Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 5 33. Jahrgang DAAD Oktober 2006

Inhalt

Artikel

Jörg Matthias Roche
Wie Deutsche mit Ausländern sprechen und was man daraus für den Spracherwerb und den Sprachunterricht lernen kann 395

Peter Duesberg
DaF International. Aktuelle Tendenzen weltweit und Herausforderungen für die deutschsprachigen Länder 411

DaF im Ausland

Ingrid Laurien
Das Fach Deutsch an Universitäten im »Neuen Südafrika« – Eine »Laborsituation« für Europa? 438

Axel Harting
Schreibförderung im japanischen DaF-Unterricht: Ergebnisse einer quantitativen Umfrage 446

Tristan Lay
Sprachliche Wissensbestände und Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht nutzen. Ein Plädoyer für die didaktisch-methodische Implementierung des Englischen beim Lehren und Lernen des Deutschen als zweiter bzw. weiterer Fremdsprache in Taiwan 463

Didaktik DaF / Aus der Praxis

Thomas Stahl
Textsortenbezogenes Lesen im Fremdsprachenunterricht 480

(Fortsetzung umseitig)

Über die Autoren 494

Abstracts 495

Wie Deutsche mit Ausländern sprechen und was man daraus für den Spracherwerb und den Sprachunterricht lernen kann[1]

Jörg Matthias Roche

1. Einleitung

Darüber, wie Sprecher einer Zielsprache mit all denen kommunizieren, die diese Sprache nicht oder nur rudimentär beherrschen, wird sehr viel spekuliert. Obwohl die Sprachumgebung oder Eingabe im Spracherwerb anerkanntermaßen eine bedeutende Rolle spielt, gibt es erstaunlich wenige solide Untersuchungen des kommunikativen Verhaltens der Zielsprachensprecher in diesen ungleichen Kommunikationssituationen. Die Äußerungen der Lerner sind dagegen wesentlich besser untersucht. So kommt es, daß ein in Wirklichkeit recht komplexes, reiches, differenziertes und adaptives sprachliches Verhalten der Zielsprachensprecher hinter den vorwiegend indirekten, sporadischen und anekdotischen Beobachtungen versteckt bleibt. In diesem Beitrag möchte ich zunächst die authentische Sprache von Deutschen in der Kommunikation mit Lernern der Zweit- und Fremdsprache Deutsch präsentieren und analysieren. Sie wird dann im Kontext von Sprachentwicklungsprozessen mit anderen Formen und Registern reduzierter und grammatikalisierter Sprache verglichen. Abschließend wird ein Verfahren skizziert, das die systematische Integration reduzierter Sprachformen in den DaZ- und DaF-Unterricht vorsieht. Dies erfordert jedoch eine Neudefinition des Progressionskonzeptes im Unterricht.

2. Hypothesen über die Kommunikation mit Ausländern

Wenn man sich ansieht, welche Hypothesen es zur Kommunikation mit Ausländern gibt, dann fallen am deutlichsten negative Einschätzungen auf. Es scheint wenig förderlich, wenn man mit Ausländern nicht korrekt redet, so die landläufige Vermutung. Der Begriff ›Stigmatisie-

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um den Plenarvortrag (gehalten am 9. Juni 2006) im Themenschwerpunkt 1 »*Integrationskurse DaZ*« im Rahmen der 34. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) vom 8.–10. Juni 2006 an der Universität Hannover zum Rahmenthema »*Chance Deutsch: Schule – Studium – Arbeitswelt*«. Der Beitrag wird auch in den Sammelband zu dieser Tagung in der Reihe *Materialien Deutsch als Fremdsprache* (MatDaF) aufgenommen. Der Tagungsband erscheint voraussichtlich im Frühjahr 2007. Der Beitrag orientiert sich sehr stark am mündlichen Stil des Plenarvortrages und wurde nur leicht modifiziert. In einem solchen Vortrag ist es auch nur bedingt möglich, die relevante Forschungsliteratur angemessen darzustellen. So enthält dieser Beitrag naturgemäß einige Verkürzungen. Über die im Literaturverzeichnis angegebenen Referenzen kann der interessierte Leser dazu leicht Zugang finden.

rung‹ erscheint häufig in solchen Kontexten. Eine andere Hypothese geht davon aus, daß eine mögliche gegenseitige Imitation von Ausländern und Sprechern der Zielsprache den Spracherwerb verhindert. Wie soll ein Lerner schließlich auch die Sprache lernen, wenn beide rudimentäres Deutsch sprechen. Die nativistische Position zu dem Thema ist noch einfacher zusammengefaßt: Der Input spielt dort naturgemäß eine sehr geringe Rolle. Er ist also weder für den Spracherwerb noch für den Sprachunterricht relevant. Zu guter Letzt gibt es auch eine nicht sehr umfangreiche amerikanische Forschung zu diesem Bereich, die davon ausgeht, daß es keine besonderen Anpassungen der Zielsprachensprecher gibt, weil sie sie nicht beobachten konnte. Dazu muß man schon vorweg sagen, daß dieses Ergebnis möglicherweise ein Artefakt der dort angewandten Untersuchungsmethoden ist.

Vielleicht sagen Sie jetzt: genau so ist es eigentlich, diese Stigmatisierung, dieses vermeintlich schlechte Deutsch, das wir mit Ausländern häufig reden, das kann ja nichts bringen. Ich möchte Ihnen dazu gleich eine kleine Begebenheit erzählen, die diese Annahme vielleicht bestätigt. Aber die Auflösung gebe ich Ihnen dann doch nicht gleich, denn die Geschichte nimmt noch eine überraschende Wendung.

Es war also auf einer wichtigen großen internationalen Tagung, die interessanterweise noch auf Deutsch gehalten wurde, und in der Mittagspause saß ein kenianischer Konferenzteilnehmer beim Essen und ein deutscher Kollege setzte sich zu ihm, klopfte ihm dabei auf die Schulter und fragte: »Hamm hamm gut«? und man unterhielt sich ansonsten nicht, weil man sich mit vollem Mund bekanntlich nicht gut unterhalten kann. Schließlich prostete der Deutsche seinem Kollegen mit den Worten zu: »Gluck gluck gut«?

3. Struktur und Variation in der Kommunikation mit Ausländern

So ungefähr stellen wir uns also die Kommunikation mit Ausländern vor. Aber in Wirklichkeit ist diese Sache viel differenzierter, und das möchte ich Ihnen nun anhand eines Beispiels zeigen. Dabei müssen Sie sich etwas an die Transkriptionsart gewöhnen. Die hat zwar phonetische Züge, kommt aber ohne phonetische Sonderzeichen aus und nutzt das graphemische System des Deutschen. Diese Aufnahme stammt aus einem Korpus, das ich bereits vor einiger Zeit erstellt habe, und zwar mit Beobachtungen von authentischen Gesprächen zwischen Deutschen und Ausländern am Arbeitsplatz und in Geschäften und auch in privater Kommunikation. Wir haben also hier, wie Sie sich denken können, einen deutschen Sprecher D, nennen wir ihn mal Dietmar, und seinen türkischen Kollegen T, nennen wir ihn Tekin, die beide Mitte 20 sind, sich sehr gut kennen und befreundet sind. Und der Deutsche erzählt in dieser längeren Sequenz, was er am Vorabend gemacht hat:[1]

d *oo*
gästärn abänt +
HOINÄR iß +
oo ++
SCHMITT tsamc +
brauhaus obc +++
t *vas maxc?*
d *a no zaufcn* ++
bai SCHMITTS +
vurßt färkaufcn
ßinkcn vurßt nc?

1 Zur Erläuterung der wichtigsten Zeichen: c = unbetontes e, x = ach-Laut, C = ich-Laut, ß = sch-Laut, z = stimmhaftes s, + = Pausenlänge (je circa 1 Sekunde), alle Namen sind geändert.

Natürlich kann man sagen, daß hier einige Funktionswörter, Endungen und andere Elemente fehlen. Es fehlt hier sicher mehr, als da ist. Man könnte dieses Gespräch beschreiben, wie ungrammatisch es ist. Aber ich gehe davon aus, daß 90 % von Ihnen schon verstanden haben, worum es hier geht, trotz der rudimentären Grammatik. Das ist auch mein Vorschlag, daß wir uns bei solchen Gesprächen nicht so sehr davon leiten lassen, was unserer Meinung nach falsch ist oder fehlt, sondern zunächst einmal sehen, was eigentlich da ist. So machen wir das im übrigen ja mittlerweile auch in der Spracherwerbsforschung.

Die Struktur dieser Äußerungen, wie zum Beispiel *»Gestern Abend Heiner isch«*, läßt sich als fortlaufender Fokus beschreiben, d. h als eine systematische Progression von einem thematischen Element, in diesem Fall einem Temporaladverbial, zum Fokus. Und so geht das systematisch weiter. Der Fokus, die zusätzliche Information, die neue oder hervorgehobene Information, wird im Grunde einfach addiert.

Hier ist ein weiteres Beispiel aus einer anderen Geschichte, das uns nachher noch etwas genauer beschäftigen wird.

där	→	**naxtßißt**	→	**mäsär unt ßärc**
Thema		**Fokus**		**Fokus**

Sie können aus diesen wenigen Begriffen bereits ahnen, wie sich diese Geschichte weiterentwickelt. *»Messer und Schere«* … und dann kommen die einzelnen Ereignisse. Hier liegt also die gleiche Struktur vor: *Thema – Fokus* und diese Struktur wird ergänzt durch den fortlaufenden Fokus. In der Literatur spricht man bei dieser Art Kommunikation von ›Foreigner Talk‹, ›Telegrammdeutsch‹ oder ›Ausländerdeutsch‹. Man könnte Neudeutsch auch ›SMS-Deutsch‹ sagen. Wegen der größeren Variation, die zu beobachten ist, und der Nähe zu anderen »-lekten« habe ich den Begriff ›Xenolekt‹ vorgeschlagen.

Sehen wir uns hier nun eine etwas komplexere Erzählung an und betrachten etwas genauer die Variation in dem Gespräch.

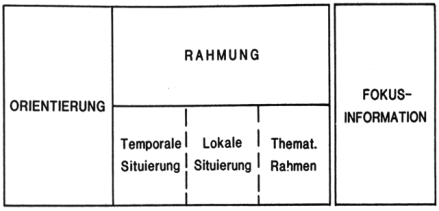
d *mainc audoo is kaput* ++
donärsdax unfal gcmaxt +
donärsdax hap iß cn unfal gcmaxt
t *voo?*
d *tsvißä ä BREITENBRUNN unt KRUMBACH* +
vilt fornc druf als +
aläs kaput +
väikßtat ++
(...)
d *iß hap* + *gcbrämst*
vaar nas +
audoo väk +
graabc runär +
furnc aläs drin
t *du politsai mäldcn /nä?*
d *ja politsai gcmält*
t *politsai komä?*
d *ja* ++
bluutproobc +
guut +
niks +
d *drai flaßc biir trinkc* + *ßpäätßißt*

Sie erkennen natürlich auch den leichten dialektalen Einschlag. Den müssen wir dem Sprecher natürlich nachsehen. Hochdeutsch heißt es also:

»Mein Auto ist kaputt.«
»Donnerstag hab ich einen Unfall gemacht.«
»Wo«? –
»Zwischen Breitenbrunn und Krumbach«.
»Wild vorne drauf. Alles kaputt – Werkstatt«.
»Ich hab' gebremst, war naß. Auto weg. Graben runter. Vorne alles drin.«
»Du Polizei melden«?
»Ja, Polizei gemeldet. Polizei gekommen. Ja. Blutprobe. Gut, nix. Drei Flaschen Bier trinken, Spätschicht.«

Das Interessante an diesem Gespräch ist außer dem Inhalt, seiner Darstellung und

der überraschenden Pointe die Mischung der verschiedenen Äußerungstypen. Wenn man sich das Gespräch nämlich genauer ansieht, stellt man fest, daß einige der Äußerungen sehr rudimentär, infinitivartig und reduziert sind, d. h. daß Äußerungen nur mit Inhaltselementen auskommen. Es enthält aber auch Aussagen, die weniger verändert oder reduziert sind, wie zum Beispiel *»Meine Auto ist kaputt«*, *»Donnerstag hab' ich ein Unfall gemacht«*. Einige sind sogar umgangssprachlich und enthalten eigentlich keinen Fehler. Und das ist eine ganz typische Sache, die wir noch ein bißchen weiter verfolgen sollten. Wir sehen gar keine registerartige Veränderung im Sinne eines Ausländerregisters, sondern einen enormen Variantenreichtum. Interessanterweise ist dieser Variantenreichtum bei allen Sprechern zu beobachten, zumindest allen Sprechern, die ich untersucht habe, und die kamen aus ganz unterschiedlichen Gegenden. Wir können also davon ausgehen, daß die hier beobachtete Variation kein Einzelfall ist, sondern systematisch auftritt. Wenn man sich jetzt den Textaufbau von solchen Erzählungen ansieht, dann stellt man fest, daß diese meistens nach dem folgenden Schema strukturiert sind:



Es kann natürlich sein, wie in allen anderen Erzählungen auch, daß die eine oder andere Position nicht realisiert ist, aber im Grunde finden wir dieses Strukturmuster immer wieder: eine Orientierung, wie in diesem Fall *»Meine Auto ist kaputt«*, die den Rahmen der Erzählung angibt, dann die temporale und thematische Situierung *»Donnerstag hab' ich ein Unfall gemacht«*, in der normalerweise auch die handelnden Personen genannt werden. Im Grunde entspricht dieses Muster dem, was man in der Literaturwissenschaft eine ›Exposition‹ nennt, in der die wichtigsten Parameter am Anfang eingeführt werden.

Sehen wir uns nun noch einen weiteren Bereich an, nämlich den der semantischen Simplifizierungen. Zu beobachten ist in Xenolekten allgemein, daß häufiger eine Substitution durch Synonyme oder vom Sprecher als Synonym erachtete Begriffe – ich nenne sie ›Pseudosynonyme‹ – und Paraphrasen erfolgt. Also statt »Leben« wird »Wohnen« gesagt, statt »ärgern« »aufregen«, wahrscheinlich wegen der Ausdifferenzierung, die durch das Präfix erfolgen kann. Statt »überprüfen« wird »Kontrolle« verwendet, möglicherweise, weil »Kontrolle« als Internationalismus vermutet oder erkannt wird. 1500 wird aufgeteilt in »1000–500«, »jedes Mal« wird zu »immer«. Zudem gibt es auch einige Neologismen, die spontan geschaffen werden, wie zum Beispiel anstatt »einen Kredit aufnehmen« »über Kredit gehen« oder anstatt »Schleudertouren« »Schleuderzahl«, weil der Sprecher »Zahl« offensichtlich als prägnanter erachtet. Zusätzlich scheinen metonymische Kürzungen ein beliebtes Mittel zu sein: »Möbelabteilung« erscheint als »Möbel«, »Teppichabteilung« als »Teppiche«. Auf der anderen Seite werden semantische Elemente analytisch präsentiert wie in »große Baum mit Blätter« statt »Eiche«, »viel Reparatur« statt »reparaturanfällig« (Quantifizierung), »meist gängige« statt »das gängigste« (Komparation) und »Monat, Monat« statt »monatlich« (Iteration). Solche analytischen Wiederholungsformen sind übrigens auch ein beliebtes Mittel von Lernern im Zweitsprachenerwerb, um wiederholte oder anhaltende Handlungen auszudrücken.

4. Sprecher- und adressatenspezifische Variation

Kommen wir nun zu dem Thema Variation unter den Sprechern und adressatenspezifische Variation. Ich habe bisher versucht, das System der Xenolekte darzustellen, aber man könnte sich ja im Anschluß daran fragen, wie einheitlich diese Kommunikation eigentlich ist. Reden wir relativ pauschal mit Ausländern, spielt der Ausländerstatus, die Erscheinungsweise des Adressaten eine Rolle, passen wir uns an das Sprachniveau an und gibt es individuelle, sprechertypische Präferenzen? Dazu möchte ich Ihnen aus meinem Korpus exemplarisch nur einen Sprecher vorführen und kurz erklären, was diese Abbildung darstellt (aus: Roche 1989: 148).

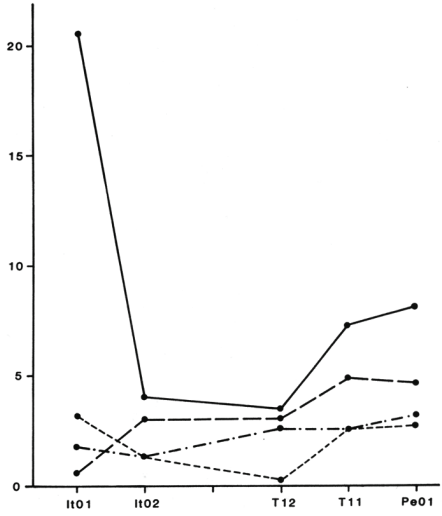


ABBILDUNG 15: Adressatengerichtete Veränderungen bei D101 (pro 100 Wörter)
——— Anteil von Äußerungen der Stufe d
— — Anteile der Nicht-Realisierung von Artikel, Kopula und Pronomen
— — — Anteile 'Morphologischer Generalisierung'
— · — · Anteile 'lexikalisch-semantischer Simplifizierungen'

Auf der vertikalen Achse ist die Vorkommenshäufigkeit und auf der horizontalen Achse sind die verschiedenen Adressaten abgetragen. IT01 ist ein italienischer Gastarbeiter, der wirklich sehr schlecht Deutsch spricht, obwohl er zum Zeitpunkt der Aufnahme 15–20 Jahre in Deutschland gelebt hat. IT02 ist auch ein italienischer Gastarbeiter, der aber etwas bessere Kenntnisse hat. T12 ist ein türkischer Gastarbeiter, T11 ein türkischer Krankenpfleger und PE01 ein peruanischer Student mit sehr guten Deutschkenntnissen. Die Sprachkenntnisse dieser Versuchspersonen, die ich hier nur grob beschrieben habe, habe ich natürlich in einem Blindversuch von einer Kontrollgruppe bewerten lassen. Dazu habe ich Sprachausschnitte aus den Aufnahmen genommen, habe sie der Kontrollgruppe vorgestellt und habe sie in Bezug auf die Verständlichkeit bewerten lassen. Daraus ergibt sich diese Reihung, wobei die Abstände zwischen den Sprechern nicht maßstabsgetreu sind. Aus der Bewertung ergibt sich immerhin eine signifikante Verbesserung nach rechts. Der Peruaner spricht fast muttersprachlich Deutsch. IT01 kann tatsächlich nur ein paar ganz rudimentäre Brocken Deutsch.

Anhand von verschiedenen Merkmalen kann damit gemessen werden, wie sich ein deutscher Verkäufer in einem großen Kaufhaus, der täglich mit unzähligen Kunden zu tun hat, in einer Standardsituation verhält. Die Standardsituation bestand hier aus dem Waschmaschinenverkauf, Garantieanfragen, Reparaturfragen und ähnlichem. Alle meine Versuchspersonen hatten dabei die Aufgabe, die gleichen Fragen an diese Person zu stellen. Allerdings geschah dies mit einem Abstand von mehreren Tagen oder Wochen, so daß der Verkäufer keinen Verdacht schöpfen konnte.

Die durchgezogene Linie bildet die Infinitiväußerungen ab, das sind diese ganz rudimentären Äußerungen, die wir anfangs gesehen haben. Es zeigt sich dabei, daß der Verkäufer gegenüber dem sehr

schlecht Deutsch sprechenden und verstehenden Italiener eine ganz hohe Anzahl der rudimentären Äußerungen benutzt. Circa die Hälfte aller Äußerungen des deutschen Verkäufers sind solche Infinitiväußerungen. Das fällt dann rapide ab. Die anderen Strategien, wie die Nicht-Realisierung von Artikel, Kopula und Pronomen, verwendet er viel seltener. Morphologische Generalisierungen, damit sind vor allem Flexionsausfälle und -reduktionen gemeint, verwendet er bei allen Adressaten, aber relativ wenig, und lexikalisch-semantische Simplifizierungen benutzt er nur gelegentlich. Aber das Auffällige hieran ist, daß er seine Sprache sehr stark an den jeweiligen Adressaten anpaßt. Gegenüber dem Italiener IT01 erwarten wir das. Daß die starken Anpassungen so rapide abfallen, ist aber nicht unmittelbar verständlich. Daß die starken Veränderungen bei den besser sprechenden Adressaten wieder ansteigen, scheint auf den ersten Blick vielleicht sogar paradox. Diese Adressaten sprechen eigentlich ganz gut Deutsch, also müßte man annehmen, daß der Sprecher mit ihnen auch ganz normales Deutsch spricht. Woran liegt das? Sehen wir uns dazu noch eine weitere Folie an. Sie illustriert, wie verschiedene Sprecher sich gegenüber den gleichen Versuchspersonen verhalten. Hier habe ich mittels eines Verfahrens Typen eines Wortes und Tokens, also ihre Häufigkeit, gemessen. Es geht um die Inhaltsdichte des Gesprächs anhand des Vorkommens von Wörtern und ihrer Häufigkeit (vgl. Roche 1989: 119).

Hier sehen Sie die Werte von drei Versuchspersonen: D101, einem anderen Verkäufer D102, der Fernsehgeräte verkauft, und D103, der in einer Lotterieannahmestelle arbeitet. Und Sie sehen schon, ohne daß ich auf die Einzelheiten eingehe, daß es große Unterschiede zwischen den Sprechern gibt. Beachten Sie bitte, die Informanten reden immer mit den gleichen

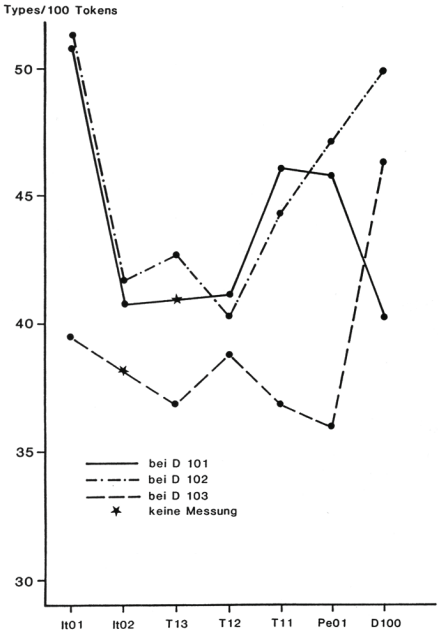


ABBILDUNG 13: Type-Token-Verhältnis in den Auskunftsdaten

Adressaten, die Thematik ist die gleiche und dennoch haben sie andere Präferenzen. Bei D101 und D102 sehen wir eine gewisse Übereinstimmung, aber gegenüber dem Peruaner und einer muttersprachlichen Vergleichsperson zeigen sich doch ganz andere Strategien. Hier ist das Verhältnis von Wörtern und Vorkommen relativ hoch, d. h., es liegt eine sehr hohe Inhaltsdichte vor. Fast jedes Wort kommt maximal zweimal vor, während gegenüber den weiteren Adressaten das Type-Token-Verhältnis niedriger ist. Das bedeutet, die Sprecher verwenden gegenüber IT01 sehr viele Inhaltswörter und lassen die Funktionselemente weg, die ja im Deutschen hochfrequent sind. Der erneute Anstieg bei den Adressaten rechts läßt sich auf qualitative Unterschiede zurückführen. Gegenüber den schlecht sprechenden Adressaten beschränken sich die Sprecher auf einfachste Erklärungen, z. B.

zum Funktionieren der Maschine, des Fernsehers oder des Lottosystems und zu ein paar kurzen Informationen. Schluß. Die fortgeschrittenen Adressaten sind dagegen viel flexibler, die können nachfragen, die können Zusatzinformationen verlangen. Dementsprechend geben die deutschen Sprecher nicht nur kurze Erklärungen. Sie reagieren auf die Nachfragen und geben entsprechende Nachlieferungen, und die sind teilweise sehr komprimiert, aber dann auch wieder ausgedehnt. Das erklärt, warum sich das Type-Token-Verhältnis auch bei besseren Adressaten erhöht. Das Gespräch von D101 und der deutschen Versuchsperson, der letzte Punkt in der Abbildung, findet ganz im Dialekt, ganz umgangssprachlich, statt. Es handelt sich um ein sehr facettenreiches Gespräch, aber es verläuft in den Routinen der Umgangssprache, und die sind häufig unterspezifiziert. Da heißt es anstatt »Waschmaschine« zum Beispiel einfach »Ding«, weil man sich auf eine gemeinsame Basis beziehen kann, also können die Wörter auch unterspezifiziert sein. Wir sehen hier, daß es sowohl eine sprecherspezifische Varianz für verschiedene Strategien gibt als auch eine gewisse adressatenspezifische Anpassung. Als Sprecher der Zielsprache scheren wir also nicht alle ausländischen Adressaten über einen Kamm, wie das häufig vermutet wird. Xenolekte sind kein einheitliches Register.

Aber es geht noch weiter. Sehen wir uns nun das, was wir gerade quantifiziert betrachtet haben, noch einmal unter qualitativen Gesichtspunkten genau an. Dieses Gesprächssegment stammt aus einem etwa 30–40minütigen Gespräch zwischen einem deutschen und einem türkischen Kollegen. Dabei erzählt der Deutsche von verschiedenen Sachen, von einem Unfall, von einer Messerattacke und ähnlichem. Eine Beispieläußerung haben wir vorhin schon gesehen. Sehen wir mal, wie seine Sprache variiert:

iC habc foor läqrär tsait
iC hap bctriibsraat gchoolt +++
där klainc türkißman dahintcn
däs +
känst cn? +
mit däm iß in naxtßißt arbait +
där naxtßißt ++
mäsär unt ßärc
am (...) kaam hiir angctsoogcn +
mit mäsär un mit ßärc +
hap iC glai bctriibsraat geboolt
maistär gchoolt

»Ich habe vor längerer Zeit«, »der kleine Türkischmann dahinten«, diese Äußerungen entsprechen im Grunde einer umgangssprachlichen Äußerung mit der Ausnahme von »Türkischmann« als semantischer Simplifizierung. Grammatisch ist diese Äußerung korrekt. Dann gibt es aber auch eine Reihe ganz stark veränderter Äußerungen, also infinitivartige, rudimentäre Äußerungen. Es finden sich aber weitere rein umgangssprachliche Äußerungen wie diese Nachfrage »kennst ihn« und diese Äußerung »kam hier angezogen«. Zudem gibt es Äußerungen, die in einem Element verändert sind, wie zum Beispiel »ich hab' Betriebsrat geholt« statt »ich hab' den….« oder »mit dem ich in Nachtschicht arbeit« anstatt »mit dem ich in der …«. Es fehlt hier also der Artikel. Das ist übrigens typisch für diese Art von Äußerungen, auch über Sprechergrenzen hinweg, daß immer nur ein Element von Auslassungen betroffen ist. Es fehlt entweder eine Präposition oder ein Artikel, aber es fehlt in diesem Äußerungstypus in ganz seltenen Fällen beides. Das Inventar der Sprecher besteht demnach aus vier Äußerungstypen:

– umgangssprachlichen Äußerungen,
– semantisch vereinfachten oder verlangsamten Äußerungen,
– in einem Element betroffenen Äußerungen oder
– infinitivartigen Äußerungen.

5. Pragmatische Variation

Der deutsche Sprecher erzählt von der Messerattacke und rekurriert dabei auf einen türkischen Kollegen. Den realisiert er in seinen Erzählvarianten unter anderem als »Türkischmann«, »des«, »s«, »er«, »den«, »der«, mit seinem Vornamen und auch als Ellipse (»ich kann dir zeigen«). Diese Variantenvielfalt gilt für alle der beobachteten Sprecher und betrifft nicht nur die Lexik, sondern, wie wir schon gesehen haben, auch die Grammatik. Wenn man sich den Codewechsel genauer ansieht, dann kann man feststellen, daß es mindestens sechs verschiedene Veränderungsniveaus gibt, die jeweils spezifische Funktionen markieren: Ein

– Ausgangsniveau
– Erklärungs- und Erzählniveau
– Komprimierungsniveau
– Zitatniveau
– Nachlieferungs- und Nebenthemenniveau
– Kommentarniveau

Das Ausgangsniveau bildet eine erste augenscheinliche Einschätzung ab. Darunter fallen auch Kriterien wie Hautfarbe und weitere sprachliche und außersprachliche Merkmale der »Ausländerhaftigkeit«, die wir rational gar nicht immer erklären können. Es handelt sich um erste Einschätzungen, in welcher Art und Weise der Adressat am besten angesprochen werden soll. Ich nenne es ›Ausgangsniveau‹, weil es sehr instabil ist. Nach meiner Beobachtung versuchen die Sprecher, schnell von diesem Niveau wegzukommen. Sie versuchen eigentlich nur zu reduzieren und einfacher zu sprechen, wo es unbedingt nötig ist. Dabei sollte man berücksichtigen, daß ein reduziertes Sprechen eigentlich sehr viele Kapazitäten verlangt, weil es von unserer automatisierten Gesprächsroutine massiv abweicht. Als zweites Niveau läßt sich das Erklärungs- und Erzählniveau bestimmen. Es betrifft die zentralen, inhaltlichen Elmente, also die zentrale Bedeutungsvermittlung. Die Erklärungs- und Erzählsequenzen sind in der Regel am stärksten verändert oder reduziert. Wo die inhaltliche Vermittlung, der propositionale Gehalt, uns Sprechern ganz besonders wichtig ist, da reduzieren wir, da konzentrieren wir uns, da verwenden wir die 1-Wort-Äußerungen und die infinitivartigen Sätze. Das Komprimierungsniveau betrifft kurzfristige Erklärungen als Antwort auf Nachfragen, etwa nach den Schleudertouren einer Waschmaschine. Dann wird temporär mit einzelnen Begriffen komprimiert und vertieft, aber sofort wieder in ein anderes Niveau gewechselt.

Das Zitatniveau ist ebenfalls ganz interessant, weil es eine Strategie repräsentiert, die wir automatisch beherrschen, um uns zu helfen. Es läßt sich beobachten, daß Sprecher, die irgendetwas erzählen oder erklären, gerne auf originale Referenzen Bezug nehmen und original zitieren. Sie übernehmen Zitate von Dritten eins zu eins und betten diese auch in komprimierte Kontexte ein.

Zudem gibt es so etwas wie ein Nachlieferungs-/Nebenthemenniveau, das in der Regel viel weniger reduziert oder angepaßt wird als die anderen Äußerungen. Wenn ein Sachverhalt oder Begriff erklärt wurde und den Sprechern auffällt, daß das eine oder andere Element noch erklärt werden muß, dann wird diese Information im Sinne von »ich meine …« nachgeliefert. Äußerungen werden dann viel weniger reduziert als bei dem Erzähl- und Erklärungsniveau. Schließlich gibt es noch das Kommentarniveau, das an die Codewechsel in Luthers Tischreden erinnert. Sprecher nutzen es ohne erkennbaren Zeitverlust, um Textpassagen oder Sachverhalte zu kommentieren, und wechseln dabei zum Beispiel von einer stark komprimierten Äußerung in ihren Dialekt und wieder zurück, so wie Luther vom Lateinischen ins Deutsche wechselte, wenn er

seine Reden kommentierte oder schimpfte. Wenn zum Beispiel D101 das Funktionieren einer Waschmaschine erklärt und illustriert und die Tür geht in diesem Moment gerade nicht zu oder auf, dann fängt er an zu fluchen. Das tut er aber nicht in den xenolektalen Äußerungen, sondern da wechselt er sofort in die Begrifflichkeit seines Dialektes, wie gesagt nahtlos. Der Kunde ist in solchen Fällen nicht der primäre Adressat.

Kann man nun sagen, wie es ja häufig gemacht wird, diese Kommunikation drücke vor allem die Abwertung der Ausländer, eine Stigmatisierung aus? Fragen wir hier stellvertretend Dietmar, von dem die vorhin besprochene Erzählung stammt, wie er das sieht, trotz der Messerattacke. Er sagt:

ich hab' nix gegen türkischmann, türkischfrau
hab ich nimmer
nur ihr anders sprechen wie wir ne?
anders sprechen
andre sprache
ich hab nix dagegen

Es geht bei Xenolekten also mit Sicherheit primär nicht um die Stigmatisierung oder Abwertung der Ausländer, sondern es geht vor allem um die Aufrechterhaltung der Kommunikation. Die Art und Weise mit Ausländern zu reden ist ein produktives und nicht ein abwertendes Mittel. Das bestätigen im übrigen auch meine ausländischen Informanten auf direkte Befragung. Die meisten meiner Informanten empfinden diese Anpassungen als große Hilfe. Einige haben dies jedoch eingeschränkt, nämlich diejenigen, die schon besser Deutsch konnten. Sie wollen verständlicherweise nicht mehr so angesprochen werden, wenn sie schon Deutsch können. Aber auch sie haben bestätigt, daß Komprimierungen eine große Hilfe für sie darstellten, als sie noch nicht so gut Deutsch sprachen, denn so konnten sie überhaupt etwas verstehen. Das ist ein interessanter Befund, der so gar nicht in die Landschaft vorgefertigter Meinungen paßt.

6. Englische Xenolekte

Noch ein interessanter Befund: in der englischsprachigen Literatur wird oft behauptet, daß es solche Xenolekte gar nicht gebe, und wenn, dann sei das eine deutsche Eigenart. Zu dieser Annahme habe ich vor einigen Jahren mit Unterstützung der Alexander-von-Humboldt-Stiftung in Kanada eine kontrastive Studie durchgeführt, was in Kanada viel schwieriger ist als in Deutschland. Hier ein paar Beispiele:

Explaining 'a simpler washing machine'

Salesman:	*well this +*
	here is a simpler ++
	this is a very simple +
	okay? ++
	this very basic
	is just all normal +
	no delicate
	no permanent press +
	okay?
	is just very basic +
	you go from here +
	and then when you go to this one here +
	see
	this one has a three speeds +
	and a washer
	its watertemperature +
	but that one you can't do much with is
ES:	*okay is much simpler*
Salesman:	*yeah +++*

In diesen wenigen Äußerungen des Verkäufers (in einem großen Warenhaus in Toronto) finden sich einige Parallelen zu den deutschen Gesprächen. Typisch für beide ist dabei, welche Probleme sie haben, das richtige Niveau zu finden. Diese Schwierigkeiten manifestieren sich in den vielen Abbrüchen am Anfang des Gesprächs. Der Sprecher entwickelt hier hörbar einen Plan und während er den Plan entwickelt, bemerkt er, daß sein Gegenüber das vermutlich gar nicht verstehen wird, weil er es auf Grund der Hautfarbe

vermutet, weil die Kundin aus Ecuador eine ungewöhnliche oder spezifische Gestik oder Mimik an den Tag legt oder weil irgendwelche anderen Anzeichen vorhanden sind, die Nicht-Verstehen oder Verstehensprobleme signalisieren. Daraus resultieren die vielen Ansätze, bis dann das passende Niveau ausgetestet ist.

Ich habe in Kanada auch Zugang zu einem bedeutenden Archiv des Ontario Folklife Centres gehabt, für das Kolleginnen und Kollegen Interviews mit Immigranten durchgeführt hatten, die in den 50er Jahren nach Kanada gekommen sind. Aus diesem Korpus zeige ich Ihnen hier einen Ausschnitt aus einem langen Gespräch zwischen dem Interviewer Marc (MF) und einem älteren Informanten aus Litauen (GZ). Der litauische Informant fragt nun auch den Interviewer ein paar Sachen:

Mennonite

GZ:	*are you catholic? or?*
MF:	*no I'm not I'm not catholic no*
GZ:	*ah*
MF:	*I'm kind of a ++*
	my mother is +
	my family is basically ähm ++
	mennonite?
	you know mennonites? +
	ähh
	Kitchener Waterloo ++ ähm area
	down ä south
	in the south äh ++
	mennonites
	they're from + Germany and Switzerland
GZ:	*yes yes yes*
MF:	*and they wear black and +++*
	very old old fashioned people
	they they + they ride on horses and buggies still even
	you know?
	I come from that + group + of reli of religion +
	yeah
	but I + I know a little bit about + catholicism and what's involved (...)

Dazu müssen Sie wissen, daß die genannten Orte ›Kitchener‹ und ›Waterloo‹ Ansiedlungen südlich von Toronto sind, in denen viele Mennoniten leben. Der Interviewer versucht hier mit einer metonymischen Ortsangabe, ein kulturelles und religiöses Konzept zu erklären, und all das in sehr rudimentären Äußerungen.

Also auch dieses Stereotyp, daß Xenolekte in dieser Ausprägung typisch für das Deutsche sind, können wir beiseite legen. Xenolekte gibt es auch im Englischen. Für das Türkische hatte sie bekanntlich Volker Hinnenkamp (vgl. Hinnenkamp 1982) bereits belegt. Die Akzeptanznormen sind aber in verschiedenen Kulturen unterschiedlich.

Wenn man etwa einen Kanadier mit einer solchen Aufnahme konfrontiert, was ich bei MF gemacht habe, dann läuft er rot an und es ist ihm sehr peinlich. Das erklärt, daß bei amerikanischen Untersuchungen bisher wenige verläßliche Daten produziert wurden. Hier wurden nämlich zum Großteil Leute aufgenommen, die im Geschäftsbereich öffentlich tätig sind, und da redet man natürlich nicht so rudimentär wie am Arbeitsplatz, und schon gar nicht, wenn ein Mikrofon eingeschaltet ist.

7. Pragmatischer und syntaktischer Modus

Zum Abschluß möchte ich das skizzierte System in einen sprachgenetischen Kontext einbetten, wie ihn Givòn schon 1979 vorgestellt und später weiter entwickelt hat. Sein Modell beschreibt sowohl die phylogenetische als auch die ontogenetische Sprachentwicklung als ein Wechselspiel von einem pragmatischen und einem syntaktischen Modus. All die Elemente, die wir in den Äußerungen der Xenolektsprecher gesehen haben, eine klare syntaktische Struktur, langsamere Sprechgeschwindigkeit, pragmatische Prinzipien der Informationsverteilung, ein hohes Verhältnis von Verben und Nomen – also den wichtigsten Inhaltswörtern –, wenig grammatische Morphologie und ganz bestimmte Intonationsmuster, sind typische Merkmale des pragmatischen Modus. Der syntaktische Modus dagegen beschreibt den Zustand der Grammatikalisierung, wie sie etwa in der deutschen Hochsprache ausgeprägt ist. Allerdings zeigen uns die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache genau das Wechselspiel zwischen pragmatischem und syntaktischem Modus: ist der syntaktische Modus voll entwickelt, setzen Verschleifungserscheinungen ein. Man sieht das im Deutschen unter anderem

– an der Reduktion des Kasusinventars;
– an der Tendenz zu analytischen statt synthetischen Formen, etwa beim Konjunktiv mit ›würde‹, dem Präteritumschwund oder dem Verschwinden starker Verbformen (›backte‹ statt ›buk‹);
– an der Hauptsatzstellung bei ›weil‹;
– an der Reduktion der Flexionsmorphologie in der gesprochenen Sprache;
– an der Verkürzung der Klammerstrukturen zugunsten von Ausklammerungen, Nachträgen und ähnlichem.

Das Englische ist uns hier bekanntlich schon etwas weiter voraus.

Das, was Givòn als Modi beschreibt, läßt sich aus Lernersicht etwa folgendermaßen darstellen (Roche 2005: 101):

Prinzipien des Spracherwerbs

- Bekannte und gegebene Information steht vor neuer Information.
- Thematisierende Elemente stehen vor fokussierenden Elementen.
- Bedeutungsmäßig zusammengehörige Elemente stehen möglichst nahe beieinander.
- In einer Reihung von Nomen hat das erste Element den größten Einfluss.
- Funktionale Elemente wie *kein*, *viel*, *alle* werden einheitlich vor (oder einheitlich hinter) die von ihnen bestimmten Elemente gestellt.
- Orientierende Elemente wie Orts- oder Zeitangaben stehen am Anfang einer Äußerung.
- Ereignisse werden nach ihrer tatsächlichen (chronologischen) Reihenfolge berichtet.
- Die Betonung bestimmt, ob es sich um eine Aussage, eine Frage oder eine Anweisung handelt.
- Die Betonung markiert auch die fokussierten Elemente.

Die Prinzipien des Lerners zeigen dabei eine frappierende Übereinstimmung mit den Vereinfachungsstrategien der Xenolektsprecher. Daraus könnte man schließen, daß sich Lerner und Zielsprachensprecher gegenseitig so imitieren, daß am Ende ein gemeinsames Pidgin herauskommt. Wir haben aber bereits in der Variation der Xenolekte gesehen, daß dies nicht der Fall ist. Eingabe ist nicht gleich Ausgabe. Vielmehr treffen die Lerner bekanntlich auf der Basis ihrer Vor-

kenntnisse und Annahmen eine bestimmte Auswahl (Aufnahme) und verarbeiten diese nach sequenztypischen, sprachtypischen und individuellen Möglichkeiten. Daraus entsteht dann die Lernerproduktion (Ausgabe).

8. Konsequenzen für den Sprachunterricht

Fassen wir also kurz den Zwischenstand zusammen:

1. Die Eingabe bietet ein reichhaltiges Inventar.
2. Sie wird individuell variiert und enthält viele Paraphrasen.
3. Die Variation ergibt sich oft aus expliziten Aushandlungsprozessen.
4. Die Variation ist keine registerartige pauschale (auch wenn pauschalierende Einschätzungen der Adressatenkompetenz besonders am Anfang von Kontakten vorkommen), sie ist pragmatisch bestimmt, nach der Art der Illokution.
5. Der Anpassungsaufwand für Sprecher ist hoch. Sie versuchen daher so schnell wie möglich zu ihrer »normalen« Sprache zurückzukehren.
6. Xenolekte gibt es nicht nur im Deutschen.

Aus der Sicht des Lerners ergibt sich daraus:

1. ein höchst vielfältiger Input;
2. die interaktive Aushandlung verstehbaren Inputs und die Abstimmung von Erwerbsstand und Eingabe (allerdings nicht im naiven Sinne von Krashens Inputtheorie) (vgl. Krashen 1985);
3. eine Hilfsfunktion der Xenolekte statt einer Stigmatisierungsintention.

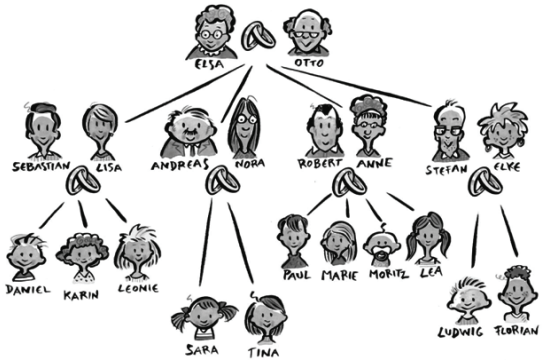
Aus diesen Beobachtungen lassen sich meines Erachtens daher einige brauchbare Folgerungen für die Erprobung im Unterricht ableiten:

1. Die Art und Weise, wie die Eingabe ausgehandelt wird. Es sollte grundsätzlich viel direkter an das Niveau der Lerner angeknüpft als einer vorgeschriebenen, von der Forschung nicht abgesicherten Progression gefolgt werden. Dazu muß man sich auch undogmatischer Mittel bedienen, und zwar nicht nur im lexikalischen Bereich (etwa durch die Verwendung von Internationalismen), sondern auch im grammatischen.
2. Die Progression bei produktiven und rezeptiven Fertigkeiten kann und sollte konsequent anders gestaltet werden. Nicht alles, was ein Lerner verstehen kann, kann er auch sofort umsetzen.
3. In den Progressionen ist eine angemessene Nutzung von Textsorten im Sinne der Abstimmung auf die Verarbeitungsmöglichkeiten der Lerner und die natürlichen Anpassungsstrategien der Zielsprachensprecher angeraten.

Welche Textsorten dafür in Frage kommen, will ich an folgenden Beispielen illustrieren.

Dieser Text der Verkehrswacht, der lange an vielen Autobahnen zu lesen war, enthält außer der 2-Wort-Äußerung des Titels nur einzelne Wörter und eignet sich damit sehr gut für den Aufbau eines Wortfeldes in den ersten lexikalischen Phasen des Spracherwerbs. Lehrwerke, wie hier *Schritte international* (2005), setzen diesen Ansatz bereits folgendermaßen um, wobei durchaus auch einzelne Wortketten (Phrasen, »Chunks«) vorkommen können, die allerdings nicht grammatisch analysiert werden brauchen.

B3 Rätsel: Wer bin ich? Sprechen Sie mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.



- Otto ist mein Großvater. Wer bin ich?
- ▲ Du bist Paul.
- Nein. Elke ist meine Mutter.
- ▲ Ach, du bist Florian.
- Nein. Florian ist …

In den folgenden beiden kombinierten Textsorten finden Sie zudem weitere völlig authentische Äußerungsstrukturen (Sätze, Texte), die allerdings nach pragmatischen Prinzipien gebildet werden, also einfach gesagt, ohne Grammatik auskommen und dennoch völlig korrektes Deutsch darstellen.

In den beiden folgenden Beispielen aus *Tangram* (2001) und *Schritte international* (Band 1, 2005) (siehe S. 408 oben) sehen Sie, wie diese pragmatischen Strukturen produktiv (und motivierend) für das Sprachverstehen und die Sprachproduktion bei Anfängern eingesetzt werden können. Die Lerner können so viel schneller als durch zu frühe und zu intensive Grammatikalisierung kommunikative Flexibilität erlangen.

An dem nun folgenden bekannten authentischen Text (siehe S. 408 unten) kann man leicht erkennen, wie facettenreich Wortschatz mit einfachen grammatischen Strukturen genutzt werden und damit sukzessive zum Aufbau einer grammatischen Kompetenz führen kann. Nach der lexikalischen Phase geht es also um die Nutzung einfacher grammatischer Strukturen wie hier der prädikativen Nutzung der Adjektive statt der der flexionsreicheren attributiven.

Regeln lassen sich im Sinne der Lernerprinzipien oft erstaunlich einfach darstellen und erklären (hier das Serialisierungsprinzip). Hieraus entsteht übrigens die Grundmotivation für didaktisierte Grammatiken.

Beispiel: Verwendung einfacher Strukturen im Unterricht (aus Tangram und Schritte International 1)

Dialog A:

Tag → Tag
Fahrrad? → Ja
Wie viel? → 40 Euro
Günstig! Funktioniert das? → Ja
Alter? → 3 oder 4 Jahre
Wo? → Adresse, Name
Bis gleich → Wiederhören

D4 **Hören Sie das Telefongespräch und sprechen Sie dann mit Ihrem Namen.**

Firma Teletec, Iris Pfeil, guten Tag. → Guten Tag. Mein Name ist Khosa. Ist Frau Söll da, bitte?

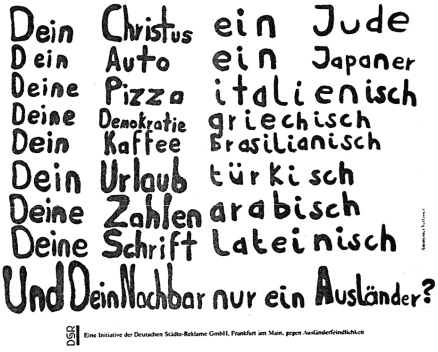
Guten Tag, Herr K… → Khosa.

Entschuldigung, wie ist Ihr Name? → Khosa. Ich buchstabiere: K–H–O–S–A.

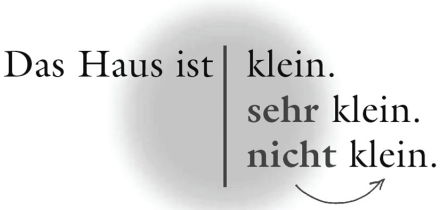
Ah ja, Herr Khosa. Tut mir Leid, Frau Söll ist nicht da. → Ja, gut. Danke. Auf Wiederhören.

Auf Wiederhören, Herr Khosa.

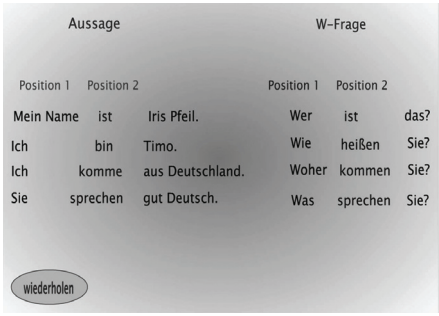
Beispiele aus *Tangram* (2001) und *Schritte international* (Band 1, 2005)



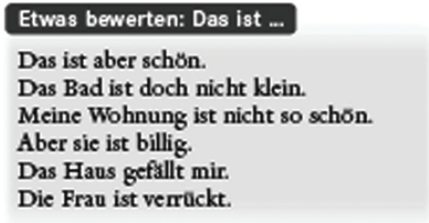
Bekannter authentischer Text



Animationen, wie dieses Beispiel aus uni-deutsch.de (www.uni-deutsch.de), fungieren als Einstieg in die Regelerklärung und die Vertiefung der grammatischen Kenntnisse.



Chunks können zu jeder Zeit vermittelt und genutzt werden, ohne daß die Grammatik erklärt werden muß. Lerner sind erstaunlich aufnahmebereit für solche Ketten, die ähnlich verarbeitet werden wie einzelne Wörter.



9. Schluß

Es wäre sinnvoll, im Sprachunterricht das nachzuempfinden, was in natürlicher Kommunikation passiert. Das bedeutet eine bessere Abstimmung von Eingabe und Aufnahmemöglichkeit der Lerner. Wir benötigen damit eine andere Vorstellung von grammatischer Progression in unseren Lehrwerken, auch eine andere, als sie der Referenzrahmen vorschlägt. Spracherwerb ist nun mal ein Prozeß, den man nicht beliebig steuern kann. Im Mittelpunkt stehen immer die Begriffe, die Inhalte. Die Grammatik kommt zu den Inhalten, zu den Begriffen, und nicht umgekehrt.

Sinnvolle Konsequenzen aus diesen Beobachtungen können daher sein:

1. Eine bessere Abstimmung von Strukturen der Eingabe und Aufnahme- und Verarbeitungsmöglichkeiten der Lerner.
2. Eine Änderung und Differenzierung im Verständnis von Progression. Diese müßte ausgerichtet sein am L2-Erwerb und den Verarbeitungsmöglichkeiten der Lerner, d. h. pragmatische Elemente sind in den Vordergrund zu rükken und es ist auf einem lexikalischen Ansatz aufzubauen (vgl. hierzu die CD-ROM *grenzenlos*, www.grenzenlos-life.de).
3. Die Progression müßte nach rezeptiven und produktiven Kriterien konsequent unterschieden werden. Der Input sollte demnach Varianten mit verschiedener Komplexität (reiche Eingabe) enthalten. Sprachmischungen könnten dabei durchaus auch eine Brückenrolle spielen. In der Produktion sollten von den Lernern zunächst nur solche authentischen Textsorten genutzt werden, die einfache Strukturen und Formeln enthalten, jedoch keine grammatisch falschen Äußerungen und Texte. Auf dieser Basis kann dann die zunehmende Grammatikalisierung erfolgen.

4. In didaktisierten Grammatiken müßten die auf linguistischer und erwerbslinguistischer Forschung basierenden Bausteine systematisch zur Verfügung gestellt, in Lehrwerken konsequent umgesetzt und mit diesen empirisch erprobt werden. Anders wird sich die verbreitete Frustration beim Erwerb sprachlicher Strukturen nicht nachhaltig beseitigen lassen.

Literatur

Handwerker, Brigitte: »*Chunks*, Raster und Regeln: Vom Lexikon zur Grammatik in der Fremdsprachenvermittlung«. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Narr, 2002, 207–230.

Givòn, Talmy: »From Discourse to Syntax: Grammar as a Processing Strategy«. In: ders. (Hrsg.): *Syntax and Semantics* vol. 12, *Discourse and Syntax*. New York: Academic Press, 1979, 81–112.

Hinnenkamp, Volker: *Foreigner Talk und Tarzanisch. Eine vergleichende Studie über die Sprechweise gegenüber Ausländern am Beispiel des Deutschen und des Türkischen*. Hamburg: Buske, 1982.

Krashen, Stephen: *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London; New York: Longman, 1985.

Roche, Jörg: *Xenolekt. Struktur und Variation im Deutschen gegenüber Ausländern*. Berlin u. a.: de Gruyter, 1989 (Soziolinguistik und Sprachkontakte 5).

Roche, Jörg: »Variation in Xenolects«. In: Ammon, Ulrich et al. (Hrsg.): *Internationales Jahrbuch für europäische Soziolinguistik 12*. Tübingen: Niemeyer, 1998, 117–139.

Roche, Jörg: *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 2001 (narr studienbücher).

Roche, Jörg: *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke, 2005 (UTB basics).

DaF International

Aktuelle Tendenzen weltweit und Herausforderungen für die deutschsprachigen Länder

Peter Duesberg

1. Internationale Tendenzen

Der weltweite Rückgang des Deutschen außerhalb des deutschsprachigen Raumes und die Forderung nach einem verstärkten Deutschunterricht für die Zuwanderer als Integrationsmaßnahme stellt den DaF-Unterricht innerhalb der deutschsprachigen, verstärkt jedoch in den nicht-deutschsprachigen Ländern vor neue Herausforderungen. Der weltweite Rückgang des Deutschen zugunsten des Englischen erfordert eine Neuorientierung des DaF-Unterrichts an praktischen Erfordernissen der globalisierten Berufswelt, damit die Sprache der zweitgrößten Exportnation und der drittgrößten Wirtschaftsmacht zumindest als zweite beziehungsweise dritte Fremdsprache mit anderen Fremdsprachen konkurrieren kann. Die deutsche Sprache soll an Attraktivität gewinnen und die Motivation, diese vergleichsweise schwierige Sprache zu lernen, soll gesteigert werden.

Auf den ersten Blick dominiert heute Englisch weltweit als erste Fremdsprache, auch in Ländern, in denen Deutsch eine traditionell sehr starke Stellung hatte. Ursache ist die von den angelsächsischen Ländern ausgehende Globalisierung, verstanden als Marktdurchdringung zahlreicher aufstrebender Industrieländer einerseits sowie ihr technologischer Führungsanspruch andererseits, der die Kommunikation in englischer Sprache nicht nur in den Sphären der Ökonomie und der Technologie, sondern in allen Lebensbereichen der modernen Industriestaaten erfaßt.

»Clearly, English dominates communication in our world in all fields or domains: in economic, scientific, and diplomatic contacts, in the media, the Internet, the arts, youth culture and tourism, and of course in foreign language teaching and learning. This dominance seems so overwhelming at times that all other languages appear to be of not more than local significance. However, such a view is based on overgeneralization and simplification as can be demonstrated by various observations.« (Ammon 2003: 13)

Blickt man in die verschiedenen Länder innerhalb und außerhalb Europas, dann bemerkt man weniger den qualitativen Rückgang der deutschen Sprache als den quantitativen, der sich in einem Rückgang der absoluten Lernerzahlen niederschlägt.

Frankreich

Beginnen wir mit unserem Nachbarland Frankreich, in dem heute nur noch 10 % der Schüler Deutsch als erste Fremdspra-

che wählen, denn auch dort geht man jetzt verstärkt zu Englisch als erster Fremdsprache über. Aber nicht viel anders sieht es mit der Stellung des Deutschen als zweiter Fremdsprache aus, die lediglich von 20 % der Schüler gewählt wird, und zwar zugunsten von Spanisch oder Italienisch. Diese Situation wirkt sich natürlich ungünstig auf die Stellensituation für das Fach Deutsch an den Schulen und auf die Zahl der Universitätsdozenten aus, denn Personalkürzungen sind die Folge. Für den französischen Arbeitsmarkt ist diese Entwicklung allerdings fatal. Die Stellenanzeigen in Frankreich sprechen für einen großen Bedarf an Absolventen mit Deutschkenntnissen, und nur das derzeit sinkende Prestige der deutschen Sprache führt zu fehlender Motivation, die deutsche Sprache zu erlernen. Die Germanistik-Abteilungen der Universitäten wollen dem durch die Schaffung innovativer und attraktiver Studiengänge entgegenwirken, und tatsächlich erleben berufsbezogene Studiengänge für die Bereiche Tourismus, Verkehr und Handel einen Aufschwung der deutschen Sprache. Leider ist das Ausbildungs- und Berufsziel vieler dieser neuen Studiengänge noch unklar, weshalb viele Germanistik-Abteilungen mit diesem Projekt scheitern. Hier kann nur Abhilfe geschaffen werden, indem der Fremdsprachenunterricht und damit die deutsche Sprache als Zweitsprache gestärkt wird, natürlich immer ergänzend zu landeskundlichen und ökonomischen Studienschwerpunkten, um den Anforderungen des französischen Arbeitsmarktes gerecht zu werden.

Italien

Ähnlich sieht die Situation in Italien aus, einem Land mit ebenfalls sehr engen kulturellen Bindungen an Deutschland. Im schulischen Bereich rangiert Deutsch hinter Englisch und Französisch nur auf Platz drei. Das Erlernen der deutschen Sprache muß bereits in der Schule attraktiver gemacht werden, denn im späteren Studium wird seit der Bildungsreform auf fremd- und fachsprachliche Kompetenz gesteigerter Wert gelegt und das Studium ausschließlich der deutschen Literatur ist im Germanistikstudium keine Selbstverständlichkeit mehr. Die Sprachkenntnisse sollten in das Studium eingebracht werden, weil italienische Studierende der deutschen Sprache mit dem ersten Hochschulabschluß nach drei Jahren das Niveau C1 des europäischen Referenzrahmens erreichen sollten, was immerhin der Zentralen Mittelstufenprüfung Deutsch entspricht. Das fremdsprachliche Lernen in Italien ist in einen interkulturellen und vor allem berufspraktischen Kontext integriert, und wie in anderen Ländern strebt man die Konzeption eines fächerübergreifenden Unterrichts an. Bei der Modularisierung solcher Studiengänge sollte es zu einer besseren wechselseitigen Abstimmung und Anerkennung von Studienleistungen, -zeiten und -abschlüssen kommen. Außerdem sollte für berufsspezifisch qualifizierte Germanisten ein längerer Auslandsaufenthalt festgeschrieben werden, weil erstens Deutschland der wichtigste Handelspartner Italiens ist und dadurch zweitens die Wahrnehmungsfähigkeit für kulturelle Unterschiede entwickelt wird. Praktika sind eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Bewerbung, denn die Global Player legen aufgrund ihrer internationalen Geschäftsbeziehungen Wert auf Auslandserfahrungen (zu diesen Zahlen vgl. Schneider-Mizony 2002). Die verstärkte Berufsbezogenheit der Germanistik in Italien verbunden mit einer Stärkung des Sprachunterrichts bedeutet eine qualitative Aufwertung des Faches.

Türkei

Nach dem Blick auf diese beiden romanischen Länder mit einem traditionell bedeutenden und umfangreichen kulturellen Austausch mit Deutschland nun ein Blick auf die Türkei. Wie in anderen Ländern kommt es auch dort zu einem verstärkten Rückgang des Deutschen zugunsten des Englischen als meistgelernte Fremdsprache im schulischen und außerschulischen Bereich. Der Grund sind die besseren Berufschancen mit guten Englischkenntnissen und die mangelnde berufliche Verwertbarkeit der deutschen Sprache. Aber die Steigerung der Berufschancen mit Deutsch als zweiter Fremdsprache neben Englisch darf keinesfalls unterschätzt werden, was sich ebenso in einigen ostasiatischen Ländern beobachten läßt. In der Türkei führt diese Erkenntnis zu einer Aufwertung des Deutschen an den Goethe-Instituten. Während 1999 noch 14.000 Teilnehmer am Goethe-Institut Istanbul Deutsch lernten, waren es im Jahr 2000 bereits 19.600 (zu diesen Zahlen vgl. Tapan 2002). Die Teilnehmer sind hauptsächlich Studierende, junge Akademiker und Berufsanfänger, die über gute Englischkenntnisse verfügen und darüberhinaus Deutschkenntnisse für ihren Beruf benötigen. Diese berufsbezogenen Deutschkenntnisse sind erforderlich, weil die deutsche Sprache innerhalb der Wirtschaft der Türkei eine starke Stellung genießt, denn es bestehen enge Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei in Wirtschaft, Handel und Tourismus.

»Allerdings verlangen die in der Türkei ansässigen Betriebe der deutschsprachigen Länder mittlerweile von ihren Bewerbern in erster Linie Englischkenntnisse; jedoch erhöhen Deutschkenntnisse als Zusatzqualifikation die Einstellungschancen […]. Deutsch als erste Fremdsprache ist stark rückläufig. Jedoch hat es als zweite Fremdsprache gute Aussichten.« (Tapan 2002: 30)

Dieser Entwicklung mußten sich die Universitäten anpassen. In den neunziger Jahren ist es zu einem radikalen Strukturwandel der Germanistik in der Türkei gekommen, von der Schließung der Germanistikabteilungen bis hin zur ihrer Umstrukturierung zu unabhängigen Fachrichtungen mit berufsbezogenen Ausbildungsschwerpunkten. Insgesamt hat der ursprüngliche Rückgang des Deutschen als erster Fremdsprache zu einer qualitativen Aufwertung als zweiter Fremdsprache geführt, nämlich durch eine verstärkte Orientierung auf den Arbeitsmarkt.

Ungarn

Während sich das Deutsche in der Türkei unbestritten als zweite Fremdsprache behaupten kann, schauen wir nun auf ein Land der ost- und mitteleuropäischen Staaten, wo das Deutsche seine führende Stellung teilweise behalten konnte, denn einige dieser Länder gehörten früher zum deutschsprachigen Raum wie beispielsweise Ungarn. Die starke Stellung des Deutschen hat mit seiner langen Tradition und wechselvollen Geschichte zu tun. Entscheidend ist, daß die ungarische Germanistik keine Auslandsgermanistik ist wie in anderen nicht deutschsprachigen Ländern. Als Ungarn noch Teil der deutschsprachigen Donaumonarchie war, wurde sie, als Ende des 18. Jahrhunderts der erste Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur Mitteleuropas im heutigen Budapest gegründet wurde, natürlich als Inlandsgermanistik konzipiert. Ihre Starke Stellung in Ungarn verdankt die Germanistik ihrer muttersprachlichen Gründung, weshalb sie auch nach der Gründung des ungarischen Staates immer im Spannungsfeld von Inlands- und Auslandsgermanistik stand – und auch heute noch oder wieder steht – und somit als »Anrainer-Germanistik« bezeichnet wird. Sie weicht von der

Germanistik anderer nicht deutschsprachiger Länder dadurch ab, daß Deutsch innerhalb der ungarischen Germanistik in Lehrveranstaltungen, Prüfungen, Lehrerfortbildungsmaßnahmen und in germanistischen Fachzeitschriften durchgehend die Arbeitssprache ist. Dabei war die Situation der ungarischen Germanistik nicht immer so günstig. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde sie trotz der zahlreichen gut qualifizierten Fachkräfte an den meisten ungarischen Universitäten gestrichen, aber nach der Revolution von 1956 wieder als Fach eingeführt, allerdings bei einer vergleichsweise ungünstigeren Personalsituation. Erst in den siebziger und achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts hat sich die ungarische Germanistik wieder zu einem leistungsfähigen und auch international anerkannten Fachgebiet etablieren können, doch eine deutliche quantitative Ausweitung setzte erst nach der Wende von 1990 ein. Sie bestand damals in der Schaffung zahlreicher Planstellen an den Universitäten, für die aber das qualifizierte Personal fehlte. Erst vor wenigen Jahren hat sich diese Situation wieder umgekehrt und eine steigende Zahl immer besser ausgebildeter wissenschaftlicher Nachwuchskräfte bewirbt sich auf eine immer geringer werdende Stellenzahl. War die ungarische Germanistik in den siebziger und achtziger Jahren noch eine kleine, eher elitäre Fachdisziplin, so wurde sie nach 1990 zum Massenfach. Die günstige Stellung der Germanistik in Ungarn hängt natürlich mit der starken Position des Deutschunterrichtes an den Schulen zusammen, in der Primar- und Sekundarstufe I hat Deutsch die höchsten Schülerzahlen vor Englisch. An den Universitäten wurden im Studienjahr 2001/2002 3000 Germanistikstudierende gezählt, das sind 60 % mehr als die Studierenden der Anglistik und 400 % mehr als die Studierenden der Romanistik, womit Deutsch seine Position als erste Fremdsprache in Ungarn eindeutig behauptet (zu diesen Zahlen vgl. Földes 2003).

Die Germanistik in Ungarn war stets politisch geprägt. Nach ihrer Wiedereinführung nach dem Zweiten Weltkrieg war sie stark von der DDR-Germanistik geprägt, aber auch die alten österreichischen Einflüsse wurden wieder stärker sichtbar. Beim Umgang mit den fast ausschließlich literatur- und sprachwissenschaftlich geprägten Gegenstandsbereichen des Faches mußte man immer auf die Strategien und Taktiken von zwei deutschen Staatsapparaten zurückgreifen. Die Wende von 1990 befreite das Fach nicht nur aus dieser ideologischen Zwangsjacke, es kam in der Folge nicht nur zur Entideologisierung und zur Übernahme neuer Positionen in Forschung und Lehre, sondern auch zur Neuorientierung des Faches in Richtung Marktwirtschaft. Damit steht auch die ungarische »Anrainergermanistik« ganz im Trend der weltweiten Neuorientierung des Faches, und auch dort wird ein um Ökonomie, Politik und Recht zentriertes pragmatisches Ausbildungsmodell als Konkurrenz zum traditionellen, philologisch orientierten Modell diskutiert.

> »Die Germanistik gerät zuweilen unter Legitimations- und Praxisdruck. […] Es handelt sich dabei oft um nicht primär akademisch motivierte Orientierungen. Denn der derzeitige Arbeitsmarkt benötigt nicht mehr primär traditionell ausgebildete Philologen, sondern zunehmend in verschiedenen Bereichen sachkundige Sprach- und Kulturvermittler (von wirtschaftlich ausgerichteten Übersetzern/Dolmetschern bis hin zu sprachkompetenten Sachbearbeitern und Sekretärinnen).« (Földes 2003: 20)

Auch in Ungarn kann der Arbeitsmarkt nicht mehr jährlich tausende in der deutschen Literatur- und Sprachwissenschaft forschungsorientiert geschulte Experten aufnehmen, es werden vielmehr Fach-

leute für sprachlich und kulturell relevante Berufsfelder benötigt. Und in diesem Zusammenhang wird eine stärkere Differenzierung in der universitären Ausbildung gefordert, vergleichbar mit dem angelsächsischen Bachelor-Master-Modell, das eine Phasierung des Studiums in einen früheren berufsbezogenen und einen späteren wissenschaftlichen Abschluß vorsieht. Seine Stellung als erste Fremdsprache sollte Deutsch bei einem berufsbezogenen und differenzierten Studium in Ungarn natürlich keinesfalls verlieren, denn die angewandte und praxisorientierte Sprachkompetenz ist im kultur- und sozialwissenschaftlichen Studium der hauptsächliche Berufsbezug.

Rußland

Im Gegensatz zu Ungarn ist in Rußland heute Englisch die meistgelernte und -beherrschte und natürlich auch gefragteste Fremdsprache, denn bei Stellenausschreibungen wird hauptsächlich Englisch verlangt. Aber die deutsche Sprache hat in den letzten Jahren deutlich an Bedeutung gewonnen und sie ist in Rußland die unbestrittene zweite Fremdsprache, nicht zuletzt weil Deutschland der europaweit größte Wirtschaftspartner Rußlands ist. Aufgrund der langen Tradition des Deutschunterrichts und der germanistischen Forschungen bestehen gute Chancen für eine Stärkung der deutschen Sprache. In Rußland wird Deutsch an Schulen, Hochschulen und Universitäten sowie an privaten Instituten unterrichtet. Während die Zahl der Deutschlerner an den allgemeinbildenden Schulen in Rußland abnimmt, bleibt sie an den Goethe-Instituten jedoch stabil. Viele Studierende der nichtphilologischen Fakultäten – der technisch-wirtschaftlichen Studiengebiete – schließen sich auf eigene Initiative zu privaten Deutschlerngruppen zusammen, um durch fundierte Deutschkenntnisse bessere Berufschancen zu haben, die in deutschen Firmen und bei Joint-Ventures eine wichtige Karrierevoraussetzung sind, auch wenn die Geschäftssprache Englisch ist (vgl. Troshina 2003). Dadurch wird klar, daß die sinkende Deutschlernerzahl an Rußlands Schulen nicht bedarfsgerecht ist, denn es werden deutschkundige Fachleute in unterschiedlichen Berufen gebraucht. In Rußland zeigt sich wie in anderen Ländern auch, daß Deutsch als zweite Fremdsprache neben Englisch eine gute Zukunft hat und daß Englisch die deutsche Sprache keinesfalls verdrängen oder ersetzen kann – allerdings muß Deutsch berufsbezogen und fachspezifisch vermittelt werden. Dem trägt die russische Germanistik heute Rechnung, deren Forschungsinteressen sich in praktische Bereiche verlagern, zum Beispiel auf die Erstellung von Fachwörterbüchern für Wirtschaft, Jura und Landeskunde oder von Nachschlagewörterbüchern zum Geschäftsdeutsch sowie Lehrmaterialien zur interkulturellen Kommunikation, die aufgrund ihres pragmatisch-situativen Ansatzes von Arbeitgebern anerkannt werden.

Schweden

Anders ist die Situation in Schweden, wo Englisch die deutsche Sprache verdrängt zu haben scheint. Schweden liegt damit im Trend der skandinavischen Länder.

»Der in den letzten Jahren vielerorts zu beobachtende Rückgang des Deutschen in der internationalen Kommunikation und die damit verbundene schwächere Position von Deutsch als Fremdsprache im Bildungswesen machen sich in Nordeuropa besonders bemerkbar, obwohl geographische Nähe und traditionell enge und rege Kultur- und Handelsbeziehungen einer solchen Entwicklung eigentlich entgegenwirken müßten.« (Nyhlen 2003: 25)

Englisch ist heute in Schweden allgemeine Kontakt- und Arbeitssprache im Umgang mit Ausländern, obwohl Deutsch lange eine unangefochtene Vor-

rangstellung als erste Fremdsprache an den höheren Schulen hatte, wo es 1859 eingeführt worden war. Das änderte sich nach dem Zweiten Weltkrieg, als 1946 Englisch obligatorisch an allen Schulen als erste Fremdsprache eingeführt wurde. Bis vor wenigen Jahren konnte sich Deutsch an schwedischen Schulen jedoch noch als zweite Fremdsprache behaupten, nach der Wiedervereinigung Deutschlands wählten sogar 50 % eines Jahrgangs Deutsch nach Englisch. 1997 lag der Anteil der Deutschlerner mit 43,5 % noch vor den Französisch- und Spanischlernern, deren Anteil zusammen 32,4 % betrug. Erst 2001 wurde Deutsch mit einem Anteil von nur noch 34,5 % von den beiden romanischen Sprachen mit einem Anteil von 44,3 % überflügelt. Nur auf die Hauptstadt Stockholm bezogen sank im Schuljahr 2000/2001 der Anteil der Deutschlerner auf nur noch 18 % aller Schüler und lag damit gleichauf mit Spanisch, während Französisch von 27 % der Stockholmer Schüler gewählt wurde, der Rest wählte andere Fächer. Liegt Spanisch im Schuljahr 2000/2001 mit Deutsch noch gemeinsam auf dem dritten Platz hinter Englisch und Französisch, so scheint 2002 Spanisch endgültig die Position als zweite Fremdsprache in Schweden einzunehmen, die lange Zeit Deutsch und später Französisch innehatte. Als Wahlfach an den schwedischen Gymnasien belegten 2002 11484 Schüler Anfängerkurse für Spanisch, 6470 Schüler belegten Anfängerkurse für Deutsch, womit sich Deutsch als dritte Fremdsprache zu etablieren scheint, während nur 3411 Schüler Anfängerkurse für Französisch wählten (zu diesen Zahlen vgl. Nyhlen 2003). Natürlich wirkt sich die sinkende Nachfrage nach Deutschkursen negativ auf die Berufsperspektiven der Germanisten aus, insbesondere auf die der angehenden Deutschlehrer. Der dramatische Rückgang der Lehramtskandidaten mit Deutsch als Fremdsprache sowie der Studierenden der Germanistik insgesamt hat zur Schließung zahlreicher germanistischer Institute in Schweden geführt. Allerdings werden wie in anderen Ländern zunehmend Deutschkenntnisse von der Seite der Wirtschaft eingefordert. Zwar hatten Absolventen der Jahre 1995 bis 2000 noch die Erfahrung gemacht, daß für höhere Positionen in der Wirtschaft nur Englisch wichtig sei, weshalb sogar die Wirtschaftshochschule die Stelle für Deutsch gestrichen hat. Doch seitens des Zentralverbandes der schwedischen Unternehmer wird die Wichtigkeit von Deutschkenntnissen für den Erfolg im Handel mit Deutschland hervorgehoben, denn Deutschland ist Schwedens wichtigster Handelspartner. Wenn auch die »Global Player« in erster Linie Englisch verwenden, so sind es wie in vielen Ländern insbesondere die mittelständischen Unternehmer, die dringend Mitarbeiter mit hinreichenden Deutschkenntnissen zur direkten Kontaktaufnahme und Kontaktpflege mit deutschsprachigen Geschäftspartnern brauchen. Diese Grundkenntnisse der deutschen Sprache sollten vom 10. bis 12. Schuljahr an schwedischen Gymnasien vermittelt werden, doch neuerdings bieten immer mehr germanistische Institute schwedischer Universitäten Anfängerkurse für Deutsch an, nicht zuletzt um die Zahl der Studierenden zu erhöhen und dadurch Arbeitsplätze zu sichern. Das ist aus der Sicht der Dozenten sicherlich notwendig, denn an den germanistischen Instituten der schwedischen Universitäten wird derzeit die Frage diskutiert, ob die wissenschaftlich ausgerichtete Fremdsprachenphilologie zugunsten des reinen Sprachunterrichts zurückgedrängt werden soll. Besonders an neueren Hochschulen wird die traditionell philologisch orientierte Germanistik in Schweden wie in anderen

Ländern in interdisziplinäre Modelle integriert, in denen Deutsch mit anderen geistes-, gesellschafts- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern kombiniert wird. Kritisch wird die Situation dort, wo innerhalb der Germanistik Deutsch als Arbeits- und sogar als Publikationssprache aufgegeben wird. Das könnte geschehen, wenn man die Germanistische Literaturwissenschaft im Doktorandenstudium in die Allgemeine Literaturwissenschaft integriert und die Studierenden anderer Philologien die deutsche Sprache in Seminaren und Kolloquien nicht verstehen würden oder wenn Deutsch nicht mehr – wie im Nachbarland Dänemark – die obligatorische Publikationssprache für germanistische Dissertationen ist.

Damit die deutsche Sprache in Schweden wieder einen höheren Stellenwert erreicht, müßten drei Faktoren nachhaltig verbessert werden:

1. Die vorherrschende negative Einstellung zu Deutschland und zur deutschen Sprache und Kultur müßte geändert werden;
2. Die Möglichkeiten müßten verbessert werden, mit der deutschen Sprache in Schweden in Kontakt zu kommen;
3. Die schulpolitischen Bestimmungen müßten dahingehend geändert werden, die Stellung des Deutschen als zweite Fremdsprache zu festigen.

Diese Rahmenbedingungen sind größtenteils auch die Angelegenheit Deutschlands und nicht nur allein der Gastländer.

Großbritannien

Nun ein Blick nach Großbritannien und in die USA, in zwei Länder, in denen die Weltsprache Englisch die Muttersprache ist und daher nicht mehr als Fremdsprache gelernt zu werden braucht und von denen bedeutende ökonomische sowie wissenschaftlich-technologische Impulse ausgehen.

Obwohl die Germanistik in Großbritannien einen traditionell guten Ruf genießt und ihre Absolventen ausgezeichnete Berufschancen haben (vgl. Wegner 1999: 332)[1], sind viele Institute aufgrund sinkender Bewerberzahlen von Schließung oder massiven Sach- und Personalkürzungen bedroht. Die Ursache für den Rückgang der Studierenden der Germanistik in Großbritannien ist wohl im deutlichen Rückgang der Deutschlernerzahlen an den Schulen zu sehen. Während 1992 noch 11338 Schüler Deutsch lernten, waren es 2001 nur noch 8446 (zu diesen Zahlen vgl. Durrell 2003). Damit liegt die rückläufige Nachfrage nach Deutschkenntnissen voll im Trend der allgemeinen Krise der Fremdsprachen in Großbritannien. Denn die Zahl der High-School-Absolventen im Fach Französisch, das an den meisten britischen Schulen erste Fremdsprache ist, sank zwischen 1992 und 2001 um fast 50 %, und 90 % der britischen Schüler wählen nach der 11. Klasse alle Fremdsprachen ab, denn das Advanced Level erfordert keine weiteren Fremdsprachenkenntnisse. In den beiden letzten Schuljahren belegen britische Schüler nur drei Leistungsfächer, von denen eines als mögliches Studienfach anvisiert wird, wobei es sich vorwiegend um Informatik oder Betriebswirtschaftslehre handelt. Der Abnahme der High-School-Absolventen im Fach Deutsch und in anderen Fremdsprachen folgt der Rückgang der Germanistik und anderer fremdsprachlicher Philologien an den britischen Universitäten, was wiederum

1 Der DaF-Unterricht in England hat seit den 1960er Jahren praktische Ziele verfolgt, zum privaten und beruflichen Nutzen des einzelnen und zum Nutzen der britischen Wirtschaft.

zum Rückgang der akademischen Nachwuchsförderung führt, die sich in der Vergabe von Doktorandenstipendien niederschlägt, selbst wenn 25 % der gegenwärtig im Hochschulsektor beschäftigten Germanisten vor 2005 in Pension gegangen sind. Neben dem mangelnden Interesse an Fremdsprachen im eigenen Land zeigen britische Studierende unterdurchschnittlich geringe Neigungen, ins europäische Ausland zu gehen und die Sprache des Gastlandes zu erlernen. Um mehr britische Studierende zum Studium auf dem europäischen Festland zu bewegen, müßte der Fremdsprachenunterricht an britischen Schulen ausgebaut werden (vgl. Teichler 2001: 70 f.).

Während man im deutschsprachigen Raum glaubt, daß die Briten wegen der globalen Stellung des Englischen keine Fremdsprachen zu erlernen brauchen, gilt dies in Großbritannien als großer Irrtum. Dort gilt der Mangel an fremdsprachlichen Kompetenzen als ein schwerwiegendes bildungspolitisches Problem und es bedarf einer nationalen Strategie zur Förderung fremdsprachlicher Kompetenzen, weil Englisch alleine in der modernen Welt nicht mehr ausreicht. Statistiken über die Beschäftigung britischer Hochschulabsolventen machen den Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen deutlich, denn mit Ausnahme des Studienfaches Medizin haben britische Studienabsolventen mit einem BA in Deutsch die besten Berufsaussichten in allen Fachrichtungen. Mangelnde Fremdsprachenkenntnisse in Großbritannien vermindern nicht nur die Berufsperspektiven der Hochschulabsolventen, sie führen sogar zu einem wirtschaftlichen Schaden für das Land.

»Die Bedeutung dieser Fähigkeiten wurde neulich von einem Vertreter des britischen Arbeitgeberverbandes bestätigt, der auf die wirtschaftliche Notwendigkeit von Fremdsprachenkenntnissen hinwies und zwar mit der Feststellung, daß britische Firmen wegen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse rund 20 % ihrer potentiellen Exportaufträge verlieren. Dabei kämen Kenntnissen des Deutschen als Sprache des wirtschaftlich stärksten und bevölkerungsreichsten Landes der EU und wichtigen Handelspartners eine große Bedeutung zu – trotz des angeblich verbreiteten Gebrauchs der englischen Sprache bei deutschen Firmen. Dabei muß betont werden, daß es sich bei diesen britischen Germanisten um Studierende handelt, die einen eher praxisorientierten Studiengang absolviert haben.« (Durrell 2003: 22 f.)

In Großbritannien finden Fremdsprachenphilologen nicht vorwiegend als Lehrer oder Übersetzer eine Beschäftigung, sondern 75 % arbeiten in industriellen und kommerziellen Betrieben. Die britischen Arbeitgeber wollen keine beschränkten Fachqualifikationen, sondern suchen gewandte, intelligente und flexible Mitarbeiter, die über transferierbare Fähigkeiten verfügen, die praktisch umgesetzt werden können. Diesen Anforderungen genügen traditionell ausgebildete Germanisten offenbar besser als Absolventen der Informatik oder Betriebswirtschaftslehre, denn die haben bei der Jobsuche mehr Probleme als Germanisten. Somit sind Fremdsprachenkenntnisse in Großbritannien in wirtschaftlicher und kultureller Hinsicht unerläßlich, und zur Förderung der deutschen Sprache müßten wiederum die deutschsprachigen Länder einen aktiven Beitrag leisten, denn ohne eine gezielte deutsche Kulturpolitik bleiben die Bemühungen der Auslandsgermanisten vergebens.

USA

Während man in Großbritannien ein generell geringes Interesse an Fremdsprachen verzeichnet, scheint in den USA Spanisch alle anderen Fremdsprachen zu verdrängen, was aufgrund der geographischen Nähe zum überwiegend spanischsprachigen Mittel- und Südamerika

nicht verwundert, und auch die deutsche Sprache ist von diesem Trend betroffen. Allerdings gab es bis 1994 noch eine stabile Nachfrage nach Deutschkenntnissen in den USA und an den Schulen war die Situation des Faches bis 1994 positiv. Zwischen 1990 und 1994 ist die Zahl der Deutschlerner um 10 % angestiegen, von 295.398 auf 325.964 (vgl. Lovik 2003). Aber insgesamt entspricht dieser Wert nur 6,1 % aller Fremdsprachenlerner, während Spanisch mit 64,5 % deutlich den ersten Platz unter den Fremdsprachen einnimmt, gefolgt von Französisch mit 22,3 %, womit Deutsch eindeutig die dritte Fremdsprache in den USA ist. Zwischen 1994 und 2000 ist die Zahl der Deutschlerner sogar nochmals um 13,1 % auf 283.301 gesunken, während Französisch nur 2,7 % seiner Lerner verloren hat. Deutsch erleidet in den USA einen wesentlich deutlicheren Einbruch als Französisch. Im gleichen Zeitraum erlebt Spanisch einen Zuwachs von 26 % auf 837.833 Schüler, das sind gut dreimal mehr als Deutschlerner. Damit ist Spanisch die absolut dominante Fremdsprache in den USA. Das gilt auch für die Colleges und Universitäten in den USA, wo die Zahl der Spanischstudierenden seit 1995 um 8,3 % von 606.286 auf 656.590 gestiegen ist und damit deutlich an erster Stelle steht, während Französisch um 3,1 % auf 199.064 und Deutsch sogar um 7,5 % auf 89.020 zurückgegangen ist. Damit steht Deutsch auch im US-amerikanischen Hochschulbereich an dritter Stelle. Deutsch wird aber immer noch an vielen Colleges angeboten: an 53 Colleges kann man einen Ph. D. in Deutsch erwerben, an 44 weiteren den MA und an weiteren 255 den BA. Allerdings sollte das Deutschstudium in den USA verändert werden und zwar in Richtung Wirtschaftsdeutsch, wo wachsende Lernerzahlen registriert werden.

Brasilien

Für den südamerikanischen Kontinent folgt nun ein Blick nach Brasilien, wo es so viele Sprecher der deutschen Sprache gibt wie in keinem anderen Land außerhalb Europas. Dort konnten die Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts eingewanderten Deutschen lange Zeit ihre Sprache weitgehend erhalten. Das änderte sich allerdings mit der 1937 eingeleiteten Politik des Estado Novo, durch die Portugiesisch zur einzigen Unterrichtssprache gegen die Sprachen der Minderheiten durchgesetzt wurde, zur Verhinderung von Separationstendenzen in diesem klassischen Einwanderungsland. Als die brasilianische Regierung ab 1942 die Alliierten im Zweiten Weltkrieg unterstützte, wurde die Verwendung des Deutschen in der Öffentlichkeit verboten. Weil ihre Sprecher aber isoliert im Landesinneren Brasiliens leben, konnte sich die deutsche Sprache so lange halten. In der Schule ist heute Englisch zunehmend erste Fremdsprache, aufgrund der schwierigen Situation des brasilianischen Schulsystems oft auch die einzige (vgl. Kaufmann 2003). In den deutschsprachigen Regionen wird von der fünften bis zur achten Klasse Deutsch unterrichtet und in den letzten drei Schuljahren Englisch. Allerdings will man mit der Schaffung der Wirtschaftszone des Mercosul (zwischen Brasilien, Argentinien, Uruguay und Paraguay) das Spanische neben dem Englischen als zweite Fremdsprache etablieren, was den Rang des Deutschen als 2. Fremdsprache gefährden wird, so wie in vielen spanischsprachigen Ländern Lateinamerikas Portugiesisch zur zweitwichtigsten Fremdsprache neben Englisch aufgestiegen ist. Wie fast überall auf der Welt hat das Französische in Brasilien seine führende Rolle als Fremdsprache verloren und ist heute zahlenmäßig in einer vergleichbaren Po-

sition wie die Einwandererspracheen Deutsch und Italienisch. Während das Deutsche in den von Deutschsprachigen besiedelten Gebieten Brasiliens noch an zweiter Stelle steht, konkurriert es landesweit mit Französisch und Italienisch um den dritten Platz. Die Verdrängung des Deutschen schlägt sich auch in der Stellung der Germanistik an den brasilianischen Universitäten nieder. Es gibt wenige Studienbewerber für Germanistik, was einerseits mit dem niedrigen Prestige des Lehrerberufs und seiner schlechten Bezahlung und andererseits mit dem weltweit schwindenden Interesse an Geisteswissenschaften zusammenhängt. Weil Fremdsprachen an brasilianischen Schulen generell nur mit ein bis drei Wochenstunden erteilt werden, starten die Studierenden ihr Deutschstudium ohne sprachliche Vorkenntnisse und die Absolventen der Germanistik verlassen die Universität mit zu geringen Deutschkenntnissen, um damit erfolgreich zu sein. Dafür wäre ein Deutschlandaufenthalt notwendig, der für die meisten brasilianischen Studierenden unerschwinglich ist. Weil die Qualität der Lehrer über die Qualität des fremdsprachlichen Unterrichts entscheidet, der für den kleinen Lernermarkt bei Sprachen wie dem Deutschen aber entscheidend ist, müßte die deutsche Sprache in Brasilien durch die Entscheidungsträger in Deutschland besser gefördert werden. Beispielsweise müßte es Stipendien für die besten Studierenden der Germanistik geben, um ihnen bereits in der ersten Studienphase einen Deutschlandaufenthalt zu ermöglichen. Bemerkenswert ist, daß die kostengünstigen Deutschkurse an den brasilianischen Universitäten steigende Lernerzahlen registrieren, während sie an den Goethe-Instituten seit zehn Jahren fallen oder stagnieren.

Japan

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf vier ostasiatische Länder, in denen der Deutschunterricht traditionell einen hohen Stellenwert hatte. Zunächst zu Japan.

Aufgrund der Vorbildfunktion Deutschlands für Japan hat dort das Deutsche eine lange Tradition. Obwohl es noch an 83,1 % der japanischen Hochschulen Deutschkurse gibt (vgl. Takahashi 2002), ist Deutsch zugunsten der Sprachen der Nachbarländer, Koreanisch und Chinesisch, zurückgegangen. Die sinkenden Deutschlernerzahlen in Japan führen zu Stellenstreichungen oder Zusammenlegungen im Schul- und Hochschulbereich, was zu einer Abnahme des Interesses an einer akademischen Laufbahn innerhalb der Germanistik führt. Die Integration der Abteilungen einzelner Sprachen in fächerübergreifende Lehr- und Forschungseinheiten findet auch in Japan statt, an den Fremdsprachenuniversitäten in Tokio und Osaka ist es zu einer Zusammenlegung der Abteilungen einzelner Sprachen gekommen. Daraus folgt die Notwendigkeit der Umorientierung der japanischen Geisteswissenschaftler hin auf pragmatische Bildungskonzepte.

Von den zwei Fremdsprachen, die an den staatlichen japanischen Universitäten gelernt werden müssen, ist Englisch als erste Fremdsprache obligatorisch, während die zweite nach freier Wahl erfolgen kann, wobei Deutsch die beliebteste zweite Fremdsprache ist. Im ersten Studienjahr wird vornehmlich Grammatik vermittelt, der die Landeskunde und Literatur im zweiten Studienjahr folgen. Dabei ging es in der Vergangenheit um die Vermittlung einer Übersetzungsfähigkeit mit Wörterbuch und weniger um eine Auseinandersetzung mit Inhalten. Kommunikationsfähigkeit als Voraussetzung für den Umgang mit Muttersprachlern wurde dabei vernachlässigt. Insbe-

sondere für Japan wird die Abkehr vom philologisch orientierten Germanistikstudium der traditionellen Übersetzungsmethode hin zu einem DaF-Unterricht gefordert, der die Kommunikationsfähigkeit als Nachweis der Sprachkompetenz und als Ziel des Fremdsprachenunterrichts ansieht (Bayerlein 1997: 108).

»Bis vor einigen Jahren lag der Schwerpunkt im universitären Deutschunterricht in Japan auf der Vermittlung von Grammatik und Vokabeln. Das Leseverständnis wurde als Unterrichtsziel für wichtig erachtet. Es wurde anhand von Wort-für-Wort-Übersetzungen bewertet. […] Hörverständnis und Kommunikation in der Fremdsprache blieb der Eigeninitiative der Studenten anheim gestellt. In den letzten Jahren ist jedoch ein deutliches Umdenken zu verzeichnen. Immer mehr Wert wird auch beim Erwerb der deutschen Sprache als zweite Fremdsprache an der Universität auf die individuelle Sprechfertigkeit gelegt.« (Hayashi-Mähner 2003: 205)

Darüber hinaus sollte sich der Unterricht in der zum Wahlfach umgewandelten zweiten Fremdsprache mit den sich zwangsläufig ergebenden geringeren Teilnehmerzahlen stärker auf das eigentliche Fachstudium beziehen und somit berufs- und praxisbezogener werden. Der DaF-Unterricht könnte in Klassen nach Fachrichtungen eingeteilt werden und sich verstärkt auf reale Kommunikationssituationen beziehen, wobei auch die Neuen Medien in den Lern- und Lehrprozeß einbezogen werden sollten. Bei diesen Forderungen darf der hohe Stellenwert der deutschen Sprache für viele Fachbereiche in Japan nicht unberücksichtigt bleiben. Aufgrund der Unentbehrlichkeit von Kenntnissen auf den Gebieten des deutschen Rechtes und der deutschen Medizin war Deutsch in Japan seit Mitte des 19. Jahrhunderts Wissenschaftssprache, verlor diese Funktion aber nach dem Zweiten Weltkrieg an das Englische. Allerdings ist der Deutschunterricht für angehende japanische Juristen und Mediziner heute noch obligatorisch (vgl. Reichert 2003: 191). Denn während im allgemeinen die japanische Universität keine berufsbezogene Ausbildung vermittelt und das Studienfach in der Regel kein Einstellungskriterium für den Arbeitgeber darstellt, bilden die Fächer Jura, Pharmazie und Medizin hierzu eine Ausnahme (vgl. Hayashi-Mähner 2003: 215). Und für diese Fächer bildet der Deutschunterricht den einsichtigsten Bezug zum Fachstudium oder zum Beruf. Normalerweise wird der Deutschunterricht an japanischen Hochschulen nicht – oder noch nicht – berufsbezogen gesehen, denn die Absolventen haben in ihrem späteren Beruf nicht viel mit der deutschen Sprache zu tun, mit Ausnahme der genannten Fächer, wo zumindest in größerem Umfang Fachliteratur in Deutsch gelesen werden muß.

»Umfragen, die in den letzten zehn Jahren an japanischen Universitäten durchgeführt wurden, zeigen, daß die allermeisten Studenten/Studentinnen keine innere Motivation zum Deutschlernen haben. […] In Japan ist es wichtig, an welcher Universität man studiert. Das Studienfach spielt oft eine untergeordnete Rolle. […] Deutschkenntnisse sind im Gegensatz zu guten Englisch- oder Chinesischkenntnissen bei der Stellensuche in Japan kein Pluspunkt. Die meisten Absolventen arbeiten später in einem Bereich, der nichts mit Deutsch bzw. Deutschland zu tun hat, da die eigentliche berufliche Ausbildung erst an der Arbeitsstelle selbst anfängt.« (Lobe 2003: 223)

Süd-Korea

Ähnlich wie in Japan ist die Situation im benachbarten Süd-Korea. Auch hier ist seit Anfang der neunziger Jahre ein Rückgang der deutschen Sprache zu verzeichnen. Seit der Bildungsreform von 1995 besteht in Süd-Korea völlige Wahlfreiheit der Studienfächer und diese hat die Stellung der deutschen zugunsten der japanischen und chinesischen Sprache ge-

schwächt und nicht zuletzt zu einer Schrumpfung der Geisteswissenschaften insgesamt und insbesondere der Germanistik geführt (vgl. Chong 2002). Eine Lösung der Krise der Germanistik in Süd-Korea ist wie in Japan die Zusammenlegung ihrer Teilbereiche in andere Fächerverbindungen zu den sog. »German Studies« oder die Vereinigung der europäischen Sprachen zu den »International Studies« oder »Area Studies« wie an der Hanyang Universität. Dort gibt es Kurse zu speziellen Bereichen des deutschen Alltagslebens und der deutscher Alltagskultur und es muß neben Englisch eine weitere europäische Fremdsprache belegt werden, wobei Deutsch neben Französisch am häufigsten belegt wird. In solche übergreifenden Studienmodelle läßt sich die Germanistik als Nebenfach am ehesten integrieren, sind es doch gerade die Nebenfachstudierenden der Germanistik, die in Süd-Korea zu den besten und motiviertesten zählen, denn sie benötigen die deutsche Sprache oft für ihre eigentlichen Studienfächer wie Kunst, Musik, Jura, Politik oder Geschichte und verfolgen mit dem Erlernen der deutschen Sprache konkrete Ziele (vgl. Mersmann 2003). Die Germanistik in Süd-Korea soll »von einer Nationalphilologie zur sprachbezogenen Kulturwissenschaft übergehen« (Chong 2002: 45). Durch die weitgehende Betrachtung der Germanistik als Nationalphilologie mit der deutschen Literatur als ihrem Hauptgegenstand und einem vernachlässigten Fremdsprachenunterricht, der wie in Japan lediglich auf die Übersetzung literarischer Texte abzielte, hat sich die koreanische Germanistik mehr oder weniger selbst in ihre gegenwärtige Krise geführt. Viele Studierende sehen in diesem traditionell philologischen Studium keine Perspektive mehr, zumal sich die Aussichten auf eine akademische Karriere in Süd-Korea massiv verschlechtert haben. Hatte man in Korea die Germanistik aus Deutschland als Auslandsgermanistik übernommen und sah man es als ihre Aufgabe an, deutsches Bildungsgut zu vermitteln und schöngeistige Literatur zu übersetzen, so braucht man heute eine spezifisch auf die koreanischen Bedingungen abgestimmte Germanistik, die den sprachlich-kommunikativen Aspekt verstärkt hervorhebt.

»Ein fächerpluralistisches Deutsch-Studienmodell könnte in Korea in seinen Grundzügen wie folgt aussehen: Vordringlich ist erstens eine stärkere Förderung der Sprachausbildung; durch eine Zusammenarbeit zwischen den koreanischen und den deutschen Sprachvermittlern und einen gemeinsam erarbeiteten Lehrplan wäre der Sprachunterricht nicht nur (kon-)zentrierter und integrativer, sondern es könnte auch verstärkt der Bereich der interkulturellen Kommunikation miteinbezogen werden. […] Drittens gilt es die Fachrichtungen verstärkt auszudifferenzieren, um ein breites, arbeitsmarktorientiertes Studienangebot aufzubauen, das den aktuellen Bedürfnissen und Interessen entspricht.« (Mersmann 2003: 267)

Taiwan

Im Gegensatz zu Japan und Süd-Korea ist die Germanistik und der Deutschunterricht in Taiwan erheblich stärker kommunikativ orientiert und somit berufsbezogener. Zwar steht dort neben Englisch als erster Fremdsprache das Japanische an zweiter Stelle, was mit den Handelsbeziehungen der beiden Länder zu tun hat. Mittlerweile wird Deutsch als Wahlfach an neun Oberschulen Taiwans unterrichtet, in den Jahrgangsstufen 10 und 11 mit zwei bis drei Wochenstunden. An fünf taiwanesischen Universitäten gibt es eigenständige Abteilungen für Deutsch und an zwanzig weiteren Universitäten ist es Nebenfach. Bemerkenswert ist die Ausdifferenzierung des Faches an den verschiedenen Universitäten. Die Universität Kaohsiung im Süden des Landes hat sich auf Fachdeutsch und auf die Bereiche

Technik, Wirtschaft und Politik Deutschlands spezialisiert (Loh 2003: 253).

»Die vier Universitäten im Raum Taipeh können pro Jahr 60–80 Studienplätze für Deutsch vergeben […] und haben verschiedene Schwerpunktsetzungen: Die Fu Jen Catholic University hat eine spezielle Orientierung auf das Übersetzen und Dolmetschen und verfügt auch über ein diesbezügliches Graduierteninstitut, die Tanking University betont in ihrem Studiengang Sprache und Kultur/European Studies, die Chinese Culture University setzt neuerdings vermehrt auf ein Angebot im Bereich der Fachdidaktik DaF für künftige Deutschlehrer, und die Suzhou University bietet ab dem dritten Jahr drei Stränge zur Spezialisierung an: Literatur und Linguistik, Geistes- und Sozialwissenschaften sowie Deutsch für Wirtschaft und Industrie.« (Loh 2003: 254)

Zur Förderung der kommunikativen Kompetenz ist für das dritte Studienjahr an den Universitäten im Raum Taipeh ein fakultativer Auslandsaufenthalt für die Deutschstudierenden vorgesehen. Viele Studierende der Fakultäten für Internationalen Handel, Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftswissenschaften, Elektrotechnik, Informatik und Maschinenbau besuchen Deutschkurse, denn knapp ein Drittel aller befragten taiwanesischen Studierenden halten Deutsch für ihr Studienfach für relevant oder planen eine Fortsetzung ihres Studiums in Deutschland. An den Abteilungen für Deutsch als Hauptfach werden Kurse für Wirtschaftsdeutsch und Handelskorrespondenz angeboten, da viele Deutsch-Absolventen später in den Bereichen Wirtschaft und Handel arbeiten werden, zumal Taiwans Bedeutung als Investor in Deutschland zunimmt und Taiwan Deutschlands viertgrößter Handelspartner in Asien ist. Ihre fremd- und fachsprachliche Kompetenz bewegt sich auf dem Niveau der Mittel- bis Oberstufe und ist zusammen mit ihren ausgezeichneten Englisch- und Wirtschaftskenntnissen für die Personalauswahl entscheidend.

Volksrepublik China

Ähnlich berufsorientiert wie in Taiwan ist die Germanistik in der Volksrepublik China, wo die praktische Ausrichtung des Sprachunterrichts eine lange Tradition hat und als DaF-Unterricht auf das Jahr 1871 zurückgeht. In der Endzeit der letzten Kaiserzeit war China bedroht, in westliche Einflußsphären und Kolonien aufgeteilt zu werden, und reformorientierte, aber konfuzianisch geprägte Beamte forderten westliche Lehren für die Praxis und chinesische Lehren für den Geist (vgl. Herning/Jianhua 2003). Diese Zweiteilung sollte zu einer Selbststärkung der chinesischen Gesellschaft führen, allerdings mit den westlichen Technologien, wobei die Sprache die Funktion des Übertragungsmediums der Inhalte bekam. Dieser durch die deutsche Sprache vermittelte Technologietransfer führte 1871 zur Integration des Deutschen in den Fächerkanon der Pekinger Fremdsprachenhochschule und man verknüpfte es eng mit anwendungsorientierten Fächern wie Mathematik, Naturwissenschaften, Jura und Ökonomie. Später gründete man technische Hochschulen mit der Unterrichtssprache Deutsch, 1907 die Tongji Universität und 1909 die Hochschule für Spezialwissenschaften in Qingdao. Der deutsche Bildungsexport war absolut zweckorientiert und sollte der deutschen Industrie neue Absatzmärkte sichern.

»Deutsch als Fremdsprache hatte eine Zubringerfunktion zur Vermittlung technisch-naturwissenschaftlicher oder medizinischer Sachkenntnisse im Zuge von Markterschließungsaktivitäten Deutschlands in China.« (Herning/Jianhua 2003: 36)

Diese reine Praxisorientierung des DaF-Unterrichts mit wenig Bezug zu Deutschland und zu seiner Kultur hat sich bis heute in China erhalten, auch wenn es in der Zwischenzeit Phasen verstärkter inhaltlicher Auseinandersetzungen mit

Deutschland oder Europa gegeben hat wie etwa nach dem Ende des Kaiserreichs 1912 oder mit der Institutionalisierung der Germanistik in China 1920. Die Betonung des Individuums in dieser Zeit ging einher mit der Verbreitung westlicher Philosophie und Erziehungswissenschaften und markierte den Beginn von Chinas Weg in die moderne, westlich orientierte Gesellschaft. In den dreißiger Jahren wurde die Germanistik unterdrückt, aber nach der Gründung der Volksrepublik China 1949 wurde sie wieder an vier Universitäten etabliert – wieder mit verstärktem Anwendungsbezug, diesmal in Richtung Übersetzung, um die sozialistische deutschsprachige Literatur zugänglich zu machen. Nach 1949 wurde die Sprachausbildung wieder neben oder sogar über die reine germanistische Philologie gestellt. In den fünfziger Jahren setzte eine Intensivierung des Fremdsprachenunterrichtes an den Fremdsprachenhochschulen ein, die eine bis heute andauernde Aufwertung der Sprachvermittlung einleitete.

»Die letzte hier unterschiedene Phase ab Mitte der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts ist wesentlich eine Phase des Lehrfaches Deutsch als Fremdsprache, weniger der Germanistik im eng definierten Sinne als Philologie der deutschen Sprache und Literatur. Während sich die Zahl der Germanistikabteilungen im Laufe der 90er Jahre zwar auf 25 landesweit erhöhte und weiterhin neue Abteilungen gegründet werden, verdankt sich diese Entwicklung weniger einem gestiegenen Interesse an deutschsprachiger Kultur oder gar Literatur als einem praktisch motivierten Interesse, mehr qualifizierte Deutschsprecher herauszubilden. Germanistikabteilungen haben in China – im Unterschied zu anderen ostasiatischen Ländern wie Korea oder Japan – spätestens seit 1949 ihr Hauptaugenmerk auf Vermittlung der deutschen Sprache gelegt und die Befähigung der Studierenden, gut in der Fremdsprache zu kommunizieren.« (Herning/Jianhua 2003: 45)

Der kommunikative Aspekt als Inhalt und Ziel des Deutschunterrichts in China war vor hundert Jahren technologisch-wissenschaftlich motiviert und ist es wieder seit dem Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und China 1979. Selbst wenn der Hochschulbetrieb und somit auch die Germanistik während der chinesischen Kulturrevolution 1966 bis 1976 zum Erliegen gekommen ist, so sind die Wirtschaftsbeziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und China in dieser Zeit nicht abgerissen. In den achtziger Jahren wurde das Fach Germanistik in China wieder etabliert, und wieder wurde es zum Instrument des Austausches, jetzt aber mit der Bundesrepublik und nicht mit der DDR.

Mehr als zwei Drittel aller chinesischen Wissenschaftler, die sich seit 1978 im westlichen Ausland zur Aus- und Weiterbildung aufgehalten haben, gehörten den Ingenieur- und Naturwissenschaften an. Der Technologietransfer von Deutschland nach China bildet heute den Makrorahmen für den DaF-Unterricht an chinesischen Hochschulen, der dadurch zu einem Baustein im Technologietransfer geworden ist und eng mit dem Bildungs- und Arbeitsmarkt korrespondiert. Die massive chinesische Nachfrage nach deutscher Technologie und deutschem Know-How soll nach Meinung der Bundesregierung einerseit die Attraktivität Deutschlands als Ausbildungsort für Fach- und Führungskräfte aus Asien erhöhen und andererseits zur vermehrten Stipendienvergabe im Rahmen von Hochschulpartnerschaften führen. Wissenschaftliche und unternehmerische Initiativen in der Fertigungs-, Energie- und Umwelttechnik sowie in den Bereichen Maschinenbau, Chemie und Elektronik sollen unterstützt werden, weil China nicht nur Abnehmer, sondern auch Anbieter hoch-

wertiger Produkte auf dem Weltmarkt sein will. Deutschland liefert das Expertenwissen dazu und die deutsche Sprache ist das Kommunikationsmedium in der deutsch-chinesischen Kooperation, während die Sprachvermittlung ein Teil der Aufgaben der Hochschulen ist (vgl. Steinmetz 2000: 61–77).

Die Förderung der deutschen Sprache in China durch die enge Verzahnung der Wirtschaftsbeziehungen beider Länder zeigt sich durch die Bereitstellung von Fördermitteln für ein Deutschzentrum an einer chinesischen Universität durch die Volkswagen AG, den größten Investor in China. Während es weltweit zu einer quantitativen Abnahme der Deutschlerner kommt, gilt das nicht für China. Die gestiegene Zahl der Intensivkurse für Deutsch und die Zunahme des Nebenfachbereichs »Deutsch als Anwendungsfach« zeigt das wachsende Interesse an der deutschen Sprache. Die Differenzierung des Germanistikstudiums in einen Haupt- und Nebenfachbereich ist in einem Rahmenplan für die Germanistik-Studiengänge verankert worden, der zwischen 1985 und 1987 erarbeitet wurde. Für das Hauptfach sieht er im Grundstudium die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben vor, die durch die Landeskunde ergänzt werden sollen. Im Nebenfach soll der DaF-Unterricht des Grundstudiums die Befähigung zur sprachlichen Alltagskommunikation sowie das Erschließen von Informationen aus deutschsprachiger Fachliteratur zum Ziel haben.

»Auszugehen ist aber von mehr als 100 Hochschulen und Universitäten, die Deutsch als Anwendungsfach lehren, und die Zahl der Intensivkursanbieter dürfte nicht viel kleiner sein. Die große Nachfrage motiviert sich vor allem aus dem starken Interesse an einem Studium in Deutschland – mit Akzent auf Wirtschaftswissenschaften, Jura und technischen Fächern. Auch die ›Hauptfach‹-Germanistik hat sich seit Mitte der 90er Jahre zunehmend zu einem fremdsprachlichen Grundlagenfach für ein (›Aufbau‹)-Studium in einer anderen Fachrichtung wie Wirtschaft oder Jura an einer deutschen Hochschule verändert. […] Die Zielgruppe dieses beeindruckenden Wachstums sind die Lerner des Deutschen als Anwendungsfach, die sich sprachlich auf ein Fachstudium in der Bundesrepublik vorbereiten oder einfach Deutsch als Zusatzqualifikation für einen deutschlandfreundlichen Arbeits- und Konsummarkt entdeckt haben. Derzeit (Stand 2003) geht man offiziell von über 10.000 chinesischen Studierenden in Deutschland aus, wobei sich die Attraktivität des Studienstandortes Deutschland für Chinesen mit der einfachen Formel ›relativ gutes Angebot zum kleinen Preis (ohne Studiengebühren)‹ beschreiben läßt.« (Herninh/Jianghua 2003: 45 f.)

Hier wird die Verzahnung zwischen der Funktion der deutschen Sprache im Technologietransfer mit dem Bildungs- und Arbeitsmarkt deutlich. Die aufstiegsorientierte Studentengeneration in China hat den Nutzen realer Qualifikationen für den Arbeitsmarkt erkannt. Deshalb gibt es an den Technischen Hochschulen für die deutsche Sprache keine Alternative zur Technologie- und Fachorientierung, verbunden mit einem kommunikationsbezogenen DaF-Unterricht. Der chinesische Arbeitsmarkt gibt den Rahmen für den DaF-Unterricht vor, denn die Berufsorientierung ist eine wichtige Motivation, die deutsche Sprache zu erlernen, insbesondere dann, wenn Studienplätze nicht mehr staatlich zugewiesen werden. Im Gegensatz zu Japan ist in China heute das während des Studiums erworbene Wissen relevant für den späteren Beruf und nicht mehr das Ansehen der Studienuniversität, zu der man ausschließlich durch die Aufnahmeprüfung zugelassen wurde. Im Zuge der freien Fächerwahl droht der Germanistik traditionell philologischer Ausrichtung das Ende, denn die

Perspektiven für chinesische Deutschlerner auf dem Arbeitsmarkt konzentrieren sich auf die Bereiche Industrie, Außenhandel, Wirtschaft, Außenbeziehungen von Behörden und Tourismus. Der chinesische Arbeitsmarkt erfordert Leute mit Berufserfahrung, technischem Wissen und Deutschkenntnissen. Der Mangel an Personal mit diesen Qualifikationen gilt in China als Strukturproblem (vgl. Steinmetz 2000: 91–103).

Zweifellos ist die starke Stellung der deutschen Sprache in China ökonomisch motiviert. Zur Aufrechterhaltung dieser Position werden vielfältige Maßnahmen eingeleitet wie beispielsweise die Aufnahme des Faches Deutsch als Abiturfach, die Erhöhung der Zahl der Fremdsprachenmittelschulen, an denen Deutsch unterrichtet wird, sowie die mit aufwändigen Sonderterminen eingeführte TestDaF Prüfung. Aufgrund der wachsenden Deutschlernerzahlen braucht China dringend die Institutionalisierung des Faches Deutsch als Fremdsprache und es wurde bereits ein Magisterstudiengang für Methodik und Didaktik im Bereich DaF eingerichtet. Die Integration praxisbezogener und wirtschaftlicher Komponenten in das Studienfach der Germanistik wird in China immer wichtiger. Deshalb tendiert die Germanistenausbildung in China heute zur Doppelqualifikation. Die Deutschabteilung der Universität Nanjing integriert seit Ende der neunziger Jahre Angebote der Rechtswissenschaft in ihr Programm und die Pekinger Fremdsprachenuniversität bietet die Spezialisierung im germanistischen Hauptstudium in eine von drei Richtungen an. Dort gibt es die traditionelle Germanistik, den Bereich Auswärtige Angelegenheiten sowie den Bereich Wirtschaft (vg. Herning/Jianghua 2003: 46–50).

2. Herausforderungen für die deutschsprachigen Länder

Der gegenwärtige weltweite Trend deutscher Sprachstudien darf nicht generell als grundlegend rückläufig verstanden werden. In vielen Ländern hat Deutsch als zweite Fremdsprache hinter Englisch hervorragende Chancen, wenn sich der DaF-Unterricht qualitativ verbessert. Erstens wird immer wieder die stärkere Praxisorientierung des DaF-Studiums gefordert, die stärkere Anbindung von Deutsch als zweiter (oder dritter) Fremdsprache an das eigentliche Fachstudium, was dann zum verstärkten Berufsbezug der im Studium erworbenen Deutschkenntnisse führt. Zweitens muß sowohl die in ein Fachstudium als auch in integrierte Studiengänge eingebundene Germanistik den kommunikativen Ansatz und damit den Vermittlungsprozeß der deutschen Sprache stärken. Germanistische Studiengänge haben dann keine Chance, wenn sie als »German Studies«, »European Studies«, »Area Studies« oder »Regional Studies« nicht mehr auf der deutschen Sprache basieren. Dadurch würde die Qualifikation nicht nur der DaF-Lehrer, sondern auch der Literatur- und Sprachwissenschaftler im In- und Ausland erheblich entwertet (vgl. Ammon 2002: 9). Die beiden genannten Herausforderungen einer Neuorientierung der deutschen Sprache im Ausland, der Praxisbezug und die kommunikative Kompetenz bedingen sich gegenseitig. Sie hängen im Zeitalter globalisierter Märkte eng von den ökonomisch-technologischen Potentialen einer Sprache ab.

War es früher der kulturelle Aspekt, der die Menschen weltweit motivierte, die deutsche Sprache als Bildungssprache und mit ihr das Bildungsgut der deutschen Dichter und Denker zu erlernen, so trifft das heute kaum noch zu, was mit der allgemeinen Krise der Geisteswissenschaften durch die vollständige Domi-

nanz der Ökonomie in allen Lebensbereichen zusammenhängt. Weltweit wird der Arbeitsmarkt für reine Geisteswissenschaftler enger und weltweit schwinden die Chancen für akademische Karrieren im Hochschulbereich. Zunächst orientierten sich die Länder bei der Einführung von Deutsch als Fremdsprache an ihren Hochschulen und Schulen an den Bildungsidealen des deutschen Idealismus, an den Schriften deutscher Dichter und Philosophen sowie teilweise am deutschen humanistischen Bildungssystem. Um der bildungssprachlichen Funktion des Deutschen gerecht zu werden, bedurfte es weder eines Praxisbezuges des Germanistikstudiums noch bestand die Notwendigkeit eines kommunikativ ausgerichteten Sprachunterrichtes. Der Inhalt der als Bildungsgut betrachteten deutschsprachigen literarischen und philosophischen Texte konnte problemlos mittels der Wort-für-Wort-Übersetzungsmethode erschlossen werden.

Außerdem orientierten sich viele Länder am wissenschaftlichen und technischen Fortschritt Deutschlands, weshalb Deutsch bis vor dem Ersten Weltkrieg neben seiner Funktion als Bildungssprache zusammen mit Französisch die weltweit führende Wissenschaftssprache war. Diese Funktion hat Deutsch zugunsten des Englischen eingebüßt (vgl. Ammon 2002: 12 f.), heute hat die deutsche Sprache ihre Funktion als Wissenschaftssprache nur noch in einigen geisteswissenschaftlichen Disziplinen wie Jura, Philosophie oder Musik erhalten. Der Verlust des Deutschen als Wissenschaftssprache ist auf die führende Rolle der englischsprachigen Länder in der technologischen Innovation nach dem Ersten und verstärkt nach dem Zweiten Weltkrieg zurückzuführen. Dies gilt besonders für die USA, die heute nicht nur führend in der internationalen Ökonomie sind, im Aktiengeschäft und Finanzdienstleistungsgewerbe, sondern auch in der gesamten »New Economy«, in der IT- und Internetbranche. In diesen Bereichen dominiert die englische Sprache, die heute auf Kosten von Deutsch und Französisch zur weltweit führenden Wissenschaftssprache aufgestiegen ist (vgl. Ammon 2003: 23). Insbesondere die Funktion der deutschen Sprache als Wissenschaftssprache führte zur weltweiten Beschäftigung mit ihr, um Fachliteratur erschließen zu können und naturwissenschaftliche und technologische Erkenntnisse für den wirtschaftlichen Aufbau und die wissenschaftliche Entwicklung eines Landes dienstbar zu machen. Das Studium der deutschen Sprache zum Zweck der Aneignung deutschsprachiger Fach- und Forschungsliteratur schloß zwar den Aspekt des Praxis- und Berufsbezuges des Germanistikstudiums ein, konnte aber ebenso wie beim bildungssprachlichen Bezug durch die reine Übersetzungsmethode erfolgen und schloß keinesfalls den kommunikativen Aspekt der aktiven Sprachvermittlung ein.

Um die Funktion des Deutschen als Wissenschaftssprache wieder aufzuwerten, muß sie heute als Fachsprache neu definiert werden und verstärkt in die aktive Sprachvermittlung einbezogen werden. Denn was für eine Gesamtsprache gilt, gilt gleichermaßen für eine Fachsprache, weil diese allen Definitionen nach Teil einer Gesamtsprache ist und nicht als eigenes Sprachsystem betrachtet werden darf (vgl. Koreik/Wahner 2000: 177). Eine Aufwertung des Deutschen unter dem Aspekt kommunikativer Sprachvermittlung bedeutet eine Aufwertung der deutschen Fachsprachen und damit der wissenschaftssprachlichen Funktion des Deutschen. Eine zunehmende Integration fachsprachlicher Kurse in das Sprachangebot deutscher Hochschulen ist aber nur dann sinnvoll, wenn es sich

weniger als studienvorbereitend denn als studienbegleitend versteht. Während der studienvorbereitende Teil des Sprachkursangebotes sich vornehmlich auf den Erwerb der nötigen allg?meinen Sprachkompetenz für das Studium in Deutschland bezieht, sollte der studienbegleitende Teil des fachsprachlichen Kursangebotes verstärkt auf das jeweilige Fachstudium der Studierenden ausgerichtet sein (vgl. Koreik 2004: 103). Solche Kurse sollten »eine sprachliche Betreuung der Studierenden der jeweiligen Fachgebiete gewährleisten und auch hinsichtlich der jeweiligen Fachinhalte auf ein hohes Niveau führen« (Koreik/Wahner 2000: 172).

Die Risiken fachsprachlicher Kurse auf hohem Niveau ergeben sich sowohl aus den unterschiedlichen Fachbereichen, die in einem solchen Kurs vertreten sind, als auch aus der Verschiedenheit von Lerntraditionen, Sprachstand und Einzelinteressen, mit denen ein solcher Kurs besucht wird. Zur Gewährleistung des Studienerfolges der ausländischen Studierenden in ihren Fächern bedarf es einer gezielteren Differenzierung und Verzahnung aufeinander aufbauender Kurse (vgl. Koreik/Wahner 2000: 173). Dazu müsste es zu einer Ausweitung des Angebotes fachsprachlicher Kurse über den Bereich Deutsch als Wirtschaftssprache hinaus zu Deutsch für Naturwissenschaftler, Techniker und Juristen kommen (vgl. Koreik/Wahner 2000: 174). Außerdem sollten sich fachsprachliche Kurse am jeweiligen Fach selbst, an seiner Struktur und Geschichte orientieren und damit an den fachlichen Voraussetzungen, Bedürfnissen und Interessen der ausländischen Studierenden (vgl. Koreik/Wahner 2000: 176).

»Die studienbegleitenden, an Fertigkeiten und vor allem an Fachsprachen orientierten Kurse bedürfen einer feinen Ausdifferenzierung, um den heterogenen Zielgruppen gerecht zu werden. Diese Kurse sind umso effektiver, wenn sie in enger Zusammenarbeit mit den Fachbereichen durchgeführt werden und sie u. U. sogar curricularer Bestandteil einzelner Studiengänge sind. Internationalisierung kann hier nämlich bedeuten, dass ausländische Studierende zu DaF-Kursen verpflichtet werden […] und deutsche Studierende zu entsprechenden Fachsprachenkursen in einer Fremdsprache.« (Koreik 2004: 109)

Der wissenschaftssprachliche Verlust des Deutschen führt zur massiven Zurückdrängung der deutschen Sprache als Publikationssprache. Kleinere europäische Sprachgemeinschaften, die früher auf Deutsch oder Französisch publiziert haben, publizieren jetzt auf Englisch, und führende europäische Wissenschaftsjournale bevorzugen heute Englisch als Publikationssprache. (vgl. Ammon 2003: 25). Wenn das Englische den wissenschaftlichen Austausch prägt, dann ist es nicht verwunderlich, daß Forschungsergebnisse nicht-englischsprachiger Länder erst in die Landessprache forschungsführender Länder (England/USA) übersetzt und dort anerkannt werden müssen, um überhaupt wahrgenommen zu werden (vgl. Teichler 2001: 70).

Die Zurückdrängung des Deutschen als Bildungs- und Wissenschaftssprache erfordert die Neuorientierung der deutschen Sprachlehre auf Deutsch als »Wirtschaftssprache« oder als Sprache eines starken Wirtschaftsstandortes. Während die Funktion einer Sprache als Wissenschaftssprache an der Zahl der in ihr international verfaßten Publikationen gemessen werden kann, wird die Wirtschaftskraft einer Nation und somit auch der Sprechergemeinschaft einer Sprache am Bruttosozialprodukt gemessen. Die Sprachen starker Volkswirtschaften breiten sich schneller aus als die Sprachen schwächerer Volkswirtschaften, weil ihre Beherrschung in der durch die Ökonomie dominierten Globalisierung Vorteile bringen kann. Eine wirtschaftlich starke Sprache hat eine hohe Attraktivität, er-

lernt zu werden, denn in ihr steckt ein hohes Geschäftspotential und ihre Kenntnis eröffnet attraktive Märkte (vgl. Ammon 2003: 17 f.).

Auch wenn die deutsche Sprache – gemessen an der Zahl ihrer Muttersprachler – nur auf Platz zwölf der weltweit 6000 Sprachen rangiert – es gibt 120 Millionen deutsche Muttersprachler im Vergleich zu 470 Millionen englischen und 380 Millionen spanischen Muttersprachlern (zu diesen Zahlen vgl. Ammon 2002: 11) –, hat sie als »Wirtschaftssprache« einen erheblich höheren Stellenwert. Weil die Attraktivität einer Fremdsprache nicht von der Zahl ihrer Muttersprachler abhängt, sondern von der Wirtschaftskraft ihrer Sprechergemeinschaften, rangiert Deutsch als Sprache einer leistungsfähigen Volkswirtschaft immerhin an dritter Stelle hinter den Sprachen der USA und Japans. Das Japanische macht dem Deutschen wie dem Französischen auf der Basis der japanischen Wirtschaftskraft seinen Rang als zweite Fremdsprache in vielen Ländern Ost- und Südostasiens sowie des pazifischen Raums streitig.

Innerhalb der Europäischen Union ist Deutsch mit 90 Millionen Muttersprachlern allerdings die meistgesprochene Sprache und in fünf Mitgliedsstaaten wird Deutsch neben anderen Sprachen als Amtssprache verwendet. Wenn eine Sprache in mehreren Ländern offiziellen Status hat, dann steigt ihre Bedeutung in der internationalen Kommunikation und damit wachsen ihre Chancen, als Fremdsprache gelernt zu werden. Oft bekommen Sprachen ökonomisch bedeutender Volkswirtschaften einen privilegierten Status in internationalen Organisationen. Innerhalb Europas hat die deutsche Sprache eine diskrepante Position, zahlenmäßig und wirtschaftlich ist sie am stärksten und sie ist in mehr Ländern Amtssprache als andere Sprachen. In den Institutionen der EU ist sie jedoch weniger Arbeitssprache als Englisch oder Französisch, obwohl innerhalb der EU mehr Personen auf Deutsch als auf Französisch kommunizieren können und Deutsch in Osteuropa einen höheren Stellenwert hat als Französisch (vgl. Ammon 2003: 26–28). Das hängt zweifellos mit dem historisch bedingt schlechteren Ansehen der deutschen Sprache zusammen, aber auch mit ihrer unzureichenden Vertretung durch deutsche Muttersprachler, die von ausländischen Vertretern der deutschen Sprache immer wieder angemahnt wird. Insgesamt braucht die deutsche Sprache international eine stärkere Vertretung, denn ihre Stellung innerhalb Europas ist ausschlaggebend für die Auslandsgermanistik (vgl. Ammon 2002: 17). Der Förderung der deutschen Sprache kommt eine Schlüsselfunktion im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik zu. Durch aktive Sprachpolitik muß dem Rückgang des Interesses an der deutschen Sprache entgegengewirkt werden. Der Umgang mit Ausländern im Inland muß zur Sympathie für Deutschland beitragen und die Vertreter deutscher Unternehmen im Ausland müssen sich der Tatsache bewußt sein, daß sie nicht nur ihre Produkte, sondern auch ihr Land vertreten und somit zum Deutschlandbild beitragen (Steinmetz 2000: 72). Ebenso müssen deutsche Sprachvermittler im Ausland eine positive Grundeinstellung zu Deutschland und den deutschsprachigen Ländern vermitteln, es darf kein zu selbstkritisches Deutschlandbild im Ausland vermittelt werden (Földes 1998: 59 f.), was dem Ansehen Deutschlands als internationalem Wirtschafts- und Technologiestandort schaden könnte. Fälschlicherweise wird als Argument für erfolgreiche Sprachpolitik nur die absolute Zahl der Deutschlerner an den Auslandsschulen als Maßstab herangezogen, jedoch nicht die an den Hochschulen und in betrieblichen Sprachprogrammen.

Zweifellos liegen die deutschen Auslandsschulen im Interesse des Exportlandes Deutschland, denn als Begegnungsstätte zwischen Deutschen und Ausländern schaffen sie die infrastrukturellen Maßnahmen, die deutschen Experten und Führungskräften einen längerfristigen Auslandsaufenthalt ermöglichen.

Die Zahl der Absolventen mit dem deutschen Sprachdiplom hat sich an den deutschen Schulen im Ausland in den letzten zehn Jahren auf insgesamt über 13.000 mehr als verdoppelt (vgl. Koreik/Roggausch 2004: 137). Hier liegt ein Potential, verstärkt auf die Möglichkeiten des Studiums in Deutschland hinzuweisen, denn die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium sind angesichts der sprachlichen Grundlagen gegeben. Häufig bieten die deutschen Auslandsschulen eine bessere Basis für ein Studium in Deutschland als manche ausländischen Germanistikstudiengänge. Oft verfügen ihre Absolventen bei Aufnahme des Studiums nicht über hinreichende Deutschkenntnisse und müssen diese erst während des Studiums erwerben. Nicht selten wird das Abschlußexamen ganz oder teilweise in der Muttersprache abgelegt, was erhebliche Nachteile für diejenigen bedeutet, die eine Fortsetzung ihres Studiums in Deutschland planen (vgl. Koreik/Roggausch 2004: 137).

Aber ebenso muß der Auf- und Ausbau von deutschen Abteilungen an ausländischen Universitäten ein vorrangiges Ziel auswärtiger Sprach- und Kulturpolitik sein, denn dadurch kann die Eigenversorgung dieser Länder mit qualifizierten Deutschlehrern sichergestellt werden (vgl. Steinmetz 2000: 73–75).

Außerdem sollten die DAAD-Lektoren dort über die Studien- und Forschungsmöglichkeiten in Deutschland sowie über die Sprachlehrangebote und studienvorbereitenden Kurse an deutschen Hochschulen informieren (vgl. Koreik/Roggausch 2004: 138). Aber gerade der studienvorbereitende Teil der Sprachkurse etwa im Bereich der Grund- und frühen Mittelstufe sollte im Gegensatz zum studienbegleitenden Teil der fachsprachlichen Kurse nicht in Deutschland seinen Unterrichtsschwerpunkt haben, sondern an den jeweiligen Auslandsuniversitäten verbleiben. Auf die Problematik Studierender in Deutschland ohne hinreichende Deutschkenntnisse wurde bereits hingewiesen. Neben dem Zeitverlust, den der Erwerb der zum Studium erforderlichen Deutschkenntnisse bedeutet (vgl. Koreik/Roggausch 2004: 136), wird auch der Ernst der Studienabsichten in Deutschland bei hinreichenden im Ausland erworbenen Deutschkenntnissen weniger in Zweifel gezogen (vgl. Koreik 2004: 104).

Während der studienbegleitende Fachsprachenunterricht die Stellung der DaF-Fachbereiche und damit der Germanistik durch die Verzahnung mit anderen Fachbereichen an den deutschen Hochschulen stärkt, können die studienvorbereitenden Deutschkurse den DaF-Unterricht und damit die Germanistikabteilungen im Ausland stärken, was unbedingt im deutschen Interesse ist. Um effektive studienvorbereitende Deutschkurse an ausländischen Universitäten zu gewährleisten, bedarf es einer Kooperation mit den inländischen DaF-Abteilungen, beispielsweise verstanden als einer Verzahnung von fachbezogenen Ausbildungsabschnitten zwischen der deutschen und der ausländischen Hochschule. Somit können Deutschkenntnisse im Ausland bereits während der ersten Fachsemester erworben werden, auch mit der Unterstützung eines deutschen Kooperationspartners.

»Bei einer derartigen Kooperation besteht die erhöhte Chance, sowohl fachlich ausgezeichnete wie auch sprachlich ausreichend

kompetente ausländische Studierende für das Aufbaustudium in Deutschland zu gewinnen. […] Zukünftige ausländische Studierende an deutschen Hochschulen sollten ein möglichst hohes Niveau in der deutschen Sprache bereits im Heimatland aufbauen […]. Reine Sprachanfänger sollten nach Möglichkeit nur in begründeten Ausnahmefällen gezielt nach Deutschland geholt werden. Das Risiko, dass hier Menschen angeworben werden, die das Ausmaß des notwendigen Spracherwerbs in einer begrenzten Zeit unterschätzt haben und aus verschiedensten Gründen daran scheitern, ist für beide Seiten zu groß.« (Koreik/Roggausch 2004: 140)

Die deutschen Hochschulen sind in der Pflicht, wo die Voraussetzungen grundlegender Deutschkenntnisse nicht gegeben sind, etwa wenn Postgraduierte für englischsprachige Studiengänge nach Deutschland einreisen (Koreik/Roggausch 2004: 140). Das gilt auch für Studierende, die im Rahmen des Erasmus- bzw. Sokrates-Programmes nach Deutschland kommen und von der DSH-Prüfung freigestellt sind, aber noch nicht über die für ein Studium in Deutschland ausreichenden Sprachkenntnisse verfügen (Koreik/Wahner 2000: 172).

Um die deutsche Sprache international aufzuwerten, muß sie durch die Wirtschaftskraft ihrer Sprechergemeinschaften legitimiert und als »Wirtschaftssprache« neu definiert werden. Als drittgrößte Wirtschaftsmacht hinter den USA und Japan definiert sich Deutschland als zweitgrößte Exportnation hinter Japan, was ein Indiz für seine Wirtschaftskraft ist. Als exportorientierte Volkswirtschaft verkauft Deutschland neben hochwertigen Produkten auch sein Know-How an Drittländer, weniger aus den Bereichen der Mikroelektronik und Informationstechnologie, sondern vielmehr aus den klassischen Bereichen der »Old Economy« wie Automobil- und Maschinenbau, Anlagen- und Umwelttechnologie, Schienen- und Medizintechnik sowie der chemischen und pharmazeutischen Industrie. Aber Export auf technologisch hohem Niveau ist weitaus mehr als nur reiner Warenexport, es ist Export von Know-How, der über den Einsatz und die Funktion der Technologien entscheidet und der unbedingt den kommunikativen Austausch zwischen den Anbieter- und Abnehmerländern erfordert. Die Abnehmer deutscher Technologie müssen mit deutschen Experten kommunizieren und das kann auf Dauer nicht ausschließlich in englischer Sprache geschehen. Know-How-Export ist nur auf der Basis gegenseitigen Vertrauens möglich, aber dieses Vertrauen kann nur durch gegenseitige Kommunikation in der Sprache des Herkunftslandes der Technologie erreicht werden. Zur Vertrauensbildung muß eine Kommunikation über die fachliche und vertragliche Ebene hinaus in der Sprache des Exportlandes und des Importlandes stattfinden. Der Kunde verlangt das Wissen über die Technologie aus erster Hand und wird Instruktionen direkt von der Sprache des Herkunftslandes in seine Muttersprache übersetzen wollen, er wird sich durch die Medien oder vielleicht sogar durch einen Messebesuch im Exportland genauer über Technologien und Produktionsverfahren informieren wollen, um den Technologietransfer optimal zu nutzen. Denn Technologietransfer ist weitaus mehr als der An- und Verkauf von Industrieprodukten und Konsumartikeln, er beinhaltet vielmehr ebenso,

»daß das zur Herstellung hochwertiger Produkte erforderliche Wissen, die entsprechenden Produktionsanlagen, Fertigungsstraßen, Maschinenparks, Verfahren und Methoden transferiert werden und […] zum Einsatz kommen, damit in den dortigen Fabriken und Werkstätten entsprechende Produkte und Teilprodukte hergestellt und auf den Weltmarkt gebracht werden können. Dabei kommt den Methoden der Qualitätskontrolle und der Material-

prüfung, der Lizenzvergabe und der Anbindung an das internationale Patentwesen eine entscheidende Funktion zu.« (Steinmetz 2000: 65 f.)

Den Fremdsprachenkenntnissen und insbesondere ausreichenden Deutschkenntnissen in den Abnehmerländern kommt in der Aus- und Weiterbildung der am Technologietransfer beteiligten Menschen eine Schlüsselfunktion zu. Deutschland muß an der Erschließung neuer Exportmärkte interessiert sein, wenn es seine wirtschaftliche Stellung international behalten will, und in einem Importland für hochwertige Technologien steigt die Motivation, die Sprache des Anbieterlandes zu erlernen. Mit den Technologien muß die deutsche Sprache zu den neuen Standorten und Märkten gebracht werden, um einen effizienten Technologieeinsatz vermitteln zu können.

Natürlich kann das Deutsche das Englische als erste Fremdsprache nicht verdrängen, die von allen, die von der Globalisierung profitieren wollen, beherrscht werden sollte und auch längst zur Arbeits- und Geschäftssprache global operierender Unternehmen geworden ist, auch wenn sie in einem deutschsprachigen Land angesiedelt sind. Beispielsweise wurde bei Daimler-Chrysler am Tag der Fusion Englisch zur offiziellen Sprache, obwohl die deutsche Seite mehr Gewicht hatte. Aber gerade viele kleinere Unternehmen verlangen neben Englisch von ihren Mitarbeitern die Kenntnis weiterer Sprachen. Der Hauptgrund ist ein Grundsatz des Marketing, den Kunden in seiner Sprache anzusprechen (vgl. Ammon 2003: 18–20). Ein Land mit einem hohen Exportanteil ist ein ebenso bedeutender Importeur von Waren und Technologien, und die Anbieter von Hochtechnologie und Know-How vornehmlich aus den Bereichen der New-Economy sollten über kommunikationsfähige Deutschkenntnisse verfügen, um die deutschsprachigen Kunden in ihrer Sprache ansprechen zu können. Das ist für die den ökonomischen Austausch fördernde Vertrauensbildung notwendig. In diesem Zusammenhang läßt sich das oben angesprochene Problem Englands besser verstehen, wo man glaubt, Englisch sei alleinige Wirtschaftssprache, wodurch es sein wirtschaftliches Handelspotential nicht vollständig ausschöpfen kann. Die Verwendung der Sprache des Kunden ist bestes Marketing für den Produktverkauf. Deshalb haben neben Englisch auch andere Fremdsprachen wie Französisch, Spanisch, Russisch oder Arabisch sowie Chinesisch und Japanisch ein größeres wirtschaftliches Gewicht.

Der ökonomische Globalisierungsprozeß ist untrennbar mit der Entwicklung der Neuen Medien verbunden, sie sind eine von mehreren Bedingungen für die globale Expansion von Märkten. Trotz der schon erwähnten Dominanz der englischen Sprache in den modernen Kommunikationstechnologien und Informationssystemen ist es dem Englischen nicht gelungen, die deutsche Sprache aus den Neuen Medien fernzuhalten oder zu verdrängen, auch wenn diese auf diesem Technologiesektor erhebliche Terminologiedefizite aufweist. 1995 lag Deutsch an zweiter Stelle hinter Englisch der auf den Web-Seiten benutzten Sprachen und bis zum Jahr 2000 hat die Zahl deutschsprachiger Web-Seiten erheblich zugenommen (zu diesen Zahlen vgl. Ammon 2000). Die deutsche Sprache ist im Internet ähnlich stark vertreten wie Französisch und Japanisch, und es gibt Prognosen, die Zahl der englischsprachigen Web-Seiten könnte bis auf 40 % absinken. Zweifellos hängt die starke Stellung der deutschen Sprache im Internet mit der starken wirtschaftlichen Position ihrer Sprecher zusammen. Wie nahezu alle Lebensbereiche sind auch die Neuen Me-

dien weitgehend wirtschaftlichen Zielen untergeordnet, und das Internet ist neben einem Präsentationsforum für Ideen und Unternehmungen auch ein Verkaufsforum für Produkte und Dienstleistungen. Auch im Internet ist Kundenorientierung und die adressatenspezifische Verwendung einer Sprache oberstes Gebot.

»Die Rolle der deutschen Sprache im europaweiten Internet-Geschäft bildet eine wichtige Komponente seiner internationalen Stellung, die im Hinblick auf ihre Förderung sorgfältige Beobachtung verdient. Hinweise auf Sprachproportionen im Internet in der Wirtschaft liefern die Web-Sites der Firmen. Kleinere Firmen bevorzugen oft die eigene Landessprache, außer bei internationaler Ausrichtung.« (Ammon 2000: 257)

Die Mehrsprachigkeit im Internet verdeutlicht einerseits die im wirtschaftlichen Austausch wesentliche Bedeutung der Sprache des unmittelbaren Kommunikationspartners und die damit zusammenhängende Notwendigkeit der Kommunikation in mehreren Fremdsprachen als Grundqualifikation für die moderne Arbeitswelt. Andererseits können die Neuen Technologien zum Erlernen einer Sprache anregen und, wenn auch nicht die Sprachlernprozesse ersetzen, so doch zu einer Verbesserung derselben beitragen, beispielsweise durch E-Mail-Partnerschaften im DaF-Unterricht (Dürscheid 2001: 44 f.).

»Die Welt kann und wird sich nicht auf eine internationale Kommunikationssprache beschränken lassen, eine Rolle, die heute vielfach dem Englischen als lingua franca zugewiesen wird. Sprache und Kultur des jeweils direkten Kommunikationspartners sind von mindestens ebenso großer Bedeutung.« (Ritter/Rüschoff 2000: 158)

Die Wirtschaftskraft einer Sprachgemeinschaft ist nicht nur wichtig, weil sie neue Märkte eröffnet, sie ist auch wichtig, weil von ihr erstens das wissenschaftliche Potential einer Sprache – nicht ihre Funktion als Wissenschaftssprache – und zweitens die Qualität des Bildungswesens und der Studiermöglichkeiten in ihren Ländern abhängen. Die Stärkung der internationalen Stellung der deutschen Sprache durch die ausschließliche Steigerung der wirtschaftlichen Effizienz ihrer Länder reicht nicht aus, auch als Wissenschafts- und Bildungsstandort müssen die deutschsprachigen Ländern an Bedeutung gewinnen. Um den Technologietransfer für alle beteiligten Akteure optimal zu nutzen, müssen die deutschsprachigen Länder offen für ausländische Studierende sein und ein differenziertes Sprachangebot nicht nur an den ausländischen Deutschabteilungen, sondern auch an den inländischen Universitäten anbieten. Im Bildungs- und Hochschulsystem der deutschsprachigen Länder sowie in ihren Forschungseinrichtungen auf staatlicher wie privater Ebene wird der Technologietransfer als Know-How-Transfer verstanden und vollzogen. Einerseits brauchen wir ausländische Studierende, die auf unsere qualitativ hochwertigen Produkte und Technologien in den genannten Sektoren aufmerksam werden, diese Produkte und Verfahren hier studieren und in ihre Länder importieren und implementieren. Selbst wenn unsere Produkte dort aufgrund von Kostenvorteilen nachgebaut werden, hat Deutschland die Lizenzvorteile. Andererseits müssen wir auf hochqualifizierte Studierende aufmerksam werden, aus deren Ländern wir primär Hochtechnologie im IT-Bereich und darüber hinaus für unseren Wirtschaftsprozeß notwendige Rohstoffe importieren und die wir vor allem vom Produktionsstandort Deutschland überzeugen müssen, weniger bezogen auf niedrige Kosten als vielmehr in Bezug auf das Know-How des Humankapitals. Aufgrund der demografischen Entwicklung benötigt Deutschland mittel- bis langfristig hochqualifi-

zierte Arbeitskräfte zur dauerhaften Beschäftigung im IT-Bereich, in den Ingenieurberufen, im medizinischen Bereich und vor allem im Handwerk. In diesem Fall müssen die Migranten jedoch über gute bis hervorragende Deutschkenntnisse verfügen. Und selbst die Arbeit in der kundennahen Dienstleistung erfordert heute kommunikationssichernde Sprachkenntnisse, im Gegensatz zu den Zeiten, in denen Migranten vornehmlich in der reinen Produktion beschäftigt waren. Diese Aspekte des modernen Technologietransfers erfordern die Stärkung des DaF-Unterrichts im In- und Ausland. Studierende und Migranten sollten die deutsche Sprache bereits vor ihrer Einreise nach Deutschland in ihren Heimatländern erlernen. Studierende nehmen ohnehin sehr häufig ein Auslandsstudium in den Ländern auf, deren Sprache sie bereits an der Schule in ihrem Heimatland gelernt haben (vgl. Teichler 2001: 66). Obwohl Englisch fast weltweit erste Fremdsprache geworden ist,

»[…] bestätigen vorliegende international vergleichende Statistiken nicht die These, daß sich die international mobil Studierenden immer stärker den angelsächsischen Ländern zuwenden. Der Anteil an allen international mobilen Studierenden, die Deutschland zum Zielland wählten, stieg von etwa sechs Prozent um 1970 auf fast zehn Prozent Mitte der neunziger Jahre. Die Quote der ausländischen Studierenden unter allen Studierenden ist in Deutschland ähnlich hoch wie in Frankreich, Großbritannien und Australien, aber deutlich höher als in den USA und Japan.« (Teichler 2001: 74)

Ein wesentlicher Grund für die Wahl des Studiums in Deutschland ist sicherlich die im Gegensatz zu den angelsächsischen Ländern bis jetzt geltende Gebührenfreiheit des Studiums, aber ebenso ist die Qualität von Forschung und Lehre und das international hohe Ansehen deutscher Studienabschlüsse ein Motivationsgrund für ein Studium in Deutschland. Dennoch müssen wir weiterhin um ausländische Studierende werben, gerade in Zeiten aufkommender Studiengebühren. Die weltweite Stärkung des DaF-Unterrichts könnte ein Beitrag dazu sein, verbunden mit einer engeren Verzahnung des DaF-Unterrichts im Ausland mit dem in Deutschland. Generell sollte ein DaF-Studium im Ausland mit einem Studiensemester oder Praktikum in einem deutschsprachigen Land verbunden sein, wie es an einigen ausländischen Universitäten bereits der Fall ist. Die weltweite Ausrichtung des DaF-Unterrichts am Europäischen Referenzrahmen, die von den Goethe-Instituten durchgeführten international standardisierten und anerkannten Sprachprüfungen tragen zur Schaffung international verbindlicher Rahmenrichtlinien für den DaF-Unterricht im Ausland bei. Auch im Inland sollte sich der DaF-Unterricht verstärkt am Fachstudium und an den beruflichen Perspektiven der Studierenden orientieren und wie die übrigen Fächer auch in die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge integriert werden. Wie im Ausland die Germanistik häufig in den Studiengang »European Studies« integriert wird, so gibt es an der Universität Osnabrück seit dem Wintersemester 1999/2000 einen Studiengang »Europäische Studien«, der eine geistes- und sozialwissenschaftliche Ausrichtung hat und auf Berufe vorbereitet, die sich aus dem ökonomischen und politischen Integrationsprozeß und dem kulturellen Austauschprozeß in der Europäischen Union ergeben (vgl. Nakamura 2001: 412). In solchen internationalen Studiengängen sollte dem Erwerb der deutschen Sprache eine besondere Bedeutung zukommen, sie sollte für die ausländischen Studierenden, die diese Studiengänge innerhalb Deutschlands belegen, zur obligatorischen zweiten Fremdsprache neben Englisch werden.

Die Ausbildung kommunikativer Fähigkeiten zu fördern ist eine vorrangige Aufgabe des DaF-Unterrichts im Ausland, die erst in jüngster Zeit verstärkt wahrgenommen wird. Noch immer gelten die im Ausland tätigen Lektoren als zu sehr in der traditionell philologisch orientierten Germanistik ausgebildet und zu wenig als Sprachlehrer qualifiziert.

»Die nie geprüfte Hypothese, daß eine an klassischer Germanistik orientierte Deutschausbildung automatisch zu der Qualifikationsstruktur führt, die im tatsächlichen Technologietransfer gebraucht wird, erweist sich als eine Vermutung, die der Realität nicht entspricht und wirkt kontraproduktiv. […] Es bleibt festzuhalten, daß eine Konzeption von Deutsch als ausschließlich in literarisch kulturellen Verwendungszusammenhängen funktionierende Sprache nicht geeignet ist, die realen Kommunikationsprozesse zu beschreiben und die Lerner zur Kommunikation mit deutschen Partnern zu befähigen.« Steinmetz 2000: 79 f.)

Literatur

Ammon, Ulrich: »Das Internet und die Stellung der deutschen Sprache«. In: Hoffmann, Hilmar (Hrsg.): *Deutsch global. Neue Medien-Herausforderungen für die deutsche Sprache*. Köln: Du Mont, 2000, 241–260.

Ammon, Ulrich: »Globale Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik. Einführende Bemerkungen«, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXIV, 1 (2002), 9–18.

Ammon, Ulrich: »The International Standing of the German Language«. In: Wannagat, Ulrich; Gerbig, Jürgen; Bucher, Stefan (Hrsg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien – neue Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, 13–32.

Bayerlein, Oliver: *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz. Ein Beitrag zur Verbesserung des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache an japanischen Hochschulen*. München: iudicium, 1997 (Dissertation Mainz 1996).

Chong, Si Ho: »Zum Rückgang des Deutschen und zum Umbruch der Germanistik in Korea«, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXIV, 1 (2002), 43–47.

DAAD (Hrsg.): *Die Internationale Hochschule. Deutsch und Fremdsprachen. Ein Handbuch für Politik und Praxis*. Bd. 8. Bielefeld: Bertelsmann, 2004.

Dürscheid, Christa: »Alte und neue Medien im DaF-Unterricht«, *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 38 (2001), 42–46.

Durrell, Martin: »Perspektiven für den Deutschunterricht und die Germanistik im Vereinigten Königreich Großbritannien und Nordirland«, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXV, 1 (2003), 19–24.

Földes, Csaba: »Das Fach ›Deutsch als Fremdsprache‹: Ein heterogenes Problemfeld für die Herausbildung beruflicher Kompetenz in der auswärtigen Sprach- und Kulturarbeit«. In: Glück, Helmut; Koch, Kristine (Hrsg.): *Wozu DaF studieren? Probleme der Qualifizierung für die Sprach- und Kulturarbeit im Ausland*. Akten des Symposiums der Universität Bamberg am 20. und 21. Juni 1997. Bamberg: Raabe, 1998, 55–62.

Földes, Csaba: »Perspektiven einer ›Anrainer-Germanistik‹: Überlegungen zum Standort des Faches deutsche Sprache und Literatur in Ungarn«, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXV, 2 (2003), 15–24.

Hayashi-Mähner, Elke: »Grammatik versus Interkulturalität – eine japanbezogene Betrachtung«. In: Wannagat, Ulrich; Gerbig, Jürgen; Bucher, Stefan (Hrsg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien – neue Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, 205–222.

Herning, Markus; Jianhua Zhu: »Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in China. Eine Entwicklung in Phasen«, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXV, 2 (2003), 35–52.

Hoffmann, Hilmar (Hrsg.): *Deutsch global. Neue Medien-Herausforderungen für die deutsche Sprache*. Köln: Du Mont, 2000.

Kaufmann, Götz: »Deutsch und Germanistik in Brasilien«, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXV, 1 (2003), 29–39.

Koreik, Uwe; Wahner, Angelika: »Von Deutsch als Fremdsprache zu Deutsch als Fachsprache oder von ›das gehört mir‹ bis zum ›Eigentumsvorbehalt‹«. In: Kühn, Ingrid; Lehker, Marianne (Hrsg.): *Deutsch in Europa – Muttersprache und Fremdsprache*. Frankfurt a. M.; Berlin; Basel; Wien: Lang, 2000, 169–181.

Koreik, Uwe: »Der studienvorbereitende und studienbegleitende DaF-Unterricht an deutschen Hochschulen«. In: Wolff, Armin; Ostermann, Torsten; Closta, Christoph (Hrsg.): *Integration durch Sprache*. Regensburg: FaDaF, 2004, 103–112 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 73).

Koreik, Uwe; Roggausch, Werner: »Deutsch lernen im Ausland: Wege zur Studienvorbereitung. Unterstützung durch deutsche Hochschulen«. In: DAAD (Hrsg.): *Die Internationale Hochschule. Deutsch und Fremdsprachen. Ein Handbuch für Politik und Praxis*. Bd. 8. Bielefeld: Bertelsmann, 2004, 136–141.

Kühn, Ingrid; Lehker, Marianne (Hrsg.): *Deutsch in Europa – Muttersprache und Fremdsprache*. Frankfurt a. M.; Berlin; Basel; Wien: Lang, 2000.

Lobe, Sabine: »Interkulturelles und Globales Lernen für die ›Eine Welt‹ im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an einer japanischen Hochschule«. In: Wannagat, Ulrich; Gerbig, Jürgen; Bucher, Stefan (Hrsg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien – neue Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, 223–233.

Loh, Angelika: »Deutsch als zweite Fremdsprache in Taiwan«. In: Wannagat, Ulrich; Gerbig, Jürgen; Bucher, Stefan (Hrsg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien – neue Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, 253–259.

Lovik, Thomas: »Deutsch in den USA. Beschreibung und Beurteilung einer kritischen Lage«, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXV, 1 (2003), 25–27.

Mersmann, Birgit: »Deutschland-Studien im Hauptfach, deutsche Sprache und Literatur im Nebenfach. Überlegungen zu einer fachlichen und curricularen Neudefinition des Deutschen als Fremdsprache in Korea«. In: Wannagat, Ulrich; Gerbig, Jürgen; Bucher, Stefan (Hrsg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien – neue Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, 261–267.

Moraldo, Sandro M.: »Zur Entwicklung der deutschen Sprache und der Germanistik in Italien«, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXV, 1 (2003), 13–18.

Nakamura, Yoshiro: »Der Bachelor- und der Master-Studiengang ›Europäische Studien‹ an der Universität Osnabrück. Einführung gestufter Studiengänge als Impuls für Studienreform-Maßnahmen«. In: Welbers, Ulrich (Hrsg.): *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften*. Neuwied: Luchterhand, 2001, 411–415.

Nyhlen, Lars-Olof: »Die Stellung der deutschen Sprache und der Germanistik in Schweden«, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXV, 2 (2003), 25–29.

Reichert, Ruth: »Aspekte interkultureller Kommunikation«. In: Wannagat, Ulrich; Gerbig, Jürgen; Bucher, Stefan (Hrsg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien – neue Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 2003, 191–203.

Ritter, Markus; Rüschhoff, Bernd: »Perspektiven technologiebereicherter Lernwelten für das Sprachlernen«. In: Hoffmann, Hilmar (Hrsg.): *Deutsch global. Neue Medien – Herausforderungen für die Deutsche Sprache*. Köln: Du Mont, 2000, 149–169.

Schneider-Mizony, Odile: »Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Frankreich«, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXIV, 1 (2002), 19–25.

Steinmetz, Maria: *Fachkommunikation und DaF-Unterricht. Vernetzung von Fachwissen und Sprachausbildung am Beispiel eines Modellstudienganges in China*. München: iudicium, 2000 (Dissertation TU Berlin, 1998).

Takahashi, Hideaki: »Perspektiven des Faches Deutsch als Fremdsprache (DaF) und der Germanistik in Japan«, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXIV, 1 (2002), 33–41.

Tapan, Nilüfer: »Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei«, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXIV, 1 (2002), 27–32.

Teichler, Ulrich: »Internationalisierung als Aufgabe und Problem der Hochschulen«. In: Welbers, Ulrich (Hrsg.): *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an*

Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Neuwied: Luchterhand, 2001, 60–80.

Troshina, Natalia N.: »Zur Stellung des Deutschen und der Germanistik in Russland«, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXV, 2 (2003), 31–34.

Wannagat, Ulrich; Gerbig, Jürgen; Bucher, Stefan (Hrsg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien – neue Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 2003.

Wegner, Anke: *100 Jahre Deutsch als Fremdsprache in Frankreich und England. Eine vergleichende Studie von Methoden, Inhalten und Zielen*. München: iudicium, 1999 (Dissertation Hamburg, 1997).

Welbers, Ulrich (Hrsg.): *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften*. Neuwied: Luchterhand, 2001.

Wolff, Armin; Ostermann, Torsten; Closta, Christoph (Hrsg.): *Integration durch Sprache*. Regensburg: FaDaF, 2004 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 73).

DaF im Ausland

Das Fach Deutsch an Universitäten im »Neuen Südafrika« – Eine »Laborsituation« für Europa?

Ingrid Laurien

Die Transformation Südafrikas vom Apartheidsstaat in eine demokratische multikulturelle Gesellschaft und regionale Führungsmacht auf dem afrikanischen Kontinent hat weitreichende Folgen für den Umgang mit Sprachen in diesem Land, so auch für die Bedeutung der deutschen Sprache als Unterrichtsfach. Seit 1994 ist die Zahl der Studierenden, die an Schulen und Universitäten Deutsch lernen, erheblich geschrumpft. Weitreichende Schul- und Universitätsreformen haben unter anderem zum Ziel, die Apartheidsstruktur im Bildungsbereich und damit auch die Privilegierung europäischer Sprachen und Kulturen gegenüber den afrikanischen Sprachen und Kulturen, die von der großen Mehrheit der Südafrikaner vertreten werden, zu beseitigen und durch eine multilinguale und transkulturelle Struktur zu ersetzen.

Nach einer instabilen Phase hat sich das Fach Deutsch an Schulen und Universitäten inzwischen konsolidiert – allerdings unter veränderten Voraussetzungen (Annas 2004). An über 100 Schulen gibt es über 13 000 Deutschlernende, wieder mit leicht steigender Tendenz, und nach wie vor ist das Fach an 15 südafrikanischen Universitäten vertreten, wenn auch die Zahl der festangestellten Dozenten etwa auf die Hälfte reduziert wurde (DAAD 1994 und 2002). Kaum eine dieser Deutschabteilungen ist allerdings inzwischen noch eigenständig; die meisten sind eingebunden in größere Einheiten für »Modern Languages« oder »European Studies«. An einigen Universitäten gibt es selbst das nicht mehr, sondern Deutsch bildet zusammen mit anderen Sprachen eine »School«, einen Fachbereich, der verwandte Fächer wie Übersetzungswissenschaften, allgemeine Linguistik, Literatur- und Medienwissenschaften und dazu verschiedene Sprachen miteinander kombiniert. Im Studium kann dann nicht mehr eine einzelne Sprache studiert, sondern nur noch ein Schwerpunkt in dieser Sprache gesetzt werden.

Dieses Aufgehen der eigenständigen Sprachabteilungen in übergreifenden Einheiten mag zwar auch durch Sparzwänge begründet sein, vor allem ist es aber institutioneller Ausdruck einer bewußten Sprach- und Kulturpolitik, die die Rolle aller Sprachen in der Gesellschaft des »neuen Südafrika« grundsätzlich neu definiert. Für das Fach Deutsch bedeutet die enge institutionelle und inhaltliche Verbindung mit verwandten Fä-

chern an den Universitäten einerseits einen Bedeutungsschwund, auf der anderen Seite aber auch eine Chance, sich als universitäres Fach neu zu legitimieren.

Die südafrikanische Verfassung von 1996 macht mit der viel beschworenen kulturellen und sprachlichen Diversität des Landes ernst. Südafrikaner sprechen viele Sprachen und kommen aus vielen unterschiedlichen kulturellen Bezügen. *Die eine südafrikanische Kultur* wird es auch in Zukunft nicht geben, und sie wird auch nicht angestrebt. Südafrikaner, die während der Apartheidszeit in voneinander abgeschotteten sozialen und »rassischen« Gruppen leben mußten, sind dabei zu lernen, sich in einer Vielsprachigkeit und Multikulturalität kompetent zu bewegen, die weder eurozentrisch noch afrikazentrisch sein wird.

Vielsprachigkeit – und damit Mehrsprachigkeit der Bürger – ist der Normalzustand in allen afrikanischen Ländern und wird es zunehmend in den vielen Ländern der Welt. Anders als viele andere afrikanische Staaten, die die jeweilige Kolonialsprache als Amtssprache übernahmen, hat man in Südafrika andere Konsequenzen aus der Mehrsprachigkeit des Landes gezogen (Niedrig 2000: 2), Konsequenzen, die auch für andere Teile der Welt, vor allem Europa, wegweisend sein könnten. So gesehen, könnte man Südafrika durchaus als ein Experimentierfeld für zukünftige Sprachenpolitik weltweit verstehen. Südafrikanische Linguisten jedenfalls sehen das durchaus so (Webb 2002: 8).

In Südafrika werden insgesamt etwa 25 Sprachen in nennenswertem Umfang gesprochen (Beukes 2004). Die Muttersprachen der große Mehrheit der ca 46 Millionen Einwohner sind afrikanischen Ursprungs. Die beiden größten dieser Sprachen, linguistisch nah verwandt, sind die Bantu-Sprachen *isiZulu* (23,8 % der Bevölkerung) und *isiXhosa* (17,6 % der Bevölkerung). Englisch ist die Muttersprache von etwa 8 % der Bevölkerung, Afrikaans von 13 % (da die Mehrheit der afrikaanssprachigen Gruppe zu der Gruppe der sog. »Coloureds« gehört, muß Afrikaans eigentlich auch zu den nicht-europäischen Sprachen gezählt werden (Kriger 1996). Einige andere europäische Sprachen, so neben Portugiesisch Griechisch und Italienisch, aber auch Deutsch, werden von Minderheiten gesprochen, die statistisch gesehen unter 1 % bleiben. Größere Minderheiten haben indische Sprachen wie Hindi, Urdu, Gujarati und Tamil als Muttersprache. Durch die verstärkte Einwanderung aus anderen Ländern des Kontinents ist auch die französischsprachige Minderheit gewachsen (Beukes 2004: 4).

Eine eindeutige Mehrheitssprache ist also nicht identifizierbar, aber die verschiedenen Sprachen stehen auch nicht gleichwertig nebeneinander. Rein statistisch könnte man zwar isiZulu oder isiXhosa Mehrheitsfähigkeit zusprechen, denn diese Sprachen werden auch von vielen schwarzen Südafrikanern, die nicht Zulu oder Xhosa sind, als Zweit- oder Drittsprachen beherrscht und dienen in den Townships der urbanen Zentren als lingua franca, aber Industrie und Wirtschaft, Bildung und Politik, ja fast die gesamte öffentliche Sphäre werden zunehmend von Englisch und teilweise noch immer von Afrikaans dominiert, das allerdings zunehmend unter Druck gerät.

Nicht nur für weiterführende Karrieren, sondern um überhaupt Zugang zum Arbeitsmarkt zu bekommen, ist die Beherrschung der englischen Sprache unverzichtbar (Louw 2004). Die Tatsache, daß schwarze Südafrikaner in der Regel in größerem Maße mehrsprachig sind als weiße Südafrikaner und oft drei oder vier Sprachen statt nur zwei fließend beherrschen, nützt ihnen bisher wenig. Wenn

eine dieser Sprachen nicht Englisch ist, bleiben sie aus zentralen Bereichen der Gesellschaft ausgeschlossen. Entsprechend groß ist das berechtigte Interesse vieler schwarzer Südafrikaner, ihre Kinder möglichst früh an Englisch als Unterrichtssprache heranzuführen. Afrikanische Sprachen werden dagegen von vielen als rückständig und als Zeichen fehlender Bildung gesehen. Versuche, dieses negative Image afrikanischer Sprachen zu ändern, sind nur sehr begrenzt erfolgreich (Beukes 2004: 18). Auf der anderen Seite findet man immer wieder Situationen, in denen schwarze Südafrikaner darauf bestehen, ihre eigene Sprache öffentlich sprechen zu können, die lange genug als minderwertig ausgegrenzt worden war.

In den Kompromißverhandlungen der Transformationszeit zeigte sich, daß nach der jahrhundertelangen Unterdrückung afrikanischer Sprachen durch die Apartheid die Einführung einer Sprache der weißen Bevölkerung als alleiniger Landessprache politisch nicht durchsetzbar war. So ist es schon aus Gründen des politischen Kompromisses nicht möglich, von der Mehrheit der Südafrikaner zu verlangen, einsprachig Englisch zu werden, auch wenn Englisch als nationale und globale lingua franca immer unentbehrlicher wird.

Konsequenterweise verzichtet die Verfassung von 1996 darauf, eine einzige übergreifende Nationalsprache für das Land zu definieren, sondern erkennt gleich elf Nationalsprachen als gleichberechtigt an (Chapter 1, § 6):

– Sepedi,
– Sesotho,
– Setswana,
– siSwati,
– Tshivenda,
– Xitsonga,
– Afrikaans,
– English,
– isiNdebele,
– isiXhosa,
– isiZulu.

Diese Sprachen bilden zusammen die Muttersprachen von 99 % der Bevölkerung. Zusätzlich werden in der Verfassung eine Anzahl weiterer Sprachen genannt, die zwar nicht im engeren Sinne zu den Nationalsprachen gezählt werden, aber die allein auf Grund der Tatsache, daß sie von Südafrikanern gesprochen werden, als schützens- und förderungswürdig angesehen werden:

»German, Greek, Gujarati, Hindi, Portuguese, Tamil, Telegu and Urdu« sowie als in religiösen Kontexten benutzte Sprachen »Arabic, Hebrew, Sanskrit« (Chapter 1, § 6).

Die genannten Sprachen, darunter Deutsch, sind nur beispielhaft aufgeführt und stehen für ein offenes Kontinuum, in dem nach der Verfassung prinzipiell jede Sprache, die in Südafrika gesprochen wird, den Status einer schützenswerten südafrikanischen Sprache genießen kann.

Es gibt also per definitionem in Südafrika keine einheimischen Sprachen und keine Fremdsprachen, sondern nur mehr oder weniger häufig gesprochene Sprachen. Mit dieser Forderung nach weitreichendem Sprachenpluralismus gesteht die Verfassung jeder Bevölkerungsgruppe ohne Rücksicht auf ihren Status das Recht auf ihre eigene Sprache als ein Menschenrecht zu. Gleichzeitig verpflichtet sie sich zur aktiven Förderung derjenigen Sprachen, die in der Apartheidszeit marginalisiert und ausgegrenzt worden waren, um deren Status zu heben und deren Gebrauch zu unterstützen. Zur Operationalisierung dieser Verfassungsforderungen und zur Durchsetzung einer aktiven Sprachenpolitik dient eine eigene Institution, das *Pan South African Language Board* (PANSALB). Die von diesem Gremium erarbeitete *»South*

African Languages Bill« ist allerdings immer noch nicht rechtskräftig.

Dabei ist niemand so unrealistisch, den Gebrauch von elf Sprachen nebeneinander zu erwarten. Der jeweilige Sprachgebrauch soll unter den Südafrikanern je nach geographischer und institutioneller Situation ausgehandelt werden, so daß nie mehr als zwei oder drei Sprachen zur gleichen Zeit benutzt werden müssen (McLean 1994: 32–33). Mehrsprachig sind die Südafrikaner ja bereits ohnehin – weiße Südafrikaner beherrschen oft neben einer immer noch lebendig gehaltenen Muttersprache wie etwa Deutsch oder Italienisch in der Regel Afrikaans und Englisch, schwarze Südafrikaner neben ihrer Muttersprache – je nach Region – eine der großen afrikanischen Sprachen wie Zulu oder Xhosa.

Das neue Curriculum für Schulen in Südafrika (Curriculum 2005) fördert ebenfalls das »advancement of multilingualism as a major resource«, indem es zunächst die »home languages, cultures and literaries« der Schüler und erst dann »other languages and cultures in our multi-cultural country and international contexts« betont. Dies bedeutet auf der einen Seite muttersprachlicher Unterricht in der Primarstufe, auf der anderen Seite die Befähigung der Schüler, »informed choices« bei der Entscheidung, weitere Sprachen zu erlernen, zu treffen (Niedrig 2000: 53–246). Wenn das in Zukunft bedeuten wird, daß immer mehr schwarze Südafrikaner zu ihrer bereits bestehenden Mehrsprachigkeit eine weitere Komponente, nämlich die Beherrschung der »language of power«, Englisch, hinzufügen, kann dies durchaus als ein Aspekt der Verwirklichung der Verfassungsforderungen gesehen werden. Praktisch allerdings scheint die Idee der Funktionalisierung der Sprachen je nach Lebensbereichen und Regionen aus politischen und auch emotionalen Gründen nur schwer durchsetzbar, solange eine massive Ungleichheit der Sprachen in der gesellschaftlichen Bewertung bestehen bleibt. So ist es bisher trotz guten Willens bei einer nur schleppenden Umsetzung der Forderung nach Vielsprachgkeit und einer im Grunde widersprüchlichen Politik geblieben (Beukes 2004: 18).

Während das Recht auf die eigene Sprache in einem multikulturellen Kontext als Menschenrecht von der Verfassung gefördert wird, wird eine bewußte Nennung unterschiedlicher kultureller Gruppen als Basis konstitutioneller Rechte trotz heftiger Auseinandersetzungen der unterschiedlichen Interessengruppen in der Verfassung von 1996 vermieden (Sachs 1998: 13). Nicht das Festschreiben kultureller Unterschiede – das war die Politik der Apartheid gewesen –, sondern die Forderung nach gegenseitigem Respekt (Thorpe 2000) und gegenseitiger Tolerierung gehören zu den obersten Verfassungswerten.

Damit wird ein dynamischer Begriff von nationaler Kultur formuliert, der nicht die Interaktion fest umschriebener kultureller Gruppen fördert – also etwa der »Zulus«, der »Afrikaaner«, der »Deutschstämmigen«, der »Inder« etc., sondern der die Fähigkeit, sich in höchst unterschiedlichen ethnischen, sozialen, geographischen, nationalen usw. kulturellen Wertsystemen zu bewegen und miteinander zu kommunizieren, zum höchsten Verfassungswert deklariert.

»…values cannot simply be asserted. They must be placed on the table, debated, negotiated, synthesized, modified and *earned*. And this process, this dialogue, is in itself a value – a *South African value* – to be cherished« (Asmal 2002: 4).

Mit anderen Worten, Erziehung zu nationalen, kohäsiven Werten im neuen Südafrika kann nur Erziehung zu transkultureller Kompetenz sein.

Wohl nur wenige Verfassungen weltweit erheben wie die südafrikanische Transkulturalität in dieser radikalen Weise zum obersten Verfassungswert und lassen damit das herkömmliche Prinzip einer einheitlichen nationalen Identität hinter sich. Die große Herausforderung, aus dieser transkulturellen Diversität eine kohärente Staatsgesellschaft zu formen, wird die südafrikanische Gesellschaft in den nächsten Jahrzehnten prägen.

Für die deutsche Sprache folgt aus dem Dargestellten, daß Deutsch in Südafrika keine Fremdsprache sein kann, denn dieser Begriff existiert überhaupt nicht. Schon zu Zeiten der Apartheid galt Deutsch als privilegierte Minderheitensprache auch als eine südafrikanische Sprache (de Kadt 1998). Vor allem an den afrikaanssprachigen Schulen und Universitäten war die deutsche Sprache vor 1994 wegen der Nähe zu Afrikaans verbreitet. Die Gruppe der deutschstämmigen und auch heute noch zumindest teilweise deutschsprachigen Südafrikaner ist, absolut gesehen, zwar nur eine kleine Minderheit, aber zumindest in den industriellen Zentren eine sehr sichtbare Gruppe. Mit wachsender Integration in das neue Südafrika sinkt allerdings das Interesse dieser Minderheit an Traditionspflege (»Deutschtum«), es sei denn, man sieht sie als Folklore. Deutsch hat heute teil an dem dynamischen transkulturellen Kommunikationsprozeß, der die Basis der südafrikanischen Gesellschaft ausmacht.

Diesem Anspruch muß der Stellenwert des Faches Deutsch an Universitäten gerecht werden. An den größeren Universitäten, die Internationalität beanspruchen, wird man sich auch weiterhin bemühen, Sprachen als akademische Studienfächer anzubieten, aber deren Situation bleibt immer prekär. Die Entscheidung über eine Förderung oder Nicht-Förderung der Sprachenabteilungen bleibt den Universitäten im Rahmen eines restriktiven Finanzrahmens weitgehend selbst überlassen, und nach einem Prinzip, das allein von einer ökonomisch tragfähigen Studenten-Dozenten-Ratio ausgeht, müßten die Sprachabteilungen an den meisten Universitäten eigentlich geschlossen werden. Das gilt übrigens, trotz Förderung, auch für die Abteilungen, an denen afrikanische Sprachen gelehrt werden. Abteilungen für Übersetzungswissenschaften erfreuen sich dagegen regen Zulaufs, während die europäischen Sprachen an vielen Universitäten bisher eher passiv geduldet als aktiv gefördert werden. Die Universitäten sind angehalten, eine jeweils eigene Sprachenpolitik auszuarbeiten, die langfristig zu einer Mehrsprachigkeit auch im akademischen Bereich im Sinne der Verfassung führen sollen, also der Einführung von mindestens einer zweiten Sprache neben Englisch (oder Afrikaans) in der akademischer Lehre.

Dies spielt den Sprachenabteilungen den Ball zu. Sie müssen sich unter den Bedingungen des neuen Südafrika neu legitimieren, wollen sie langfristig als integraler und notwendiger Bestandteil akademischer Bildung in Südafrika akzeptiert werden. Auch das Fach Deutsch kann nur überleben, wenn es eine Perspektive bietet, zumindest aber einen Aspekt der Orientierung in der multikulturellen diversifizierten südafrikanischen Gesellschaft.

Dabei ist Deutsch an südafrikanischen Universitäten schon heute alles andere als ein »veraltetes Fach«. Unter anderem im Organ des südafrikanischen Germanistenverbandes (SAGV), Acta Germanica, aber auch in anderen einschlägigen Fachzeitschriften wird seit langem in zahlreichen Beiträgen eine lebendige und manchmal auch polemische Diskussion um die Zukunft des Faches geführt. Be-

reits seit den achtziger Jahren hat das Selbstverständnis des akademischen Faches Deutsch in Südafrika einen radikalen Wandlungsprozeß von der Orientierung an der deutschen Inlandsgermanistik und der Ausrichtung auf Angehörige der deutschsprachigen Minderheit in Südafrika zum Fach Deutsch als Fremdsprache durchlaufen (Kussler/Skorge/Chubb/Du Toit/Rode 1984–1986). Heute verstehen sich die meisten Deutschabteilungen in Südafrika längst als DaF-Abteilungen oder als auslandsgermanistische »German Studies«, die ihre Zielgruppen zunehmend in der Mehrheit der »nichtweißen« Studierenden sehen (Noyes 1998: 578).

Einige Abteilungen beschränken sich inzwischen zwar mehr oder weniger darauf, als Dienstleistungsabteilungen zum Spracherwerb zu fungieren, aber andere halten den Anspruch aufrecht, ein kulturwissenschaftliches oder philologisches Fach im Rahmen eines Bachelor- oder Masterstudiengangs zu bleiben. Die Berufsziele der Studierenden sind vager geworden – es werden z. Zt. kaum noch Lehrer für Deutschunterricht an südafrikanischen Schulen ausgebildet. Gleichzeitig zwingen die finanziellen Kürzungen zur Konzentration von Inhalten und Methoden. Dazu kommen die notwendige Neubewertung der afrikanischen Sprachen und Literaturen und die institutionellen Umstrukturierungen, die übergreifende Sprach-, Literatur- und Kommunikationsabteilungen vorsehen, die nicht mehr nach individuellen Sprachen sortiert sind.

John Noyes, damals Dozent für Deutsch an der Universität Kapstadt, hat bereits 1998 den Schluß gezogen:

»… wenn wir es mit unserer neuen südafrikanischen Nationalidentität ernst meinen, können wir es uns auch auf institutioneller Ebene nicht mehr leisten, an der Vorstellung einer vagen homogenen afrikanischen Kultur auf der einen, einer Reihe peinlich und anachronistisch differenzierter europäischer Kulturen auf der anderen Seite festzuhalten. Wenn es den südafrikanischen Universitäten gelingen soll, den in Veränderung begriffenen Erwartungen in Bezug auf Nationalidentität und -kultur gerecht zu werden, werden die Institute für afrikanische und europäische Literaturen sowie für Anglistik und Afrikaans eng zusammenarbeiten müssen. Und wenn diese Zusammenarbeit gelingt, werden die institutionellen Grenzen nicht so bleiben können, wie sie gegenwärtig sind.« (Noyes 1998: 577)

Was Noyes damals antizipierte, ist heute eingetreten. Die Fachgrenzen sind gefallen, und es wird immer sichtbarer, daß die traditionellen Strukturen der einzelnen Fremdsprachendisziplinen nicht mehr zu halten sind. Man muß also miteinander ins Gespräch kommen, und mehr als das: dort, wo unterschiedliche Sprachen bereits zu einem gemeinsamen Department oder einer »School« zusammengefaßt wurden, müssen gemeinsame Lehrveranstaltungen (Module) angeboten werden, die ernst machen mit der Vermittlung transkultureller Kompetenz als Lernziel eines Sprach- und Kulturstudiums.

An vielen Deutschabteilungen südafrikanischer Universitäten ist heute die reine Sprachvermittlung auf das erste, teilweise noch das zweite Studienjahr konzentriert, dann wird übergegangen zum Kernstudium, das stark literaturwissenschaftlich/landeskundlich orientiert ist. Eher als die möglichst perfekte Beherrschung der Sprache (das sei Aufgabe der Sprachschulen oder etwa des Goethe-Instituts) wird auf kulturwissenschaftliche Gesichtspunkte Wert gelegt. Dabei spielt die komplizierte Ausgangslage eine Rolle, nach der eine Ausgangskultur und eine Zielkultur nicht eindeutig voneinander abgrenzbar sind, denn neben den immer stärker zahlenmäßig dominierenden südafrikanischen Studieren-

den ohne deutschsprachigen Hintergrund sitzen auch immer noch muttersprachliche Studierende in den Lehrveranstaltungen, die ihre *kulturellen* Orientierungen aber immer stärker eher mit den nicht-deutschsprachigen südafrikanischen Kommilitonen als mit Deutschsprachigen aus Europa teilen. Multikulturalität ist ganz handgreiflich die Grundlage der südafrikanischen Gesellschaft geworden. Beispielsweise wurden in einem beliebig herausgegriffenen Anfängerkurs in Deutsch an der University of the Witwatersrand 2004 (bei 16 Studierenden) folgende Herkunftssprachen bei den teilnehmenden Studierenden (alle Südafrikaner!) ermittelt: Chinesisch, Portugiesisch, Xhosa, Zulu, Sotho, Hindi, Englisch, Gujarati, Afrikaans, Deutsch, Farsi.

Die Umsetzung der Reformforderung, gemeinsame Module der unterschiedlichen Disziplinen einer Fakultät oder »School« anzubieten, verläuft von Universität zu Universität sehr unterschiedlich. Einige Deutschabteilungen sind bereits in gemeinsamen Modulen mit anderen Fächern verknüpft, so etwa an der University of Kwa Zulu-Natal, wo Studierende des Faches Deutsch wie auch Studierende anderer Sprachen an »interdisziplinären Fachkursen« teilnehmen. In solchen Kursen sollen die Studierenden hermeneutische und kulturwissenschaftliche Fertigkeiten erwerben, deren Beherrschung sie nicht nur auf dem südafrikanischen Arbeitsmarkt konkurrenzfähiger machen, sondern sie auch in die Lage versetzen soll, mit Südafrikanern anderer kultureller und sprachlicher Herkunft in einen Dialog zu treten und die noch immer spürbaren Mauern der Apartheid zu überwinden. An der University of Witwatersrand wird ein komparatistisches »Postgraduate Programme in European Culture and Literature« angeboten, an dem sich Dozenten aller europäischen Sprachen beteiligen. Die Deutschabteilung der University of Stellenbosch bietet ein »M. Phil. Programme in Hypermedia for Language Learning« an, in dem Voraussetzungen für einen computergestützten Kommunikationsprozeß erarbeitet werden. Durch eine solche und ähnliche Einbindungen in gemeinsame Module wird die Teilhabe des Faches Deutsch am intra-südafrikanischen transkulturellen Kommunikationsprozeß nicht nur unterstrichen, sondern praktiziert.

Es lohnt sich, die Entwicklung der Deutschabteilungen in Südafrika weiterhin zu beobachten. Sprachenpluralismus und transkulturelle Kommunikation werden in kaum einem anderen Land so konsequent von der Verfassung gefordert. M. E. wird man sich in Bezug auf Sprachunterricht auch im vereinten Europa schon in naher Zukunft kaum ähnlichen Fragen entziehen können. Je weiter der Weg der europäischen Einigung voranschreitet, umso stärker wird man sich auch in Europa ganz konkret mit der Koexistenz unterschiedlicher Sprachen und Kulturen in einem gemeinsamen Kommunikationskontext auseinandersetzen und die Sprachlehrkonzepte dieser veränderten Situation anpassen müssen.

»Die zukünftige Orientierung der fremdsprachigen Fächer muss im Sinne des Europarates und der europäischen Union die Förderung der Mehrsprachigkeit als zentrales Ziel anstreben, Mehrsprachigkeit verstanden als Plurilingualität der individuellen europäischen Bürger und als Multilingualität der europäischen Bevölkerungen. Auch das Fach Deutsch als Fremdsprache muss seine Fachgrenzen auflösen und sich als Teil eines Mehrsprachigkeitskonzepts begreifen. Die Zeit der Isolierung der einzelnen Sprachfächer ist abgelaufen.« (Raasch 2003: 39)

Sprachenpolitik in Südafrika steht im Einklang mit dem, was Linguisten und

Sprachpolitiker auch anderswo, etwa in Europa, fordern. Auch das Fach Deutsch als Fremdsprache in Deutschland könnte von Erfahrungen in Südafrika profitieren, und Südafrika erwiese sich einmal mehr als ein Experimentierfeld für Transkulturalität (Drechsel 2000).

Literatur

Annas, Rolf: »Zur Situation des Faches Deutsch an südafrikanischen Universitäten«, *Acta Germanica. German Studies in Africa. Jahrbuch des Germanistenverbandes im Südlichen Afrika* 30/31 (2002/2003). Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt a. M.; New York; Oxford; Wien 2004, 181–191.

Asmal, Kader: »Pride versus Arrogance«. In: Kader, Asmal; James, Wilmont (Hrsg.): *Spirit of the Nation, Reflections on South Africa's Educational Ethos*. Claremont: Human Sciences Research Council and the Department of Education, 2002, 2–10.

Beukes, Anne-Marie: »The First Ten Years of Democracy: Language Policy in South Africa«. Paper Read at the World Congress on Linguistic Diversity, Sustainablity and Peace, Barcelona 20.–23. Mai 2004. http://www.linguapax.org/congres04/pdf/1_beukes.pdf (30.6.2005).

Constitution of the Republic of South Africa. http://www.polity.org.za/govdocs/constitution/saconst.html (5.9.2005).

Curriculum 2005. http://www.polity.org.za/govdocs/misc/curr2005.html (5.9.2005).

DAAD (Hrsg.): *Germanistik an Hochschulen im Südlichen Afrika. Verzeichnis der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer.* Zusammengestellt von Peter Horn. Bonn: DAAD, 1994.

DAAD (Hrsg.): *Germanistik an Hochschulen in Afrika Subsahara. Verzeichnis der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer.* Zusammengestellt von Ingrid Laurien. Bonn: DAAD, 2002.

de Kadt, Elizabeth: »Die deutsche Muttersprache in Südafrika – gegenwärtiger Bestand und Zukunftsperspektiven«, *Muttersprache. Vierteljahrsschrift für Deutsche Sprache* 108, 1 (1998), 1–14.

Desai, Zubeida; McLean, Daryl: »Multilingualism: the new language policy«, *Mayibuye, Journal of the African National Congress* 5, 3 (1994), 131–134.

Drechsel, Paul; Schmidt, Bettina; Gölz, Bernhard: *Kultur im Zeitalter der Globalisierung. Von Identität zu Differenzen*. Frankfurt a. M.: IKO, 2000.

Kriger, Robert: »Afrikaans: Recollection, Redefinition, Restitution. Introduction«. In: Kriger, Robert; Kriger, Ethel (Hrsg.): *Afrikaans Literature. Recollection, Redefinition, Restitution. Papers held at the 7th Conference on South African Literature at the Protestant Academy Bad Boll*. Amsterdam, Atlanta: Rodopi, 1996, 3–12.

Kussler, Rainer; Skorge, Silvia; Chubb, Karin; du Toit, Renate; Rode, Rudolf: *Deutsch ZA. Regionales Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Cape Town: Maskew Miller Longman, 1984–1986.

Louw, Eric P.: »Anglicising Postapartheid South Africa«, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 25, 4 (2004), 318–332.

Niedrig, Heike: *Sprache – Macht – Kultur. Multilinguale Erziehung im Post-Apartheid-Südafrika*. Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt a. M.; New York; Oxford; Wien: Lang, 2000.

Noyes, John: »Nationalität, Multikulturalität und die Zukunft der Germanistik in Südafrika«, *Zeitschrift für Germanistik*, Neue Folge 7, 3 (1998), 570–579.

Raasch, Albert: »Deutsch als Fremdsprache und Fremdsprachenphilologie: Quousque tandem?« In: Altmayer, Claus; Forster, Roland (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch, Teilbereiche, Bezugsdisziplinen*. Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt a. M.; New York; Oxford; Wien: Lang, 2003, 19–41.

Sachs, Albie: »Opening Remarks«. In: *The Constitutional Protection of Multiculturalism.* Colloquium of the Konrad Adenauer Foundation. Pretoria 9./10. Mai 1998, 9–17.

South African Languages Bill. Revised Final Draft 24 April 2003. http://www.info.gov.za/gazette/bills/2003/24893e.pdf (4.4.2006).

Thorpe, Kathleen: »Multi- und Transkulturalität in Südafrika«, *TRANS, Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 8 (2000). http://www.inst.at/trans/8Nr/thorpe8.htm (3.8.2005).

Webb, Victor N.: *Language in South Africa*. Amsterdam: IMPACT, 2002.

Schreibförderung im japanischen DaF-Unterricht: Ergebnisse einer quantitativen Umfrage

Axel Harting

1. Einleitung

Im Rahmen didaktischer Schwerpunktverlagerungen innerhalb des kommunikativen Reformansatzes ist auch im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht die Förderung der Fertigkeit Schreiben in den Hintergrund getreten. Dabei wurde häufig verkannt, daß Schreiben nicht nur dokumentative, sondern auch ganz elementare kommunikative Funktionen erfüllt (vgl. Krumm 1993). Schreiben unterstützt den Fremdsprachenerwerb auf vielschichtige Weise. Es dient als Hilfe bei der Fixierung und Strukturierung geistiger Handlungen und kann zur Problemlösung und zum Erkenntnisgewinn beitragen. Außerdem kann ein angemessenes Training dieser Fertigkeit auch dazu beitragen, die anderen Fertigkeiten (Sprechen, Lesen, Hören) zu optimieren und die Lernenden zu einer umfassenden kommunikativen Handlungskompetenz in der Zielsprache zu befähigen (vgl. Kast 1999).

Auch im japanischen DaF-Unterricht wird Schreiben häufig zugunsten der Förderung mündlicher Fertigkeiten vernachlässigt. Dies hat mich zur Durchführung einer quantitativen Umfrage veranlaßt, die das Ziel verfolgt, den gegenwärtigen Stand der Schreibförderung genauer zu beschreiben und einen Ansatzpunkt für didaktische Innovationen zu bilden. Empirische Untersuchungen zum Deutschunterricht bzw. zur Germanistik an japanischen Hochschulen liegen unter anderem von Yamaji (1994), Stuckenschmidt (1988) und Nakajima (1994) vor; zum konkreten Stand der Schreibförderung sind meines Wissens noch keine quantitativen Untersuchungen durchgeführt worden. Bei der im vorliegenden Beitrag beschriebenen Befragung japanischer Hochschullehrender lagen folgende Fragestellungen zu Grunde:

- In welchem Umfang wird Schreiben im Deutschunterricht an japanischen Hochschulen vermittelt?
- Welche Stellung nimmt Schreiben gegenüber den anderen Fertigkeiten ein?
- Welche Schwierigkeiten beim Erwerb/bei der Vermittlung der Fertigkeit Schreiben nehmen die Lehrenden wahr?
- Wozu wird Schreiben im Unterricht eingesetzt? (Schreiben als Ziel- oder als Mittlerfertigkeit; kommunikative vs. dokumentative Funktion des Schreibens)
- Werden deutsche Schreibkonventionen und Textsorten vermittelt? Wird ein Transfer von Schreibkonventionen aus der L1 Japanisch/aus der L2 Englisch beobachtet?

2. Konzipierung und Durchführung der Umfrage

Die Befragung wurde anonym in Form eines Online-Fragebogens im Juli 2005 durchgeführt. Die Bekanntmachung der Umfrage wurde von der japanischen Außenstelle des *Deutschen Akademischen Austauschdienstes*, der *Japanischen Gesell-*

schaft für Germanistik sowie von verschiedenen Verlagen unterstützt, die Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache in Japan in ihrem Sortiment haben. Insgesamt beteiligten sich 54 Deutschlehrende in ganz Japan an der Befragung.

Der Fragebogen[1] enthielt 28, größtenteils geschlossene Fragen, die eine Quantifizierung der Ergebnisse ermöglichen sollten. Fünf Fragen bezogen sich auf Persönlichkeitsvariablen der Befragten (Muttersprache, absolvierter Studiengang, Forschungsschwerpunkte sowie die gegenwärtige Position und die Beschäftigungsdauer an einer japanischen Hochschule). Zwei weitere Fragen sollten Auskünfte über die Schwerpunktsetzung des erteilten Deutschunterrichtes einholen und bestimmen, in welchem Rahmen die Kurse stattfinden (Deutsch als Wahl-/Pflichtfremdsprache oder als Hauptfach). Anhand von zwei weiteren Fragen sollte nachgezeichnet werden, welche Stellung die Fertigkeit Schreiben im Vergleich zu anderen Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen) hat und welche Schwerpunkte im Bereich der Lernziele gesetzt werden.

Weiterhin sollte erörtert werden, wie die Lehrenden ihre eigene Schreibvermittlung und die dafür gegebenen Rahmenbedingungen einschätzen und welche Schwierigkeiten sie bei ihren Studierenden wahrnehmen. Darüber hinaus sollte genauer bestimmt werden, zu welchem Zweck bzw. in welcher Form Schreiben im Unterricht eingesetzt wird und welche methodischen Herangehensweisen dazu verwendet werden. Schließlich sollte anhand des Fragebogens auch ermittelt werden, welche deutschen Schreibkonventionen und Textsorten die Lehrenden vermitteln und ob sie einen Transfer aus japanischen bzw. englischen Schreibkonventionen beobachten. Die letzte Frage hatte einen qualitativen Charakter und war Anregungen und Kommentaren zur Umfrage selbst und zum Thema Schreibförderung im japanischen DaF-Unterricht vorbehalten.

Die einzelnen Fragen waren jeweils mit vorgegebenen Antwortkategorien versehen. Wenn es darum ging, Auskünfte über die Häufigkeit, Wichtigkeit oder den Grad der Zustimmung bzw. Ablehnung der Befragten einzuholen, enthielten die Antworten eine fünfteilige Antwortskala, deren Eckpunkte ›1‹ und ›5‹ jeweils eine Extremposition, wie: ›*nie*‹ und ›*regelmäßig*‹ oder ›*unwichtig*‹ und ›*sehr wichtig*‹ etc., kennzeichneten. Eine ungerade Zahl von Werten wurde gewählt, um den Befragten die Möglichkeit zu geben, eine mittlere Position zu beziehen. Der Wert ›3‹ erhält bei der Darstellung der Ergebnisse eine besondere Bedeutung als Grenzwert; darüber liegende Werte deuten eine positive bzw. starke Tendenz an und die darunter liegenden Werte eine negative bzw. schwache Tendenz. Bei zwei Fragen wurden die Lehrenden gebeten, anhand prozentualer Angaben einzuschätzen, welche Gewichtung sie den einzelnen Fertigkeiten beimessen und zu welchem Anteil sie die Studierenden im bzw. außerhalb des Unterrichts schreiben lassen.

3. Ergebnisse der Umfrage

Die bei der Ergebnisdarstellung angegebenen Zahlen sind jeweils die Mittelwerte aller ausgewerteten 54 Fragebögen. Da sich interessante Differenzen beim Vergleich deutscher und japanischer Lehrkräfte ergaben, sind in den einzelnen Tabellen neben dem Gesamtergebnis (G) jeweils die Durchschnittswerte für japanische (J) und deutsche (D) Lehrende separat aufgeführt. Bei der Interpretation

1 Vgl. http://home.hiroshima-u.ac.jp/harting/webform/umfrage.aktuell.html

der Daten habe ich mich auf meine eigene Lehrerfahrung in Japan sowie auf Erkenntnisse gestützt, die sich im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen ergeben haben. Ferner ist bei der Beurteilung der Ergebnisse zu berücksichtigen, daß – anders als in der Stichprobe – der prozentuale Anteil japanischer Deutschlehrender den der deutschen bei weitem überwiegt. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, daß die Stichprobe einen Ausschnitt didaktisch interessierter Lehrender darstellt. Demzufolge mag die Realität der Schreibförderung im japanischen DaF-Unterricht nicht ganz so positiv aussehen, wie sie sich bei den vorliegenden Ergebnissen zum Teil präsentiert.

3.1 Charakterisierung der Stichprobe

An der Umfrage beteiligten sich 32 deutsche und 22 japanische Lehrkräfte. Die tatsächliche Anzahl der Deutschlehrenden in Japan läßt sich nur schwer schätzen; eine grobe Orientierung bietet allerdings die Anzahl der Mitglieder der Japanischen Gesellschaft für Germanistik, die zur Zeit der Datenerhebung 2369 Mitglieder betrug. Die im Rahmen der vorliegenden Studie befragten Japaner haben ihre Ausbildung jeweils im Bereich Germanistik. Unter den Deutschen gaben 12 Japanologie, 8 Deutsch als Fremdsprache, 7 Germanistik und jeweils 2 Anglistik, Musik, Linguistik, Pädagogik als Studienfächer an. 20 der deutschen Lehrkräfte befinden sich auf zeitlich befristeten Lektoren- oder Lehrbeauftragtenstellen, 12 sind feste Mitarbeiter. Unter den 32 deutschen Lehrkräften sind 12 bereits mehr als 10 Jahre an einer japanischen Hochschule tätig, 14 zwischen 3 und 10 Jahren und die übrigen 6 weniger als 3 Jahre. Unter den befragten Japanern sind 17 feste Mitarbeiter (alle bereits mehr als 10 Jahre im Hochschulbetrieb tätig) und 5 Lehrbeauftragte (darunter 4 zwischen 3 und 10 Jahren und einer weniger als 3 Jahre).

Die Forschungsschwerpunkte der japanischen Kolleginnen und Kollegen liegen im Bereich Linguistik (11), Germanistik (10), Literatur und Didaktik (jeweils 9), Kulturwissenschaften und Zweitsprachenerwerb (jeweils 7), Geschichte (3), Soziologie und Philosophie (jeweils 1). Die Forschungsinteressen der befragten deutschen Lehrenden sind zu gleichen Teilen im Bereich Japanologie und Didaktik (jeweils 11), gefolgt von Literatur (8), Kulturwissenschaften (8), Zweitsprachenerwerb (7), Germanistik (5), Soziologie und Geschichte (jeweils 3), Linguistik (2) und Philosophie (1).

Der im Rahmen dieser Umfrage ermittelte wider Erwarten hohe Anteil an Forschungsinteressen im Bereich Didaktik und Zweitsprachenerwerb läßt sich anhand des didaktischen Themas der Umfrage erklären, was vorwiegend didaktisch interessierte Lehrende zur Teilnahme bewogen haben mag. Tatsächlich aber scheint sich ein weitaus größerer Anteil der in Japan tätigen Deutschlehrenden als Germanisten oder Literaturwissenschaftler zu verstehen, was u. a. durch die Ergebnisse einer breiter angelegten quantitativen Umfrage aus dem Jahre 1994 belegt wird, in der 51,9 % Literaturwissenschaft, 25,1 % Linguistik, 11,9 % Philosophie und nur 7,3 % Didaktik als Fachgebiet angaben (vgl. Yamaji 1994: 229). Was die deutschsprachigen Hochschullehrenden in Japan betrifft, so zeigt eine statistische Auflistung[1] von deren Fachgebieten 113 Einträge für Ger-

1 Vgl. das Verzeichnis deutschsprachiger Hochschullehrer/innen an japanischen Universitäten (Stand: April 2005), DAAD/Außenstelle Tokyo.

manistik, 33 für Japanologie und 14 für Deutsch als Fremdsprache.

Der größte Anteil der Befragten (50) unterrichtet Deutsch im Rahmen anderer Studiengänge als Wahl- bzw. als Pflichtfremdsprache (32 darunter lehren nur im Wahl-/Pflichtfachbereich): Weniger als die Hälfte der Befragten (22) unterrichtet Deutsch im Rahmen eines germanistischen Studienganges (4 darunter nur in der Germanistik). Angesichts des hohen Anteils der Lehre im Wahl-/Pflichtfachbereich unterrichten sowohl die befragten Deutschen (25) als auch die befragten Japaner (13) vorwiegend allgemeinsprachliche Kurse ohne besonderen Schwerpunkt, was in der Tatsache begründet ist, daß die meisten Studierenden erst an der Universität mit dem Deutschunterricht beginnen. Kurse mit Fertigkeitsschwerpunkten liegen bei deutschen Lehrkräften vorwiegend im Bereich Sprechen (19) und Schreiben (10) und bei japanischen Lehrkräften im Bereich Grammatik (7), Sprechen (5), Lesen und Schreiben (jeweils 4).

3.2 Stellenwert des Schreibens

Zur Ermittlung des Stellenwerts der Schreibförderung im Vergleich zu anderen Fertigkeiten wurden zunächst die Lehrziele der Lehrenden genauer bestimmt, deren Ergebnisse in den Tabellen 1a und 1b in Form einer Rangliste festgehalten sind. Hier bot sich eine Differenzierung[1] nach Anfängern und Fortgeschrittenen an, da zu erwarten ist, daß sich mit fortschreitendem Sprachniveau der Lernenden die Schwerpunktsetzung der Lernziele ändert.

Bei Betrachtung der Ergebnisse ist zunächst augenscheinlich, daß sowohl für

Tabelle 1a: Lehrziele: Anfänger

	D	*J*	*G*
Hörverstehen	4,2	3,9	4,1
Mündliche Ausdrucksfähigkeit	4,2	3,7	4,1
Aussprache	4,0	4,1	4,0
Lesefertigkeit	4,0	4,0	4,0
Beherrschung der Grammatik	3,5	4,0	3,7
Schriftliche Ausdrucksfähigkeit	3,5	3,6	3,5
Landeskundliches Wissen	3,4	3,4	3,4
Textsortenkompetenz	2,4	2,6	2,5
Kenntnis deutscher Literatur	2,2	2,0	2,1

Tabelle 1b: Lehrziele: Fortgeschrittene

	D	*J*	*G*
Mündliche Ausdrucksfähigkeit	4,5	4,4	4,4
Lesefertigkeit	4,2	4,6	4,3
Schriftliche Ausdrucksfähigkeit	4,2	4,5	4,3
Hörverstehen	4,2	4,5	4,3
Beherrschung der Grammatik	4,0	4,4	4,2
Landeskundliches Wissen	4,0	4,0	4,0
Aussprache	3,9	4,0	3,9
Textsortenkompetenz	3,3	3,7	3,4
Kenntnis deutscher Literatur	2,7	2,7	2,7

1 Unter Anfängern wurden im Rahmen der Umfrage Studierende im ersten und zweiten Studienjahr verstanden; unter Fortgeschrittenen Studierende ab dem dritten Studienjahr.

Anfänger als auch für Fortgeschrittene die mündliche Ausdrucksfähigkeit bzw. deren rezeptives Pendant, das Hörverstehen, an erster Stelle stehen. Im Anfängerniveau werden sogar die ersten drei Positionen von mündlichen Fertigkeiten belegt; schriftliche Ausdrucksfähigkeit steht dagegen erst an sechster Stelle. Die Tendenz, mündliche Fertigkeiten schriftlichen vorzuziehen, kam auch explizit in den Kommentaren zum Ausdruck:

»Ich halte mündliche Kommunikation, zu der eine gute Aussprache gehört, für wichtiger als korrekte Grammatik, stilsicheres Schreiben und Literaturkenntnisse.«

Zweifellos bietet eine Betonung mündlicher Fertigkeiten den Vorteil, die Lernenden schnell zum Sprechen zu befähigen. Yamaki (2003b) weist jedoch darauf hin, daß gerade japanische Lerner das Bedürfnis nach einer starken syntaktischen Orientierungsstütze haben, um die Rahmenstruktur der deutschen Sprache erfassen zu können. Aus diesem Grund scheinen auch für japanische Lehrende Grammatik, schriftliche Ausdrucksfähigkeit und Textsortenkompetenz wichtiger zu sein als für deutsche. Die deutschen Lehrenden räumen dagegen insgesamt der mündlichen Ausdrucksfähigkeit, und im Anfängerniveau auch dem Hörverstehen, einen höheren Stellenwert ein. Ein deutscher Befragter äußerte bezüglich der Vernachlässigung des Schreibens im Anfängerbereich jedoch Bedenken:

»Ich glaube, daß Schreiben insgesamt zu kurz kommt, vor allem im Rahmen der Grundausbildung. Als Muttersprachler soll ich für das Sprechen sorgen, habe also nur wenig Zeit. […] Dabei ist das Schreiben eine intensive Auseinandersetzung mit der Sprache, wo alle bisher gelernten Aspekte gefordert werden und somit diese auch gefestigt werden können.«

Im Fortgeschrittenenunterricht erhalten schriftliche Ausdrucksfähigkeit sowie auch Lese- und Textsortenkompetenz allerdings einen höheren Stellenwert. Die Tendenz, Schreiben erst im Fortgeschrittenenunterricht mehr zu betonen, kommt auch in der Gewichtung der vier Fertigkeiten zum Ausdruck. Die Tabellen 2a und 2b zeigen den prozentualen Anteil an der Unterrichtszeit, den die Lehrenden den einzelnen Fertigkeiten widmen.

Tabelle 2a: Verteilung der Fertigkeiten: Anfänger

	D	*J*	*G*
Sprechen	33,2 %	24,3 %	29,7 %
Lesen	22,5 %	28,8 %	25,0 %
Hören	25,3 %	21,7 %	23,8 %
Schreiben	19,0 %	25,2 %	21,5 %

Tabelle 2b: Verteilung der Fertigkeiten: Fortgeschrittene

	D	*J*	*G*
Sprechen	32,0 %	21,1 %	27,4 %
Lesen	21,1 %	31,1 %	25,3 %
Hören	23,7 %	23,9 %	23,8 %
Schreiben	23,2 %	23,9 %	23,5 %

Betrachtet man die Stichprobe insgesamt, so ändert sich die Rangfolge der Fertigkeiten im Anfänger- und Fortgeschrittenenbereich nicht: an erster Stelle steht jeweils Sprechen, gefolgt von Lesen und Hören. Schreiben steht jeweils an letzter Stelle. Ein Befragter schrieb in seinem Kommentar:

»Schreiben kommt in meinem Unterricht minimal am Rande vor und ist in keiner Weise prüfungsrelevant.«

Dies ist mit Sicherheit keine Extremposition. Ein anderer Befragter sah sogar eine deutliche Opposition zwischen den Fertigkeiten Schreiben und Sprechen:

»Schreiben verhindert Sprechen, besonders im Anfängerunterricht.«

Sicherlich fällt mit wachsendem Sprachniveau der Lernenden die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache leichter. Es sei jedoch an dieser Stelle darauf hingewiesen, daß viele Probleme, die sich im Fortgeschrittenenbereich bei der Behandlung von Schreibaktivitäten einstellen, darin begründet sind, daß dem Schreiben im Anfängerniveau nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Gerade weil Schreiben eine so komplexe und hohe kognitive Ansprüche stellende Fertigkeit ist, plädieren Schreibdidaktiker für einen schrittartigen Aufbau der Schreibkompetenz vom Anfängerniveau an (vgl. Kast 1999). Untersuchungen haben außerdem ergeben, daß eine Förderung der Schreibfähigkeit die Ausbildung der anderen Fertigkeiten unterstützt. Das Schriftbild hilft bei der Dekodierung von Gehörtem und fördert die mündliche Sprachproduktion (vgl. Müller 1997: 39–43) Auch die Lesefähigkeit wird trainiert, da das Lesen beim Schreiben als Kontrollinstanz dient. Viele Menschen können sich das Erlernte leichter einprägen, wenn sie die Möglichkeit haben, neue Informationen schriftlich zu fixieren (vgl. Müller 1989: 35 und Krück 1982: 391).

Betrachtet man die Werte deutscher und japanischer Lehrender, so wird ersichtlich, daß bei japanischen Lehrenden Lesen (und nicht Sprechen) an erster Stelle steht; deutsche Lehrende räumen demgegenüber dem Hören einen höheren Stellenwert ein. Dies mag in der Tatsache begründet sein, daß für viele deutsche Lehrende der Lehrgegenstand auch gleichzeitig das Lehrmedium ist und die mündliche Kommunikation in der Zielsprache somit ein größeres Gewicht erhält, während für japanische Lehrende die rezeptive Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache, die für sie leichter zu unterrichten und zu beurteilen ist, in den Vordergrund tritt. Eine weitere Abweichung besteht darin, daß im Fortgeschrittenenniveau die produktive Beschäftigung mit der Schriftsprache bei den japanischen Lehrenden an Bedeutung verliert, während sie bei den deutschen steigt.

3.3 Ziele der Schreibaktivitäten

Zwar wird Schreiben im Vergleich zu anderen Fertigkeiten weniger betont, allerdings läßt sich anhand der Prozentzahlen in den Tabellen 2a und 2b auch ablesen, daß im Anfängerunterricht immerhin 21,5 % und im Fortgeschrittenenunterricht 23,5 % der Unterrichtszeit Schreibaktivitäten gewidmet werden. Im folgenden sollen diese Schreibaktivitäten genauer betrachtet werden. Dabei gilt es vor allem zu ermitteln, ob das Schreiben als Fertigkeit selbst trainiert wird, zum Beispiel durch die Anfertigung oder Überarbeitung von Texten, oder ob es die Funktion einer Mittlerfertigkeit erfüllt, d. h. zur Förderung anderer Teilfertigkeiten dient, wie beispielsweise zur Einübung grammatischer Strukturen etc. Tabelle 3 listet die in der Umfrage vorgegebenen Schreibaktivitäten in der durch die Befragten genannten Reihenfolge auf.

An den ersten drei Stellen stehen Aktivitäten, in denen Schreiben vorwiegend als Mittlerfertigkeit eingesetzt wird. Die darauf folgenden zwei Positionen sind dem Schreiben als Zielfertigkeit gewidmet, jedoch liegen die Werte hier bereits unter dem Durchschnittswert 3. Vergleicht man die Werte der deutschen und der japanischen Lehrenden in den oberen Positionen, so wird ersichtlich, daß Japaner mehr Wert auf das Einüben und Überprüfen grammatischer und lexikalischer Strukturen legen als auf das Schreiben und Überarbeiten von Texten. Dies deckt sich mit der Beobachtung von Yamaki (2003a), daß Schreiben im japanischen DaF-Unterricht zumeist unterrichtspraktischen Bedürfnissen dient, d. h. bei

Tabelle 3: Ziele der Schreibaktivitäten

	D	*J*	*G*
Einüben/Überprüfen grammatischer Strukturen	3,5	4,2	3,8
Einüben/Überprüfen von Wortschatz und Ausdrücken	3,4	3,7	3,5
Fixieren von Gehörtem oder Gelesenem	3,0	3,1	3,0
Schreiben von Textsorten (wie Briefe, Aufsätze etc.)	3,4	2,3	2,9
Kreatives Schreiben, Schreibspiele	3,3	2,2	2,9
Textüberarbeitung (Korrektur, Umschreiben, Ergänzen)	2,6	2,8	2,7
Einüben/Überprüfen von Rechtschreibkenntnissen	2,6	2,5	2,6
Kommunikation (interaktive Schreibaufgaben)	2,6	2,2	2,4
Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden	2,7	1,9	2,3
Übersetzen aus der Fremdsprache	2,1	2,2	2,2
Übersetzen in die Fremdsprache	1,6	2,5	1,9
Anfertigen von Lernertagebüchern/Unterrichtsprotokollen	2,0	1,5	1,8

Hausaufgaben, Tests und Übungen eingesetzt wird und insbesondere der Vermittlung und Abfrage grammatischer Strukturen oder lexikalischen Wissens dient. Insbesondere im Grundstufenbereich beschränkt sich der Deutschunterricht meistens auf formulierendes Schreiben, wobei neben mechanischen Übersetzungen kleinerer Texte den Lernenden bestimmte Formulierungsmuster vermittelt werden, die sie in einem engen Rahmen exemplarisch anwenden und mit Hilfe vorgegebener Sprachmittel umformen. Nur selten erhalten die Lernenden die Aufgabe, einen ganzen Text frei zu schreiben (vgl. Harting/Yamaki 2005).

Die deutschen Lehrenden legen dagegen mehr Wert auf die Vermittlung von Textsorten und den kreativen Umgang mit Schreibkenntnissen, was sich auch in den Kommentaren zeigte:

»Meine Studenten schreiben im Fach *Sakubun*[1] über ein Jahr hinweg eine Story, führen ein Tagebuch, schreiben Gedichte oder was auch immer. Am Ende machen wir daraus ein Booklet.«

Weiterhin wurde in den Kommentaren auch das Bestreben geäußert, die Studierenden ihre Kreativität entfalten zu lassen, was mit einer erhöhten Lernmotivation in Verbindung gesetzt wird:

»Entgegen allgemeiner Vorurteile habe ich jedoch festgestellt, daß die Studenten sehr kreativ sind im Erfinden von Geschichten und wirklich Spaß daran haben. Sie scheinen jedoch in der Schule keinerlei Aufsatzunterricht genossen zu haben, weshalb ich viel zu Textstruktur, Themensammlung und Aufbau eines Aufsatzes mache, da sie keinerlei Vorkenntnisse haben.«

Auch der Faktor ›Spaß am Schreiben‹ wird von deutschen Lehrenden als wichtig erachtet:

»Was sollen meine Studierenden Textsorten büffeln, wenn sie lustige Geschichten schreiben wollen? Macht 1000 Mal mehr Spaß. Und Spaß am Schreiben ist das Beste, was man sich im Fach *Sakubun* wünschen kann.«

1 *Sakubun* ist eine im japanischen Bildungssystem häufig verfaßte Textsorte, die eine ähnliche Funktion erfüllt wie ein Aufsatz, jedoch andere Charakteristika aufweist (vgl. Marui/Reinelt 1985).

In den Kommentaren der deutschen Lehrenden kam auch eine Offenheit gegenüber alternativen Lehr- und Lernformen zum Ausdruck, wie der folgende Beitrag zeigt:

»Ich mache keinen Unterricht im herkömmlichen Sinne, sondern lasse die Studierenden einfach schreiben, in der Stunde und/oder zu Hause, wie sie wollen. Sie schicken mir jede Woche die Fortsetzung per E-Mail, ich korrigiere sie und bespreche/kommentiere die Texte in der Stunde mit jedem Student einzeln.«

Auch aus meiner Erfahrung sind individuelle Textrückmeldungen viel fruchtbarer als korrigiert zurückgegebene Texte oder Fehlerbesprechungen im Plenum, insbesondere im Hinblick auf die Steigerung der Schreibkompetenz.

Was die Textüberarbeitung betrifft, so liegen die ermittelten Werte knapp unter dem Durchschnitt. Vermutlich sind Überarbeitungsaufgaben bei den Lernenden relativ unbeliebt, da sie sich dabei erneut mit einem als fertig betrachteten Text beschäftigen müssen. Allerdings kann durch alternative methodische Herangehensweisen die Motivation der Studierenden gesteigert werden. Beispielsweise kann das Suchen nach Fehlern in Form eines Wettbewerbs gestaltet werden oder, wie eine Befragte schrieb, es können »Fehlerteufel-Arbeitsblätter« angefertigt werden. Textkorrekturen sollten außerdem in Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden. Dies baut die Angst vor Fehlern ab und gibt den Studierenden mehr Selbstsicherheit in ihrer Sprachkompetenz. In diesem Zusammenhang möchte ich auch auf die ermittelten Daten bezüglich der eingesetzten Sozialformen bei der Schreibausbildung verweisen. Die meisten Lehrenden lassen ihre Studierenden in Einzelarbeit (3,8) schreiben, aber auch Partnerarbeit (3,0) scheint relativ häufig zum Einsatz zu kommen. Weniger gebräuchlich sind dagegen Schreibübungen in Gruppen- und Plenumsarbeit (2,5 und 2,3).

Auch Schreibaktivitäten, bei denen die kommunikative Funktion des Schreibens im Mittelpunkt steht, werden nur relativ wenig durchgeführt. Dabei erhöht gerade die Einlösung authentischer kommunikativer Bedürfnisse die Lernmotivation der Studierenden. Als Kommunikationsmedium bzw. als Textsorte kommt hier die E-Mail in Frage. Allerdings hat sich im Rahmen der Umfrage ergeben, daß die Lehrenden nur wenig schriftlich in der Zielsprache mit ihren Studierenden kommunizieren: japanische Lehrende (1,3); deutsche Lehrende (2,9). Auch die Verwendung von E-Mails zur Anfertigung von Schreibaufgaben ergab nur unterdurchschnittliche Werte: japanische Lehrende (1,6); deutsche Lehrende (2,3). Dabei waren sich sowohl deutsche als auch japanische Lehrende einig, daß die Behandlung von E-Mails im Fremdsprachenunterricht begrüßenswert ist (Deutsche 3,3; Japaner 3,2), was sich auch bei der Behandlung verschiedener Textsorten in Abschnitt 3.4 zeigen wird.

Wenig durchgeführt werden auch Übersetzungsübungen, gleichgültig ob *in die* oder *aus der* Fremdsprache. Die Werte der japanischen Lehrenden liegen hier etwas höher, was sich dadurch erklären läßt, daß sich Übersetzungen im Gegensatz zu selbst erstellen Texten hinsichtlich ihrer Korrektheit leichter beurteilen lassen. Einer der Befragten schrieb:

»Japanische Übersetzung[en] können wir alle als Japaner/Japanerin korrigieren.«

Dagegen scheint die Korrektur von frei geschriebenen Texten problematischer zu sein; mehrere der japanischen Befragten wiesen explizit auf den »Mangel an eigenen Schreibfertigkeiten« hin. Ein Befragter gestand:

»Ich finde Schreiben auf Deutsch auch interessant für japanische Studenten. Aber ich kann leider nicht korrekt die Aufsätze der Studenten korrigieren.«

Unter den deutschen Lehrenden scheint demgegenüber eine Schwierigkeit bei der Aufdeckung von Fehlerursachen zu bestehen:

»Da ich am Anfang kein Japanisch konnte, war es oft schwer die Fehler der Studenten nachzuvollziehen.«

An letzter Stelle im Bereich der Schreibaktivitäten steht das Anfertigen von Lernertagebüchern und Unterrichtsprotokollen. Zugegeben setzt die Anfertigung eines Unterrichtsprotokolls ein relativ hohes Sprachniveau voraus. Lernertagebücher dagegen bieten bereits ab dem Anfängerniveau einen guten methodischen Zugang, den Lernerfolg zu dokumentieren, das Erlernte zu vertiefen und bewußt wahrzunehmen. Das Lehrwerk *Schritte* enthält wertvolle Übungen, wie bereits ab der ersten Deutschstunde ein Lernertagebuch angefertigt werden kann.

3.4 Textsorten

Ein weiterer Teil der Umfrage war der Vermittlung von Textsorten und Schreibkonventionen gewidmet. Tabelle 4 gibt Auskunft darüber, zu welchem Anteil verschiedene Textsorten insgesamt von den Befragten behandelt werden und wieviel Prozent der deutschen und der japanischen Lehrkräfte die jeweils einzelnen Textsorten *produktiv (P)* oder *nur rezeptiv (R)* unterrichten.

Tabelle 4: Behandelte Textsorten

	D		***J***		***G***
	P	***R***	***P***	***R***	***P/R***
persönlicher Brief	72 %	34 %	41 %	50 %	76 %
Lebenslauf	72 %	31 %	59 %	41 %	76 %
E-Mail	66 %	31 %	45 %	45 %	74 %
Aufsatz (Erlebnisberichte)	63 %	25 %	27 %	59 %	74 %
Postkarte	63 %	22 %	36 %	50 %	70 %
Zusammenfassungen	63 %	38 %	27 %	23 %	70 %
Werbeanzeigen	47 %	25 %	23 %	45 %	61 %
Glückwunschkarten	50 %	25 %	32 %	27 %	56 %
Bildbeschreibungen	31 %	16 %	14 %	50 %	54 %
Tagebuch	44 %	22 %	27 %	27 %	52 %
Kurzmitteilungen	31 %	41 %	14 %	45 %	52 %
Einladungen	31 %	16 %	50 %	14 %	50 %
offizielle Briefe	38 %	19 %	18 %	41 %	50 %
Kochrezept	31 %	41 %	14 %	36 %	50 %
Nacherzählungen	44 %	25 %	9 %	36 %	50 %
argumentative Texte	34 %	34 %	14 %	32 %	48 %
Gedichte	28 %	41 %	9 %	36 %	48 %
halboffizielle Briefe	22 %	28 %	18 %	36 %	43 %

Zunächst ist auffällig, daß deutsche Lehrende dazu tendieren, die einzelnen Textsorten *produktiv* zu behandeln, d. h. die Studierenden ein Produkt der jeweiligen Textsorte schreiben zu lassen. Ausnahmen bilden Gedichte, halboffizielle Briefe, Kochrezepte und Kurzmitteilungen. Der überwiegende Teil der japanischen Lehrenden neigt demgegenüber dazu, *rezeptiv* vorzugehen, d. h. die entsprechende Textsorte nur lesen zu lassen. Ausnahmen sind Bildbeschreibungen, Einladungen, Glückwunschkarten, Zusammenfassungen und Lebensläufe. Die Tendenz japanischer Lehrender, einen besonderen Schwerpunkt auf rezeptive Fertigkeiten zu legen, hat sich auch in Abschnitt 3.2 im Bereich der Lernziele und der Gewichtung der einzelnen Fertigkeiten gezeigt.

Was die Rangfolge betrifft, so sind Textsorten, die einen persönlichen Bezug haben, wie Brief, Lebenslauf, E-Mail und Postkarte, sehr beliebt und werden von etwa drei Viertel der Befragten gelehrt, während sachlich orientierte Textsorten, wie Kochrezepte, Nacherzählungen oder argumentative Texte, nur von knapp der Hälfte der Befragten behandelt werden. Im mittleren Bereich finden wir die Textsorten Werbeanzeigen, Glückwunschkarten, Bildbeschreibungen, die auch häufig in Lehrwerken behandelt werden. Gleiches gilt für die weiter unten befindlichen Kurzmitteilungen und Einladungen. Tagebuch und offizielle Briefe liegen ebenfalls im mittleren Bereich, dürften aber wohl eher dem Unterricht mit weiter fortgeschrittenen Studierenden vorbehalten sein. Weiter unten auf der Beliebtheitsskala befinden sich Gedichte, Nacherzählungen und argumentative Aufsätze und halboffizielle Briefe, was wohl darin begründet ist, daß diese ein relativ hohes sprachliches Niveau voraussetzen.

Insgesamt betrachtet wird im japanischen DaF-Unterricht ein relativ breites Spektrum deutscher Textsorten behandelt. Alle von mir in der Umfrage genannten Textsorten wurden mit einer relativ hohen Frequenz (43 %–76 %) genannt. Darüber hinaus gaben viele der Befragten an, daß sie weitere Textsorten unterrichten: Vier von ihnen nannten die Selbstvorstellung, was wohl nicht nur die am häufigsten, sondern auch die in der Regel zuerst geschriebene Textsorte im japanischen DaF-Unterricht ist. Jeweils zwei weitere Befragte erwähnten Zeitungsartikel und Märchen. Jeweils einmal genannt wurden: zweisprachige Texte, Liedtexte, Dialogtexte im Lehrbuch, Referate, Comics, Mangas, kreative Texte, Collagen, Anime, Stories, Interpretationen von Graphiken, Tabellen und Abbildungen sowie Wochenend- und Ferienpläne.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Frage, für wie wichtig es die Lehrenden halten, daß japanische Studierende gemäß deutschen Schreibkonventionen schreiben können. Japaner und Deutsche waren sich mit einem Durchschnittswert von 3,6 einig, daß Kenntnisse deutscher Schreibkonventionen wünschenswert sind. Auf die Frage, ob sie ihre Studierenden auch gezielt auf deutsche Schreibkonventionen aufmerksam machen, lagen die Werte bei den deutschen Lehrenden bei 3,4 und bei japanischen Lehrenden bei 3,2. Eine effektive Vermittlung deutscher Schreibkonventionen setzt meiner Erfahrung nach eine Bewußtmachung von Unterschieden zwischen Mutter- und Zielsprache voraus. Hierfür ist entweder Textsortenkompetenz in beiden Sprachen seitens der Lehrkraft oder entsprechend ausgestattetes Lehrmaterial erforderlich. Letzteres liegt meines Wissens für den japanischen Lehrkontext noch nicht vor. Erfahrungsberichte über eine kontrastive Behandlung von Textsorten im japanischen DaF-

Unterricht finden sich in Harting (2005a+b).
Sowohl bei der Schwerpunktsetzung der Fertigkeiten in Abschnitt 3.2 als auch bei der Textsortenvermittlung in diesem Abschnitt hat sich gezeigt, daß japanische Lehrende ihre Studierenden weniger schreiben lassen als deutsche Lehrende. Diese Tendenz kam auch bei der Frage nach der Länge studentischer Texte zum Ausdruck. Überdurchschnittliche Werte wurden hier lediglich bei Texten unter 50 Wörtern (Deutsche 3,2; Japaner 3,1) angegeben. Längere Texte lassen die befragten Lehrenden nur selten schreiben: 50 bis 100 Wörter (Deutsche 2,8; Japaner 2,3), 100 bis 250 Wörter (Deutsche 2,2; Japaner 1,8), 250 bis 500 Wörter (Deutsche 1,6; Japaner 1,2) und über 500 Wörter (Deutsche 1,3; Japaner 1,1). Die Tendenz, vorwiegend kurze Texte schreiben zu lassen, mag darin begründet sein, daß die meisten der befragten Lehrenden Deutsch im Anfängerniveau unterrichten. Abschlußarbeiten in deutscher Sprache, längere Aufsätze, Nacherzählungen oder Geschichten, die in den Kommentaren genannt wurden, scheinen eher eine Ausnahme zu sein.

3.5 Stärken und Schwächen in studentischen Texten

Die Zufriedenheit der befragten Lehrenden mit den studentischen Textprodukten liegt insgesamt nur bei 2,8 (Deutsche 2,9; Japaner 2,5). Tabelle 5 gibt detaillierten Aufschluß darüber, was die Lehrenden im einzelnen an den Lernertexten bemängeln; hohe Werte drücken dabei jeweils Zufriedenheit und niedrige Werte Mängel aus.
Abgesehen vom Grad der Zufriedenheit mit den studentischen Texten werden jeweils die gleichen Punkte als mehr oder weniger problematisch bezeichnet. Die Lehrenden loben insgesamt die Originalität der studentischen Texte. Auch Rechtschreibung und Grammatik werden insgesamt recht hoch bewertet, was wohl mit dem auf formalsprachliche Korrektheit ausgerichteten Lernverhalten der Studierenden in Zusammenhang steht. Unterdurchschnittliche Bewertungen erhielten dagegen die Punkte Textualität/Satzverknüpfungen und Satzkomplexität, die zweifellos eine hohe schriftsprachliche Kompetenz bzw. (text)grammatisches Wissen voraussetzen. Ebenfalls niedrige Bewertungen erhielten die Punkte Leserbezug/Leseransprache, Wortwahl/Idiomatik und Stil, die sich auf sprachliche Feinheiten beziehen, die häufig erst im Fortgeschrittenenniveau thematisierungsbedürftig erscheinen.

Tabelle 5: Bewertung studentischer Texte

	D	*J*	*G*
Originalität	3,3	3,1	3,2
Rechtschreibung	3,2	3,1	3,2
grammatische Korrektheit	3,1	3,2	3,1
Logik/Nachvollziehbarkeit	3,0	2,4	2,8
thematische Entfaltung/Roter Faden	2,8	2,5	2,7
Leserbezug/Leseransprache	2,7	2,4	2,6
Textualität/Satzverknüpfungen	2,6	2,6	2,6
Wortwahl/Idiomatik	2,6	2,5	2,6
Satzkomplexität	2,4	2,5	2,5
Stil	2,4	2,3	2,4

In diesem Zusammenhang sind auch die beobachteten Transferfehler aus der Muttersprache Japanisch und aus der in der Regel zuerst erlernten Fremdsprache Englisch interessant. Die Tabellen 6a und 6b zeigen die von den Lehrenden beobachteten Transferfehler nach drei Kategorien: Wortwahl, Grammatik und Stil.

Tabelle 6a: Transferfehler aus dem Japanischen

	D	*J*	*G*
Wortwahl/Idiomatik	3,8	4,1	3,9
Stil	3,6	3,7	3,6
Grammatik	3,1	3,9	3,2

Tabelle 6b: Transferfehler aus dem Englischen

	D	*J*	*G*
Grammatik	3,7	3,9	3,8
Wortwahl/Idiomatik	3,6	3,7	3,6
Stil	2,8	2,9	2,8

Insgesamt werden mehr Transferfehler aus dem Japanischen beobachtet als aus dem Englischen, insbesondere im Bereich des Stils. Lediglich im Bereich Grammatik scheint das Englische einen größeren Einfluß zu haben, was an der syntaktischen Ähnlichkeit zwischen dem Deutschen und dem Englischen liegen dürfte. Japanische Lehrende nehmen insgesamt mehr Transferfehler wahr als ihre deutschen Kollegen, sowohl aus dem Japanischen als auch aus dem Englischen. Darüber hinaus scheinen japanische Lehrende mit den Texten ihrer Studierenden auch weniger zufrieden zu sein, was sich indirekt damit erklären läßt, daß sie eine stärkere Betonung auf Schreibaktivitäten legen, bei denen Schreiben nur als Mittlerfertigkeit eingesetzt wird (vgl. 3.3): Auch bei der Textsortenvermittlung tendieren sie dazu, die Studierenden nicht schreiben, sondern nur lesen zu lassen (vgl. 3.4).

3.6 Schwierigkeiten bei der Schreibförderung

Im Rahmen der Umfrage wurde auch detaillierter ergründet, welche Faktoren sich hemmend auf die Schreibförderung im japanischen DaF-Unterricht auswirken. Tabelle 7 listet die in der Umfrage vorgegebenen Faktoren in der Rangfolge auf, wie sie von den Befragten als *hemmend* empfunden wurden.

Tabelle 7: Hemmende Faktoren bei der Schreibförderung

	D	*J*	*G*
zeitlicher Aufwand für Schreiben im Unterricht	2,9	3,7	3,3
curriculare Einschränkungen	2,7	3,9	3,2
Klassengrößen	2,9	3,6	3,2
zeitlicher Aufwand für die Korrektur von Lernertexten	2,7	3,5	3,0
Mangel an geeigneten Schreiblehrmethoden	2,6	3,5	2,9
Mangel an geeigneten Schreiblehrmaterialien	2,6	3,4	2,9
Mangel an Relevanz für das spätere (Berufs-)leben	2,3	3,4	2,7
geringe Motivation der Studierenden	2,2	3,3	2,7
fehlende Schreibanlässe	1,7	3,1	2,3

Bei allen Faktoren liegen die Werte der japanischen Lehrenden über dem Durchschnittswert 3, die der deutschen befinden sich alle darunter. Hieraus läßt sich die Hypothese ableiten, daß japanische Kollegen den Schreibunterricht insgesamt als schwieriger bzw. mühsamer empfinden als ihre deutschen Kollegen. Diese Hypothese wird indirekt auch dadurch gestützt, daß japanische Lehrende

auf die Frage nach der Zufriedenheit mit dem eigenen Schreibunterricht durchschnittlich 2,6 als Wert angaben, während der Wert der deutschen Kollegen bei 3,1 lag.

Betrachtet man die Rangfolge der einzelnen Faktoren, so steht an erster Stelle der zeitliche Aufwand für die Behandlung des Schreibens im Unterricht. Im Lehrkontext Japan besteht die Problematik darin, daß die nach sprachlicher Korrektheit strebenden Studierenden in der Tat sehr viel Zeit benötigen, um nur einige Sätze zu Papier zu bringen. Bevor geschrieben wird, werden häufig erst Wörterbücher, Grammatiken und andere Lehrmaterialien konsultiert oder Kommilitonen befragt. Die spezifischen Strategien japanischer Deutschlerner beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch und deren Einsatz von Hilfsmitteln werden gegenwärtig an der Keio Universität untersucht (vgl. Ohta 2005). Insofern scheint es angebracht, einen Teil der Schreibaktivitäten außerhalb des Unterrichts stattfinden zu lassen. Die Frage, zu welchem Anteil die Studierenden innerhalb bzw. außerhalb des Unterrichts schreiben, ergab folgende Resultate: Die deutschen Lehrenden lassen insgesamt mehr außerhalb des Unterrichts schreiben, sowohl Anfänger (60,7 %) als auch Fortgeschrittene (63,5 %); japanische Lehrende lagern weniger als die Hälfte der Schreibaktivitäten aus dem Unterricht aus, bei Anfängern 42,6 % und bei Fortgeschrittenen 48,0 %.

An zweiter Stelle der sich als hemmend auswirkenden Faktoren stehen curriculare Einschränkungen. Im Rahmen dieser Umfrage konnte nicht konkreter ermittelt werden, was die Befragten genau darunter verstehen. Es ist aber davon auszugehen, daß sowohl die zeitliche Beschränkung des Deutschunterrichts als auch prüfungsbedingte Vorgaben dabei eine einschränkende Rolle spielen. Der DaF-Unterricht an japanischen Hochschulen ist häufig durch das Nichtvorhandensein eines Curriculums gekennzeichnet, was dazu führt, daß sich die Lehrenden ohne übergeordnete Zielvorgaben nur an ihren Lehrwerken orientieren.

»Als ›de-facto‹-Curriculum regieren Lehrbücher insbesondere dann den Unterricht, wenn sich die Lehrkraft aufgrund mangelnder Ausbildung und/oder Erfahrung nicht die Freiheit nehmen kann, dieses Lehrbuch-Curriculum kritisch zu reflektieren, um eine Adaption an die jeweiligen Lehr- und Lernbedingungen, insbesondere an die jeweilige Lernergruppe, vornehmen zu können.« (Slivensky/Boeckmann 2000: 27)

Als drittwichtigster Faktor wurden Klassengrößen genannt. An japanischen Hochschulen sind Klassengrößen von 50 Studierenden keine Seltenheit, worunter die auch im Schreibunterricht so wichtige individuelle Betreuung durch die Lehrkraft leidet. Darüber hinaus tragen die Klassengrößen auch zu einem erhöhten zeitlichen Aufwand für die Korrektur von Lernertexten bei, der an vierter Stelle steht. An fünfter und sechster Stelle steht der Mangel an geeigneten Schreiblehrmethoden und -materialien. Wie auch bei den anderen Punkten wird dieser Faktor weniger von deutschen Lehrenden als Problem gesehen als von japanischen. Wie sich bei einer anderen Frage im Rahmen der Umfrage herausstellte, fertigen deutsche Lehrende (3,4) im Vergleich zu japanischen Lehrenden (2,9) häufiger eigene Schreiblehrmaterialien an, was sie auch in den Kommentaren zum Ausdruck brachten:

»Manchmal bereite ich Fehlerteufel-Arbeitsblätter vor, manchmal lasse ich in Teams eine Bildgeschichte (z. B. Vater und Sohn) (nach)erzählen.«

Ein anderer Lehrender berichtete:

»Ich habe gute Erfahrungen mit Mangas und Anime sowie Musik im Hinblick auf kreatives Schreiben. Gerade in Japan ist dies sehr gut im Unterricht geeignet.«

Der zwar an letzter Stelle genannte, aber von japanischen Kollegen immer noch als überdurchschnittlich hemmend empfundene Faktor ›fehlende Schreibanlässe‹ deutet auf die häufig nicht vorhandene didaktische Ausbildung japanischer Deutschlehrender hin, die im Rahmen des japanischen Germanistikstudiums keine Rolle spielt. Möglicherweise neigen japanische Lehrende deshalb auch dazu, sich methodisch sehr stark am Lehrwerk zu orientieren. Leider wird in den meisten japanischen DaF-Lehrwerken das Schreiben als Zielfertigkeit didaktisch nicht angeleitet; häufig belassen es die Lehrbücher bei der Präsentation eines Mustertextes und gehen dann direkt zu einer Aufgabenstellung wie *›Nun schreiben Sie einen Brief!‹* über. Damit sind Lernende in der Regel überfordert und die Lehrenden vor die Aufgabe gestellt, diese didaktische Lücke zu schließen. Aus diesem Grund sehen sowohl deutsche (3,5) als auch japanische Kollegen (3,6) einen Bedarf an spezifischen Lehrmaterialien für den japanischen Lernkontext, wie sich bei einer anderen Frage im Rahmen der Untersuchung zeigte.

Ein Bedarf an geeigneten Materialien und Methoden kam in den Kommentaren auch von deutschen Lehrenden zum Ausdruck:

»Ich interessiere mich sehr für das Schreiben im Unterricht. Ich bin an jeglichen Materialien, Lehrbüchern und besonders an einem gezielt für das Unterrichten von Schreibfertigkeiten ausgerichteten Workshop/Seminar interessiert.«

Ein weiterer Befragter schrieb:

»Falls es ein Schreiblehrbuch, das Muster oder Bausteine zu verschiedenen deutschen Textsorten für japanische Studierende anbietet, geben würde, würde ich es sicher im Unterricht verwenden.«

Nach Auffassung eines anderen Befragten

»mangelt es an guten Unterrichtsmaterialien zum argumentativen Schreiben«.

Schreiblehrwerke, die den spezifischen japanischen Lehr-/Lernkontext in Betracht ziehen und zielgruppenadäquate methodische Anleitungen geben, wie Schreiben im Unterricht vermittelt werden kann, stellen demzufolge ein Desiderat dar. Einen ersten Beitrag, diesen Bedarf zu decken, stellt eine vom DAAD herausgegebene Materialsammlung zum Schreiben für den Deutschunterricht an japanischen Hochschulen dar (vgl. Balmus/Harting/Weber/Yamaki 2004).

Als weniger gravierend empfunden werden der Mangel an Relevanz von Deutschkenntnissen für das spätere (Berufs-)Leben sowie die häufig mangelnde Motivation der Studierenden. Während wir als Deutschlehrende auf das erstere wohl kaum einen Einfluß haben dürften, so liegt letzteres doch maßgeblich mit in unseren eigenen Händen. Auch in den Kommentaren wurde das Lernverhalten japanischer Studierender bemängelt, das mit einer Schreibausbildung, die ein gewisses Maß an selbständigem und kreativem Umgang mit dem erlernten Stoff erfordere, nicht verträglich sei. Als besonders hinderlich wurde konkret genannt, daß die Studierenden nicht regelmäßig, sondern eher auf Prüfungen hin auswendig zu lernen pflegen. Hier ist zweifellos ein sensibles methodisches Vorgehen seitens der Lehrkraft gefragt. (Zum Lernverhalten japanischer Studierender vgl. Tomoda 2000 und zu kulturgeprägten Lehr- und Lernformen in Japan siehe Boeckmann 2003.)

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die im Rahmen der hier geschilderten Umfrage erhobenen Daten geben Einblicke in die Voraussetzungen und Schwierigkeiten der Schreibförderung im japanischen DaF-Unterricht. Allerdings

erlauben die Daten nur ansatzweise, anhand der Kommentare Hintergründe aufzudecken oder Zusammenhänge zu erklären. Dazu war das Erkenntnisinteresse der Untersuchung zu breit angelegt, was u. a. auch zur Folge hatte, daß es für einige der Befragten nicht leicht war, allgemeingültige Aussagen zu treffen, da sie sehr unterschiedliche Zielgruppen mit verschiedenen Schwerpunkten unterrichten. Für andere wiederum waren einige der Fragen nicht zu beantworten, da sie für ihre Lernergruppen nicht zutreffend waren.

Dennoch konnten auf Basis der Untersuchung einige übergreifende Aussagen über die Schreibförderung im japanischen DaF-Unterricht getroffen werden. Zunächst hat sich bestätigt, daß Schreiben in der Tat diejenige der vier Fertigkeiten ist, der sowohl im Anfänger- als auch im Fortgeschrittenenunterricht am wenigsten Beachtung geschenkt wird. Eine weitere Beobachtung ist, daß Schreiben vornehmlich zur Einübung bzw. zur Überprüfung grammatischer Strukturen und lexikalischen Wissens eingesetzt wird. Schreibaktivitäten, in denen das Schreiben selbst im Mittelpunkt steht, wie beispielsweise bei der Einlösung kommunikativer Bedürfnisse oder der Anfertigung von Lernertagebüchern, finden dagegen weniger Beachtung. Im Bereich der Texterstellung hat sich gezeigt, daß die befragten Lehrenden ein breit gefächertes Spektrum deutscher Textsorten vermitteln, wenngleich auch japanische Kolleginnen und Kollegen eher dazu tendieren, diese Textsorten nur rezeptiv zu behandeln. Was die Qualität der Lernertexte betrifft, so wurden deren Originalität, deren grammatische und orthographische Korrektheit als Stärken hervorgehoben, während Schwächen eher im stilistischen Bereich, in der Wortwahl und Idiomatik liegen. Unter den Faktoren, die sich hemmend auf die Schreibförderung auswirken, wurden vorwiegend der zeitliche Aufwand für die Behandlung des Schreibens im Unterricht sowie für die Korrektur von Lernertexten und die damit in Zusammenhang stehenden Klassengrößen genannt. Darüber hinaus wurde auch ein Mangel an auf den japanischen Kontext zugeschnittenen Lehrmaterialien und -methoden beklagt.

Trotz der vielen im Rahmen der Umfrage erörterten Mängel und Bedarfsanmeldungen besteht Grund zum Optimismus. An einigen Hochschulstandorten sind engagierte Lehrkräfte damit beschäftigt, entweder durch Forschung im Bereich des Schreiberwerbs bzw. der Schreibdidaktik (Boeckmann/Slivensky 2000; Boeckmann 2003, Ohta 2005; Harting/Yamaki 2005) oder durch praktisch orientierte Initiativen Beiträge zur Schreibförderung im japanischen DaF-Unterricht zu leisten. Insbesondere zu nennen sind hier das Zeitungsprojekt der Hokkaido-Universität (vgl. Kühnt 2003) und ein Aufsatzwettbewerb[1], der 2005 im Rahmen des Deutschland-in-Japan Jahres veranstaltet wurde.

Die Belebung der Schreibforschung in den 90er Jahren, insbesondere die Erforschung von Schreibprozessen (Krings 1992; Börner/Vogel 1992) und der kulturellen Geprägtheit von Textsorten (Eßer 1997; Hufeisen 2002, Kaiser 2002) haben viele neue Erkenntnisse über die Komplexität der fremdsprachlichen Textproduktion geliefert. Darüber hinaus haben

1 Der Aufsatzwettbewerb wurde in Zusammenarbeit des DAAD, des Goethe-Instituts und der Japanischen Gesellschaft für Germanistik veranstaltet, vgl. auch http://www.deutsch-in-japan.de/schreibwettbewerb/.

Schreibdidaktiker neue Methoden erarbeitet und Materialien entwickelt, um die Lernenden beim Erwerb dieser als nur »mühsam« zu erlernenden Fertigkeit zu unterstützen (Portmann 1991; Kast 1999; Schreiter 2002). Nun sind wir Praktiker gefordert, diese Erkenntnisse in kulturspezifische didaktische Konzepte umzusetzen.

Literatur

Ammon, Ulrich (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in Japan: Verwendung und Studium.* München: iudicium, 1994.

Balmus, Petra; Harting, Axel; Weber, Till; Yamaki, Kimiko: *Schreib doch mal Deutsch: Didaktische Konzepte und Materialien für den Schreibunterricht an japanischen Hochschulen.* Tokyo: DAAD-Publikation, 2004.

Boeckmann, Klaus-Börge: »Angemessene Methodologie im DaF-Unterricht: Kulturgeprägte Lehr- und Lernformen in Japan«, *Info DaF* 30 (2003), 467–475.

Boeckmann, Klaus-Börge; Slivensky, Susanna: »Zur Praxis des Deutschunterrichts an japanischen Universitäten«. In: Rösler, Albrecht; Boeckmann, Klaus-Börge; Slivensky, Susanna (Hrsg.): *An japanischen Hochschulen lehren.* München: iudicium, 2000, 163–183.

Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text. Lehren und Lernen.* Bochum: AKS-Verlag, 1992, 110–134.

Eßer, Ruth: *»Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat«. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache.* München: iudicium, 1997.

Harting, Axel: »Teaching Standard German Text Types to Japanese Students: Design of a Composition Course«, *JALT Proceedings* (2004), 1254–1263.

Harting, Axel: »Konzept eines Schreib- und Textsortentrainings für Schreibnovizen in der Fremdsprache Deutsch an japanischen Hochschulen«, *Studies in Language and Literature* 24, 1 (2005a), 37–54.

Harting, Axel; Yamaki, Kimiko: »Erfüllen äußerer Ansprüche unter Berücksichtigung der inneren Stimme: Zur Integration produkt- und prozessorientierter Verfahren der Schreibdidaktik«, *Neue Beiträge zur Germanistik* 4 (2005), 72–90.

Hufeisen, Britta: *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität.* Innsbruck; Wien: Studienverlag, 2002.

Kaiser, Dorothee: *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben: eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland.* Tübingen: Stauffenburg, 2002.

Kast, Bernd: *Fertigkeit Schreiben. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: Langenscheidt, 1999.

Krings, Hans-Peter: »Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen: Ein Forschungsüberblick«. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text. Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verlag, 1992, 47–77.

Krück, Brigitte: »Entwicklung des Schreibens als Bestandteil des kommunikativen Könnens im Englischunterricht«, *Fremdsprachenunterricht* 8, 9 (1982), 390–396.

Krumm, Hans-Jürgen: »Kulturgeprägte Einflüsse auf das Schreiben und ihre möglichen Einflüsse für den Schreibunterricht Deutsch als Fremdsprache«. In: Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriele (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs 1: Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeptionen – Übungsformen*. Regensburg: FaDaF, 1993, 22–33 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 37).

Kühnt, Christine: »Spurensuche: Deutschland in Japan«, *Lektorenrundbrief* 22, Dezember 2003, 14–15.

Marui, Ichiro; Reinelt, Rudolf: »Ich will dem Mensch werde…: Modalisierungen in deutschen Aufsätzen japanischer Studenten«. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 1985, 190–221.

Müller, Dorothea: »Einige Fragen des Schreibens im Russischunterricht«, *Der fremdsprachliche Unterricht. Grundlagen, Unterrichtsvorschläge, Materialien* (Seelze: Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett) 2 (1989), 33–37.

Müller, Ria: *Interaktives Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung.* Baltmannsweiler: Schneider, 1997.

Nakajima, Yuyi: »Die derzeitige Lage der Germanistik in Japan« In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in Japan. Verwendung und Studium.* München: iudicium, 1994, 248–258.

Ohta, Tatsuya: »Der Schreibprozess bei japanischen Deutschlernenden: Was die Lehrer sehen, und was nicht«. Vortrag auf dem 8. Didaktik-Workshop an der Ryutsu-Kagaku-Universität, Kobe, 26. Februar 2005.

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

Schreiter, Ina: *Schreibversuche: Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache: Themenvorschläge, Arbeitsempfehlungen und viele authentische Beispiele für phantasievolle Texte.* München: iudicium, 2002.

Schritte: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache in 6 Teilen. Kursbuch + Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch. Hrsg. von Bovermann, Monika; Penning, Sylvette; Specht, Franz; Wagner, Daniela. Ismaning: Hueber, 2004.

Slivensky, Susanna; Boeckmann, Klaus-Börge: »Deutsch als Fremdsprache an japanischen Universitäten«. In: Rösler, Armin; Slivensky, Susanna; Boeckmann, Klaus-Börge (Hrsg.): *An japanischen Hochschulen lehren.* München: iudicium, 2000, 23–39.

Stuckenschmidt, Dierk: »Quantitäten und Qualitäten: Anmerkungen zur japanischen Germanistik aus statistischer Sicht«. In: Brenn, Wolfgang; Dillmann, Gerd (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Japan.* Bonn: DAAD, 1988, 13–19 (Dokumentationen und Materialien, 19).

Tomoda, Shunzo: »Problematische Aspekte des studentischen Lernverhaltens vor dem Hintergrund schulischer Sozialisation«. In: Rösler, Albrecht; Slivensky, Susanna; Boeckmann, Klaus-Börge (Hrsg.): *An japanischen Hochschulen lehren*. München: iudicium, 2000, 130–152.

Verzeichnis deutschsprachiger Hochschullehrer/innen an japanischen Universitäten (Stand: April 2005), DAAD/Außenstelle Tokyo, unveröffentlichte Liste).

Yamaji, Asahiko: »Das Studium von Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen«. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in Japan. Verwendung und Studium.* München: iudicium, 1994, 221–235

Yamaki, Kimiko: »Bedeutung des Schreibens, insbesondere kreativer Verfahren, im Fremdsprachenunterricht«, *Neue Beiträge zur Germanistik* 2, 2 (2003a), 80–103.

Yamaki, Kimiko: »Deutschunterricht in Japan und seine Probleme«, *Didaktik Deutsch* 14 (2003b), 80–91.

Sprachliche Wissensbestände und Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht nutzen

Ein Plädoyer für die didaktisch-methodische Implementierung des Englischen beim Lehren und Lernen des Deutschen als zweiter bzw. weiterer Fremdsprache in Taiwan

Tristan Lay

1. Einleitende Bemerkungen

Die Annahme des vorliegenden Aufsatzes ist, daß die Aneignung einer zweiten und jeder weiteren Fremdsprache nicht ausschließlich auf der Basis der Erstsprache erfolgt. Sie schließt sich damit der *Interlanguage-Hypothese* an (u. a. Selinker 1972; 1992) und steht in der Tradition von Ternes (1976), Möhle (1989) und Hufeisen (1991), die davon ausgehen, daß Elemente und Strukturen einer bereits erlernten Fremdsprache auf die *Lernersprache* (Kielhöfer 1975) bzw. *Interimsprache* (Raabe 1974) der zu lernenden Zielfremdsprache wirken.

»Mit Lernersprache ist der jeweilige individuelle fremdsprachliche Zustand gemeint, den ein Fremdsprachenlerner zu einem bestimmten Zeitpunkt auf dem Weg der Loslösung von der Ausgangssprache in Richtung auf die Zielsprache hat. Der Zustand der Lernersprache zwischen diesen beiden Polen hat auch zur Bezeichnung *Interimsprache* geführt. Die Lernersprache ist folglich durch Phänomene sowohl in der Ausgangs- als auch der Zielsprache gekennzeichnet, erhält aber dadurch ihren eigenen Charakter und ihr eigenes Regelsystem. Die Lernersprache kann auch durch den simultanen Erwerb mehrerer Fremdsprachen beeinflußt werden. Indem der Lerner zu Beginn des Zweitsprachenerwerbs, vor allem aufgrund seines muttersprachlichen, sodann zunehmend aufgrund seines fremdsprachlichen Wissens, ständig Hypothesen zu den einzelnen Phänomenen der Fremdsprache bildet und prüft, erweisen sich Lernersprachen als dynamische Systeme, die sich aufgrund des fortschreitenden Lernprozeß schnell verändern können.« (Düwell 2003: 349, Kursiv im Original)

Das sich im Aufbau befindende, instabile und sich verändernde lernersprachliche System eines Fremdsprachenlernenden wurde u. a. von Corder (1967; 1978) als »*transitional competence*« bzw. »*language-learner language*« und von Nemser (1971) als »*approximative system*« bezeichnet. (Für eine ausführlichere Auflistung der Ansätze siehe Hufeisen 1991: 28–30.) Im deutschsprachigen Raum findet sich auch der Terminus *Intersprache* (Hellinger 1975), der synonym zu *Lerner-* bzw. *Interimsprache* zu verstehen ist.

Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, daß das Lernen verschiedener Sprachen aufeinander bezogen werden sollte. Das Aufgreifen und die systematische Anknüpfung an bereits vorhandene Wissens- und Erfahrungsbestände, Sprachlernerfahrungen und -lernpro-

zesse sowie der Transfer von Elementen, Einheiten und Strukturen aus vorgängig erworbenen und erlernten Sprachen stehen im Zentrum der folgenden didaktischen Überlegungen.

1.1 Begriffsklärung

1.1.1 Deutsch als zweite und weitere Fremdsprache

Deutsch wird im vorliegenden Kontext als *zweite* bzw. *weitere* Fremdsprache bezeichnet, da im deutschsprachigen Raum der Terminus *Tertiärsprache* (vgl. Hufeisen (1991), Hufeisen/Lindemann (1998), Dentler/Hufeisen/Lindemann (2000), Hufeisen/Neuner 2001; 2003a) originär für die *dritten Schulfremdsprachen*, also z. B. für Italienisch/Spanisch/Russisch nach Englisch und Französisch/Latein belegt ist (vgl. Bahr/Bausch/Helbig/Kleppin/Königs/Tönshoff 1996; Bausch 2003). Deutsch als *zweite* Fremdsprache als *Tertiärsprache* zu bezeichnen wäre daher im strengen Sinne unangemessen. Um die Begrifflichkeit trennscharf zu halten, verwende ich im vorliegenden Artikel die Akronyme $L1_1$ und $L1_2$ für die Erst- und Zweitsprache ($L1_3$ stünde für die kindliche Dreisprachigkeit), während in der zeitlichen Abfolge des Spracherwerbs $L2_1$, $L2_2$, $L2_3$, $L2_n$ ($n \geq 2$) die erste, zweite, dritte und nachfolgende Fremdsprache bezeichnet. Dadurch wird eine nachvollziehbare und sachlich stets korrekte Nomenklatur gewährleistet.

1.1.2 Lernen und Erwerben

In der Zweitsprachenerwerbsforschung wird zwischen den Aneignungsformen *Lernen* und *Erwerben* unterschieden. Die Differenzierung geht auf die einflußreiche, empirisch aber kaum überprüfbare Monitor-Hypothese von Stephen Krashen (1981) zurück, der *Lernen* als einen gesteuerten Prozeß definiert hat, welcher durch gezielte Steuerung von außen bedingt ist. *Lernen* ist nach Krashens Auffassung in formellen Situationen, wie z. B. in der Institution Schule, vorzufinden, während *Erwerben* einen außerunterrichtlichen und ungesteuerten Prozeß bezeichnet, wobei der Vorgang der Sprachaneignung »natürlich« wirkt. Der Aneignungstyp *Lernen* weist im Hinblick auf exogene sowie endogene Erwerbs- und Lernbedingungen besondere Charakteristika auf (strukturierter Input durch Lehrwerke, Unterricht und Lehrende; Lern- und Kommunikationssituation; Qualität und Quantität des Inputs etc.), die den des *Erwerbens* nicht auszeichnen. Da ich mich im vorliegenden Beitrag explizit auf das schulische/universitäre Fremdsprachenlernen konzentriere, werde ich das natürliche *Erwerben* von Sprachen nicht weiter berücksichtigen. Mir ist bewußt, daß der Aneignungsmodus *Lernen* immer auch *Erwerben* impliziert, d. h. daß *Lernen* nie ohne *Erwerb* stattfindet und daß *Lernen* eine spezifische Form des *Erwerbs* darstellt.

1.1.3 Interaktion und Transfer

Während frühere wissenschaftliche Untersuchungen in der Spracherwerbsforschung von der Prämisse ausgingen, daß lediglich die Erstsprache (L1) Einfluß auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten in der ersten und zweiten gelernten Fremdsprache ausübt, wurde durch das in jüngerer Zeit verstärkte Interesse am multiplen Sprachenlernen aus heutiger Sicht deutlich, daß viele Konstruktionen z. B. auf lexikalischer, semantischer, syntaktischer und phonologischer Ebene in der $L2_2$-Interimsprache explizit aus der ersten Fremdsprache ($L2_1$) interlingual transferiert werden. Unter Transfer wird dabei der Abruf und Einsatz vorheriger Sprachkenntnisse, Sprachwissen (deklaratives und prozedurales Wissen) sowie Sprachlernerfahrungen in einer kognitiven Auseinandersetzung mit Aspekten

einer weiteren zu erlernenden Sprache verstanden (für eine Typologie von Transfererscheinungen siehe Edmondson 2001: 143–149).

Dies kann insbesondere zu Beginn des Lernens einer zweiten Fremdsprache beobachtet werden. Es finden sich indes keinesfalls ausschließlich zwischensprachliche Transfereinflüsse von der L1 und $L2_1$ auf die $L2_2$, sondern auch interagierend rückwirkende Einflüsse *(backlash interference*) von der $L2_2$ auf die L1 und $L2_1$ sind möglich, und dies ob wir es wollen oder nicht. Welche Faktoren üben nun Einfluß darauf, ob, wann und wie Transfer zwischen bestimmten Sprachen erfolgt? Die wichtigsten sind die folgenden (nach Edmondson 2001: 151):

- Beherrschungsgrad in den involvierten Sprachen;
- etymologische und typologische Sprachverwandtschaft aus personenspezifischer subjektiver Sicht;
- soziologischer Status der involvierten Sprachen zueinander;
- Situations- und Aneignungsbedingungen (fremdsprachlicher versus zweitsprachlicher und gesteuerter vs. ungesteuerter Erwerbskontext);
- Art der kommunikativen bzw. lernbezogenen Aufgabe, die in der Fremdsprache erledigt werden muß;
- Verfügbarkeit von explizitem Wissen über die involvierten Sprachen;
- Alter beim Fremdsprachenerwerb.

Innerhalb dieses Faktorenkomplexes kann davon ausgegangen werden, daß interlingualer Transfer nicht auf systematischer Grundlage der L1, $L2_1$ oder $L2_2$ erfolgt, sondern auf der Basis der jeweiligen instabilen, dynamischen lernersprachlichen Systeme, die Fremdsprachenlernende vornehmlich unter Einfluß ihrer unterschiedlichen Sprachen ausbilden. Das vorhandene Sprachenrepertoire ist daher für jede weitere zu lernende Sprache von theoretischer Relevanz. Für eine allgemeine Darstellung und Beschreibung der Hypothesen, Theorien und Modelle im Bereich des multiplen Sprachenlernens verweise ich auf die entsprechende Primärliteratur: 1. *DMM* [*Dynamic Model of Multilingualism*] (Jessner 1997; 1999; Herdina & Jessner 2002); 2. *Rollen-Funktions-Modell* (Williams & Hammarberg 1998; Hammarberg 2001); 3. *Faktorenmodell* (Hufeisen 2000); 4. *Ecological Model of Multilinguality* (Aronin & Ó Laoire 2001); 5. *FLAM* [*Foreign Language Acquisition Model*] (Groseva 2000).

Introspektive Studien zum Lernen zweiter und weiterer Fremdsprachen belegen, daß das Problemlösungsverhalten von Fremdsprachenlernenden den gesamten Sprachbesitz als mögliche Quellen für eine korrekte Lösung einschließt (vgl. z. B. Jessner 2000; Lindemann 2000).

2. Sprachenlernen in Taiwan: ein Überblick

Sprachenlernen findet in Taiwan auf dem Hintergrund einer komplexen Vielsprachigkeitsrealität der Lernenden statt. Als Erst- ($L1_1$) und Zweitsprache ($L1_2$) werden in Taiwan (Hoch-)Chinesisch, Taiwanisch bzw. Minnanhua, Hakka sowie austronesische Sprachen in unterschiedlicher Chronologie erworben (die ethnolinguistische Situation Taiwans ist an anderer Stelle detailliert beschrieben worden (siehe z. B. Lay 2004: 102–133 oder http://ecommerce.taipeitimes.com/yearbook2004/P021.htm#2).

Die Majorität der Bevölkerung wächst in Form einer natürlichen kindlichen Zweisprachigkeit (*additiver Bilingualismus*) mit dem gleichzeitigen oder sukzessiven Erwerb des Sprachenpendants Taiwanisch ($L1_1$)/Chinesisch ($L1_2$) bzw. Chinesisch ($L1_1$)/Taiwanisch ($L1_2$) auf. Ausgehend von einer *retrospektiv-prospektiven Mehrsprachigkeit* (vgl. Königs 2000) bauen taiwanische Lernende ihre individuelle Mehrsprachigkeit durch den institutio-

nellen schulischen und universitären Fremdsprachenunterricht aus.

Englisch besitzt in Taiwan einen nicht zu unterschätzenden kulturellen und ökonomischen Bezug. Der nordamerikanische Einfluß, bedingt durch Medien sowie Handels- und Kulturbeziehungen, hat für die Inselrepublik eine vorbildliche Funktion. Taiwan ist auf die wirtschaftlichen Beziehungen zu den USA angewiesen. Infolgedessen besitzt die Prestigesprache Englisch in der taiwanischen Gesellschaft und Wirtschaft einen sehr hohen Stellenwert. Als *lingua franca* wird Englisch wie auch in vielen anderen Orten der Welt obligatorisch als *erste* Fremdsprache ($L2_1$) landesweit im Sekundarschulbereich unterrichtet. Private bilinguale Kindergärten bieten die Möglichkeit, Englisch und Chinesisch parallel im frühen Kindesalter zu erlernen. Ähnlich wie in Japan (*juku*) und Südkorea (*hakwon*) existieren auch in Taiwan private und kommerzielle Sprach- und Nachhilfeschulen (*buxiban*), die vornehmlich Mittel- und Oberstufenschüler auf weiterführende Prüfungen im Englischen vorbereiten (vgl. Lay 2004: 251–253).[1]

Deutsch kann in Taiwan im schulischen bzw. universitären Kontext strukturiert gelernt werden. Die deutsche Sprache hat in der Inselgesellschaft einen unverkennbaren Status als zweite bzw. weitere Fremdsprache inne, da sie im institutionellen Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen prinzipiell als $L2_2$ bzw. $L2_{+n}$ gelernt wird.

Bis Ende der 1980er Jahre stellte der DaF-Unterricht in allgemeinbildenden Oberschulen Taiwans eine Rarität dar. In den 1990er Jahren wurde das Prestige des Deutschen, Französischen, Spanischen und Japanischen durch Fördermittel von seiten des Erziehungsministeriums durch ein zusätzliches Angebot an Wahlkursen für zweite Fremdsprachen gestärkt. Deutsch wurde 1995 zusammen mit Französisch, Spanisch und Japanisch in dem Curriculum taiwanischer Oberschulen offiziell vom Erziehungsministerium verabschiedet. Die curriculare Verankerung und Diversifizierung des institutionellen Fremdsprachenlernangebots im Sekundarschulbereich erfolgte im Zeitraum Juli 1999 bis Dezember 2004 an 112 von insgesamt 312 Oberschulen. Darunter lernten landesweit 641 Schülerinnen und Schüler in 25 Wahlkursen Deutsch als Fremdsprache. Das schulische Angebot zweiter Fremdsprachen wird durch weitere Fördermittel seitens des Erziehungsministeriums für den Zeitraum 2005–2009 fortgeführt (vgl. Erziehungsministerium Taiwan, http://www.edu.tw/edu_web/edu_mgt/highschool/edu2359001/main/1–7.htm). Die institutionellen Bedingungen des *universitären* Fremdsprachenlernens in Taiwan wurden an anderer Stelle detailliert beschrieben (siehe dazu Lay 2004: 235–254).

3. Chinesisch als L1, Englisch als $L2_1$ und Deutsch als $L2_2$

Im vorliegenden Artikel werde ich mich auf die in vielen Ländern weit verbreitete (etymologisch und sprachtypologisch verwandte) Sprachenkonstellation Englisch ($L2_1$) als erste und Deutsch ($L2_2$) als zweite Fremdsprache beschränken, da das Gros der taiwanischen Schüler- und Studentenschaft damit beginnt, Deutsch zu lernen, nachdem bereits über sechs Jahre in der Schule die Brückensprache Englisch gelernt wurde bzw. an der Universität parallel zu Deutsch weitergelernt wurde (zehn Jahre). Ein Charakteristi-

1 Die Anzahl der Institute betrug im Jahre 2004 landesweit 4.262 (vgl. http://ecommerce.taipeitimes.com/yearbook2004/P269.htm#1).

kum für die Sprachenkombination Englisch ($L2_1$) und Deutsch ($L2_2$) ist, daß die Zielfremdsprache der taiwanischen Lernenden in den Bereichen Morphosyntax, Grammatik, Wortschatz und Phonetik weniger der Erstsprache als vielmehr der ersten Fremdsprache Englisch ähnelt. Auch in Bezug auf das Schriftbild werden Divergenzen deutlich, weil in Taiwan ein ideographisches Schriftsystem, d. h. eine logographische Schrift, basierend auf chinesischen *Han-Zeichen*, vorherrscht und keine alphabetische Buchstabenschrift in der L1 erlernt wird (vgl. Lay 2004: 115–119)[1]. In der vorliegenden L1- $L2_1$- $L2_2$-Konstellation liegt es auf der Hand, daß verstärkte interlinguale Transferprozesse zwischen den enger genetisch verwandten Sprachen Englisch und Deutsch auf verschiedenen Sprachebenen erfolgen. Dabei schließe ich nicht aus, daß auch die typologisch nicht-verwandte chinesische Erstsprache Einfluß auf das Erlernen des Deutschen ausübt.

4. Spracherwerbsprozesse

Frühere Arbeiten in der Spracherwerbsforschung gingen von der Prämisse aus, daß sich alle Aneignungsformen des Spracherwerbs, auch die des Fremdsprachenlernens, auf der Basis eines im menschlichen Gehirn verankerten, gleichzeitig jedoch universalistisch ausgelegten Spracherwerbsmechanismus vollzögen. Vertreter der Identitätshypothese waren der Auffassung, daß sämtliche Spracherwerbsprozesse, auch Fremdsprachenlernprozesse, uniform verliefen, unabhängig von den lernerinternen und lernerexternen Situations- und Aneignungsbedingungen. Daraus wurde folgender didaktisch-methodischer Unterrichtsansatz abgeleitet: Jede Fremdsprache, ob erste, zweite oder weitere, kann identischen Unterrichtsprinzipien unterworfen werden. Unterrichtskonzepte, die bei der Vermittlung der ersten Fremdsprache appliziert werden, werden unter unterrichtsmethodischen Aspekten unverändert auf das Lehren aller Folgefremdsprachen eingesetzt (vgl. Bausch 2003: 29). Diese Annahme ist unzutreffend. Denn aus lerntheoretischer, kognitionspsychologischer sowie konstruktivistischer Sicht ist es sinnvoll, zwischen dem Lernen einer $L2_1$ und einer $L2_2$ bzw. $L2_{+n}$ zu differenzieren, da sowohl qualitative als auch quantitative Unterschiede zwischen dem Lernen einer ersten und dem Lernen einer zweiten bzw. weiteren Fremdsprache bestehen. Zweite und weitere Folgefremdsprachen sind Lern- und Lehrbedingungen unterworfen, die sich auf spezifische Weise von denjenigen der ersten Fremdsprache unterscheiden. Im folgenden werden die Spezifika des multiplen Sprachenlernens herauskristallisiert (vgl. dazu auch Bausch/Heid 1992; Bahr/Bausch/Helbig/Kleppin/Königs/Tönshoff 1996; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1998; Bausch 2003; Bausch/Helbig 2003a; Hufeisen 1995; 2001a; De Florio-Hansen 2003). Es wird in den Ausführungen deutlich, daß der Unterricht in den zweiten und nachfolgenden Fremdsprachen einen durch Eigengesetzlichkeiten determinierten Vermittlungsbereich darstellt (Bausch 2003: 30).

1 Um das Lernen der Aussprache zu erleichtern, sind in der VR China die Lehrbücher für den Primarstufenbereich mit der lateinischen *Hanyu-Pinyin-Lautumschrift* versehen. Taiwanische Kinder hingegen werden mit dem *Nationalen phonetischen Alphabet* (*Bopomofo*, das System der vereinzelten Schriftzüge) vertraut gemacht.

5. Charakteristika des multiplen Sprachenlernens

Wenn Schülerinnen und Schüler damit beginnen, ihre erste Fremdsprache ($L2_1$) zu lernen, sind sie im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen als prinzipiell unerfahren einzustufen, da die Lernsituation sich als grundlegend neu und unbekannt darstellt. Beim Lernen einer zweiten Fremdsprache ($L2_2$) können sie als kompetentere Fremdsprachenlernende betrachtet werden, weil sie auf ihre individuellen erweiterten Lernerfahrungen, bereits ausgebildete Vorkenntnisse und Teilkompetenzen beim Lernen der Zielfremdsprache rekurrieren (z. B. vorhandener Sprachbesitz; Kenntnisse über das Fremdsprachenlernen im allgemeinen, über die Zielfremdsprache und Zielkultur im besonderen; Lerntyp, kulturspezifische Lernstile, Lerntechniken und bewußte bzw. unbewußte Lern- und Kommunikationsstrategien etc.) und auf diese Weise ihren Lernprozeß beschleunigen können. Taiwanische Deutschlernende kennen beispielsweise aus der Brückensprache Englisch bereits den grammatischen Gebrauch des (bestimmten und unbestimmten) Artikels, feststehende Präpositionen, die Komparation des Adjektivs, die Wortstellung sowie orthographische und phonologische Regeln, die in ihrer chinesischen Erstsprache nicht existieren.

Schüler und Studierende weisen beim Lernen einer zweiten und weiteren Fremdsprache ein fortgeschrittenes Entwicklungs- und Lernalter als beim $L2_1$-Lernen auf. In Taiwan fällt das Lernen zweiter Fremdsprachen mit durchschnittlich achtzehn Jahren aus entwicklungs- und lernpsychologischer Sicht ins Erwachsenenalter (nachpubertäre Phase). Die Lernenden besitzen ein verändertes Selbstbild und Lernverhalten, das sich in den Interessen und Verarbeitungsweisen widerspiegelt. Anders als in der Primarstufe ist ihr Lernen nun stärker kognitiv-analytisch ausgerichtet. Sie verfügen nunmehr über umfangreichere Lebenserfahrungen, ein fortgeschrittenes Weltwissen und eine ausgeprägtere Intellektualität.

»Die bislang nur kontrastiv ausgelegten Kenntnisse, Fähigkeiten, Lern- und Kommunikationsgewohnheiten werden relativiert und neu, d. h. eben mehrsprachig perspektiviert; dies gilt übrigens auch und gerade für interkulturelle Wissensbestände.« (Bausch 2003: 31)

Das Wissen über das eigene Lernverhalten beim Fremdsprachenlernen, bereits entwickelte spezifische Lernverfahren, ein relativ ausgeformtes Repertoire an allgemeinen Lerntechniken, (nachhaltig weiter entwickelbare) Sprachlern- und Kommunikationsstrategien, die die Fremdsprachenlerner bereits im Umgang mit der Erstsprache und beim Lernen der ersten Fremdsprache – wenngleich in unterschiedlichen Ausprägungen – erworben haben, das fortgeschrittene Bedürfnis, Fremdsprachenlernen individuell zu steuern und autonom zu gestalten, sowie subjektive Theorien über das Fremdsprachenlernen sind Aspekte, die beim Beginn des $L2_1$-Lernens kaum oder noch nicht vorhanden waren. Insbesondere zu Beginn des $L2_2$-Lernprozesses können diese Faktoren das Erlernen der Folgefremdsprachen wesentlich erleichtern.

Lernende einer zweiten und weiteren Fremdsprache sind oft selbstsicherer. Sie suchen bei unbekannten Texten gezielt nach bekannten Strukturen und Worten, verwenden Lernstrategien bei Neuem und versuchen Unbekanntes kontextuell zu erschließen. Ihnen ist bewußt, daß sie beim Lernen der zweiten Fremdsprache aktiv auf vorher erlernte Sprachen zurückgreifen können, d. h. beispielsweise beim Vokabellernen den neuen Wortschatz nicht isoliert lernen, sondern ver-

suchen, neue Wörter mit muttersprachlichen und fremdsprachlichen Wissensbeständen in Beziehung zu setzen. Sie knüpfen also an bereits vorhandenem Sprach- bzw. Kulturwissen und grundlegenden Sprachlernerfahrungen an und erweitern sie.

6. Mehrsprachigkeitskonzept – Deutsch mit Englisch

Das Lernen einer zweiten Fremdsprache ist durch ausgeprägte Systematizität, kognitive Analysefähigkeit sowie höher ausgebildete Sprachbewußtheit (prozedurales Wissen) seitens der Lernenden geprägt. Die empirisch abgesicherten Befunde und Forschungsergebnisse aus der Sprachlehrforschung, Mehrsprachigkeitsforschung und anderen benachbarten Wissenschaftsdisziplinen sollten aus lernökonomischen Gründen in ein integratives und curricular aufeinander bezogenes Mehrsprachigkeitskonzept münden.

Das Aufzeigen von Grundlagen einer Didaktik und Methodik, die das multiple Sprachenlernen berücksichtigt, sowie konkrete Anwendungsvorschläge für die Sprachenkonstellation Deutsch nach Englisch würden den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen. Ich verweise daher exemplarisch auf die Arbeiten von Hufeisen (1994), Hufeisen/Neuner (2001; 2003a). Für Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept siehe Bausch/Helbig-Reuter (2003b).

Es handelt sich dabei nicht um die Entwicklung eines völlig neuen Mehrsprachigkeitskonzeptes, sondern es geht vorrangig darum, in Bezug auf die Charakteristiken des Lehrens und Lernens von Folgefremdsprachen zu präzisieren und zu differenzieren (vgl. Neuner 2003: 24). Ein Lehrkonzept, das multiples Sprachenlernen didaktisch-methodisch berücksichtigt, kann Einflußfaktoren wie vielfältig und unterschiedlich gesammelte Sprachlernerfahrungen, bereits vorhandenes Vorwissen und Kenntnisse im Englischen (und weiterer involvierter Fremdsprachen) beim Lernen des Deutschen effizient nutzen (z. B. durch vergleichend-kontrastive Ge?enüberstellung und Erklärung von englischen und deutschen Lexemen, von Grammatik und Idiomatik, Verwendung des Englischen als Metasprache bei grammatischen Erklärungen etc.).

»Die Sprachlernerfahrungen in der ersten Fremdsprache erweitern einerseits den Sprachbestand, der durch die Muttersprache zugrunde gelegt wurde, sie fügen andererseits den Sprachlernerfahrungen, die beim muttersprachlichen Spracherwerb durchlaufen wurden, neue Dimensionen hinzu. Sie öffnen so beim Tertiärsprachenlernen – bildlich gesprochen – das Tor zur Erweiterung des Sprachbesitzes (deklaratives Sprachwissen) und des Sprachlernbewusstseins (prozedurales Wissen).« (Neuner 2003: 17)

Auf diese Weise liegen bereits entwikkelte Synergiepotentiale aus dem erstfremdsprachlichen Unterricht nicht länger brach und können für den DaF-Unterricht erschlossen werden. Relativ komplexer Sprachbesitz in der Erst- und Zweitsprache und in der ersten Fremdsprache sowie die bewußte Reflexion des Lernprozesses auf seiten der Lernenden ermöglichen es, daß Lerninhalte anspruchsvoller ausgelegt werden können, daß der Unterricht in der zweiten und weiteren Fremdsprache (insbesondere im Hinblick auf die rezeptive Textarbeit) auf einer höheren Niveaustufe beginnt, den Schülern und Studierenden inhaltlich-thematisch Neues im Unterricht anbietet und sie in ihrer Kognitivität bzw. Kreativität altersangemessen fordert und fördert. Dies gelingt nur, wenn der Rekurs auf die vorher erlernten Sprachen bei der Vermittlung des Deutschen kontinuierlich und systematisch erfolgt.

7. Forschungsstand

7.1 Aktueller Entwicklungsstand in Deutschland

Forschungen im Bereich des multiplen Sprachenlernens werden im wesentlichen in Europa, einigen asiatischen Ländern und Nordafrika betrieben, während sie in sehr viel geringerem Maße in Nordamerika und Australien vorzufinden sind (vgl. Hufeisen 2001a: 649). Hufeisen erklärt diesen Sachverhalt wie folgt:

»Dies mag zum einen damit zusammenhängen, daß dort die Tertiärsprachenproblematik systematisch nicht so häufig auftritt, zum anderen aber auch mit dem dort stark vertretenen psycholinguistischen Ansatz, der Mehrsprachigkeit als ein allgemeines Konzept sieht, in dessen Rahmen z. B. die Besonderheiten des ›Lernens‹ und ›Erwerbens‹ nur marginal betrachtet werden und zwischen Zwei- und Dreisprachigkeit nicht unterschieden wird« (Hufeisen 2001a: 649).

Neuere Erkenntnisse in der Mehrsprachigkeitsforschung sowie die Bemühung, das Lernen von Folgefremdsprachen attraktiver und abwechslungsreicher zu gestalten, führten dazu, daß in der Bundesrepublik Deutschland Ende der 1980er Jahre einsetzende und bis in diese Tage hinein verstärkt Forschungsprojekte (z. B. das *Bochumer Tertiärsprachenprojekt*) und Symposien initiiert und durchgeführt, Tagungsbände und wissenschaftliche Arbeiten zum multiplen Sprachenlernen publiziert werden, die in jüngster Zeit Einfluß auf die didaktisch-methodische Vermittlung der zweiten und weiteren Fremdsprachen ausüben. Für einen Überblick in die Forschungsdisziplin siehe z. B. die Sammelbände Bausch/Heid (1992), Bahr/Bausch/Helbig/Kleppin/Königs/Tönshoff 1996; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1998; Meißner/Reinfried 1998, Deutsch als zweite Fremdsprache (= Themenheft, *Fremdsprache Deutsch* 1999/1); Hufeisen/Lindemann 1998; Cenoz/Hufeisen/Jessner 2001; Hufeisen/Neuner 2003a; Hufeisen/Marx 2004. Für spezifische empirische Forschungsarbeiten siehe z. B. Hufeisen 1991; Mißler 1999; Müller-Lancé 2003 und Chen 2005.

Die Erarbeitung und Zusammenstellung von Lehr- und Lernmaterialien, die das Lernen von Deutsch mit Englisch berücksichtigen, befinden sich in Planung und Entwicklung. Es handelt sich dabei bis dato primär um Sammlungen von englisch-deutschen Wortschatzlisten (siehe dazu exemplarisch Hufeisen 1994: 45–80) und einzelnen vermittlungsmethodischen Ansätzen zur Wortschatzarbeit und Curriculumentwicklung (vgl. Bausch/Helbig 2003a: 461).

7.2 Forschungsdefizit in Taiwan

Richtet man seinen Blick auf die aktuelle Forschungslage in Taiwan, blickt man – bildlich gesprochen – auf eine wissenschaftliche Wüste. Es besteht eine immense Forschungslücke in den Wissenschaften, die das Lehren und Lernen fremder Sprachen als Gegenstandsbereich haben. Studien zum multiplen Sprachenlernen in Taiwan sind offensichtlich nicht zentraler Gegenstand didaktisch fremdsprachenorientierter Forschung und Überlegungen. Welche Gründe lassen sich nun dafür finden, daß kaum Mehrsprachigkeitsforschung im selbst mehrsprachigen Taiwan betrieben wird? Im wesentlichen lassen sich meines Erachtens vier Hauptgründe dafür finden:

1. Das Forschungsdefizit hängt mit dem Faktum zusammen, daß zweite und weitere Fremdsprachen, anders als in Europa, in der Regel nicht obligatorisch im Curriculum allgemein bildungsstaatlicher Einrichtungen verankert sind. Das Lernen einer zweiten Fremdsprache im Sekundarschulalter ist nur an einigen taiwanischen Schu-

len möglich. Die Problematik ergibt sich also nicht.

2. Das Lernen von Folgefremdsprachen findet vereinzelt an staatlichen und privaten Hochschulen statt, entweder als Hauptfach oder als zweite Wahlfremdsprache. Wird jedoch ein konkreterer Blick auf die Anzahl der Studienplätze für Fremdsprachen an taiwanischen Universitäten geworfen, dann wird schnell deutlich, daß diese für Englisch mit circa 5700 fast so groß ist wie die aller anderen Fremdsprachen (Japanisch, Spanisch, Französisch, Deutsch, Russisch und Arabisch) zusammen (vgl. Lohmann 1996: 41; Lay 2004: 240, 241). Von einer fremdsprachlichen Diversifizierung kann im strengen Sinne nicht die Rede sein. Wenn das Englische in der Hochschullandschaft dermaßen überrepräsentiert ist, bleibt wenig Raum, eine zweite oder weitere Fremdsprache zu lernen.
3. Auf Grund der geographisch isolierten Lage wird auf dem maritimen Taiwan in Bezug auf Fremdsprachenlernen in der Regel das Lernen des praktikableren Japanischen als zweite Fremdsprache beim Gros der Jugendlichen und jungen Erwachsenen präferiert. Dies muß sicherlich auch in historischer Relation dazu gesehen werden, daß Taiwan in den Jahren 1895–1945 von Japan für ein halbes Jahrhundert okkupiert wurde. Die Bevölkerung ist sich dessen bewußt, daß durch die japanische Kolonialherrschaft auch zugleich der Grundstein für die Modernisierung der Insel gelegt wurde. Des weiteren besitzt Japanisch im Hinblick auf das Schriftsystem Elemente des Chinesischen: Die heutige japanische Schrift ist ein Konglomerat aus der chinesischen logographischen Schrift *Kanji*[1], welche zum Ausdruck von lexikalischen Morphemen bzw. sinntragenden Wörtern (die einem Substantiv, einem Verb oder einem Adjektiv entsprechen) dient, und zwei eigenständigen Silbenschriften, *Hiragana* und *Katakana*. *Kanji* muß von den taiwanischen Japanischlernenden nicht mehr erlernt werden. Außerdem wird das Japanbild der jungen Generation Taiwans sehr stark vom zeitgenössischen modernen Japan beeinflußt. Mangas (Comics) und Animes (Zeichentrickfilme) aus Japan genießen in Taiwan Kultstatus. Die Mode- und Musikwelt orientiert sich weitgehend am japanischen Vorbild. Da Japan hinter den USA mit Abstand den größten kulturellen und wirtschaftlichen Einfluß auf die Inselrepublik ausübt, ist daher die Beherrschung der japanischen Sprache aus Sicht vieler besonders in Bezug auf wirtschaftliche Zusammenhänge mit großen persönlichen Vorteilen verbunden (vgl. Lay 2004: 345–347). All diese Umstände tragen dazu bei, daß Japanisch die Rangfolge als *zweite* Fremdsprache in Taiwan einnimmt. Meines Wissens existiert keine publizierte Arbeit, die sich explizit mit der Sprachenkonstellation Chinesisch als L1, Englisch als $L2_1$ und Japanisch als $L2_2$ befaßt. Es kann auf Grund der weit distanzierten etymologischen und typologischen Sprachenverwandtschaft des Englischen und Japanischen davon ausgegangen werden, daß wesentlich geringeres Transferpotential bei der vorliegenden Sprachenkombination vorhanden ist und genutzt werden kann als beispielsweise zwischen Englisch und Deutsch. Die vorliegende Aussage müßte jedoch

1 Bei *Kanji* handelt es sich um Schriftzeichen, die ab dem 4. Jahrhundert unserer Zeitrechnung aus dem Chinesischen übernommen wurden.

von wissenschaftlicher Seite empirisch verifiziert bzw. falsifiziert werden.

4. Doch wie sieht es in Taiwan mit genetisch verwandten indoeuropäischen Sprachenkonstellationen wie z. B. zwischen Englisch ($L1_1$) und Deutsch ($L1_2$) aus? Mir drängt sich in dieser Hinsicht der Verdacht auf, daß die Sprachlernerfahrungen und Vorkenntnisse im Englischen taiwanischer Studierender von vielen weit unterschätzt werden (so z. B. Merkelbach 2003: 544), da das Gros der Studentenschaft in der Regel in der *mündlichen* Sprachproduktion ein nur niedriges Sprachniveau erreicht. Dies gilt aber nicht unbedingt für die rezeptiven Fertigkeiten, d. h. eine Generalisierung auf alle Fertigkeiten ist ohne eindeutige empirische Befunde keineswegs legitim.

7.3 Aktueller Forschungsstand in Taiwan

Die oben aufgeführten Vermutungen sind meines Erachtens ausschlaggebend dafür, daß Mehrsprachigkeitsforschung bislang in Taiwan eine marginale Rolle spielt. Meines Wissens existiert gegenwärtig abgesehen von einigen wenigen Aufsätzen zum Forschungsgegenstand des multiplen Sprachenlernens in Taiwan lediglich die jüngst von Ying-Hui Chen (2005) vorgelegte Monographie mit dem Titel *Deutsch als Tertiärsprache in Taiwan*. Diese ethnographisch ausgelegte Dissertation untersucht durch eine polymethodologische Herangehensweise (im Sinne einer Methodentriangulierung) das Lernen des Deutschen nach Englisch bei taiwanischen Germanistikstudierenden pluridisziplinär und mehrperspektivisch.[1] Die Arbeit ist ebenfalls die einzige mir bekannte mit einem reichhaltigen empirischen Fundus an quantitativ-qualitativen Daten. Die wichtigsten Ergebnisse aus Chens (2005) Studie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Über die Rolle der L1 und $L2_1$ wird folgendes eruiert: Chinesisch (L1) wird im wesentlichen als Instruktions- und Vergleichssprache, bei Hilfestellung und als Kontrolle eingesetzt. Englisch ($L2_1$) wird im Deutschunterricht weitgehend ignoriert bzw. ausgeblendet. Lediglich bei der Aussprachevermittlung, beim Vergleich und bei der Kontrastierung beider Sprachen sowie zur Erhöhung der Aufmerksamkeit übt das Englische eine bewußte Brückenfunktion für das Lernen des Deutschen aus. Der Rekurs auf die $L2_1$ erfolgt auf seiten der Studierenden im Sinne einer kommunikativen Hilfe *bewußt*.
- Die L1 übt bei der Formulierung und Darstellung, beim Annotieren im Unterricht und als Verständnisbasis beim Input des Deutschen eine wesentliche Funktion aus. Englisch, das erste gelernte fremdsprachliche, jedoch instabile interimsprachliche System dient oft als kontrastierende Vergleichssprache. Die englische Sprache findet auf seiten der Studierenden vornehmlich ihren Einsatz im Bereich fremdsprachlicher Lern- und Kommunikationsstrategien. Die L1 spielt im Kontrast zu $L2_1$ beim Input eine größere Rolle als beim Output.
- Bis zu 80 % der Studierenden greifen beim deutschsprachigen Input und beim Erlernen des Wortschatzes auf die L1 zurück. Im syntaktischen Bereich findet die L1 bei 40,1 % der Studierenden Verwendung und beim Output

1 Die Autorin verwendet in ihrer Studie für die Sammlung der Datencorpora folgende quantitativ-qualitative Erhebungsverfahren: digital gefilmte teilnehmende Unterrichtsbeobachtung, semistrukturiert-leitfadenorientierte Interviewgespräche mit Lehrkräften (Lehrperspektive), Fragebögen und studentische Aufsätze (Lernerperspektive).

31,9 %. Bei der Sprachproduktion erfolgt ein stärkerer Rekurs auf die $L2_1$. Insbesondere bei der Anwendung kommunikativer Strategien und auf der syntaktischen Ebene, sowohl beim Input als auch beim Output, findet bei den Studierenden ein häufigerer Zugriff auf $L2_1$ als auf L1 statt. 83,1 % der befragten Studierenden bewerten die $L2_1$ beim $L2_2$-Lernen als hilfreich. Doch überwiegen in den analysierten Textproduktionen negative Interferenzen aus der $L2_1$. Diese Befunde belegen evident, daß auch taiwanische Studierende (bewußt und unbewußt) auf ihren zuvor gewonnenen Sprachenbesitz zurückgreifen. Sie lernen Deutsch mit einem höheren Bewußtheitsgrad als ihre Lehrkräfte annehmen. Ebenso wird die Hypothese gestützt, daß die Fehlerbildung in der deutschen Interimsprache erwachsener Deutschlerner von bestehenden Englischkenntnissen beeinflußt wird.

– Mit steigender $L2_2$-Kompetenz verringert sich die $L2_1$-Interferenz. Stattdessen wird die $L2_1$-Performanz von interagierend rückwirkenden Einflüssen aus der $L2_2$ negativ beeinträchtigt *(backlash interference)*. Auch in anderen empirischen Arbeiten zum multiplen Sprachenlernen wird dieser Befund bestätigt.
– Sprachliche Bewußtmachung erfolgt partiell in Form von Fehlerkorrektur, vergleichendem und kontrastierendem Sprachenvergleich sowie etymologischem Verweis bei Lehnwörtern, Kognaten, Anglizismen und Internationalismen.
– Die Studierenden lernen sprachlich bewußt Deutsch. Sie sind imstande, über grammatische Phänomene zu reflektieren und darüber zu diskutieren (z. B. Tempusschwäche, Probleme mit dem Konjunktiv und Passiv, mit der Wortstellung, mit Präpositionen etc.). Grammatische Strukturen des Deutschen werden bewußt mit Strukturen des Englischen verglichen. Dennoch wird die potenzielle Brückenfunktion des Englischen im Deutschunterricht von den Lehrkräften unterschätzt und infolgedessen marginalisiert. Nur bei »falschen Kognaten« und interferenzanfälligen Satzstrukturen werden im Hinblick auf Gefahren linguistischer Verwechslungen vergleichende und kontrastierende Sprachenbetrachtungen im Unterricht einbezogen.

Die Kenntnisse der englischen Sprache sind laut Chen (2005) für die taiwanischen Studierenden kein entscheidender Faktor beim *erfolgreichen* Deutschlernen. Vielmehr differenziert sich die Leistung im Deutschen durch den Einsatz von effizienten Lerntechniken und Fremdsprachenlernstrategien. Diese werden im Lernprozeß der ersten Fremdsprache ausgebildet und sollten im Unterricht der zweiten und weiteren Fremdsprache weiter ausgebaut werden.

Die vorliegenden fremdsprachendidaktisch-methodischen Befunde bzw. Empfehlungen Chens (2005) müssen in Bezug auf die Vermittlung des Deutschen als zweiter Fremdsprache nach Englisch durch nachfolgende empirische Studien mit mehrperspektivisch-mehrmethodischen Vorgehen verifiziert bzw. falsifiziert und insbesondere durch weitere Forschungsergebnisse (auch in kulturspezifischer und interkultureller Hinsicht) ergänzt werden. Die Anwendung induktiver Erhebungsverfahren in der Fremdsprachenforschung kann in Bezug auf den mehrsprachig ablaufenden Fremdsprachenlernprozeß taiwanischer Lernender zu differierenden Einsichten und neuen Erkenntnissen führen. Dringender wissenschaftlicher Nachholbedarf ist in diesem Forschungsbereich vonnöten.

8. Desiderata

Es wurde deutlich, daß das Lernen einer zweiten und weiteren Fremdsprache auf seiten der Lernenden spezifische Voraussetzungen und Bedingungen aufweist, die sich von denen, die das $L2_1$-Lernen auszeichnet, deutlich unterscheiden und die es als Lernpotential systematisch im Fremdsprachenunterricht zu nutzen gilt. Vor den skizzierten Hintergründen lassen sich konkrete, unmittelbar relevante praxisbezogene Empfehlungen für das Lehren und Lernen des Deutschen als zweiter und weiterer Fremdsprache nach Englisch ableiten. Die wichtigsten lauten wie folgt:

1. Das Lernen von Deutsch als zweiter bzw. weiterer Fremdsprache darf nicht nur den interferenzbildenden Stör- und Hemmungsfaktor ins Zentrum der Überlegungen stellen. Es muß berücksichtigt werden, daß sprachlich-interkulturelle Kenntnisse und Fähigkeiten sowie Erwerbs-, Lern- und Kommunikationserfahrungen seitens der Lernenden insbesondere im Anfangsstadium eine große Lernhilfe darstellen können.
2. Das Unterrichtsprinzip einer durchgängigen Einsprachigkeit gilt es zugunsten eines funktionalisierten mehrsprachigen Konzeptes zu relativieren bzw. zu ersetzen. Fremdsprachenlernen sollte als inkrementeller Prozeß verstanden werden, in dem involvierte muttersprachliche und fremdsprachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten beim $L2_2$-Lernen nicht als potenzielle Gefahrenquelle betrachtet werden. Vielmehr sollten sie als Chance angesehen werden, denn es lohnt ein bewußter vergleichender und kontrastierender Blick auf ihre Charakteristik: den taiwanischen Deutschlernenden können durch sprachbesitzbezogene und sprachvergleichende Kognitivierungen Parallelen zu bereits erlernten Sprachen aufgezeigt werden. Das Bewußtsein für Konvergenzen und Divergenzen im Verhältnis der ersten zur weiteren Fremdsprache wird dadurch geschärft. Erweist sich Englisch beim Deutschlernen als störend (»falsche Kognate«, Verben mit obligatorisch festen Präpositionen etc.), sollten die Divergenzen zwischen beiden Sprachen Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts werden.
3. Die Spezifika des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter bzw. weiterer Fremdsprache müssen zum obligatorischen Bestandteil einer auf Professionalisierung ausgerichteten Lehreraus- und -weiterbildung gemacht werden. Dazu gehört auch, daß die Lehrenden über ausgebaute Kenntnisse in der englischen Sprache verfügen (vgl. Bausch 2003: 34).
4. Lehrkräfte sollten durch eine Bestandsaufnahme versuchen, Einblicke in das Sprachenlernprofil ihrer Lernenden zu gewinnen. Sie sollten nicht vorschnell und unüberlegt über den Sprachenbesitz und die Kompetenz in den vorher gelernten Fremdsprachen ihrer Lernenden urteilen. Auch die Auffassung, daß taiwanische Schüler und Studierende auf Grund ihrer (rudimentären bzw. defizitären) Kenntnisse in der Erstfremdsprache Englisch *nicht* auf ihre $L2_1$ rekurrieren, greift nachweislich zu kurz; sie ist obsolet und kann empirisch kaum aufrechterhalten werden. Der Rückgriff auf die englische Sprache erfolgt bei taiwanischen Deutschlernenden automatisiert (vgl. dazu vornehmlich den Befund von Chen 2005).
5. Vorkenntnisse im Englischen sollten im Unterricht explizit angesprochen und da, wo es sich lohnt, mit Deutsch verglichen werden. Metasprachliche Diskussionen über die Unterschiede zwischen dem $L2_1$- und $L2_2$-Lernen kön-

nen zu einer zunehmenden Sprachaufmerksamkeit und Sprach(lern)bewußtheit führen.

6. Wenn es sich als hilfreich erweist, sollten auch muttersprachliche Kenntnisse (auch von typologisch distanzierten Sprachen) gezielt im Fremdsprachenunterricht genutzt werden (vgl. dazu exemplarisch Chen 2005). Auch der Zugriff auf die Erst- bzw. Zweitsprache wirkt sich positiv auf den Fremdsprachenlernprozeß aus.
7. Insbesondere in Bezug auf die Textarbeit kann das Potential vorher gelernter Fremdsprachen durch intersprachliche Transferprozesse und den Einsatz internalisierter Texterschließungsstrategien und Techniken des Wortschatzlernens gezielt im Fremdsprachenunterricht genutzt werden. Authentische und ansprechendere Texte bzw. Unterrichtsmaterialien mit einer reichhaltigen Lexik an Anglizismen und Internationalismen können beim Fremdsprachenlernen mit einbezogen werden, um die Wissensbestände der Lernenden im rezeptiven Bereich zu erweitern.
8. Die Fortführung des Englischen sollte im universitären Kontext gewährleistet werden, damit ein Sprachverlust während der langjährigen Aneignung der Interimsprache Deutsch vermieden und eine individuelle Mehrsprachigkeit angebahnt und gefördert werden kann.
9. Die Thematisierung und Vermittlung von Lerntechniken und Fremdsprachenlernstrategien im Unterricht trägt zum effizienten Lernen fremder Sprachen bei und ist auch im Hinblick auf das autonome Lernen im außer- und nachschulischen Kontext, die Entwicklung von Dispositionen für das lebenslange Lernen von Sprachen sowie schließlich für die Aneignung und Aufrechterhaltung von individueller Mehrsprachigkeit von großer Relevanz.
10. Da Deutsch in Taiwan prinzipiell als zweite bzw. weitere Fremdsprache nach Englisch unterrichtet wird, bedarf es regionalspezifischer Lehrwerke, die die Prinzipien einer integrativen curricular ausgerichteten Mehrsprachigkeitsdidaktik berücksichtigen.

9. Abschließende Bemerkungen

Ausgehend von dem Faktum, daß Deutsch auf vielen Sprachebenen dem Englischen näher steht als dem Chinesischen und Deutsch in Taiwan im Kontext des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens prinzipiell erst nach Englisch als zweite bzw. weitere Fremdsprache gelernt wird, wurde aufgezeigt, daß die bewußte Einbettung und Nutzung muttersprachlicher und fremdsprachlicher Kenntnisse die Chance bietet, das Lernen der Zielfremdsprache Deutsch effizienter zu gestalten.

Es wurde konstatiert, daß beim parallelen oder sukzessiven Lernen mehrerer Fremdsprachen sprachliche Wissensbestände auf vielschichtige und komplexe Weise miteinander interagieren. Die Ignorierung und Ausblendung von Sprachlernerfahrungen, Sprachwissen und Sprachbesitz widerspricht den tatsächlichen Sprachenlerngegebenheiten einerseits, andererseits wird dies dem unterrichtsmethodischen Prinzip der Lernökonomie in keiner Weise gerecht. Eine systematische Einbindung bzw. Nutzung vorhandener Sprachenkenntnisse ist in der Unterrichtspraxis erforderlich. Unter der Bedingung, daß Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache in Taiwan über ausgebaute und differenzierte Englischkenntnisse verfügen, wäre es wünschenswert, wenn diese didaktisch-methodisch im Deutschunterricht implementiert würden.

Literatur

Aronin, Larissa; Ó Laoire, Muiris: *»Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality«. Sektionsvortrag auf der Third International Conference on Third Language Acquisition*. Leeuwarden: September 2001.

Bahr, Andreas; Bausch, Karl-Richard; Helbig, Gerhard; Kleppin, Karin; Königs, Frank G.; Tönshoff, Wolfgang: *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum: Brockmeyer, 1996.

Bausch, Karl-Richard: »Das Lernen und Lehren von Deutsch als Fremdsprache. Unterrichtsmethodische Tendenzen und Thesen aus der Sicht eines Sprachlehrforschers«, *IDV-Rundbrief*, Juli 1993, 24–42.

Bausch, Karl-Richard: »Plädoyer für eine Didaktik und Methodik der echten Mehrsprachigkeit«. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 2002, 26–32.

Bausch, Karl-Richard: »Deutsch nach Englisch? Besser: Deutsch mit Englisch! Zu den Spezifika des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter bzw. weiterer Fremdsprache«, Schneider, Günther (Hrsg.): *Mehr Sprachen – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: iudicium, 2003, 18–29.

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen; Basel: UTB; Francke, 2003.

Bausch, Karl-Richard; Heid, Manfred (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache. Spezifika, Probleme, Perspektiven*. 2. Auflage. Bochum: Brockmeyer, 1992.

Bausch, Karl-Richard; Helbig, Beate: »Erwerb von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen; Basel: UTB; Francke, 2003a, 459–464.

Bausch, Karl-Richard; Helbig-Reuter, Beate (unter Mitarbeit von Edgar Otten und Rolf Schormann): »Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen«, *Neusprachliche Mitteilungen* 56 (2003b), 194–201.

Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, 2004.

Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike (Hrsg.): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

Chang, Hsuan-Chen: *Deutsch als zweite Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung der Lernstrategien taiwanesischer Studierender im Hinblick auf autonomes Lernen*. Dissertation. Universität Bielefeld, 2002. Verfügbar: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=965016811.

Chen, Ying-Hui: *Deutsch als Tertiärsprache in Taiwan. Unter besonderer Berücksichtigung des Chinesischen als L1 und des Englischen als erster Fremdsprache*. Dissertation. Universität Hamburg, 2005. Verfügbar: http://www.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/2005/2575/.

Corder, Stephen Pit: »The significance of learners' errors«, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5 (1967), 161–170.

Corder, Stephen Pit: »Language-Learner Language«. In: Richards, Jack (Hrsg.): *Understanding Second and Foreign Language Learning. Issues and Approaches*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1978, 71–93.

De Cillia, Rudolf; Krumm, Hans-Jürgen; Wodak, Ruth (Hrsg.): *Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 2003.

De Florio-Hansen, Inez: »Mehrsprachigkeit lernen. Zum Stand der Forschung und den Konsequenzen für die Unterrichtspraxis«, *Neusprachliche Mitteilungen* 56 (2003), 80–87.

Dentler, Sigrid; Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate: *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg, 2000.

Düwell, Henning: »Fremdsprachenlerner«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen; Basel: UTB; Francke, 2003, 347–352.

Edmondson, Willis J.: »Transfer beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache: die L1-Transfer-Vermeidungsstrategie«. In: Aguado, Karin; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2001, 137–154.

Government Information Office (Hrsg.): *The Republic of China Yearbook 2000*. Taipeh: Kwang Hwa, 2000.

Government Information Office (Hrsg.): *Taiwan Yearbook 2004*. Verfügbar: http://ecommerce.taipeitimes.com/yearbook2004/contents.htm.

Groseva, Maria: »Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell«? In: Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 2000, 21–30.

Hammarberg, Björn: »Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition«. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike (Hrsg.): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, 21–41.

Hellinger, Marlis: »Möglichkeiten und Grenzen der Fehleranalyse«, *Linguistische Berichte* 36, 1975, 73–83.

Herdina, Philip; Jessner, Ulrike: *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 2002.

Hufeisen, Britta: *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt a. M.: Lang, 1991.

Hufeisen, Britta: *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett, 1994.

Hufeisen, Britta: »L3-Spezifika«, *GAL Bulletin* 22, 1995, 31–36.

Hufeisen, Britta: »A European perspective. Tertiary languages with a focus on German as L3«. In: Rosenthal, Judith W. (Hrsg.): *Handbook of Undergraduate Second Language Education. English as a Second Language, Bilingual, and Foreign Language Instruction for a Multilingual World*. Mahwah, N. J.: Erlbaum, 2000, 209–229.

Hufeisen, Britta: »Deutsch als Tertiärsprache«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bände. Berlin: de Gruyter, 2001a, 648–653.

Hufeisen, Britta: »Deutsch als zweite oder weitere Fremdsprache – brauchen wir dafür eigene Lehrwerke«? In: Funk, Hermann; Koenig, Michael (Hrsg.): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 2001b, 312–323.

Hufeisen, Britta: »L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb«. In: Baumgarten, Nicole; Böttger, Claudia; Motz, Markus; Probst, Julia (Hrsg.): *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8 (2/3), S. 97–109. Verfügbar: http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Hufeisen.pdf. Siehe auch Bochum: AKS-Verlag, 2003.

Hufeisen, Britta: »Deutsch und die anderen (Fremd)Sprachen im Kopf der Lernenden. Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann«, *Fremdsprache Deutsch* 31 (2004), 19–23.

Hufeisen, Britta; Gibson, Martha: »Production of locative prepositions by learners of German as a second foreign language«. In: Barkowski, Hans; Faistauer, Renate (Hrsg.): *… in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik, Unterricht, Interkulturelle Begegnung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2002, 73–90.

Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 1998.

Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hrsg.): *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfsvoll. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt a. M.: Lang, 2004.

Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept. Tertiärsprachenlernen. Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Europarat, 2003a.

Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (unter Mitarbeit von Ute Koithan, Anta Kuršisa und Nicole Marx): *Deutsch nach Englisch. Linguistische Grundlagen und didaktisch-*

methodische Umsetzung. München: Goethe Institut Inter Nationes, 2001.

Jessner, Ulrike: »Towards a dynamic view of multilingualism«. In Pütz, Martin (Hrsg.): *Language Choices. Conditions, Constraints and Consequences*. Amsterdam: Benjamins, 1997, 17–30.

Jessner, Ulrike: »Metalinguistisches Denken beim Drittsprachgebrauch. Bilingualismus ist kein zweifacher Monolingualismus«. In: James, Allan (Hrsg.): *Aktuelle Themen im Zweitsprachenerwerb. Österreichische Beiträge*. Wien: Edition Präsens, 2000.

Jessner, Ulrike: »Drittspracherwerb: Implikationen für einen Sprachenunterricht der Zukunft«. In: Kuri, Sonja; Saxer, Robert (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*. Innsbruck: Studien-Verlag, 2001.

Kielhöfer, Bernd: *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern*. Kronberg/Ts.: Scriptor, 1975.

Königs, Frank G.: »Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit«. *X. Lateinamerikanischer Germanistenkongress*. Caracas 2000. (Publikation auf CD).

Krashen, Stephen D.: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer. Neue Wege beim Lehren und Lernen der dritten Fremdsprache*. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung, 1998.

Lay, Tristan: *Sprachinsel Taiwan. Eine empirisch explorativ-interpretative Studie zu subjektiven Spracheinstellungen und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit bei Studierenden in Taibei*. Osnabrück: Der Andere Verlag, 2004.

Lindemann, Beate: »Zum Einfluß der L1 und L2 bei der Rezeption von L3-Texten«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (2000) [Online], 5 (1). Verfügbar: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_1/beitrag/lindem1.htm.

Lohmann, Heinrich: *Die deutschen Abteilungen an den Universitäten in Taiwan und ihre Studenten. Zur Lage des Deutschunterrichts an den Universitäten und außeruniversitären Institutionen in Taiwan im Kontext des chinesischen Bildungssystems und zur Studien- und Lebenssituation der Studenten an den deutschen Abteilungen*. Münster; New York: Waxmann, 1996.

Marx, Nicole: »Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern«?, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (2000) [Online], 5 (1). Verfügbar: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejour-nal/jg_05_1/beitrag/marx.htm.

Marx, Nicole: »›Es war auf einmal …‹. Die Einflüsse des Englischen als erster Fremdsprache auf schriftliche Leistungen im Deutschen als zweiter Fremdsprache«, *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 5 (2001), 182–210.

Marx, Nicole; Hufeisen, Britta: »Multilingualism: Theory, Research Methods and Didactics«. In: Bräuer, Gerd; Sanders, Karen (Hrsg.): *New Visions in Foreign and Second Language Education*. San Diego: LARC Press, 2003, 178–203.

Marx, Nicole; Hufeisen, Britta: »Critical Overview of Research on Third Language Acquisition and Multilingualism published in the German Language«, *International Journal of Multilingualism* 1 (2004), 141–154.

Meißner, Franz-Joseph: »Umrisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik«. In: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Gießen, 4.–6. Oktober 1993*. Bochum: Brockmeyer, 1995, 172–187.

Meißner, Franz-Joseph: »Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit«, *Französisch heute* 1 (2000), 55–67.

Meißner, Franz-Josef: »Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studium von Lehrenden fremder Sprachen«. In: Königs, Frank G. (Hrsg.): *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr, 2001, 1–13.

Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 1998.

Meißner, Franz-Joseph; Burk, Heike: »Hörverstehen in einer unbekannten romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12 (2001), 63–102.

Merkelbach, Christoph: »Deutsch nach Englisch in Taiwan. Der nicht positive Einfluß des Erwerbs des Englischen als L2 auf den Erwerb des Deutschen als L3«, *Info DaF* 30 (2003), 541–548.

Merkelbach, Christoph: »Überlegungen zur Didaktik des Deutschen als Tertiärsprache im Rahmen von Western Culture Studies in Taiwan«. In: Germanisten- und Deutschlehrerverband (Hrsg.): *Deutsch-taiwanische Hefte. Journal für deutsche Studien* 6, 7 (2004), 137–148.

Mißler, Bettina: *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg, 1999.

Möhle, Dorothea: »Multilingual interaction in foreign language production«. In: Dechert, Hans; Raupach, Manfred (Hrsg.): *Interlingual Processes*. Tübingen: Narr, 1989, 179–194.

Müller-Lancé, Johannes: *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen.* Tübingen: Stauffenburg, 2003.

Nemser, William: »Approximative systems of foreign language learners«, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 9 (1971), 115–123.

Neuner, Gerhard: »Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die ›Drittsprache Deutsch‹«, *Deutsch als Fremdsprache* (1996), 211–217.

Neuner, Gerhard: »Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachendidaktik«. In: Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept. Tertiärsprachenlernen. Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Europarat, 2003, 13–34.

Raabe, Horst: »Intersprache und kontrastive Analyse«. In: Raabe, Horst (Hrsg.): *Trends in kontrastiver Linguistik*. Band 1. Tübingen: Narr, 1974, 1–50.

Rohs, Kai: »Vom Nutzen der Berücksichtigung der Sprachlernerfahrungen in der ersten Fremdsprache Englisch im DaF-Unterricht in Südkorea«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2001 [Online], 6 (1). Verfügbar: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_1/beitrag/rohs1.htm.

Selinker, Larry: »Interlanguage«, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10 (1972), 209–231.

Selinker, Larry: *Interlanguage Revisited*. New York: Longman, 1992.

Ternes, Elmar: *Probleme der kontrastiven Phonetik*. Hamburg: Buske, 1976.

Wannagat, Ulrich; Gerbig, Jürgen; Bucher, Stefan (Hrsg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien. Neue Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 2003.

Williams, Sarah; Hammarberg, Björn: »Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model«, *Applied Linguistics* 19 (1998), 295–333.

Weiterführende Literatur

Siehe auch die von Britta Hufeisen und Nicole Marx zusammengestellte Online-Bibliographie zum multiplen Sprachenlernen: http://www.spz.tu-darmstadt. de/projekt_l3/Bibliography/bibliogr.html

Didaktik DaF/Praxis

Textsortenbezogenes Lesen im Fremdsprachenunterricht

Thomas Stahl

1. Einleitung

In einem ganz allgemeinen Sinn gehört Lesekompetenz unbestreitbar zu den Schlüsselqualifikationen des Menschen, will er im Alltag, im Beruf und im Privatleben zurechtkommen. Texte müssen im privaten, öffentlichen und beruflichen Alltag gelesen und verstanden werden. Folgerichtig stand die Lesekompetenz neben der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung der Schüler und Schülerinnen im Zentrum der Datenerhebung der sogenannten PISA-Studien in den Jahren 2000 und 2003. Lesen und Lesekompetenz ist in der Philosophie von PISA mehr als bloßes Entschlüsseln von Wörtern und Sätzen:

»Unter Lesekompetenz versteht PISA die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen.« (Artelt/Baumert/Klieme u. a. 2001: 11)

Zwar bezieht sich PISA auf das Lesen in der Muttersprache, dennoch kann meiner Ansicht nach die obige Erklärung auch für die fremdsprachliche Lesekompetenz in Anspruch genommen werden. Beim Lesen in der Fremdsprache wird man als Lerner immer wieder auf Texte stoßen, die die eigene Sprachkompetenz übersteigen. Ausschlaggebend ist dann, ob man gelernt hat, mit derartigen Kompetenzlücken zurechtzukommen, indem man etwa bestimmte Rezeptionsstrategien anzuwenden in der Lage ist, um zu einer befriedigenden Leseleistung zu gelangen und den jeweiligen Text entsprechend der Leseintention ›sachgerecht‹ zu nutzen. Dieser Fähigkeit kann nach meinem Dafürhalten auch eine ausgeprägte zielsprachliche Textsortenkompetenz dienlich sein.

In meinem Beitrag stelle ich einige Überlegungen zu einem fremdsprachlichen Leseunterricht an, in dessen Zentrum die Förderung von Textsortenkompetenz und die Vermittlung von textsortenorientierten Lesestrategien als wichtige Elemente einer allgemeinen Lesekompetenz stehen. Nach einigen grundsätzlichen Ausführungen zu Zweck und Ziel des fremdsprachlichen Leseunterrichts in einem ersten Schritt wird der Frage nach Rolle und Funktion von Textsortenwissen bei der Textrezeption nachgegangen. Der folgende Abschnitt ist der Relevanz und dem Nutzen von Textsortenorientierung im Fremdsprachenunterricht gewidmet. Schließlich soll durch einen ex-

emplarischen Blick auf ausgewählte DaF-Lehrwerke die derzeitige Unterrichtspraxis im Bereich Deutsch als Fremdsprache bezüglich einer bewußtmachenden Textsortenarbeit kritisch betrachtet werden.

2. Lesen – Lesekompetenz – Leseunterricht

Wenn man als vorrangiges Lernziel des Fremdsprachenunterrichts die Befähigung zu angemessener Textrezeption sowie Textproduktion und damit also die kommunikative Kompetenz des Lerners ansetzt, dann muß sich der Leseunterricht die Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz als bedeutenden Bestandteil dieser kommunikativen Kompetenz zur Aufgabe machen. Es stellt sich dabei die Frage, auf welche Weise sich zielsprachliche Lesekompetenz durch einen gezielten Leseunterricht fördern oder aufbauen läßt. Im Modell einer kommunikativ orientierten Lesedidaktik soll der Lerner in die Lage versetzt werden, seine Bedürfnisse nach Information, die in einem fremdsprachlichen Text enthalten sind, weitgehend selbständig zu befriedigen. Ziel des Unterrichts darf also nicht allein das Erfassen des jeweiligen Textinhalts sein. Es kommt vielmehr darauf an, daß man beim Lesen eines Textes etwas lernt, das man bei der Be- und Verarbeitung eines anderen Textes anwenden kann. Das Einschleifen der Technik, inhaltsbezogene Fragen zum Text zu beantworten, kann dazu aber nur wenig beitragen. Dies bleibt jedoch in Klassenzimmern und Kursräumen viel zu oft der einzige Aspekt der Textarbeit. Westhoff (1997: 19) nimmt dazu folgendermaßen Stellung:

»*Inhaltsbezogene Fragen zu einem Text beantworten* ist wohl der verbreitetste Typ von Aufgaben im Leseunterricht. Es ist aber fraglich, ob dieser Aufgabentyp eine so prominente Stelle verdient, denn, wer häufig Fragen beantworten muß, lernt vor allem eins: Fragen beantworten!«

Die Fertigkeit ›Fragen zum Text beantworten‹ nütze, wie Westhoff weiter darstellt, dem Lernenden nur in der konkreten Unterrichtssituation, denn außerhalb des Unterrichts sei diese Tätigkeit nur selten zu finden:

»Weder bei Zeitungsartikeln noch bei Büchern, Rezepten, Gebrauchsanweisungen, Fahrplänen – und was man sonst noch alles in der außerschulischen Wirklichkeit zu lesen bekommt – sind *Fragen zum Text* beigefügt.« (Westhoff 1997: 19)

Wenn das Unterrichtsziel sein soll, den Lerner dazu zu befähigen, sich mittels geschriebener Texte angemessen in der Zielsprache zu informieren und Texte je nach Leseintention sachgerecht zu nutzen, dann ist es notwendig, Lese- und Entschlüsselungsstrategien auf Wort-, Satz- und Textebene zu entwickeln und zu fördern. Auch Westhoff (1997: 54) geht davon aus, daß die Vermittlung von kognitiven Lesestrategien, mit deren Hilfe Texte schnell, effizient und den Anforderungen der jeweiligen Kommunikationssituation angepaßt gelesen sowie verstanden werden können, ein wesentlicher Bestandteil des fremdsprachlichen Leseunterrichts zu sein habe. Trotz der Bedeutung, die einem strategieorientierten Unterricht zukommt, muß aber auch klar sein, daß sich der fremdsprachliche Leseunterricht nicht auf das Training von Rezeptionsstrategien beschränken darf. Man kann sicherlich Krenn (1997: 233) zustimmen, wenn er in seinem Plädoyer für eine erweiterte Lesedidaktik betont, daß – neben der Vermittlung von Rezeptionsstrategien – eine zumindest gleich wichtige Aufgabe sein muß, das Lesen »so zu gestalten, daß dadurch der Prozeß des Fremdsprachenlernens selbst unterstützt und gefördert wird«. Krenns Befürchtung, Lesestrategietraining könnte in der Unterrichtspraxis zu sehr in den

Vordergrund rücken, läßt sich durch einen Blick in gängige Lehrwerke entkräften. Denn dieser bestätigt den Verdacht, daß relevante Lesestrategien wohl eher punktuell und wenig systematisch vermittelt werden.

Die Forderung nach einer expliziten Entwicklung der Decodierfähigkeit durch Rezeptionsstrategien wird gestützt durch die Ergebnisse der PISA-Studien 2000 und 2003, die einen eindeutigen Zusammenhang zwischen den Leistungen im Lesen und dem kognitiven Wissen über effektive Lese- und Decodierstrategien zeigen. Es konnte nachgewiesen werden, daß

»Lernstrategiewissen, Decodierfähigkeit und Leseinteresse neben der kognitiven Grundfähigkeit einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung interindividueller Unterschiede in der Lesekompetenz leisten« (Artelt/Baumert/Klieme u. a. 2001: 18).

Zwar beziehen sich die Ergebnisse der PISA-Studien auf die muttersprachliche Lesekompetenz, sie lassen sich jedoch nach meinem Dafürhalten gerade im Kontext des Strategiewissens und der Decodierfähigkeit auch auf den fremdsprachlichen Bereich übertragen, wobei sich hier die Problematik sogar potenzieren dürfte. Selbst wenn beim Lesen in der Muttersprache Lesestrategien und Decodierfähigkeit ausgebildet wurden, ist eine Übertragung auf das Lesen in der Fremdsprache nicht automatisch zu erwarten, zumal die muttersprachlichen Kompetenzen zumeist unreflektiert sind und Fremdsprachenlerner oftmals zum ›Wort-für-Wort-Lesen-und-Verstehen-Wollen‹ neigen, was vielfach durch die Art des Unterrichts und die schulische Prüfungsorientierung gefördert wird.

In der Leseforschung und -didaktik ist man sich darüber einig, daß Lesen nicht nur ein Identifizieren von Buchstaben ist, sondern eine interaktiv-konstruktive Tätigkeit, durch die der Inhalt schriftlich fixierter Aussagen erschlossen wird. Der Prozeß des Lesens basiert dabei auf der Interaktion zwischen Text und Rezipienten, die sich sowohl datengeleitet als auch erwartungsgeleitet vollzieht. Denn einerseits gelangen datengeleitete Informationen vom Text zum Leser, die von diesem verarbeitet werden. Andererseits nimmt der Leser zum Text eine Erwartungshaltung ein, wenn er Hypothesen über die inhaltliche und sprachliche Ausgestaltung nachfolgender Textteile anstellt, diese im Verlauf des Leseprozesses überprüft, korrigiert und modifiziert. Dazu aktiviert er sein Vorwissen, trägt dieses an den Text heran und antizipiert bestimmte Informationen (vgl. Westhoff 1997: 47). Ein ›kompetenter Leser‹ zu sein, bedeutet, datengeleitete und erwartungsgeleitete Prozesse in optimaler Weise zusammenzufügen, vor allem aber sein Wissen und seine Kenntnisse zur gezielten und damit rationellen Decodierung und Verarbeitung zu nutzen. Dabei kann es aber nicht nur um die in der Unterrichtspraxis häufig anzutreffende Methode der Aktivierung des Vorwissens in thematischer Hinsicht gehen, sondern es spielen hier auch textuell-strukturelle Kenntnisse eine maßgebliche Rolle. So kann auch explizites Textsortenwissen als wichtiges Element des erwartungsgeleiteten Leseprozesses nutzbar gemacht werden. Denn die Fähigkeit, einzelne Textsorten zu erkennen und einzuordnen, führt beim Leser zu einer festen Rezeptionshaltung: Textsortenmerkmale helfen ihm, sich zurechtzufinden und Kommunikationsabsichten zu erkennen, und beeinflussen maßgeblich die Wahl einer adäquaten Entschlüsselungsstrategie. Für Oakhill/Garnham (1988: 7) ist die Befähigung des Lesers, seine Lesestrategien der jeweiligen Textsorte anzupassen und auf sie abzustimmen, das entscheidende und umfass?ndste Kriterium für Lesekompetenz.

3. Textrezeption und Textsortenwissen

Im Verständnis der Handlungstheorie stellen Textsorten »konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen« (Brinker 2001: 135) dar, die sich zur Bewältigung verschiedenartiger kommunikativer Aufgaben mit je unterschiedlicher Intention entwickelt haben.[1] Textsorten werden ausgebildet, wo es um verschiedene Funktionen geht, auch wenn das Thema dasselbe ist, worauf bereits Helmuth Feilke (2000: 18) hinweist, wenn er schreibt:

> »Der Wetterbericht ist eine andere Textsorte als die Wetterregel, und wenn die Deutsche Bundesbahn mitteilt: *Alle Wetter. Die Bahn*, so wissen wir auch hier, daß wieder eine andere Textsorte – ein Werbetext – vorliegt.«

Da sich Text- und Handlungsmuster in verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften – zumindest teilweise – unterschiedlich ausgebildet haben, sind Textsorten als konventionalisierte Rahmenvorgaben der Kommunikation kulturspezifisch ausgeprägt, was durch zahlreiche kontrastive Studien und Untersuchungen belegt wird. Innerhalb einer Kultur gibt es somit spezifische Textsorten bzw. spezifische Ausformungen von Textsorten. Mithilfe des folgenden Beispiels soll dies demonstriert werden:

Beispiel 1: Textsorte Kochrezept
Zutaten: 8 Eier, 8 Löffel Mehl, 8 Löffel Zucker, eine Prise Backpulver
Arbeitsprozeß**:** Wir rühren Zucker mit Eigelb 15–20 Minuten um. Zur Masse geben wir das Mehl mit Backpulver, das kalte Eiweiß schlagen wir sehr steif, beide Massen vermischen wir, im heißen Backofen backen wir den Kuchen auf vorher vorbereitetem eingefettetem Blech.

Bei dem hier wiedergegebenen Rezept handelt es sich um eine wörtliche Übersetzung eines Originalrezepts aus Ungarn. Zu finden ist dieser Text im Lehrwerk *Sichtwechsel neu 3. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache* (Bachmann/Gerhold/Müller/Wessling 1996a: 42). Er ist dort in einem Kapitel zu kulturspezifischen Textsortenkonventionen abgedruckt, auf das im Abschnitt 5 dieses Beitrags noch genauer eingegangen wird. Bei einem Vergleich mit einem deutschen Kochrezept fällt gewiß schnell auf, daß der ungarische Text persönlich formuliert ist, während deutsche Exemplare dieser Textsorte in Infinitiven und damit stark unpersönlich abgefaßt sind. Außerdem würden deutsche Hausfrauen und Hausmänner die Mengenangabe »Löffel« oder die Temperaturangabe »im heißen Backofen« sicherlich als zu ungenau empfinden. Im Gegensatz zum ungarischen Rezept sind sämtliche Exemplare dieser Textsorte aus dem deutschen kulturellen Kontext äußerst präzise in allen Anweisungen und Angaben.

Im Normalfall greifen Vertreter ein und derselben Sprachgemeinschaft in der intrakulturellen Kommunikation auf die gleichen Textmuster zurück. Denn im Laufe des Spracherwerbs eignet man sich durch Texterfahrung zahlreiche textkonstituierende und textsortenspezifische Elemente an, die zusammen das Textsortenwissen eines Sprachteilhabers ausmachen. Mit dem Erwerb der Erstsprache erlangt man so zumindest für den Bereich der Alltagskommunikation eine gewisse Textsortenkompetenz, womit die Fähigkeit bezeichnet wird, Textsortenwissen in Kommunikationssituationen zu aktivieren. Laut Hufeisen ist dieses Textsortenwissen in der Muttersprache allerdings zumeist eher intuitiv und unreflektiert: »Wir alle *wissen*, wie beispielsweise ein Rezept aussieht, aber wir machen es uns

1 Zu Begriffsdefinitionen und Klassifikationsansätzen von Textsorten vgl. Thurmair (2001a: 271–278).

selten bewußt« (Hufeisen 2002: 68). Selbstverständlich können wir zwischen einem Werbetext und einer Zeitungsnachricht unterscheiden, oder wir wissen, ob wir einer Nachrichtensendung oder einem Radiowerbespot folgen, ohne daß wir hierin theoretisch ausgebildet wären. Wenn wir nämlich mit Texten umgehen, sei es beim eigenen Schreiben oder beim Lesen, haben wir es stets auch mit sortenbezogenem Wissen zu tun. Dieses unterstützt und vereinfacht als »Meta-Information« oder »metakommunikative Hilfe« (Kalverkämper 1983: 92) das kommunikative Handeln der Sprachteilhaber. Textsorten und das Wissen über sie geben den Kommunizierenden Orientierungshilfen für Prozesse des Textverstehens und der Textproduktion, die immer im Rahmen von spezifischen Textsorten erfolgen (vgl. Brinker 2001: 135). Folglich kommt den Textsorten eine elementare Bedeutung für die kommunikative Praxis zu. Gestützt wird diese Annahme durch Forschungsergebnisse der Kognitionspsychologie. Auch diese mißt den Textsorten einen fundamentalen Stellenwert bei. Wie jegliche Erfahrung wird laut Kognitionspsychologen auch das Wissen über Textsorten in sogenannten mentalen ›Schemata‹ oder ›Frames‹ gespeichert und während des Kommunikationsprozesses sowohl beim Produzenten als auch beim Rezipienten aktiviert, was zur Erleichterung der schemageleiteten Prozesse der Textproduktion und Textrezeption beträchtlich beiträgt (vgl. Heinemann/Viehweger 1991: 129–130). Was die Rezeption von Texten anbelangt, unterstützt und steuert das Textsortenwissen den Decodierungs- und Verstehensprozeß insbesondere in Form von Antizipation bei der erwartungsgeleiteten Textverarbeitung. Es wird Vorwissen bezüglich der jeweiligen Textsorte an den Text herangetragen, was in hohem Maße zur Textentlastung während des Leseprozesses beiträgt.

4. Textsortenorientierung im fremdsprachlichen Leseunterricht

Der oben dargestellte Zusammenhang zwischen Textrezeption und Textsortenwissen gilt nicht nur für das muttersprachliche Lesen, sondern in gleicher Weise für das Lesen in der Fremdsprache. Wolff (1989: 148) zählt deshalb die Aktivierung von Textsortenwissen in der Zielsprache zu den wichtigsten Strategien der Textverarbeitung. Wenn man als Fremdsprachenlerner über den Zusammenhang von Textsorte und spezifischer Intention Bescheid weiß, wenn man die verschiedenen Aspekte einer Textsorte aus der Zielsprache kennt, dann ist man fähig, über dieses Textsortenwissen zu antizipieren, was einen im jeweiligen Text erwartet; man kann Hypothesen anstellen und diese während des Lesens überprüfen, modifizieren und gegebenenfalls korrigieren. Man ist aber auch in der Lage, seine Lesestrategie auf die jeweilige Textsorte abzustimmen, wenn man die Fähigkeit erworben hat, Textsortenwissen in Lesesituationen zu aktivieren. In authentischen Lesesituationen, an denen sich das Lesen im Fremdsprachenunterricht ja sicherlich orientieren sollte, werden bekanntermaßen Texte je nach Textsorte unterschiedlich gelesen. Man liest einen Zugfahrplan anders als ein Rezept, dieses wiederum anders als einen Zeitungsbericht oder einen Lexikonartikel. Ob ich einen Text *›total‹* oder *›global‹* lese, ob ich beim Lesen *›selektiv‹* oder *›orientierend‹* vorgehe, ist abhängig von meiner Leseabsicht, die wiederum in unauflösbarem Zusammenhang mit der jeweiligen Textsorte steht. Somit ist die Wahl eines speziellen Lesestils weitgehend textsortenabhängig. In einem textsortenorientierten Leseverstehenstraining lassen sich folglich unterschiedliche Lesestile bewußtmachen und textsortenbezogen trainieren. Dadurch läßt sich zugleich der Tendenz zum totalen Lesen, zu

dem Fremdsprachenlerner gerne neigen und das meist den ›natürlichen‹ Rezeptionsbedingungen widerspricht, entgegenarbeiten.

In seinen frühen Darstellungen zum fremdsprachlichen Leseunterricht betont Westhoff (1987: 81) die Abhängigkeit des Lesestils von den Sprachkenntnissen des Lesers: Je schwieriger ein Text sei, desto intensiver müsse man ihn lesen. Westhoff schlägt deshalb vor, im Fremdsprachenunterricht Texte generell »konzentrisch« zu lesen. Darunter versteht er ein Verfahren, bei dem ein Text mehrere Male durchlaufen wird, wobei mit jedem Durchlauf der Text intensiver – »von grob nach fein« – gelesen werden soll. Diese »kybernetische Prozedur«, wie er sein Verfahren nennt, könne mehrmals wiederholt werden, um schließlich zu einem umfassenden Textverstehen zu gelangen. Im Hinblick auf einen Leseunterricht, der an der Eigenständigkeit des Lesers orientiert ist und dessen Ziel es ist, die Entwicklung von Lesestrategien zu fördern und den Prozeß der erwartungsgeleiteten Verarbeitung zu unterstützen, muß dieses Vorgehen sehr kritisch betrachtet werden. Denn die Prozedur des »kybernetischen Lesens« könnte in der Praxis nur dann Anwendung finden, wenn im Zentrum der Spracharbeit eine Textsorte steht, die in einer authentischen Situation, also auch außerhalb der Unterrichtsrealität, bis zur Stufe »fein« gelesen wird. Bei Westhoffs Empfehlung handelt es sich um eine Methode für die künstliche Situation des Fremdsprachenunterrichts, die letztlich das totale Verstehen des Textes zum Ziel hat. Dadurch kann meiner Ansicht nach Lesekompetenz nicht gefördert werden. Diese Methode entspricht aber der bereits angesprochenen Tendenz zum totalen Lesen, das im Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenerwerbsprozeß oftmals auch bei Textsorten erfolgt, »die üblicherweise nicht so gelesen werden, und auch bei Texten, die das totale Lesen nicht wert sind« (Thurmair 2001b: 50). Um die rezeptive Fertigkeit der Lerner zu steigern und zu fördern, sie gleichzeitig vom ›Wort-für-Wort-Lesen-und-Verstehen-Wollen‹ bzw. ›Wort-für-Wort-Übersetzen‹ abzuhalten, müssen Texte im Unterricht entgegen Westhoffs Vorschlag unter natürlichen Rezeptionsbedingungen verwendet werden, was bedeutet, daß ihre Bearbeitung stärker an textsortentypischen Verwendungssituationen orientiert sein muß (vgl. Thurmair 2001b: 50). Mit Hilfe des folgenden Beispiels möchte ich dies näher erläutern:

Beispiel 2: Textsorte Packungsbeilage/Beipackzettel
ACT-Tabletten
Bestandteil: 1 Tablette enthält Acetylsalicylsäure.
Anwendungsgebiete: Schmerzen, z. B. Kopfschmerzen, Zahn- und Regelschmerzen; Schmerzen und Fieber bei Erkältungskrankheiten; Entzündungen.
Zur Beachtung: ACT-Tabletten dürfen ohne ärztlichen oder zahnärztlichen Rat nicht längere Zeit oder in höheren Dosen angewendet werden.
Gegenanzeigen: ACT-Tabletten dürfen nicht angewendet werden bei Magen- und Zwölffingerdarmgeschwüren, bei krankhaft erhöhter Blutungsneigung. Patienten, die an Asthma leiden, sollten den Arzt befragen.
Nebenwirkungen: Magenbeschwerden, selten Überempfindlichkeitsreaktionen.
Dosierungsanleitung: Falls nicht anders verordnet: Erwachsene und Jugendliche über 50 kg bei Schmerzen, Fieber, Erkältungskrankheiten 2–3mal täglich 1–2 Tabletten (maximale Tagesdosis: 3g).
Art und Dauer der Anwendung: ACT-Tabletten vorzugsweise zusammen mit einer Mahlzeit, zumindest aber mit reichlich Flüssigkeit einnehmen.

Das angeführte Beispiel stammt aus dem Lehrwerk *Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch 2*, genauer gesagt aus dem »T-Teil« des 5. Kapitels (Eismann/Schneider/Altschüler/Rothenhäusler/Thurmair 1996: 71).

In den Abschnitten »T«, was für »Textgrammatik und Textsorten« steht, sollen laut Lehrerhandbuch (Eismann/Schneider/Altschüler/Rothenhäusler/Thurmair 1997: 27) »handlungsbezogene Orientierungshilfen« zu pragmatischen Textsorten gegeben werden. Auch auf »charakteristische Textmerkmale« soll eingegangen werden. Die Textsorte Packungsbeilage hat an dieser Stelle einen inhaltlichen Bezug zu der das gesamte Lehrwerk durchlaufenden Geschichte und greift das Thema Krankheit, das in Kapitel 5 des Lehrwerks eine zentrale Rolle spielt, auf. Dem obigen Text sind noch zwei weitere Exemplare der Textsorte Packungsbeilage zur Seite gestellt, wobei das Ziel der Textarbeit und der zugehörigen Aufgaben nicht die vollständige Klärung der Texte ist, sondern das Identifizieren der relevanten Information. Die Aufgabenstellung orientiert sich an den authentischen und textsortentypischen Rezeptionsbedingungen, indem die Lerner in einem ersten Schritt die Hauptinformation – ›Welches Medikament für welche Krankheit‹? und ›Wie und wie oft?‹ – herausfinden sollen. In einem zweiten Schritt soll erkannt werden, »daß diese Texte eine ähnliche Struktur haben, daß bestimmte Abschnitte meist wiederkehren (dafür gibt es genaue gesetzliche Vorschriften) und welche Art von Information in welchem Abschnitt zu finden ist« (Eismann/Schneider/Altschüler/Rothenhäusler/Thurmair 1997: 95). Die Lerner müssen entsprechend dieser Zielsetzung die einzelnen Abschnitte bzw. die Überschriften der Textabschnitte verschiedenen Aussagen – z. B.: ›In diesem Abschnitt steht, wann man dieses Medikament nicht nehmen soll‹. – zuordnen. Auch mit dieser Aufgabenstellung ist eine genaue inhaltliche Klärung und totales Lesen der Texte nicht intendiert, wodurch sie einer natürlichen Verwendungssituation der Textsorte ›Packungsbeilage‹ nahekommt. Textsortenbezogene Aufgaben und Übungen, die sich an authentischen Lesesituationen orientieren, sind bei der Entwicklung und der Förderung zielsprachlicher Lesekompetenz sicherlich dienlicher als die Technik des ›kybernetischen Lesens‹.

Das alles bedeutet, daß der Fremdsprachenunterricht sich nicht auf die Vermittlung von Grammatik und Wortschatz beschränken darf, sondern stärker Text- und Darstellungskonventionen mit einbeziehen und explizit Textsorten und Textsortenmerkmale erarbeiten und vermitteln muß. Diese Forderung ist umso wichtiger dann, wenn soziokulturell bedingte Interferenzen im Hinblick auf Textsortenkonventionen zu erwarten sind. Denn auch die kulturelle Geprägtheit von Textsorten ist für den Bereich der Textrezeption nicht ohne Bedeutung. Texte, die nicht den eigenkulturell geprägten Textsortenkonventionen entsprechen, können beim fremdsprachlichen Leser Befremden und Irritation, aber auch Verstehens- und Kommunikationsprobleme verursachen. Diese Irritation entsteht natürlich auch beim Lesen eines Textes in der Muttersprache, der nicht den Erwartungen an die entsprechende Textsorte entspricht. Mit dem Bruch der Textsortenkonvention im muttersprachlichen Kontext läßt sich allerdings sehr viel leichter umgehen, da man ihn entweder problemlos auf die Unwissenheit bzw. die fehlende Textsortenkompetenz des Produzenten zurückführen oder als intendiertes stilistisches Mittel beispielsweise des literarischen Schreibens oder der Werbesprache identifizieren kann. Als Beispiel für die intendierte Übertragung textsortenspezifischer Merkmale kann Kurt Tucholskys »Liebesbrief« angeführt werden, der zweifelsohne auf Befremden und Irritation des Lesers abzielt und daraus seine beabsichtigte Wirkung herleitet.

Beispiel 3: Kurt Tucholsky: »Liebesbrief«
Geheim! Tagebuch-Nr. 69/218
Hierorts, den heutigen
1. Meine Neigung zu Dir ist unverändert.
2. Du stehst heute abend, 7 1/2 Uhr, am zweiten Ausgang des Zoologischen Gartens, wie gehabt.
3. Anzug: Grünes Kleid, grüner Hut, braune Schuhe. Die Mitnahme eines Regenschirms empfiehlt sich.
4. Abendessen im Gambrinus, 8.10 Uhr.
5. Es wird nachher in meiner Wohnung voraussichtlich zu Zärtlichkeiten kommen.

(gez.) Bosch,
Oberbuchhalter

Der textsortenfremde Einsatz von Nominalisierungen, unpersönlichen Formulierungen, Aufzählungen und knappen Anweisungen hat natürlich in einem Liebesbrief nichts zu suchen; bei Tucholsky stehen diese sprachlichen Mittel im Dienst der Satire. Die Abweichung von den Textsortenkonventionen ruft letztlich Komik hervor. Dieses Beispiel wird im Lehrwerk *Sichtwechsel neu 3. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache* eingesetzt, um die Lerner dafür zu sensibilisieren, daß bestimmte Sprachformen an spezifische Textsorten gebunden sind und ihnen dann eine besondere Bedeutung zukommt, wenn sie textsortenfremd eingesetzt werden (Bachmann/Gerhold/Müller/Wessling 1996a: 31). Um intendierte Abweichungen von Textsortenkonventionen als solche identifizieren und damit umgehen zu können, ist natürlich ein gewisses Textsortenwissen erforderlich.

Daß es gut ist, möglichst viele unterschiedliche Textsorten im Unterricht einzusetzen, ist wohl in der Fremdsprachendidaktik allgemein anerkannt, denn nur so kann gewährleistet werden, daß im Unterricht eine Vielfalt an sprachlichen Ausdrucksformen reflektiert werde, die dem natürlichen Spektrum zumindest nahekommt, und so zu einem möglichst weit differenzierten sprachlichen Profil des Lerners führt. Wenn beispielsweise ein Fremdsprachenlerner im Unterricht ausschließlich mit literarischen Textsorten, vor allem mit Gedichten und Märchen, konfrontiert würde, hätten die besonderen sprachlichen Merkmale dieser Textsorten sicherlich eine große Auswirkung auf seine gesamte sprachliche Kompetenz. Die Folgen beschreibt Duszenko (1994: 118) zwar etwas überspitzt, doch nachvollziehbar:

»Wenn ein Schüler, der auf diese Weise Deutsch gelernt hat, einmal in ein deutschsprachiges Land kommt, würde er vielleicht in einer Kneipe ein Bier mit den Worten ›Gebt mir doch ein frisches Pils!‹ bestellen und sich dann wundern, warum der Kellner ihn unverwandt und sprachlos mit großen Augen anstarrt oder vielleicht in schallendes Gelächter ausbricht.«

Auch ein Lerner, der hauptsächlich mit dialogischen Textsorten, vor allem mit Alltagsunterhaltungen, Deutsch gelernt hat, würde – so läßt sich vermuten – in nicht-dialogischen Kommunikationssituationen scheitern, z. B. wenn er in einem Bewerbungsschreiben formuliert: »Ich kann dann ja mal nächsten Dienstag so gegen neun Uhr vorbeischauen« (vgl. Duszenko 1994: 118).

Daß diese hier beschworenen Gefahren nicht sehr realistisch sind und allenfalls zur Bewußtmachung der Problematik taugen, belegt bereits ein Blick in neuere DaF-Lehrmaterialien. In den meisten Lehrwerken gibt es nämlich ein breites Angebot an verschiedenen Textsorten. Wenn man sich die zugehörigen Lehrerhandreichungen ansieht, wird dort auch immer wieder auf die der Konzeption zugrundeliegende Textsortenorientierung hingewiesen, so auch beim Lehrwerk *em neu Hauptkurs. Lehrwerk für die Mittelstufe*:

»Die präsentierten Textsorten spiegeln die Vielfalt der sprachlichen Realität außerhalb des Klassenzimmers wider. Anzutreffen sind die typischen Textsorten der Presse wie Reportage, Glosse oder Nachricht. Daneben

treten literarische Textsorten wie Gedicht, Autobiographie, Kurzprosa oder Hörspiel. Schließlich sind neben Sachtexten auch ansatzweise fachsprachliche Texte zu bearbeiten. Diese Textsortenorientierung gilt für alle vier Fertigkeiten.« (Perlmann-Balme/Schwalb/Schlemmer 2005: 9)

Trotz der Vielfalt an Textsorten, die in den Lehrwerken präsentiert und folglich auch im Unterricht eingesetzt wird, spielt meiner Meinung nach in der Unterrichtspraxis des Deutschen als Fremdsprache die Textsortenproblematik bzw. eine differenzierende und bewußtmachende Textsortenarbeit eine eher untergeordnete Rolle. Die Besonderheit bezüglich Form und Funktion eines Textexemplars als Vertreter eines spezifischen Textsortenmusters wird nur selten deutlich gemacht. Gleichzeitig fordert aber die Fachdidaktik immer wieder, die Behandlung von Textsortenunterschieden zu einem wesentlichen Bestandteil der Spracharbeit im Unterricht zu machen (vgl. Thurmair 2001b: 39). Heinemann (2001: 311) tritt sogar dafür ein, daß »die Benennung und Identifizierung von Textmustern/Textsorten […] als Prinzip für jede Form der Arbeit mit Texten im Unterricht gelten« solle.

Wenn man davon ausgeht, daß Sprache immer nur in Form von Texten auftritt und ein konkreter Text sich immer als Exemplar einer Textsorte darstellt, dann ist klar, daß die jeweilige Textsorte mit ihrer spezifischen Intention die Form und die sprachliche Ausgestaltung des Textes bedingt. Anders ausgedrückt: Sprache ist immer textsortenspezifisch, so daß sich laut Thurmair (2001b: 48) die Arbeit an Textsorten gerade dafür eigne, in einer pragmatisch fundierten Spracharbeit »sprachliche Mittel in ihrer Funktion sichtbar zu machen und zu erklären«. Anhand des folgenden Beispiels soll dies näher erläutert werden:

Beispiel 4: Textsorte Ordnung

FRIEDHOF-ORDNUNG

1. Der Besuch des Friedhofs ist auf die Tageszeit beschränkt. Besuchstage und -zeiten können jedoch besonderen Erfordernissen entsprechend festgesetzt werden.
2. Das Betragen muß ein anständiges und der Würde des Ortes angemessen sein. Den Anordnungen des Aufsichtspersonals (Totengräber) ist jederzeit Folge zu leisten.

[…]

4. Für die Aufstellung eines Grabsteines oder Denkmals sowie für Grabeinfassungen ist die Genehmigung des Bürgermeisters einzuholen.
5. ES IST VERBOTEN:
   a. Das Mitbringen von Tieren.
   b. Das Befahren der Wege mit Fahrzeugen aller Art, soweit nicht besondere Genehmigung dazu erteilt ist.
   c. Der Aufenthalt unbeteiligter Personen bei Beerdigungen.
   d. Das Rauchen und Lärmen und jedes ungebührliche Verhalten.

[…]

Zuwiderhandlungen werden polizeilich bestraft.
Schadenersatzforderung bleibt in jedem Falle vorbehalten.

gez.
Der Bürgermeister

Das vorstehende und verkürzt wiedergegebene Beispiel der Textsorte ›Ordnung‹ stammt aus dem Band *Grammatik mit Sinn und Verstand* (Rug/Tomaszewski 1993: 190) und ist eingebettet in ein Kapitel zum grammatischen Phänomen der Nominalisierung. Dieser Text zeigt eine Vielzahl von sprachlichen Merkmalen, die für diese Textsorte mit ihrer spezifischen Intention charakteristisch sind. Dazu gehören beispielsweise Merkmale des Textaufbaus, die Häufung von nominalisierten Infinitiven und Passivkonstruktionen, die Verwendung von modalen Infinitiven als Passiversatzform usw. – generell also Kennzeichen eines sogenannten ›Amtsdeutsch‹. Diese lassen sich gerade anhand der Textsorte, für die sie

typisch sind, besonders gut wahrnehmen, verstehen und auch anwenden.

Die Wahrnehmung textsortenspezifischer Sprachmittel hat natürlich auch Auswirkungen auf den Bereich des Leseverstehens. Aber für die Entwicklung von Textsortenkompetenz als Element der Lesekompetenz muß die Textsortenarbeit über die bloße Identifizierung typischer sprachlicher Mittel hinausgehen und weitere textkonstituierende und textsortenspezifische Elemente in den Blick nehmen.

5. Textsortenarbeit in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache

Die Problematik der Textsortenarbeit im Hinblick auf einen strategieorientierten Leseunterricht möchte ich im Folgenden mit einigen exemplarischen Beispielen aus verschiedenen Lehrwerken dokumentieren und damit gleichzeitig einen kritischen Blick auf die derzeitige Unterrichtspraxis in Bezug auf die rezeptive Textsortenkompetenz werfen.

Das thematisch strukturierte Mittelstufenlehrwerk *em neu. Hauptkurs*, 2005 erschienen, dessen Lektionen in einzelne isolierte Bereiche zu den sprachlichen Fertigkeiten untergliedert sind, präsentiert für alle vier Fertigkeiten eine Vielzahl unterschiedlicher Textsorten. Dennoch muß konstatiert werden, daß die textsortenorientierte Textarbeit, von kleineren marginalen Ausnahmen abgesehen, beschränkt ist auf den Bereich der schriftlichen Textproduktion und hier wiederum auf ›prüfungsrelevante‹ Textsorten wie (Leser-)Brief und Lebenslauf, deren Kenntnis beispielsweise für die Zentrale Mittelstufenprüfung notwendig ist. Zwar wird auch bei den rezeptiven Fertigkeiten von den Autoren in Anspruch genommen, daß »die verschiedenen Textsorten die Grundlage für das Training« (Perlmann-Balme/Schwalb/Schlemmer 2005: 11) bilden, aber eine differenzierte Bewußtmachung von Textsortenmerkmalen ist nur am Rande zu finden. Was die textsortenorientierte Lesekompetenz anbelangt, bleiben die Bemühungen des Lehrwerks in den allermeisten Fällen beim äußeren Aufbau von Texten stehen und finden nur als ›Aufgaben vor dem Lesen‹ statt. Eine weitere Auseinandersetzung mit Textsortenmerkmalen durch Aufgaben ›nach dem Lesen‹ ist dann meist nicht mehr vorgesehen. Außerdem ist die rezeptive Textsortenarbeit im Bereich des Lesens an manchen Stellen als problematisch zu beurteilen. In Lektion 1 steht beispielsweise die Textsorte ›ausführlicher Lebenslauf‹ im Zentrum. Im Abschnitt »Schreiben 2« dieser Lektion (a. a. O.: 23) werden produktionsorientierte Aufgaben und Übungen zur Textsorte ›ausführlicher Lebenslauf‹ geboten. Zunächst sollen die Lernenden aus einer Liste verschiedener Aussagen typische Merkmale für die Textsorte Lebenslauf auswählen. Beim zweiten Schritt (»Schreiben Sie Ihren ausführlichen Lebenslauf«) werden dem Lerner verschiedene Leitfragen und Redemittel als Hilfestellung angeboten. Die Schreibaufgabe schließt mit der Aufforderung, nach dem Schreiben zu kontrollieren, ob alle relevanten Punkte behandelt und einige der angegebenen Redemittel verwendet wurden. Unmittelbar vorher wird im Abschnitt »Lesen 3« (21–22) der Text »Eigenhändige Vita Kurt Tucholskys« präsentiert. In den Aufgaben vor dem Lesen sollen die Lerner Überlegungen zu Elementen des Textes anstellen, die ihrer Meinung nach auf den Inhalt vorbereiten, und Erwartungen aufgrund dieser Elemente wie Bildmaterial, Bildlegenden, Überschrift und Layout formulieren. Im Lehrerhandbuch wird diese Aufgabe folgendermaßen beschrieben:

»Lesen 3 präsentiert […] Kurt Tucholsky mit seinem Lebenslauf als Schriftstellerpersönlichkeit. […] Hier geht es darum, Elemente in die Textarbeit mit einzubeziehen, die schnell zu erkennen sind. Sie können helfen, den Text so einzuordnen, daß das Textverständnis erleichtert wird. Bild, Bildunterschrift und Überschrift weisen auf autobiographische Daten zu Kurt Tucholsky hin.« (Perlmann-Balme/Schwalb/Schlemmer 2005: 20–21)

Dem kann nicht widersprochen werden. Wenn allerdings das Lernziel angegeben wird mit »Von Textsortenmerkmalen auf den Inhalt schließen« (20), dann muß diese Aufgabe im Hinblick auf die angestrebte Textsortenarbeit kritisch betrachtet werden, zumal anschließend die Schreibaufgabe »ausführlicher Lebenslauf« bearbeitet werden soll. Denn schon beim ersten Blick auf den Lesetext muß deutlich werden, daß hier kein typischer Text der Textsorte »ausführlicher Lebenslauf« vorliegt und die in der lesevorbereitenden Aufgabe dargebotenen Textelemente kaum Merkmale der im Zentrum stehenden Textsorte sind. Lediglich im Lehrerhandbuch wird darauf hingewiesen, daß Tucholskys Text, anders als es charakteristisch für die Textsorte ist, eine erzählende Form aufweise und in der Er-Form verfaßt sei (vgl. 21). Ansonsten ist für die Autoren jedoch klar: »Tucholskys Vita ist typisch für die – heute eher selten gewordene – Textsorte ausführlicher Lebenslauf« (ebd.).

Auch das 2001 erschienene Lehrwerk *Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, um als Beispiel ein Lehrwerk für die Grundstufe zu betrachten, beansprucht für sich eine spezifische Textsortenorientierung und verspricht dem Lernenden für den Bereich Lesen:

»Hier finden Sie attraktive Lesetexte verschiedenster Textsorten. Dazu Übungen, die Ihnen beim Auffinden und Verstehen der wichtigen Inhalte helfen.« (Aufderstraße/Müller/Storz 2001: 3)

Doch auch hier ist die Textsortenvielfalt meiner Ansicht nach eher für den Bereich Schreiben gegeben, was ein Blick in das Inhaltsverzeichnis bestätigt. Die einzelnen Lektionen sind hier gleichfalls nach den vier Fertigkeiten gegliedert, wobei jeweils eine Doppelseite pro Fertigkeit zur Verfügung steht. Die Doppelseiten, die dem Lesen gewidmet sind, sind so gestaltet, daß in der Regel auf der linken Seite der Lesetext, rechts ein bis drei Übungen abgedruckt sind. Beim näheren Hinsehen erkennt man schnell, daß im Lehrbuch zwischen den Lesetexten und den Übungen zwar ein inhaltlicher Bezug vorhanden ist, die Übungen aber keineswegs immer dem Leseverständnis dienen. Überwiegend wird mit diesen Aufgaben ein bestimmtes grammatisches Phänomen oder neuer Wortschatz eingeübt. Noch mehr ist das im Arbeitsbuch der Fall: Von den insgesamt 89 Aufgaben zu den ›Lese-Doppelseiten‹ des Lehrbuchs können lediglich 18 dem Bereich Lesetraining, 70 davon allerdings der Wortschatz- und Grammatikarbeit zugerechnet werden. Ansonsten sind die Leseverständnisübungen wenig abwechslungsreich, allein der Übungstyp ›Multiple Choice richtig/falsch‹ kommt auf den 20 Doppelseiten zur Fertigkeit Lesen 14mal, der Typ ›Multiple Choice Zuordnung‹ sogar 23mal vor. Eine Aufgabenstellung, die sich vor allem im Arbeitsbuch ständig wiederholt, ist die Ordnung von Sätzen in die richtige Reihenfolge. Eine Einteilung in Aufgaben vor, während und nach dem Lesen als Voraussetzung für die Entwicklung von effektiven Lesestrategien findet nicht statt. Bestimmte Lesestile werden nicht explizit angesprochen, wobei zum Lösen der Aufgaben meist sowieso nur selektives Lesen erforderlich ist. Die Frage nach dem Zusammenhang von Lesestil/Lesestrategie und Textsorte scheint sich für die Autoren nicht gestellt zu haben.

Was diese Beispiele bestätigen und auch für andere DaF-Lehrwerke für Grund-, Mittel- und Oberstufe gelten kann, ist die Tatsache, daß bewußtmachende und konfrontative Textsortenarbeit, die Unterschiede und spezifische Merkmale über Äußerlichkeiten hinaus thematisiert, in Lehrwerken, wenn überhaupt, dann nur am Rande stattfindet. In der Regel ist kaum vorgesehen, Text- bzw. Textsortenkompetenz und damit Lesekompetenz aufzubauen und zu fördern. Natürlich lassen sich hier auch Ausnahmen beobachten, zu denen zumindest ansatzweise das bereits erwähnte Lehrwerk *Sichtwechsel neu* gerechnet werden kann. Die drei *Sichtwechsel*-Bände enthalten eine große Vielfalt an Texten, wobei insbesondere im dritten Band (Bachmann/Gerhold/Müller/Wessling 1996a) mit zwei eigens der Textsortenarbeit gewidmeten Kapiteln zumindest der Problematik Aufmerksamkeit geschenkt wird. Im fünften Kapitel zum Thema »Textsortenkonventionen« (a. a. O.: 35–41) werden dem Lerner zum Thema »Ein Erlebnis im Zoo« verschiedene Texte vorgelegt, die sich unterschiedlichen Textsorten zuordnen lassen: Gedicht, Zeitungsbericht, mündlicher Erlebnisbericht, schriftlicher Erlebnisbericht und Märchen. Die zugehörige Aufgabe zielt nicht nur auf die Identifizierung verschiedener textsortenspezifischer Merkmale hinsichtlich der Art der Redewiedergabe, des Zeitengebrauches für Vergangenes, der Satzstruktur usw., sondern die Lerner sollen gleichzeitig den Zusammenhang zwischen sprachlichen Mitteln und Textsorte und v. a. deren Intention erkennen, wenn sie den unterschiedlichen Gebrauch sprachlicher Mittel aus den Intentionen der Textsorte heraus erklären (vgl. a. a. O.: 38). Im sechsten Abschnitt steht die kulturelle Geprägtheit von Textsorten bzw. die Sensibilisierung der Lerner für die Kulturspezifik von Textsortenmerkmalen am Beispiel der Textsorte ›Kochrezept‹ im Mittelpunkt (Bachmann/Gerhold/Müller/Wessling 1996a: 42–49). Diese Textsorte erscheint gerade deshalb interessant, weil in zahlreichen Grundstufenlehrwerken Rezepte oftmals Ausgangspunkt für nicht textsortenspezifische Spracharbeit darstellen. Die Textsorte ›Rezept‹ wird nämlich häufig dazu hergenommen, das Passiv oder – wie beispielsweise im Lehrwerk *Delfin* – den Imperativ zu üben (vgl. Aufderstraße/Müller/Storz 2001: 87), obwohl weder Passiv noch Imperativ Textsortenmerkmale moderner deutscher Kochrezepte sind und in neueren Kochbüchern ausschließlich Infinitive verwendet werden. In *Sichtwechsel neu* sind zum einen Originalrezepte aus Ungarn, Frankreich, der Slowakei, Rumänien, Schweden in wörtlicher Übersetzung wiedergegeben, zum anderen ein deutsches Rezept. Neben den Unterschieden bezüglich Layout und Zutaten, die auch Rückschlüsse landeskundlicher Art zulassen, manifestieren sich auch deutliche Unterschiede in Sprache und Stil (vgl. Bachmann/Gerhold/Müller/Wessling 1996a: 140). In einer als ›Projekt‹ bezeichneten Arbeitsanregung wird Lernern und damit auch Lehrern der Vorschlag gemacht, andere deutsche Gebrauchstexte – z. B. Gebrauchsanweisungen, Stellengesuche etc. – zu sammeln, textsortentypische Merkmale zu identifizieren und mit entsprechenden Texten aus der eigenen Sprache und Kultur zu vergleichen. Aber auch hier zielt die Übung auf produktive Fertigkeiten ab, wenn der Lerner zum Abschluß der Sequenz aufgefordert wird, ein Rezept aus seiner Sprache so ins Deutsche zu übersetzen, daß »es ein deutscher Text wird« (a. a. O.: 44). Die Autoren sprechen hier von einer so genannten »kommunikativen Übersetzung« und geben dem Lerner folgenden Hinweis:

»Bei der Formulierung von Gebrauchstexten wie z. B. Rezepten, Gebrauchsanweisungen, Bewerbungen, Anzeigen, Lebensläufen usw. muß man die textsortenspezifischen Merkmale beachten, die je nach Sprache und Kultur verschieden sind. Dazu gehören z. B. das Layout, der Stil, die entsprechende Sprachform sowie landeskundliche Besonderheiten.« (Bachmann/Gerhold/Müller/Wessling 1996b: 40–41)

Die Betonung der produktiven Fertigkeiten erscheint auch in den Lehrerhandreichungen, wenn als ein wichtiges Lernziel dieses Abschnitts angegeben wird, daß die Lerner erfahren sollen, »wie sie mit Hilfe von Paralleltexten zu besseren Ergebnissen beim Schreiben und Übersetzen kommen«. Ihnen soll bewußt werden, »welche Tücken beim Übersetzen bzw. beim Schreiben von stark konventionalisierten Texten auftreten können« (40–41). Trotz der Ausrichtung auf produktive Aspekte finden sich in diesem Lehrwerk Ansätze einer ansonsten ziemlich vernachlässigten Textsortenarbeit. Bei einer Gesamtbetrachtung der Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache muß man allerdings Thurmair zustimmen, wenn sie schreibt:

»Eine explizite oder auch nur implizite Arbeit an der Textsortenkompetenz hat in vielen Lehrwerken und damit auch an vielen Stellen des Deutsch-als-Fremdspracheunterrichts keinen hohen Stellenwert.« (Thurmair 2001b: 44)

Literatur

Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Schümer, Gundel; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.): *PISA 2000: Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, URL, 2001: http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf (31.3.2006).

Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas: *Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber, 2001.

Bachmann, Saskia; Gerhold, Sebastian; Müller, Bernd-Dietrich; Wessling, Gerd: *Sichtwechsel neu 3. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett, 1996a.

Bachmann, Saskia; Gerhold, Sebastian; Müller, Bernd-Dietrich; Wessling, Gerd: *Sichtwechsel neu 3. Unterrichtsbegleiter*. Stuttgart: Klett, 1996b.

Brinker, Klaus: *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 5. Auflage. Berlin: Erich Schmidt, 2001.

Duszenko, Maren: *Lehrwerkanalyse*. Fernstudieneinheit, Erprobungsfassung, Stand: 28. Juni 1994.

Eismann, Volker; Schneider, Peter; Altschüler, Ursula; Rothenhäusler, Rainer; Thurmair, Maria: *Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch 2*. Berlin u. a.: Langenscheidt, 1996.

Eismann, Volker; Schneider, Peter; Altschüler, Ursula; Rothenhäusler, Rainer; Thurmair, Maria: *Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandreichungen 2*. Berlin u. a.: Langenscheidt, 1997.

Feilke, Helmuth: »Wege zum Text«, *Praxis Deutsch* 27, 161 (2000), 14–22.

Heinemann, Wolfgang: »Textsorten der geschriebenen Sprache«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 300–313.

Heinemann, Wolfgang; Viehweger, Dieter: *Eine Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1991.

Hufeisen, Britta: *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Innsbruck: Studien-Verlag, 2002.

Kalverkämper, Hartwig: »Gattungen, Textsorten, Fachsprachen. Textpragmatische Überlegungen zur Klassifikation«. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hrsg.): *Textproduktion und Textrezeption*. Tübingen: Narr, 1983, 91–103.

Krenn, Wilfried: »Lesen als Strategietraining – Ist das alles? Plädoyer für eine erweiterte Lesedidaktik im Fremdsprachenunterricht«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck: Studien-Verlag, 1997, 228–252.

Oakhill, Jane; Garnham, Alan: *Becoming a Skilled Reader*. Oxford: Blackwell, 1988.

Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne: *em neu Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*. Ismaning: Hueber, 2005.

Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne; Schlemmer, Alexandra: *em neu Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber, 2005.

Rug, Wolfgang; Tomaszewski, Andreas: *Grammatik mit Sinn und Verstand. 20 Kapitel deutsche Grammatik für Fortgeschrittene*. München: Klett, 1993.

Thurmair, Maria: »Text, Texttypen, Textsorten«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001a, 269–280.

Thurmair, Maria: »Textsorten im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht«. In: Ferrer Mora, Hang; Kasper, Frank; Contreras Fernández, Josefa (Hrsg.): *Metodología y didáctica del alemán como LE en el contexto hispánico. Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache im spanischen Kontext*. Valencia: Univ. de Valencia, 2001b, 37–51.

Westhoff, Gerard: *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. München: Hueber, 1987.

Westhoff, Gerard: *Fertigkeit Lesen*. Berlin: Langenscheidt, 1997 (Fernstudieneinheit 17).

Wolff, Dieter: »Identification of text-type as a strategic device in L2-comprehension«. In: Dechert, Hans Wilhelm; Raupach, Manfred (Hrsg.): *Interlingual Processes*. Tübingen: Narr, 1989, 137–149.

Über die Autoren/Abstracts

Peter Duesberg
Geb. 1966 in Köln; arbeitete nach der germanistischen Promotion und Tätigkeiten als Lektor für Deutsch an Universitäten in Süd-Korea und Frankreich als Dozent für DaF in der kommunalen und kirchlichen Erwachsenenbildung sowie als Lehrbeauftragter im DaF-Bereich an der Heinrich-Heine Universität Düsseldorf.

Axel Harting
Lektor für Deutsch als Fremdsprache im fremdsprachendidaktischen Zentrum der Universität Hiroshima. Als Absolvent der Fächer Deutsch als Fremdsprache und Anglistik bis Anfang 2003 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich der studienbegleitenden Sprach- und Schreibförderung für internationale Studierende an der Universität Bielefeld. Forschungsschwerpunkte: Erwerb und Vermittlung fremdsprachlicher Schreibkompetenz, kontrastive Beschreibung kultureller Ausdrucksformen im Deutschen und Japanischen.

Ingrid Laurien
Geb. 1950, Dr. phil.; Studium der Germanistik, Geschichte und Politik, Promotion an der Universität Göttingen, Zweites Staatsexamen, 1981–1985 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Historischen Seminar der Universität Göttingen. 1986–1992 Lektorin des DAAD an der Universität Nairobi, Kenia. Bis Ende 2004 Leitung des DAAD Informationsbüros Südafrika und Lektorin an der Deutschabteilung der University of the Witwatersrand, Johannesburg, Südafrika. Z. Zt. Arbeit an einem Projekt zur Landeskunde im Bereich Fremdsprachendidaktik an der Universität Potsdam.

Tristan Lay
Dr. phil., geb. 1978; Studium von Sprachlehrforschung und Sinologie in Bochum, Magister Artium 2002, 2004 Promotion am Seminar für Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum. Seit 2006 Assistant Professor für Deutsch als Fremdsprache am Europäischen Institut für Fremdsprachliche Philologien der National Chengchi University in Taipei. Forschungsschwerpunkte und Publikationen in den Bereichen Sprachlehrforschung, empirische Fremdsprachenerwerbsforschung, Fremdsprachendidaktik, insbesondere Didaktik und Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache sowie Forschungen im Bereich des multiplen Sprachenlernens.

Jörg Matthias Roche
Professor für Deutsch als Fremdsprache; Leiter des Multimedia Forschungs- und Entwicklungslabors (»Werk-Stadt«) im Departement für Kommunikation und Sprachen an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Forschungsschwerpunkte: Theorie und Medien der Sprach- und Kulturvermittlung. Zahlreiche Veröffentlichungen; weitere Informationen, Projektbeschreibungen und Demos finden sich unter http://werkstadt.daf.uni-muenchen.de, www.linguaconsult.net und www.sprachchancen.de, www.uni-deutsch.de. Mitglied u. a. im Beirat Germanistik des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, im Beirat Sprache des Goethe Institutes und den Wissenschaftlichen Beiräten der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und des FADAF, Mitglied des Wissenschaftlichen Beirates des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF).

Torsten Schlak
Dr. phil.; Studium der Fächer Deutsch als Fremdsprache, Sprachlehrforschung und *Second Language Acquisition* in Bielefeld, Bochum und Hawai'i. M. A. (1996); Dr. phil. (1999). 2000–2003 Hochschullehrer für Deutsch als Fremdsprache und Sprachlehrforschung an der Universität Osaka. Seit 2003 Juniorprofessor am Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum.

Thomas Stahl
M. A.; Studium der Germanistik, Geschichte und Erziehungswissenschaften. Zusatzausbildung ›Deutsch als Fremdsprachenphilologie‹ (Universität Regensburg). Aufbaustudiengang ›Japanische Sprache und Kultur‹ (Universität Tübingen). 2001–2003 WHK am Institut für Germanistik der Universität Regensburg, Tätigkeiten im Bereich DaF an Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen in Deutschland und Japan. Seit 2003 DAAD-Lektor an der Westböhmischen Universität Plzeň, Tschechische Republik. Lehraufträge an der Universität Regensburg. Veröffentlichungen zur deutschen und japanischen Literatur sowie im Bereich der Literatur- und Fremdsprachendidaktik.

Info DaF 33, 5 (2006), 395–410

Jörg Matthias Roche: **Wie Deutsche mit Ausländern sprechen und was man daraus für den Spracherwerb und den Sprachunterricht lernen kann**

In diesem Beitrag wird zunächst die authentische Sprache von Deutschen in der Kommunikation mit Lernern der Zweit- und Fremdsprache Deutsch präsentiert und analysiert. Sie wird dann im Kontext von Sprachentwicklungsprozessen mit anderen Formen und Registern reduzierter und grammatikalisierter Sprache verglichen. Abschließend wird ein Verfahren skizziert, das die systematische Integration reduzierter Sprachformen in den DaZ- und DaF-Unterricht vorsieht. Dies erfordert jedoch eine Neudefinition des Progressionskonzeptes im Unterricht.

Info DaF 33, 5 (2006), 446–462

Axel Harting: **Schreibförderung im japanischen DaF-Unterricht: Ergebnisse einer quantitativen Umfrage**

Der vorliegende Artikel zeichnet anhand einer quantitativen Umfrage den gegenwärtigen Stand der Schreibförderung an japanischen Hochschulen nach. Auf Basis der empirischen Befunde wird erörtert, zu welchem Zweck Schreiben eingesetzt wird, welche Stellung es zu anderen Fertigkeiten einnimmt und welche zielsprachlichen Textsorten und Schreibkonventionen vermittelt werden. Dabei wird auch differenzierter betrachtet, welche Problemstellungen sich jeweils für deutsche und japanische DaF-Lehrende im Schreibunterricht ergeben.

Info DaF 33, 5 (2006), 411–437

Peter Duesberg: **DaF International. Aktuelle Tendenzen weltweit und Herausforderungen für die deutschsprachigen Länder**

Die vorliegende Studie beschreibt die aktuelle internationale DaF-Situation anhand von Datenmaterial verschiedener Länder in unterschiedlichen Teilen der Welt. Dabei wird einerseits ein globaler quantitativer Rückgang der deutschen Sprache herausgearbeitet, während andererseits eine verstärkte Nachfrage nach einer praxisorientierten und berufsbezogenen Sprachvermittlung des Deutschen besteht, die als qualitative Steigerung dem quantitativen Rückgang entgegengesetzt wird. Diese Hinwendung von einer kulturvermittelnden Auslandsgermanistik zu einem praxisorientierten DaF-Unterricht ist erforderlich, wenn das Deutsche weltweit seine Position als zweite oder dritte Fremdsprache behaupten will. Um diesen qualitativen Vorsprung des DaF-Unterrichtes an konstanten Lernerzahlen im schulischen und universitären Bildungssektor sowie an den Goethe-Instituten und an den privaten Bildungseinrichtungen festzumachen, bedarf es nach der bildungs- und wissenschaftssprachlichen Ausrichtung der deutschen Sprache zunehmend einer ökonomischen Perspektive. Die Attraktivität einer Sprache, gelernt zu werden, hängt in der durch die Ökonomie globalisierten und dominierten Welt von der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit ihrer Sprechergemeinschaft ab. Spracherwerb bedeutet heute nicht mehr primär Kulturtransfer, sondern verstärkt Technologietransfer, verstanden als Know-How-Transfer, worauf sich die Sprachvermittlung und die an ihr Beteiligten einstellen müssen. Die langfristigen Chancen der deutschen Sprache als Fremdsprache hängen heute sehr stark von der Marktposition Deutschlands in der Spitzentechnologie ab, die mit seinen Exportanteilen am Welthandel verbunden ist.

Info DaF 33, 5 (2006), 438–445

Ingrid Laurien: **Das Fach Deutsch an Universitäten im »Neuen Südafrika« – Eine »Laborsituation« für Europa?**

Die südafrikanische Verfassung von 1996 zieht Konsequenzen aus der kulturellen und sprachlichen Diversität des Landes, die für andere Teile der Welt, vor allem Europa, wegweisend sein können. Je weiter der Weg der europäischen Einigung voranschreitet, umso stärker wird man sich auch in Europa mit der Koexistenz unterschiedlicher Sprachen und Kulturen in einem gemeinsamen Kommunikations- und Wertekontext auseinandersetzen und Sprachlehrkonzepte dieser veränderten Situation anpassen müssen.
Die südafrikanische Verfassung verzichtet darauf, eine übergreifende Nationalsprache zu definieren, sondern erkennt unter Aufgabe der herkömmlichen Dichotomie von »Nationalsprache(n)« und »Fremdsprache(n)« elf Sprachen und ein offenes Kontinuum von »in Südafrika gesprochenen Sprachen«, darunter Deutsch, als Landessprachen an. Ein dynamischer Begriff von »nationaler Kultur« erklärt die Fähigkeit zu transkultureller Kommunikation zum höchsten Verfassungswert. Die große Herausforderung, aus dieser programmatischen Diversität eine kohärente Staatsgesellschaft zu formen, wird die südafrikanische Gesellschaft in den nächsten Jahrzehnten prägen.
Tiefgreifende Schul- und Universitätsreformen haben unter anderem zum Ziel, eine multilinguale und transkulturelle Struktur auch im Bildungsbereich durchzusetzen. Die Universitäten sind angehalten, eine jeweils eigene Sprachenpolitik auszuarbeiten, die langfristig zu Mehrsprachigkeit in der Lehre im Sinne der Verfassung führen soll. Die Deutschabteilungen werden eingebunden in übergreifende kulturwissenschaftliche Studiengänge, in denen nicht mehr die Perfektionierung der Beherrschung einer Sprache, sondern transkulturelle kommunikative Kompetenz als oberstes Lernziel angesehen wird. Für das Fach Deutsch bedeutet dies einen Bedeutungsverlust, aber auch eine Chance, sich als universitäres Fach neu zu legitimieren.

Info DaF 33, 5 (2006), 463–479

Tristan Lay: **Sprachliche Wissensbestände und Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht nutzen. Ein Plädoyer für die didaktisch-methodische Implementierung des Englischen beim Lehren und Lernen des Deutschen als zweiter bzw. weiterer Fremdsprache in Taiwan**

Der Beitrag skizziert den Forschungsstand im Bereich des multiplen Sprachenlernens. Es werden vorherrschende Tendenzen und neuere Erkenntnisse in der Mehrsprachigkeitsforschung beleuchtet. Nach einem Überblick über das Sprachenlernen in Taiwan erfolgt eine kurze Erläuterung über die Charakteristik der im vorliegenden Kontext thematisierten Sprachenkonstellation Chinesisch als L1, Englisch als $L2_1$ und Deutsch als $L2_2$. Die Spezifika des Lehrens und Lernens zweiter bzw. weiterer Fremdsprachen werden am Beispiel des Deutschen erörtert, die nach Ansicht des Autors in ein integratives, curricular vernetztes Mehrsprachigkeitskonzept (Deutsch mit Englisch) münden sollten. Im Anschluß werden Desiderata für die Arbeit mit Deutsch als zweite bzw. weitere gelernte Fremdsprache nach Englisch formuliert.

Info DaF 33, 5 (2006), 480–493

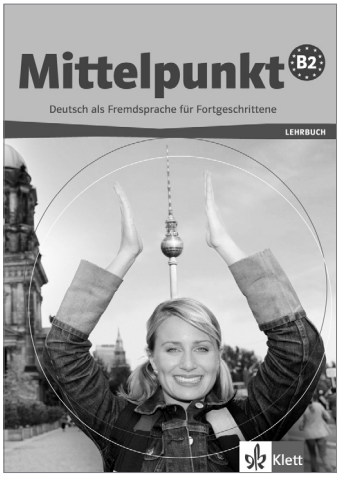
Thomas Stahl: **Textsortenbezogenes Lesen im Fremdsprachenunterricht**

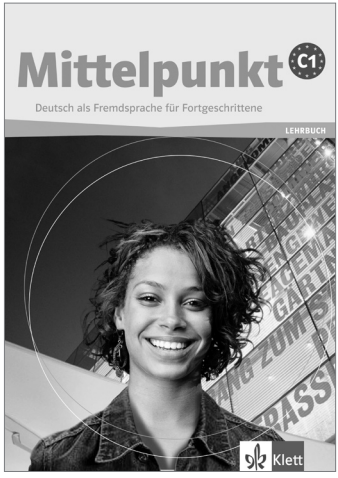
In seinem Beitrag stellt der Autor einige Überlegungen zu einem fremdsprachlichen Leseunterricht an, in dessen Zentrum die Förderung von Textsortenkompetenz und die Vermittlung von textsortenorientierten Lesestrategien als wichtige Elemente einer allgemeinen Lesekompetenz stehen. Nach einigen grundsätzlichen Ausführungen zu Zweck und Ziel des fremdsprachlichen Leseunterrichts wird der Frage nach Rolle und Funktion von Textsortenwissen bei der Textrezeption nachgegangen. Der folgende Abschnitt ist der Relevanz und dem Nutzen von Textsortenorientierung im Fremdsprachenunterricht gewidmet. Schließlich wird durch einen exemplarischen Blick auf ausgewählte Lehrwerke die derzeitige Unterrichtspraxis im Bereich DaF bezüglich einer bewußtmachenden Textsortenarbeit kritisch betrachtet.

NEU Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene

Mittelpunkt
bringt es auf den Punkt.

- Im Mittelpunkt steht der Erfolg des Lerners
- Komplette Prüfungsvorbereitung auf die neuen Goethe-Zertifikate B2 und C1
- Konsequente Orientierung am Europäischen Referenzrahmen





Mittelpunkt B2 erscheint im März 2007!

Bestellung und Beratung bei Klett:
Ernst Klett Sprachen, Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart
Telefon +49 7 11 · 66 72-10 10, Telefax +49 7 11 · 66 72-20 80
www.klett-edition-deutsch.de

Z 33580

Klett