugiesische Verhältnis«, »Lehre und Ausbildung in Deutschland und Portugal«, Themen also, die ein stärker kulturkontrastives Arbeiten ermöglichen und näher an der unmittelbaren Lebenswirklichkeit der Studierenden sind. Von Anfang an waren

wir uns bewußt, daß das Thema »Macht« nicht die ungeteilte Zustimmung der Studierenden finden würde. Eine Wiederholung wäre unserer Meinung nach dennoch gerechtfertigt, wenn die Auswahl der Texte noch spezifischer zugeschnitten wäre auf das Vorwissen und die sprachlichen Fähigkeiten der Studierenden. Dies aber ist durch die Nichthomogenität der Kurse und deren zufällige Zusammensetzung schwer im voraus planbar. Zudem schienen uns die von uns gestellten Anforderungen auch eine Herausforderung zu sein, zumal wir nie vernachlässigten, daß es sich letztlich um ein Seminar im Rahmen des Sprachunterrichts handelte, das keineswegs den wissenschaftlichen Kontext von Macht und Machtbeziehungen in Geschichte, Soziologie oder Politik herausarbeiten sollte. Dieses Seminar sollte als Angebot verstanden werden, sich dieser Problematik zu nähern, darüber zu reflektieren und sich in der Fremdsprache schriftlich und mündlich damit auseinanderzusetzen.

Seminarplan

27.10.2000

Einführungsveranstaltung: Was ist Macht?

Etymologische Annäherung an das Wort Macht, seine Herkunft und Verwendung in anderen Sprachen und seine inhaltliche Bedeutung

Literatur: *Duden* (1996), *Langenscheidts Großwörterbuch* (1998) u. a. etymologische Wörterbücher zum Begriff *Macht*; Ernst Jandl: *My own song* (Gedichte)

I. *Mensch und Macht*

03.11.2000

Gewalt und Macht

Literatur: Alfred Adler: *Menschenkenntnis*. Frankfurt a. M. 1984 (72–75); Elias Canetti: *Masse und Macht*. Frankfurt a. M. 1994 (313–320)

10.11.2000

Machttempfinden und Körpersprache
Literatur: Elias Canetti: *Masse und Macht*. Frankfurt a. M. 1994 (433–441); Herlinde Koelbl: *Spuren der Macht. Die Verwandlung des Menschen durch das Amt*. München 1999 (380–402)

17.11.2000

Machtgelüste

Literatur: Tzvetan Todorov: *Angesichts des Äußersten*. München 1993 (196–201 und 219–223); Reinhart Koselleck: *Zeitschichten*. Frankfurt a. M. 2000 (34–39).

24.11.2000

Das Leben ist schön (Film von Roberto Benini, Italien 1998)

15.12.2000

Machtspiele in literarischen Beispielen

Literatur: Thomas Mann: *Mario und der Zauberer*. Leipzig 1988 (111–114); Christa Wolf: *Nachdenken über Christa T.* Weimar 1979 (120–121)

05.01.2001

Macht der Liebe

Literatur: Ingeborg Bachmann: *Undine*. Berlin 1988 (171–178); Erich Fried: *Durcheinander*. Aus: *Liebesgedichte*. Berlin 1999 (43); Doris Dörrie: *Financial Times*. Aus: *Was wollen Sie von mir*. Zürich 1989 (129–137)

12.01.2001

Macht der Frauen

Literatur: Alfred Adler: *Menschenkenntnis*. Frankfurt a. M. 1984 (120–125); Peter Gay: *Kult der Gewalt. Aggression im bürgerlichen Zeitalter*. Berlin 2000 (434); *Emma* (Zeitschrift), Juli/August 2000 (78 und 84)

II. *Macht und Sprache*

19.01.2001

Kunst der Kommunikation I

Literatur: Friedemann Schulz von Thun: *Miteinander reden*. Bd. 1. Hamburg 1994 (62–63); Christa Wolf: *Störfall*. Weimar 1986 (99); Claude Lévi-Strauss: *Traurige Tropen*. Leipzig 1988 (336–339)

23.02.2001

Kunst der Kommunikation II

Literatur: Tzvetan Todorov: *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen*. Frankfurt a. M. 1985 (121–127 und 150–151)

07.03.2001

Kolloquium zum Thema »Macht« (Projekt)

09.03.2001

Sprache des III. Reiches

Literatur: Victor Klemperer: *LTI*. Leipzig 1985 (47–53); Auszüge aus Victor Klemperers »Tagebüchern« auf Audiokassette

16.03.2001

Manipulation durch Sprache

Literatur: Annette Kuhn; Valentine Rothe: *Frauen im deutschen Faschismus*. Bd. 2. Düsseldorf: Schwann, 1982 (119 und 122 f.); Videoausschnitte aus der Reihe *100 Jahre Deutschland*.

23.03.2001

Der Einfluß des Englischen auf die europäischen Sprachen

Literatur: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 14.03.2000. Aus: Zeitungs-ausschnitte zur Landeskunde. DAAD 2000 (360–362)

III. Macht und Staat

30.03.2001

Staatsmächte

Literatur: Dietrich Schwanitz: *Bildung*. Frankfurt a. M. 1999 (330 f.); Michael Mann: *Geschichte der Macht*. Bd. 1. Frankfurt a. M. 1990 (65 f.)

06.04.2001

Staaten in Europa

Literatur: David Landes: *Wohlstand und Armut der Nationen*. Berlin 1999 (16 f. und 150–153); Steven Burgen: *Bloody hell, verdammt nochmal*. München 1998 (10 f.)

27.04.2001

Studentenvorträge zum Thema Macht

IV. Macht und Technik

04.05.2001

Macht und Technik

Literatur: »Alles ist austauschbar«, *Spiegel* 41/1998 (256 f.); »Gleichberechtigung im Kreißaal«, *Berliner Zeitung* vom 22.02.1998; »Wohnen in der Beta-Version«, *Tagesspiegel* vom 02.01.2000; »Der Mensch ist eine Baustelle«, *Die Zeit* 44/2000

11.05.2001

Studentenvorträge zum Thema Macht

V. Die Macht der Bilder

18.05.2001

Bilder von uns – Die Macht der Stereotype (Projekt)

Literatur: www.dfjw.org/paed/texte/stereot2.html: E. Marc Lipiansky: *Heißt interkulturelle Ausbildung Bekämpfung von Stereotypen und Vorurteilen?*

25.05.2001

Bilder, die für sich sprechen

Literatur: Guido Knopp: *100 Jahre. Die Bilder des Jahrhunderts*. München 1999 (Bilder von 1978, 1985, 1993)

01.06.2001

Studentenvorträge zum Thema Macht und gemeinsame Auswertung und Beurteilung des Seminars

Literatur

Adler, Alfred: *Menschenkenntnis*. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag, 1984.

Canetti, Elias: *Masse und Macht*. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag, 1999.

Heidegger, Martin: *Unterwegs zur Sprache*. Stuttgart: Weske, 2001.

Klemperer, Victor: *Lingua Tertii Imperii (LTI). Notizbuch eines Philologen*. Leipzig: Reclam, 1985.

Koelbl, Herlinde: *Spuren der Macht. Die Verwandlung des Menschen durch das Amt. Eine Langzeitstudie*. München: Knesbeck, 1999.

Lévi-Strauss, Claude: *Traurige Tropen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1988.

-
- Mann, Michael: *Die Geschichte der Macht*. Bd. 1. Frankfurt a. M.: Campus, 1990.
- Schulz von Thun, Friedemann: *Miteinander reden*. Bd. 1. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1994.
- Schwanitz, Dietrich: *Bildung*. Frankfurt a. M.: Eichborn, 1999.
- Todorov, Tzvetan: *Angesichts des Äußersten*. München: Fink, 1993.
- Todorov, Tzvetan: *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1985.
- Wierlacher, Alois; Eggers, Dietrich; Engel, Ulrich; Kelletat, Andreas F.; Krumm, Hans-Jürgen; Krusche, Dietrich; Bohrer, Kurt-Friedrich (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 24 (1998). München: iudicium, 1998.

Methoden zur Erfassung von Deutschland-Images. Ein Beitrag zur Stereotypenforschung

Dorothea Spaniel

1. Problemstellung

Wer im Ausland nach spontanen Assoziationen zu den Deutschen fragt, bekommt nicht selten Äußerungen wie die folgenden zu hören:

- »Die Deutschen fahren große Autos«.
- »Die Deutschen haben mehr Hunde als Kinder«.
- »Die Deutschen lieben den Wald«.
- »Die Deutschen sind ordentlich und pünktlich«.
- »Die Deutschen essen viel Wurst und Brot«.
- »Die Deutschen sind kalt und ›quadratköpfig««.
- »Die Deutschen sind effektiv«.
- »Das Wetter in Deutschland ist schlecht«.
- »Die deutsche Sprache ist hart und schwer«.

Wie aber kommen solche Meinungen zustande? Woher beziehen die Befragten diese Bilder und die dafür notwendigen Informationen? Welche Rolle spielt der Fremdsprachenunterricht bei der Konstitution von Nationen-Images? Warum sollte man sich im Fremdsprachenunterricht, hier dem Deutsch-als-Fremdsprachen-Unterricht, überhaupt mit Images,

Stereotypen und Vorurteilen beschäftigen?

Für die Beantwortung dieser Fragestellungen ist eine Beschränkung auf die Deskription der Deutschland-Images in verschiedenen Ländern, wie von einer Reihe empirischer Studien¹ gehandhabt, nicht ausreichend. Ergänzend dazu sind Untersuchungen zu Einflußfaktoren wie Soziodemographika, direkte Kontakte, Mediennutzung und Sprachunterricht auf die Herausbildung von Nationen-Images notwendig. Das Bestimmen von Faktoren, die das Image Deutschlands beeinflussen, sowie konkrete Beschreibungen und der Vergleich von Deutschland-Images verschiedener Gruppen und Länder ist bildungspolitisch von großem Interesse. Ihnen allen liegt der Ansatz der interkulturellen Landeskunde zu Grunde, wonach eine Beschäftigung mit dem Eigenen und Fremden als Sensibilisierungsprozeß verstanden wird. Sensibilisieren bedeutet hier nach Löschmann (1998: 26)

1 Unter empirischen Studien verstehe ich nach Henrici (1999: 434) »Studien, die auf einer breiten Basis von natürlich oder experimentell gewonnenen Daten und deren nachvollziehbarer Aufbereitung theoriegeleitet Abhängigkeiten und Wirkungen [...] ermitteln«.

»das Erzeugen, Wecken, und Verstärken des Bewußtseins:

- für das eigene kulturelle Orientierungssystem
- für die kulturspezifische Prägung des Handelns
- für die Rolle kultureller Einflußfaktoren in der kommunikativen Interaktion«,

und das sowohl beim Lerner, als auch beim Lehrer, der sich seiner tragenden Rolle als Mittler der deutschen Sprache und Kultur oft nicht im ausreichenden Maße bewußt zu sein scheint.

Die vorliegende Arbeit soll methodische Anregungen für eine intensivere Beschäftigung mit dem Forschungsgegenstand geben, indem er skizzenhaft auf die Herausbildung von Nationen-Images durch primäre und sekundäre Vermittlungsinstanzen eingeht und daraufhin methodische Ansätze der Stereotypenforschung vorstellt und bewertet. Abschließend wird die Operationalisierung des Deutschland-Images und seiner Einflußfaktoren anhand der empirischen Untersuchung zum Deutschland-Image von 578 spanischen Deutschlernern ausgeführt (vgl. Spaniel 2000). Die Ergebnisse bestätigen die Annahme einer starken Potenz des Sprachunterrichtes bei der Ausbildung von Images. Nach Kenntnis der Verfasserin wird so erstmalig das Bild einer Teilöffentlichkeit in diesem Umfang in Spanien erhoben und in Verbindung mit imagekonstituierenden Einflußfaktoren gebracht.

2. Worin unterscheiden sich Images von Stereotypen?

Bereits 1922 prägte Walter Lippmann den Begriff des *Stereotyps* und sprach gleichzeitig von *mental images*, d. h. den Bildern in unseren Köpfen. In der deutschen Lite-

ratur finden wir dafür Begriffe wie *Bild*, *Abbild* oder *Leitbild*, *Charakter* einer Person, *Stereotyp*, *Ruf* (im engeren Sinne von *Ansehen* bzw. *Reputation*), *Selbstbild*, *Fremdbild* oder *kognitives Schema*. Die Übergänge zwischen diesen oft als Synonym für *Image* verwendeten Konzepten sind fließend. Ihre diffuse Verwendung in wissenschaftlichen Arbeiten erklärt dabei teilweise »das weitgehende theoretische, begriffliche und methodische Scheitern der herkömmlichen Image-Forschung« (Gottschlich/Obermair 1989: 55). Während sich *Stereotype* als Gegenstand der Fremdheitsforschung (z. B. Hofstätter 1967, Koch-Hillebrecht 1977, Bausinger 1988 und Wierlacher 1993) durch (oft historisch überlieferte) Konstanz und Universalität auszeichnen, können *Images* aufgebaut, gepflegt und verändert werden. Deshalb erscheint die Verwendung des Image-Begriffes für die vorliegende Arbeit am geeignetsten.

Nach Bentele (1995: 61) wird in der Image-Forschung zwischen

- dem *Selbst-Image* als Bild, das wir von uns selbst haben, und
- dem *Fremd-Image* als Bild, das andere von uns haben, unterschieden.

Weitere Image-Varianten sind das vermutete, tatsächliche und erwünschte Selbst- und Fremd-Image. Schließlich wird als *Meta-Image* unsere Vorstellung von dem Bild, das andere von uns haben, zusammengefaßt.¹

3. Wie entstehen Nationen-Images?

Bei der Entstehung von Nationen-Images sind Primär- und Sekundärerfahrungen von maßgeblicher Bedeutung. Das Schaubild (*Abbildung 1*) macht deutlich,

1 Zum Stellenwert des Fremd- und Selbst-Images im Fremdsprachenunterricht und der Gegenüberstellung von Image-Varianten liegen eine Reihe von Forschungsarbeiten v. a. von Gottfried Keller vor.

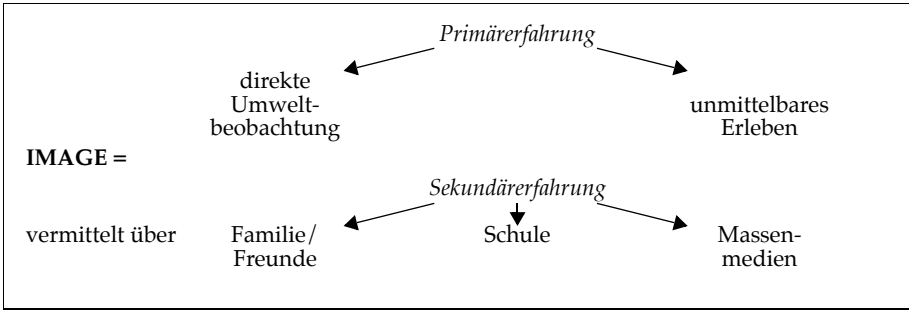


Abbildung 1: Primär- und Sekundärerfahrungen als Image-Komponenten

welche einzelnen Komponenten ihnen zugeordnet werden.

Zu den Primärerfahrungen gehören direkte Kontakte zu Deutschen im Inland bzw. ein Aufenthalt in Deutschland. Sekundärerfahrungen werden über die bekannten Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Medien auf unterschiedliche Weise vermittelt. Die *Familie* wird bei der Weitergabe gesellschaftlichen Wissens und der Ausbildung von Einstellungen gegenüber anderen sozialen Gruppen und Kulturen als primäre Bezugsquelle angesehen (vgl. Mog 1992: 24–26). Somit bringen die Lerner bereits Vorstellungen über bestimmte Gruppen in den *Schulunterricht* mit. Denen stehen die in Texten, Illustrationen und Arbeitsmaterialien transportierten und von den Lehrkräften kommentierten Images über andere Kulturen gegenüber. Ihnen kann der Lerner nur eine begrenzte direkte Erfahrung und somit unmittelbare Überprüfung entgegensetzen (vgl. Krampikowski 1990: 319 f.).

Aufgrund der zentralen Rolle des Wissens für die Veränderung von Einstellungen gegenüber anderen Nationen wird von einem positiven Zusammenhang zwischen Fremdsprachenunterricht und der Ausbildung von positiven Länder-Images ausgegangen, d. h. die

Beschäftigung mit der Sprache und der Kultur des jeweiligen Landes im Fremdsprachenunterricht hat positive Auswirkungen auf die Ausbildung von Nationen-Images (vgl. Stapf/Stroebe/Jonas 1986: 13).

Einen großen Einfluß auf Nationen-Images haben des weiteren die *Massenmedien*. Trotz gestiegener Mobilität und der Vereinfachung von Direktkontakten z. B. über verschiedene Mobilitätsprogramme der Europäischen Union, dienen Medien oft als einzige Informationsquelle über räumlich entfernte Länder und Kulturen (vgl. Wilke 1989: 16). Mangelnde kontinuierliche und eher punktuelle Auslandsberichterstattung über Ereignisse, die außerhalb der Erfahrungswelt der Rezipienten liegen und nach publizistischen Kriterien ausgewählt werden, verstärken reduzierte, vereinfachte Sichtweisen auf andere Länder (vgl. Wilke 1989: 16.). Zusammenhänge zwischen der Mediennutzung und einem Kenntniszuwachs über andere Völker sind in der Image-Forschung bisher nur unzureichend untersucht worden. Ergebnisse aus Studien zum Einfluß von Informationssendungen der Massenmedien auf politischen Wissenszuwachs legen einen solchen Zusammenhang jedoch nahe (vgl. German 1994: 287).

4. Wie können Images gemessen werden?

Ein grundlegendes Problem bei der Erfassung von Einstellungen gegenüber anderen Nationen ist die Frage, wie Images als »individuelle Kognitions- und Emotionsstrukturen« (Flohr 1993: 12) zu messen sind. Die bisherigen Forschungsarbeiten haben ein breites Methodenspektrum entwickelt. Koch-Hillebrecht (1977: 23 ff.) benennt sieben Methoden zur Erfassung von Nationen-Images:

1. die Quellenforschung
2. die Interpretation literarischer Werke
3. die Schulbuchanalyse
4. die Inhaltsanalyse von Massenmedien
5. das Experiment
6. die Befragung
7. das Eigenschaftslistenverfahren.

In der *Quellenforschung* werden v. a. von Historikern zeitgenössische Memoiren wie Reden, Akten sowie Briefe analysiert. Für die Interpretation einschlägiger Stellen in *literarischen Werken* sei beispielsweise auf die vielfältigen Untersuchungen zu Reiseberichten verwiesen.¹ Die *Schulbuchrevision* war nach 1945 durch das Anliegen motiviert, negative Vorstellungen über andere Völker aus den Lehrbüchern zu entfernen. Diese Bemühungen werden heute durch Forschungsaufträge und -projekte des Georg-Eckert-Institutes in Braunschweig unterstützt (nähere Informationen unter www.gei.de).

Bei der Analyse von Deutschlandbildern in den *Massenmedien* konzentriert man sich auf eine bestimmte Mediengattung oder Textsorte (z. B. Kinderzeitschriften, Karikaturen, Spielfilme, Werbespots) als Untersuchungseinheit. Außerdem kann in *Experimenten* die Wahrnehmung und

Interpretation ethnischer Gruppenunterschiede erforscht werden (im Überblick bei Allport 1971: 121 ff.).

Das häufigste in der Stereotypenforschung verwendete Meßverfahren ist die *schriftliche* oder *mündliche Befragung* (vgl. Stapf/Stroebe/Jonas 1986: 38). So besitzt sie gegenüber der Inhaltsanalyse den Vorteil, daß nicht die veröffentlichte Meinung einer Elite aus Wirtschaft, Politik, Kultur und der Journalisten gemessen wird (vgl. Trautmann 1991: 13 f.), sondern direkt Daten zur Bevölkerungsmeinung erhoben werden. Das *Eigenschaftslistenverfahren*² geht auf Studien von Katz/Braly (1933) zurück, bei denen Einstellungen von Studierenden zu anderen Völkern durch Ankreuzen von positiven und negativen Eigenschaften ermittelt wurden. Die Genauigkeit eines Stereotyps läßt sich daran feststellen, daß wenige Attribute von vielen Befragten angegeben werden (vgl. Hofstätter 1967: 86). Zudem werden Völker, »die im Laufe der Geschichte eine große Bedeutung für die eigene Gruppe gehabt haben«, mit größerer Übereinstimmung beurteilt (Sodhi/Bergius 1953: 89). Zu den Techniken dieses Meßverfahrens gehört auch das von Osgood, Suci und Tannenbaum (1967) entwickelte Polaritätsprofil bzw. *semantic differential*, bei dem die Befragten auf einer siebenstufigen Skala den Grad des Zutreffens einer Eigenschaft im Verhältnis zu dessen Gegenteil (z. B. traurig/heiter; hilfsbereit/egoistisch) beurteilen. Die Mittelwerte der von der Mehrheit der Befragungspersonen angegebenen Beurteilungen ergeben den Profilwert, der einen Vergleich zu anderen Völkern zuläßt (vgl. Hofstätter 1967: 74).

1 Zum Beispiel zu Mark Twains Reiseberichten vgl. Krampikowski (1990: X), zur deutsch-spanischen Literaturbeziehung vgl. Raders 1999.

2 Die Erhebung von Images mit Hilfe von Eigenschaftslisten stellt für mich ebenfalls eine Befragungstechnik dar.

Als weitere Befragungstechnik eignet sich die von Bogardus konstruierte Skala der sozialen Distanz (vgl. Stapf/Stroebe/Jonas 1986: 49). Der Befragte muß dabei verschiedene soziale Bereiche angeben, in denen er den Angehörigen einer bestimmten Nation in seinem Lebensumfeld (Heirat, Nachbarschaft, Berufskollege etc.) akzeptieren würde. Die größte soziale Distanz liegt vor, wenn nicht einmal der Besuch im Land toleriert werden würde (vgl. Stapf/Stroebe/Jonas 1986: 49). Allgemeiner kann auch nach der sozialen Nähe durch eine zehnstufige Skala gefragt werden, wobei der Wert 10 eine große soziale Distanz zwischen dem Befragten und dem Angehörigen eines bestimmten Landes bedeutet.

Die hier vorgestellten Verfahren werden vor allem bei Befragungen zu Images mehrerer Nationen verwendet, um an Hand verschiedener statistischer Berechnungen Ähnlichkeitsrelationen zwischen dem Selbst- und dem Fremd-Image bzw. verschiedenen Fremdbildern herstellen zu können (vgl. Hofstätter 1967: 89). Soll die Beurteilung jedoch in erster Linie vor dem eigenkulturellen Hintergrund erfolgen, ist eine differentielle Abfrage von Eigenschaften zur Ermittlung des Deutschland-Images notwendig. Diese Art von Kulturvergleich ist für internationale Orientierungen von großer Bedeutung, da die »in der eigenen Kultur erworbenen Wissensbestände als Vergleichsraster für die Beurteilung« (Keller 1997: 49) der Fremdkultur dienen. Damit wird die produktive Leistung von Images betont, die eine identitätsstiftende Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt darstellen, d. h. als Wahrnehmungs- und Orientierungshilfe dienen (vgl. Bausinger 1988: 161).

5. Wie wurde das Deutschland-Image spanischer Deutschlerner operationalisiert?

In der Image-Forschung führen unterschiedliche Operationalisierungen des Image-Begriffes häufig zu verschiedenen Ergebnissen. Dem Meßinstrument kommt daher eine große Bedeutung zu (vgl. Ganter 1997). Der standardisierte Fragebogen wurde für die vorliegende Studie in deutsch und spanisch entwickelt (und kann auf Anfrage hin zugesandt werden). Er orientiert sich stark an der Fragebogenversion einer 1997 durchgeführten Untersuchung eines DAAD-Lektorenteams in Spanien und Portugal¹. Er setzt sich inhaltlich aus Fragen zur Sprachbiographie, zu Informationsquellen über Deutschland, Fragen zu Lehrmitteln, Themenwünschen im Unterricht und den Medien, freien Assoziationen zu Deutschland/ den Deutschen und Wissensfragen zusammen (siehe auch DAAD 1999: 357). In der *Tabelle 1* werden Inhalt und Funktion der einzelnen Fragen erläutert.

Die spanische Version wurde von Muttersprachlern auf Verständlichkeit geprüft und in den Anfängerklassen eingesetzt. Auch in den fortgeschrittenen Klassen konnten die Lerner die offenen Fragen in spanisch beantworten, um bei emotionshaltigen Wörtern Übersetzungsfehler zu vermeiden (zur Übersetzungsproblematik von Schlüsselbegriffen in internationalen Umfragen vgl. Nolle-Neumann 1988: 72). Die Hilfe von Muttersprachlern war zudem für die eindeutige Zuordnung der genannten Attribute als positive/negative Assoziationen notwendig. Beispiele dafür sind die wortwörtliche Übersetzung von *cap cuadrat* mit »Quadratkopf« im Sinne von »eng-

1 Der Fragebogen lag mit freundlicher Genehmigung der Autoren Henrike Schön und Beate Dorner vor.

FRAGE NR.	INHALT	FUNKTION
1-7	zur Sprachbiographie (Motivation für das Deutschlernen; Schwierigkeit des Deutschen; Lehrbücher; Interessenlage im Deutschunterricht)	Einstieg; persönlicher Bezug
	Dauer des Deutschunterrichts	Unabhängige Variable (UV1)
8/9	Aufenthalt in Deutschland	UV 2
10-12	Kontakt zu Deutschen in Spanien und Deutschland	UV 3
13-18	Mediennutzung und Medieninteresse	UV 4
19/20	Assoziationen zum »typischen Deutschen« und Deutschland (offene Fragestellung)	Abhängige Variable (AV)
21-52	Eigenschaftslisten zu Land, Bevölkerung, Wertungen (geschlossene Fragestellung)	Abhängige Variable
53-60	Wissenstest	UV / AV Wissen
61-67	soziodemographische Angaben (einschließlich Fremdspracherwerb)	Intervenierende Variablen

Tabelle 1: Aufbau des Fragebogens

stirnig, stur« oder *trabajador* wortwörtlich »Arbeiter« als »fleißig«.

Im überwiegenden Teil wurden geschlossene Fragen gestellt, um multivariate statistische Verfahren anwenden zu können. Gerade bei der Erhebung des Deutschland-Images bietet die geschlossene Abfrage nach dem Zutreffen spezifischer Eigenschaften für alle Befragten die Möglichkeit, sich unabhängig von Bildung und Ausdrucksfähigkeit zu äußern. Geschlossene Fragen sind zudem leichter zu beantworten, was die Gefahr unvollständiger oder ungenau formulierter Antworten verringert und eine Einheitlichkeit und damit Vergleichbarkeit der Ergebnisse zulässt (vgl. Gallus/Lühe 1998: 70). Entsprechend den Vorteilen offener Fragen werden diese bei der Erfassung der verwendeten Lehrbücher aufgrund ihrer Fülle (Frage 5), der spontanen Meinungsäußerung (Fragen 19-20) und dem Abfragen von Wissen (Fragen 53-60) angewendet.

Das Deutschland-Image als abhängige Variable wurde auf zwei verschiedene Arten operationalisiert. Zuerst wurde die aktive freie Assoziation zu Deutschland und den Deutschen erfaßt. Die Erhebung mittels offener Fragen diente der Ermittlung von Eigenschaften, die spontan und ungestützt angegeben werden. Die Befragten sollten jeweils drei Attribute aufschreiben, mit denen sie Deutschland/die Deutschen assoziieren. Synonym verwendete Ausdrücke wurden daraufhin zu inhaltlich gleichen Eigenschaften zusammengefaßt. Damit konnte zum einen die Häufigkeit bestimmter Eigenschaften ermittelt werden. Zum anderen dienten die freien Angaben der Validierung der geschlossenen Fragen. Es wurde überprüft, ob in den offenen Fragen Eigenschaften genannt wurden, die in der geschlossenen Abfrage nicht erfaßt worden sind. Es kann von einer hohen Zuverlässigkeit der geschlossenen Fragen ausge-

gangen werden, wenn Deutschland/die Deutschen in beiden Fragetypen ähnlich beurteilt werden. Um die einzelnen Eigenschaften bewerten zu können, wurde ein Antwortkatalog erarbeitet, der die Zuordnung positiv/neutral/negativ regelt. Die Klassifizierung der einzelnen Angaben orientiert sich dabei an einem für Deutschland positiven Antwortverhalten. Bei der Erhebung der geschlossenen Fragen wurde die differentielle Skalierung gewählt, d. h. der Befragte muß angeben, ob eine Eigenschaft eher auf Spanien oder Deutschland zutrifft. Das Image wurde in drei Fragebatterien erhoben:

- die Bewertung Deutschlands,
- die Bewertung der Deutschen,
- die Beurteilung von Lebensinhalten.

Die Auswertung erfolgte innerhalb dieser Antwortblöcke, um Verzerrungen der Ergebnisse aufgrund ähnlicher Fragestellungen zu vermeiden.

Um den Einfluß der unabhängigen Variablen zu bestimmen, wurden die Direktkontakte, die Mediennutzung und die Dauer des Deutschunterrichts der Befragten erfaßt. Die Variable *Mediennutzung* zur politischen Information wurde aus den Nutzungshäufigkeiten von Fernseh- und Radionachrichten, Internet und Lesen einer Tageszeitung in spanisch und/oder deutsch generiert (Frage 13). Die Variablen *Deutschunterricht* (Frage 2) und *Aufenthalt in Deutschland* (Frage 8) konnten direkt intervall-skaliert aus dem Fragebogen entnommen werden. Die Variable *Direktkontakte* (außer touristische Kontakte) zu Familienangehörigen, Freunden und Kollegen in Deutschland bzw. Spanien (Fragen 11/12) ergab sich aus der Addition der einzelnen Kontaktarten, d. h. je höher der Wert, um so mehr direkte Kontakte zu verschiedenen Personen in Deutschland oder zu Deutschen in Spanien hat der Befragte.

Da aktuell-politische *Kenntnisse* einen erheblichen Einfluß auf das Interesse an und Wissen über Deutschland haben, wurde der Einfluß der Variable *Wissen über Deutschland* erfaßt. Der Wissensindex wurde in einem landeskundlichen Test aus neun Fragen aus verschiedenen Bereichen der Politik ermittelt (Fragen 53–60). Als Basis für diesen Wissenstest dienten die Fragen aus den Untersuchungen des DAAD (1999), Sammon (1996) und Stapf/Stroebe/Jonas (1986). Der Schwierigkeitsgrad der Fragen wurde im Pre-Test überprüft. Für die Auswertung wurden die Angaben des Statistischen Bundesamtes und des Instituto Nacional de Estadística als Vergleichsdaten gegenübergestellt. Für jede eindeutig richtige Antwort wurden jeweils zwei Punkte vergeben, für teilweise richtige Antworten ein und für falsche bzw. keine Antworten kein Punkt. So wurde z. B. die Antwort auf die Frage, wieviele Einwohner Deutschland hat (ca. 81 Millionen), als falsch bewertet, wenn sie kleiner als die Einwohnerzahl Spaniens (ca. 39 Millionen) war. Die Bedeutung von *CDU* wurde als richtig bewertet, wenn der volle Name der Partei bekannt war. Die Antwort galt als halbrichtig, wenn *Partei* oder *Konservative* angegeben wurde. Die erreichbare Höchstpunktzahl lag bei 18 Punkten. Je höher der Index, umso höher das Faktenwissen der Befragten zu Deutschland.

6. Wie erfolgte die Auswahl der Stichprobe und die Durchführung der Hauptuntersuchung?

Aufgrund der vagen Angaben zu statistischen Merkmalen der Grundgesamtheit (alle spanischen Deutschlerner) konnte die Stichprobenauswahl weder nach der Quotenstichprobe noch nach dem Zufallsprinzip erfolgen, da hierfür eine vollständige Liste aller spanischen Deutschlerner nötig gewesen wäre (vgl. Gallus/

Lühe 1998: 83). In diesem Fall bietet sich ein Klumpen-Auswahlverfahren an. Dazu werden aus der Grundgesamtheit kleinere Klumpen (cluster) gebildet und sämtliche Mitglieder dieser zufällig ausgewählten Klumpen gezogen (vgl. Galus/Lühe 1998: 83). Bei der vorliegenden Auswahl der Cluster wurden zusätzlich folgende Festlegungen getroffen (ähnlich Stapf/Stroebe/Jonas 1986: 59):

- a) die Auswahl unterschiedlicher geographischer Regionen (Großstadt Madrid versus Kleinstadt Sagunt; touristische Region Málaga versus Nordspanien León)
- b) die Erfassung mehrerer Arten von Bildungseinrichtungen (öffentlich Escuela Oficial de Idiomas versus private Sprachenzentren)
- c) die Durchführung in unterschiedlichen Niveaustufen (Anfänger versus Fortgeschrittene).

Die endgültige Stichprobe umfaßt 578 Personen, davon sind 45,3% Männer und 54,7% Frauen. Das entspricht tendenziell den Angaben des Spanischen Erziehungsministeriums (MEC 1999), wonach ca. 60% der Deutschlerner in Spanien Frauen sind. Außerdem überwiegt erwartungsgemäß die Zahl der Lerner zwischen 20 und 25 Jahren. Sie bilden mit 48% fast die Hälfte der Befragten. Die zweitgrößte Gruppe ist mit einem Drittel der Befragten die Gruppe der 30- bis 39-Jährigen. Der allgemeine Bildungsabschluß der Befragten wurde in der vorliegenden Arbeit über den höchsten erreichten schulischen Abschluß als intervenierende Variable erfaßt. Die Zuordnung der Abschlüsse erfolgte nach einer Aufstellung des Spanischen Bildungsministeriums (vgl. MEC 2000: 12). Der *Ciclo Elemental* entspricht dabei der obligatorischen Schulausbildung von 10 Jahren, in Deutschland dem Haupt- und Realschulabschluß. Die Hälfte der Befragten (50,3%) verfügt über einen akademischen

Bildungsabschluß. 13% der Befragten besitzen kein Abitur und fast ein Drittel nennt das Abitur, als höchsten erreichten Bildungsabschluß. Die Fragen nach dem Geburtsort und dem Ort, in dem man aufgewachsen ist (Fragen 61 und 62), dienen der Differenzierung der Regionen, wobei die zweite Angabe, also der Ort der Sozialisation und nicht der Geburts- oder jetzige Wohnort, ausschlaggebend für die Zuordnung zu einer der 10 Regionen war. Danach aufgeschlüsselt ergibt sich eine Verteilung, die dem hohen Anteil an Deutschlernenden auf den Balearen und in Andalusien entspricht. Ebenfalls von Bedeutung ist die Deutschlernerzahl in der Comunidad Madrid (vgl. MEC 2000: 3). Die *Hauptuntersuchung* fand in den beteiligten Einrichtungen im Mai 2000 statt. Die Zusendung der Fragebogenversionen erfolgte postalisch oder per e-mail. Die Befragung fand im Unterricht statt, wodurch eine hohe Rücklaufquote garantiert werden konnte. Die Gesamtbearbeitungszeit der Fragebögen lag durchschnittlich bei 45 Minuten.

7. Wie sehen spanische Deutschlerner die Deutschen?

Das Antwortverhalten in den offenen Fragen bestätigt die Erkenntnisse aus der Kognitions-Psychologie, wonach Einstellungen gegenüber einem Objekt mit Hilfe von Schemata weiter zusammengefaßt werden (vgl. Brettschneider 1998). Alle Angaben zu Deutschland und den Deutschen lassen sich zu fünf und sechs Eigenschaftsdimensionen zusammenfassen, bei denen es sich um traditionelle Eigenschaftszuschreibungen zur *Leistungsfähigkeit* der Deutschen und *deutschen Wirtschaft* handelt. Außerdem überwiegen stereotype Vorstellungen zum deutschen *Aussehen*, zum *Charakter* und zu *gastronomischen Vorlieben*, wie die Schaubilder 2 und 3 deutlich machen.

Frage 19: Wie würden Sie einen typischen Deutschen charakterisieren?

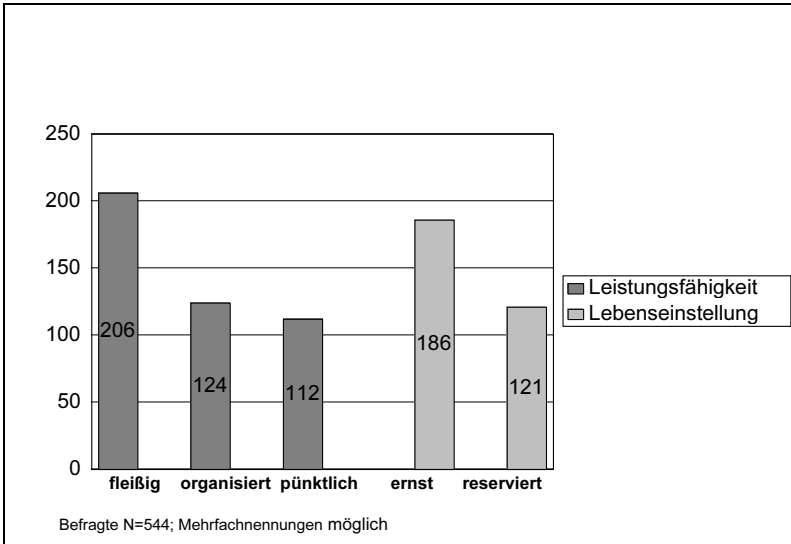


Abbildung 2: Frei assoziierte Eigenschaften über die Deutschen

Frage 20: Woran denken Sie, wenn Sie an Deutschland denken?

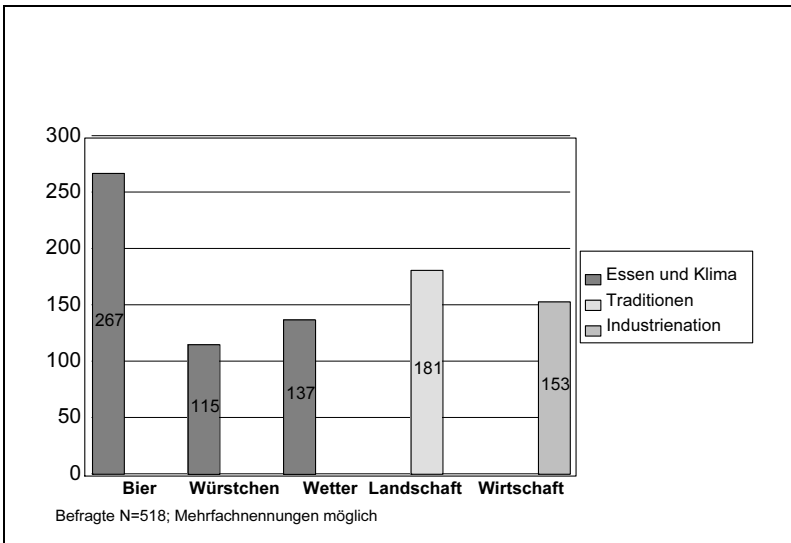


Abbildung 3: Frei assoziierte Charakteristika von Deutschland

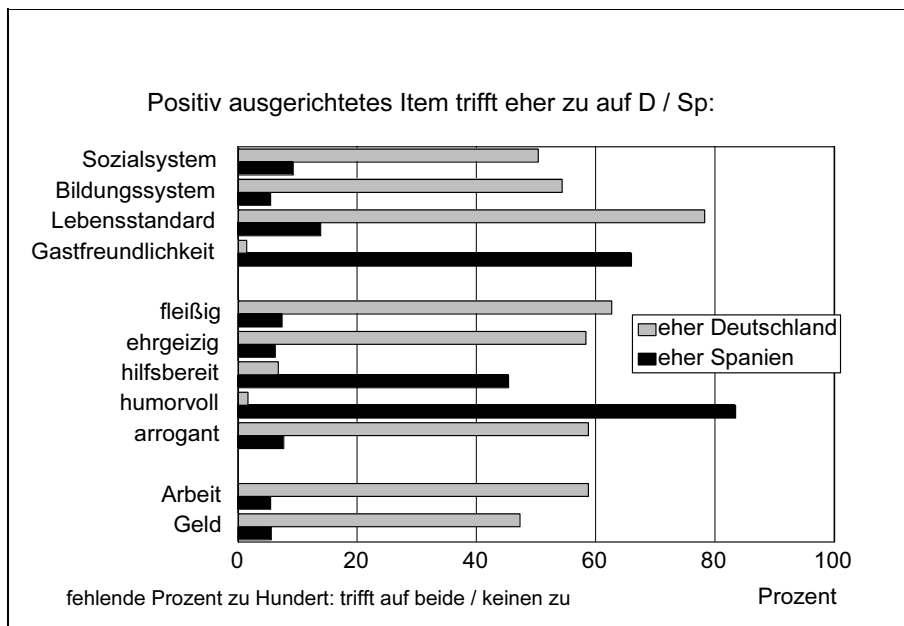


Abbildung 4: Beurteilung Deutschlands/der Deutschen in den geschlossenen Fragen

Politische bzw. historische Aspekte treten in den Hintergrund. Im Gegensatz zu Studien aus anderen Ländern Europas und den USA (vgl. u.a. Schulz/Haerle 1998; Sammon 1996; Jansen 1995) ist das Thema Nationalsozialismus und Fremdenfeindlichkeit bei spanischen Deutschlernern kein wesentlicher Bestandteil des Deutschland-Images. Jeweils nur rund 6% der Befragten assoziieren mit Deutschland spontan den Zweiten Weltkrieg, Adolf Hitler oder Ausländerfeindlichkeit.

Bei den geschlossenen Fragen wurde durch die differentielle Fragetechnik erfasst, welche vorgegebenen Eigenschaften eher auf Deutschland/die Deutschen, Spanien/die Spanier, keinen oder beide gleich zutreffen. Die Abbildung 4 zeigt Tendenzen im Antwortverhalten. Auffallend ist eine, bereits bei den offenen Fragen festgestellte, durchgehend positive

Bewertung des deutschen Lebensniveaus. So gaben jeweils über die Hälfte der Befragten an, daß ein gutes *Gesundheits- und Sozialsystem* (50,3%) und ein gutes *Erziehungs- und Bildungssystem* (54,3%) eher auf Deutschland zutrifft. Dreiviertel der Befragten (78,2%) gaben an, daß auf Deutschland eher ein hoher *Lebensstandard* zutrifft, also Deutschland einen höheren Lebensstandard als Spanien hat. Bedenkenswert ist die Angabe von nur einem Prozent der Befragten, daß *Gastfreundlichkeit* eher auf Deutschland zutrifft.

Die Auswertung der Kenntnisfragen zeigt, daß die Höchstpunktzahl nur von zwei Personen erreicht wurde. Hingegen beantworteten 12% der Befragten alle Fragen falsch oder machten keine Angaben. *Tabelle 2* zeigt die Verteilung der Lerner nach ihrem Kenntnisstand:

Kenntnisse	Punkte	Anzahl N	%
keine	0	68	11,8
geringe	1–6	159	27,5
mittlere	7–12	248	42,9
gute	13–18	103	17,8

Tabelle 2: Wissensindex aus den Kenntnisfragen

Die Tabelle macht einen aus deutscher Sicht nicht befriedigenden Kenntnisstand zu Deutschland deutlich, auch wenn das Wissen über Deutschland mit zunehmender Dauer des Deutschunterrichts steigt (vgl. *Abbildung 5*). Die Befragten in den ersten beiden Gruppen (mehr als ein Drittel) haben keine oder nur minimale Kenntnisse über Deutschland. Zwar besitzt fast die Hälfte der Befragten mittlere Kenntnisse, aber nur 18% verfügen über gute Kenntnisse über Deutschland.

Zwischen dem Wissen über Deutschland und der Dauer des Deutschunterrichts besteht statistisch gesehen ein signifikanter Zusammenhang ($r=0,4$; $p<0,01$). Erwartungsgemäß hat auch die Tatsache einen Einfluß, ob der Befragte bereits längere Zeit in Deutschland gewesen ist ($r=0,3$; $p<0,01$). Vergleicht man die Mittelwerte, gilt: Je länger der Befragte in Deutschland war, umso größer sind seine landeskundlichen Kenntnisse. Allerdings ist der Einfluß des Aufenthaltes in Deutschland statistisch nicht so stark wie der Einfluß des Deutschunterrichts auf das Wissen über Deutschland. Trotz der bei der Interpretation von korrelativen Verhältnissen zu beachtenden Einschränkungen (vgl. Bortz 1993: 217) sind die Zusammenhänge zwischen dem Deutschunterricht und dem Wissen sowie dem Deutschland-Image am stärksten. Weiterhin wirkt sich ein Aufenthalt in Deutsch-

land positiv auf das Wissen aus und verbessern Direktkontakte zu Deutschen im In- und Ausland das Deutschland-Image.

8. Welche Schlußfolgerungen ergeben sich für die DaF-Forschung?

Die vorliegende Arbeit hat Hinweise dafür geliefert, welche Faktoren einen Einfluß auf die Ausbildung des Deutschland-Images haben. Für die genaue Erfassung, wann und wie welche Einstellungen entstehen, müßten Langzeitstudien durchgeführt werden, an denen es in der Imageforschung generell mangelt. So könnte das Deutschland-Image zu verschiedenen Zeitpunkten, beispielsweise vor und nach einem Aufenthalt in Deutschland, vor dem Erlernen der deutschen Sprache und nach einigen Unterrichtsjahren, gemessen werden. Außerdem fehlt es an Arbeiten, die in einer Methoden-Kombination von Inhaltsanalysen und zeitgleich durchgeführten Meinungsumfragen beispielsweise den Einfluß von Inhalten der Unterrichtsmedien auf die Meinung der Rezipienten untersuchen.

Die positive Rolle des Fremdsprachenunterrichts bei der Herausbildung von Deutschland-Images drängt zudem vor allem bildungspolitische Folgerungen auf, die sowohl auf die Unterrichtsmedien als auch die Sicherung einer qualifizierten Fort- und Weiterbildung von Lehrern in diesem Gebiet zielen. Die Auswertung der Studie hat gezeigt, daß weder den Massenmedien noch den Primärkontakten über die Ausgestaltung von Mobilitätsprogrammen die Verantwortung für eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Deutschland-Image in den jeweiligen Ländern zukommt. Eine Thematisierung im Fremdsprachenunterricht als wesentlichem Einflußfaktor auf die Herausbildung von Nationen-Images ist unabdingbar.

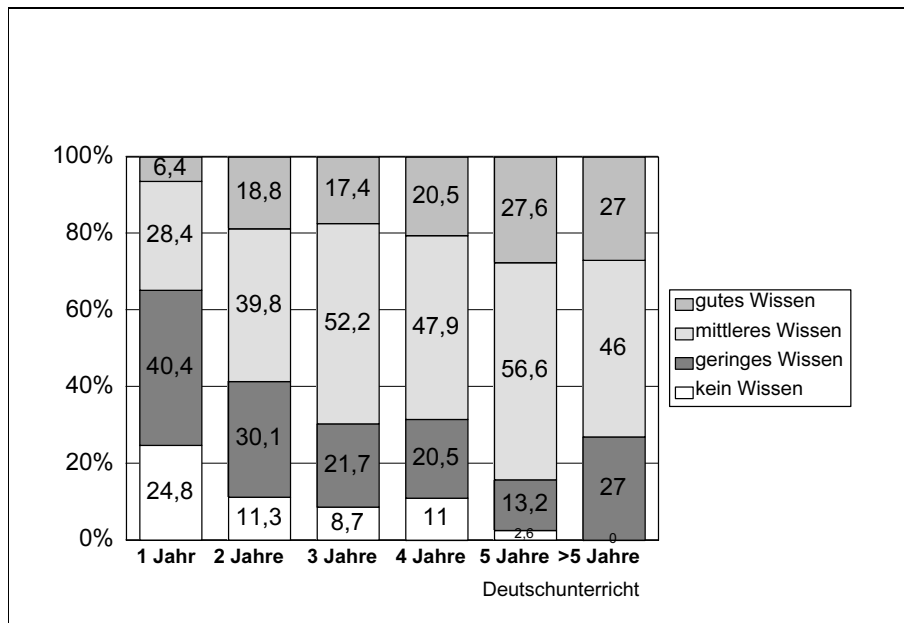


Abbildung 5: Wissen über Deutschland in Abhängigkeit von der Dauer des Deutschunterrichts

Literatur

Allport, Gordon W.: *Die Natur des Vorurteils*.

Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1971.

Bausinger, Hermann: »Stereotypie und Wirklichkeit«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14 (1988), 157–170.

Bentele, Günter: »Der Entstehungsprozeß von Nationenimages: Informationsquellen und Verzerrungen«. In: Mahle, Walter A. (Hrsg.): *Deutschland in der internationalen Kommunikation* (AKM-Studien 40). Konstanz: Ölschläger, 1995, 59–72.

Brettschneider, Frank: *Kandidaten-Images und Medienberichterstattung vor der Bundestagswahl 1998*. Vortrag auf der Tagung »Politische Eliten in der Mediengesellschaft. Rekrutierung, Darstellung, Wirkung« in der Europäischen Akademie Otzenhausen. 3.–5. Juni 1998.

Bortz, Jürgen: *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer, 1993.

DAAD-Lektorengruppe: »Deutschlandbild in Spanien. Eine Erhebung zum Deutschlandbild der Germanistikstudenten auf

der iberischen Halbinsel«, *Info DaF* 4 (1999), 355–377.

Flohr, Anne-Katrin: *Feindbilder in der internationalen Politik* (Bonner Beiträge zur Politikwissenschaft). Münster; Hamburg: Lit, 1993.

Gallus, Alexander; Lühe, Marion: *Öffentliche Meinung und Demoskopie*. Beiträge zur Politik und Zeitgeschichte. Berlin: Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, 1998.

Ganter, Stephan: *Stereotype und Vorurteile: Konzeptionalisierung, Operationalisierung und Messung* (ABIII/Nr. 22. Arbeitspapiere). Mannheim: Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung, 1997.

German, Daniel B.: »The role of the Media in political socialization and attitude formation toward Racial / Ethnic Minorities in the US«. In: Farnen, Russel F.: *Nationalism, Ethnicity, and Identity. Cross National and Comparative Perspectives*. New Jersey: Transaction Publ. 1994, 285–298.

- Gottschlich, Maximilian; Obermair, Karl: »Das Image Österreichs in den ausländischen Medien. Theoretische Perspektiven und empirische Ergebnisse kommunikationswissenschaftlicher Imageforschung«. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Völker und Nationen im Spiegel der Medien*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1989, 54–66.
- Henrici, Gert: »Empirische Forschung und Sprachpraxis im Fach Deutsch als Fremdsprache. Zur Notwendigkeit und Nützlichkeit einer engen Partnerschaft«, *Info DaF* 26, 5 (1999), 432–440.
- Hofstätter, Peter: *Sozialpsychologie*. 3. Auflage. Berlin: de Gruyter, 1967.
- Jansen, Lútsen B.: »Bekannt und unbeliebt. Das Bild von Deutschland und den Deutschen unter niederländischen Jugendlichen von 15–19 Jahren«. In: Müller, Bernd; Wielenga, Frisa (Hrsg.): *Kannitverstan? Deutschlandbilder in den Niederlanden*. Münster: agenda, 1995, 165–200.
- Katz, Daniel; Braly, Kenneth W.: »Racial Stereotypes in one Hundred College Students«, *Journal of Abnormal and Social Psychology* 28 (1933), 280–290.
- Keller, Gottfried: »Die Wahrnehmung von Fremdkultur«. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Kulturkontraste im universitären Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag, 1997, 37–58.
- Koch-Hillebrecht, Manfred: *Das Deutschlandbild. Gegenwart, Geschichte, Psychologie*. München: Beck, 1977.
- Krampikowski, Frank (Hrsg.): *Amerikanisches Deutschlandbild und deutsches Amerika* (Interkulturelle Erziehung und Praxis 10). Baltmannsweiler: Schneiderverlag Hohengehren, 1990.
- Lippmann, Walter: *Public Opinion*. New York: Free Press, 1922.
- Löschmann, Martin: »Stereotype, Stereotype und kein Ende«. In: Löschmann, Martin; Stroinska, Magda (Hrsg.): *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang, 1998, 7–34.
- Ministerio de Educación y Cultura: *Estadística de la Enseñanza en España*. Madrid: Edita, 1999, 384 ff.
- Ministerio de Educación y Cultura: *España en cifras*. Madrid: Edita, 2000.
- Mog, Paul; Althaus Hans-Joachim (Hrsg.): *Die Deutschen in ihrer Welt*. Tübingen: Moll einer integrierten Landeskunde Berlin: Langenscheidt, 1992.
- Noelle-Neumann, Elisabeth: *Die verletzte Nation. Über den Versuch der Deutschen ihren Charakter zu ändern*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1988.
- Osgood, Charles E.; Suci, George J.; Tannenbaum, Percy H.: *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press, 1967.
- Raders, Margit (Hrsg.): *Deutsch-spanische Kultur- und Literaturbeziehungen. Rezeptionsgeschichte*. Madrid: Ediciones del Orto, 1995.
- Sammon, Geoff: *Coping with Stereotypes. Survey: British school-students' Image of Germany and the Germans*. London: Goethe-Institut, 1996.
- Schulz, Renate A.; Haerle, Birgit M.: »Beer, Fast Cars, and... Stereotypes Held by U.S. College-Level Students of German«. In: Löschmann, Martin; Stroinska, Magda (Hrsg.): *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang, 1998, 109–118.
- Sodhi, Kripal S.; Bergius, Rudolf: »Nationale Vorurteile. Eine sozialpsychologische Untersuchung an 881 Personen«. In: Thurnwald, Richard (Hrsg.): *Forschungen zur Sozialpsychologie und Ethnologie*, Band 1. Freie Universität Berlin, 1953.
- Spaniel, Dorothea: *Der Einfluß von Kommunikationswegen auf die Herausbildung von Nationen-Images. Das Deutschlandbild von Spaniern, die deutsch lernen*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Dresden 2000.
- Stapf, Kurt; Stroebe, Wolfgang; Jonas, Klaus: *Amerikaner über Deutschland und die Deutschen. Urteile und Vorurteile*. Opladen: Westdeutscher-Verlag, 1986.
- Trautmann, Günter (Hrsg.): *Die häßlichen Deutschen. Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1991.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdenforschung*. München: iudicium, 1993.
- Wilke, Jürgen: »Imagebildung durch Massenmedien«. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Völker und Nationen im Spiegel der Medien*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1989, 11–21.

Berichte

Bildung als Brücke: Das Experiment »Grenzüberschreitende VHS« (GVHS)

(Stefan Woltersdorff)

»Das Land der Vogesen und das Land des Schwarzwaldes waren wie die zwei Seiten eines aufgeschlagenen Buches, ich sah deutlich vor mir, wie der Rhein sie nicht trennte, sondern vereinte, indem er sie fest zusammenhielt«. (René Schickele: *Der Wolf in der Herde*. 1931)

Der elsässische Schriftsteller René Schickele wußte es schon vor 70 Jahren: Die Länder am Rhein, wo sich seit Jahrhunderten die deutsche und die französische Kultur gegenseitig befruchten oder sogar vermischen, gehören zusammen. Doch leider hinkt die Politik der Literatur nur allzu oft hinterher. Zwar fehlt es nicht an vollmundigen Bekenntnissen zu einem vereinten Europa. Aber gerade im Bereich von Schule und Bildung dominiert nach wie vor nationales Denken, während grenzüberschreitende Projekte häufig in Ansätzen steckenbleiben.

Eine Ausnahme ist die »Grenzüberschreitende Volkshochschule« (GVHS) bzw. »Université Populaire Transfrontalière« (UPT), eine deutsch-französische Einrichtung der Erwachsenenbildung mit Sitz im elsässischen Wissembourg, direkt an der pfälzischen Grenze gelegen, mitten in der oberrheinischen Tiefebene. Seit nunmehr vier Jahren bietet die GVHS ein »grenzenloses« Bildungsprogramm, das auf beiden Seiten der Grenze eine wachsende Fan-Gemeinde anzieht. Ich selbst

lernte die GVHS gegen Ende meiner Zeit als DAAD-Lektor in Straßburg kennen und erlebte zunächst als freier Mitarbeiter und dann als hauptamtlicher »Coordinateur« dieser Einrichtung die Aufbau-phase mit.

Von der Idee zur Gründung

Die Zusammenarbeit am Oberrhein wurde erstmals in den siebziger Jahren des nun vergangenen Jahrhunderts institutionalisiert: Mit der »Conférence franco-germano-suisse du Rhin Supérieur«, kurz: »Oberrheinkonferenz«, wurde eine feste Plattform geschaffen, wo Vertreter der angrenzenden deutschen, französischen und schweizerischen Gebietskörperschaften sich austauschen und gemeinsame Projekte initiieren konnten. Die Ergebnisse fielen jedoch eher dürftig aus. Zu heterogen war der zu gestaltende Raum, zu unterschiedlich die Interessen von Städten wie Basel, Strasbourg und Karlsruhe¹.

In den 80er und 90er Jahren begannen sich daher einzelne Teilräume zu verselbständigen: TRIRHENA im Süden, CENTRE in der Mitte und PAMINA im Norden des Oberrheingebietes. Letzterer vereinigt Gebiete der Südpfalz (PA = Palatinat), des mittleren Oberrheins (MI) und des nördlichen Elsaß (NA = Nord Alsace) (vgl. Geiger 2001). Eines der Pilotprojekte von PAMINA war die Grenzüberschreitende VHS.

Vorangegangen war eine Initiative der Kreisvolkshochschule Südwestpfalz aus den Jahren 1994 und 1995. Zusammen

¹ *Lebensraum Oberrhein ... eine gemeinsame Zukunft*. Raumordnung für eine nachhaltige Entwicklung ohne Grenzen. Strasbourg: La Nuée Bleue / Karlsruhe: Braun, 2000.

mit elsässischen und lothringischen Partnern wurden einige Kurse und Seminare angeboten, die sich erstmals an Deutsche und Franzosen gleichermaßen richteten (vgl. Busch 1995). Der Anfang war verheißungsvoll, und so gingen Mitte 1995 elf deutsche Volkshochschulen (VHS) und vier französische Universités Populaires (UP) daran, ein Konzept für eine dauerhafte grenzüberschreitende Erwachsenenbildung zu entwickeln. Der PAMINA-Raum sollte dafür den Rahmen stellen.

Doch bis zur Realisierung sollten noch mehr als zwei Jahre vergehen. Unterschiedliche Strukturen auf beiden Seiten der Grenze erschwerten eine rasche Umsetzung. So sind deutsche Volkshochschulen personell und finanziell i. d. R. eng an die jeweiligen Kommunen (Städte und Gemeinden) oder Landkreise angebunden und materiell entsprechend gut ausgestattet. Die Universités Populaires (UP) in Frankreich sind dagegen Vereine (»associations«), die großen Wert auf ihre Unabhängigkeit von staatlichen Stellen legen und nicht unbedingt die gleichen bildungspolitischen Ziele verfolgen.

Angesichts ihrer wirtschaftlich häufig prekären Lage haben sich im Elsaß 30 UP's zum Netzwerk der UP du Rhin zusammengeschlossen, deren Zentrale sich in Mulhouse befindet. Außenstellen (sog. Satelliten) dieser mittlerweile größten Volkshochschule Frankreichs befinden sich auch im zum PAMINA-Raum gehörenden Nord-Elsaß, so in Bischwiller und Saverne. Allerdings konkurriert die UP du Rhin dort mit der UP von Wissembourg, einer Außenstelle der Straßburger UP Européenne, sowie mit der UP von Haguenau, die sich dem lokalen Centre socio-culturel angeschlossen hat. Keine leichte Aufgabe also, so verschiedene Partner an einen Tisch zu bekommen.

Hauptproblem war jedoch die Finanzierung des Projekts. Da die französischen UP's nicht annähernd über die gleichen Mittel verfügen wie ihre deutschen Partner, mußten zusätzliche Quellen erschlossen werden. Finanzielle Hilfe kam schließlich vom Département du Bas-Rhin und der Région Alsace. Auch die Kultusministerien der Länder Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz sagten ihre Unterstützung zu. Für die ersten beiden Jahre gelang es zudem, eine Anschubfinanzierung aus Brüssel zu beziehen, die fünfzig Prozent des Haushalts abdeckte.

Vom Projektstatus zum eingetragenen Verein

Am 18. Februar 1998 fiel schließlich der Startschuß. Im Rathaus von Wissembourg wurde das Projekt »Grenzüberschreitende Volkshochschule/Universität Populaire Transfrontalière« feierlich eröffnet. Das Büro wurde mit deutschen und französischen Mitarbeitern binational besetzt. Noch im gleichen Monat legte das Team das erste, natürlich zweisprachige Semesterprogramm vor, das ein Überraschungserfolg wurde. Schon im ersten Jahr lagen die Teilnehmerzahlen doppelt so hoch wie erwartet und steigen seitdem weiter an.

Nach Ablauf der Förderphase mußte die Grenzüberschreitende VHS finanziell auf eigene Füße gestellt werden. Am 22. November 1999 wurde daher in Wissembourg nach französischem Recht (droit local alsacien-mosellan) ein Trägerverein gegründet, die »Association transfrontalière des Universités Populaires« (Grenzüberschreitender Verein der Volkshochschulen). Im sechsköpfigen Vorstand (Comité de Direction) sind zwei elsässische, zwei pfälzische und zwei badische Volkshochschulen durch ihre jeweiligen Leiter repräsentiert. Das Programm der Grenzüberschreitenden VHS wird auch

weiterhin vom Gemeinsamen Sekretariat (Secrétariat Commun) in Wissembourg ausgearbeitet. Ein ebenfalls sechsköpfiger Programmbeirat (Comité Consultatif) unterstützt diese Arbeit und wacht darüber, daß es zu keinen Überschneidungen mit den Veranstaltungen der übrigen assoziierten Volkshochschulen kommt.

Gründungsmitglieder des Vereins waren drei pfälzische, sechs elsässische und acht badische Volkshochschulen bzw. Universités Populaires. Im Jahr 2000 kam mit Landau eine weitere pfälzische und im Jahr 2001 mit der Volkshochschule im Landkreis Karlsruhe eine weitere badische Volkshochschule hinzu. Seitdem ist die Grenzüberschreitende VHS flächendeckend im gesamten PAMINA-Raum vertreten. Hinzu kommen Kooperationen mit Volkshochschulen jenseits der PAMINA-Grenzen, insbesondere im Raum CENTRE (Großraum Strasbourg-Offenburg). Auch die Teilnehmer kommen aus immer weiter entfernten Gegenden.

Förderer der öffentlichen Hand sind nach wie vor die Région Alsace und das Département Bas-Rhin sowie die Länder Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg. Hinzu kommen die Städte Bühl und Wissembourg. Sponsoren sind der rheinland-pfälzische und der baden-württembergische Sparkassenverband, die Caisse d'Epargne Alsace und der Reiseveranstalter Demand. Zu erwähnen sind schließlich auch noch Partner bei Einzelveranstaltungen, z. B. das »Office régional du bilinguisme« oder die Landeszentralen für politische Bildung von Rheinland-Pfalz und von Baden-Württemberg.

Ein spannendes Programm für ein europäisches Publikum

Das Programm der Grenzüberschreitenden VHS (GVHS) wird in einer zweimal jährlich erscheinenden zweisprachigen Broschüre vorgestellt. Sie wird im ganzen

PAMINA-Raum verteilt und auf Anfrage kostenlos verschickt. Eine Kurzfassung wird in den Programmheften der im Trägerverein zusammengeschlossenen Volkshochschulen abgedruckt. Auch die Veranstaltungsorte sind über den gesamten PAMINA-Raum verstreut.

Das Programm der GVHS soll keine Konkurrenz, sondern vielmehr eine Ergänzung zu bereits bestehenden Volkshochschul-Programmen sein. Statt »jedem etwas zu bieten«, werden bewußt Akzente gesetzt, um die GVHS als »etwas andere« Volkshochschule zu profilieren. Im Vordergrund stehen grenzüberschreitende und europäische Themen. Zweisprachige Dozentinnen und Dozenten oder – wo diese nicht zur Verfügung stehen – Übersetzungen durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sorgen dafür, daß die Sprachbarriere keine unüberwindliche Hürde darstellt.

Das Programm der GVHS gliedert sich in fünf Fachbereiche: Im Bereich »Kunst und Kultur« werden Exkursionen angeboten, die von zweisprachigen Reiseleitern begleitet werden und dazu einladen, deutsche und französische Orte jenseits ausgetretener Touristenpfade zu entdecken. Eine Spezialität der GVHS sind literarische Spaziergänge durch oberrheinische Städte und andere Literaturreisen. Hinzu kommen Exkursionen auf den Spuren jüdischer Geschichte auf beiden Seiten des Rheins. Ergänzt wird dieses Angebot durch zahlreiche Kreativkurse: einen Theaterworkshop, eine Schreibwerkstatt, Mal- und Tanzkurse sowie – »Gutenberg-Land« verpflichtet – Veranstaltungen rund um die Kunst des Büchermachens.

Über Geschmack läßt sich vortrefflich streiten. Vor allem aber läßt sich dabei viel über den Anderen lernen. Vielleicht sind deshalb die Kochkurse der GVHS solche Renner, die sich an deutsche und französische Gourmets (und Gour-

mands) richten. Doch im Fachbereich »Essen und Trinken« werden auch Weinseminare und kulinarische Exkursionen angeboten, z. B. zu Stätten der Bier- oder Schnapsproduktion auf beiden Seiten des Rheins. Bei einem »deutsch-französischen Stammtisch« in Wissembourg lassen sich die Erfahrungen dann austauschen. Als »Prost« und »Bon appétit«.

Um den Nachbarn zu verstehen, muß man zunächst seine Sprache sprechen. Im Fachbereich »Sprachen und Landeskunde« ist für jeden Geschmack und jedes Niveau etwas dabei: Kurse für Deutsch, Französisch oder Elsässisch, am Abend, am Wochenende oder in mehrtägigen Intensivseminaren, die in einem romantischen Kloster bei Saverne stattfinden. Anders als bei herkömmlichen Volkshochschulen werden die Französischkurse der GVHS i. d. R. von Muttersprachlern in Frankreich selbst abgehalten. So lernt man nebenbei auch noch Land und Leute kennen. Ein breites Angebot an landeskundlichen Seminaren und Vorträgen kommt hinzu. Der Bogen reicht von der Politik über das Schulsystem bis hin zu Chanson-Kursen.

Wer die Vergangenheit nicht kennt, wird auch die Zukunft nicht meistern. Dieser Devise gemäß werden im Fachbereich »Geschichte und Gesellschaft« Exkursionen zu (auch schwierigen) Orten deutsch-französischer Geschichte am Oberrhein angeboten, aber auch zu den bekannten und weniger bekannten europäischen Institutionen der Gegenwart. Vertieft werden solche Themen bei deutsch-französischen Studientagen, z. B. zum Europa der Regionen, zum Rechtsextremismus oder zur Medienlandschaft. Betriebsbesichtigungen er-

schließen darüber hinaus die Wirtschaftsstrukturen beider Länder.

Luft und Wasser kennen keine Grenzen. Kein Wunder also, daß dem Fachbereich »Natur und Umwelt« daher ein besonderer Stellenwert zukommt. Das deutsch-französische Biosphärenreservat Nordvogesen-Pfälzerwald und die faszinierenden Auenlandschaften im PAMINA-Rheinpark bieten interessante Ausflugsziele, die Deutsche und Franzosen gleichermaßen anziehen. Dabei soll Verständnis für den jeweils anderen Naturbegriff geweckt, aber auch Grundsteine für ein gemeinsames Umweltbewußtsein gelegt werden.

»Nicht Staaten, sondern Menschen wollen wir einander näher bringen«. Diese Devise von Jean Monnet, einem der Gründungsväter Europas, könnte auch die der Grenzüberschreitenden VHS sein. Seit ihrer Gründung vor vier Jahren haben bereits über 8000 Menschen an ihren Veranstaltungen teilgenommen. Die weiter steigenden Teilnehmerzahlen zeigen, daß sich die GVHS mittlerweile zu einer festen Einrichtung im Oberrheingebiet entwickelt hat, ein Modell für deutsch-französische Bildungsarbeit jenseits aller Grenzen und für ein postnationales Europa.

Literatur

Geiger, Michael (Hrsg.): *PAMINA – Europäische Region mit Zukunft. Baden, Elsass und Pfalz in grenzüberschreitender Kooperation*. Speyer: Verlag der Pfälzischen Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften, 2001.

Busch, Arnold; Rossar, Fabienne: *Grenzüberschreitende Zusammenarbeit mit französischen Weiterbildungsinstitutionen*. Abschlußbericht der Kreisvolkshochschule Pirmasens, 1995.

Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts: Erklärung zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrern

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der 22. Frühjahrskonferenz (März 2002, Rauschholzhausen) zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts erklären zur gegenwärtigen Diskussion über die Lehrerausbildung:

1. Auch in Zukunft ist eine grundlegende, an wissenschaftlichen Hochschulen erteilte Lehrerbildung als Voraussetzung für die Ausübung des Lehrberufs notwendig, um den vielfältigen Anforderungen des Lehrens und Lernens von Sprachen in einem vielsprachigen Europa gerecht zu werden. Die hohen Anforderungen bedingen, daß die Lehrerausbildung auch weiterhin eine wissenschaftliche Ausbildung sein muß.
2. Konsekutive Studiengänge, die in der BA-Phase nur einen Fachbezug, nicht aber einen Berufsbezug aufweisen, erschweren die Entwicklung einer beruflichen Kompetenz, die am besten durch ineinandergreifende sprachpraktische, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Ausbildungsmodulare von Anfang an erreicht werden kann.
3. Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe erfordert eine hohe sprachpraktische, fachwissenschaftliche,

fachdidaktische und pädagogische Kompetenz auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer – die Ausbildung für diese Aufgabe ist daher in gleichem Maße als eine wissenschaftliche Ausbildung anzulegen.

4. Die Forderung nach einem Berufsfeld- und Praxisbezug der Lehrerausbildung darf nicht als bloße Vermittlung beruflich verwertbarer Fertigkeiten mißverstanden werden. Die erste Ausbildungsphase muß vielmehr die Fähigkeit zur theoriegeleiteten Reflexion des Sprachenlehrens und -lernens in seinen historisch-politischen, gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Bedingungen entwickeln. Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr- und -lernforschung bilden daher ein unverzichtbares Element dieser Ausbildung.

Kontaktadressen:

Prof. Dr. Frank G. Königs
Philipps-Universität Marburg
Informationszentrum für Fremdsprachenforschung
Hans-Meerwein-Str.
D-35032 Marburg
e-mail: koenigs@mail.uni-marburg.de

Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm
Universität Wien
Institut für Germanistik, Deutsch als Fremdsprache
Dr. Karl-Lueger-Ring 1/Stg. VII
A-1010 Wien
hans-juergen.krumm@univie.ac.at

Rezension

Ferhan Shahab Ahmad:
Kontrastive Linguistik Deutsch/Arabisch. Zur Relevanz der kontrastiven Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht. Dissertation an der Universität Gießen 1995. Heidelberg, Groos, 1996. – ISBN 3-8727672-X, 236 Seiten

(Wolfgang Driesch, Köln)

Bei dieser Dissertation handelt es sich um die erste ausführliche kontrastive Studie zum Deutschen und Arabischen (Vorwort). Der Autor verfolgt dabei vor allem das Ziel, Lernschwierigkeiten von Deutschen und Arabern beim Erlernen der jeweiligen Fremdsprache durch deren Vergleich vorherzusagen, um danach das Lehr- und Lernmaterial so ausrichten zu können, daß die Kontraste zwischen den beiden Sprachen bewußtgemacht werden und speziell berücksichtigt werden (7). Zunächst bestehen die Kapitel 2 bis 4 des Buches jedoch aus einem umfangreichen theoretischen Teil, in dem die kontrastive Linguistik u. a. definiert sowie in die Methoden der Sprachvergleichung eingeordnet und ihr Nutzen für den Fremdsprachenunterricht bewertet wird. Darüber hinaus bietet Ahmad einen kurzen Überblick über die deutsche und die arabische Sprache. Das fünfte Kapitel der Arbeit beinhaltet schließlich die kontrastiven Untersuchungen, und zwar zu den Bereichen Orthographie, Phonologie, Morphologie und Syntax.

Im folgenden soll allerdings nicht auf die von Ahmad genannten Schwierigkeiten von Deutschen beim Arabischlernen eingegangen werden, sondern nur auf die von ihm konstatierten Probleme von Arabern mit der deutschen Sprache.

Zu den von Ahmad genannten Schwierigkeiten deutschlernender Araber, die mehr in der Schwere der deutschen Sprache selbst als in Interferenzen aus dem Arabischen liegen, gehören Inkonsistenzen der deutschen Orthographie, wie die unterschiedlichen Möglichkeiten, die Länge von Vokalen darzustellen (80, 88), ebenso wie die komplizierte Pluralbildung des Deutschen (186) oder die Tatsache, daß zu fast jedem deutschen Wort das Genus mitgelernt werden muß, da es hinsichtlich der Genuszugehörigkeit deutscher Wörter kein festes System von Regeln gibt (138). Wie viele andere Deutschlerner stehen auch Araber vor dem Problem, wann sie zu einem Verb das Perfekt mit *haben* und wann mit *sein* bilden müssen (137). Betreffs des Artikels gibt es im Arabischen nur den bestimmten Artikel *'al*, der für maskuline und feminine Wörter gleich und weder flektierbar noch Kasusmorphemträger ist. Ahmad bezeichnet den richtigen Gebrauch des deutschen Artikels als immerwährende Fehlerquelle deutschlernender Araber (138 f.). Während arabische Präpositionen immer vor dem Wort stehen und immer mit dem Genitiv gebraucht werden, regieren Präpositionen im Deutschen alle Kasus außer dem Nominativ und stehen in der Regel meist vor dem Wort, manchmal aber auch dahinter oder in Circumstellung (189). Weitere Unterschiede zwischen den beiden Sprachen finden sich bei den Verben: Trennbare, unpersönliche (d. h. mit *es* verbundene) sowie reflexive Verben kennt das Arabische nicht (135–137). Beim Tempus stehen den deutschen Formen im Arabischen nur die zwei Zeitformen des Voll-

zogenen und des Unvollzogenen gegenüber (137). Aus Ahmads Vergleich der deutschen und arabischen Verbergänzungsklassen bleibt für die Praxis vor allem die Erkenntnis übrig, daß arabische Verben weder eine Genitiv- noch eine Dativergänzung regieren (183). Einen Dativ kennt das Arabische nicht, es hat nur einen einzigen Objektkasus (32). Bei Komposita kann es arabischen Lernern schwer fallen, die Bedeutung herauszuarbeiten: So könnte ein *Lebensmittelpunkt* als ›Punkt in Lebensmitteln‹ statt als der ›Mittelpunkt des Lebens‹ verstanden werden. Ebenso schreibt Ahmad, daß es bei Komposita häufig zu Verwechslungen der Reihenfolge komme wie * *Muttergebär* statt *Gebärmutter* (190 f.).

Ein Schwachpunkt seiner kontrastiven Untersuchung ist, daß Ahmad leider nur die arabische Hochsprache mit dem Deutschen vergleicht, obwohl er zuvor den Kölner Orientalisten Werner Diem mit der korrekten Bemerkung zitiert, daß die eigentliche Muttersprache jedes Arabers sein jeweiliger Dialekt sei und Araber erst in der Schule mit der Hochsprache in Berührung kämen. Ahmad selbst nennt fünf große arabische Dialektgruppen (78). Die Nichtberücksichtigung der arabischen Dialekte wirkt sich in den Abschnitten über Orthographie, Morphologie und Syntax kaum negativ aus, macht aber das Kapitel über die kontrastive Phonologie für die Praxis unbrauchbar. So stellt Ahmad – ausgehend allein von der Hochsprache – fest, daß das Arabische die deutschen Konsonanten /p/, /g/, /ŋ/ sowie das /ch/ aus Wörtern wie *ich* oder *euch* nicht enthalte (101). Tatsächlich kommen all diese Konsonanten im Hocharabischen nicht vor, woraus man aber nun nicht den Schluß ziehen sollte, daß die Aussprache dieser Konsonanten Arabern in jedem Fall Probleme bereiten würde, da es immerhin zu zwei dieser Konsonanten Parallelen in Dialek-

ten gibt. So ist der Konsonant /g/ in allen arabischen Dialekten Nordafrikas vorhanden und bereitet daher keine Beschwernisse bei der Aussprache des Deutschen. Lediglich den Jemeniten ist die Aussprache des /g/ unbekannt. Die Artikulation des deutschen /p/ ist für Maghrebener unproblematisch, da dieser Laut in den dortigen Dialekten vorkommt. Anders sieht es jedoch bei Deutschlernenden aus dem östlichen Teil der arabischen Welt aus: Das stimmlose /p/ wird hier auch noch von fortgeschrittenen Lernern oft durch ein stimmhaftes /b/ ersetzt. Allerdings hat ein Deutschlehrer mit dieser Problematik in der Praxis weniger zu kämpfen, falls – was bei den meisten Deutschlernenden aus dieser Region der Fall ist – das /p/ über das Englische oder Französische schon bekannt ist. Das deutsche palatale /ch/ hat keine Parallele in der arabischen Hochsprache, ebenso nicht in den Dialekten. Dies gilt gleichfalls für den Laut /ŋ/, der Arabern wenn dann nur über das Englische vertraut sein kann. Beim Kontrast der Vokalsysteme beider Sprachen führt Ahmads Darstellung für das Arabische nur die Vokale a, i und u an (100). Tatsächlich enthält die arabische Schriftsprache nur diese drei Vokale, jedoch wird das arabische a in vielen Wörtern wie ein deutsches ä ausgesprochen. Ein kurzes u wird in der Aussprache oft zu einem o. So wird der Name des Propheten des Islam in arabischen Buchstaben zwar »Muhammad« geschrieben, gesprochen wird er aber »Mohammad«. In der Praxis habe ich die Erfahrung gemacht, daß arabischen Lernern nicht die Aussprache deutscher Vokale wie e oder o schwerfällt, sie aber oft nicht genau zwischen o und u oder zwischen e und i unterscheiden können. So hörte ich auf die Frage nach der Uhrzeit von einem Araber einmal den Satz »Wie viel Ohr ist es?« Ein weiteres von Ahmad erwähntes

Problem arabischer Lerner sind deutsche Konsonantenhäufungen. Ahmad nennt als Beispiel das als * »Schibrache« artikuliert Wort *Sprache* (103), ich selbst kenne aus der Praxis ein * »nichtiges« anstelle von *nichts*.

Den für das Lernen und Lehren in der Praxis äußerst wichtigen Umstand, daß die meisten arabischen Deutschlerner mit Englisch oder Französisch schon die Strukturen einer indogermanischen Sprache kennen oder beherrschen, bezieht Ahmads als rein kontrastive Studie angelegte Dissertation nicht mit ein. Ausnahmsweise als erste Fremdsprache wird Deutsch jedoch offensichtlich nur an den deutschen Schulen in der arabischen Welt gelernt und gelehrt. Die Goethe-Institute der Region verlangen dagegen meines Wissens nach vor Kursbeginn als Voraussetzung die Beherrschung des lateinischen Alphabets. Daß Araber, die Deutsch lernen, nach meinen Erfahrungen mit der Anwendung des Hilfsverbs *haben* oder des Infinitivs keine große Mühe haben, obwohl es zu beiden Konstruktionen in der arabischen Grammatik keine Parallele gibt (188), dürfte darauf zurückzuführen sein, daß die Strukturen Infinitiv sowie Hilfsverb *haben* auch im Englischen und Französischen vorkommen. Neben solchen positiven Transfers lassen sich bei arabischen Deutschlernern interessanterweise jedoch auch negative Interferenzen aus dem Englischen oder Französischen beobachten.

Weil Ahmads kontrastive Untersuchung die arabischen Dialekte ebenso wie bei arabischen Lernern zumeist vorhandene Kenntnisse in Englisch oder Französisch

ausblendet, wirkt sie trotz des beabsichtigten Praxisbezugs in weiten Teilen recht theoretisch. Deutschlehrer, die selbst kein Arabisch beherrschen, sich aber über die besonderen Probleme von Arabern beim Erlernen der deutschen Sprache informieren wollen, werden jedoch über eigene Englisch- und/oder Französischkenntnisse feststellen können, welche von Ahmad aufgeführten Unterschiede zwischen der deutschen und arabischen Grammatik denjenigen arabischen Lernern nicht mehr neu und ungewohnt sein werden, die Englisch oder Französisch sprechen. Dies gilt natürlich nicht für die in der Arbeit unerwähnten Parallelen zwischen deutschen Lauten und Lauten einzelner arabischer Dialekte über das Hocharabische hinaus. Diese Problematik betrifft allerdings nur den Abschnitt über die kontrastive Phonologie. In der gesamten Studie fehlen leider auch kontrastive Untersuchungen zum deutschen Konjunktiv, zu dem es im Arabischen kein Pendant gibt, zu den deutschen Modalpartikeln sowie zu deutschen Relativsätzen, die m. E. viel komplizierter aufgebaut sind als arabische Relativsätze. Im Abschnitt über Syntax kontrastiert Ahmad nur die Struktur von Minimalsätzen der beiden Sprachen, obwohl anzunehmen ist, daß beim Erlernen einer Fremdsprache vor allem die Formulierung längerer Sätze schwerfallen wird. Zum Schluß seiner Arbeit stellt Ahmad auch entsprechend fest, seine Untersuchungen würden keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben; weitere wissenschaftliche Studien zum Thema seien wünschenswert (191).

Über die Autoren/Abstracts

Dagmar Blei

Univ.-Prof. Dr. habil.; über den 2. Bildungsweg zum Lehrstudium (Deutsch/ Kunsterziehung); mehrjährige Schul- und Hochschulpraxis im Mutter- und Fremdsprachenunterricht (Deutsch). Promotion auf dem Gebiet der Textlinguistik, Habilitation zur Fortbildungsdiagnostik Deutsch als Fremdsprache; verschiedene praktische und konzeptionelle Tätigkeiten in der DaF-Lehreraus- und -weiterbildung im In- und Ausland, im studienvorbereitenden und studienbegleitenden Deutschunterricht bei Nichtphilologen und Magisterstudium (DaF) und der DaZ-Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung; leitet seit 1992 den Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Technischen Universität Dresden. Forschungs- bzw. Interessenschwerpunkte: Wissenschaftsgeschichte DaF, Fachsprachendidaktik, Lernstrategien/-techniken, Migrationsliteratur und interkulturelles Lernen.

Susanne Jahn

Studium der Geschichte, Soziologie, Portugiesisch und Deutsch als Fremdsprache; zur Zeit DAAD-Lektorin an der Universidade de Coimbra, Portugal.

Kai Neubauer

Dr. phil.; geb. 1965; Studium der Romanistik und Germanistik an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf; Zusatzqualifikation Deutsch als Fremdsprache/ Interkulturelle Kommunikation. Lehrbeauftragter für DaF, Sprachlehrer an den Goethe-Instituten Düsseldorf und Freiburg. Seit 1995 DAAD-Lektor an der

Scuola Normale Superiore di Pisa. 1998 Promotion mit dem Thema *Sinnlichkeit und Transzendenz. Heinrich Heines erotische Anthropologie und die Renaissance*. Ab 1998 Mitarbeit an folgenden Projekten: *Landeskunde kontrastiv für italienische Studenten* (Leitung: Prof. Destro, Bologna); *Zur Rezeption Giordano Brunos in Deutschland im 18./19. Jahrhundert* (Leitung: Prof. Ciliberto, Pisa); Forschungsprojekt: *Sprachwandel in der Goethezeit* (Leitung: Prof. Crescenzi, Pisa).

Regina Richter

Dr. phil. habil.; Studium der Hispanistik/ Lateinamerikanistik, Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Von 1989–1994 DAAD-Lektorin in Lissabon, von 1995–2001 wiss. Mitarbeiterin für Deutsch als Fremdsprache an der Kath. Universität Eichstätt, im Juni 2001 Habilitation, seit Sept. 2001 Leitung des Instituts für deutsche Sprache und Kultur e.V. in Wittenberg (An-Institut der Universität Halle-Wittenberg). E-Mail: richter@sprache.uni-halle.de. Forschungsschwerpunkte: Konstruktivistische Theorieansätze, Interkulturelles Lernen, Einsatz der Neuen Medien im DaF-Unterricht, Computergestützte Ausspracheschulung.

Carmen Schier

Dr. paed.; Studium der Germanistik, Slawistik und Deutsch als Fremdsprache; von 1995–2000 DAAD-Lektorin in der Ukraine und in Portugal; zur Zeit Ortslektorin an der Universidade de Coimbra, Portugal; Arbeitsschwerpunkte: Didaktik und interkulturelles Lernen.

Dorothea Spaniel, M. A.

Studium der Kommunikationswissenschaft, Germanistik (DaF) und Romanistik an der TU Dresden; 1997 Tutorat im Rahmen der germanistischen Institutspartnerschaft an der Mohyla-Akademie Kiew, Ukraine; 1998 Sokrates-Stipendium an der Universidad de Navarra, Spanien; im Schuljahr 1999/2000 PAD-Sprachassistentin auf Ibiza, Spanien; Magisterabschluß im Juli 2001 mit einer Arbeit zum Deutschland-Image spanischer Deutschlerner; Deutschlehrerin an verschiedenen privaten Einrichtungen; seit September 2001 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache an der TU Dresden. Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Interkulturelle Landeskunde, Lehrwerkanalyse und Interkulturelle Kommunikation.

Ifeyinwa Uzuegbu

Studium von Deutsch und Französisch an der University of Nigeria, Nsukka (B.A.). Magisterstudium der Deutschen Sprachwissenschaft an der Universität Würzburg. Seit 1989 Dozentin an der University of Nigeria, Nsukka. Seit 1997 Promotion an der Universität Bielefeld.

Stefan Woltersdorff

Promovierter Germanist und Romanist; Autor zahlreicher Bücher und Artikel zur Literatur- und Kulturgeschichte des Oberrheins, Veranstalter literarischer Spaziergänge durch Straßburg und Literaturreisen durch Frankreich. Nach Lehraufträgen an Hochschulen in Szeged, Straßburg, München und Metz leitet er seit 2001 die »Université Populaire Transfrontalière« in Wissembourg. Praktikantinnen und Praktikanten sind jederzeit willkommen.

<p><i>Info DaF 29, 4 (2002), 289–305</i></p> <p>Dagmar Blei: Aufgaben zur Entwicklung einer fachkommunikativen Kompetenz</p> <p>Ausgehend vom komplexen Lehr- und Lernziel: fachkommunikative Kompetenz im fremdsprachigen Deutschunterricht werden Aufgaben als didaktische Aufforderung zum fachkommunikativen Handeln in ihrer Abhängigkeit von Lernkulturen untersucht. Zur Diskussion stehen zwei Aufgabenkonzepte: das instruktivistische und das konstruktivistische. Sie werden hinsichtlich ihrer Eignung zur Herausbildung einer fachkommunikativen Kompetenz vorgestellt, mit Beispielen unteretzt und kritisch hinterfragt. Den Abschluss bildet ein Ausblick auf aktuelle Forschungsaufgaben, die sich aus der Funktion von Aufgaben in divergierenden Lernkulturen des Fachfremdsprachenunterrichts ergeben.</p>	<p><i>Info DaF 29, 4 (2002), 317–330</i></p> <p>Ifeyinwa Uzuegbi: Zur Stellung der englischen und der einheimischen Sprachen im Bildungssystem Nigerias und deren Bedeutung für den Deutschserwerb</p> <p>Obwohl Faktoren wie die hohe Fluktuation der Deutschlehrkräfte, häufige Schließungen der Universitäten sowie die starke Kürzung des Auslandsjahres einen bedeutenden Einfluß auf das im Rahmen eines vierjährigen Studienganges erreichbare sprachliche Niveau haben, wirken sich vor allem die nebensächliche Rolle einheimischer Sprachen als Unterrichtsmedium und die Vorprägung Deutschlernender durch den mangelhaften Englischunterricht an nigerianischen Sekundarschulen negativ auf den Deutschserwerb aus. Diese Meinung läßt sich damit begründen, daß die in einer Fremd- bzw. Zweitsprache erreichbare Kompetenz von der in der Muttersprache entwickelten abhängt. Ferner haben frühere Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen und Kenntnisse über andere</p>
<p><i>Info DaF 29, 4 (2002), 306–316</i></p> <p>Regina Richter: Zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht</p> <p>Der Beitrag geht schwerpunktmäßig zwei Leitfragen nach: 1. In welchen Bereichen sollten Ergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache stärker als bisher berücksichtigt werden? Und 2. Warum haben die Befunde der Gesprochene-Sprache-Forschung in DaF-Lehrwerke und Unterrichtspraxis bisher kaum Eingang gefunden? Bezogen auf die Ausspracheschulung wird für eine stärkere Berücksichtigung der tatsächlichen Aussprachemerkmale von Standardsprechern plädiert. Der Forderung, daß grammatische Merkmale gesprochener Sprache im DaF-Unterricht stärker berücksichtigt werden sollten, wird hingegen widersprochen.</p>	<p>Fremdsprachen einen bedeutenden Einfluß auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen.</p>

<p><i>Info DaF 29, 4 (2002), 331–343</i></p> <p>Kai Neubauer: Perspektiven germanistischer Sprachwissenschaft in Italien</p> <p>In Italien ergeben sich nach der Bildungsreform neue Aufgaben für die germanistische Sprachwissenschaft: neben einer Etablierung der didaktischen Ansätze von Deutsch als Fremdsprache, wobei Kontrastivität ein wichtiger Aspekt sein sollte, müßten die neu entstehenden sprachwissenschaftlichen Studiengänge eine Verbindung traditioneller Forschungsrichtungen mit den in Italien noch wenig rezipierten kulturwissenschaftlichen Ansätzen herstellen.</p>	<p><i>Info DaF 29, 4 (2002), 344–355</i></p> <p>Susanne Jahn, Carmen Schier: MachtGedanken. Seminaristisches Arbeiten im Rahmen des Sprach- und Landeskundeunterrichts in Portugal</p> <p>Derzeit wird an der Universität Coimbra wie überall in Portugal eine Reform des Curriculums und eine damit verbundene Veränderung der Grundstruktur der Studiengänge diskutiert. Ausgehend davon steht auch die bisherige Form des Arbeitens im Sprach- und Landeskundeunterricht auf dem Prüfstand. Gefordert wird eine stärkere Orientierung auf das seminaristische Arbeiten, das insgesamt in den Lehramtsstudiengängen für Sprachen quasi noch kaum etabliert ist. In diesem Artikel wird von einem Versuch berichtet, seminaristisches Arbeiten und Projektarbeit zu einem konkreten Thema in den Sprach- und Landeskundeunterricht zu integrieren. Dabei sollte am Beispiel des Themas »Macht« den Studierenden die Breite, die</p>
<p><i>Info DaF 29, 4 (2002), 356–368</i></p> <p>Dorothea Spaniel: Methoden zur Erfassung von Deutschland-Images. Ein Beitrag zur Stereotypenforschung</p> <p>Fremdsprachenlermer bringen einerseits bereits Vorstellungen über die fremde Sprache und Kultur in den Fremdsprachenunterricht ein, andererseits sehen sie sich mit den Images, die durch Lehrer und Lehrbücher reproduziert werden, konfrontiert. Der vorliegende Beitrag untersucht die Entstehung, Funktion und Wirkung von Nationen-Images und klärt im besonderen die Rolle, die der DaF-Unterricht auf die Konstitution von Deutschlandbildern hat. Neben der Vorstellung von methodischen Ansätzen zur Operationalisierung von Nationen-Images werden die dargestellten Einflussfaktoren exemplarisch in einer schriftlichen Befragung von 578 Deutschlernern aus 10 Regionen Spaniens empirisch überprüft.</p>	<p>Komplexität und Allgegenwärtigkeit von Macht und Machtbeziehungen bewußt gemacht werden, das Ziel verfolgend, sie zu befähigen, auch sprachlich sehr anspruchsvolle Texte analysieren zu können, sich mit den im Text genannten Argumenten auseinanderzusetzen, sich selbst positionieren und mündlich und schriftlich dazu äußern zu können. Nicht nur die pragmatische Dimension der Lernziele war von Bedeutung, sondern auch die soziale: Arbeiten im Team, Zuhören, Tolerieren von anderen Meinungen und Vertreten von Standpunkten im Streitgespräch vor dem Plenum. Der Beitrag berichtet anhand der Darstellung ausgewählter Seminarer über den Prozeß, gemeinsam mit den Studierenden das Phänomen »Macht« von verschiedenen Seiten zu beleuchten und Raum zu schaffen für neugieriges Nachdenken und selbständiges Arbeiten, um schließlich erfolgreich in der Fremdsprache in Projekt- und Abschlubarbeit zum Thema agieren zu können.</p>