

Info DaF

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

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 5

34. Jahrgang

DAAD

Oktober 2007

Inhalt

Artikel	<i>Claudia Riemer</i> DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen	445
	<i>Reinhard Fiehler</i> Gesprochene Sprache – ein »sperriger« Gegenstand	460
DaF im Ausland	<i>Andreas Jäger und Sabine Jasny</i> Zur Lage der Germanistik in Australien 2007	472
Didaktik DaF/ Aus der Praxis	<i>Jörg Schröder</i> E-Mail Tutorium zur Unterstützung des Unterrichts »Schreiben« – Erfahrungen mit einem Gemeinschaftsprojekt zwischen Trier und Hangzhou/VR China	487
	<i>Tristan Lay</i> »Sophie Scholl – Die letzten Tage« – Möglichkeiten zum Einsatz im DaF-Unterricht	503
Zur Diskussion gestellt	<i>Péter Maitz und Stephan Elspaß</i> Warum der »Zwiebelfisch« nicht in den Deutschunterricht gehört	515
	<i>Werner Roggausch</i> Antwort auf Péter Maitz/Stephan Elspaß und Einladung zur Diskussion	527

(Fortsetzung umseitig)

Rezension	Foschi Albert, Marina; Hepp, Marianne; Neuland, Eva (Hrsg.): Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation. München: iudicium (<i>Lucia Cinato, Turin/Italien</i>)	531
Tagungsankündigung	Jahreskongress Gesamtverband Moderne Fremdsprachen (GMF) vom 27.-29. März 2008 in Leipzig »Qualität entwickeln. Neue Wege in Unterricht und Lehrerbildung«	534
Über die Autoren		537
Abstracts		539

DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen¹

Claudia Riemer

1. Ausgangslage

Das Fach Deutsch als Fremdsprache hat seit den ersten Schritten seiner Konstituierung an den deutschen Universitäten eine längere Wegstrecke erfolgreich bewältigt. Das Fach hat DaF-spezifische Studiengänge entwickelt und überarbeitet und es ist jüngst dabei, den Bologna-Prozess zu bewältigen; es wurden in diesen Studiengängen Absolventinnen und Absolventen hervorgebracht und wissenschaftliche Nachwuchskräfte ausgebildet, von denen einige im Zuge des Generationenwechsels an den Universitäten jetzt Stellen besetzen, die zuvor noch nicht mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern besetzt waren bzw. besetzt sein konnten, die ihre wissenschaftliche Sozialisation (zumindest in größeren Anteilen) im Fach DaF selbst durchlaufen haben und ihre wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten im Bereich der DaF-/DaZ-Forschung geschrieben haben.

Es kann daher nicht mehr von DaF als einem sehr jungen Fach gesprochen werden; vielmehr gilt es, das bereits Erreichte zu sichern und zu erweitern – und das in

einer Zeit, in der es gerade kleinere Fächer an den Universitäten sehr schwer haben.

2. Problemaufriss

Dieser Beitrag behandelt generelle Fragen und Probleme empirischer Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache. Mit *empirischer Forschung* bezeichne ich Forschung, die datengeleitet und dabei systematisch und methodisch kontrolliert Erkenntnisse über die Wirklichkeit des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen (hier: DaF) sammelt. Hierzu ist zunächst zu sagen, dass solche Forschung in unserem Fach aktiv betrieben wird. Es gibt deutlich erkennbare Fortschritte in der Breite der behandelten Themen, im Forschungsvolumen und auch in der wissenschaftlichen Reflexion der angewendeten Forschungsmethoden. Auch dass Berichte aus der empirischen Forschung einen festen Platz im Rahmen der Jahrestagungen des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache gefunden haben und dass in den letzten Jahren immer

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen Plenumsvortrag zum Themenschwerpunkt 1: »Empirische Forschung im Bereich DaF« im Rahmen der 35. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) vom 31. Mai bis 2. Juni 2007 an der Freien Universität Berlin zum Rahmenthema »Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis«. 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 2008.

wieder auch Themenschwerpunkte eingerichtet wurden, in denen Berichte über empirische Forschungen zentral eingeplant waren, ist ein Anzeichen dafür.

Es gilt aber noch einige zentrale Herausforderungen zu bewältigen. Es muss ganz nüchtern konstatiert werden: Empirische Forschung im Bereich DaF/DaZ ist dadurch gekennzeichnet, dass in anderen Disziplinen erreichte Standards (z. B. in Psychologie und dabei v. a. in der pädagogischen Psychologie, in empirischer Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaft) in unserem Fach nicht durchgängig eingehalten werden, oft gar nicht eingehalten werden können – und dies gilt sowohl für quantitative als auch für qualitative Forschung. Ursachen liegen bekanntermaßen in den eingeschränkten Kapazitäten des Fachs an den Universitäten, in der personellen und Sachmittelausstattung von Forschungsprojekten, wenn sie überhaupt durchgeführt werden können, aber auch in fehlender oder nicht ausreichender Methodenexpertise der Forscherinnen und Forscher, die eine Entsprechung in fehlenden Modulen zu Forschungsmethoden und fehlender Forschungspraxis im Rahmen der DaF-/DaZ-Studiengänge finden.

Meine Ausgangsthese lautet, dass das Fach Deutsch als Fremdsprache momentan in eine Phase eintritt bzw. sich schon längst befindet, in der Forschung, und dabei insbesondere forschungsmethodologisch kontrollierte empirische Forschung, massiv die Zukunft des Fachs als akademische Disziplin bestimmen wird. Und damit meine ich sowohl empirische Forschung, die im Bereich DaF/DaZ selbst durchgeführt wird, als auch empirische Forschung, die in anderen Disziplinen geleistet wird und deren Ergebnisse uns (teilweise ganz direkt) betreffen.

Welche empirische Studie, welche Studien wurden in den letzten Jahren in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit und

auch im Rahmen der DaF-Tagungen am häufigsten zitiert? Welche Studien haben vielleicht sogar Schockwellen ausgelöst? Welche Studien haben daraufhin auch in unserem Fach Bewegungen in Gang gesetzt, eine Fokusverschiebung von DaF zu DaZ – welche Studien haben dem Fach damit auch höhere Relevanz und Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit, der Politik, an den Universitäten beschert? Eine Antwort ist: die PISA-Studien und die Erkenntnis, dass Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund – und dabei insbesondere diejenigen, die in Deutschland nicht als Seiteneinsteiger, sondern von Beginn an das schulische Bildungssystem durchlaufen – bei der Entwicklung spezifischer sprachlicher Kompetenzen, die für erfolgreiche Bildungskarrieren zentral sind, massiv im Nachteil sind. Waren aber DaF-/DaZler an der Konzeption der Studien und an den Analysen beteiligt – gibt es doch seit vielen Jahren DaF-/DaZ-Fachvertreterinnen und -vertreter, die mit Nachdruck auf die Notwendigkeit der systematischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufmerksam gemacht haben? Nein.

In den letzten Jahren haben wir außerdem (auch im Rahmen der Jahrestagungen) viel über die Integrationskurse diskutiert – und werden dies weiter tun. Vertreter von DaF-Lehrstühlen sind in der das BAMF beratenden Bewertungskommission vertreten. Eine empirische Evaluationsstudie der Integrationskurse wurde vom BMI ausgeschrieben, schließlich in Auftrag gegeben und dann Anfang dieses Jahres veröffentlicht. Laut BAMF-Internetauftritt war es Ziel der Studie

»dabei nicht, die politischen Vorgaben zu hinterfragen, sondern vielmehr deren Umsetzung zu analysieren. Im Fokus standen die Bereiche ›Verfahrenseffizienz‹, ›Finanzierung‹ und ›Methodik/Didaktik‹« (www.bamf.de, 30.1.2007).

Haben DaF-/DaZler sich massiv um die ausgedescribte Studie beworben, haben sie die Studie durchgeföhrt – oder be-scheidener gefragt: War DaF-/DaZ-Kom-petenz im Team vertreten, das die Studie durchgeföhrt hat? Die Antwort lautet er-neut: nein. Das kommerzielle Manage-ment-Beratungsunternehmen, das die Studie durchgeföhrt hat, äußert sich dazu im Abschlussbericht indirekt folgender-maßen:

»Um der Komplexität des Untersuchungs-gegenstandes Rechnung zu tragen, stellte Ramböll Management ein Evaluationsteam aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen zusammen. Durch diesen mul-tidisziplinären Ansatz waren für jeden Un-tersuchungsaspekt spezifische Fachkompe-tenzen vorhanden. Im Evaluationsteam wa-ren die folgenden wissenschaftlichen Hin-tergründe präsent:

- Politologie
- Jura
- Betriebswirtschaftslehre
- Volkswirtschaftslehre
- Internationales Informationsmanage-ment
- Erziehungswissenschaften
- Soziologie/Statistik
- Psychologie
- Geographie
- Informatik«

(Bundesministerium des Innern 2006: 6)

Solche empirische Forschung muss zu-nächst einmal als von außen an das Fach herangetragene Herausforderung wahr-genommen werden. Ich frage aber hier zu Beginn meines Beitrags ganz offen und ungeschützt: Ist das Fach DaF überhaupt hinreichend darauf vorbereitet, sich in kleine und große empirische Studien im Rahmen der Bildungsforschung ange-messen einzubringen, in Studien, bei denen das Lernen und Lehren von Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache reliabel und valide evaluiert werden soll, Stu-dien, in denen die Wirksamkeit entwik-elter Konzeptionen, eingesetzter Me-thoden und Materialien methodisch kon-trolliert und systematisch überprüft

wird, in denen Entwicklungen bei Aneignungsprozessen DaF/DaZ umfassend und mehrperspektivisch erforscht wer-den? Wenn wir solche Fragen nicht über-zeugend bejahen können, wenn wir sie auch gegenüber potenziellen For-schungsförderern, Auftraggebern von Forschung und in interdisziplinären For-schergruppen nicht überzeugend beja-hen können, haben wir ein Problem. Wir – damit meine ich die Praxis und die universitären DaF-/DaZ-Forschungsbe-reiche. Betroffen ist die Praxis, die mög-licherweise mit den direkten Folgen sol-cher Forschung leben muss, z. B. im Rah-men von Sprachförderangeboten, die nicht angemessen ausgestattet sind und sich möglicherweise von Fachfremden vorhalten lassen müssen, dass u. a. der Unterricht qualitativ verbessert werden muss, wenn die Ergebnisse einer Sprach-fördermaßnahme nicht den Erwartungen entsprechen (wenn z. B. das Erreichen einer Niveaustufe B1 von einem großen Anteil von Lernenden in einer Förder-maßnahme nicht erreicht werden kann). Die universitären DaF-Bereiche hängen auch hinsichtlich ihrer Eigenständigkeit in Form von eigenen Studiengängen und Promotionsmöglichkeiten und der damit möglichen Ausbildung auch des wissen-schaftlichen Nachwuchses von einer er-folgreichen Forschungsentwicklung ab. Die Zeit der Freiheit in Lehre und For-schung scheint endgültig vorbei zu sein. Einbindbarkeit von Neuberufenen in größere Forschungsverbünde an den je-weiligen Universitäten (und in denen gibt es im schlimmsten Fall keine oder im Normalfall nur wenige andere DaF-/DaZler oder Fremdsprachendidaktiker anderer Philologien) ist zunehmend zum wichtigen Kriterium in Berufungskom-missionen und Berufungsentscheidun-gen von Universitätspräsidien gewor-den; individuelle Forschungsleistungen gelten schon jetzt mancherorts als zweite

Wahl. Hinzu kommt: Gute Forschungsleistungen über die Einwerbung von Forschungsdrittmitteln zu beweisen, ist bereits heute wichtig und im Rahmen von Zielvereinbarungen und Besoldungsverhandlungen ein zentraler Punkt. Der Druck wird mit Sicherheit zukünftig noch zunehmen (Stichwort: Exzellenzinitiative, in deren Folge die DFG z. B. Gutachter darauf hinweist, dass nur mehr solche Forscherpersönlichkeiten förderwürdig sind, die »national führend« oder besser noch »international sichtbar« sind – schlechte Chancen für Neueinsteiger, für Neuberufene. Wer an der Aufrechterhaltung und für den Ausbau von Deutsch als Fremdsprache im Fächerkanon der Universitäten mitarbeitet, muss sich dieser Herausforderung nichtsdestotrotz stellen.

Ich möchte die Relevanz empirischer Forschung nicht allein – wie es in der Vergangenheit oft getan wurde – auf den Bereich der fremdsprachenlehr-/lernwissenschaftlichen Ausrichtung des Fachs beziehen. Die Unterscheidung von unterschiedlichen Ausrichtungen (lehr-/lernwissenschaftlich oder didaktisch-methodisch, linguistisch, literaturwissenschaftlich, kulturwissenschaftlich) hatte meines Erachtens heuristischen Wert in der Phase der akademischen Konstituierung des Faches – sie ist heute aber nicht mehr zielführend. Zukünftig sollte eher das Verhältnis dieser Ausrichtungen zueinander im Rahmen einer integrativen Fachkonzeption im Zentrum stehen. So kann auch kein Studiengang, der ernsthaft eine umfassende Ausbildung in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache anstrebt, ohne entsprechende Studienelemente aus den unterschiedlichen Bereichen auskommen. Die federführend vom Fachverband Deutsch als Fremdsprache benannten Kernbereiche, die in einem Bachelor-/Masterstudiengang zu berücksichtigen sind, sprechen hier eine

deutliche Sprache, obwohl sie eher bescheiden formuliert sind (vgl. Fachverband Deutsch als Fremdsprache 2006). Es wird weiter unterschiedliche Forschungsschwerpunkte an den universitären DaF-Abteilungen geben; hier ist angesichts des hohen Forschungsbedarfs in allen Bereichen Vielfalt sogar ausdrücklich zu begrüßen und zu fördern. Die auch empirische Ausrichtung dieser Forschungsschwerpunkte mit Nachdruck anzustreben bzw. – wenn bereits in Ansätzen vorhanden – diese auszubauen und weiterzuentwickeln, halte ich jedoch für unverzichtbar, wenn die wissenschaftliche Beschäftigung mit deutscher Sprache, Kultur und Literatur im für das Fach konstitutiven Verbund mit damit verbundenen fremd-/zweitsprachlichen und fremdkulturellen/interkulturellen Prozessen der Aneignung und Verwendung erfolgt. Wenn ich im Folgenden also von Fremdsprachenlernen und -lehren spreche, schließt dies immer auch Prozesse des kulturellen Lernens ein.

Forschung im Bereich DaF/DaZ kann dabei anknüpfen an Entwicklungen in der internationalen Fremdsprachenforschung (insbesondere Applied Linguistics, Second Language Acquisition Research, Bilingualismusforschung) und in der deutschen Fremdsprachenforschung (Sprachlehr- und -lernforschung, empirische Fremdsprachendidaktik).

Ich möchte kurz ausholen, warum zunächst im Bereich der lehr-/lernwissenschaftlichen Ausrichtung des Fachs empirische Forschung vorangetrieben wurde. Dies hatte zu tun mit der Entwicklung der Sprachlehr-/lernforschung in Deutschland und der dann schrittweise erfolgten Umorientierung der Fremdsprachendidaktik, für die die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts und dabei insbesondere die empirische Untersuchung seiner prozessualen

Lehr- und Lernaspekte übergeordnetes Ziel ist. Angestrebt wird dabei,

»die begründete Konsolidierung bzw. Veränderung konkreter Formen des Lehrens und Lernens fremder Sprachen zu bewirken« (Bausch/Christ/Krumm ⁴2003: 4).

Eine solche Forschung sei in ihren Arbeitsweisen aufgefordert,

»die Forschungsmethodik so anzulegen, dass sie Probleme aus der Praxis aufgreift, der systematischen und integrativen Forschung zuführt und wieder in die Praxis einbringt, sei es in Form von Bestätigungen für gewohntes Unterrichtsverhalten, sei es als Empfehlung bzw. Handlungsalternative für eine begründete Veränderung desselben« (Bausch/Christ/Krumm ⁴2003: 4).

Diesem Credo der Sprachlehrforschung entsprechend wurde empirische Forschung in den letzten 20, 30 Jahren gefordert und gefördert, in Teilen erfolgreich geleistet – gleichzeitig aber auch vielfach geschmäht und insgesamt noch viel zu wenig bearbeitet.

Eines wurde bis heute versäumt: parallel dazu die forschungsmethodische Ausbildung in den Studiengängen ausreichend zu berücksichtigen, geschweige denn zu verankern. Es entstand die für forschungsinteressierte und qualifikationswillige Studierende und wissenschaftliche Nachwuchskräfte unbefriedigende Situation, dass sie sich viele wichtige Grundlagen der empirischen Forschungsmethodik vorwiegend im (teils betreuten, teils unbetreuten) Selbststudium aneignen und Unterstützung außerhalb ihres Fachs suchen müssen, was nicht immer gelingt – ich spreche hier auch aus eigener Erfahrung. Viele, die ihre wissenschaftliche Sozialisation im Fach DaF durchlaufen haben und nicht etwa als Seiteneinsteiger aus der Psychologie oder Soziologie zu DaF stoßen, müssen bei null oder nahe null anfangen, wenn sie ein empirisches Forschungsprojekt anstreben, was die Wahl von z. B.

anspruchsvollen multivariaten quantitativen Designs meist von vornherein ausschließt. Auch dass häufig qualitative Designs ausgewählt werden, kann darauf zurückgeführt werden; außerdem darauf, dass interpretative Verfahren der Datenanalyse an philologisch-literaturwissenschaftlich-hermeneutische Verfahren anknüpfen können, mit denen viele DaFler im Laufe des Studiums zumindest ansatzweise in Berührung kommen. Wir benötigen in unserem Bereich aber qualitative *und* quantitative Forschung, um zentrale Fragestellungen bearbeiten zu können. Im Folgenden erlaube ich mir daher einen knappen Exkurs, der die zentralen Charakteristika beider Paradigmen beleuchtet.

3. Qualitative und quantitative Forschung

Das qualitative und das quantitative Forschungsparadigma implizieren jeweils unterschiedliche Voraussetzungen und Ziele, gehen von unterschiedlichen zugrunde gelegten Menschenbildern und Vorstellungen über die Forschungsorganisation und -durchführung aus und verlangen Daten, die nach unterschiedlichen Maximen erhoben, aufbereitet und analysiert werden müssen. Dies führt innerhalb der jeweiligen Paradigmen zu Forschungsergebnissen mit unterschiedlichem Erkenntnisanspruch. Die von Grotjahn (1987) präferierte Verwendung der Termini »explorativ-interpretativ« bzw. »analytisch-nomologisch« als Bezeichnung dieser beiden Forschungsausrichtungen benennt die zentralen Merkmale beider Methodologien. Beide Ansätze wurden lange Zeit als sich gegenseitig ausschließende Paradigmen interpretiert, was zu Lagerbildungen führte. Heute ist eher ein Zustand friedlicher Koexistenz eingetreten, wobei aber nicht verkannt werden darf, dass trotz allseitiger Proklamation der Berechtigung beider For-

schungsrichtungen und des Plädoyers für eine Verbindung von beiden im Rahmen von hybriden Methodologien Vertreter der jeweiligen Ausrichtung gern die Arbeiten und Entwicklungen der anderen Ausrichtung ignorieren.

Hinsichtlich einer Gegenüberstellung wichtiger Merkmale beider Paradigmen halte ich mich kurz: Auf der Ebene der allgemeinen Zielsetzung von Forschungen stehen sich *Verstehen* auf der qualitativen Seite und auf der quantitativen Seite *Deskription* und *Erklären* menschlichen Verhaltens gegenüber. Qualitative Forschung verlangt einen empathischen Nachvollzug aus der Perspektive der Untersuchungsteilnehmer und bedingt ein komplexes elaborativ-prospektives Menschenbild, wobei das Gesamtfeld als Informationslieferant zur Verfügung steht. (Zur Menschenbilddiskussion in der Fremdsprachenforschung vgl. Grotjahn 2005b.) Hypothesen und Theorien sollen dabei erst während des Forschungsprozesses durch das interpretative Auffinden wiederkehrender Muster erschlossen werden (qualitative Forschung als theoriegenerierende Forschung), wobei ausgeprägte Vorstrukturierungen des Untersuchungsfeldes (z. B. Standardisierungen in der Datenerhebung oder vorrangige Berücksichtigung von Vorwissen in der Entwicklung kategorialer Systeme) weitgehend vermieden werden sollen. Es interessieren nicht allein die *Produkte* menschlichen Verhaltens, sondern vor allem die *Prozesse*, die zu ihnen führen. Das Untersuchungsfeld soll so weit wie möglich natürlich belassen sein, dies heißt konkret: Soll z. B. gesteuerter Fremdsprachenerwerb *verstanden* werden, so sind die Daten aus dem Kontext real stattfindenden Fremdsprachenunterrichts zu gewinnen und nicht in speziell eingerichteten laborähnlichen Handlungsräumen mit je eigenen Konstellationen. Dabei sollen möglichst tiefgründige, reichhaltige

Daten (*rich data*) erhoben werden. Dies bedeutet andererseits, dass es aus forschungsökonomischen Gründen selten möglich ist, größere Probandengruppen zu erfassen und dass damit qualitative Forschungen zumeist in Form von Fallstudien organisiert sind, die auf eine breite Generalisierung der Befunde verzichten müssen. Oben erwähnte Parameter wie »Verstehen« oder »interpretativ« deuten darauf hin, dass qualitative Studien weniger dem Gütekriterium der Objektivität entsprechen können; hierfür wurden Gütekriterien wie »Nachvollziehbarkeit« und »Intersubjektivität« bzw. »reflektierte Subjektivität« eingeführt (vgl. Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld 1996, Steinke 1999). Noch relativ wenig ist in der qualitativen Fremdsprachenforschung die Zusammenstellung von Untersuchungsgruppen/Auswahl von Fällen diskutiert worden, was meines Erachtens dringend notwendig wäre. Denn die mit der Wahl eines qualitativen Forschungsdesigns verbundenen notwendigen Entscheidungen für ein bestimmtes Lehr-/Lernumfeld (Alter, Ausgangssprache, L2-Kompetenz, Unterrichtskontext, Lernziele etc.) inklusive Verzicht auf größere Probandengruppen (und repräsentative Stichproben) dürfen nicht in Beliebigkeit bzw. Zufälligkeit der Auswahl der Forschungssubjekte resultieren.

Quantitative Forschung dagegen strebt generalisierbare Gesetzmäßigkeiten an. Es ist anzumerken, dass dieses Paradigma – wohl auch durch seine erwiesene Effizienz innerhalb naturwissenschaftlicher Forschung und den davon abgeleiteten Anspruch auf »Wissenschaftlichkeit« – besonders in den letzten 50 Jahren innerhalb sozialwissenschaftlicher Forschung und in der fremdsprachenerwerbsspezifischen Forschung angloamerikanischer Ausrichtung sehr einflussreich war und weiter ist. Im Rahmen

dieses Forschungsparadigmas sollen aus der Außenperspektive interessierende Untersuchungsobjekte *erklärt* werden, d. h. auf exakt zu spezifizierende Bedingungen zurückgeführt werden. Aufgestellte Hypothesen sollen dabei mit Hilfe empirischer Untersuchungen verifiziert oder falsifiziert werden. Dafür ist es unabdingbar, Teilbereiche des Untersuchungsfeldes zu isolieren und zu kontrollieren, d. h. externe Einflüsse und weitere intervenierende Variablen auf die interessierenden Untersuchungsgegenstände müssen hinreichend ausgeschaltet werden. Dies erfordert eine Manipulation des Untersuchungsfeldes, sorgfältige Zusammenstellung der Probandengruppen und standardisierte Datenerhebungsverfahren (am besten gelingt dies innerhalb eines Experimentes in einer dafür geschaffenen Laborsituation). Erhoben werden sollen harte – d. h. reliable und replizierbare – Daten, die mit Hilfe teststatistisch überprüfter Instrumentarien eliziert werden. Dies ist allerdings mit einem Verlust an Tiefgründigkeit und Natürlichkeit verbunden. Vonseiten qualitativer Forscher ist deshalb der Vorwurf erhoben worden, dass die Künstlichkeit der Datenerhebung die ökologische Validität der gewonnenen empirischen Befunde und damit gerade die angestrebte Generalisierbarkeit einschränkt.

In den letzten Jahren hat sich (nicht nur) in der Fremdsprachenforschung der Standpunkt durchgesetzt, dass der qualitative und der quantitative Forschungsansatz nicht als Paradigmen anzusehen sind, sondern vielmehr Erkenntnisinteressen und Untersuchungsgegenstände die Wahl spezifischer Forschungsdesigns begründen sollten. Für die Auswahl eines stärker qualitativ oder stärker quantitativ orientierten Forschungsdesigns ist danach u. a. entscheidend, ob zum Zeitpunkt des angestrebten Forschungsprojekts der Wissensstand zum spezifischen

Gegenstand eine begründete Hypothesenprüfung erlaubt oder es sinnvoller ist, mögliche Vorannahmen und Hypothesen über das Untersuchungsfeld erst einmal empirisch zu gewinnen.

Parallel dazu kann man beobachten, dass fremdsprachenspezifische Forschungen selten die Ideale des qualitativen oder des quantitativen Ansatzes erfüllen können. So gibt es selten in quantitativ-deskriptiven Studien ausreichend große und durch Zufallsauswahl zusammengestellte Untersuchungsgruppen. Auch genuine Experimente sind relativ selten, häufiger sind Quasi-Experimente, die etwa Bedingungen wie die Existenz zweier vergleichbarer Probandengruppen oder die Zufallsverteilung der Probanden auf Experiment- und Kontrollgruppe nicht erfüllen. Auch reine Feldforschung, die auf teilnehmender Beobachtung beruht, ist innerhalb fremdsprachenspezifischer Forschung kaum repräsentiert. Bei näherer Betrachtung der oben angedeuteten einfachen Gegenüberstellungen zwischen qualitativer und quantitativer Forschung lassen sich diese auch nicht aufrechterhalten. Ob Hypothesen generiert oder getestet werden sollen, ob induktiv oder deduktiv vorgegangen wird, beide Vorgehensweisen greifen auf Vorwissen zurück. Qualitative Forschung hat sich damit vor allem auf der Ebene der Datenanalyse auseinandergesetzt, quantitative Forschung dagegen eher auf den Ebenen der Datenerhebung und -aufbereitung, wenn etwa kategoriale Raster für Fragebögen konzipiert und ausgewertet werden. Allerdings bleiben Unterschiede bestehen, die in den mit qualitativer und quantitativer Forschung verbundenen unterschiedlichen Vorgehensweisen und Forschungsstrategien begründet sind. Auf der einen Seite steht etwa das notwendige Festhalten an einem strikten Forschungsplan zur Erhebung von vergleichbaren Daten und de-

ren systematische sowie vorweg festgelegte Analyse im Rahmen quantitativer Forschung, auf der anderen Seite bei qualitativer Forschung die Notwendigkeit eines stärker offenen und hinsichtlich sich ergebender Bedingungen des Untersuchungsfelds anpassbaren Forschungsplans, der sich z. B. in sukzessiver Probandenauswahl und modifizierten Erhebungsverfahren niederschlägt.

4. Akzeptanzprobleme

Zwar kann in den letzten Jahren insgesamt ein Anstieg im Volumen empirischer Forschung v. a. im Rahmen von Qualifikationsarbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses beobachtet werden, der auch damit zu tun hat, dass eine empirische Erarbeitung vielerorts von den Betreuern solcher Arbeiten verlangt wurde und wird. Trotzdem (oder vielleicht sogar als Folge davon?) ist heute teilweise offen zu hören, dass ›die Sprachlehr-/lernforschung ihre programmatischen Versprechungen nicht eingehalten habe‹, teilweise wird getuschelt, dass ›die ganze Empirie doch nichts oder nur wenig gebracht habe‹, dass die Arbeiten oft methodisch nicht überzeugen können und man besser wieder zu ›hermeneutischer‹ Forschung (was immer auch darunter verstanden werden mag) zurückkehren könne. Nicht nur in der fremdsprachenunterrichtlichen Praxis herrscht Zweifel, ob die beschworene angestrebte empirische Begründung spezifischer fremdsprachendidaktischer Handlungsstrategien oder allgemeiner Prinzipien nicht doch eher die wissenschaftliche Deskription des bereits Bekannten oder spezifischer Sonderfälle darstelle, und es gibt auch die Meinung, dass solche Forschung die ›wahren‹ Probleme nicht löse. Solche Einschätzungen werden häufig dann laut, wenn Fragen zur Wirksamkeit bzw. Effektivität spezifischer Instruktionsformen, Lernarrange-

ments und Lernmaterialien gestellt werden und aus der Forschungsperspektive nicht zufriedenstellend beantwortet werden können.

Was ist los? Ist empirische Forschung im Bereich DaF/DaZ und allgemein in der deutschen Fremdsprachenforschung in eine Sackgasse geraten, die uns nicht zu den goldenen Töpfen akademischer und gesellschaftlicher Anerkennung führt? Warum fehlt Wirkungsforschung weitgehend, die etwas Profundes darüber aussagen kann, ob, wann und wie Fremdsprachenunterricht in seinen unterschiedlichen Ausprägungen Lernen bewirkt? Dies ist zweifelsohne ein Forschungsfeld, das besonders intensive Bearbeitung benötigt, von Bildungspolitikern und Praktikern gefordert wird, aber aus unterschiedlichen Gründen zu wenig angegangen wird. Als exemplarisches Beispiel möchte ich hier lediglich die weitgehend fehlende Lehrmaterialwirkungsforschung nennen, die nicht erst seit dem mit der Adaption von Lernmaterialien an den Europäischen Referenzrahmen boomenden Lehrwerkmarkt ein dringliches Desiderat darstellt. DaF gilt – das habe ich immer wieder bewundernd von Kolleginnen und Kollegen aus der Englisch- oder Französischdidaktik gehört – als Vorreiter in der Lehrwerkentwicklung – aber leider nicht im Bereich der Lehrmaterialwirkungsforschung. Solche und andere Defizite können dazu führen, dass – aus der Außenperspektive betrachtet – von empirischen Forschern möglicherweise immer gerade das ›Falsche‹ erforscht wird.

Akzeptanzprobleme von Forschung bei Praktikern mögen eine Ursache darin haben, dass das Postulat, zu begründeten Handlungsstrategien im Fremdsprachenunterricht zu gelangen, häufig in empirischen Studien nicht oder nur in kleinen Ausschnitten erreicht werden kann. Häufig müssen sich solche Arbeiten auf alle-

meine Prinzipien bzw. Ziele der Sensibilisierung von Rezipienten für ausgewählte Bereiche des Lehrens und Lernens beschränken. Eine Folge enttäuschter Erwartungen auf Seiten der Lehrenden, von Forscherseite konkrete Vorschläge zur Umsetzung der empirisch gewonnenen Ergebnisse für die eigene didaktische Praxis zu erhalten, kann sein, dass der Dialog mit der Forschung ganz aufgegeben wird (vgl. zu Störfeldern zwischen Theorie und Praxis auch Aguado/Riemer 2000) bzw. auf die Phase der Ausbildung und punktuelle Weiterbildung beschränkt und ohne nachhaltige Auswirkungen bleibt. Die Untersuchung von Lehrerhaltungen (vgl. exemplarisch Caspari 2003) hat bestätigt, dass überwiegend eigene frühere Sprachlernerfahrungen, vorwissenschaftliche Überzeugungen sowie lehr-/lernkontextspezifische Erwägungen unterrichtliches Handeln von Lehrenden leiten. Eine letztes Jahr in der Fachzeitschrift *Modern Language Journal* publizierte Studie von Rankin/Becker (2006) mit dem Titel: »Does reading the research make a difference? A case study of teacher growth in FL German« kommt zum Schluss, dass die Rezeption von Forschungsergebnissen das Handeln eines (noch unerfahrenen) Lehrers zwar nachweislich beeinflusst, dies geschieht aber durch einen Filter vorhandener Einstellungen und Lernerfahrungen, ein einfacher Transfer von Wissen in Handeln ist nicht gegeben – es muss in den persönlichen Rahmen eingepasst und v.a. gut reflektiert werden. Untersucht wird in dieser Studie das recht gut erforschte mündliche Korrekturverhalten von Lehrern, was ein Forschungsbereich ist, dem wahrlich nicht vorgeworfen werden kann, praxisfern und implikationslos zu sein.

Aktionsforschung, die begründet etwas zur Effektivität von Fremdsprachenlehre sagen könnte, ist in unserem Bereich

kaum ausgeprägt (vgl. diesbezügliche Überlegungen in Riemer 2002). Leider! Denn Aktionsforschung wird insbesondere das Potenzial zugeschrieben, dass aus der konkreten Unterrichtswirklichkeit entnommene Fragestellungen nach ihrer systematischen Analyse in Handlungsstrategien für die Unterrichtsgestaltung überführt werden, die sofort in ihren Auswirkungen reanalysiert werden können und dann zu weiteren Modifikationen führen können. Ursachen für das Fehlen solcher Forschung (v. a. in größeren und von der Fachöffentlichkeit wahrgenommenen Zusammenhängen) mögen darin liegen, dass solche Aktionsforschung hierzulande, anders als z. B. in Großbritannien und den USA, auf keine Tradition zurückblicken kann und auch keinen entscheidenden Einfluss auf curriculare Entwicklungen nehmen konnte. Hinzu kommen allgemeine Probleme, die Forschungsinteressen von Lehrenden massiv beeinträchtigen, wie Befristungen und schlechte Bezahlung von Lehrtätigkeiten, Zeitmangel, Mangel an Unterstützung (durch Kollegen, durch die Institution) und Mangel an Erfahrung mit Forschungsprojekten und Forschungsmethoden sowie die Befürchtung, solche Forschung würde von einem prinzipiell defizitären Lehr- und Unterrichtsmodell ausgehen.

Auf Akzeptanzprobleme stoßen Forschungen, insbesondere Einzelforschungen, aber genauso im wissenschaftlichen Diskurs. Dies hat unterschiedliche Gründe. Einer liegt darin, dass empirisches Arbeiten stets hinsichtlich Gegenstandswahl, -konstruktion und -operationalisierung anfechtbar ist. Zweifel an der Relevanz und Reichweite empirischer Einzelforschung hat wohl aber fachintern auch mit dem Paradoxon lehr-/lernwissenschaftlicher Forschung zu tun, aus der Beobachtung sowie Introspektion real ablaufender Lehr-/Lernprozesse und einer

erfolgten Offenlegung dort vorgefundener Handlungen und Prozesse Empfehlungen für deren Weiterentwicklung und Veränderung abzuleiten, die selbst aber nicht mehr Gegenstand der Untersuchung sind – was wiederum in der oben erwähnten Vernachlässigung von empirischer Aktionsforschung und Wirkungsforschung begründet liegt. Dies hat Ursachen darin, dass Einzelforschungen stets einen begrenzten Wirklichkeitsausschnitt fokussieren müssen, sich aber nicht notwendigerweise ergänzen, sich mitunter widersprechen oder sogar ganz inkompatibel sind. Größere Forschungsverbände konnten bislang aus Ressourcen Gründen kaum realisiert werden. Insbesondere Nachwuchswissenschaftler spüren diese Last und die Grenzen der eigenen Untersuchungen und regen immer wieder zur Bildung von regionalen und überregionalen Forschungsverbänden an. Wir sollten mehr auf sie hören.

5. Forschungsinhärente Probleme

Ich werde im Folgenden zwei exemplarische Bereiche ausführen, die allgemeine Probleme für empirische Forschung im Kontext von Fremdsprachenunterricht bereiten und zu Enttäuschung bei Rezipienten solcher Forschung – auch bei wohlwollenden Fachwissenschaftlern und interessierten Praktikern – führen können. Es sind forschungsinhärente Probleme. Sie betreffen zum einen die grundsätzliche Konzeptualisierung von Lehren und Lernen in der Fremdsprachenforschung als Faktorenkomplexion und zum anderen die Möglichkeiten der Operationalisierung von Untersuchungsgegenständen im Rahmen forschungsmethodologisch begründeter Erhebungs- und Analyseansätze.

Zunächst zum Problem Faktorenkomplexion: Auf der einen Seite stimmen Erkenntnisse hinsichtlich der Mehrdimensionalität von Lernprozessen mit der Er-

fahrung von Fremdsprachenlehrenden überein und sind daher für deren Professionsverständnis als wenig bedrohlich einzuschätzen. Auf der anderen Seite verhindern solche Forschungsergebnisse einfache Adaptionen von eher allgemein gehaltenen Handlungsempfehlungen. Denn was in einem spezifischen Kontext, der durch besondere Rahmenbedingungen und Lernende geprägt ist, angemessenes, empirisch begründetes fremdsprachenunterrichtliches Handeln darstellt, ist in einem anderen Kontext hinfällig, da dort andere Konstellationen herrschen. Es ist ein logisch unlösbares Dilemma, dass das Postulat der Faktorenkomplexion von Fremdsprachenlehr-/lernprozessen eine generell eingeschränkte Übertragbarkeit und damit Generalisierbarkeit von Einzelforschung – sei sie hypothesentestend oder hypothesengenerierend – impliziert und folglich eine potenzielle Unendlichkeit von Forschung verursacht. Die im Rahmen von Forschungsprojekten unverzichtbare Auswahl (und damit der Ausschluss) von Variablen, die im Kontext spezifischer Lehr-/Lernszenarien und sämtlicher damit verbundener Bedingungen (Lehr-/Lernmittel, Methoden etc.) erforscht werden, führt zu Ergebnissen, die nicht ohne Weiteres außerhalb des fokussierten Faktorenkomplexes und Wirklichkeitsausschnitts Aussagekraft besitzen. Die Annahme und Erfahrung von Faktorenkomplexion des Fremdsprachenunterrichts desavouiert somit gleichermaßen partikularistische Forschungsergebnisse, die erst durch diese Grundannahme überhaupt zustande kommen, aber genauso Forschungsergebnisse mit Allgemeingültigkeitsanspruch.

Diese Problematik wird besonders deutlich, wenn man die Beziehungen von Forschung im Bereich DaF und DaZ betrachtet. Lernumgebungen und Bedingungen für das Lehren und Lernen von

DaZ unterscheiden sich massiv von denen für DaF, so dass jeweils sorgfältig zu prüfen ist, ob in einem Bereich gewonnene Erkenntnisse für den anderen (zumindest teilweise) gültig sind oder ob sie überhaupt nicht auf den anderen Bereich übertragen werden können.

Es wäre vermessen, hierfür eine schnelle Lösung anbieten zu wollen. Ich wage aber dennoch zu behaupten, dass die Erforschung der tatsächlich in Lernszenarien vorliegenden Faktoren und ihrer Einflüsse auf das Fremdsprachenlernen noch lange nicht hinreichend erfolgt ist, um auszuschließen, dass durch den kritischen Vergleich vielfältiger Lernformen doch allgemeingültigere Aussagen inklusive Einschätzungen über Wirksamkeiten auf messbare Lernresultate möglich wären.

Weniger logische als ganz forschungspraktische Probleme bereitet die zugrunde gelegte Komplexität des Gegenstands Fremdsprachenlehren und -lernen bei der Operationalisierung von Untersuchungsgegenständen im Rahmen empirischer Untersuchungen. Spezifische Fragestellungen müssen untersuchungsintern angemessen ausgewählt werden, aber gleichzeitig die allgemeine Forschungsentwicklung im entsprechenden Gegenstandsbereich im Blick behalten. Bei jeder empirischen Studie stellen sich die Fragen neu, innerhalb welchen Untersuchungsdesigns welche Erkenntnisinteressen, Gegenstände, Datenerhebungs-, Datenaufbereitungs-, -analyse- und -interpretationsverfahren angemessen zu verbinden sind, wo geeignete und auskunftsbereite bzw. freiwillige Untersuchungsteilnehmer (Lehrende, Lernende) bzw. Lehr- und Lernkontexte zu finden sind und wie sich die Vorgehensweisen bei unvorhergesehenen Ereignissen während des Forschungsprozesses angemessen anpassen lassen. Gleichzeitig soll die forschungsmethodische Anlage der Stu-

die auch Vergleichbarkeit mit anderen Untersuchungen ermöglichen. Und hier spiegelt sich die Problematik des Konstrukts Faktorenkomplexion in einer auch forschungsmethodologischen Auffassung von Fremdsprachenlehren und -lernen als dynamischen, komplexen und mehrdimensionalen, von unterschiedlichen Variablen konstituierten Untersuchungsgegenständen. Dieses hat Konsequenzen in den forschungsmethodologischen Entscheidungen, die von der Annahme eines komplexen Subjektmodells/Menschenbilds (vgl. Grotjahn 2005) über die umfassende Berücksichtigung affektiver Variablen sowie des kontextuellen (sozialen wie auch interaktiven) Lehr-/Lernumfelds inklusive der Präferenz von möglichst natürlichen Daten aus real ablaufenden Lehr-/Lernsituationen gegenüber künstlich elizitierten Daten bis hin zur Beachtung von Gütekriterien wie Gegenstandsangemessenheit, Nachvollziehbarkeit und Akzeptabilität im Forschungsprozess reichen (vgl. auch Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld 1996).

6. Schlussfolgerung

Die oben beschriebenen Herausforderungen an empirische Forschung in unserem Bereich sind besonders brisant in einer Zeit, in der uns quantitative, outputorientierte Bildungsstudien zum Schulerfolg, Festsetzungen von Standards, Kerncurricula und Kompetenzen überrollen, die keine Pendanten in fremdsprachenspezifischer, insbesondere spracherwerbsbezogener empirischer Forschung haben, ja ohne solche auszukommen glauben. Diese in der Öffentlichkeit stark beachteten und politisch enorm einflussreichen quantitativen Bildungsstudien messen Lernoutput und beschreiben Defizite, während empirische Fremdsprachenforschung – überspitzt ausgedrückt – noch Schwierigkeiten dabei hat, überhaupt zu

bestimmen, wie man Lernzuwächse über längere Zeiträume umfassend, den Erwerbsmöglichkeiten entsprechend und natürlich auch reliabel und valide feststellen kann. Eine bessere Beteiligung in der empirischen Bildungsforschung wird nachhaltig dann am besten gelingen, wenn mehr Fremdsprachendidaktiker so qualifiziert werden, dass sie mit ausreichenden Kompetenzen in Forschungsmethoden (inkl. testmethodischer Kompetenzen) ausgestattet erfolgreich an solchen Forschungsprojekten mitarbeiten können. Hier stimmt mich zuversichtlich, dass sich in unserem Bereich die Testforschung stetig weiterentwickelt – auch als Folge der Entwicklung und Anwendung von C-Tests und TestDaF. Zu wünschen ist allerdings, dass fremdsprachenspezifische Testentwicklung und Testforschung noch stärker in engem Kontakt und im Verbund mit der Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen erfolgen und nicht zu bloßen Lieferanten von methodisch einwandfreien und überprüften Diagnoseinstrumenten mutieren, die für Selektionszwecke gebraucht, aber auch missbraucht werden können.

Hier muss langfristige Aufbauarbeit betrieben werden, die beginnen muss, indem eine forschungsmethodologische und -methodische Ausbildung der Studierenden in den Bachelor- und dann insbesondere in den Masterstudiengängen und in der Postgraduiertenausbildung Deutsch als Fremdsprache erfolgt. Eine solche Integration in die Studiengänge wurde in der Vergangenheit immer wieder gefordert, zuletzt z. B. von Grotjahn (2006) und Schlak (2004) – wann soll sie endlich realisiert werden? Schlak äußerte 2004 angesichts erster eingerichteter bzw. geplanter Bachelor- und Masterstudiengänge noch die Hoffnung, dass die forschungsmethodologische Grundausbildung bald zum festen Repertoire

im Studienfach Deutsch als Fremdsprache gehören würde, und lieferte eine Reihe von bedenkenswerten Vorschlägen. Sie fanden bislang kaum Berücksichtigung. Ich befürchte, dass der heutige Trend sogar eher in eine andere Richtung geht. Viele DaF-/DaZ-Universitätsstandorte, die mit geringen Ressourcen ausgestattet sind, haben sich im Rahmen der Umsetzung des Bologna-Prozesses dafür entschieden, auf der Basis von Erfahrungen aus ehemaligen Nebenfach-, Aufbau- und Zusatzstudiengängen anwendungsorientierte Masterstudiengänge DaF zu konzipieren, die v. a. Bachelorabsolventinnen und -absolventen der germanistischen Studiengänge eine überwiegend fremdsprachendidaktische Spezialisierung anbieten. Auch mittlere und größere Standorte für DaF (mit bis zu 4 Professuren) bieten bislang keine oder nur Ansätze einer systematischen forschungsmethodologischen Ausbildung an. Und nach ersten Erfahrungen mit dem neu eingerichteten Bielefelder DaF-Masterstudiengang (und mit Blick auf die Methodenausbildung z. B. im Rahmen psychologischer oder soziologischer Studiengänge) komme ich zur vorläufigen Einschätzung, dass die Einrichtung ganzer Module mit mehr als einer in Forschungsmethoden einführenden Lehrveranstaltung und weitere Studienangebote, bei denen in konkreten Forschungsprojekten Methoden angewendet und erprobt werden, nötig sind, um Studierenden das Rüstzeug für selbstständig durchgeführte (kleinere) Projekte zu vermitteln. Es ist (noch) nicht zu spät, in den DaF-/DaZ-Studiengängen entscheidende Veränderungen vorzunehmen; der BAMA-Umstrukturierungsprozess ist im Bereich DaF/DaZ noch nicht abgeschlossen und für bereits eingerichtete Studiengänge können im Zuge der Evaluation und weiteren Entwicklung der Studiengänge Anpassungen schritt-

weise vorgenommen werden, entsprechend vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen. Wer soll aber diese Lehre anbieten, fragen sich jetzt vielleicht einige. Zweifellos wird es v. a. in der Aufbauphase immer wieder notwendig werden, für die Hochschullehre Kompetenz aus den Nachbarwissenschaften »einzukaufen« (z. B. durch die Investition von Mitteln zur Verbesserung der Lehre). Die Studienstandorte sollten Möglichkeiten standortübergreifender Konzepte entwickeln und sich gegenseitig unterstützen. Gesprächsbeiträge nach dem Vortrag dieses Beitrags auf der FaDaF-Jahrestagung regten z. B. die gemeinsame Entwicklung und Betreuung von E-Modulen an.

Zweifellos wird genauer zu differenzieren sein, welches forschungsmethodologische Wissen und Können Absolventinnen und Absolventen DaF-/DaZ-spezifischer Studiengänge benötigen. An dieser Stelle möchte ich erste Vorschläge unterbreiten. In den Bachelorstudiengängen sind Kompetenzen anzustreben, die die Rezeption von Forschung erlauben und an Praxisforschung heranführen (z. B. Aktionsforschung oder die Durchführung/Mitgestaltung von Evaluationen). Hierfür sind rezeptive und produktive Kenntnisse z. B. in folgenden Bereichen anzustreben: Erstellen und Beurteilen einfacher (Evaluations-)Instrumentarien, Konzeption und Bewertung von Fragebögen und Beobachtungsbögen, Durchführung von Leitfaden-Interviews und hierfür Aneignung von Interviewstrategien. Mit der Arbeit an der Entwicklung solcher Kompetenzen kann frühzeitig bereits in den ersten Studiensemestern begonnen werden, wobei auch komplexitätsreduzierte Einführungsliteratur eingesetzt werden kann (als exemplarisches Beispiel Moser 2003). Im Rahmen von Masterstudiengängen und in der Promotionsphase sollten Studierende auf die eigene Forschungspraxis vorbereitet wer-

den, die im Rahmen von Master- und Doktorarbeiten selbstständig erfolgt. Hierfür sind Kompetenzen zu erarbeiten, z. B. in der begründeten Konzeption von Forschungsansätzen (qualitativ, quantitativ, gemischt) und der Auswahl geeigneter Datenerhebungsmethoden, z. B. die begründete Auswahl von Probanden oder die Zusammenstellung von Stichproben, z. B. Beachtung von Standards der Datenaufbereitung und Analyse (u. a. Transkriptionsverfahren, EDV-gestützte Verfahren der Analyse quantitativer und qualitativer Daten). Geeignete Fachliteratur ist verfügbar, auch das Volumen hat sich in den letzten Jahren insofern deutlich verbessert, dass einige Monographien zur Forschungsmethodik im Rahmen der Fremdsprachenforschung publiziert wurden, die teils einführenden, teils weiterführenden Charakter haben. Bezeichnenderweise sind dies fast ausnahmslos Publikationen in englischer Sprache (eine solche Ausnahme stellt Albert/Koster 2002 dar, vgl. aber auch die kritischen Anmerkungen von Grotjahn 2003), was trotz aller Rede von der internationalen Wissenschaftssprache Englisch für viele DaF-Studierende (darunter oft internationale Studierende) eine Hürde darstellt (exemplarische Beispiele: Brown 1988, Brown/Rodgers 2002, Dörnyei 2003, Ellis 2005, Gass/Mackey 2007, Mackey/Gass 2005, McDonough/McDonough 1997, Perry 2005, Seliger/Shohamy 1989).

Es ist mir ein besonderes Anliegen hervorzuheben, dass eine gute forschungsmethodische Ausbildung nicht allein für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler und für die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der universitären DaF-Standorte wichtig ist. Ich halte die kompetente Beherrschung des grundlegenden Handwerkszeugs für empirische Forschung für eine Schlüsselkompetenz jeder akade-

misch ausgebildeten Kraft, die im Bereich der Vermittlung von Sprache und Kultur agiert. Nur wer über solche Grundlagen verfügt, wird Forschungsergebnisse angemessen rezipieren können (und wollen), z. B. das Kleingedruckte in statistischen Studien verstehen und solchen Werten wie r , T , p , α etc. Verfahren zuordnen können. Eine bessere Akzeptanz und fundiertere kritische Einschätzung von Forschungsergebnissen im Rahmen der professionellen Aus- und Weiterentwicklung kann dadurch gefördert werden. Des Weiteren kann eine bessere Befähigung zur methodisch kontrollierten Evaluation von Lehrangeboten und zu Aktionsforschung (siehe oben) das Professionsverständnis akademisch geschulter Sprachlehrkräfte weiterentwickeln und möglicherweise bei der weiteren Professionalisierung von Sprachlehre im Bereich DaF/DaZ nützlich sein. So betrachtet stellt Forschungskompetenz ein wichtiges Ausbildungsziel für die DaF-/DaZ-Studiengänge dar, die neben den (in alphabetischer Reihenfolge) didaktisch-methodischen, kulturwissenschaftlichen, lehr-/lernwissenschaftlichen, literatur- und sprachwissenschaftlichen Kompetenzen notwendigerweise anzustreben sind.

Literatur

- Aguado, Karin; Riemer, Claudia: »Empirische Forschung: aus der Praxis für die Praxis?«. In: Wolff, Armin; Tanzer, Harald (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2000, 153–165 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 53).
- Albert, Ruth; Koster, Cor J.: *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr, 2002.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld: »Fremdsprachenerwerbsspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen«, *Deutsch als Fremdsprache* 33 (1996), 144–155; 200–210.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen: »Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen; Basel: Francke, 2003, 1–9.
- Brown, James Dean: *Understanding Research in Second Language Learning. A Teacher's Guide to Statistics and Research Design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Brown, James Dean; Rodgers, Theodore S.: *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Bundesministerium des Innern: *Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse*. Ramboll Management, Dezember 2006 [verfügbar unter: http://www.bamf.de/cln_011/nn_442016/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstiges/abschlussbericht-evaluation_IP,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/abschlussbericht-evaluation_IP.pdf, 10.9.2007].
- Caspari, Daniela: *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr, 2003.
- Dörnyei, Zoltán: *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum, 2003.
- Ellis, Rod; Barkhuizen: *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- Fachverband Deutsch als Fremdsprache (2006): *Grundsatzpapier des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) zur curricularen Basis der BA/MA-Studiengänge »Deutsch als Fremdsprache« (DaF)* [verfügbar unter: http://www.fadaf.de/de/daf_angebote/studieng_nge/grundsatzpapier.pdf, 10.9.2007].
- Gass, Susan M.; Mackey, Alison: *Data Elicitation for Second and Foreign Language Research*. Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum, 2007.

- Grotjahn, Rüdiger: »On the methodological basis of introspective methods«. In: Faersch, Claus; Kasper, Gabriele (Hrsg.): *Introspection in Second Language Research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 1987, 54–81.
- Grotjahn, Rüdiger: »Rezensionsaufsatz. »Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung«. Kritische Bemerkungen zu einem »methodologischen Arbeitsbuch«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14, 1 (2005a), 169–186.
- Grotjahn, Rüdiger: »Subjektmodelle. Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16, 1 (2005b), 23–56.
- Grotjahn, Rüdiger: »Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung«. In: Scherfer, Peter; Wolff, Dieter (Hrsg.): *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Berlin; Bern; Brüssel; Frankfurt a. M.; New York; Oxford; Wien: Lang, 2006, 247–270.
- Mackey, Alison; Gass, Susan M.: *Second Language Research. Methodology and Design*. Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum, 2005.
- McDonough, Jo; McDonough, Steven: *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold, 1997.
- Moser, Heinz: *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*. Zürich: Verlag Pestalozzianum, 2003.
- Perry, Fred L., Jr.: *Research in Applied Linguistics. Becoming a Discerning Consumer*. Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum, 2005.
- Rankin, Jamie; Becker, Florian: »Does reading the research make a difference? A case study of teacher growth in FL German«, *Modern Language Journal* 90, 3 (2006), 353–372.
- Riemer, Claudia: »Für und über die eigene Unterrichtspraxis forschen: Anregungen zur Lehrerhandlungsforschung«. In: Schreiber, Rüdiger (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg. Unterrichtspraxis, Tests, Evaluation*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2002, 129–143 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 63).
- Schlak, Torsten: »Aus den Erfahrungen anderer Fächer lernen: Wege und Perspektiven der forschungsmethodologischen Ausbildung im Hochschulfach »Deutsch als Fremdsprache«, *Info DaF* 31, 5 (2004), 533–548.
- Seliger, Herbert W.; Shohamy, Elana: *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- Steinke, Ines: *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativer empirischer Sozialforschung*. Weinheim; München: Junfermann, 1999.

Gesprochene Sprache – ein »sperriger« Gegenstand¹

Reinhard Fiehler

1. Eine Sprache lernen?

Es ist ein gängiger Sprachgebrauch zu sagen: »Ich lerne Englisch«, »Ich lerne Suaheli«, oder »Ich lerne Deutsch«. Diese Sprechweise suggeriert, dass es eine einheitliche Sprache gibt, die man sich Schritt für Schritt aneignet. Aber was ist es eigentlich, was man da im Fremdsprachenunterricht Lektion für Lektion lernt? Wir lernen Wörter und wie man sie zu grammatisch richtigen Sätzen kombiniert. Diese Sätze sind konzeptionell schriftlich (im Sinne der Unterscheidung von »konzeptionell« und »medial«; vgl. Koch/Oesterreicher 1985 und 1994). Auch wenn wir sie aussprechen (Fertigkeit Sprechen) oder wenn sie uns vorgesprochen werden (Fertigkeit Hörverstehen) – sind sie Sätze der Schriftsprache. Wir lernen also nicht Sprache schlechthin, sondern eine bestimmte ihrer Erscheinungsformen. Wir lernen nicht die ganze Sprache, sondern einen bestimmten Ausschnitt aus ihr: die Regeln für die Standardschriftsprache, so wie sie in schriftlichen Texten (z. B. in Zeitungen, in der Belletristik) vorkommt.

Die ganze Sprache, das ist erheblich mehr. Sie umfasst sowohl die Schriftlich-

keit als auch die Mündlichkeit, und beide jeweils in der Differenzierung ihrer vielfältigen Textsorten und Gesprächsformen mit den für sie spezifischen Regeln. Im Rahmen der Mündlichkeit umfasst sie ferner das Spektrum der regionalen, sozialen und funktionalen Varietäten.

Die Praxis des Fremdsprachen- und DaF-Unterrichts erweist sich demgegenüber als deutlich schriftlichkeitslastig und dies zudem eingeschränkt auf eine Schriftlichkeit, wie sie in besonders standardnahen Textsorten verwendet wird.

Diese Feststellungen sind weder neu noch originell, sie werfen aber zwei Fragen auf:

1. Ist das so in Ordnung?

Auf diese Frage sehe ich drei mögliche Antworten:

1.1 Ja, das ist in Ordnung. Die Schriftsprache reicht auch zur mündlichen Verständigung. Der/die LernerIn muss sehen, wie er/sie damit zurechtkommt.

Meines Erachtens ist dies eine vertretbare Antwort. Man sollte den Lernern aber dann reinen Wein einschenken und ihnen klar und deutlich sagen, was sie lernen:

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um den Eröffnungsvortrag im Rahmen der 35. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) vom 31. Mai bis 2. Juni 2007 an der Freien Universität Berlin zum Rahmenthema »Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis«. 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 2008.

die Standardschriftsprache als einen – zugegebenermaßen wichtigen – Ausschnitt aus der Vielfalt der Sprache.

1.2 Ja, das ist in Ordnung, aber die LernerInnen sollen auch wissen, dass in der gesprochenen Sprache einiges anders ist. Entscheidet man sich für diese Antwort, so erfordert dies eine klare Konzeption, was man den LernerInnen wann und wie über die Spezifika der gesprochenen Sprache nahe bringen will, und eine Entscheidung darüber, ob sie es nur wissen oder auch können sollen.

1.3 Nein. Die LernerInnen sollen sich nicht nur im Schriftlichen, sondern auch im Mündlichen wie ein Fisch im Wasser in der Fremdsprache bewegen können. Dies ist die natürlichste und sympathischste Antwort, weil sie genau das abdeckt, was man braucht, wenn man sich in einer fremden Sprachgemeinschaft als kommunikativ vollwertige Person bewegen will, aber sie erfordert auch den meisten Aufwand. Es gibt natürlich eingeschränktere Zwecke, zu denen man Fremdsprachen oder Teile von ihnen lernen möchte; z.B. wenn man sie nur braucht, um wissenschaftliche Texte lesen zu können. Dann ist eine solch weit reichende Antwort nicht erforderlich.

2. *Wie kommt es zu der Vorstellung, dass das, was wir lernen, die Fremdsprache ist?*

Um hier zu einer Antwort zu kommen, muss man sich die dominante Konzeptualisierung von Sprache vergegenwärtigen. Sprache wird weithin als etwas Homogenes gesehen, dem ein einheitliches Sprachsystem zugrunde liegt. Dieses einheitliche System ist die Grundlage für alle konkreten Sprachproduktionen. Es liegt gesprochener Sprache ebenso zugrunde wie geschriebener. Eine Fremdsprache zu lernen heißt, sich dieses einheitliche System für die Fremdsprache anzueignen.

Aus der Sicht dieser Konzeptualisierung von Sprache ist nicht Varianz und Vielgestaltigkeit die Grundeigenschaft von Sprache(n), sondern Einheitlichkeit und Gleichförmigkeit. In der Tendenz führt diese Sichtweise auf der einen Seite dazu, faktische Varianz zu übersehen, zu ignorieren und gering zu schätzen, und auf der anderen Seite, homogene Elemente überzubetonen.

Historisch gehen die Wurzeln der Homogenitätsvorstellung von Sprache(n) zurück auf das Aufkommen des Konzepts einheitlicher Nationalsprachen. Auch hier wurde – gegen die Fakten – die Einheitlichkeit der Sprache aus politischen Gründen zunächst postuliert und dann über Standardisierungsprozesse für die Schriftsprache partiell realisiert. In der Sprachwissenschaft fand die Homogenitätsvorstellung ihren prominentesten Niederschlag in der *langue*-Konzeption von Sprache, wie sie von de Saussure (1967) entwickelt worden ist. Das *langue*-Konzept hat über lange Zeit verhindert, dass die faktische Vielgestaltigkeit der Sprache mit hinreichender Deutlichkeit wahrgenommen wurde:

»Nachdem ein homogener Sprachbegriff in der Linguistik lange dominierte und die Variation aus Gründen der Methode aus der Beschreibung der Sprachsysteme eliminiert wurde, ist die sprachliche Heterogenität nun wiederum als Problem der Sprachwirklichkeit und der adäquaten Sprachbeschreibung besser erkennbar geworden.« (Lüdtke 1997: 9).

Sprache ist nicht homogen, sondern heterogen. Wenn man Sprache als einheitlich verstehen will, muss man entweder ein abstraktes, einheitliches Sprachsystem postulieren oder man muss sich – bewusst oder unter der Hand – auf eine ihrer Varietäten beschränken und sie in den Mittelpunkt stellen. Dies ist eben die Schriftsprache, bei der die Standardisierung am weitesten fortgeschritten ist. Im

Folgendes wird dann diese Varietät mit der »ganzen« Sprache identifiziert, für die »ganze« Sprache genommen. Die anderen Erscheinungsformen der Sprache treten in den Hintergrund. Dies ist in den Grundzügen die Marginalisierungsgeschichte der gesprochenen Sprache.

2. Fünf Handicaps der gesprochenen Sprache

Zur Marginalisierung der gesprochenen Sprache tragen aber auch Aspekte und Eigenschaften bei, die in ihr selbst liegen. Im Folgenden werde ich fünf Gründe benennen, warum die gesprochene Sprache in dieser Weise im Hintergrund steht und ein sperriger, schwer zu handhabender Gegenstand ist.

2.1 Dominanz der geschriebenen Sprache («written language bias»)

Auch wenn die Begriffe »gesprochene Sprache« und »geschriebene Sprache« häufig als Paar auftreten und so als Untersuchungsgegenstände gleichen Rangs erscheinen, ist doch der erkenntnismäßige Zugang zu ihnen nicht gleichartig. Es führt kein direkter Weg zur gesprochenen Sprache, sondern ihre Erkenntnis erfolgt in weiten Bereichen vermittelt über das, was wir von geschriebener Sprache wissen.

Unter den Bedingungen einer entwickelten Schriftlichkeit ist das gesellschaftliche Sprachbewusstsein schriftsprachlich dominiert. Unsere Vorstellungen darüber, was Sprache ist, leiten sich primär aus dem Umgang mit und der Reflexion von geschriebener Sprache her. Die Gründe, warum die geschriebene und nicht die gesprochene Sprache das Sprachbewusstsein prägt, sind vielfältig. Ich will nur vier davon ins Gedächtnis rufen:

1. Die Schwierigkeiten der Textproduktion richten das Bewusstsein stark auf die Strukturen und Eigenschaften der geschriebenen Sprache. Die Leichtig-

keit und der automatische Charakter des Sprechens hingegen bewirken, dass gesprochene Sprache nicht in gleicher Weise ins Zentrum der Aufmerksamkeit und des Sprachbewusstseins rückt.

2. Die »Anschaulichkeit« und die Dauerhaftigkeit von Texten – im Gegensatz zur Auditivität und Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache – begründen ihre objektmäßige Präsenz und haben seit jeher die Reflexion schriftlicher Texte systematisch begünstigt.
3. Zentrale grammatische Kategorien manifestieren sich in der *Form* der Schriftlichkeit. Sie sind dort *vergegenständlicht* und jeder Blick auf einen Text führt sie vor Augen. So wird das »Wort« (was schriftsprachgeschichtlich keineswegs immer so war) durch die Spatien sichtbar, der »Satz« durch die Großschreibung am Anfang und den abschließenden Punkt, der »Nebensatz« durch das Komma, das »Hauptwort« durch seine Großschreibung (zumindest in der deutschen Schriftsprache) etc. Diese Kategorien werden im Entwicklungsprozess der Schriftsprache *als (sich verändernde) Form* der Schriftlichkeit ausgearbeitet und als Formelemente festgeschrieben. Einmal entwickelt, ist die Aktivierung und Anwendung dieser Kategorien Voraussetzung jeder korrekten Textproduktion. Nicht zuletzt auch dieses Faktum macht deutlich, wie permanent und intensiv sie prägenden Charakter für das Sprachbewusstsein haben.
4. Geschriebene Sprache wird gesellschaftlich als wichtiger angesehen und höher bewertet als gesprochene. Entsprechend groß ist der Aufwand, der für den Schriftspracherwerb und die Schulung der Schreibfähigkeiten getrieben wird. So besitzt in der schulischen Sozialisation die Schriftsprache eindeutig das Primat. Schriftspracher-

werb und das Erstellen aller Formen schriftlicher Texte haben dort ein deutliches Übergewicht gegenüber der Schulung mündlicher Sprechfähigkeit. Dies und weiteres tragen dazu bei, dass das Bild von Sprache durch die Schriftsprache bestimmt wird. Die geschriebene Sprache prägt aber nicht nur das gesellschaftliche Sprachbewusstsein, sondern gleichermaßen auch die Sprachwissenschaft als den Ort der systematischen Reflexion von Sprache. Das »written language bias« (Linell 1982) betrifft dort einerseits den Untersuchungsgegenstand und andererseits die Kategorien zur Analyse und Beschreibung von Sprache (siehe Abschnitt 2.3). Die Folgen hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes der Sprachwissenschaft beschreibt Ludwig sehr deutlich:

»Die mangelnde Beachtung der Verschiedenartigkeit von GSCHS und GSPS in der sprachtheoretischen Erörterung indes war in der sprachwissenschaftlichen Praxis Voraussetzung für eine naive Gleichsetzung der Sprache schlechthin mit der GSCHS. Wie selbstverständlich wurden Sprachuntersuchungen auf der Grundlage ausschließlich von geschriebenen Äußerungen (Texten) vorgenommen, zumal die Dokumentation mündlicher Rede damals technisch kaum möglich war. Letztlich sind Sprachuntersuchungen aus dieser Zeit Untersuchungen von GSCHS« (Ludwig 1980: 324).

2.2 Kenntnisstand über die Besonderheiten gesprochener Sprache

Der Kenntnisstand über Besonderheiten der gesprochenen Sprache entspricht in keiner Weise dem, was wir über die geschriebene Sprache wissen. Dieser Befund ist letztlich nicht verwunderlich, hat doch die Erforschung der gesprochenen Sprache – verglichen mit der an der Schriftlichkeit orientierten Grammatikschreibung – eine vergleichsweise kurze Tradition, die kaum älter als 100 Jahre ist und als deren Startpunkt man Behagel

(1899) ansehen kann. Entsprechend hat die Beschreibung der gesprochenen Sprache und ihrer Grammatik noch keine kanonischen Standards entwickelt, sondern die Ausarbeitung von Beschreibungskonzepten und -kategorien ist in einer ständigen Entwicklung begriffen. Gleichwohl ist es sinnvoll, damit zu beginnen, die Erkenntnisse über Regularitäten der gesprochenen Sprache zusammenzutragen und zu systematisieren. Dies kann zum einen dazu beitragen, der Vorstellung, gesprochene Sprache sei fehlerhaft, ungeregelt oder zumindest weniger geregelt als die geschriebene, den Boden zu entziehen, zum anderen hilft es, zu erkennen, wo Leerstellen sind und Forschungsbedarf besteht.

2.3 Gegenstandsangemessene Analyse- und Beschreibungskategorien für gesprochene Sprache

Die überwiegende Zahl der linguistischen Kategorien wurde in der und für die Analyse geschriebener Texte entwickelt und dann in Grammatiken zu einem relativ festen Satz von Analyse- und Beschreibungskategorien kanonisiert. Beispiele für solche Kategorien sind ›Satz‹, ›Wort‹, ›Anakoluth‹, ›Ellipse‹ etc. Diese grammatischen Beschreibungskategorien sind – wie alle Kategorien – funktional ihrem Gegenstand angepasst, und das heißt der Analyse und Beschreibung von geschriebener Sprache. Diese schriftsprachlich orientierten Analyse- und Beschreibungskategorien sind zudem das einzige voll entwickelte Kategoriensystem. Ein Kategoriensystem, das in ähnlicher Weise funktional auf die gesprochene Sprache zugeschnitten wäre, existiert im Moment nur in Ansätzen. Die Entwicklung gegenstandsangemessener Analyse- und Beschreibungskategorien für mündliche Kommunikation verlief dort relativ unproblematisch, wo es um Phänomene geht, die keine unmittel-

telbare Entsprechung im schriftlichen Bereich haben. In dem Maße, wie authentische gesprochensprachliche Daten zur Verfügung standen, setzte zunächst im Rahmen der Pragmatik und dann in den verschiedenen Varianten der Gesprächsforschung der Prozess der Kategorienentwicklung ein, um die Andersartigkeit dieses Materials zu erfassen. So waren es vor allem Phänomene der Interaktivität, für die Kategorien entwickelt wurden. In den Blick genommen wurden zunächst die Gesprächsorganisation (turn-taking) und verschiedene Aspekte der Äußerungsorganisation (Gliederungssignale, Höreräußerungen, Reparaturen), in der Folge dann kommunikative Verfahren (Präferenzorganisation) und Strukturen von Gesprächen (Muster, Handlungsschemata) sowie spezifische Aufgabenkonturen einzelner Gesprächstypen (Erzählungen, Beratungen etc.). Als Resultat dieser Entwicklungen hat sich die Gesprächsforschung als Disziplin mit einem eigenständigen Gegenstandsbereich und einer spezifischen Methodologie etabliert.

Ganz anders steht es um die Kategorienentwicklung im grammatischen Bereich. Da hier ein entwickeltes Kategorieninventar aus dem Bereich des Schriftlichen zur Verfügung steht, wurden diese Kategorien zunächst für die Beschreibung des Mündlichen übernommen und, wenn ihre Übertragung Probleme bereitete, gegebenenfalls adaptiert. Exemplarisch lässt sich dies an der Frage nach den grundlegenden Einheiten des Mündlichen verfolgen. Hier wurde zunächst versucht, eine der zentralen Einheiten des Schriftlichen – den Satz – auf das Mündliche zu übertragen. In dem Maße, wie dies Schwierigkeiten bereitete, wurde die Kategorie ›Satz‹ entsprechend modifiziert bzw. es wurden andere Kategorien (Äußerungseinheit, turn, sprachliche Handlung, Äußerung, intonation unit

etc.) ins Spiel gebracht (vgl. hierzu Fiehler/Barden/Elsternmann/Kraft 2004, Abschnitt II.2).

So sind das schriftsprachlich dominierte Sprachbewusstsein und die für die Schriftsprache entwickelten Analysekategorien in diesem Bereich zwangsläufig die Grundlage für das Verständnis und die Erkenntnis von gesprochener Sprache: Gesprochene Sprache wird durch die Brille der geschriebenen wahrgenommen, sie ist das Modell für das Verständnis von Mündlichkeit.

Im Folgenden soll die Problematik schriftsprachlich orientierter Beschreibungskategorien exemplarisch verdeutlicht werden. Die Kategorie ›Herausstellung‹ wird daraufhin überprüft, ob sie das betreffende Phänomen der gesprochenen Sprache angemessen erfasst. Im Anschluss wird dann der Versuch einer Rekonstruktion unternommen.

Seit Altmanns Arbeit *Formen der ›Herausstellung‹ im Deutschen* (1981) haben diese Strukturen gerade bei der Analyse mündlicher Kommunikation eine erhebliche Beachtung gefunden.

»Herausstellungsstrukturen sind Ausdrücke, die formal-syntaktisch keine vollständigen Sätze sind [...], die aber zum Teil durchaus satzwertige, wenn auch stark elliptische Strukturen darstellen. Zur Auffüllung der Ellipsen sind die zugeordneten Sätze notwendig. Ebenso wird den Herausstellungsstrukturen erst durch diesen zugeordneten Satz die semanto-pragmatische Funktion zugewiesen« (Altmann 1981: 46).

Herausstellungsstrukturen sind dadurch auffällig, dass sie die Wohlgeformtheitsbedingungen des schriftsprachlichen Satzes nicht erfüllen, sondern gerade in spezifischer Weise von ihnen abweichen. Diese grundlegende Orientierung am wohlgeformten Satz, der implizit als Vergleichsgegenstand benutzt wird, ist für die Kategorienbildung konstitutiv. Sie kommt auch darin zum Ausdruck, dass

in der oben stehenden Bestimmung zunächst die Frage thematisiert wird, inwieweit die herausgestellten Ausdrücke satzwertig sind. Die Kategorie ›Herausstellung‹ erfasst also eine Abweichung – vom wohlgeformten schriftlichen Satz. Diese Abweichungen werden nun aber nicht – was konsequent wäre – als Fehler (ungrammatischer Satz) gewertet, sondern wegen ihres häufigen Auftretens in der gesprochenen Sprache als eigenständige und – in Hinblick auf diesen Bereich – wohlgeformte Struktur etabliert.

Die Grundidee der Kategorie ›Herausstellung‹ besteht darin, die Genese dieser Strukturen dadurch zu erklären, dass Elemente, die keine vollständigen Sätze sind, aus zu Grunde liegenden wohlgeformten Sätzen herausgenommen und vor oder nach dem Bezugssatz positioniert werden. Dies ergibt die so genannten ›Links-‹ bzw. ›Rechtsversetzungen‹. In der Beispielsäuerung *un * die lehrer die 'saßen da alle auch * um so größere 'tische herum* (Selting 1993: 295) wäre demnach das Element *die lehrer* nach links versetzt. Auf dieses herausgestellte Element wird dann aus dem Restsatz heraus mit dem deiktischen Element *die* Bezug genommen.

Die Genese dieser Strukturen wird also als Manipulation an einem räumlich gegenwärtigen, vor Augen stehenden wohlgeformten schriftsprachlichen Satz konzeptualisiert. Hierin ebenso wie in den Kategoriennamen ist die schriftsprachliche Orientierung – bei der Erfassung eines primär gesprochenen sprachlichen grammatischen Phänomens! – mit Händen zu greifen. Man möchte diese Strukturen nach dem Bild des schriftlichen Satzes verstehen, dies gelingt aber – wie die oben zitierte Beschreibung der Struktur belegt – nur um den Preis eines Rekurses auf Elliptizität. Ferner implizieren diese Kategorien eine strukturelle Äquivalenz der Herausstellungen: Von

der Struktur her scheint es keinen prinzipiellen Unterschied zu machen, ob nach links oder rechts herausgestellt wird.

Fasst man diese Beobachtungen zusammen, so erweisen sich die Kategorien ›Herausstellung‹ und ›Links-‹ bzw. ›Rechtsversetzung‹ als strukturell, nicht funktional begründet und als produktiv und nicht prozessorientiert. Ihre schriftsprachliche Orientierung zeigt sich sowohl in den Kategoriennamen wie auch darin, dass für sie das Konzept des wohlgeformten Satzes grundlegend ist. Letztlich ist die Kategorienbildung ›Herausstellung‹ Resultat einer impliziten und nicht reflektierten Fixiertheit auf die Normalform des schriftlichen Satzes. Sie belegt eindrucksvoll die Dominanz der schriftsprachlichen Orientierung bei der sprachwissenschaftlichen Kategorienbildung.

Die betrachteten Phänomene erscheinen in einem ganz anderen Licht, wenn man davon ausgeht, dass Sprechen ein prozesshaftes Handeln ist. Die erste Konsequenz einer solchen Sichtweise ist, dass diese Strukturen nicht als räumliche Gebilde verstanden werden dürfen, sondern in ihrer zeitlichen Abfolge, ihrem Nacheinander betrachtet werden müssen. Der Prozesscharakter des Sprechens erfordert dies.

»Die Bewegungs-Analyse verkennt also nicht nur die grundlegenden Unterschiede zwischen den beiden Typen von ›Herausstellung‹ (was durch die parallelisierende Terminologie – Rechts-/Linksversetzung, etc. – noch unterstützt wird), sie ist grundsätzlich nicht in der Lage, die Produktion und Rezeption einschlägiger Phänomene unter Berücksichtigung der Zeitlichkeit von Sprache zu erfassen« (Auer 1991: 140).

Ferner ist danach zu fragen, was die einzelnen Bestandteile dieser Strukturen leisten, was Sprecher und Hörer mit ihnen tun. Dies ermöglicht eine funktionale und handlungsbezogene Interpretation.

Betrachten wir den Fall von ›Linksversetzung‹ und ›freiem Thema‹, so leistet das zuerst produzierte Element (*die lehrer*) eine Referenz bzw. eine Thematisierung: Der Sprecher identifiziert etwas bzw. führt ein Thema ein.

Auch Altmann (1981: 48 und 50) benennt die Funktion von Linksversetzungen und Freien Themen als Thematisierung, ohne allerdings daraus weiterreichende Konsequenzen zu ziehen. Scheutz (1997: 44–46) charakterisiert Linksversetzungen als ›Mittel der Referenzkonstitution‹:

»Der weitaus größte Teil der Bearbeitung potentieller Verständigungsprobleme gilt jedoch der interaktiven Herstellung und Sicherung von Referenz« (46).

Mit dem folgenden Element wird dann etwas über das Referenzobjekt oder das Thema ausgesagt (*die 'saßen da alle auch * um so größere 'tische herum*). Dabei kann, muss aber nicht durch ein deiktisches Element (*die*) noch einmal auf den Referenz- bzw. Thematisierungsausdruck Bezug genommen werden. Die Trennung von Referenz bzw. Thematisierung und Aussage ist dabei umso wahrscheinlicher, je komplexer und schwieriger die Referenz ist.

(Scheutz gibt Beispiele, die die häufig auftretenden Schwierigkeiten bei der Referenz sehr schön verdeutlichen: z. B. *aber der der doktor 'wolf oder wie der 'heisst der 'alte ↓ * das muss 'auch a ganz a 'prima 'kerl sein*) (Scheutz 1997: 29).

Auch im klassischen Satz geschieht nichts anderes: Er leistet eine Referenz und über das Referenzobjekt wird dann etwas ausgesagt. ›Linksversetzung‹ und ›freies Thema‹ unterscheiden sich vom klassischen Satz nur dadurch, dass Referenz- bzw. Thematisierungsakt und Aussage deutlicher als eigenständige Handlungen voneinander abgesetzt sind und als separiert markiert werden. Die kommunikativ zu leistenden Aufgaben wer-

den getrennt und sind damit für den Hörer leichter unterscheid- und nachvollziehbar. Im Satz sind sie stärker integriert und weniger als eigenständige Handlungen erkennbar.

Als Resultat einer solchen Reinterpretation scheint es sinnvoll, die betreffenden Phänomene auch begrifflich anders zu fassen, d. h. einen anderen Kategoriennamen einzuführen. Denn es wird hier ersichtlich nichts ›herausgestellt‹ oder ›versetzt‹, sondern es werden lediglich zwei Handlungen deutlicher voneinander abgesetzt, als es im klassischen Satz der Fall ist. Eine mögliche Bezeichnung wäre ›Referenz-Aussage-Strukturen‹ bzw. ›Thematisierung-Aussage-Strukturen‹.

Eine weitere Konsequenz der Reinterpretation ist die Einsicht, dass ›Linksversetzung‹ und ›Rechtsversetzung‹ nicht einfach richtungsmäßig unterschiedliche, aber sonst äquivalente Operationen sind, sondern dass sie jeweils ganz andere Funktionszusammenhänge betreffen. Während ›Linksversetzungen‹ – wie dargestellt – auf einer Separierung von Referenzakt und Aussage beruhen, sind ›Rechtsversetzungen‹ (Ausklammerungen, Nachträge, Reparaturen, appositive und konjunktionale Weiterführungen etc.) – wie Auer (1991) ausführlich darlegt – im Kontext der Expansion von Beiträgen und der Turnorganisation zu verstehen. Die räumlich-strukturelle Betrachtungsweise führt so zu einer Zusammenführung von Phänomenen, die funktional nichts miteinander zu tun haben.

2.4 Bewertung gesprochensprachlicher Phänomene

Gesprochene Sprache ist ein Oppositionsbegriff. Er setzt als Kontrast das Konzept der geschriebenen Sprache voraus. Die Beschreibung gesprochener Sprache impliziert so den Vergleich mit geschriebener. Viele Eigenschaften gesprochener Sprache lassen sich nur in

ihrer Differenz zu den Verhältnissen im Bereich der geschriebenen Sprache erfassen. Das »written language bias« führt dabei zu einem Denken und Vergleichen aus der Perspektive der geschriebenen Sprache. Die Verhältnisse in der geschriebenen Sprache werden als der Normalfall angesehen und demgegenüber Abweichungen in der gesprochenen Sprache konstatiert.

Die Übertragung der Kategorien auf die gesprochene Sprache führt aber auch zu der Erfahrung, dass sie Mündlichkeit nicht voll erfassen. Diese Differenzen, die sich aus dem Eigencharakter des Mündlichen ergeben und die Spezifika der gesprochenen Sprache betreffen, werden dann aber zunächst nicht mit gegenstandsangemessenen Kategorien belegt, sondern als *Abweichungen* von den in der geschriebenen Sprache vorgefundenen Verhältnissen beschrieben und kategorial gefasst: z. B. Elision, Verschleifung, Ellipse, größere Häufigkeit von Anakoluthen in der gesprochenen Sprache etc.

Darüber hinaus werden diese Abweichungen häufig nicht nur konstatiert, sondern zugleich implizit oder explizit negativ bewertet. Die Wahrnehmung dieser Abweichungen führt so einerseits zu Auffassungen, dass gesprochene Sprache fehlerhaft, weniger regelhaft oder chaotisch sei:

»Die geschriebene Sprache tritt als Zensor der mündlichen auf und erteilt ihr das Verdikt, sie sei unrein, unzureichend, negativ zu bewerten.« (Ehlich 1986: 77–78)

Andererseits kann sie zu der Auffassung führen, dass Mündlichkeit an das Modell der Schriftlichkeit angepasst werden muss. Seinen prominentesten Ausdruck findet dieses Programm in der (pädagogischen) *Maxime »Sprich im ganzen Satz«* oder in der Wertschätzung des *Wiegedruckt-Redens*.

2.5 Methodik der Erhebung und Bearbeitung gesprochensprachlicher Materialien

Anders als die geschriebene Sprache ist die gesprochene ein flüchtiger Gegenstand, was seine Untersuchbarkeit einschränkt und seine Untersuchung in besonderer Weise schwierig gestaltet: Entweder ist man auf die Erinnerung angewiesen, oder aber es bedarf technischer Möglichkeiten der Konservierung von Äußerungen und Gesprächen.

Die Entwicklung und Verbreitung entsprechender technischer Geräte zur Konservierung und Reproduktion von Gesprächen und Interaktionen (Plattenspieler, Tonbandgeräte, Kassettenrekorder, Videokameras) ist so eine wesentliche Voraussetzung für eine detaillierte wissenschaftliche Untersuchung von mündlicher Kommunikation. Setzt man eine bestimmte Ausgereiftheit und Verbreitung solcher Geräte voraus, kann man sagen, dass sie erst seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts gegeben ist.

Eine zweite wesentliche Voraussetzung ist die Entwicklung von Verfahren zur Verschriftlichung (Transkription) konservierter Gespräche. Transkriptionen ermöglichen eine Vergegenwärtigung und »Betrachtung« der Äußerungen und Gespräche, wie sie allein durch das Abhören der Aufzeichnung nicht zu erreichen ist. Die Entwicklung solcher Transkriptionssysteme für sprachwissenschaftliche Zwecke (vgl. für einen Überblick über die frühe Phase der Entwicklung gesprächsanalytischer Transkriptionssysteme Ehlich/Switalla 1976) erfolgte Hand in Hand mit dem Einsatz der genannten Geräte. Erst durch das Zusammenspiel von reproduzierbaren Aufnahmen und Transkriptionen wird gesprochene Sprache in einem hinreichenden Detaillierungsgrad untersuchbar und erst von diesem Zeitpunkt an kann sie überhaupt zu einem ernsthaften und gleichwertigen Untersuchungsgegenstand der Sprachwissenschaft werden.

3. Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache

Wie klein oder groß sind nun die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache? Nach dem Gesagten überrascht es nicht, dass es hier zwei sehr gegensätzliche Positionen gibt. Auf der einen Seite steht die *langue*-Position: Für sie beruhen sowohl gesprochene wie auch geschriebene Sprache auf dem gleichen Sprachsystem. Beide verfügen – cum grano salis – über die gleichen Wörter und die gleichen Verkettungsregeln. Die Unterschiede sind entsprechend marginal. Diese Position findet sich häufig in der linguistischen Literatur. Nur zwei Zitate als Beleg:

»Als Fazit bleibt für mich deshalb: Eigene Sprachvarietäten: ›gesprochene Sprache‹ versus ›geschriebene Sprache‹ gibt es nicht, wenn man als Kriterium, wie bei den anderen Varietäten den *langue*-Begriff benutzt und nach jeweils eigenen, nicht im anderen Medium zulässigen Strukturmitteln und Relationen fragt« (Steger 1987: 57).

»Insbesondere syntaktische Strukturen sind offensichtlich unabhängig von den spezifischen Eigenschaften der lautlichen oder graphischen Realisierung. Es scheint keine Beispiele dafür zu geben, dass eine syntaktische Konstruktion in der geschriebenen Sprache korrekt, in der gesprochenen dagegen inkorrekt ist oder umgekehrt, d. h., in dieser Hinsicht gilt eine einheitliche hochsprachliche Norm« (Motsch 1992: 246).

Eine Auswirkung dieser Position ist ferner, dass man Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, weil man von ihrer Gleichförmigkeit ausgeht, nur schwer wahrnehmen kann.

Den anderen Pol nimmt die *Differenz*-Position ein: Sie sieht Schreiben und Sprechen als sehr unterschiedliche Tätigkeiten. Mündlichkeit und Schriftlichkeit sind danach Verständigungssysteme eigenen Rechts, die auf weitgehend anderen Regeln beruhen.

Beide Positionen haben auf ihre Weise Recht. Möglich ist dies aber nur, weil sie auf unterschiedlichen Voraussetzungen beruhen. Betrachtet man die Regelmengen, die jeweils notwendig sind, um einerseits einen schriftlichen Text und andererseits einen Gesprächsbeitrag bzw. ein Gespräch zu produzieren, so zeigt sich, dass sie einen gemeinsamen Durchschnitt haben (siehe Abbildung 1).

Dabei handelt es sich um die Bedeutungsregeln (Bedeutungskonventionen) und die Regeln der Linearisierung und Verknüpfung (Syntaxregeln). Um einen konkreten schriftlichen Text zu verfassen, bedarf es jedoch noch anderer Regelmengen, von denen einige in der Abbildung benannt sind:

- Regeln der Dekontextualisierung;
- Regeln der Portionierung (›Satzform‹);
- Regeln der Textorganisation;
- Regeln der Schreibung (Orthographie, Interpunktion).

Das Gleiche gilt auf der anderen Seite für die Produktion eines Gesprächsbeitrags bzw. Gesprächs:

- Regeln der Situationsbezugnahme und Kontextualisierung;
- Regeln der Portionierung (›Beitragsform‹);
- Regeln der Äußerungs- und Gesprächsorganisation;
- Regeln der Prosodie, Regeln der non-verbalen Kommunikation.

Die *langue*-Position betrachtet aus diesem Gesamt nur den gemeinsamen Durchschnitt der Regelmengen und kommt so zu dem Schluss, dass zwischen gesprochener und geschriebener Sprache hinsichtlich der Bedeutungs- und Linearisierungsregeln kein wesentlicher Unterschied besteht. Die *Differenz*-Position hingegen fasst die Gesamtheit der jeweils erforderlichen Regelmengen in den Blick und kommt so zu der Auffassung, dass zwischen gesprochener und geschriebener Sprache erhebliche Unterschiede bestehen.

Regelmengen zur Produktion eines schriftlichen Textes bzw. eines Redebeitrags/ Gesprächs

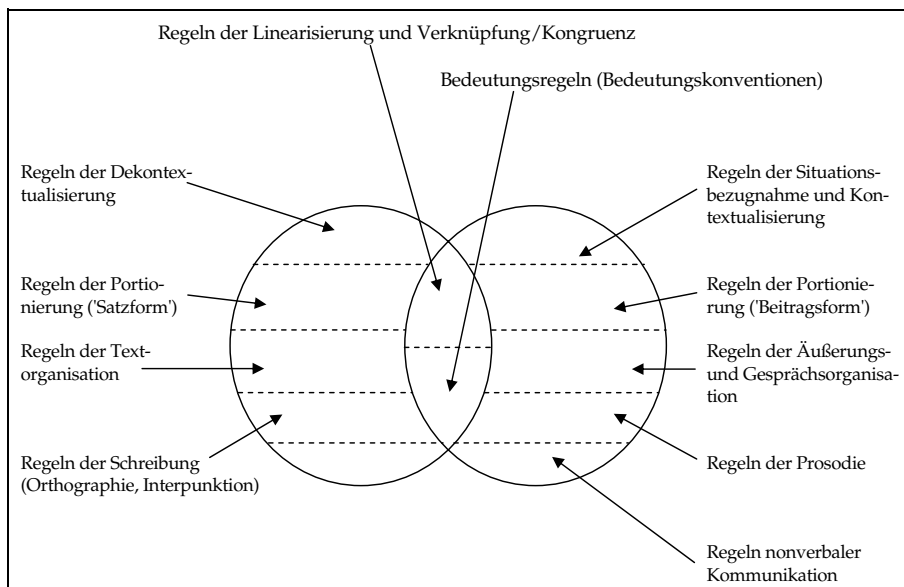


Abbildung 1: Regelmengen zur Produktion eines schriftlichen Textes bzw. eines Redebeitrags/Gesprächs

Diese Unterschiede zeigen sich auch, wenn man die jeweiligen grundlegenden Einheiten von gesprochener und geschriebener Sprache betrachtet: Die grundlegenden Einheiten der geschriebenen Sprache sind der Buchstabe, das Wort, der Satz und der Text. Dem stehen in der gesprochenen Sprache der Laut, das Wort, die funktionale Einheit, der Gesprächsbeitrag und das Gespräch gegenüber (vgl. *Duden. Die Grammatik*. 7. Auflage: 1175 f. und Fiehler 2006).

Es ist hier nicht der Ort, die Spezifika gesprochener Sprache im Detail aufzuführen. Es soll nur festgestellt werden, dass mündliche Verständigung sich – anders als die Schriftsprache – nicht nur auf verbalsprachliche Kommunikation beschränkt, sondern im Fall der Verständigung von Angesicht zu Angesicht

eine sich wechselseitig stützende Einheit aus körperlicher (nonverbaler) Kommunikation, wahrnehmungs- und inferenzgestützter Kommunikation und verbaler Kommunikation darstellt (für Näheres vgl. *Duden. Die Grammatik*. 7. Auflage: 1200–1207). Im Bereich der verbalen Kommunikation lassen sich dann lautliche, syntaktische und lexikalische Besonderheiten benennen (vgl. *Duden. Die Grammatik*. 7. Auflage: 1208–1228).

Entgegen der oben zitierten Aussage von Motsch (1992: 246) lassen sich beispielsweise für den syntaktischen Bereich folgende Spezifika benennen, die entweder ausschließlich, häufiger oder mit anderer Funktion in der gesprochenen Sprache vorkommen (vgl. *Duden. Die Grammatik*. 7. Auflage: 1210–1224):

- Referenz-Aussage-Strukturen
(*un * die lehrer die 'saßen da alle auch * um so größere 'tische herum*)
- Apokoinukonstruktionen
(*des is was furchtbares is des*)
- Operator-Skopus-Strukturen
(*kurz und gut- wir können uns das * 'abenteuer nicht leisten*)
- Abhängige Verbzweitkonstruktionen
(*ich weiß du kannst das*)
- Ursprüngliche Subjunktionen (*weil, obwohl, wobei, während*) mit Verbzweitstellung (*modorenlärm den kann ich schon nicht mehr höre weil ich woar 'zwanzich joahr eisenbiejer und hob an der eisenbieje-maschin geschafft-*
>s=war ä bissl eng ↓ * **obwohl** * im kaisersaal * war=s 'noch enger und so hihi schlagermusik und=so ↓ ** **wobei** s- so so manche schlager * die find ich zum teil gar nich so übel weil des grundstück hundertprozentig der stadt gehören würde da würd s gar keine schwierigkeiten geben während hier müssen die grundstücke weiß net wieviel grundstückseigentümer s sind erst eben erworben werden)
- Verberststellung
(*gibt halt überall solche und solche*)
- Expansionen
(*wie 'weit ist das entfernt * von port 'dixon*)
- Dativ-Possessiv-Konstruktionen
(*dem otto seine operation hat nichts geholfen*)

Diese Liste, die sich durchaus verlängern ließe, zeigt, dass auch im »Kernbereich« Syntax bemerkenswerte Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache bestehen.

4. Konsequenzen für den Fremdsprachen-/DaF-Unterricht

Ich möchte abschließend dafür plädieren, sich die Andersartigkeit der gesprochenen Sprache bewusst zu machen und sich

den Schwierigkeiten zu stellen, die sie bei ihrer systematischen Berücksichtigung im Fremdsprachen- und DaF-Unterricht bereitet. Denn gesprochene Sprache ist meines Erachtens ein unverzichtbarer Bestandteil der Kompetenz in der Fremdsprache. Eine andere Frage, die gesondert diskutiert werden muss, ist: *Was soll wie detailliert und wann gelehrt werden?*

Vieles von dem, was kognitiv über die Besonderheiten der gesprochenen Sprache vermittelt wird, kann und muss nicht als praktische Fertigkeiten gelehrt werden:

- Kann nicht gelehrt werden, weil die Phänomene nicht bewusst kontrollierbar sind (z. B. Synchronisation von verbalen Äußerungen und Gesten).
- Muss nicht gelehrt werden, weil die Phänomene sprach-/kulturübergreifend gleich sind (z. B. Retraktion bei Reparaturen).

Vieles kann systematisch gelehrt werden:

- Welche Rezeptionspartikeln gibt es im Deutschen und wie werden sie gebraucht (verschiedene Formen von *hm* und *ja*)?
- Wann sind »Verschleifungen« möglich bzw. üblich?
- Welche spezifisch mündlichen syntaktischen Konstruktionen sind möglich bzw. üblich?
- Mit welchen Mitteln mache ich auf freundliche Art deutlich, dass ich das Rederecht behalten will?

Transkriptionszeichen

- * kurze Pause (bis max. 0,5 Sekunden)
- ** etwas längere Pause (bis max. 1 Sekunde)
- = Verschleifung (Elision) eines oder mehrerer Laute
- ↓ fallende Intonation
- schwebende Betonung
- ' auffällige Betonung
- ›vielleicht‹ leiser (relativ zum Kontext)

Literatur

- Altmann, Hans: *Formen der »Herausstellung« im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer, 1981.
- Auer, Peter: »Vom Ende deutscher Sätze«, *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 19 (1991), 139–157.
- Behaghel, Otto (1899): »Geschriebenes Deutsch und gesprochenes Deutsch«. In: Behaghel, Otto (1967): *Von deutscher Sprache. Aufsätze, Vorträge und Plaudereien*. Wiesbaden: Sändig, 1967, 11–34.
- Duden. *Die Grammatik*. 7. völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion (Duden 4). Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2005.
- Ehlich, Konrad: »Der Normverstoß im Regelwerk. Über den Solözismus«, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 62 (1986), 74–91.
- Ehlich, Konrad; Switalla, Bernd: »Transkriptionssysteme – Eine exemplarische Übersicht«, *Studium Linguistik* 2 (1976), 78–105.
- Fiehler, Reinhard (2005): »Gesprochene Sprache«. In: *Duden. Die Grammatik*. 7. völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion (Duden 4). Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2005, 1175–1256.
- Fiehler, Reinhard: »Was gehört in eine Grammatik gesprochener Sprache? Erfahrungen beim Schreiben eines Kapitels der neuen DUDEN-Grammatik«. In: Deppermann, Arnulf; Fiehler, Reinhard; Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.): *Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen grammatischen Strukturen und Interaktionsprozessen*. Raddolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 2006 21–41 (<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/pdf/grammatik.pdf>).
- Fiehler, Reinhard; Barden, Birgit; Elstermann, Mechthild; Kraft, Barbara: *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr, 2004 (Studien zur deutschen Sprache, 30).
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf: »Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte«, *Romanistisches Jahrbuch* 36 (1985), 15–43.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf: »Schriftlichkeit und Schrift«. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 1. Halbband. Berlin; New York: de Gruyter, (1994), 587–604 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 10.1).
- Linell, Per: *The written language bias in linguistics*. Linköping: University of Linköping, 1982 (Studies in Communication, 2).
- Ludwig, Otto: »Geschriebene Sprache«. In: Althaus, Hans Peter, Henne, Herbert, Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Studienausgabe. 4 Bde. Tübingen: Niemeyer, 1980, 323–328.
- Lüdtke, Jens: *Konzeption für einen Sonderforschungsbereich »Sprachvariation. Struktur, Dynamik, Funktion, Dokumentation«*. Manuskript: Heidelberg, 1997.
- Motsch, Wolfgang: »Ist die Sprechakttheorie eine Theorie der gesprochenen Sprache?« In: Kohrt, Manfred; Wrobel, Arne (Hrsg.): *Schreibprozesse – Schreibprodukte. Festschrift für Gisbert Keseling*. Hildesheim; Zürich; New York: Olms, 1992, 243–253.
- Saussure, Ferdinand de: *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. 2. Auflage. Berlin: de Gruyter, 1967.
- Scheutz, Hannes: »Satzinitiale Voranstellungen im gesprochenen Deutsch als Mittel der Themensteuerung und Referenzkonstitution«. In: Schlobinski, Peter (Hrsg.): *Syntax des gesprochenen Deutsch*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1997, 27–54.
- Seltling, Margret: »Voranstellungen vor den Satz. Zur grammatischen Form und interaktiven Funktion von Linksversetzung und Freiem Thema im Deutschen«, *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 21 (1993), 291–319.
- Steger, Hugo: »Bilden »gesprochene Sprache« und »geschriebene Sprache« eigene Sprachvarietäten?« In: Aust, Hugo (Hrsg.): *Wörter. Schätze, Fugen und Fächer des Wissens. Festgabe für Theodor Lewandowski zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 1987, 35–58 (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 316).

Zur Lage der Germanistik in Australien 2007

Andreas Jäger und Sabine Jasny

1. Zahlenspiel: Australien im Vergleich
Es ist eine bekannte Tatsache, dass die Zahl der Deutschlernenden und Germanistikstudierenden an hochschulischen Einrichtungen weltweit in den letzten

Jahren abgenommen hat. Aktuelle Zahlen zeigt die Statistik StADaF 2006¹. Danach liegt der Rückgang in den letzten Jahren weltweit bei einem durchschnittlichen Minus von 27 %:

Tabelle 1: Deutschstudierende an Hochschulen weltweit in den Jahren 2000 und 2005 (nach StADaF 2006: 15)

	2000	2005	Vergleich 2000/2005	Vergleich 2000/2005 in Prozent
Weltweit	2.474.321	1.796.343	- 677.978	- 27,4%

Wie die Aufschlüsselung der Zahlen in der Statistik StADaF (2006) für die einzelnen Länder zeigt, verbergen sich hinter diesem weltweiten Durchschnittswert sehr unterschiedliche Werte für einzelne Länder, so dass insgesamt ein sehr heterogenes Bild zu verzeichnen ist.² In einigen Ländern haben die Deutschstudierendenzahlen an Hochschulen in diesem Zeitraum alarmierend abgenommen wie z. B. in Großbritannien mit einem Minus von 41 % oder in Skandinavien mit einem Minus von 42 % in Finnland und einem

Minus von 50 % in Schweden (vgl. StADaF 2006: 8 ff.). In anderen Ländern sind dagegen für den gleichen Zeitraum z. T. enorme Zuwächse zu verzeichnen. Als Beispiele seien hier Japan mit einem Plus von 40 %, China mit einem Plus von 74 % und Malaysia mit einem Plus von 86 % genannt (vgl. StADaF 2006).

Australien gehört in diesem Weltvergleich zu der Gruppe mit abnehmenden Studierendenzahlen im Bereich der *German Studies*. Das Minus liegt im Vergleichszeitraum bei 18 %:

Tabelle 2: Deutschstudierende an australischen Hochschulen in den Jahren 2000 und 2005 (nach StADaF 2006: 7)

	2000	2005	Vergleich 2000/2005	Vergleich 2000/2005 in Prozent
Australien	3.655	3.000	- 655	- 18%

1 Die statistischen Daten wurden von »lokalen Arbeitsgruppen, bestehend aus den deutschen Botschaften und Mittlerorganisationen, unter der Koordination des Goethe-Instituts erfasst und gesammelt« (StADaF 2005–2006: 3; vgl. auch die Publikationsseite des Goethe-Instituts, <http://www.goethe.de/uun/pub/de18483.htm>). Die Statistik enthält aktuelle Zahlen für den hochschulischen und den schulischen Bereich sowie für den Bereich der Erwachsenenbildung.

2 Eine ausführliche Beschreibung zu aktuellen Tendenzen in verschiedenen Ländern unterschiedlicher Teile der Welt liefert Duesberg 2006.

Mit diesem Minus setzt sich in Australien die rückläufige Tendenz, wie sie für die 90er Jahre festgestellt wurde (Bandhauer/Stocker 1997, Horst 1998, Harting 2003, Mc Guinness-King 2003, Seifert 2004), weiter fort. Blickt man jedoch etwas tiefer hinter diese Zahlen, so hellt sich dieses zunächst düster erscheinende Bild etwas auf, denn es lassen sich durchaus positive Aspekte entdecken.

Positiv ist z. B., dass die Abnahme in Australien geringer als im Weltdurchschnitt ist (minus 18% gegenüber minus 27,4%). Positiv ist ferner, dass die Anzahl¹ der hochschulischen Institutionen, an denen in Australien traditionellerweise Deutsch studiert werden kann, in den letzten 20 Jahren insgesamt recht stabil geblieben ist. Einen ersten Überblick² gibt die folgende Tabelle:

Tabelle 3: Anzahl von hochschulischen Einrichtungen mit DaF auf der Basis von Statistiken und Untersuchungen zur Situation von Deutsch an australischen Hochschulen

Jahr der Zählung	Quelle	Anzahl mit Zähleinheit
1987	Ammon (1991)	14
1994	Fernandez/Pauwels/ Clyne (1994):	15 Einrichtungen mit Deutsch als »degree course«
1994	Kretzenbacher/ Truckenbrodt (2001):	21 »germanistische[] Institute[]« (a. a. O.: 1657)
2000	StADaF (2003)	21 »Hochschulen mit DaF« (a. a. O.: 18)
2005	StADaF (2005–2006)	14 »Hochschulen mit DaF«, wobei gilt: »Definition Hochschulen = etwa äquivalent zu deutschen Hochschulen; allgemeine Hochschulen, Fachhochschulen, pädagogische Hochschulen, Berufsakademien etc.« (a. a. O.: 8)
2007	Eigene Zählung	14 staatlich geförderte Universitäten mit Germanistik ³ + 3 Universitäten mit Deutschkursen ⁴

- 1 Im Fokus steht hier die *Anzahl* der Einrichtungen, nicht die Ausstattung der Departments. Diese hat sich in den letzten Jahren deutlich verändert, denn während es früher an nahezu allen Universitäten Lehrstühle gab, gibt es heute in ganz Australien keinen einzigen germanistischen Lehrstuhl mehr (vgl. Corkhill 2003: 123).
- 2 Umfassende Untersuchungen zur Entwicklungsgeschichte der German Departments in Australien sind uns bislang nicht bekannt.
- 3 Australian National University (ANU, Canberra), Macquarie University (MQNu, Sydney), Monash University (Melbourne), Queensland University of Technology (QUT, Brisbane), University of New England (UNE, Armidale), University of New South Wales (UNSW, Sydney), University of Adelaide, University of Melbourne, University of Queensland (UQ, Brisbane), University of Southern Queensland (USQ, Toowoomba), University of Sydney (USYD), University of Tasmania (UTAS, Hobart), University of Technology Sydney (UTS), University of Western Australia (UWA, Perth).
- 4 James Cook University (JCU, Deutsch auf dem Townsville-Campus), University of Newcastle (online-betreut durch die UNE) und University of Western Sydney (UWS). Bis Ende 2006 gab es auch DaF-Unterricht an der Flinders University durch Dozenten der University of Adelaide.

Germanistik wird derzeit an 14 von insgesamt 40 staatlich geförderten bzw. anerkannten australischen Universitäten angeboten und diese Anzahl entspricht der Zahl von 1987, wenn man sich an Ammons (1991) Untersuchung orientiert, der seine Befragung im Jahr 1987 auch an 14 australischen German Departments durchgeführt hat. In den Jahren dazwischen wurden zwar z. T. mehr Universitäten gezählt, jedoch konnten sich diese neuen Standorte offenbar nicht dauerhaft etablieren.

Als dritter positiver Aspekt ist festzuhalten, dass zumindest für einzelne Bundesstaaten wie Victoria, Queensland und South Australia von einer leichten Ten-

denz zu steigenden Studierendenzahlen berichtet wird (vgl. Harting 2001, Kretzenbacher/Truckenbrodt 2001: 1657)¹ und dass sich nach eigenen Recherchen auch an der Universität Sydney steigende Tendenzen gegenüber den Vorjahren abzeichnen, und zwar vor allem bei den Nullanfängern.

Und schließlich ist es sehr bemerkenswert, dass ein hoher Prozentsatz der Studierenden in Australien einen German-Studies-Degree anstrebt. Die Quote beträgt 50 %, d. h. die Hälfte der eingeschriebenen Studierenden sind damit nicht nur Sprachkursteilnehmer, sondern Studierende der Germanistik/German Studies²:

Tabelle 4: Germanistikstudierende an australischen Hochschulen im Jahr 2005 (nach StADaF 2006: 8)

	Deutschstudierende gesamt³	Germanistikstudierende	Anteil in Prozent
Australien	3.000	1.500	50%

Im Ländervergleich hat Australien damit eine sehr hohe Quote an Germanistikstu-

dierenden. Dies zeigt eine Gegenüberstellung mit Quoten aus anderen Ländern:

Tabelle 5: Ausgewählte Länder mit geringerem Germanistikstudierendenanteil im Vergleich zu Australien (nach StADaF 2006: 8 ff.)

	Deutschstudierende gesamt⁴	Germanistikstudierende	Anteil in Prozent
Schweden	1.800	600	33,0%
Finnland	2.800	900	32,1%
Malaysia	3.076	250	8,1%

1 Konkrete Zahlen werden in den genannten Arbeiten leider nicht genannt, denn: »Neuere statistische Daten auf gesamtstaatlicher Ebene sind nicht zu bekommen« (Kretzenbacher/Truckenbrodt 2001: 1657).

2 Studierende der Germanistik/German Studies belegen neben Sprachkursen auch Fachseminare zu literaturwissenschaftlichen, linguistischen sowie landes- und kulturkundlichen Themen.

3 Definition nach StADaF: »Hier sind Studenten von ›deutschrelevanten Studiengängen‹ und Germanistikstudierende erfasst: Deutsch im Rahmen von Sprachkursen = Deutsch als Sprachkursunterricht. Als Nebenfach, Wahl- oder Pflichtkurs. In Fächerkombinationen mit einem anderen Studiengang oder als Kurswahl bei berufsbegleitenden Fachstudiengängen. Sowie Studium (als Haupt- oder als Nebenfach der Germanistik, einer Deutschlehrer- bzw. Dolmetscherausbildung oder Deutschlandstudien in Kombination mit einem anderen Fach« (StADaF 2006: 8).

4 Vgl. Anm. 3.

	Deutschstudierende gesamt	Germanistikstudierende	Anteil in Prozent
USA	91.200	7.000	7,7%
Japan	345.196	1.650	0,5%

Vergleicht man die australische Quote zudem mit den australischen Zahlen aus dem Jahr 2000, so zeigt sich, dass sich die Quote vom Jahr 2000 bis zum Jahr 2005 beachtlich erhöht hat, denn im Jahr 2000

betrug der Anteil an Studierenden der Germanistik/German Studies nur ca. 36 %. Australien hat also auch inneraustralisch eine positive Entwicklung zu verbuchen:

Tabelle 6: Verhältnis zwischen Studierenden der Germanistik/German Studies und studentischen DaF-Sprachkursbesuchern in den Jahren 2000 und 2005 in Australien (nach StADaF 2000: 18 und 2006: 8)

	Deutschstudierende gesamt¹	Germanistikstudierende	Anteil in Prozent
Australien 2000	3.655	1.305	36%
Australien 2005	3.000	1.500	50%

Vergleicht man dies wiederum mit der weltweiten durchschnittlichen Entwicklung in diesem Zeitraum, dann scheidet Australien abermals positiv ab. Denn wie

die folgende Tabelle zeigt, ist der Anteil an Germanistikstudierenden im gleichen Zeitraum weltweit durchschnittlich von 17 % auf 8 % zurückgegangen:

Tabelle 7: Verhältnis zwischen Studierenden der Germanistik/German Studies und studentischen DaF-Sprachkursbesuchern in den Jahren 2000 und 2005 weltweit (nach StADaF 2006: 6)

	Deutschstudierende gesamt	Germanistikstudierende	Anteil in Prozent
Weltweit 2000	2.473.639	427.639	17%
Weltweit 2005	1.795.770	146.779	8%

Soweit das Zahlenspiel. Fasst man die bisherigen Ergebnisse zusammen, so ergibt sich ein insgesamt positives Bild: Ein im Weltvergleich niedrigerer Rückgang an Studierenden des Faches. Stabilität bezüglich der Anzahl an traditionellen Germanistik-Departments in den letzten 20 Jahren, Anzeichen für steigende Studierendenzahlen in den Jahren nach 2005 und eine im Weltvergleich hohe Quote an

German-Degree-Students, d.h. an Studierenden mit einem erhöhten Interesse an deutscher Sprache, Literatur und Kultur.

Dieses insgesamt recht positive Bild ist erfreulich und erstaunlich, wenn man bedenkt, welche Aspekte in den letzten Jahren in anderen Ländern zum Rückgang des Interesses an Deutsch im hochschulischen Bereich geführt haben.

¹ Vgl. Anm. 3 auf S. 474.

2. Potentielle Ursachen für den Rückgang des Interesses an Deutsch im hochschulischen Bereich

2.1. Ein Vergleich mit Schweden

Blickt man nach Schweden, einen Nachbarn Deutschlands mit sehr starken traditionellen Bindungen an Deutschland, so zeigt sich, dass das Interesse an Deutsch im hochschulischen Bereich dort wie bereits erwähnt um 50 % abgenommen hat. Erste Ergebnisse zu möglichen Hintergründen für diese Entwicklung liegen mit Kirchner (2004) vor, die an der schwedischen Universität Uppsala eine Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner durchführte. Im Rahmen dieser Untersuchung ging sie auch der Frage nach, welche Faktoren in Schweden für den Rückgang des Interesses am Deutschen eine Rolle spielen, und kam zu folgendem Ergebnis:

Liste nach Kirchner (2004: 27)¹:

- die Annahme, dass Englisch zur internationalen Kommunikation ausreiche;
- das fehlende Bewusstsein für den Nutzen der Sprache;
- das geringe Ausmaß an Kontakt zur Zielsprache (auch in den Medien);
- die Möglichkeit an den Schulen statt Deutsch leichtere, nichtsprachliche Fächer zu wählen;
- das Wissen um die Komplexität der deutschen Grammatik;
- wenig ansprechender Unterricht (zu wenig Konversation, veraltete Materialien, uninteressante Themen etc.);
- wenig motivierende Lehrpersonen.

Interessant ist nun, dass alle der bei Kirchner (2004) genannten Phänomene nachweislich auch in Australien zu beobachten sind: Auch in Australien herrscht die Einstellung vor, dass Englisch zur internationalen Kommunikation ausreiche (vgl. Truckenbrodt 1997, Kretzenbacher 1998, Schmidt 1998, Clyne 2005). Die Gesellschaft wird als »rather monolingually anglophone mainstream culture« (Kretzenbacher 1998: 1) beschrieben und Clyne stellt auch für die aktuelle Situation fest: »The harnessing of Australia's rich linguistic resources is inhibited by a dominant monolingual mindset« (Clyne 2007: 22).

Zudem wird in Australien ähnlich wie in Schweden der Nutzen des Deutschen als Fremdsprache zunehmend niedriger eingeschätzt: Mit der Verschiebung der ökonomischen Interessen des Landes vom europäischen hin zum asiatischen Markt befindet sich Deutsch als Fremdsprache zunehmend in Konkurrenz zu den asiatischen Sprachen (vgl. Harting 2001, Truckenbrodt/Kretzenbacher 2002, Mc Guinness-King 2003 und Clyne 2005).

Was den »Kontakt zur Kultur und zur Zielsprachengruppe« (Kirchner 2004: 27) betrifft, so liegt Australien sehr viel weiter von den deutschsprachigen Ländern entfernt als Schweden, und Auslandsaufenthalte sind mit sehr viel größeren Umständen und höheren Kosten verbunden. Bleibt der Kontakt über die Medien, der jedoch in den Zeiten des Internets weder in Schweden noch in Australien ein Problem darstellen dürfte.²

1 Kirchner: »z. T. beziehen sich diese [Faktoren] auf den Erwerb einer zweiten Fremdsprache allgemein« (2004: 27). Die Zusammenstellung bei Kirchner ist nicht hierarchisch und die Reihenfolge der einzelnen Punkte wurde in der obigen Liste verändert.

2 Was jedoch die Präsenz des Deutschen in den Medien – abgesehen vom Internet – betrifft, so dürfte ein Unterschied zwischen Australien und Schweden bestehen, da Deutsch in Australien in den Medien recht gut verankert ist:

- eine wöchentlich erscheinende deutschsprachige Zeitung, *Die Woche*;
- Nachrichten der Deutschen Welle im öffentlichen Radio-Sender SBS;

Und auch in Australien besteht weitreichend die Möglichkeit, an den Schulen statt Deutsch leichtere, nichtsprachliche Fächer zu wählen. Zwar ist Fremdsprachenunterricht an öffentlichen Schulen in fast allen Bundesstaaten Australiens Pflicht, jedoch gilt die Pflicht in der Mehr-

zahl der Bundesstaaten nur für wenige Jahre bzw. im Falle von New South Wales insgesamt nur für 100 Stunden pro Schullaufbahn. Der Pflichtbereich ist damit deutlich kleiner als der theoretische Wahlbereich. Einen Überblick über die Pflicht-Regelungen gibt die folgende Tabelle:

Tabelle 8: Regelungen zum verpflichtenden Fremdsprachenunterricht (FSU) an australischen Schulen

(nach Clyne 2006: 159, auf der Basis von Informationen aus den Bundesstaaten).

Bundesstaat	Schuljahr											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
NSW							100 Stunden innerhalb eines Jahres zwischen Jahr 7 und 10					
VIC	Es ist vorgesehen, dass alle Schüler in den Pflichtschuljahren 1–10 FSU nehmen, was jedoch nicht in allen Schulen möglich ist											
ACT							FSU ist Pflicht im Jahr 7 und 8					
QUE						FSU ist Pflicht von Jahr 6 bis 8						
SA	Ab 2007: FSU ist Pflicht von Jahr 1 bis 10											
WA			FSU ist Pflicht von Jahr 3 bis 8									
TAS												
NT	FSU ist Pflicht in den Pflichtschuljahren 1 bis 10, außer in Schulen mit »indigenous language programs« (Clyne 2006: 159)											

In den meisten Bundesstaaten besteht also für die Schüler über die Mehrzahl ihrer Schuljahre hinweg keine Pflicht, sondern – sofern die Schule es anbietet – die Möglichkeit, eine Fremdsprache zu wählen. Ist nun die von der Schule angebotene Fremdsprache Deutsch und wird sie von Schülern als zu schwer eingeschätzt, ist es in der Mehrzahl der Bun-

desstaaten relativ einfach, diese Fremdsprache zumindest für die meisten Schuljahre zu umgehen bzw. stattdessen nichtsprachliche Fächer zu wählen.

Was »das Wissen um die Komplexität der deutschen Grammatik« (Kirchner 2004: 27), wie es in Schweden vorliegt, betrifft, so lässt sich auch für Australien nachweisen, dass Studierende die deutsche Spra-

- ein ausführliches deutsches Programm im öffentlichen multikulturellen Fernsehsender SBS;
- 5 Stunden pro Woche deutsche Sendungen in städtischen Community TV-Sendern (vgl. Clyne 2005: 96 ff.).

che eher als schwierige Sprache charakterisieren (Schmidt 1998: 472).

Und schließlich und endlich liegen auch zum Unterricht selbst, zu den verwendeten Lehrmaterialien sowie zu den Lehrpersonen auch für Australien kritische Äußerungen vor. So weisen etwa Kretzenbacher/Truckenbrodt (2001) darauf hin, dass der Unterricht vielfach durch Lehrbeauftragte geleistet werde, die von Semester zu Semester beschäftigt würden, oder von Postgraduates, die keine formale Unterrichtsqualifikation hätten, was sich für die Kontinuität und die Qualität des universitären Sprachunterrichts nachteilig auswirken könne (vgl. Kretzenbacher/Truckenbrodt (2001: 1657, unter Bezug auf Leal 1991: 139). Die verwendeten Unterrichtsmethoden seien zudem z. T. veraltet (vgl. Kretzenbacher/Truckenbrodt 2001: 1657, unter Bezug auf Fernandez/Pauwels/Clyne 1994: 50) und Deutsch werde nur zögerlich als Unterrichtssprache eingesetzt, »obwohl das für den Fremdsprachenerwerb wichtig wäre und obwohl Studenten und Postgraduates darum ersuchen« (Kretzenbacher/Truckenbrodt 2001: 1657, unter Bezug auf Leal 1991 und Fernandez/Pauwels/Clyne 1994) würden.

Die positiven Zahlen für Australien sind also erstaunlich, wenn man den Vergleich zu Schweden zieht. Und sie erstaunen noch mehr, wenn man bedenkt, dass das australische Hochschulsystem Studienbedingungen schafft, die – logisch betrachtet – demotivierend wirken und den Rückgang des Interesses an Deutsch als Fremdsprache zudem begünstigen könnten.

2.2 Demotivationspotential in den australischen Studienbedingungen

Zu nennen sind hier die Studienkosten, die Eingangsvoraussetzungen zu einem Sprachenstudium sowie das Prinzip der Leistungsbewertung. Grundlegende Bedingung für ein Studium in Australien ist die Bezahlung von Studiengebühren. Diese belaufen sich z. B. für ein Germanistikstudium (Bachelor of Arts, all majors) an der University of Sydney derzeit (2007) auf jährlich AUD 4.996 für australische HECS-Studierende¹, AUD 17.472 für australische voll zahlende Studierende und auf AUD 19.248 für ausländische Studierende².

Bei der Entscheidung für ein Studienfach sind also neben den Überlegungen zu den eigenen Interessen und Fähigkeiten auch ökonomische Überlegungen anzustellen, d. h. es stellt sich konkret die Frage nach den Verdienstmöglichkeiten bzw. Gewinnaussichten in Relation zur zu tätigen Investition. Bedenkt man nun, wie oben bereits ausgeführt, dass in Australien der Nutzen von Fremdsprachen generell in Frage gestellt zu werden scheint, dürften die Erwartungen in Bezug auf die Gewinnaussichten durch ein Fremdsprachenstudium nicht sehr hoch sein. Bedenkt man dann weiter, wie ebenfalls oben bereits ausgeführt, dass die asiatischen Sprachen wie z. B. Japanisch, Indonesisch und Chinesisch als nützlicher eingestuft werden, so müssten die Erwartungen noch weiter sinken.

Ebenfalls demotivierend müssten die Folgen wirken, die sich aus den Eingangsvoraussetzungen zu einem Sprachenstudium in Australien ergeben: Für

1 Vgl. <http://www.goingtouni.gov.au/Main/FeesLoansAndScholarships/Undergraduate/CommonwealthSupportForYourPlaceAndHECS-HELP/WhatYouPay.htm> – Gebühren für australische HECS-Studierende; HECS ist ein dem BAFöG ähnliches System, das allerdings mehr Studierende einschließt.

2 Vgl. UAC 2007 Guide, S. 96 – Gebühren für australische/ausländische Studierende, und International Office G12, University of Sydney (2007: 4).

die Aufnahme eines Universitätsstudiums werden in Australien keine Fremdsprachenkenntnisse mehr vorausgesetzt. Auch ein Sprachenstudium wie z. B. ein Germanistikstudium kann ohne Sprachkenntnisse begonnen werden. Dies hat zur Folge, dass es für die Deutschinstitute sehr viel schwieriger geworden ist, akademisch angemessene Fachinhalte anzubieten und vermitteln zu können. Bandhauer/Stocker beschreiben die Situation wie folgt:

»Die Deutschinstitute mussten sich seit Abschaffung der Fremdsprachen als Pflichtfach in den 70er Jahren grundlegend umorientieren. Das liegt vor allem daran, dass die Zahl der StudentInnen sowohl im Hauptfach als auch im Nebenfach mit Vorkenntnissen in der deutschen Sprache rückläufig ist und die Institute mit einer wachsenden Anzahl von AnfängerInnen fertig werden müssen. Das Selbstverständnis der australischen Deutschabteilungen, die sich traditionellerweise an der deutschen Germanistik orientierten, ist nachhaltig erschüttert, seit Sprachunterricht immer mehr an Bedeutung gewinnt und eine wachsende Anzahl von StudentInnen den Anforderungen des Literaturunterrichts nicht mehr gewachsen ist. Aufgrund der Nachfrage und universitätspolitischer Vorgaben wurden die Sprachkurse ausgebaut, während die Bedeutung der Literaturkurse wegen geringerer TeilnehmerInnenzahlen zurückging, da von der Zahl der eingeschriebenen StudentInnen die Finanzierung eines Instituts abhängt.« (Bandhauer/Stocker 1997: 7; Kritische Einschätzungen dieser Situation finden sich auch bei Schmidt 1998: 473 f., Harting 2001: 36, Kretzenbacher/Truckenbrodt 2001: 1656 f.)

Als Folge dieser Situation sieht Schmidt (1998) die Gefahr, dass das Germanistikstudium in Australien an akademischer Qualität verlieren könnte:

»Immer mehr Studierende kommen ohne Vorkenntnisse an die Universitäten, so dass der Großteil des Kursangebots aus sprachpraktischen Seminaren besteht, weshalb weniger von einem Germanistikstudium

als von einem Deutschstudium gesprochen werden muß.« (Schmidt 1998: 473)

Schmidt weiter:

»Im gegenwärtigen politischen Klima, wo zentrale bildungspolitische Frage ist, an welchen Fakultäten welche Programme zusammengestrichen werden können, sind in Australien insbesondere die Fremdsprachen und vor allem ihr akademischer Wert erneut unter Beschuß gekommen.« (Schmidt 1998: 474)

Befürchtet wird also ein Qualitätsverlust und dieser müsste sich letztlich dahingehend auswirken, dass auch die Studierenden an der Qualität zweifeln und lieber in ein anderes Studium investieren.

Neben dem Kostenfaktor und der Qualitätsfrage verdient schließlich ein dritter Aspekt des australischen Germanistikstudiums Beachtung, nämlich der Aspekt der Leistungsbewertung durch die Bell-Kurve, eine mathematische Glockenkurve. So heißt es auf einer Informationsseite über das Studium in Australien für internationale Studierende:

»The grading system typically works on a strict bell curve and students are expected to perform a great deal of independent study in order to achieve high marks.« (<http://australearn.org/programs/study-abroad/au/edusystem.htm>; EDUCATIONAL DIFFERENCES)

Das Bewertungsprinzip gemäß einer Glockenkurve besteht darin, dass die Notenverteilung durch die Hochschule bzw. durch das Institut grundsätzlich festgelegt wird, also bevor die Studierenden eine Prüfung schreiben. Nach der Prüfung werden die einzelnen Arbeiten bewertet und dem erzielten Ergebnis entsprechend hierarchisch geordnet. Im Anschluss wird die festgelegte Notenverteilung (Bell-Kurve) über diese Liste gelegt und entschieden, welcher Punktwert welcher Note zugeordnet werden muss, damit die geplanten Noten herauskommen. Die Bewertung erfolgt damit nicht in Orientierung an standardisierten Leis-

tungsniveaus, sondern durch Leistungsvergleich innerhalb der Gruppe der jeweiligen Prüfungsteilnehmer bzw. des jeweiligen Kurses. Die Studierenden werden also immer in Relation zu ihrer Prüfungsgruppe oder Klasse bewertet. Ist die Gruppe insgesamt schwächer, ist es einfacher, sich positiv abzuheben und gute Noten zu erzielen. Ist die Gruppe insgesamt sehr gut, ist es für den Einzelnen schwieriger, eine gute Note zu erzielen.

Dass dieses etablierte Verfahren zu Unmut unter den Studierenden führen kann, belegen die folgenden Kommentare aus einem Chat-Forum:

sixten911 vom 01-06-2004, 08:09 AM:
 »Hm... I'm not doing so well at uni, only have a credit average and I really want to work myself up to a D average this year. I do all my assignments on time and go to most of my tutes and lectures, I can't understand why I'm getting these marks because I think i understand everything and no lecturer really has anything bad to say about my work... i'm so confused! How am I supposed to improve my marks??«
 (Quelle: <http://forums.vogue.com.au/archive/index.php/t-1168.html>)

PortuGal: 01-06-2004, 06:51 PM: »And then there's that blasted bell curve that markers have to stick to. Sometimes you can be between credit and pass and then just pass – just because of that.« (Quelle: <http://forums.vogue.com.au/archive/index.php/t-1168.html>)

Die Bell-Kurve kann also nachweislich demotivierend wirken, aber da sie in Australien in allen Studienfächern angewendet wird, gelten diesbezüglich für alle Studienfächer oberflächlich betrachtet die gleichen Bedingungen. Blickt man jedoch tiefer, dann wird deutlich, dass die Anwendung der Bell-Kurve in einem Sprachenstudium eine Benachteiligung darstellen kann. Denn aufgrund

der oben bereits beschriebenen Eingangsvoraussetzungen für ein Sprachenstudium ist es möglich, dass Studierende mit sehr heterogenen Sprachkenntnissen zusammen ein Fachseminar besuchen können. Befinden sich nun in einem solchen Seminar fortgeschrittene Lerner und Lerner mit nahezu muttersprachlicher Kompetenz, so wäre es denkbar, dass die fortgeschrittenen Lerner aufgrund ihrer geringeren Sprachkenntnisse sehr viel schlechter bewertet werden als die Studierenden mit quasi muttersprachlicher Kompetenz, obwohl sie die fachlichen Inhalte im Wesentlichen beherrschen.¹ Dies müsste für die Studenten mit geringeren Sprachkenntnissen demotivierend wirken und es könnte zu der Überlegung führen, dass ein Studium ohne die »Hürde Fremdsprache« gerechter ist, da allein die fachlichen Kenntnisse zur Bewertung stehen.

Das Prinzip der Leistungsbewertung, die Studienkosten und die Eingangsvoraussetzungen zum Studium bergen also ein »Demotivationspotential« und es ist erstaunlich, dass sich auch diese im australischen Studienwesen verankerten Faktoren offenbar nicht negativ auf die Studierendenzahlen ausgewirkt haben.

3. Den Gefahren getrotzt? – Erklärungsversuche

Stattdessen lässt sich für das Studienfach Deutsch in Australien zusammenfassend festhalten, dass es nicht nur einer Reihe von Faktoren erfolgreich getrotzt hat, die in anderen Ländern einen Rückgang des Interesses an Deutsch als Fremdsprache begünstigt haben, sondern auch Faktoren, die im australischen Studiensystem begründet liegen. Hat die australische

1 Dies könnte eine mögliche Erklärung für die Situation sein, die sixteen911 (s. o.) im Chat-Forum beklagt.

Germanistik damit also dem »Druck«¹ Stand gehalten, wie er in den späten 90er Jahren vielfach beschrieben wurde (Bandhauer/Stocker 1997, Schmidt 1998, Truckenbrodt 1997)? Offenbar ja, wenn man statistischen Entwicklungen Bedeutung zumisst, und es stellt sich die Frage, wie das möglich war bzw. ist.

Als Antwort auf diese Frage sind auf der Basis der bestehenden Untersuchungslage drei Erklärungen denkbar: Die einfachste Erklärung dafür wäre, dass die Zahlen falsch sind. Dies ist deshalb denkbar, da an den australischen Universitäten sehr unterschiedliche Zählmethoden verwendet werden, was die Zusammenstellung der Daten sehr erschwert. So stellten bereits Fernandez/Pauwels/Clyne bei ihrer statistischen Datenzusammenstellung fest:

»Once again, the gathering of more precise data to ascertain trends in student numbers on a national scale and for each individual institution was extremely problematic. A great deal of variation exists in the methods and frequency of data collection. Whilst some universities used EFTSU (Equivalent Full Time Student Unit) calculations, others provided student numbers only, which raised the problem of double counting of students. Thus comparisons between institutions and, in some cases even between different years within the one institution, are problematic.« (Fernandez/Pauwels/Clyne 1994: 19)

Falsche Zahlen als Erklärung für das positive Bild sind damit also denkbar, jedoch hätte diese Feststellung nur Auswirkungen auf die Zahlen im Weltvergleich und nicht auf die australienbezogenen Vergleichszahlen von 2000 und 2005. Denn für diese Vergleichsuntersuchungen ist

wohl davon auszugehen, dass die Statistiken für die beiden Jahre auf den gleichen Zählverfahren beruhen. Genaueres lässt sich jedoch nicht sagen, da keine Vergleichszahlen z. B. aus australischen Quellen für diesen Zeitraum vorliegen.

Eine zweite Erklärungsmöglichkeit für die positiven Trends bezüglich der Zahlen für German Studies an australischen Hochschulen könnte darin bestehen, dass diese »positiven Trends« das Ergebnis des effektiven australischen Hochschulmarketings sind, eines Hochschulmarketings, das Rainer Haarbusch wie folgt beschreibt:

»Im globalen Wettbewerb um internationale Studierende zählt Australien zu den ersten Akteuren, die professionelle Strukturen des Hochschulmarketings aufgebaut und dabei eine viel beachtete Vorreiterrolle übernommen haben. In den vergangenen 25 Jahren konnten australische Hochschulen den Anteil ausländischer Studierender kontinuierlich und in bemerkenswertem Ausmaß steigern: Hatten 1980 lediglich 8.777 ausländische Studierende den Weg nach »Down Under« gefunden, waren es im Zuge der Intensivierung des Marketings 1993 bereits 42.571, im Jahre 2000 dann 95.607, und im letzten Erhebungsjahr, 2003, stieg ihre Zahl auf 210.394.« (Haarbusch 2006: 125)

Das Marketing erfolgt gezielt über staatliche Initiativen, Netzwerk- und Marketingaktivitäten australischer Hochschulen sowie über professionelle Agenturen. Und die Argumente für Australien als Studienland sind:

»englischsprachiges und multikulturelles Studenumfeld, das umfangreiche Serviceangebot der Hochschulen sowie vor allem das im Vergleich zu den anglophonen Konkurrenten attraktive Preis-Leistungs-Verhältnis« (Haarbusch 2006: 126).

1 Unter dem Titel »Deutsch unter Druck« fand 1996 an der University of New South Wales in Sydney eine Tagung zum Stand der Germanistik in Australien statt. Gegenstand dieser Tagung war die Beschäftigung mit der Tatsache, dass die Studierendenzahlen aufgrund der zunehmenden Bedeutung der asiatischen Sprachen auffällig rückläufig waren und Deutsch somit spürbar »unter Druck« geriet. (Leider wurde kein Tagungsband publiziert.)

Ob das Marketing jedoch auch im Bereich der German Studies für positive Zahlen sorgt, ist bislang nicht untersucht worden. Vermutlich dürfte dies jedoch nicht der Fall sein, denn die Märkte des australischen Hochschulmarketings sind vor allem »China, Malaysia, Indien, Thailand und die Philippinen« (Haarbusch 2006: 125). Dass sich aus diesen Ländern Studierende für das Fach German Studies nach Australien anwerben lassen, dürfte eher unwahrscheinlich sein.

Und die dritte Erklärungsmöglichkeit schließlich könnte lauten: Die sprachen- und hochschulpolitischen Rahmenbedingungen in Australien waren in den letzten Jahren so, dass die 14 traditionellen Institute mit German Studies erhalten werden konnten, und das sogar an mehreren Universitäten innerhalb einzelner Städte. So bieten allein in Sydney vier Universitäten Germanistik und eine weitere Universität Deutschkurse an. Und auch in Melbourne kann man an zwei Universitäten Germanistik studieren. Australien ist damit ein Beispiel dafür, dass auch einem Studienfach, das im Vergleich zu anderen Studienfächern niedrige Studierendenzahlen hat, ein Platz in der Akademie erhalten wird. Eine Tatsache, die oft aus dem Blick gerät, wenn Finanzierungsengpässe und Umstrukturierungszwänge beklagt werden. Und es wird in Australien auch unter Teilnahme der German Departments aktiv nach Möglichkeiten gesucht, neue Wege zu entwickeln und zu erproben, um Studiengänge mit niedrigen Studierendenzahlen auch in Zukunft halten zu können. So z. B. in einem laufenden Projekt des Australasian Council of Deans of

Arts, Social Sciences and Humanities unter der Leitung von Anne Pauwels (Dean of Faculty of Arts, UWA). Ziel dieses Projektes ist es, die Online-Lehre für den Bereich der Languages weiter zu entwickeln.¹ Am Projekt beteiligt sind auch die German Departments dreier Universitäten:

»In languages, Monash University, the University of Western Australia and the Australian National University will road-test web-based lectures and tutorials for their 20 fourth-year German students.« (Macnamara 2007: 22)

Innerhalb der sprachen- und hochschulpolitischen Rahmenbedingungen haben die einzelnen Institute offenbar auch ihren institutionellen Spielraum genutzt, um dem entstandenen Druck erfolgreich entgegenzuwirken (vgl. hierzu auch Corkhill 2003: 129). Die Studierenden investieren in ein Deutschstudium und sind damit offenbar vom Nutzen dieses Studiums überzeugt. Sie investieren, obwohl die australische Welt tendenziell monolingual orientiert ist, Fremdsprachen gesellschaftlich generell keine hohe Bedeutung zugemessen wird und Deutsch zu anderen Fremdsprachen in deutlicher Konkurrenz steht. Sie investieren offenbar zunehmend, auch ohne Deutsch bereits vorher in der Schule gehabt zu haben und ohne dass Deutsch als ethnische Herkunftssprache in der Familie eine besondere Rollen spielen würde. So stellen Bandhauer/Stocker fest: Die »Zahl der StudentInnen sowohl im Hauptfach als auch im Nebenfach mit Vorkenntnissen in der deutschen Sprache ist rückgängig« (Bandhauer/Stocker 1997: 6). Damit entfällt offenbar zunehmend ein Motiv, das nach Ammon (1991)

1 Die grundsätzliche Befürwortung von innovativen Maßnahmen als Belege für eine aktive Gestaltungshaltung bedeutet nicht, dass die kritischen Befürchtungen gegenüber dem E-Learning im Sprachenbereich nicht gesehen werden bzw. dass sie in Abrede gestellt werden.

und Petersen (1993) in den späten 80er bis frühen 90er Jahren noch eine wichtige Rolle gespielt hat.

Vielmehr scheint es sich zunehmend um »Neuentscheidungen« für ein Fach zu handeln, die bewusst getroffen werden und auf jeweils aktuellen Kosten-Nutzen-Überlegungen beruhen.¹

Nun könnte man vielleicht vermuten, dass das Studienfach vielleicht einfach nur gewählt wird, weil es vielleicht billiger als ein ökonomisch mehr versprechendes Fach ist. Dazu ein Vergleich der Studiengebühren für verschiedene Fächer gemäß der Gebührenzusammenstellung der University of Sydney für das Jahr 2007:

Tabelle 9: Vergleich der Studiengebühren für einzelne Fächer für das Jahr 2007 an der University of Sydney
(nach <http://www.goingtouni.gov.au/Main/FeesLoansAndScholarships/>)

	Gebühren für australische HECS-Studierende in AUD	Gebühren für australische Studierende in AUD	Gebühren für ausländische Studierende in AUD
Bachelor of Arts (all majors)	4.996	17.472	19.248
Bachelor of Commerce (all majors)	7.118	19.056	21.168
Bachelor of Engineering (all majors)	7.118	21.792	23.952
Bachelor of Computer Science and Technology	7.118	21.792	23.952
Bachelor of Laws (Graduate entry)	8.333	22.416	24.576

Zwar differieren die Studiengebühren für die verschiedenen Fächer zwischen etwa 5.000 und 8.300 australischen Dollar für undergraduate HECS-Studenten bzw. zwischen 17.500 und 22.500 Dollar für voll zahlende australische undergraduate Studierende, jedoch sind die Gebühren für alle Sprachen gleich. Würde die Entscheidung also allein aus finanziellen Gründen getroffen werden, müssten die Studierenden logisch betrachtet eher asiatische Sprachen wählen, die wie bereits

beschrieben als wichtiger und rentabler eingestuft werden.

Doch dies geschieht offenbar nicht und es wird zunehmend deutlich, dass der Nutzen, den sie sich versprechen, auf einer gänzlich anderen Ebene liegen muss, als dies hier bislang diskutiert worden ist. Dieser Frage ausführlich nachzugehen, erscheint weiterführend und lohnend, wie die Ergebnisse einer ersten qualitativen Pilotuntersuchung zeigen, die an der University of Sydney im Jahr 2006 durch

¹ Interessant in diesem Zusammenhang ist ferner, dass die Deutschlernerzahlen in Australien der StADaF (2005–2006) zu Folge in den letzten fünf Jahren vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung (außerhalb der Hochschulen) zugenommen haben, während die Zahlen für den Bereich der Schulen gleich geblieben sind. Deutsch entwickelt sich damit in Australien zu einer Fremdsprache, die nicht nur im Schulwesen fest verankert ist, sondern die auch von Erwachsenen zunehmend als wichtig erachtet und in die investiert wird.

Befragung von 4 Alumni durchgeführt wurde.¹ Diese ehemaligen Germanistikstudierenden mit Honoursabschluss am Deutschseminar der University of Sydney gaben unisono an, dass die allgemeine wissenschaftliche Ausbildung und der kulturelle und intellektuelle Mehrwert durch das Erlernen einer zweiten Sprache bzw. Kennenlernen einer zweiten Kultur ausschlaggebend waren, um sie für Arbeitgeber interessant zu machen und um auf komplexe Berufe vorbereitet zu sein. Eine der vier Ehemaligen benutzt tatsächlich die Sprache Deutsch in ihrem Beruf als technische Redakteurin und Übersetzerin.

Die Investitionsbereitschaft bestätigt also den Nutzen des Studienfaches. Hinzu kommt die Tatsache, dass eine im Weltvergleich hohe Quote von 50 % der Studierenden einen Degree in German Studies anstreben. Dies zeigt, dass ein hoher Prozentsatz der Studierenden von der Qualität des Studiums überzeugt sein muss. Den Instituten muss es also gelungen sein, das Qualitätsniveau im Rahmen der erforderlichen finanziellen Einsparungen und Umstrukturierungen zu halten. Wie dies im Einzelnen geschehen ist und geschieht, ist bislang ebenfalls noch nicht umfassend untersucht worden, jedoch finden sich in der Literatur erste Hinweise auf einzelne Maßnahmen, die in den 90er Jahren unternommen wurden. Sie müssten die Grundlage für die Zahlen aus den Jahren 2000 und 2005

bilden. Einige Beispiele seien hier angeführt:

Horst berichtet von der erfolgreichen Einführung des Wirtschaftsdeutschen an der University of Queensland im Jahr 1992:

»Ein erfolgreicher Versuch, ein bedarfsorientiertes und praxisbezogenes Angebot in der Fremdsprache Deutsch an Universitäten zu schaffen, war die Einführung des Studienfaches Wirtschaftsdeutsch an der University of Queensland im Jahre 1992. Seitdem hat sich dieses bislang in Australien immer noch einzigartige, viersemestrige Programm, das Studierenden ermöglicht, Wirtschaftsdeutsch als Hauptfach zu belegen, bewährt und etabliert.« (Horst 1998: 664)

Harting (2003) berichtet von einem ähnlichen Versuch an der University of New South Wales. Auch hier wurde im Jahr 1992 ein Kurs »German for Professional Purposes« eingeführt, der jedoch aufgrund mangelnden Interesses wieder eingestellt wurde.

Kretzenbacher/Truckenbrodt verweisen auf das Konzept der Zusammenfassung mehrerer Sprachen unter dem neuen Dach »European Studies«:

»In den letzten Jahren mussten alle australischen Universitäten eine bedeutende Kürzung der Finanzierung durch die Bundesregierung hinnehmen, die zu einer Rationalisierung und Reorganisation von Instituten besonders an philosophischen Fakultäten geführt hat. Auch germanistische Institute waren von Maßnahmen wie der Zusammenfassung vormals eigenständiger Institute zu kombinierten Instituten oder »schools« betroffen, in einigen Fällen wurde die Germanistik mit anderen Instituten zu

1 Die Befragung erfolgte im Rahmen einer Alumniveranstaltung, die von mir, Andreas Jäger, und Birte Giesler an der University of Sydney durchgeführt wurde, um Studierende über den Sinn eines 4. Studienjahres (Honours) am German Department zu informieren. Die letzte umfassende, australienweite Untersuchung zur Motivation für Deutsch als Studienfach wurde 1987 von Ulrich Ammon unternommen und in Ammon (1991) publiziert. Zudem liegen mit Petersen (1993) Ergebnisse für das Jahr 1989 aus dem Bundesstaat Victoria vor. Darüber hinaus haben Schmidt (1998), Harting (2003) und Seifert (2004) Untersuchungen an einzelnen Universitäten durchgeführt, Schmidt (1998) im Jahre 1997 an der ANU, Harting (2003) im Jahre 2000 an der UNSW und Seifert (2004) im Jahre 2000 an der University of Adelaide.

»European Studies« zusammengefasst.« (Kretzenbacher/Truckenbrodt 2001: 1657)

Ein weiteres Verfahren besteht nach Truckenbrodt/Kretzenbacher in der inhaltlichen Ausrichtung des Lehrangebots auf allgemeinere Hintergrundthemen, die für verschiedene Fächer von Interesse sein könnten:

»Australische Fremdsprachinstitute müssen Studenten mit unterschiedlichem akademischen und sprachlichen Hintergrund und einer großen Bandbreite von Berufswünschen betreuen. Australische Studenten kombinieren oft eine Fremdsprache mit Jura, Wirtschaftswissenschaften, Naturwissenschaften oder Medizin. Diese Studenten sind jedoch nicht unbedingt an literarischen oder kulturellen Studien interessiert, die viele Dozenten als zentral für ihre Disziplin betrachten. Die meisten germanistischen Institute haben auf diesen möglichen Konflikt dadurch reagiert, dass sie ihr Lehrangebot um philosophische, historische und gesellschaftliche Hintergrundseminare ebenso wie um linguistische und fachsprachliche Kurse erweitern.« (Kretzenbacher/Truckenbrodt 2001: 1656)

Und nach Petersen (1993) wurden auch Versuche unternommen, Deutsch mit technischen Fächern zu kombinieren, ein Konzept, das Duesberg als das Konzept der Zukunft weltweit einschätzt:

»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.« (Duesberg 2006: 496 (Abstract))

Neben den Maßnahmen zur inhaltlichen Umstrukturierung werden außerdem methodische Maßnahmen erwähnt, die eingeführt wurden. So z. B. das Konzept der tendenziellen Aufgabenteilung zwischen den Dozenten, die die akademisch ausgerichteten Fachseminare halten, und den

Sprachassistenten, Honorarkräften und Praktikanten, die die Sprachkurse unterrichten. Zwar birgt dieses Konzept die bereits geschilderten Qualitätsrisiken im Sprachkursbereich, jedoch ermöglicht sie offenbar auf der anderen Seite vor allem inhaltliche Qualitätssicherung im Bereich der Fachseminare. Ein weiteres Beispiel wäre die zunehmende Verwendung von Englisch als Vermittlungssprache in den inhaltlich komplexen Fachseminaren, eine Maßnahme, die zwar auf der einen Seite seine Kritiker hat. Auf der anderen Seite hat das Fach jedoch dadurch zumindest statistisch gesehen noch keine Studierenden in spürbarer Anzahl verloren bzw. gewonnen. Und schließlich sei noch einmal auf die Bell-Kurve hingewiesen, zu deren Wirkung bislang noch keine Untersuchungen unternommen worden sind.

Soweit die drei denkbaren Erklärungsmöglichkeiten für die positiven Zahlen im Bereich German Studies an australischen Hochschulen. Ob und wie weit diese Erklärungsansätze zutreffen, und inwieweit weitere Erklärungen, die hier nicht in den Blick gekommen sind, eine Rolle spielen, ist bislang nicht systematisch untersucht worden. Dies ist Gegenstand eines Forschungsprojektes, das derzeit am German Department der University of Sydney läuft.

Literatur

- Ammon, Ulrich: *Studienmotive und Deutschenbild australischer Deutschstudenten und -studentinnen*. Wiesbaden: Steiner, 1991 (Deutsche Sprache in Europa und Übersee, 14).
- Bandhauer, Andrea; Stocker, Inge: »Australische Sprachpolitik und Deutsch in Australien«, *ÖDaF Mitteilungen* 2 (1997), 4–10.
- Clyne, Michael: *Australia's Language Potential*. Sydney: University of New South Wales Press Ltd, 2005.
- Clyne, Michael: »Don't let languages languish«, *THE AUSTRALIAN*, 24 January 2007, 22.
- Corkhill, Alan: »Whither goeth Australia-

- sian German Studies? Some personal Observations«, *AUMLA* 100 (2003), 122–133.
- Duesberg, Peter: »DaF International. Aktuelle Tendenzen weltweit und Herausforderungen für die deutschsprachigen Länder«, *Info DaF* 33, 5 (2006), 411–437 + 496 Abstract.
- Fernandez, Sue; Pauwels, Anna; Clyne, Michael: *Unlocking Australia's Language Potential. Profiles of 9 Key Languages in Australia*. Vol. 4: *German*. Canberra: Commonwealth of Australia and National Languages and Literacy Institute of Australia (NLLIA), 1994.
- Haarbusch, Rainer: »Australien: Vorreiter eines professionellen Hochschulmarketings«. In: *Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.): Hochschulmarketing*. Bielefeld: Bertelsmann, 2006 (Die Internationale Hochschule. Ein Handbuch für Politik und Praxis, 9), 124–127.
- Harting, Axel: »Zur Attraktivität der Studienfächer Deutsch und Japanisch an australischen Universitäten: Ein Vergleich der Ziele, Inhalte und Methoden«, *Info DaF* 30, 1 (2003), 32–45.
- Horst, Sabine: »Faktoren der Lernzielbestimmung für fachsprachlich orientierte Seminare Deutsch als Fremdsprache an australischen Universitäten«, *Info DaF* 25, 6 (1998), 663–671.
- International Office G12, The University of Sydney: *Course and Fee Information for International Students*. Sydney 2007.
- Kirchner, Katharina: »Motivation beim Fremdspracherwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 9, 2 (2004) (http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-09-2/beitrag/Kirchner2.htm).
- Kretzenbacher, Heinz Leo: »For the LOTE was an EBGerP, you see. A critical appraisal of the curricular framework for teaching and learning German in schools in Victoria, Australia«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 3, 2 (1998) (http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_2/beitrag/kretzen4.htm).
- Kretzenbacher, Heinz Leo; Truckenbrodt, Andrea: »Deutschunterricht und Germanistikstudium in Australien«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Hlbd., Berlin; New York: de Gruyter, 2001 (HSK, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 19.2), 1651–1658.
- McGuinness-King, Kristina: Developments in German Studies in the Asia-Pacific region, *GFL: German as a foreign Language* 4 (3) (2003), 20–55 (<http://www.gfl-journal.de/3-2003/mcguinness-king.pdf>) (Stand 29.02.04)
- Macnamara, Lisa: »Unis face new web challenge«, *THE AUSTRALIAN*, 31. January 2007, 21–22.
- Petersen, Karen: *Zur Situation des Deutschen als Fremdsprache im multikulturellen Australien. Eine Bestandsaufnahme am Beispiel des Bundesstaates Victoria*. Frankfurt a. M.; New York u. a.: Lang, 1993 (Werkstattreihe DaF, 41).
- Schmidt, Gabriele: »Zur Situation der deutschen Sprache in australischen Hochschulen«, *Info DaF* 25, 4 (1998), 470–476.
- Seifert, Juliane: *Deutsche Sprache in Australien*. Hausarbeit veröffentlicht online: GRIN, 2004 (Dokument Nr. 33682).
- StADaF – Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Erhebung 2000*. Berlin; Bonn; Köln; München 2003.
- StADaF – Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005*. Berlin; Bonn; Köln; München 2006.
- Truckenbrodt, Andrea: »Die australische Sprachenpolitik«. In: Raasch, Albert (Hrsg.): *Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache. Länderbericht zur internationalen Diskussion*. Amsterdam, Atlanta, GA: Rodopi, 1997 (Deutsch: Studien zum Sprachunterricht und zur interkulturellen Didaktik, 2), 17–22.
- UAC 2007 Guide. *A comprehensive guide to undergraduate university courses in NSW and the ACT*. Published by the Universities Admission Centre (NSW & ACT) Pty Ltd, 2006.
- www.goingtouni.gov.au/Main/FeesLoansAndScholarships/Undergraduate/CommonwealthSupportForYourPlaceAndHECS-HELP/WhatYouPay.htm

E-Mail-Tutorium zur Unterstützung des Unterrichts »Schreiben«

Erfahrungen mit einem Gemeinschaftsprojekt zwischen Trier und Hangzhou/VR China

Jörg Schröder

1. Einleitung

Wahrscheinlich hat in der jüngsten Zeit keine technische Entwicklung das Lernen so sehr beeinflusst und auch verändert wie der Computer und die damit einhergehende weltweite Vernetzung durch das Internet. Die neuen Medien sind auch in immer stärkerem Maße Teil eines modernen (Fremdsprachen-)Unterrichts an (Hoch-)Schulen und anderen Bildungseinrichtungen; Begriffe wie E-Mail-Tutorien, Blended Learning, virtuelle Sprachkurse, computer- bzw. internetgestütztes Lernen beherrschen die Fachdiskussion (zum Konzept von E-Mail-Tutorien vgl. Tamme 2000 und 2001, Rösler/Tamme 1999, Würffel 2002). In der Literatur werden Vor- und Nachteile sowie Möglichkeiten und Grenzen dieser modernen Lehrformen insbesondere auch mit Blick auf ihre Bedeutung für autonomes Lernen und den Erwerb autonomer Lernstrategien kontrovers diskutiert. Hier sei auf Hess (2006: 305–308) verwiesen, der in seinem Artikel »E-Lernen« – Fakten und Fiktionen« Möglichkeiten der neuen Medien auslotet. Hess glaubt nicht an »die Wun-

dereffekte neuer Medien« und weist darauf hin, dass »der Einsatz von Informationstechnologien (IT) nicht per se zu einer Bereicherung und Unterstützung des Spracherwerbs« führt. Auch führe der Einsatz neuer Medien nicht automatisch zu einem Mehr an autonomem Lernen, wie dies die Fachliteratur gerne glauben machen möchte.

Im technikgläubigen China wird Medieneinsatz jedoch insbesondere an den vom Erziehungsministerium unterstützten und geförderten Universitäten explizit von den Lehrkräften gefordert und – vielfach zu weitgehend – zum alleinigen Maßstab für guten Unterricht gemacht. Überspitzt formuliert: eine Power-Point-Präsentation ist höher zu bewerten als eine klassische Gruppenarbeit (da letztere ja nicht so präsentabel aussieht), die Arbeit mit einer CD-ROM ist besser als eine Partnerarbeit (weil ja ein Computer dafür verwendet wird und dieser als Zaubermittel des Fremdsprachenlernens angesehen wird). Das Im-Zentrum-Stehen des Computers und die damit einhergehende Konzentration auf die multimediale Technik wird auch durch die nun

wieder unverrückbaren Tische in den Multimedia-Räumen deutlich, die Gruppenarbeiten erschweren und Unterrichtsgespräche und Kommunikation behindern.¹

Andererseits ist nicht von der Hand zu weisen, dass eine geschickte Nutzung des Computers und des Internets eine reiche Situativität mit sich bringen kann, die die Studierenden motiviert und anspricht. Insbesondere in Ländern, die räumlich weit entfernt von Deutschland liegen, können authentische, persönliche Kontaktsituationen geschaffen werden, die auch den interkulturellen Austausch fördern helfen.

Aus diesem Grund wurde an der Zhejiang Universität in Hangzhou (VR China) ein internetgestütztes Lernkonzept im Rahmen des Unterrichts »Schreiben« erprobt und zwar in Form eines E-Mail-Tutoriums. TeilnehmerInnen waren auf der chinesischen Seite Studierende der Germanistik, die sich zu Beginn des E-Mail-Tutoriums im 3. Studienjahr befanden und auf der deutschen Seite Studierende des Studiengangs DaF an der

Universität Trier. Dieses Gemeinschaftsprojekt des Instituts für Deutschlandstudien der Zhejiang Universität und der DaF-Abteilung der Universität Trier wurde im Studienjahr 2005/06 erstmals durchgeführt.²

2. Konzept und Inhalt

Studierende in Deutschland, die DaF als akademisches Fach studieren und sich auf eine spätere Lehrtätigkeit vorbereiten, begleiten und beraten chinesische Studierende in Hangzhou auf elektronischem Weg. Das E-Mail-Tutorium wird netzgestützt mit Hilfe der Lernplattform STUDIP, <http://studip.uni-trier.de> durchgeführt. Durch die Nutzung moderner Medien wird es also möglich, zwei Gruppen, die ein vitales Interesse aneinander haben, allerdings räumlich-geografisch getrennt sind, in Kontakt miteinander zu bringen.

Was die beiden Seiten betrifft, so sind unterschiedliche Interessen an ein solches Vorhaben geknüpft, die dementsprechend auch in unterschiedlichen Aufgaben während der Tutoriumszeit münden:

2.1 Aufgaben und Erwartungen

<i>Aufgaben der Trierer DaF-TutorInnen</i>	<i>Aufgaben der Studierenden in Hangzhou</i>
<ul style="list-style-type: none"> – individuelle Begleitung und Beratung der chinesischen Lerner während ihrer Schreibaufgaben – gezielte Besprechung und Hilfe während der Arbeit am Text – Gezielte Fehleranalyse und Fehlertherapie 	<ul style="list-style-type: none"> – konkrete Begleit- und Beratungswünsche äußern – die Sprachbegleitung annehmen und bewusst als »Lernbegleitung« einbeziehen – Nutzen der Fehleranalysen zur Verbesserung der eigenen grammatischen und sprachlichen Korrektheit

1 Diese Situation ist typisch für die sogenannten 211-Universitäten. Dies sind Universitäten, die im Rahmen eines staatlichen Förderprogramms der chinesischen Regierung schwerpunktmäßig unterstützt werden. Das Ziel ist, diese Universitäten innerhalb eines formulierten Zeitrahmens auf Weltniveau zu bringen. Im Moment gehören 107 Universitäten in dieses Programm (vgl. http://de.tongji.edu.cn/de/tatsachen_college_key-uni.asp; Zugriff am 26.04.2007; hier findet sich auch eine Übersicht über alle 211-Universitäten).

2 Auf der Trierer Seite zeichnete Frau Dr. Renate Freudenberg-Findeisen für das Projekt verantwortlich, in Hangzhou der Verfasser des Beitrages.

Bei den Vorankündigungen zu dem geplanten Vorgehen wurde auf der Hangzhouer Seite große Begeisterung zum Ausdruck gebracht. Die Aussicht sozusagen einen »Privatlehrer«/eine »Privatlehrerin« zu haben wurde sehr begrüßt, so dass die studentische Motivation gesichert

schien und davon ausgegangen werden konnte, dass die Aufgaben auch wahrgenommen und durchgeführt werden.

Aus diesen Aufgaben ergeben sich für beide Seiten unterschiedliche Erwartungshaltungen, die wie folgt aussehen können:

<i>Gewinn für die Trierer Tutoren</i>	<i>Gewinn für die Studierenden in Hangzhou</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Erkennen von typischen Fehlern - Aushandeln von Korrektur- und Therapieangeboten - Eingehen und Einstellen auf individuelle Lernbedürfnisse - Analyse individueller Lernbedürfnisse und gezieltes Anbieten von Lernangeboten - Einschätzen des Sprachstandes - Umgang mit Fehlern - Praxiserfahrungen in einem »Lehr- und Lernkontext«, der durch die Neuen Medien relevant werden dürfte - Scheinerwerb 	<ul style="list-style-type: none"> - ständiger Kontakt zu einem Muttersprachler, der auch über die reine Arbeit an den Hausaufgaben hinausgehen kann (wie intensiv sich dieser Kontakt entwickelt ist abhängig vom Eigenanteil und der Motivation der Studierenden) - Vorhandensein einer Person, die sich viel individueller mit dem Studierenden auseinandersetzen kann, als dies üblicherweise in einer normalen Unterrichts- bzw. Korrektursituation möglich ist - zeitliche Erweiterung des Korrekturprozesses und dadurch schrittweises Verbessern des eigenen Schreibens - intensive Beschäftigung mit den eigenen Fehlern, die systematisch kategorisiert wurden - gemeinsame Bewältigung von sprachlichen Aufgaben; - Möglichkeit im direkten Kontakt mit einem Muttersprachler/einer Muttersprachlerin auch landeskundliches, (inter-)kulturelles Wissen zu erwerben

2.2 Einbettung des E-Mail-Tutoriums in das Curriculum

Der insgesamt ein Studienjahr umfassende Kurs ›Schreiben I und II‹ ist ein 2-stündiger Pflichtkurs für Studierende des 3. Studienjahrgangs an der Zhejiang Universität und umfasst 4 Blöcke, die auf 4 Kurzsemester verteilt sind¹. Im ersten – hier beschriebenen Durchlauf (Beginn Herbst-/Wintersemester 2005/2006, Ende Frühlings-/Sommersemester 2007) – wurde der gesamte Kurs von einem E-Mail-Tutorium begleitet, wobei einer kleiner Teil des deutschen Tuto-

rinnenteams im 3./4. Kurzsemester wechselte.

Im gerade laufenden Projekt wurden das 1. und 2. Kurzsemester als normale Präsenzveranstaltung, ohne Beteiligung von TutorInnen, durchgeführt und das Tutorium begann erst mit dem 3. Kurzsemester – eine Vorgehensweise, die auch in der weiteren Zukunft angestrebt wird, da die Begleitung über insgesamt ein Jahr durch ein TutorInnenteam zu aufwändig und schwierig zu organisieren ist.

Unterrichtsgegenstände und -inhalte für diese 4 Kurzsemester sind wie folgt:

¹ Das Studienjahr an der Zhejiang Universität gliedert sich in 4 Semester: Frühlings-, Sommer-, Herbst- und Wintersemester. Jedes Semester umfasst 8 Wochen Unterrichtszeit, gefolgt von 1 Prüfungswoche.

Herbstsemester: <i>Einführung in objektiv beschreibende Textsorten</i>	Im Unterricht behandelte Textsorten sind: – Protokoll – Gegenstandsbeschreibungen – Beschreibung von Tabellen, Schaubildern und Grafiken
Wintersemester: <i>Einführung in argumentatives Schreiben</i>	Schwerpunkte dieses Kurzsemesters sind: – Stoffsammlung – Gliederung – Aufbau von Argumenten – Strategien des Argumentierens – Verfassen einer dialektischen Erörterung

Diese Trennung von objektiv beschreibenden Textsorten und subjektiv argumentativen scheint mit Blick auf China geboten, da sich hier zwischen Deutschland und China zum Teil wesentliche Unterschiede festmachen lassen: aus deutscher Sicht ist die Trennlinie zwischen diesen Textsorten sehr unscharf. Dies zeigt sich im Unterricht deutlich bei der Einführung der Textsorte ›Personenbeschreibung‹, wo es den Studierenden zunächst schwer fällt, sich auf das Beschreiben zu beschränken und eigene Zuschreibungen im Sinne einer subjektiven ›Charakteristik‹ der Person zu unterlassen. Da aber chinesische Deutschabteilungen und Institute Abschlussarbeiten erwarten, die sich an deutschen Vorbildern orientieren, ist es wichtig, dass die textsortenspezifischen Merk-

male, die für Deutschland gelten, erlernt und eingeübt werden.

Wie bereits oben angedeutet, war es beim ersten Durchgang jedoch möglich, TutorInnen auch schon in dieser Phase einzubinden. Das hatte den Vorteil, dass die einzelnen Gruppen viel Zeit für gegenseitiges Kennenlernen hatten. Aus erwähnten Gründen ist dies aber nicht mehr möglich. Wichtig jedoch ist die Arbeit im E-Mail-Tutorium besonders im zweiten Block der Veranstaltung. Hier geht die Arbeit der TutorInnen nämlich weit über die reine Korrekturtätigkeit hinaus und wird – im idealen Fall – zu einer intensiven Austausch- und Arbeitsbeziehung, bei der die Erstellung eines gemeinsamen Schreibproduktes im Zentrum des Interesses steht.

Frühlingssemester: <i>Einführung in wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben</i>	– Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitstechniken, wie: Bibliografieren – Umgang mit wissenschaftlicher Sekundärliteratur (Stichworte, die hier zu nennen sind: Plagiate, ungekennzeichnetes Zitieren) – Einbinden von Sekundärliteratur in einen eigenen Text (direktes Zitieren, indirektes Zitieren, Paraphrasieren etc.) – Einführung entsprechender Redemittel – Einführung von Redemitteln zum Abgrenzen der eigenen Meinung/Aussagen etc.
Sommersemester: <i>Erstellen einer wissenschaftlichen Arbeit</i>	– eigenständiges Verfassen einer wissenschaftlichen Hausarbeit in Zusammenarbeit mit den TutorInnen

Zum Abschluss des Frühlingssemesters wird eine erste ›kleine‹ wissenschaftliche Hausarbeit erstellt. Dieser erste Ver-

such ist ein stark gelenkter, d. h. es werden zum Einen zwei Themenbereiche (Computerspiele, Computer und Me-

dienkompetenz) vorgegeben und zum Anderen ausgewählte Sekundärliteratur zur Verfügung gestellt, die auch gemeinsam im Unterricht besprochen und diskutiert wird. Aufgabe ist es – in Zusammenarbeit mit den TutorInnen – einen Arbeitstitel selbstständig zu erarbeiten und sich mit dem gewählten Untersuchungsgegenstand vertraut zu machen. Es muss zunächst eine (Grob-)Gliederung erstellt werden. Die zur Verfügung gestellte Sekundärliteratur soll in Zusammenarbeit mit den TutorInnen aufgearbeitet werden und wenn nötig bzw. gewünscht, kann weitere Sekundärliteratur recherchiert werden. Diese einzelnen Arbeitsschritte werden von den KursteilnehmerInnen im Unterricht präsentiert und im Plenum analysiert und diskutiert. So kann sichergestellt werden, dass die Sekundärliteratur sprachlich bewältigt wird. Darüber hinaus präsentieren Studierende im Unterricht auch Auszüge aus bereits verfassten Kapiteln ihrer Arbeiten.

Ziel des Sommersemesters ist das selbstständige Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit in Zusammenarbeit mit den TutorInnen. Themen und Literatur werden nicht bereitgestellt. Diese Arbeit wird in Zusammenarbeit zwischen TutorIn und Tutee geleistet, wobei der im gleichen Semester angebotene Landeskundeunterricht häufig als Grundlage und Quelle für Hausarbeitsthemen genutzt wird.

Der Unterricht bekommt in dieser Phase einen gewissen Werkstattcharakter, der im Wesentlichen aber dem Vorgehen in der zweiten Hälfte des vorangegangenen Semesters entspricht: auftauchende Probleme werden im Plenum diskutiert, Themen erarbeitet und abgegrenzt, (Grob-)Gliederungen besprochen und ggf. verändert, erste Entwürfe vorgestellt – ebenfalls gemeinsam besprochen und diskutiert. Die zweistündige Präsenzphase

dient also in erster Linie der Diskussion und Besprechung von Problemen und Schwierigkeiten, die sich im Tutorium ergeben hatten bzw. von Punkten, die die Studierenden lieber vor Ort diskutieren wollten, wo also in ihren Augen die E-Mail-Situation nicht mehr greifen konnte. Die Arbeit im Sommersemester ist für beide Seiten einerseits der anspruchsvollste und schwierigste Teil, aber oft auch – wie sich in den Evaluationen zeigt – einer der interessantesten, denn beide Seiten können und müssen hier sehr autonom über ihr Vorgehen und ihre gemeinsame Arbeitsweise entscheiden, was in einigen Fällen zu sehr intensiven Arbeitsverhältnissen führt.

2.2.1 Organisation und Ablauf

Die Studierenden der Zhejiang Universität schicken ihre Hausaufgaben zunächst an ihre TutorInnen in Trier, die eine Positiv-Korrektur vornehmen und die mit Hinweisen und Anmerkungen versehene Hausarbeit wieder per E-Mail an die Studierenden zurückschicken. Die Studierenden beschäftigen sich erneut mit ihrem Text/ihrer Aufgabe und berücksichtigen die vorgenommenen Korrekturen. Sie verbessern ihre Fehler und schicken die Arbeiten ein weiteres Mal an ihre TutorInnen. In Trier wird eine erneute Korrektur vorgenommen, die Studierenden in Hangzhou verbessern ein zweites Mal ihre Hausaufgaben und schicken sie nun per E-Mail an ihren Lehrer in Hangzhou. Dieser nimmt eine letzte Korrektur vor und schickt die somit insgesamt drei Mal korrigierten Hausarbeiten an die Studierenden zurück. Es sei hier bereits vorweggenommen, dass diese Vorgaben zu weit gingen und nur von wenigen Tutoriengruppen geleistet werden konnten (vgl. hierzu auch Kapitel 3.4.1). Im aktuellen E-Mail-Tutorium wurde die Anzahl der Kontakte daher auf einen pro Woche reduziert.

3. Evaluation »Schreiben I« (1. und 2. Kurzsemester)

Im Verlauf und im Anschluss an das E-Mail-Tutorium wurden jeweils im Anschluss an zwei Kurzsemester anonyme Evaluationen durchgeführt. Sie umfassen sowohl fest vorgegebene Fragen und Aussagen, die die Studierenden bewerten sollten, als auch die Bitte, einen kurzen Kommentar zum E-Mail-Tutorium zu verfassen. Im Folgenden werden zunächst die Einzelergebnisse der Fragen aufgelistet und unmittelbar im Anschluss daran auch kommentiert und bewertet. Für die Kommentierung und Bewertung

werden zudem die persönlichen Kommentare der Studierenden aus der letzten Frage eingearbeitet. Viele Studierende griffen hier nämlich noch einmal ausführlich Gesichtspunkte aus dem ersten Teil des Evaluationsbogens auf. Diese kommentierenden Aussagen helfen, ein differenziertes Bild des E-Mail-Tutoriums zu zeichnen.¹

3.1 Zusammenarbeit und persönlicher Kontakt

Die erste Frage soll eine erste, grobe Einschätzung des E-Mail-Tutoriums vermitteln.

Die Arbeit im Tutorium hat mir insgesamt			
<i>nicht gefallen</i>	<i>gefallen</i>	<i>gut gefallen</i>	<i>sehr gut gefallen.</i>
3x	5x	5x	2x ²

Die überwiegende Mehrheit der Studierenden (80 %) äußert sich positiv. Dies ist erfreulich, weil eine positive Bewertung in dieser Höhe nicht erwartet wurde. Die noch anzusprechenden Probleme im Verlauf des E-Mail-Tutoriums (v. a. Zeitprobleme) haben die Studierenden offensichtlich in ihrem Gesamturteil über die Veranstaltung doch nicht in dem Maße negativ beeinflusst, wie dies erwartet wurde. Meine zunächst leicht pessimistische Einschätzung lässt sich wahrscheinlich auch dadurch erklären, dass sich die Studierenden im Verlaufe des E-Mail-Tutoriums bei Problemen verstärkt an den Lehrer wenden und so

leicht der etwas verzerrte Eindruck entstehen kann, dass Vieles nicht optimal verläuft.

Immerhin formulieren zwei Drittel der Studierenden am Ende des Fragebogens, dass sie auch weiterhin an einem solchen E-Mail-Tutorium teilnehmen möchten (3 Personen sind unentschieden und lediglich 3 Personen möchten nicht mehr daran teilnehmen).

Bei der Frage nach der Qualität der Zusammenarbeit mit der persönlichen TutorIn zeigt sich eine eher durchschnittliche Bewertung. Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden bewertet sie als schlecht (4) bis durchschnittlich (5).

Die Zusammenarbeit mit meinem Tutor / meiner Tutorin war				
<i>sehr schlecht</i>	<i>schlecht</i>	<i>durchschnittlich</i>	<i>gut</i>	<i>sehr gut.</i>
–	4x	5x	4x	3x

Dieses Ergebnis bleibt deutlich hinter den Erwartungen zurück, ist aber umso er-

staunlicher, wenn man berücksichtigt, dass im Fragebogen für das 3. und 4.

¹ Die beiden Evaluationsbögen finden sich am Ende des Aufsatzes.

² Zahlen geringer als 16 entstanden durch Nichtbeantworten einer Frage.

Kurzsemester gerade der Gesichtspunkt *Zusammenarbeit* von der Mehrzahl der Studierenden als überaus positiv hervorgehoben wurde (vgl. Kapitel 4).

Hier dürften mehrere Gründe eine Rolle spielen: Der Kontakt zur TutorIn musste erst einmal aufgebaut werden. Aufgrund der Absprache mit meiner Kollegin in Trier wurde dieser Erstkontakt von den Trierer DaF-Studierenden initiiert. Da die Arbeit mit Hilfe einer Lernplattform zu diesem Zeitpunkt noch neu und unbekannt war, kam es denn auch zu ersten – vor allem technischen – Problemen, die es zunächst zu lösen galt. Nicht immer ging dies sehr schnell vonstatten, da man – wiederum aus Unsicherheit – erst eine gewisse Zeit abwarten wollte¹ und sich so in einigen Fällen die Kontaktaufnahme etwas verzögerte.

Ein weiterer Grund hierfür dürfte sein, dass die Zusammenarbeit im zweiten Teil des E-Mail-Tutoriums von den Studierenden freier gestaltet werden konnte. Die Studierenden auf beiden Seiten hatten wesentlich mehr Freiräume und damit auch Möglichkeiten, die Kontakte flexibler zu gestalten, da der Zeitplan ungleich offener war als im ersten Teil des Tutoriums. Sie konnten somit viel mehr eigene Vorstellungen in das Tutorium einbringen.

Und ein ebenfalls nicht zu unterschätzender Gesichtspunkt ist das zwischenzeitlich aufgebaute Vertrauen. Man kannte seine TutorIn besser und umgekehrt kannten die TutorInnen inzwischen auch die Stärken und Schwächen ihrer Tutees.

Die zweifellos notwendige und sinnvolle Anonymität der Evaluation ist jedoch bei der Auswertung des Gesichtspunktes *Zusammenarbeit* hinderlich, da hier Aussagen zum Teil auch sehr widersprüchlich sind. In persönlichen Gesprächen mit der deutschen TutorInnengruppe bei einem Besuch in Trier wurde nämlich ebenfalls auf Probleme bei der Zusammenarbeit mit den Tutees hingewiesen:

- wenig Kontaktbereitschaft;
- E-Mails bleiben unbeantwortet oder die Antworten werden mit großer zeitlicher Verzögerung geschickt;
- E-Mails sind extrem kurz und beantworten nur einen Teil der zuvor aufgeworfenen Fragen.

Es handelte sich dabei auch um Hangzhouer Studierende, die sich zuvor in Hangzhou über ihre deutsche TutorIn beklagt hatten.

Es zeigte sich in einigen Fällen, dass schon kleinste Probleme, die zum Teil auf technisches Versagen der neuen Medien zurückzuführen waren, zu großer Missstimmung Anlass gaben:

- E-Mails wurden nicht übermittelt bzw. kamen verspätet an;
- Unkenntnis und noch mangelnde Vertrautheit mit der Lernplattform;
- Unsicherheit, wie man mit der Tutorien-Situation umgehen soll;
- ungenaue Absprachen;
- immer wieder diverse Zeitprobleme etc.

Es kann im Nachhinein nicht mehr exakt rekonstruiert, aber wohl vermutet wer-

1 An dieser Stelle muss auf ein entscheidendes Defizit an der Zhejiang Universität hingewiesen werden. Die technischen Möglichkeiten an der Universität können zwar als ausgezeichnet beschrieben werden, aber leider besteht immer noch das große Problem, dass die technische Ausrüstung (für das E-Mail-Tutorium natürlich Computer mit Internetzugang) zwar vorhanden ist, sie aber nicht einfach genutzt werden darf. So muss ein Internetzugang erst aufwändig – auf Antrag – freigeschaltet werden, weshalb ein Vorstellen der Lernplattform im Unterricht und ein gemeinsames problemloses Arbeiten darauf zurzeit nicht möglich ist.

den, dass solche Unwägbarkeiten die relativ negative Bewertung – zumindest für den ersten Teil des Tutoriums – beeinflusst haben.

Wichtig war es herauszufinden, ob über die geforderte Zusammenarbeit bei Hausarbeiten sich auch ein privater Kontakt entwickelte.

Mein Tutor/meine Tutorin und ich haben uns auch über andere Dinge unterhalten als nur die Hausaufgaben:

Wir haben nur über die Hausaufgaben gesprochen. 1x

Wir haben gelegentlich auch Privates ausgetauscht. 11x

Wir hatten einen guten persönlichen Kontakt. 3x

In nahezu allen Fällen wird darauf hingewiesen, dass der Kontakt zur TutorIn auch Persönliches umfasste. Dieser Gesichtspunkt wurde zudem von vielen Studierenden in den persönlichen Kommentaren zum E-Mail-Tutorium noch einmal aufgegriffen. So wurde wiederholt darauf hingewiesen, dass der persönliche Kontakt und das Sprechen bzw. Schreiben über persönliche Dinge oder auch landeskundliche Inhalte als sehr wichtig angesehen wird.

»Dieses Tutorium ist für das Studium der Germanistik und den Austausch zwischen Chinesinnen und Deutschen eine gute Weise. Ich habe schon viel über Grammatik und Weihnachten in Deutschland gelernt. Und meine Partnerin ist so nett, jede E-Mail zu korrigieren und viel über [Deutschland] zu erzählen.« – »Wir haben viel über unsere Nationen und Kultur geredet; sehr nett«.¹

In Fällen, in denen der persönliche Austausch nicht so gut verlief, wird gerade dieser Punkt von den Studierenden moniert: wichtig sei auch »über [ein] anderes Thema [zu] sprechen«; gewünscht wird »mehr persönlichen Kontakt in der Zukunft und nicht nur Hausaufgaben« gemeinsam zu machen und auch eine mögliche Beschäftigung mit landeskundlichen Themen wurde vorgeschlagen. Auch andere

netzgestützte Kontaktmethoden wurden explizit als Möglichkeiten genannt, um den persönlichen Austausch zu verbessern (»durch QQ und MSN mehr Austausch haben«).

Wie wichtig der (inter-)kulturelle Austausch zwischen den PartnerInnen war, wird von einer Person mit dem schönen Bild einer Brücke verdeutlicht:

»Wir tauschten nicht nur die Hausaufgaben, sondern auch Privates aus, da lernte ich auch viel. Nach meiner Meinung ist Deutsch als eine Sprache nicht nur die HA (Hausarbeit, Hausaufgabe; J. S.) oder ein Schema, sondern auch eine Brücke, um zwischen zwei verschiedenen Kulturen und Erfahrung Kommunikation zu machen. Die Korrespondenz in dieser Form ist sinnvoll«.

Viele Studierende formulieren in ihren Evaluationsbögen, dass der persönliche Austausch für sie wichtig ist, und bemängeln, dass die gemeinsame Arbeit an den geforderten Hausarbeiten dies in einigen Fällen (sehr) erschwert habe. Hierzu sei gesagt, dass dieses Interesse der Studierenden unbedingt berücksichtigt werden sollte. Der Zeitplan – insbesondere für das 1. und 2. Kurzsemester – wurde daher bereits entschlackt und lässt den Studierenden im gerade laufenden E-Mail-Tutorium mehr Freiräume. Eine völlige Befrei-

1 Alle kursiv gedruckten Sätze sind Originalaussagen der Hangzhouer Studierenden aus den Evaluationen. Vom Verfasser wurden in wenigen Fällen grammatische Fehler korrigiert.

ung von Aufgabenstellungen wird jedoch nicht angestrebt, denn klare Aufgabenstellungen und Zielvorgaben – deren Bewältigung auch von Seiten der Lehrkraft eingefordert wird – bieten vielfach überhaupt erst den Anreiz, sich intensiver mit der PartnerIn einzulassen. Erfahrungen an der Zhejiang Universität und auch Untersuchungen z. B. von Hess (2006: 316) zeigen deutlich, dass nicht curricular eingebundenes Mailen und Chatten von den Studierenden entweder insgesamt abgelehnt wird oder nach einer anfänglichen Euphoriephase rasch wieder aufgegeben wird, da die Gesprächsthemen ausgehen und das Mittelungsbedürfnis erlahmt. Curricular eingebettete E-Mail-Tutorien, so Hess (2006: 319), »zeichnen sich gerade dadurch aus, dass hier beide Seiten *sehr klare Informations- und Mitteilungsbedürfnisse* hatten, die sich gegenseitig ergänz-

ten« (Hervorhebung auch im Original; J. S.). Klare Absprachen auf beiden Seiten – sowohl zwischen den Studierenden als auch bei den verantwortlichen Lehrkräften – sind ein entscheidender Faktor für den Erfolg eines solchen E-Mail-Tutoriums. Diese Aussage korreliert mit Erfahrungen in Gießen und Hongkong, wo »gerade das E-Mail-Experiment mit dem relativ größten Planungs- und Steuerungsgrad [...] das erfolgreichste war« (Hess 2006: 319).

3.2 Verbesserung schriftlicher Fertigkeiten

Die folgenden vier Fragen betreffen die persönliche Einschätzung zu Verbesserungen in Bezug auf Grammatik, Stilistik etc., die sich nach eigener Einschätzung durch das Tutorium ergeben haben.

Ich habe das Gefühl, ich habe durch das Tutorium		
<i>nichts gelernt</i>	<i>wenig gelernt</i>	<i>viel gelernt.</i>
–	10x	6x
Meine Grammatik hat sich		
<i>nicht verbessert</i>	<i>etwas verbessert</i>	<i>viel verbessert.</i>
4x	12x	–
Die Arbeit mit einem deutschen Muttersprachler hat meinen Schreibstil		
<i>nicht beeinflusst</i>	<i>positiv beeinflusst</i>	<i>sehr positiv beeinflusst.</i>
4x	12x	–
Ich schreibe heute besser als vor dem Tutorium:		
<i>keine Veränderung</i>	<i>etwas besser</i>	<i>viel besser.</i>
4x	12x	–

Die Studierenden äußern sich hier eher zurückhaltend und sehen keine großen Veränderungen bezüglich ihres Schreibens. Dies kann auch nicht anders erwartet werden, da die Veränderungen in der Tat für die Studierenden nur schwer sichtbar sind. Sie befinden sich bereits auf einem hohen Sprachniveau, bei dem Verbesserungen naturgemäß langsamerer Art sind. Hier sei jedoch ein persönlicher Eindruck der Lehrkraft erlaubt: Es ist offensicht-

lich, dass die Studierenden durch die erzwungene intensivere Beschäftigung mit *einer* Hausarbeit eine bessere Eigenkorrekturfähigkeit entwickelt haben. Flüchtigkeitsfehler und Rechtschreibfehler sind seltener geworden. Viele Studierende beginnen auch damit, in Hausarbeiten Alternativen, z. B. was die Wortwahl oder eine grammatische Konstruktion betrifft, vorzuschlagen und bitten um eine Kommentierung.

3.3 Korrekturen

Die Korrekturen meines Tutors/meiner Tutorin konnte ich
problemlos / meistens ohne Probleme / nur mit großen Problemen verstehen.

3x

10x

1x

Obwohl die Studierenden auf die Frage nach Problemen mit der Korrektur bzw. Korrekturmethode fast ausnahmslos behaupten, keine oder nur wenige Probleme gehabt zu haben, zeichnen die späteren persönlichen Kommentare ein differenzierteres Bild. Es zeigt sich doch deutlich, dass die von den Trierer DaF-Studierenden vorgenommenen Positivkorrekturen eine gewisse Gewöhnungsphase bei den Hangzhouer Studierenden erfordern.

Es finden sich einige neutrale, eher konstatierende Aussagen, wie »Sie [die Tutorin; J. S.] schreibt neben jeden Fehler einen Grund und eine Korrektur« oder »Sie sagte oft: ›Dieser Satz ist nicht falsch, aber es ist besser ...‹«. Einige Formulierungen zeigen aber auch deutlich ein gewisses Unbehagen mit der unbekanntem Korrekturtechnik. So meint eine Person:

»Er hat sich viel Mühe gegeben, meine Fehler zu sortieren und zu zeigen. Dann muss ich selbst nach den Hinweisen korrigieren. An diese negativen Korrekturen kann ich mich gewöhnen. Aber ich weiß dann nicht, ob ich schon einen Fehler richtig korrigiert haben.«

Interessant, dass das »rote Anstreichen« eines Fehlers von der Person als positiv gesehen wird, wohingegen Hinweise auf Fehler mit dem Ziel der Eigenkorrektur als Unsicherheitsfaktor angesehen werden. Ähnlich formulieren zwei weitere Personen, wenn sie explizit fordern, die TutorIn müsse

»die Aufgaben im Detail korrigieren, sondern nicht nur Positiv sagen«, »Die Briefe, wenn es grammatische Fehler gibt, auch bitte korrigieren.«

Für diese Sichtweise auf Fehler und Korrektur von Fehlern können die Lernerbio-

grafien der Studierenden als Erklärungsmuster herangezogen werden, denn von ihren chinesischen Lehrkräften sind sie gewöhnt, dass insbesondere grammatische Fehler sehr exakt und akribisch markiert werden.

3.4 Aufgetretene Probleme und Verbesserungsvorschläge

3.4.1 Zeitprobleme

Von vielen Studierenden in Hangzhou werden Zeitprobleme unterschiedlicher Art bemängelt. Bei einem persönlichen Gespräch mit TutorInnen in Trier zeigte sich, dass auch dort der Faktor Zeit bzw. Zeiteinteilung und Zeitmanagement ein Thema war, das noch nicht zu voller Zufriedenheit gelöst werden konnte.

So liegen Semesteranfang und Semesterende in Hangzhou und Trier etwas auseinander, zudem kommen Ferienzeiten in Deutschland über Weihnachten hinzu. Besonders letztere führten häufig zu einer Unterbrechung des Kontakts, der dann im weiteren Verlauf die Zusammenarbeit und damit das Tutorium belastete. In einigen Fällen führten sie sogar zu einem Abreißen des Kontakts und einem Abbruch des Tutoriums:

»Als die Weihnachtszeit kam, schien mir, dass er in Ferien war und keine E-Mail von mir bekommen möchte. Bis heute haben wir keinen Kontakt mehr.«

»Von den Weihnachtsferien an haben wir gar keinen Kontakt mehr.«

Eine Person, die ebenfalls explizit auf Zeitprobleme verweist, gibt sogar konkrete Zeiträume an, in denen es zu den Unterbrechungen kam:

»Seit dem 14.12. hat meine Tutorin mir keine E-Mail mehr geschrieben, obwohl ich danach 3–4 E-Mails geschrieben habe. Sie ist nach S. gegangen und ich weiß nicht, warum sie seit dem 14.12. mir nie mehr geschrieben hat.«

Wie sich später herausstellte, waren teilweise auch computer- und (netz-)technische Probleme für solche Unterbrechungen in der Kommunikation verantwortlich.

Doch muss dieser Punkt sehr ernst genommen werden, zumal die hiesigen Studierenden – auch aus einer fehlenden interkulturellen Sicht heraus – die Bedeutung von Weihnachten für deutsche und europäische Studierende anscheinend nicht ausreichend einschätzen konnten und sehr ungehalten auf das Ausbleiben von Nachrichten reagierten. Weihnachten in Hangzhou ist eine Party, bei der Freunde und Klassenkameraden zusammenkommen, man aber weiterhin zum Unterricht geht und es keine Unterbrechung im universitären Betrieb gibt.

Auch zunächst banal klingende Punkte wie die 6- bzw. 7-stündige Zeitverschiebung zwischen Deutschland und China beeinflussen die Zusammenarbeit. So erreicht eine Hausarbeit, die Mittwochabend in Deutschland korrigiert wird, Hangzhou erst am nächsten Morgen und ist damit für einen Unterricht, der am gleichen Tag stattfindet, nicht zu verwenden.

Ein weiterer, oben bereits angesprochener Punkt, der zu Zeitproblemen führte, war die Menge an zu erledigenden Hausarbeiten. Insbesondere im 1. und 2. Kurzsemester wurden zu viele Schreibaufträge in zu kurzer zeitlicher Abfolge gegeben. Die Studierenden bemängelten dies auch entsprechend:

»zu viele HA – sollten weniger sein« oder

»für uns ganz schwer ist, dass immer mehr HA gegeben werden, seit das Tutorium begann. So haben wir wenig Zeit, die korrigierten HA vorsichtig zu sehen und die Grammatik zu verbessern.«

Diese Kritik wurde bereits für das gerade laufende E-Mail-Tutorium umgesetzt. Die Zahl der Hausarbeiten wurde verringert, die Zahl der geforderten Kontakte pro Woche zwischen Tutees und TutorInnen reduziert, der Zeitplan insgesamt entschlackt und vereinfacht.

Doch gleich welche Menge an Hausarbeiten bzw. Kontakten zur TutorIn vorgesehen wird, es erfordert einen straffen Zeitplan, der von den Studierenden selbst ausgearbeitet und dann auch eingehalten werden muss. Dies wurde in vielen Fällen als schwierig moniert, Fehler tauchten auf beiden Seiten auf:

»Allerdings finde ich es nicht so gut, dass wir zu viel Zeit brauchen, um auf unsere E-Mails zu antworten«, »... ich bin der Meinung, dass das Tutorium zu viel Zeit braucht«, »mein Tutor hat viel zu tun und er hat wenig Zeit, schnell zu antworten« (wurde mehrmals in ähnlicher Weise formuliert).

Vor allem Studierende, die sich selbst einen sehr genauen und engmaschigen Zeitplan für ihr Studium und die Erledigung ihrer Hausaufgaben auferlegt haben, fühlen sich durch diese zeitlichen Unwägbarkeiten in ihrem Arbeitsrhythmus gestört:

»Seit das Tutorium kommt, weiß ich nie, wann meine Hausaufgaben richtig fertig sind. Dann kann ich nicht sofort innerhalb einer Woche meine HA abgeben.«

Eine Person verweist positiv auf die anvisierten Ziele eines E-Mail-Tutoriums, bringt aber gleichzeitig ihr Missfallen darüber zum Ausdruck, dass man in einer E-Mail »nicht alles klar besprechen« könne und zudem die zeitliche Abstimmung mit der deutschen Seite als lästig empfunden wird:

»Für mich wird es lästig zweimal die Hausarbeit zu senden. Mein Tutor antwortet sehr langsam, weshalb ich meine Hausarbeit sehr spät zu Herrn S. senden muss. Manchmal vergesse ich es sogar.«

Auch in der folgenden Aussage wird sehr dezidiert Ablehnung gegenüber diesem (zeitaufwändigen) Korrekturprozess zum Ausdruck gebracht:

»Aber in der Tat ist das Tutorium mir egal, weil ohne Tutorium Herr S. auch meine Hausaufgaben korrigieren wird. Und weniger Zeit wird gebraucht.«

Dies bedeutet, der erwünschte Prozess der zeitlich ausgeweiteten und damit intensiveren Beschäftigung mit einem Schreibprodukt wird aus (zeit-)ökonomischen Gründen abgelehnt.

In einigen Fällen kam es sogar zu – zumindest zeitweisen – Verweigerungen der Teilnahme am E-Mail-Tutorium. Durch Gespräche konnten die Personen zwar wieder dazu bewegt werden, sich am Tutorium zu beteiligen, doch muss für die Zukunft ein Weg gefunden werden, wie mit einer solchen totalen Verweigerung umzugehen ist. Im Sinne autonomen Lernens muss sie m. E. ebenfalls akzeptiert werden.

3.4.2 Abstimmungsprobleme und Aufbau autonomer Lernstrategien

An den von den Studierenden formulierten Problemen und Problembereichen lässt sich ablesen, dass doch überraschend viele rasch unsicher werden, sobald genaue Vorgaben fehlen. Obwohl durch die Termine für die Abgabe von Hausarbeiten ein zeitlicher Rahmen gesetzt wurde, innerhalb dessen die Studierenden – in Absprache mit ihrer Trierer TutorIn – frei entscheiden konnten, wie sie die vorzunehmenden Korrekturen zeitlich eintakten, erwies sich dies für nicht wenige als schwierig. Eine Person formuliert hierzu:

»Es sollte eine feste Zeit geben, in der wir uns mit unserer TutorIn besprechen und uns die Hausaufgaben schicken.«

Dieser Forderung ist ja nun nichts entgegengesetzt, doch sollte diese »feste

Zeit« von den Beteiligten selbst festgelegt und eingehalten werden, was aber anscheinend nicht funktioniert hat.

Auch eine Aussage bezüglich mangelnder Verantwortung beim Tutor zeigt, dass es schwer fällt, Wünsche anzumelden bzw. sich mit der Gegenseite konstruktiv auseinanderzusetzen:

»Der Tutor sollte verantwortlicher sein. Er sollte nach dem Lehrplan mit dabei helfen, nicht nach seinem eigenen Plan.«

Eine Person weist in diesem Zusammenhang explizit auf die notwendige Selbstkontrolle hin:

»Diese Idee ist einfach schön! Ursprünglich (haben) wir es erwartet, dass jeder einen Tutor bekommt, damit wir effektiver lernen können. Aber tatsächlich, wenn alles durch E-Mail gemacht wird, dann kann man nicht garantieren, ob es immer gut funktionieren kann. Wir arbeiten zusammen auf der Grundlage der Freiwilligkeit. Wenn entweder der Tutor oder ein Student in Hangzhou sich nicht an die Ordnung hält, dann wird es nicht mehr klappen.«

Selbstkritisch verweist die Person auch auf ihr eigenes diesbezügliches Fehlverhalten und lehnt dann sehr direkt die Vorgehensweise im Rahmen des E-Mail-Tutoriums ab:

»Ich vermisse sehr die Zeit, in der wir zusammen mit Herrn S. arbeiteten. Damals ist alles kontrollierbar und ordentlich.«

Vor allem zwei Gruppen von Studierenden hatten diverse (Zeit-)Probleme im E-Mail-Tutorium und sie hatten dies teilweise auch bereits in Gesprächen während des Semesters zum Ausdruck gebracht. Zum einen sind dies Studierende, die Schwierigkeiten haben, sich mit der Gegenseite wirklich intensiv auseinanderzusetzen, was auch beinhaltet, dass Zeiten formuliert, eingehalten und auch eingefordert werden können, und zum Anderen Studierende, die für sich selbst einen sehr engen zeitlichen Studienrahmenplan gesetzt haben und diesen auch rigide einhalten. Die Ab-

stimmung mit einer weiteren Partei wird als störend und nicht genau kontrollierbar angesehen. In diese Gruppe fallen auch Studierende, die die in Trier vorgenommenen Positivkorrekturen eher ablehnen, weil die erneute Beschäftigung mit einem Text als Zeitverschwendung gesehen wird.

4. Evaluation »Schreiben II« (3. und 4. Kurzsemester)

»Schreiben II« umfasste das gesteuerte und selbstständige Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit. Die Evaluation beschäftigte sich mit drei Gesichtspunkten: der Zusammenarbeit mit den TutorInnen, der verfassten Hausarbeit und der noch anstehenden BA-Abschlussarbeit.

Beschreiben Sie bitte kurz, wie die Zusammenarbeit war.

Sind Sie persönlich zufrieden mit der Arbeit, die am Ende entstanden ist und die Sie abgegeben haben? Begründen Sie bitte kurz Ihre Antwort.

Bei den Antworten auf Frage 1 wird von den Studierenden fast ausnahmslos auf eine gute bis sehr gute Zusammenarbeit verwiesen. Lediglich in zwei Fällen wird bemängelt, dass der persönliche Austausch zu kurz kam:

»Wenn es (Haus-)Arbeiten gibt dann tauschen wir uns oft aus. Die Kontakte begrenzen sich in der Regel nur auf die Arbeitsgebiete.«

Mehrfach betont wird zudem das große Verantwortungsbewusstsein der Trierer Studierenden bei der Bewältigung ihrer Aufgabe. Sehr interessant ist die folgende Aussage, die deutlich zeigt, dass von einigen Studierenden in geradezu idealer Weise der Grundgedanke eines semesterbegleitenden E-Mail-Tutoriums umgesetzt wurde, indem explizit auf den »Prozess«-Charakter des Lernens verwiesen wird:

»Die Zusammenarbeit ist für mich sehr gut. [...] Ich habe in diesem Prozess viel gelernt.«

Auch bei Frage 2 wird überwiegend Zufriedenheit mit dem erreichten Schreibprodukt zum Ausdruck gebracht. So ist eine Person erfreut darüber, dass *»alles von mir allein geschafft ist«*. Andere weisen auf eine bessere inhaltliche Struktur ihrer Texte hin: *»Die Arbeit hat schon eine wissenschaftliche Struktur«* sowie einen insgesamt klareren und strukturierteren Aufbau der Hausarbeit mit einem besseren Aufbau von Argumenten.

Unzufriedenheit wird vereinzelt – wie auch schon im ersten Teil des Tutoriums – vor allem in Bezug auf Zeitprobleme zum Ausdruck gebracht, insbesondere Wartezeiten auf die zu korrigierenden Hausarbeiten.

Glauben Sie, dass es Ihnen in der Zukunft leichter fallen wird, eine wissenschaftliche Arbeit alleine zu schreiben (z. B. Ihre Abschlussarbeit)? Wenn ja, was wird leichter sein? Wenn nein, was fehlt Ihnen noch?

Auf diese Frage wird vorsichtig geantwortet. Angst bzw. Unsicherheit vor der noch anstehenden Abschlussarbeit fließen immer noch in viele Antworten der Studierenden ein: Prototypisch ist die folgende Antwort zu sehen:

»Ich weiß [...] ein bisschen mehr über wissenschaftliche Arbeiten. Durch das E-Mail-Tutorium bzw. von der Tutorin habe ich viel über eine (wissenschaftliche) Arbeit erfahren. Aber ich weiß nicht, ob ich es schaffen kann. Vielleicht.«

Des Weiteren wird auf das Problem, ein gutes Thema und dazu passende Materialien (= Sekundärliteratur; J. S.) zu finden, verwiesen. Wengleich doch auch von einer kleinen Mehrheit der Studierenden zum Ausdruck gebracht wird, dass man sich nach dem Tutorium etwas besser für die am Ende des 4. Studienjahres zu verfassende Abschlussarbeit ge-

rüftet fühlt. So heißt es unter anderem, dass man die »Prinzipien« (des wissenschaftlichen Arbeitens) nun besser kenne und

»es wird leichter für mich in der Zukunft. Ich kenne die Form von Arbeit schon«

bis hin zu Aussagen wie:

»Ja, ich kann eine wissenschaftliche Arbeit alleine schreiben, aber es ist nicht leicht.«

Die Antworten zeigen auch, dass nicht nur Inhaltliches bearbeitet wurde, sondern explizit auch grammatische, syntaktische und allgemein sprachliche Probleme gemeinsam erfolgreich gelöst werden konnten. Man habe gelernt »Sätze überzeugend sowie deutlich (zu) formulieren« und könne nun »Texte gut [...] formulieren«. Leider scheint eine Person das Tutorium auch mit einem kostenlosen Korrekturservice verwechselt zu haben. So formuliert diese Person, dass sie nun zwar in der Lage sei, *»eine wissenschaftliche Arbeit alleine (zu) schreiben«*, wenn es auch nicht leicht für sie sei, da sie noch viele grammatische Probleme habe. An gleicher Stelle bemängelt sie:

»Statt der Hilfe der Tutorin muss ich die Arbeit oftmals lesen, um die Fehler zu korrigieren.«

Es wird hier leider deutlich, dass das Gegenseitige, das sich aufeinander Einlassen, der Gedanke des ›sich selbst Verbesserns durch die Zusammenarbeit mit einer muttersprachlichen Person‹ nicht erkannt, wahrscheinlich auch nicht gewünscht wurde. Hilfe wird völlig reduziert gleichgesetzt mit Arbeiterleichterung und Zeitersparnis. Lediglich drei Personen sehen sich durch die Arbeit im E-Mail-Tutorium nicht besser auf die anstehende BA-Abschlussarbeit vorbereitet.

5. Kommentierung und Ausblick

Da die Arbeiten an den BA-Abschlussarbeiten noch nicht abgeschlossen sind, lässt sich noch kein endgültiges Urteil über den

Grad der Verbesserung im Vergleich zu den Vorjahren fällen. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass eine Qualitätssteigerung zu verzeichnen sein wird. Dies ließ sich bereits an den im Verlauf des E-Mail-Tutoriums verfassten zwei Hausarbeiten und den beiden im Anschluss an das E-Mail-Tutorium verfassten zwei Hausarbeiten im Fach Landeskunde erkennen. Die vorgelegten Arbeiten waren zum größten Teil sehr akzeptabel.

Zuvor wurden die Inhalte des Landeskundekurses in Form eines schriftlichen Tests überprüft. Da sich aber bereits abzeichnete, dass sich das wissenschaftliche Schreiben der Gruppe verbessert hatte, schien das Verfassen einer schriftlichen Hausarbeit sinnvoller und zugleich dem Kurs angemessener. Es zeigte sich dort, dass die Studierenden insbesondere die grundlegenden wissenschaftlichen Arbeitstechniken weitgehend beherrschen und auch anwenden. So war das nicht belegte Zitieren fast vollständig verschwunden, die Einbindung von Sekundärliteratur in den Text und auch die Abgrenzung von Sekundärliteratur und eigenen (kommentierenden) Aussagen hatten sich soweit verbessert, dass bei der Korrektur dieser Hausarbeiten der Konzentration auf inhaltliche Gesichtspunkte nichts im Wege stand.

Der gerade angelaufene zweite Durchgang mit einer weiteren Gruppe von Studierenden zeigt aber auch, dass man mit einigen Defiziten und Schwierigkeiten wird leben müssen. So sind technische Probleme zu Beginn der Zusammenarbeit – selbst bei bester Vorbereitung – praktisch unvermeidbar. Wichtig ist daher, vor allem in dieser ersten Zeit, zu den Studierenden intensiv Kontakt zu halten und sie bereits im Vorfeld auf mögliche technische Probleme hinzuweisen. Nur so können Enttäuschungen in dieser frühen Phase vermieden werden. Es muss daher viel Zeit in die Betreuung investiert

und immer wieder mit E-Mails zwischen beiden Seiten vermittelt werden. Nur so können zusammengebrochene oder noch nicht fest etablierte Kontakte wieder neu initiiert und Ärger und Missverständnisse so weit wie möglich minimiert werden.

Literatur

Biechele, Markus; Rösler, Dietmar; Ulrich, Stefan; Würffel, Nicola: *Internet-Aufgaben: Übungstypologien für multimediale Lernumgebungen*. Stuttgart: Klett, 2004.

Hess, Hans Werner: »E-Lernen« – Fakten und Fiktionen, *Info DaF* 33, 4 (2006), 305–328.

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

Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola: »Gibt es denn dafür keinen Leitfaden? Wie entwickeln angehende DaF-Lehrerinnen in einem ungesteuerten E-Mail-Tutorium Aufgaben für ihre Tutees?« In: Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Dithfurt, Marita (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based Language Learning and Teaching*. Festschrift für Michael K. Legutke. Tübingen: Narr, 2004.

Tamme, Claudia: »Emotionen via E-Mail. Überlegungen zum textsortenspezifischen Emotionsausdruck in informellen E-Mail-Briefen«. In: Bredella, Lothar / Christ, Herbert / Legutke, Michael K. (Hrsg.): *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg »Didaktik des Fremdverstehens«*. Tübingen: Narr, 2000, 215–242.

Tamme, Claudia: *E-Mail-Tutorien: eine empirische Untersuchung E-Mail-vermittelter Kommunikationen von Deutschstudierenden und Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in der Ausbildung*. 2001. Online: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1009/> (Zugriff am 24.04.2007).

Tamme, Claudia; Rösler, Dietmar: »Heranführung an den autonomen Umgang mit neuen Medien im Fremdsprachenunterricht und in der Lehrausbildung am Beispiel von E-Mail Tutorien«, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 28 (1999), 80–98.

Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriele (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs I: Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeptionen – Übungsformen*. Vorträge der Fachtagung DaF 1991. Regensburg: FaDaF, 1993 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 37).

Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriele (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs II: Texte ausländischer Studierender. Materialien der Fachtagung DaF 1991*. 2. Auflage. Regensburg: FaDaF, 1993 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 38).

Tütken, Gisela; Singer, Gesa (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. Aufgaben zur sachorientierten, freien und universitätsbezogenen Textproduktion*. Regensburg: FaDaF, 2006 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 75).

Würffel, Nicola: »Elektronisches Praktikum an der Justus-Liebig-Universität Gießen: Eine neue Form des lernenden Lehrens«, *ÖDaF Mitteilungen* 1 (2002), 72–82.

Würffel, Nicola: »Und wenn die Wellenlänge nicht stimmt? Zum Einfluss affektiver Faktoren auf Verstehensprozesse in elektronischen Lehr-Lernsituationen (Elektronisches Praktikum)«. Erscheint in: *Fremdsprache und Hochschule* 72 (2004), 7–25.

Anhang: Evaluationsbogen für das E-Mail-Tutorium »Schreiben begleiten« (Herbst-Winter)

Bitte unterstreichen Sie die Antwort, die für Sie richtig ist.

Die Arbeit im Tutorium hat mir insgesamt
 nicht gefallen gefallen gut gefallen sehr gut gefallen.

Die Zusammenarbeit mit meinem Tutor/
 meiner Tutorin war
 sehr schlecht schlecht durchschnittlich gut sehr gut.

Mein Tutor/meine Tutorin und ich haben uns auch über andere Dinge unterhalten als nur die Hausaufgaben:

Wir haben nur über die Hausaufgaben gesprochen.
 Wir haben gelegentlich auch Privates ausgetauscht.
 Wir hatten einen guten persönlichen Kontakt.

Ich habe das Gefühl, ich habe durch das Tutorium

nichts gelernt wenig gelernt viel gelernt.

Meine Grammatik hat sich

nicht verbessert etwas verbessert viel verbessert.

Die Arbeit mit einem deutschen Muttersprachler hat meinen Schreibstil

nicht beeinflusst positiv beeinflusst sehr positiv beeinflusst

Ich schreibe heute besser als vor dem Tutorium:

keine Veränderung etwas besser viel besser.

Die Korrekturen meines Tutors/meiner Tutorin konnte ich

problemlos / meistens ohne Probleme / nur mit großen Problemen verstehen.

Wenn Sie Probleme hatten, können Sie sagen, was das für Probleme waren?

Welche anderen Probleme gab es bei der Zusammenarbeit mit dem Tutor/der Tutorin:

keine Probleme

Probleme: _____

Ich möchte weiterhin an einem solchen Tutorium teilnehmen:

nein weiß nicht ja

Was könnte/sollte man an dem Tutorium auf jeden Fall verbessern:

Mein *persönlicher Kommentar* zu dem Tutorium:

Evaluationsbogen (2. Teil)

Sie haben im letzten Semester zusammen mit Ihrer Trierer TutorIn im Verlauf des Semesters eine wissenschaftliche Hausarbeit verfasst.

Beschreiben Sie bitte kurz, wie die Zusammenarbeit war.

Sind Sie persönlich zufrieden mit der Arbeit, die am Ende entstanden ist und die sie abgegeben haben? Begründen Sie bitte kurz Ihre Antwort.

Glauben Sie, dass es Ihnen in der Zukunft leichter fallen wird, eine wissenschaftliche Arbeit alleine zu schreiben (z. B. Ihre Abschlussarbeit)? Wenn ja, was wird leichter sein? Wenn nein, was fehlt Ihnen noch?

»Sophie Scholl – Die letzten Tage«

Möglichkeiten zum Einsatz im DaF-Unterricht

Tristan Lay

0. Einführende Bemerkungen

Spielfilme spielen im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen insgesamt nur eine sehr marginale Rolle (für Gründe siehe z. B. Wilts 2001: 212 f.; Raabe 2003: 424 f.). Dabei eignet sich der Einsatz von Fernsehen und Video im Fremdsprachenunterricht insbesondere für die Vermittlung authentisch ziel-sprachlicher, landeskundlicher und fremdkultureller Informationen. Das Medium bietet ein breites Spektrum aktueller, authentischer und motivierender Anlässe für den Erwerb differenzierter fremdsprachiger und interkultureller Kenntnisse.

Im elektronischen Bildzeitalter wird die Lebenswelt unserer Lernenden im Wesentlichen durch die Dominanz von Bildlichkeit geprägt. In vielen Lebensbereichen junger Erwachsener nimmt der Einfluss und die Relevanz audiovisueller Medien stetig zu. Die Unterrichtspraxis scheint davon jedoch vielerorts unberührt. Durch den Einsatz von audiovisuellen Medien im Allgemeinen und Spielfilmen im Besonderen reagiert der Fremdsprachenunterricht auf die Rezeptionsgewohnheiten der Lernenden. In der Berücksichtigung der Alltagserfahrungen unserer Lernenden steckt ein enormes Synergiepotential, das einerseits zu einem fruchtbaren und

gewinnbringenden Lernprozess, andererseits auch zu mehr Spaß und Freude im Fremdsprachenunterricht führen kann.

1. Problemaufriss

Die Möglichkeiten audiovisueller Film-materialien werden im fremdsprachlichen Schul- und Hochschulunterricht oftmals ungenügend genutzt. Dies trifft sowohl in rein quantitativer als auch in qualitativ-methodischer Hinsicht zu. Spielfilme werden in der Regel vor Ferienbeginn abgespielt, ohne erkennbare Vor- und Nachbereitung, ohne die Zuweisung konkreter filmspezifischer Beobachtungs- und Arbeitsaufträge an die Lernenden (siehe z. B. Schwerdtfeger 1989; Harms 2005). Das bloße Vorführen von Spielfilmen mit einem sich anschließenden, häufig unter Zeitdruck geführten, inhaltlich sehr oberflächlichen Diskussionsgespräch erweist sich als inadäquat, die Motivation der Lernenden zu wecken und ihre Freude am Fremdsprachenunterricht zu fördern.

Das häufige unreflektierte Übertragen bekannter Aufgaben- und Übungsformen aus dem herkömmlichen Unterricht eignet sich ebenfalls nicht für eine mediengerechte Arbeit mit Filmen. Aufgaben und Übungen aus dem schriftdominierten Unterricht müssen medienspezi-

fisch durch bilddeskriptiv-filmvisuelle Aufgaben zum ikonisch Dargestellten oder durch Aufgaben zur Filmsprache ergänzt werden (siehe Raabe 2003: 425). Für die Arbeit mit dem Medium Film gelten also andere Kriterien und Voraussetzungen als für das Buch, die sowohl Lehrenden als auch Lernenden neue Möglichkeiten und Arbeitsflächen eröffnen können (siehe Schwerdtfeger 1989: 42).

Im vorliegenden Beitrag steht nicht die fremdsprachendidaktische Legitimation des Mediums Spielfilm im Zentrum (siehe dazu z. B. Schwerdtfeger 1989; Harms 2005). Ich möchte hingegen Unterrichtsideen für filmspezifische Aufgaben- und Übungsformen vorstellen, die ich für den Film *Sophie Scholl – Die letzten Tage* von Marc Rothemund erarbeitet habe.

Bei den nachfolgenden Unterrichtsideen handelt es sich um praktische Arbeitsvorschläge auf Oberstufenniveau (GER: C1–C2). Sie stellen meines Erachtens eine sinnvolle Ergänzung des Fremdsprachenunterrichts durch Filmarbeit dar. Die einzelnen Arbeitsvorschläge können gut für Partner- oder Gruppenarbeiten im Rahmen von Intensivkursen oder in Form von Blockseminaren eingesetzt werden. Auch im Kontext eines größeren Unterrichtsprojekts zum Thema »Deutsche Filme« oder »NS-Zeit« lassen sich Unterrichtseinheiten zu *Sophie Scholl* in den Lehrplan integrieren.

Der methodische Ablauf der Unterrichtsstunde(n) bzw. Unterrichtseinheit(en) wird durch neun Aufgabenblätter dreischrittig gegliedert¹: 1) *Vor* dem Sehen (Arbeitsblätter 1a–1c); 2) *Während* des Se-

hens (Arbeitsblätter 2a–2c); 3) *Nach* dem Sehen (Arbeitsblätter 3a–3c).

Bevor wir uns den konkreten Unterrichtsvorschlägen widmen, soll die Handlung des Films all jenen Lesern, die ihn noch nicht kennen, skizziert werden.

2. Synopsis

Februar 1943: Die Schlacht um Stalingrad nähert sich ihrem Ende. Das hunderttausendfache Sterben nährt in vielen die Erkenntnis von der krankhaften Obsession Hitlers, den sinnlosen Krieg um jeden Preis weiter zu führen.

An der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) hat sich unterdessen eine Gruppe von Studierenden zusammengeschlossen, um den Wahnsinn zu bekämpfen. Die pazifistische Widerstandsgruppe »Die Weiße Rose« druckt in ihrem Versteck, einem Hinterhofatelier, Flugblätter gegen die Diktatur der Nationalsozialisten. Der Inhalt der Flugblätter ist hochbrisant: Die Studentenschaft wird darin aufgerufen, Hitlers Herrschaft nach der vernichtenden militärischen Niederlage der deutschen Streitkräfte in Stalingrad entgegenzutreten. Für solchen »Hochverrat« in Kriegzeiten droht die Todesstrafe. Bei einer Flugblatt-Aktion gegen das Nazi-Regime wird die junge Studentin Sophie Scholl zusammen mit ihrem Bruder Hans auf dem Campus der Universität München vom Hausmeister festgehalten.

Die aufreibenden Verhöre im Wittelsbacher Palais, der Münchner Zentrale der Geheimen Staatspolizei, dauern insgesamt drei Tage. Die Verhöre bei der Gestapo entwickeln sich zu Psycho-Duellen zwischen der Widerstandskämpferin So-

1 In der Fernstudieneinheit *Video im Deutschunterricht* (Brandt 1996) gibt es im Hinblick auf das dreischrittige Arbeiten mit Filmen weitere ausführliche Anregungen.

ophie Scholl und dem Vernehmungsbeamten Robert Mohr, Kriminalobersekretär bei der Gestapo. Sophie kämpft zunächst um ihre Freiheit und um die ihres Bruders. Als sie erfährt, dass Hans in seinem Verhör alles auf sich genommen hat, ändert sie ihre Strategie. Sophie stellt sich

schließlich durch ihr Geständnis schützend vor die anderen Gruppenmitglieder der »Weißen Rose«. Dass sie damit ihr Todesurteil unterschreibt, ist Sophie bewusst. Sie schwört ihren Idealen und Überzeugungen auch dann nicht ab, als sie dadurch ihr Leben retten könnte.

3. Arbeitsblätter

Überblick der Arbeitsblätter			
Gliederung	Arbeitsblatt	Fertigkeit	Kurzbeschreibung
Vor dem Sehen	1a	Sprechen	Vermutungen über ein Standbild äußern
	1b	Sehverstehen/Sprechen	Hypothesen über den Filmverlauf anstellen lassen
	1c	Lesen	Schriftliche Vorgaben zum Film in die richtige Reihenfolge bringen
Während des Sehens	2a	Hörverstehen/Sehverstehen	Trennung der Informationskanäle
	2b	Schreiben	Kreatives Schreiben einer Filmfortsetzung
	2c	Wortschatzarbeit	Wortschatzarbeit
Nach dem Sehen	3a	Schreiben	Anhand von Stichpunkten eine Filmkritik schreiben
	3b	Sehverstehen/Sprechen	Fragenkatalog
	3c	Leseverstehen	Interview mit Regisseur

Vor dem Sehen

Arbeitsblatt 1a

Vermutungen über ein Standbild äußern

Die Funktion einer Bildvorgabe ist, dass die Lernenden sich dazu äußern, indem sie Stellung beziehen, Vorlieben oder Abneigungen ausdrücken und Vermutungen über den Filminhalt anstellen. Damit soll eine Erwartungshaltung und emotionale Beteiligung der Lernenden aufgebaut werden.

Aufgabe: Sehen Sie sich das folgende Standbild an und äußern Sie sich zu den untenstehenden Fragen:



Bildnachweis: © X Verleih 2005

- Was sehen Sie auf dem Bild? Wer ist zu sehen? Was machen die Personen?
- Enthält das Bild Indizien über die Zeit, in der der Film spielt, über den Ort der

Handlung oder über die Beziehung zwischen den Personen?

- Was können Sie über die Frau, die dargestellte Situation und ihre möglichen Gefühle sagen? Was sagen Ihnen Gesichtsausdruck, Kleidung und Körperhaltung der Personen?
- Wissen Sie etwas über diesen Film? Handelt es sich um eine authentische Begebenheit?

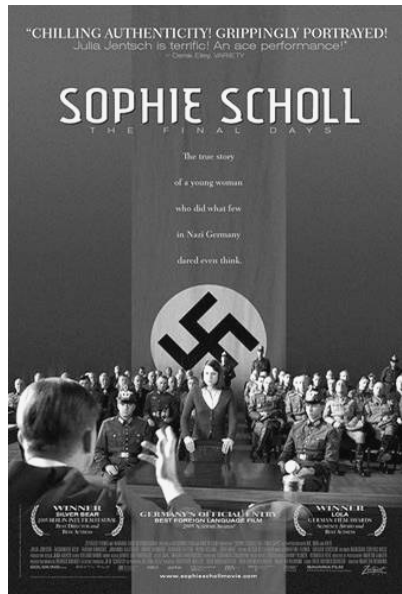
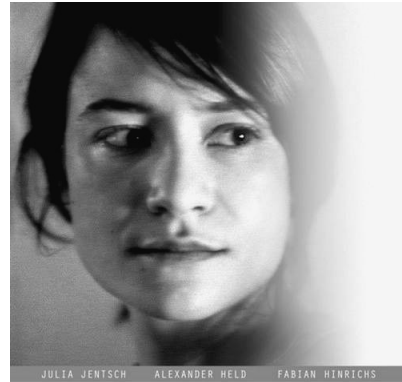
Arbeitsblatt 1b

Hypothesen über den Filmverlauf anstellen lassen

Auf den meisten DVDs werden zusätzlich zum Film auch *Leinwand-Trailer*¹ angeboten (unter <http://www.sophiescholl-derfilm.de/> abrufbar). Dabei handelt es sich um eine Vorschau auf einen Film, in dem ausgewählte Filmsequenzen zu einem Clip zusammengesetzt werden und Einblicke in das Filmgeschehen zulassen. Die Intention eines Trailers ist es, dem Publikum einen Vorgeschmack auf das beworbene Produkt zu geben und Werbung für dieses zu machen. Da es sich oft um relativ kurze, aufeinanderfolgende Sequenzen handelt, ist der Betrachter auf persönliche Vermutungen zum Filmgeschehen angewiesen.

Neben Trailers ist es auch möglich, Filmplakate im Unterricht zur sprachlich-inhaltlichen Vorentlastung zu nutzen. Im *Archiv für Filmposter* (<http://www.filmposter-archiv.de/>) können diverse Plakate deutschsprachiger Filme heruntergeladen werden.

Aufgabe: Sehen Sie sich den Trailer/die Plakate zum Film *Sophie Scholl – Die letzten Tage* an. Worüber handelt der Film wohl? Finden Sie den Film interessant?



Bildnachweis: © X Verleih 2005

¹ Das Wort kommt vom englischen *trail*, dem Schwanz/Schweif oder der Spur, und hat sich deshalb etabliert, da Trailer in frühen Zeiten tatsächlich *nach* dem Hauptfilm gezeigt wurden, also bildlich gesprochen den Schweif des Filmes bildeten.

Arbeitsblatt 1c

Schriftliche Vorgaben zum Film in die richtige Reihenfolge bringen¹

Eine weitere Möglichkeit, auf einen Spielfilm vorzubereiten, sind selbst erstellte Satzkarten. Im folgenden Beispiel sehen



Sie zehn Satzkarten, die die Handlung des Films zeigen.

Aufgabe: Versuchen Sie mit ihrem Partner, die nachstehenden Satzkarten in eine für Sie sinnvolle Reihenfolge zu bringen.

Nr. <input type="checkbox"/> Februar 1943 in München:	Nr. <input type="checkbox"/> Der Gong, der das Ende der Vorlesungen signalisiert, ertönt.
Nr. <input type="checkbox"/> Die Widerstandsgruppe Die Weiße Rose druckt Flugblätter gegen das Terrorregime der Nationalsozialisten.	Nr. <input type="checkbox"/> Nachdem die Studierenden und Professoren aus den Vorlesungen strömen werden sie vom Hausmeister festgehalten, der sie beim Auslegen der Flugblätter beobachtet hat.
Nr. <input type="checkbox"/> Am nächsten Tag wollen Hans und Sophie Scholl die Flugblätter an der Münchner Ludwig-Maximilians-Universität verteilen.	Nr. <input type="checkbox"/> Die Verhöre dauern drei Tage.
Nr. <input type="checkbox"/> Als die Geschwister Scholl am Morgen die Aula der Universität betreten, ist der Lichthof menschenleer.	Nr. <input type="checkbox"/> Der Vernehmungsbeamte Robert Mohr lässt sich von der Unschuld der Geschwister überzeugen.
Nr. <input type="checkbox"/> In aller Eile legen Hans und Sophie die Flugblätter aus.	Nr. <input type="checkbox"/> Doch ihre Hoffnungen schwinden, weil in der Wohnung erdrückende Beweise gefunden werden.

Während des Sehens**Arbeitsblatt 2a**

Trennung der Informationskanäle

Verlauf: Teilen Sie die Klasse in zwei Gruppen ein: Gruppe 1 (»Audio-Gruppe«) hört in einem Unterrichtsraum die Tonspur der DVD an, Gruppe 2 (»Video-Gruppe«) sieht in einem benachbarten Klassenraum den Spielfilm ohne Tonspur an. Beiden Gruppen sollte die Möglichkeit gegeben werden, Ton und Bild mehrmals zu hören bzw. zu sehen. Nachdem sich beide Gruppen Notizen ge-

macht haben, kommen sie wieder in einem Klassenraum zusammen. In Partner- oder Gruppenarbeit (jeweils Lernende aus Gruppe 1 und aus Gruppe 2) berichten sich die Lernenden gegenseitig, was sie gehört und gesehen haben. Nachdem sie versucht haben, das Gesehene und Gehörte zusammenzubringen, wird im Plenum darüber diskutiert, worüber die Sequenz handelt. Die wichtigsten Aussagen werden schriftlich an der Tafel festgehalten. Zum Schluss wird die Sequenz gemeinsam gesehen. Vermutungen können nun bestätigt oder korrigiert werden.

¹ Selbst erstellte Bildkarten oder Snapshots aus den Filmen können ebenso als Alternative zu den Satzkarten eingesetzt werden. Der Aufwand und die Druckkosten sind jedoch deutlich höher.

Ausgewählte Sequenz (Laufzeit: 0:00–0:06 Min.)

Inhaltsskizze: Sophie und ihre Freundin Gisela hören im Radio Swing-Musik. Die Stimmung ist ausgelassen. Anschließend sucht Sophie das Versteck der Weißen Rose auf. Die Gruppe druckt verbotene Flugblätter. Hans Scholl teilt den anderen Mitgliedern folgenden Plan mit: Er will am nächsten Tag alleine an der Universität Flugblätter verteilen. Willi Graf bezeichnet seinen Plan als »Wahnsinn«. Sophie möchte ihren Bruder bei dem gefährlichen Vorhaben unterstützen.

Aufgabe: Lesen Sie die folgenden Fragen und machen Sie während dem Hören bzw. Zeigen der Sequenz Notizen. Versuchen Sie, auf der Basis der akustischen bzw. optischen Informationen, die Szene zu rekonstruieren und erzählen Sie sie ihrem Partner aus der Audio- bzw. Video-Gruppe. Gibt es viel Übereinstimmung?

Hörverstehen (Gruppe 1)

- Was für eine Musik können Sie im Hintergrund hören? Gefällt Ihnen die Musik? Handelt es sich um Musik in deutscher Sprache?
- Wie würden Sie die Stimmung der beiden Frauen beschreiben?
- Wohin möchte Sophie gehen? Welche Geräusche können Sie erkennen?
- Worum könnte es in dieser Szene gehen?
- Was liest Sophie vor?
- Wie viele Stimmen können Sie unterscheiden?
- Was für eine Beziehung könnten die Personen zueinander haben?
- Was verstehen Sie von dem Gesprochenen?
- Wovon wollen die Gruppenmitglieder Hans überzeugen?
- Warum will Sophie freiwillig an dem Vorhaben ihres Bruders teilnehmen?
- Welche Funktion erfüllt die Hintergrundmusik?

Schverstehen (Gruppe 2)

- Beschreiben Sie die Stimmung der beiden Frauen.
- Was für eine Musik könnten die beiden im Radio hören?
- Um welche Zeitepoche handelt es sich?
- Wohin möchte Sophie gehen?
- Wer sind die Personen? Was haben sie gemeinsam? Wo befinden sie sich? Was machen sie dort?
- Was könnte der Inhalt der Flugblätter sein?
- An wen werden die Briefe verschickt?
- In der Gruppe kommt es zu Meinungsverschiedenheiten. Was könnten die Gründe sein?

Arbeitsblatt 2b

Kreatives Schreiben einer Filmfortsetzung

Ausgewählte Sequenz (Laufzeit: 0:14–0:33 Min.)

Inhaltsskizze: Nachdem die Geschwister Scholl vom Hausmeister der Universität festgehalten werden, findet die erste Vernehmung beim Rektor der LMU statt. Beide leugnen die Tat. Der Verhörer Robert Mohr kommt hinzu und setzt die Vernehmung fort. Hans und Sophie Scholl finden weitere Ausreden. Sophies Verhör wird anschließend in der Gestapozentrale fortgeführt. Ihr wird mit Zuchthaus oder Tod gedroht. Sie erklärt sich und ihren Bruder für »unpolitisch«. Robert Mohr teilt Sophie später mit, dass sich ihre Aussagen mit denen ihres Bruders decken und stellt ihr die baldige Entlassung in Aussicht. Kurz nachdem sie ins Gefängnis eingeliefert wird, soll ihr der Beamte Locher einen Entlassungsschein ausstellen.

Aufgabe: Sehen Sie sich die folgende Filmsequenz an und schreiben Sie eine Fortsetzung. Was glauben Sie: Wird sich etwas im Leben von Sophie ändern? Be-

schreiben Sie, wie ihre Zukunft nach einer möglichen Freilassung aussehen könnte?

Arbeitsblatt 2c

Aufgabe 1: Ordnen Sie jedem Adjektiv die passende englische Übersetzung zu.

1. fleißig	<input type="checkbox"/>	a. independent
2. ehrgeizig	<input type="checkbox"/>	b. industrious
3. spontan	<input type="checkbox"/>	c. considerate
4. selbstständig	<input type="checkbox"/>	d. spontaneous
5. verantwortungsbewusst	<input type="checkbox"/>	e. patient
6. anpassungsfähig	<input type="checkbox"/>	f. ambitious
7. rücksichtsvoll	<input type="checkbox"/>	g. responsible
8. geduldig	<input type="checkbox"/>	h. adaptable

Aufgabe 2: Schauen Sie die folgende Liste an. Wie heißen diese Adjektive

auf Englisch? Benutzen Sie ein Wörterbuch!

selbstsicher	optimistisch	engagiert	revolutionär
ernst	individuell	kreativ	gut informiert
risikobereit	religiös	konservativ	aktiv

Aufgabe 3: Sehen Sie sich nun eines der Verhöre¹ im Film an. Welche Adjektive passen Ihrer Meinung nach zu Sophie

Scholl, welche zu Robert Mohr? Kreuzen Sie an und begründen Sie Ihre Meinung.

Scholl	Mohr			Scholl	Mohr	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	revolutionär		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	konservativ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	zuverlässig		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	stark
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sympatisch		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ehrgeizig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nachdenklich		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	intellektuell
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	geduldig		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	spontan
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	rücksichtsvoll		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	egoistisch
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	religiös		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	selbstsicher

Aufgabe: Nennen Sie weitere Personen aus dem Film (z. B. Hans Scholl, Else Gebel, Roland Freisler, Christoph Probst).

Welche Adjektive passen zu ihr/ihm? Begründen Sie ihre Wahl.

¹ Laufzeiten: *Verhör 1:* 0:19–0:28 Min.; *Verhör 2:* 0:33–0:44 Min.; *Verhör 3:* 0:46–0:49 Min.; *Verhör 4:* 0:51–0:58 Min.

Nach dem Sehen

Arbeitsblatt 3a

Stichpunkte für eine Filmkritik¹

Aufgabe: Schreiben Sie mit Hilfe der Stichpunkte einen Text für eine Schülerzeitung.

Inhalt

Zeit/Epoche

Hauptfigur/en

Intention des Films

Charakteristika im Film

Was mir besonders gefallen/missfallen hat

Ergänzungen, die mir wichtig erscheinen

Arbeitsblatt 3b

Fragenkatalog

Die folgenden Fragen sollen als Impulse für ein gemeinsames Gespräch im Plenum fungieren. Dabei können unterschiedliche Themenschwerpunkte gesetzt werden.

Zum Inhalt:

- Was erfährt man über die Beweggründe des Protests der »Weißen Rose«? Haben die Mitglieder persönliche, politische oder religiöse Motive? Was verbindet sie in ihrem Protest?
- Sind die Flugblätter als Widerstand gegen den NS-Staat zu werten? Handelt es sich bei dem Protest um eine gewaltfreie Aktion?
- Was bedeutet »Meinungsfreiheit« für Sie?
- Lassen sich die geschilderten Situationen und Erlebnisse generalisieren oder wurde hier eine extreme Geschichte herausgefiltert? Stehen die Protagonisten nur für Einzelschicksale?

Zu den Figuren:

- Kannten Sie Sophie Scholl bereits vor dem Film? Was assoziieren Sie mit ihr?
- Wie würden Sie Sophie in der Anfangsszene charakterisieren?
- Welche Charaktereigenschaften zeichnen Sophie aus? Was ist das Außergewöhnliche an Sophie Scholl? Ist Sophie für Sie eine Heldin? Worin unterscheidet sie sich von anderen Frauen ihres Alters?
- Welches Frauenbild vermittelt der Film?
- Welchen Figuren bringen Sie Sympathie und welchen Antipathie entgegen? Begründen Sie ihre Wahl.
- Was verleiht Sophie in den aufreißenden Verhören Stärke? Woran glaubt sie? In welchen Szenen bringt sie ihre Überzeugungen am deutlichsten zum Ausdruck?
- Wie verhält sich Sophie in den Verhören? Beachten Sie dabei ihre Gestik und Mimik.

¹ Eine große Sammlung ausgewählter Filmkritiken sind im Internet unter <http://www.filmzentrale.com/> abrufbar.

Zum Film:

- Der Film erzählt, verdichtet in knapp zwei Stunden, die Ereignisse von fünf Tagen nach. Wie finden Sie das?
- Der Film ist keine Rekonstruktion der Realität, wie sie von Fernseh-Dokumentarfilmen versucht wird, sondern eine »fiction based on facts«. Was ist der Unterschied?
- Im Vorspann wird der Hinweis »Dieser Film beruht auf historischen Fakten, bisher unveröffentlichten Verhörprotokollen und neuen Interviews mit Zeitzeugen.« eingeblendet. Mit welchen filmischen Mitteln suggeriert der Film Authentizität? Welchen Einfluss auf die Wirkung des Films hat der Hinweis, dass er auf historischen Fakten beruht?
- Gibt es Elemente des Films, von denen Sie glauben oder wissen, dass sie nicht der Realität entsprechen? Wenn ja, welche Gründe vermuten Sie für die Abweichung?
- Wie werden Sophies Gefühle und ihre Ängste visualisiert? Werden weitere filmästhetische Mittel eingesetzt, um die Wirkung zu verstärken?
- Welche Symbole und Motive spielen im Film eine besondere Rolle? Wofür stehen sie?
- Baut der Film eher auf Information oder Miterleben, auf Aufklärung oder auf Unterhaltung? Oder kombiniert er diese Aspekte?
- Was sind Ihrer Meinung nach Stärken, was Schwächen des Films?
- Wie interpretieren Sie das Schlussbild? Hat die »Weiße Rose« mit ihren Aktionen Ihrer Meinung nach etwas erreichen können? Glauben Sie, dass Sophie für ihre Courage einen zu hohen Preis bezahlt hat?
- Mit welchen Farbtönen arbeitet der Film? Welche Wirkung erzielt die Farbgebung?
- Mit welchen Kameraperspektiven und Einstellungsgrößen arbeitet der Film vorwiegend und welche Wirkung wird dadurch bei den Zuschauenden erzielt?
- Sind Ihnen Szenen mit besonderen Kameraperspektiven aufgefallen und welche Funktion haben sie?
- Welche Atmosphäre herrscht in dem Film? Durch welche filmischen Mittel wird sie hervorgerufen? Beachten Sie dabei Kamera und Beleuchtung.
- Können Sie konkret Spannung erzeugende Szenen benennen, oder baut sich die Spannung im Film eher längerfristig durch die Handlungsentwicklung auf? Wie erzeugt der Film insgesamt Spannung? Wie erweckt er Empathie?
- Welche Arten von Musik werden verwendet und an welchen Stellen wird Musik eingesetzt? Was für eine Atmosphäre erzeugt sie?

Zur Partizipation:

- Welche Formen politischer Beteiligung und welche Protestformen kennen Sie? Welche haben Sie selbst schon ausgeübt oder würden Sie selbst ausüben? Welche nicht und warum nicht?
- Haben Sie sich selbst schon einmal für andere oder für eine Sache eingesetzt, weil Sie das Gefühl hatten, dass Unrecht geschieht?
- Welche Formen des Widerstands zeigt der Film? Wertet er sie? Was wissen Sie über die NS-Zeit und die »Weiße Rose«?
- Welche Ereignisse oder Begebenheiten, die von anderen falsch dargestellt oder totgeschwiegen werden, deckt die »Weiße Rose« auf? Haben Sie schon einmal etwas aufgedeckt, was in der Öffentlichkeit verschwiegen wurde?
- Welche Motive hat Sophie? Gegen welche äußeren und inneren Widerstände kämpft Sophie an? Hätte sie mehr erreichen können, wenn sie anders vorgegangen wäre?

- Welche Menschen könnten Sophies Vorbilder sein? Was für eine gesellschaftliche Stellung nahmen diese Personen ein? Welche Vorbilder haben Sie? Geben sie Ihnen Impulse sich für etwas einzusetzen?
- Kennen Sie weitere Beispiele eines Kampfes gegen einen scheinbar überlegenen Gegner? Wie haben Sie davon erfahren? Wie wurde in den Medien darüber berichtet?

Arbeitsblatt 3c

Auszüge aus der Transkription eines Interviews mit Marc Rothemund

Der Regisseur Marc Rothemund spricht im Folgenden über seinen Film *Sophie Scholl – Die letzten Tage* und erklärt, warum die Geschichte der jungen Widerstandskämpferin heute immer noch aktuell ist.¹

Aufgabe: Lesen Sie zuerst die Fragen (*kursiv*), anschließend die Äußerungen von Marc Rothemund und beantworten Sie dann die Fragen.

Gründe für den Dreh des Films

Warum wollte Marc Rothemund einen Film über Sophie Scholl drehen?

»Ich habe so viel ›Stauffenberg‹ und ›Speer‹ im Fernsehen gesehen, meistens Eliten oder Soldaten. Mir kam die menschliche Seite des Widerstands als Haltung zu kurz. Es handelt sich da um Männer und erwähnenswerte Schicksale, aber irgendwann waren mir das zuviel Uniformen und militärische Entwicklungen. Mich interessiert mehr der individuelle Ansatz. Wir begegnen der Figur Sophie Scholl in einer Extremsituation, aber sie ist nicht nur die engagierte junge Frau,

sondern auch die ganz normale Studentin. Sie ist mit mehreren Geschwistern aufgewachsen und stammte aus einer frommen, keiner frömmelnden Familie. Ich wollte, dass man sie in ihrer Freundschaft und Zärtlichkeit kennen lernt, in ihrer Lebenslust.«

Sophie Scholl als Hauptfigur

Warum fokussiert der Regisseur in seinem Film auf die Figur der Sophie Scholl?

»[...] Für mich war es spannend, herauszufinden, wie ein kleines Rädchen im Getriebe der Gestapo reagiert, wie die junge Frau damit umgeht, wie ihr Nervenkostüm beschaffen ist. Wir haben den Film Schülern des Münchner Sophie-Scholl-Gymnasiums vorgeführt, die das Thema eigentlich nicht mehr hören können. Und sie zeigten sich davon fasziniert, wie Sophie Scholl mit der Aufgabe wächst. Sie ist nicht als Heldin geboren, sondern entwickelt sich Schritt für Schritt unter dem Druck der Festnahme und schlägt auch die goldene Brücke aus, die der Vernehmungsbeamte Mohr ihr anbietet. Sie will in keiner Weise mit den Nazis zusammenarbeiten und ist konsequent, steht für ihre Ideen und Ideale bis zum Tod ein.«

Sophie Scholl und »Die Weiße Rose« in anderen Filmen

Inwiefern unterscheidet sich der Film Sophie Scholl von anderen Filmen?

»[...] Bei Michael Verhoeven wird Sophie Scholl erst gegen Ende des Films verhaftet, wir gehen zeitlich weiter. Percy Adlon beschränkt sich auf die Perspektive von Sophies Zellengenossin Else Gebel und endet, als Sophie in den Justizpalast gebracht wird. Wir haben die Gerichtsverhandlung rekonstruiert und begleiten sie bis zum Schafott, erzählen aus ihrer persönlichen Sicht. Die weiße Rose war ein sehr politischer Film, da durfte Sophie Scholl nicht weinen oder Schwäche zeigen. Wir versuchen ihre emotionale Reise von dem glück-

1 Das Interview führte die Filmjournalistin Margret Köhler am 20. April 2005 für kinofenster.de, eine Film-Webseite der Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar über: http://www.bpb.de/themen/18NZBK,0,0,Warum_erneut_ein_Film_%FCber_Sophie_Scholl.html

lichen Abend vor der Verhaftung bis zum Tod nachzuempfinden. Aber das wichtigste war unser Zugang zu den Protokollen der Gestapo, der in den 1980er-Jahren noch nicht möglich war. Ohne diese Informationen hätte ich Sophie Scholl nicht gemacht.«

Authentizität und Fiktion

Was wird im Film historisch authentisch dargestellt, was ist Fiktion?

»[...] Das einzige, was ich mit Julia Jentsch neu geschaffen habe, ist unsere Vorstellung von dem Menschen und dem Charakter Sophie Scholl. Natürlich mussten wir eine Auswahl treffen, die dem Bogen der Gesamtdramaturgie untergeordnet war.«

Intention des Films

Welche Hoffnung verbindet Marc Rothemund mit seinem Film Sophie Scholl?

»[...] Dass sich die Zuschauenden mit Konflikten und Zivilcourage auseinandersetzen und überlegen, wie hätte ich gehandelt, wie viel setze ich für meine Überzeugung aufs Spiel. Position zu beziehen ist ein zeitloses Thema. Unterdrückung und Diktaturen gibt es genug. Es geht auch um den Komplex des Mitlaufens. Wie viele halten den Mund? Wie viele suchen ihren Vorteil? Gegen Ungerechtigkeit aufzustehen, den Schwächeren zu helfen, war von der Moral her für mich immer wichtig. Das geht doch bis in die heutige Zeit.«

4. Abschließende Bemerkungen

Im vorliegenden Beitrag wurden anhand des Spielfilms *Sophie Scholl – Die letzten Tage* von Marc Rothemund vielfältige Einsatzmöglichkeiten von Spielfilmen zur Schulung der Fertigkeiten Sehen, Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben vorgestellt. Es wurde deutlich, dass die Arbeit mit Spielfilmen eine sinnvolle Ergänzung zum herkömmlichen DaF-Unterricht darstellt. Da im Kontrast zu Printtexten Spielfilme im Unterricht seltener eingesetzt werden, kann angenommen werden, dass die Einstellungen der Lernenden audiovisuellen Medien gegenüber durchaus positiv sind. Diese Chance gilt es im Fremdsprachenunter-

richt durch didaktisch-methodische Vor- und Nachbereitung systematisch zu nutzen. Denn nur die Zuweisung adäquater filmspezifischer Beobachtungs- und Arbeitsaufträge an die Lernenden vermag diese in einem sehr hohen Grad zu motivieren.

Literatur und Links

Bibliographie

- Brandt, Marie-Luise (unter Mitarbeit von Arnsdorf, Dieter): *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen*. Fernstudieneinheit 13. München: Langenscheidt, 1996.
- Bühler, Philipp: *Filmheft. Sophie Scholl. Die letzten Tage*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, 2005.
- Harms, Michael: »TV is quite a big party of my life«. *Konsequenzen aus der Dominanz von Bildlichkeit im Lerneralltag für den Fremdsprachenunterricht in Großbritannien*. Regensburg: FaDaF, 2005 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 72).
- Raabe, Horst: »Audiovisuelle Medien«. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen; Basel: UTB; Francke, 2003, 423–426.
- Schwerdtfeger, Inge C.: *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin; München: Langenscheidt, 1989.
- Wilts, Johannes: »Grundzüge einer Spielfilmdidaktik für den Französischunterricht«, *Neusprachliche Mitteilungen* 54 (4), 2001, 210–221.

Literaturhinweise

- Bald, Detlef: *Die Weiße Rose. Von der Front in den Widerstand*. Berlin: Aufbau, 2003.
- Breinersdorfer, Fred (Hrsg.): *Sophie Scholl – Die letzten Tage*. Frankfurt/Main: Fischer, 2005.
- Jahnke, Karl Heinz: *Weiße Rose contra Hakenkreuz. Studenten im Widerstand 1942/43*. Rostock: Koch, 2003.
- Jens, Inge (Hrsg.): *Hans Scholl und Sophie Scholl, Briefe und Aufzeichnungen*. Frankfurt: Fischer, 2003.

- Scholl, Inge: *Die Weiße Rose*. Frankfurt/Main: Fischer, 1993.
- Schüler, Barbara: »Im Geiste der Gemordeten...« *Die »Weiße Rose« und ihre Wirkung in der Nachkriegszeit*. Paderborn: Schöningh, 2000.
- Steffahn, Harald: *Die Weiße Rose*. Reinbek: Rowohlt, 1992.
- Vinke, Hermann: *Das kurze Leben der Sophie Scholl*. Ravensburg: Maier, 1997.

Links

- www.sophiescholl-derfilm.de
Die offizielle Webseite zum Film.
- www.bpb.de/sophiescholl
Umfangreiches Online-Dossier zur Geschichte der »Weißen Rose«, speziell zu Sophie Scholl, mit Auszügen aus bisher unveröffentlichten Vernehmungs- und Gerichtsprotokollen sowie Fotos und audiovisuellen Dokumenten.
- www.dhm.de/lemo/html/nazi/widerstand/weisserose
Eine Seite des Deutschen Historischen Museums in Berlin mit Textauszügen aus allen sechs Flugblättern.
- www.weisserose.info
Neue Webseite des Weiße Rose Institut e. V., gegründet von Angehörigen der Mitglieder der Weißen Rose.
- www.weisse-rose-stiftung.de
Eine Webseite der Stiftung »Weiße Rose«, die Projekte für Schüler/innen anbietet.

Anhang

Filmdaten

Originaltitel: Sophie Scholl – Die letzten Tage (D, 2004)
Regie: Marc Rothemund

Drehbuch: Fred Breinersdorfer
Kamera: Martin Langer
Schnitt: Hans Funck
Musik: Reinhold Heil, Johnny Klimek
Darsteller/innen: Julia Jentsch (Sophie Scholl), Fabian Hinrichs (Hans Scholl), Alexander Held (Robert Mohr), Johanna Gastdorf (Else Gebel), André Hennicke (Dr. Roland Freisler), Florian Stettner (Christoph Probst), Johannes Suhm (Alexander Schmorell), Maximilian Brückner (Willi Graf), Jörg Hube (Robert Scholl), Petra Kelling (Magdalena Scholl) u. a.
Produktion: Christoph Müller, Sven Burge-meister für Goldkind Film; Marc Rothemund, Fred Breinersdorfer für Broth Film
Kinoverleih: X Verleih AG
Länge: 116 Minuten
Bildformat: Cinemascope
Tonformat: Dolby Digital
FBW: besonders wertvoll
FSK: ab 12 Jahren

Auszeichnungen

Internationale Filmfestspiele Berlin 2005
Silberner Bär: Beste Regie – Marc Rothemund
Silberner Bär: Beste Hauptdarstellerin – Julia Jentsch
Preis der ökumenischen Jury
Deutscher Filmpreis 2005
Bester Spielfilm in Silber
Beste Hauptdarstellerin: Julia Jentsch
Europäischer Filmpreis 2005
Beste Schauspielerin: Julia Jentsch
Publikumspreis Bester Regisseur: Marc Rothemund
Publikumspreis Bester Darsteller: Julia Jentsch

Zur Diskussion gestellt

Warum der »Zwiebelfisch« nicht in den Deutschunterricht gehört

Péter Maitz und Stephan Elspaß

1. Die merkwürdige Erfolgsgeschichte des »Zwiebelfischs« – und wie man sich dazu verhalten kann

In Heft 34, 2/3 (2007: 306 f.) »Für Sie gelesen« der Info DaF ist eine Rezension über den dritten Band von Bastian Sicks Fortsetzungswerk *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod* (Sick 2006) erschienen. Sicks Buch scheint die Rezensentin begeistert zu haben, denn ihr Gesamturteil ist eindeutig und ohne jegliche Einschränkung positiv:

»Abschließend kann ich mich nur dem Umschlagtext anschließen, der besagt: ›Lese nicht irgendein Buch, sondern lies dieses Buch!«

Nun steht die Rezensentin mit ihrer Begeisterung offenbar nicht alleine da. Sicks Online-Kolumne »Zwiebelfisch« hat eine große Fangemeinde, seine Bücher verkaufen sich sehr gut, und der Autor wird in manchen Medien schon als Star gefeiert: Tausende von Interessierten hörten ihm im März 2006 im Rahmen der – auch von der Guinness-Redaktion als Weltrekord anerkannten – »größten Deutschstunde der Welt« (so die Homepage des Verlags) zu. Dagegen, dass sprachliche – und noch genauer: *grammatische* – Fragen (denn darum geht es in Sicks Büchern

überwiegend) durch den »Zwiebelfisch« Aufmerksamkeit gewinnen, können Sprachwissenschaftler im Grunde nichts haben – im Gegenteil. Etwas anderes ist freilich die hinter diesen Büchern stehende Auffassung von Sprachpflege und Sprachkritik, mit der wir als Sprachwissenschaftler nichts gemein haben, wie wir im Folgenden zeigen wollen.

Der unmittelbare Anlass unseres Zwischenrufs aber ist also der Abdruck der Rezension in Info DaF als Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache. Die »Zwiebelfisch«-Kolumnen sollten zunächst – nach Sicks eigenem Bekunden – nur unterhalten (Sick 2004: 9). Inzwischen sehen jedoch breite Kreise der deutschsprachigen Öffentlichkeit Sick offenbar bereits als Instanz in Sachen Sprachpflege und Sprachberatung, an die sich unsichere LeserInnen in sprachlichen Fragen wenden. Schon berichten Kollegen etwa aus Russland, dass die Bücher Sicks dort gern im DaF-Unterricht herangezogen werden, und im Saarland soll – wenn man der Wikipedia-Seite über Bastian Sick Glauben schenken darf – »›Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod‹ im Schuljahr 2005 in den Kanon der Pflichtbücher für das Abitur aufgenommen«

worden sein (http://de.wikipedia.org/wiki/Bastian_Sick; aufgerufen am 31.7.2007).

Diese offenbar verbreitete Begeisterung für den Autor der »Zwiebelfisch«-Kolumnen können wir freilich nicht teilen. Eins sei gleich festgehalten: Wir sehen keinen Makel in der Tatsache, dass Sick – als Romanist und Geschichtswissenschaftler – keine sprachgermanistische Ausbildung erfahren hat. Sick fehlt aber offenbar eine sprachwissenschaftliche Fundierung. Und so sind es rein fachlich begründete Argumente, die uns im klaren Gegensatz zur erwähnten Rezension eindeutig Stellung gegen die Empfehlung beziehen lassen, Sicks Bücher oder Kolumnen in der sprachlichen Ausbildung an NichtmuttersprachlerInnen (oder auch MuttersprachlerInnen) zu verwenden. Ein wichtiges Argument ist, dass viele der Sick'schen Texte schon allein wegen eklatanter sachlicher Fehler für einen grammatisch orientierten Sprachunterricht nicht zu gebrauchen sind bzw. vor ihrem Gebrauch geradezu zu warnen ist. Dazu geben wir am Schluss des Beitrags einige Beispiele.¹ Unser wichtigstes Argument aber ist, dass die Auffassungen von ›Sprachrichtigkeit‹ und ›Sprachpflege‹, die in Sicks Büchern immer wieder zum Vorschein kommen, für eine überholte, wissen-

schaftlich unhaltbare und sprachsozial höchst schädliche Position stehen. Wir halten diese für eine Position, die weit mehr und weit größere Probleme und Konflikte im sprachlichen Alltag verursacht, als sie zu lösen vermag, und gegen die wir – zusammen mit zahlreichen KollegInnen an deutschen und ausländischen Hochschulen weltweit – auf argumentativen Wegen zu kämpfen versuchen.

2. Das Konzept der ›Sprachrichtigkeit‹ – bei Sick und in der Linguistik

Das grundsätzliche Problem besteht beim »Zwiebelfisch« und ähnlichen Schriften² aus sprachwissenschaftlicher und sprachsozialer Perspektive darin, dass sie mit einer Vorstellung von Sprachrichtigkeit arbeiten, die sich nicht nur mit dem heutigen Stand der Sprachwissenschaft schwer in Einklang bringen lässt, sondern auch den sprachlichen Interessen und Bedürfnissen einer modernen und toleranten Gesellschaft widerspricht. Die von Sick vertretene und propagierte Sprachrichtigkeitsauffassung entspringt nämlich einer spracharistokratischen, vorwissenschaftlich-normativen Haltung. Selbst wenn er es hier und da implizit oder explizit leugnet oder ablehnt, geht er stillschweigend doch eindeutig davon aus, dass es an der Spitze

-
- 1 Auch wenn das manchem als Spielverderberei erscheinen sollte: Wir bezweifeln allein schon, dass sich etwa der »Test« am Ende des dritten Bands – um die in der oben genannte Rezension, S. 207, möglichen Anwendungsbeispiele aufzugreifen – für »vergnügte Frauenabende oder langweilige Familienfeiern« eignet, und »für Vertretungsstunden in Schulen« taugt er unseres Erachtens nur, wenn das Thema der Stunde ›Sprachkritik‹ lautet und zusammen mit dem Zwiebelfisch gelungenere Texte herangezogen werden (z. B. aus dem Band von Heringer 1982 oder dem Heft von Neuland 2006).
 - 2 Sicks Bücher sind nur die Spitze eines Eisbergs. Es gibt eine Vielzahl ähnlicher, wenn auch weniger ›unterhaltend‹ daherkommender Schriften, von denen nur Urbanek (2002) genannt sein soll. Solche Bücher stehen freilich in einer langen Tradition von Werken, die in sprachpflegerischer Absicht eigene, subjektive Sprachnormen zum Maßstab für ›richtiges‹ Deutsch machen. Das vor den Büchern Sicks prominenteste und verbreitetste Beispiel sind Gustav Wustmanns »Sprachdummheiten« (1903; 1. Auflage 1891, 14. Auflage 1966). Zu dieser langen Tradition vgl. jetzt Law (2007).

einer Sprachbevölkerung Instanzen gibt, die entscheiden können, dürfen und sollen, was sprachlich richtig und was falsch ist – seien es die Duden-Werke, andere Grammatiken und Wörterbücher des heutigen Deutsch oder (mit oder ohne diesen in der Hand) eben bestimmte »Sprachpäpste«. (Interessanterweise werden in diesem Zusammenhang kaum Gruppen genannt – im Gegenteil: Sprachräte etc. betrachtet man eher skeptisch.)

Nehmen wir den Fall der grammatischen ›*Sprachrichtigkeit*‹: Es gibt ja im Grunde zwei Arten von Grammatiken (vgl. Funk/Koenig 1991: 13 f.), nämlich 1. linguistische (wissenschaftlich-beschreibende) und 2. didaktisch oder pädagogisch angelegte Grammatiken (Lernergrammatiken). Das muss den LeserInnen dieser Zeitschrift nicht näher erläutert werden. Wichtig ist in unserem Zusammenhang, dass erstere nicht dazu erarbeitet wurden, um SchreiberInnen und SprecherInnen bestimmte Sprachgebrauchsformen als die ›richtigen‹ *vorzuschreiben*. Allererste Aufgabe dieser Werke ist es im Gegenteil, den jeweils aktuellen Sprachzustand, die zu einer bestimmten Zeit beobachtbaren Formen des tatsächlichen Sprachgebrauchs zu *beschreiben*. Am Anfang war nicht der Duden, an dem sich die deutsche Sprachgemeinschaft zu orientieren hatte, sondern die deutsche Sprachgemeinschaft, deren Sprachgebrauch der Duden u. a. möglichst vollständig zu erfassen versuchten. Daraus folgt dann aber auch, dass es im Grunde nicht nur überflüssig, sondern geradezu sinnlos ist, deutschen MuttersprachlerInnen – außer natürlich (zukünftigen) DeutschlehrerInnen, die in ihrem Beruf ohne explizite Regelbeschreibungen nicht auskommen können – deutsche Grammatiken in die Hand zu geben bzw. ihnen auf Grund dieser Grammatiken Ratschläge zu geben, welche Regeln sie

beim Sprechen oder Schreiben beachten sollten. Denn diese Grammatiken enthalten ja – im Idealfall – ohnehin nur genau das: nicht mehr und nicht weniger als diejenigen Regeln, nach denen sie die deutsche Sprache von vornherein, ohne evtl. jemals eine Grammatik oder ein Wörterbuch in der Hand gehabt zu haben, verwenden. Festgehalten werden muss also Folgendes: Was richtig und was falsch ist, entscheiden nicht die Grammatiken, nicht die Sprachwissenschaftler – und schon gar nicht Bastian Sick. Was richtig oder falsch ist, was also in einer solchen Grammatik zu stehen hat, entscheidet der tatsächliche Sprachgebrauch, d. h. die erwachsenen, in ihren sprachlichen Fähigkeiten nicht pathologisch beeinträchtigten MuttersprachlerInnen. Als wirklich fehlerhaft (agrammatisch) können nur diejenigen sprachlichen Formen angesehen werden, die selbst von MuttersprachlerInnen eindeutig und kollektiv als solche erkannt und beurteilt werden – und dann aber gerade deswegen in der Regel auch spontan, ohne nachschlagen oder nachfragen zu müssen, korrigiert werden können und in der Regel tatsächlich auch korrigiert werden. Obschon Sick das Wesen solcher Grammatiken im Laufe seines Studiums kennengelernt haben müsste, ignoriert er sie zumeist – bewusst oder fahrlässig. Er verweist hier und da auf »den Duden«, greift sich aber dabei nur gerade das heraus, was ihm gerade in den Kram passt. (Man wird auch nicht darüber aufgeklärt, welchen Duden er meint: Mal erwähnt er die Duden-Grammatik – welche der unterschiedlichen Auflagen überhaupt? –, mal greift er zum Duden-Band »Zweifelsfälle«, mal scheint er einfach in eines der Duden-Wörterbücher geschaut zu haben.)

Haben Schriften vom Schlage der Sick-Bücher schon nichts mit dem Zweck wissenschaftlicher Grammatiken zu tun, so

sind sie ebenso wenig in die ehrwürdige Tradition grammatisch-didaktischer Werke einzureihen, die notwendigerweise die einer Sprache inhärenten Regularitäten so weit abstrahieren und vereinfachen müssen, dass sie für FremdsprachenlernerInnen als ›Regeln‹ erlernbar sind.

Wissenschaftlich-beschreibende wie auch didaktische Grammatiken sind im krassen Gegensatz zu den Sick-Büchern *systematisch* aufgebaut und *erklären* sowohl die Regularitäten und Regeln als auch die – übrigens durchaus nicht unregelmäßigen – Ausnahmen (ohne die es die Regeln nicht gäbe). Sick und gleichgesinnte Autoren begnügen sich damit, in ungeordneter Folge bestimmte Regeln *für Gesetze* bzw. bestimmte Formen *für korrekt* und Ausnahmen bzw. abweichende Formen *für unkorrekt* zu erklären – und das aus einer abgehobenen und durch nichts und niemanden legitimierten Position.

Wenn nun aber deutsche MuttersprachlerInnen die in den Grammatiken enthaltenen Regeln ohnehin beherrschen, woraus ergeben sich dann, könnte und müsste jetzt die Frage lauten, trotzdem die zahlreichen Zweifelsfälle und Unsicherheiten im sprachlichen Alltag? Woher kommt das große Interesse an Sprachratgebern, woraus resultiert die begeisterte Aufnahme selbst vom stark nach Unwissen und sprachlicher Intoleranz riechenden »Zwiebelfisch«? Die zwei Schlüsselkategorien, die uns zur Antwort verhelfen dürften, lauten: *Sprachvariation* und *Sprachwandel*.

3. Vom Umgang mit sprachlicher Variation

Die Tatsache, dass jede natürliche Sprache, so auch das Deutsche, *heterogen* ist und in ihren verschiedenen Varietäten Gestalt annimmt, wird auch von Sick nicht gelehnet; im Gegenteil bekundet er z. B. in seinem Buch immer wieder

seine Begeisterung für die regionale Vielfalt, besonders für die deutschen Dialekte. Neben der regionalen Variabilität zeigen natürliche Sprachen auch eine soziale und eine situative Varianz, so dass wir es am Ende – und ganz besonders in Deutschland – mit einem äußerst vielgestaltigen Komplex von Varietäten und ihrer inneren Verflochtenheit zu tun haben (zur Variation im Deutschen siehe z. B. Barbour/Stevenson 1998; Neuland 2004). So wird in Süddeutschland neben den zahlreichen klein- und großräumigen regionalen Varietäten eine Standardvarietät (›Hochdeutsch‹) gesprochen, die aber auch markante regionale Unterschiede zur in Norddeutschland gesprochenen Standardsprache zeigt. Des Weiteren werden natürlich auch in Süddeutschland weitere Varietäten im weiteren Sinne verwendet, so auch verschiedene Register oder Stile (z. B. ›Jugendsprachen‹), die ebenfalls nicht nur fachsprachliche oder gruppentypische, sondern auch typische regionale Merkmale zeigen können. Auch diese ›Varietäten‹ sind also keineswegs homogen, sondern weisen vielmehr auch eine interne Variation auf. Nun ist es so, dass Sprecher in der Regel gleichzeitig mehrere von diesen Varietäten beherrschen, und durch ihre sozialen Kontakte und ihre soziale und geografische Mobilität auch noch mit zahlreichen weiteren von ihnen nicht beherrschten konfrontiert werden. Und genau dieser Varietätenkontakt und diese Varietätenvielfalt sind es, die die Quelle vieler Unsicherheiten und Zweifelsfälle darstellen. Varietäten haben ihre eigenen Regeln und Normen, die sich mehr oder weniger stark von denen anderer Varietäten unterscheiden. Vieles von dem, was uns im sprachlichen Alltag (in Zeitungen, Fernsehsendungen oder bei der spontanen Kommunikation mit anderen) als ›Abweichung‹ ins Auge fällt, ist also keineswegs ein Fehler, sondern einfach nur

eine Struktur einer anderen, uns selbst nicht so sehr vertrauten Varietät. Solche Strukturen als mangel- oder fehlerhaft abzustempeln wäre etwa so, als würden wir von Briten behaupten, sie fahren falsch, weil sie mit ihren Autos in der linken Spur fahren. (Sie verhalten sich natürlich nach den in ihrer Verkehrsgemeinschaft geltenden Regeln völlig richtig.) Was soziales Konfliktpotential in sich birgt, ist allein, das sprachliche oder andere Verhalten von anderen nach unseren eigenen, von vornherein *anderen* Maßstäben zu messen und bewerten zu wollen.

Sick und sein Alter ego (so genau weiß man nie, welche seiner Geschichten authentisch von ihm erlebt, ihm von seinen LeserInnen zugetragen oder schlichtweg erfunden sind) zeichnen sich durch eine ausgesprochene Intoleranz gegenüber Varianten des Deutschen aus, die er im Regelapparat seines Idiolektivs oder beim schnellen Blick in den Duden nicht orten kann. Meist sind es (vermeintlich) mittel- oder süddeutsche Sprachgebrauchsweisen, die er – als vorwiegend in Schleswig-Holstein und Hamburg Sozialisierter – als auffällig markiert (der »Wem-sing«-Fall »im Rheinland« (Sick 2006: 16), die doppelte Verneinung beim »Bayern«, (Sick 2006: 58) oder der »Wowoismus« der Baden-Württemberger (Sick 2006: 142), der auch die – norddeutsch sozialisierte? – Rezensentin belustigte). Und er macht auch deutlich, dass er seine Gebrauchsweise als korrekter betrachtet – so wie er es etwa in der Wiedergabe eines (echten?) persönlichen Gesprächs mit seiner in Thüringen lebenden Cousine demonstriert:

»Eine meiner Cousinen, die in Thüringen lebt, verwendet gelegentlich den Ausdruck ›Ich fahr auf Polen‹. Beim ersten Mal habe ich sie noch **verbessert**: ›Du meinst, du *stehst* auf Polen.‹ [...]« (Sick 2006: 49 – Kursivsetzung von Sick, Fettdruck durch uns, P.M./S.E.).

Nicht nur Sicks aristokratisch-normative Attitüde, sondern auch die von uns – und von vielen anderen – beobachteten sprachlichen Alltagsprobleme und -konflikte deuten darauf hin, dass der tolerante Umgang mit der erwähnten Varietätenvielfalt in Deutschland bis heute wesentlich mehr Probleme bereitet, als dies in anderen europäischen Sprachkulturen, etwa in Norwegen oder Italien, der Fall ist. Eine solche Haltung ist bei linguistischen Laien, die in diese, aus früheren Jahrhunderten ererbte und den Bedürfnissen einer modernen und toleranten Gesellschaft nicht angepasste Sprachauffassung unwillentlich hineinsozialisiert wurden, höchst verständlich (selbst wenn Norweger oder Italiener darüber etwas überrascht oder verwundert wären). Bei jemandem wie Sick, der aber dieses Laienpublikum mit seinen Büchern nicht mehr nur unterhalten, sondern inzwischen auch orientieren und belehren will, der also zumindest stillschweigend von sich selbst behauptet, er wisse von Sprache mehr als die anderen, ist eine solche Haltung nichts anderes als ignorant.

Dass Sprachgebrauchsformen im deutschen Alltag oft als falsch oder zumindest als fragwürdig angesehen werden und gleich zur verzweifelten Fragestellung »Richtig oder falsch?« führen, hat aber auch noch zwei andere Gründe. Der erste ist, dass die laienhafte, nicht selten aber auch die (pseudo)professionelle Sprachpflege und Sprachkritik (siehe etwa Sick) in Deutschland sehr stark von den Normen der *geschriebenen Standardvarietät* ausgeht: Sie wird als Maßstab zur Beurteilung und Bewertung sprachlicher Formen verwendet – selbst wenn es sich um nicht-standardsprachliche Formen der Alltagssprache handelt (was hier alles möglich ist, zeigt etwa der unter www.uni-augsburg.de/alltagssprache zugängliche »Atlas zur deutschen All-

tagssprache (AdA)«. Die Situation ist mehr als absurd: Eine vollkommen geläufige, d. h. richtige Variante oder Struktur der Varietät X wird deswegen als falsch oder problematisch abgelehnt, weil sie den Regeln der Varietät Y nicht entspricht. So verfährt auch Sick (mehrfach) etwa dann, wenn er über auch von ihm selbst beobachtete gebräuchliche regionale Sprachgebrauchsformen wie *Am Sonntag gehen wir alle wieder schön bei der Oma.* oder *Komm bei Mutti!* nachdenkt und schreibt:

»Das Verwirrende an diesen ›Bei‹-Spielen ist, dass Fügungen wie ›bei Mutti‹ oder ›bei der Oma‹ *nicht grundsätzlich der Standardgrammatik widersprechen*« (Sick 2006: 51, Hervorhebungen durch Fettsetzung von uns – P. M., S. E.).

Zum einen muss man sich hier fragen, was es denn heißen soll, dass eine Fügung nicht »grundsätzlich« irgendwelchen Regeln widerspricht: Entweder widerspricht eine Form einer Regel grundsätzlich, oder sie tut es grundsätzlich nicht. Die Zahl solcher und ähnlicher, sinnlos relativierender Formulierungen ist bei Sick Legion, was eindeutig zeigt, dass er das Phänomen der Sprachvariation im Prinzip zwar offensichtlich (an)erkennt, mit ihm aber in der Praxis nicht umzugehen weiß. Er merkt zwar offensichtlich, dass es sich um alltags-sprachlich geläufige und folglich faktisch richtige Formen handelt, er kann sich aber von seinem latenten Ideal der kultivierten und über allen Varietäten stehenden standardsprachlichen Norm nicht lösen. Und zum anderen: In diesem Fall entsprechen die *bei*-Formen tatsächlich nicht den Normen der geschriebenen Standardvarietät. Der Witz ist jedoch, dass die zitierten Formen ganz offensichtlich überhaupt keine standardsprachlichen Formen sind und folglich auch in keinerlei Hinsicht den Regeln der Standardsprache zu entsprechen brau-

chen: Selbst die Sprecher, die die zitierten Strukturen benutzen, würden diese wohl kaum in der standardsprachlichen Schriftlichkeit gebrauchen. Die Aussage also, dass solche Formen nicht *grundsätzlich* der Standardgrammatik widersprechen, ist nicht nur weiter vollkommen belanglos und überflüssig, sondern auch verunsichernd und irreführend.

Ein weiteres fundamentales Problem ist auch bei Sick, dass er einerseits mit einer gewissen Zuneigung auf die vor allem dialektale Vielfalt des Deutschen herab-blickt, auf der anderen Seite aber einfach nicht mit der Tatsache zurechtkommt, dass auch die Standardsprache Variation zulässt (zu Fragen der Standardvariation vgl. grundsätzlich etwa König 1989; Eichinger/Kallmeyer 2005; Elspaß 2005; Durrell 2004; ein Nachschlagewerk zur Standardvariation im Deutschen ist das »Variantenwörterbuch des Deutschen«: Ammon/Bickel/Ebner et al. 2004). So kommt es immer wieder zu Halb- und Unwahrheiten, z. B. schreibt Sick zur Variation von *sein* und *haben* bei den zusammengesetzten Vergangenheitsformen von *stehen*, *liegen* und *sitzen* im »Glossar«:

»Die Verben ›stehen‹, ›liegen‹ und ›sitzen‹ drücken keine Bewegung aus, daher werden sie standardsprachlich mit ›haben‹ konjugiert: Ich habe gegessen, ich habe gelegen, ich habe gestanden. In Süddeutschland und in Österreich sagt man dennoch ›Ich bin gegessen‹, ›Ich bin gelegen‹ und ›Ich bin gestanden.« (Sick 2006: 222)

Nein, man *schreibt* auch *ich bin gegessen* etc., diese Formen sind *standardsprachlich*, und nicht nur in Süddeutschland und Österreich, sondern auch in der Schweiz, in Liechtenstein und in Südtirol. Absurd wird die auf Homogenität fixierte Standardideologie auf Seite 102, wo er in einem anderen Zusammenhang auf diese Varianten zu sprechen kommt:

»Man denke nur an Beispiele wie: ›Der Schrank hat dort gestanden‹ (**Hochdeutsch**)

und ›Der Schrank ist dort gestanden‹ (**Süd-deutsch**)«. (Hervorhebungen durch Fettsetzung von uns – P. M., S. E.).

Dass der Autor der »Zwiebelfisch«-Kolumnen, wie die Beispiele zeigen, mit dem Phänomen der Sprachvariation fachlich und faktisch nicht angemessen umzugehen weiß und auf diese Weise einen aristokratisch-intoleranten Umgang mit sprachlicher Vielfalt propagiert, hat einen hohen Preis. Diese Haltung bringt nämlich auch in praktischer, sprachsozialer Hinsicht mehr Schaden als Nutzen. Die dogmatische Standardzentriertheit führt nämlich, wie man sieht, auf geradem Wege zu sprachlicher Diskriminierung: Durch die Stigmatisierung von allgemein gebräuchlichen, folglich vollkommen richtigen nicht-standardsprachlichen und manchmal auch standardsprachlichen Formen¹ werden zwangsläufig – im besten Falle nur implizit – zugleich auch wir alle, die solche Formen tatsächlich verwenden, stigmatisiert, unbegründet zurechtgewiesen, falsch belehrt und als in unserem Sprachgebrauch defizitär beurteilt. Und einen solch hohen Preis dürfte man für den »Zwiebelfisch« wohl nicht bezahlen wollen.

4. Vom Umgang mit Sprachwandel

Der andere, genauso wichtige Grund, warum wir im sprachlichen Alltag oft verunsichert sind und an der Richtigkeit von bestimmten Sprachgebrauchsformen zweifeln, ist das Phänomen des Sprachwandels. Sprachliche Veränderungen bzw. Neuerungen, die zum Wesen einer jeden natürlichen Sprache gehören und deren kognitive, kommunikative und sozialsymbolische Funktionalität erst si-

chern, setzen zwangsläufig immer als Abweichungen von der jeweils geltenden Sprachgebrauchsnorm ein. Sie erscheinen zunächst im Sprachgebrauch Einzelner und verbreiten sich dann von dort aus allmählich in immer breiteren Sprecherkreisen. Gerade weil sie noch nicht üblich sind, d. h. von den aktuellen Normen abweichen, werden solche Neuerungen in ihrem Anfangs- und Zwischenstadium tatsächlich auch als ungewöhnlich, eben als neu wahrgenommen und von sprachkonservativen, Neuerungen gegenüber weniger aufgeschlossenen Seelen oft einfach als Fehler abgestempelt. Solche Normverstöße sind allerdings, wie gesagt, die natürlichen, unerlässlichen Keime des Sprachwandels, ohne die wiederum die Sprache auch nicht die wandelnden Bedürfnisse einer Sprachbevölkerung angemessen erfüllen könnte. Die Legitimität solcher zwangsläufig von der Norm abweichenden Neuerungen nicht anzuerkennen und gegen sie zu kämpfen, ist – wie die Erfahrung gezeigt hat – nicht nur sinnlos und vergeblich, sondern es verkörpert zugleich auch eine Haltung, die die Natur der Sprache nicht anerkennt, ja ihr widerstrebt (und gerade deswegen zwangsläufig zum Scheitern verurteilt ist). Freilich setzen sich, wie man das aus der linguistischen Erfahrung weiß, bei weitem nicht alle dieser individuellen sprachlichen Neuerungen durch. Wenn sie sich aber nicht durchsetzen, dann nur in *Ausnahmefällen* als Ergebnis sprachpflegerischer Bemühungen. Und auch umgekehrt: Wenn sie sich durchsetzen, setzen sie sich *auch ohne* sprachpflegerische oder sprachkritische Propaganda durch. Nicht ernst zu nehmen ist daher schon der Auftakt der oben

1 Berühmt-berüchtigte Stigmatisierungsfälle in der Grammatik-Geschichte des Deutschen, wie z. B. temporales *wo*, die *tun*-Fügung, *wegen* + Dativ u. a., untersuchen Davies/Langer (2006).

genannten Rezension: »Bastian Sick ist es mit diesem dritten Band *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod* ein weiteres Mal gelungen, das Ableben des Genitivs ein wenig hinauszuzögern« (Seite 306). Sollte der Genitiv im Deutschen sterben, so wird er sterben, egal was Bastian Sick tut; und sollte er doch überleben, so wird dies gewiss nicht dem »Zwiebelfisch« zu verdanken sein. Diese Vergeblichkeit aristokratisch-willkürlicher Eingriffsversuche in die natürliche Sprachentwicklung hat schon vor über hundert Jahren auch Gustav Wustmann, der Verfasser der berühmten, vierzehnfach (!) aufgelegten »Sprachdummheiten« erkannt und bereits im Vorwort zur dritten Auflage resigniert zugegeben:

»Mein Buch hat zwar großen äußeren Erfolg gehabt, aber doch eigentlich wenig genützt [...] Fehler und Geschmacklosigkeiten, auf die ich vor zwölf Jahren als neu auftauchende hingewiesen habe, haben sich inzwischen festgesetzt und werden schwerlich zu beseitigen sein.« (Wustmann 1903, zitiert nach von Polenz 1999: 300)

Sicks zahlreiche, implizit oder explizit wertende, empfehlende oder ablehnende Stellungnahmen zu Fragen und konkreten Fällen des Sprachwandels sind aber nicht nur aus diesem Grund prinzipiell verfehlt und daher praktisch sinnlos. Nicht nur auf den natürlichen Verlauf des Sprachwandels vermag er keinen Einfluss auszuüben, sondern auch Orientierungshilfen zu geben ist er aus der Natur der Sache heraus außer Stande. Und nicht nur er, auch der Duden oder sonstige wissenschaftlichen Grammatiken sind es in der Regel, und zwar aus zwei Gründen:

1. Die Unsicherheiten und Zweifelsfälle, die sich daraus ergeben, dass durch den Sprachwandel entstandene neue, noch nicht allgemein verwendete Formen ne-

ben den gängigen existieren, können auch mit Hilfe von Grammatiken nicht geklärt werden. Beschreibende Grammatiken sind nämlich bloße »Momentaufnahmen« vom Sprachgebrauch einer jeweiligen engeren Zeitperiode. Da aber der Sprachwandel eben einen kontinuierlichen, nie aufhörenden Prozess darstellt, hat dies zwangsläufig zur Folge, dass Grammatiken gerade in Bezug auf solche jüngsten oder gerade laufenden Sprachwandelprozesse, d. h. Neuerungen, vielfach schon zum Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung veraltet sind. Beschreibende Grammatiken, aber auch Wörterbücher rennen dem Sprachwandel sozusagen ständig hinterher, können die aktuellen Regeln des Sprachgebrauchs aber selbstverständlich nie einholen. Dies bedeutet, dass weder sprachliche Nachschlagewerke noch der sich auf diese beziehende Sick in der Lage sein können, in auf Sprachwandel zurückführbaren Zweifelsfällen brauchbare Orientierungshilfen zu geben. Ob sich solche Neuerungen allgemein durchsetzen, d. h. unter den SprecherInnen der vom Wandel betroffenen Sprachvarietät allgemein als »richtig« akzeptiert werden, können sie – und vor allem selbsternannte Sprachpfleger – nicht entscheiden; nur die Zeit und mit der Zeit die SprecherInnen selbst können es.

2. Viele der von Sick behandelten, auf Sprachwandel zurückführbaren Zweifelsfälle betreffen, wie schon erwähnt, nicht die Standardsprache, sondern eine der zahlreichen regionalen, sozialen oder situativen Varietäten oder Sprachstile des Deutschen. Die gängigen und auch von Sick als Referenzwerke benutzten Grammatiken enthalten jedoch ausschließlich das Regelwerk der *geschriebenen Standardsprache*.¹ Höchstens am Rande, d. h.

1 Ausnahmen sind z. B. die IDS-Grammatik und die neue Duden-Grammatik von 2005, die ein eigenes Kapitel zur Grammatik des gesprochenen Deutsch hat.

nur unsystematisch gehen sie auf Non-standardphänomene ein. Und daraus folgt, dass diese Grammatiken, selbst wenn sie systematisch auch Sprachwandelphänomene behandeln würden (was sie aber nicht tun), sich höchstens in Bezug auf die Standardsprache äußern könnten. Gerade in Bezug auf Varianz und Wandel im gesprochenen Nonstandardbereich, in dem aber eigentlich der Großteil unserer Alltagskommunikation stattfindet, wären sie also selbst in diesem – imaginären! – Idealfall von vornherein unbrauchbar.

Schließlich sei darauf hingewiesen, dass vom Sprachwandel selbstverständlich auch die Standardsprache betroffen ist. Wäre dies nicht so, wäre ja das Deutsche eine tote Sprache. Diesem Wandel geht ein Sprachnormenwandel voraus, der alle Sprecherschichten der deutschen Sprachbevölkerung ergreift (vgl. Dovalil 2006).

5. Willst du (be)lehren, so kenne dein Fach!

Bislang haben wir zu zeigen versucht, aus welchen Gründen wir Sicks sprachpflegerisches und sprachrichterisches Auftreten für konzeptionell verfehlt, fachlich veraltet und sprachsozial schädlich halten. Es gibt aber auch noch mindestens einen weiteren, äußerst gewichtigen Grund, warum wir den »Zwiebel-fisch« im Gegensatz zur Rezensentin für den Sprachunterricht keineswegs empfehlen können: Sicks Kolumnen enthalten zahlreiche, häufig ausgesprochen elementare inhaltliche und terminologische Fehler, die eigentlich keiner, der jemals – egal, ob romanistische oder germanistische – Sprachwissenschaft studiert hat, begehen dürfte. Und erst recht nicht, wenn er als »Sprachrichter« auftritt.

Um hier alle diese Fehler aus den drei Bänden korrigieren zu können, wäre mehr Raum nötig, als uns zur Verfügung

steht. Aus den ersten beiden Bänden seien nur einige Unsäglichkeiten herausgegriffen, wie:

»normalerweise steht das Attribut vor dem Hauptwort« (Sick 2004: 24),

»Bei Gleichheit sagt man wie, bei Ungleichheit als. Das nennt man Positiv und Komparativ« (Sick 2004: 295),

»Das Füllwörtchen ›halt‹ ist weder falsches Deutsch, noch ist es schlechtes Deutsch. Es ist mundartlich. Man benutzt es vor allem im süddeutschen Raum, dort, wo alemannische und bairische Dialekte gesprochen werden. In der Hochsprache sind eher die gleichbedeutenden Ausdrücke ›eben‹ und ›nun einmal‹ gebräuchlich« (Sick 2005: 112).

»Adventszeit ist die Zeit des Advents, hier lässt sich das Fugen-s also mit dem Genitiv rechtfertigen« (Sick 2005: 182).

Aus dem vorliegenden dritten Band wählen wir ein einziges Beispiel, das wir etwas näher kommentieren wollen. Sick schreibt:

»Von seiner grammatischen Struktur ist das Wort ›Bevölkerung‹ also kein Kollektivum (= Sammelbegriff) wie ›Volk‹, sondern beschreibt einen Vorgang: den Vorgang des Bevölkerungens. Es bedeutet somit nicht ›Volk‹, sondern ›Besiedelung‹« (Sick 2006: 170).

Das Problem ist auch hier ein Zweifaches. Zum einen kann ein Wort niemals von seiner grammatischen Struktur, sondern einzig und allein von seiner Bedeutung ein oder eben kein Kollektivum sein. Kollektiva haben nämlich nicht im Geringsten eine nur für sie charakteristische grammatische Struktur, an denen man sie erkennen könnte. Vielmehr werden sie nach Wortbildungsmustern gebildet, nach denen auch die zahlreichen anderen semantischen Klassen der Substantive gebildet werden, vgl. etwa *Mannschaft*, *Getreide*, *Schmuck* usw. ›Kollektivum‹ ist also eine rein semantische Kategorie, die mit grammatischer Struktur nichts zu tun hat. Zum anderen ist auch die Behauptung

tung – um es gelinde auszudrücken – höchst abenteuerlich, dass das Wort *Bevölkerung* nicht ›Volk‹, sondern den Vorgang des Bevölkerns, also ›Besiedlung‹ bedeutet. Es gibt wohl kaum MuttersprachlerInnen des Deutschen, die – so wie Sick offenbar – mit der ›Bevölkerung Deutschlands‹ nicht das dort lebende Volk, sondern den Prozess der Besiedlung des Landes meinen. Sollte jedoch Sick gemeint haben, dass das Wort deswegen ›Besiedlung‹ bedeute, weil aus *be*-Verben durch *-ung*-Suffigierung abgeleitete Substantive in der Regel Vorgänge bezeichnen, so führt er seine LeserInnen wieder in die Irre. In diesem Fall geht er nämlich von einer von ihm selbst erfundenen, in Wirklichkeit aber nicht existierenden semantischen Regel aus. Selbst wenn es nämlich Substantive gibt, auf die seine Beobachtung zutrifft, so gibt es viele andere, bei denen dies keineswegs der Fall ist (vgl. *Bemerkung*, *Berechtigung*, *Berührung*, *Bescheinigung*, *Beschränkung*, *Begrenzung* usw.). Man sieht also, wie sein eigenes Urteil den inkompetenten Richter entlarvt: Die mangelnde Kenntnis der Prozess(f)akten führt zu einem sachlich verfehlten, ungerechten Urteil. Vom Mythos der ›logischen Sprache‹ ausgehend erklärt der Richter selbst ein unschuldiges Substantiv für schuldig und will ihm mit erstaunlicher Überheblichkeit vorschreiben, was es auf Grund seines Fehlwissens zu bedeuten habe.

6. Schluss

Man kann – wie in unserem Fall – als Sprachwissenschaftler und (ehemaliger bzw. derzeitiger) DaF-Lehrer über das Phänomen »Sick« staunen, sich am »Zwiebelfisch« erfreuen oder auch sich über ihn bzw. darüber ärgern. Gerade im letzteren Falle könnte man das Buch *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod – Folge 3* aber eigentlich schnell beiseite legen und sich wieder unterhaltsameren und/oder seri-

öseren Dingen zuwenden. Denn es zeigt sich beim Durchblättern des Buchs unseres Erachtens nach schnell, dass Sick weder in sprachwissenschaftlicher noch in sprachdidaktischer Hinsicht Profi ist. In der Rezension, auf die wir hier reagieren, wird das Buch jedoch keineswegs nur als ›unterhaltend‹ empfohlen, sondern geradezu als Lehrwerk behandelt. Anders gesagt: Dadurch, dass eine unserem Eindruck nach eher schnell dahingeschriebene Kurzrezension von einer seriösen Fachzeitschrift vorschnell abgedruckt wird, droht das Buch gewissermaßen die Approbation als Fachbuch für den DaF-Unterricht zu erhalten. Wir halten die Bücher Sicks aus sprachdidaktischer Sicht für untauglich und aus sprachaufklärerischer Sicht für kontraproduktiv. Und wir gingen eigentlich davon aus, dass die meisten KollegInnen es genauso sehen. Aber dessen sind wir uns inzwischen gar nicht mehr so sicher. Jedenfalls sahen wir uns durch das Erscheinen des Rezensionstextes dazu veranlasst, die Gründe für unser Urteil so detailliert darzulegen.

Haben wir Gegenvorschläge? In Bezug auf Unterhaltung nicht, denn das ist bekanntlich Geschmackssache. Wer sich aber kompetent über Grammatik informieren will, greife zu den bewährten didaktischen und/oder wissenschaftlichen Grammatiken (Helbig/Buscha, Duden, Eisenberg, die IDS-Grammatik u. a.). Man muss sie freilich benutzen können und sich darüber bewusst sein, dass auch sie nicht die letzten Antworten zu geben vermögen; aber wer das in seinem Studium nicht gelernt hat, sollte vom Deutschunterricht – ob an MuttersprachlerInnen oder NichtmuttersprachlerInnen – die Finger lassen. Und wer tatsächlich meint, durch die Lektüre der Sick'schen Bücher auch etwas gelernt zu haben, dem seien als Kontrastprogramm z. B. die ersten beiden Kapi-

tel der Sprachgeschichte von Peter von Polenz (Band 1, 2000) empfohlen, in der er/sie etwas über »die Veränderbarkeit von Sprache und wie man darüber denkt« und »Grundbegriffe der Sprachentwicklung« wie Sprachwandel, Sprachökonomie und Sprachvariation erfahren kann. Dort erfährt man auf 80 Seiten mehr über das Wesen von Sprache und den sachgerechten Umgang mit Sprache und Sprachkritik als auf ca. 750 »Zwiebelfisch«-Seiten.

Und schließlich: Sprachberatung hat – im Gegensatz zu Sprachpflege und Sprachkritik im traditionellen Sinne (Wustmann, Urbanek, Sick etc.) – durchaus auch in modernen, liberalen Gesellschaften wie der unseren ihren Platz. Sie darf nur nicht – wie Sick es tut – die Rolle beanspruchen, als stillschweigende oder gar deklarierte Normautorität eine ganze Sprachgemeinschaft belehren und zu rechtweisen zu wollen. Ihre wichtigste Aufgabe sollte im Gegenteil gerade darin bestehen, Vielfalt und Wandel als natürliche Eigenschaften von Sprache bewusst zu machen und den angemessenen, toleranten Umgang mit ihnen zu fördern. Dazu gehört natürlich an erster Stelle der Abschied von der aus alten Zeiten ererbten Vorstellung, dass Sprachgebrauchsformen kategorisch als entweder richtig oder falsch auszuweisen seien. Vielmehr soll eine linguistisch und sprachsozial vertretbare Sprachberatung auf Grund sorgfältiger Beobachtungen und fachgerechter, fundierter linguistischer Beschreibungen dabei helfen, in der Vielfalt der Sprache diejenigen Formen zu finden, die am jeweiligen Ort, in der jeweiligen Kommunikationssituation und dem jeweiligen Kommunikationspartner gegenüber angemessen sind. Kurzum: Was wir dringend brauchen, ist nicht der »Zwiebelfisch«, sondern eine *soziolinguistisch fundierte Sprachberatung*.

Literatur

- Ammon, Ulrich, Bickel; Hans; Ebner, Jakob; Esterhammer, Ruth; Gasser, Markus; Hofer, Lorenz; Kellermeier-Rehbein, Birte; Löffler, Heinrich; Mangott, Doris; Moser, Hans; Schläpfer, Robert; Schloßmacher, Michael; Schmidlin, Regula; Vallaster, Günter: *Varietätswörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin; New York: de Gruyter, 2004.
- Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA). Bearbeitet von Stephan Elspaß und Robert Möller 2003 ff. (www.uni-augsburg.de/alltagssprache).
- Barbour, Stephen; Stevenson, Patrick: *Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven*. Berlin; New York: de Gruyter, 1998.
- Davies, Winifred; Langer, Nils: *The Making of Bad Language*. Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt am Main; New York; Oxford; Wien: Lang, 2006.
- Dovalil, Vít: *Sprachnormenwandel in geschriebenen Deutsch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Die Entwicklung in ausgesuchten Bereichen der Grammatik*. Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt am Main; New York; Oxford; Wien: Lang, 2006 (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft, 63).
- Duden. *Die Grammatik*. 7. völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2005 (Duden 4).
- Duden. *Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle*. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2007 (Duden 9).
- Durrell, Martin: »Variation im Deutschen aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache«, *Der Deutschunterricht* 56, 1 (2004).
- Eichinger, Ludwig M.; Kallmeyer, Werner (Hrsg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin; New York: de Gruyter, 2005.
- Eisenberg, Peter: *Grundriß der deutschen Grammatik*. Band 1: *Das Wort*. Band 2: *Der Satz*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Metzler, 2004.

- Elspaß, Stephan: »Zum sprachpolitischen Umgang mit regionaler Variation in der Standardsprache«. In: Kilian, Jörg (Hrsg.): *Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat*. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2005, 294–313 (Thema Deutsch, 6).
- Funk, Hermann; Koenig, Michael: *Grammatik lehren und lernen*. Berlin; München; Wien: Langenscheidt, 1991 (Fernstudien-einheit, 1).
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht* [Neubearbeitung]. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt, 2001
- Heringer, Hans Jürgen (Hrsg.): *Holzfeuer im hölzernen Ofen. Aufsätze zur politischen Sprachkritik*. Tübingen: Narr, 1982.
- König, Werner: *Atlas zur Aussprache des Schriftdeutschen in der Bundesrepublik Deutschland*. 2 Bände. Ismaning: Hueber, 1989.
- Law, Claudia: *Sprachratgeber und Stillehren in Deutschland. Ein Vergleich der Sprach- und Stilauffassung in vier politischen Systemen*. Berlin; New York: de Gruyter, 2007 (Studia Linguistica Germanica, 84).
- Neuland, Eva (Hrsg.): *Sprachvariation im heutigen Deutsch*. Themenheft der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* 56, 1 (2004).
- Neuland, Eva (Hrsg.): *Sprachkritik: Neue Entwicklungen*. Themenheft der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* 58, 5 (2006).
- Polenz, Peter von: *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. 3 Bände. Berlin; New York: de Gruyter, 1994/1999/2000.
- Sick, Bastian: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache*. 10. Auflage Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2004.
- Sick, Bastian: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 2: Neues aus dem Irrgarten der deutschen Sprache*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2005.
- Sick, Bastian: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 3: Noch mehr aus dem Irrgarten der deutschen Sprache*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2006.
- Urbanek, Ferdinand: *Gutes Deutsch heute. Vorstöße und Verstöße der deutschen Gegenwartssprache*. Paderborn: IFB, 2002.
- Wustmann, Gustav: *Allerhand Sprachdummheiten. Kleine deutsche Grammatik des Zweifelhafte[n], des Falsche[n] und des Häßliche[n]*. 3., verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig: Grunow (1903).
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Streckler, Bruno: *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bände. Berlin; New York: de Gruyter, 1997.

Antwort auf Péter Maitz/Stephan Elspaß und *Einladung zur Diskussion*

Werner Roggausch

Vorbemerkung

Péter Maitz und Stephan Elspaß nehmen Stellung zur Besprechung des Buches von Bastian Sick »Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod«, die in *Info DaF* 2/3 2007 erschienen ist. Sie bezweifeln Sicks fachliche Kompetenz und kritisieren vehement seine normative Intention. Maitz/Elspaß vermochten mich nicht zu überzeugen. Im Gegenteil, ich halte ihre Position für höchst angreifbar und formuliere im Folgenden konträre Thesen.

Stellungnahmen von Leserinnen und Lesern dieser Zeitschrift sind willkommen und werden, wenn sich eine interessante Diskussion absehen lässt, in einem der folgenden Hefte abgedruckt.

Maitz/Elspaß argumentieren vehement gegen die Bücher und Kolumnen von Bastian Sick. Sie formulieren ihre Kritik auf mehreren Ebenen.

Sie werfen dem Autor unzureichende linguistische Kenntnisse und sachlich-fachliche Fehler vor. Die Belege zur Verifizierung dieses Vorwurfs überzeugen mich nicht recht. Aber dies ist mir nicht so wichtig. Ich will die Beispiele nicht im Einzelnen kommentieren. Ich will auch freimütig einräumen, dass mir die Autoren an sprachwissenschaftlichem Sachverstand überlegen sind.

Explizit und implizit entwickeln Maitz/Elspaß Grundannahmen zu den Aufgaben der Linguistik. Kernaufgabe der Linguistik sei die Beschreibung des realen Sprachgebrauchs, nicht jedoch Sprachpflege, normative Vorschriften und Wer-

tungen. Die Linguistik sei keine Instanz und keine Institution, die über sprachliche Richtigkeit entscheide. Ich könnte dies als argumentativen Ausgangspunkt für wissenschaftlich deskriptive Grammatiken natürlich akzeptieren, obwohl ich die These wage, dass selbst diese aus Entscheidungsproblemen über falsch und richtig nie ganz herauskommen und bei Zweifelsfällen oder sprachlichen Neuerungen normgesteuerte Positionen vertreten. Der Autor Bastian Sick lässt sich jedoch nicht an Kategorien der wissenschaftlichen Grammatik messen. Ich verstehe seine Intention vielmehr an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft, Pädagogik und Unterhaltung! Das ist wohl auch gar nicht kontrovers. So sehen das Maitz/Elspaß auch. Und nun donnern sie ihm entgegen: Er vertrete eine »überholte, wissenschaftlich unhaltbare und sprachsozial höchst schädliche Position«. Und am Ende ihres Textes dann gleich noch einmal: Sie halten »Sicks sprachpflegerisches und sprachrichterliches Auftreten für konzeptionell verfehlt, fachlich veraltet und sprachsozial schädlich«. Ich bin nun ganz der gegensätzlichen Meinung und will hier pointiert festhalten: Ich halte Sicks Intentionen für begründet, aktuell und nützlich!

Maitz/Elspaß sind ganz offenbar der Auffassung, bei Muttersprachlern stelle sich ein angemessener, normgerechter und funktionsfähiger Sprachgebrauch von selber ein. Demnach sei es sinnlos,

ihnen, den Muttersprachlern, »Ratschläge zu geben, welche Regeln sie beim Sprechen und Schreiben beachten sollten«. Ich halte das für eine verblüffende, von keinerlei Empirie, nicht einmal vom ersten Augenschein gestützte Behauptung. Ganz im Gegenteil: Wer den realen Sprachgebrauch von Kindern und Jugendlichen, von Abiturienten und Studierenden, auch von Erwachsenen außerhalb der intellektuellen Milieus, selbst von Journalisten und Fernsehmoderatoren anschaut, der sieht nun wahrlich überall deutliche Defizite: Grammatische Fehler, unzureichendes mündliches Ausdrucksvermögen, klischeehafte Sprache und Mangel an Differenzierungsvermögen, eine mündliche Alltagssprache, die selbst schlichten pragmatischen Zwecken kaum genügt, schon gar nicht einem etwas weitergehenden intellektuellen Anspruch, oft genug nicht einmal in Ansätzen die Beherrschung der Schriftsprachlichen Register oder der Regeln für verschiedene Textsorten. Fachleute sagen, dass ein Drittel der Hauptschulabsolventen wegen Defiziten, die auch sprachlicher Art sind, nicht ausbildbar seien. Die deutschen Hochschulen beginnen, Deutschkurse für deutsche Abiturienten einzurichten, weil deren Sprachvermögen für Ansprüche, die eigentlich im Studium selbstverständlich sein müssten, nicht ausreicht. Wir haben bei der Pisa-Studie auch wegen der unzureichenden Beherrschung der Muttersprache bei vielen Schülerinnen und Schülern schlecht abgeschnitten.

Über sprachlich defizitär ausgebildete Unterschichtkinder ist viel geforscht und viel geschrieben worden.

Wenn ich also das sprachliche Vermögen durchschnittlicher Sprecher anschau, dann gelange ich zu dem Schluss, dass wir ganz dringend normgestützte Spracherziehung, Sprachpflege und Sprachpädagogik benötigen. Dies müsste

als vordringliche Aufgabe des Deutschunterrichts auf allen Schulstufen verstanden werden. Wer sich bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit der Sprachbeherrschung, die sich von selbst einstellt, zufrieden gibt, der verurteilt große Prozentanteile zu lebenslangen sprachlichen Defiziten. Und dafür werden sie auch ganz handfest bestraft: Durch die Verachtung, die sie auf sich ziehen, und durch schlechtere Chancen bei jeder Bewerbung. Wer sich also normativen Ansprüchen an Sprachbeherrschung und Sprachkultur widersetzt, der lässt die Kinder und Jugendlichen mit sprachlichen Defiziten genau in die Diskriminierung laufen, der er deklamatorisch entgegenzutreten vorgibt.

Maitz/Elspaß werfen Sicks vor, er könne sich nicht »von seinem latenten Ideal der kultivierten und über allen Varietäten stehenden standardsprachlichen Norm lösen«. Mir scheint, die Anstrengung aller beteiligten Institutionen vom Elternhaus über Kindergarten und Schule bis zur Universität sollte sich genau darauf richten: Auf das Ideal anspruchsvoller standardsprachlicher Norm!

So verstanden hätte ich auch keine Einwände gegen den von Maitz/Elspaß heftig gescholtenen Aristokratismus, wenn nämlich unter Aristokratismus ein hoher ästhetischer Anspruch, Differenzierungsvermögen und sprachliche Kultur verstanden wird. Angesichts zunehmender gesamtgesellschaftlicher Verwahrlosungstendenzen, die sich auch in der Sprache niederschlagen, sollten diese Ansprüche von den gesellschaftlichen Eliten bewusst und offensiv vertreten werden.

Natürlich ist dies keine mit Kategorien der Linguistik zu stützende Position, sie ist vielmehr politisch-pädagogisch. Aber genau dort sehe ich Sicks Intention. Und sie verdient jede Unterstützung.

Sick wolle, so schreiben Maitz/Elspaß, nicht nur unterhalten, sondern auch orientieren und belehren. Genau das! Und dafür kann er noble und ehrwürdige Traditionen in Anspruch nehmen: »aut prodesse, aut delectare ...«

Der Text von Maitz/Elspaß hat Tiefenschichten, die nicht explizit angesprochen werden, gleichwohl zugänglich sind. Diesen Tiefenschichten will ich, über den Anlass hinausgehend, noch einige Überlegungen widmen: Maitz/Elspaß sehen die Aufgaben der Sprachwissenschaft als deskriptiv, ausdrücklich nicht als normgebend an. Nun, der Positivismusstreit ist nicht beendet. Für die Geisteswissenschaften, die immer auch hermeneutische Disziplinen sind, gibt es kein Entkommen aus normativen Fragen und Richtig-Falsch-Entscheidungen. Sicher: Sie können sich auf das, was positiv der Fall, nachweisbar und faktisch ist, beschränken. Aber um einen teuren Preis: Sie werden dann banal und belanglos. Dieser Rückzug auf das vermeintlich ideologiefrei Faktische war nach dem Zweiten Weltkrieg angesichts der Unterwerfung vieler Wissenschaftler unter Indienstnahme durch nationalsozialistische Politik gewiss eine angemessene Gegenposition (wenngleich inhaltsleer und überhaus harmlos); und das darin wirksame schlechte Gewissen war mehr als begründet. Aber einem Normdiskurs entkommen die Geisteswissenschaften auf die Dauer nicht, es sei denn blank dezisionistisch. Wer denn, wenn nicht unsere Universitäten und unsere besten Wissenschaftler, könnten und sollten zur Definition begründeter humaner und anspruchsvoller Normen etwas beitragen. Wenn die Geisteswissenschaften diesen Anspruch von sich weisen, verurteilen sie sich zur Bedeutungslosigkeit.

Angesichts der aktuellen Reform der Studiengänge wird häufig der Anspruch der alten Humboldtschen Universität hoch

gehalten und verteidigt. Humboldt lässt sich schwerlich für positivistische Geisteswissenschaften, die sich auf Normdiskurse und politisch-praktische Konsequenzen nicht einlassen, in Anspruch nehmen. Erkennen und Handeln sind nie ganz und gar zu treffen. Wissenschaft und Didaktik, Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis stehen immer im Bezug zueinander. Mit allen großen Namen aus der Geschichte der Hermeneutik, mit Nietzsche und Schleiermacher, mit Gadamer und Habermas, sogar mit Max Weber (freilich mit einem dialektischen Purzelbaum hinter seinem Rücken) wäre die These zu stützen, dass praktisches Wollen die Wissenschaft treibt und legitimiert.

Und nun wieder zurück zum aktuellen Anlass: Unsere Gesellschaften stellen nicht von selbst vernünftige Praxis, humane Erziehung, ästhetische Ansprüche und gute Sprachbeherrschung her. Dazu müssen sich alle Institutionen, die es vermögen, unentwegt engagieren. Wir brauchen sprachliche Normen, hohe Ansprüche, Sprachpflege und Spracherziehung. Es mag schon sein, dass auch Sick nicht viel bewirkt. Aber sein Bemühen verdient jede Unterstützung.

Was hat das nun mit Deutsch als Fremdsprache zu tun? Vielleicht auf den ersten Blick wenig. Aber die muttersprachliche Ausbildung von Kindern und Jugendlichen sowie die Ausbildung von Deutschlehrern sind längst Felder, auf denen von homogener Muttersprache nicht mehr die Rede sein kann. In den Schulklassen sind in zunehmender Zahl Schülerinnen und Schüler, für die das Deutsche nicht Muttersprache ist. In jeder Ausbildung von Deutschlehrern sollte daher DaF berücksichtigt werden und einen definierten curricularen Stellenwert haben.

Meine Erfahrung in zahlreichen Ländern lässt mich die These wagen, dass in den

meisten Fällen die Ansprüche an normgerechte Sprachbeherrschung deutlich höher sind als bei uns in Deutschland und dass in schulischer Ausbildung und Erziehung dieser Anspruch auch praktisch wird. Wo nun das Deutsche als

Fremdsprache erforscht und gelehrt wird, da ist nun vollends der Verzicht auf Regeln und Normen, auf das Unterrichten von Regeln und das Üben regelgeleiteten Sprechens und Schreibens ganz undenkbar.

Rezension

Foschi Albert, Marina; Hepp, Marianne; Neuland, Eva (Hrsg.):

Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation. München: iudicium, 2006. – ISBN 978-3-89129-403-1. 355 Seiten, € 45,-

(Lucia Cinato, Turin/Italien)

Das Buch präsentiert die Ergebnisse der internationalen Fachtagung *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht – Neue Wege der italienisch-deutschen Kooperation* (Pisa, vom 21. bis 24. Oktober 2004). Dieses Treffen, an dem über 80 Germanisten aus Italien und aus deutschsprachigen Ländern teilgenommen haben, setzt die in Bari 2003 mit der DAAD-Germanistentagung begonnene und in Rom 2004 mit der Tagung *Deutsche Sprachwissenschaft in Italien* weitergeführte Tradition der deutsch-italienischen Zusammenarbeit fort.

In den Beiträgen geht es um den Text als Schnittstelle für Forschungsinteressen in der Sprach- und Übersetzungswissenschaft im DaF-Bereich und um die Verbindung zur Literaturwissenschaft und ihrer Didaktik. Die Aktualität dieser Thematik hängt auch damit zusammen, dass man – trotz der jahrelangen Auseinandersetzung mit dem Text- und Textualitätsbegriff, die seit den sechziger Jahren zu vielen zum Teil auf immanenten Texttheorien, zum Teil auf texttranszendenten Ansätzen aus pragmatischer, soziologischer, psychologischer und kulturwissenschaftlicher Perspektive basierten Modellen geführt hat – immer noch nicht zu einer allgemein akzeptierten Definition des Text-Begriffs gekommen ist.

Das Buch enthält alle Tagungsbeiträge, die, wie die Tagung selbst, in fünf Gruppen bzw. Kapitel unterteilt sind. Jedes der ersten vier Kapitel beinhaltet eine grundsätzliche Fragestellung: im 1. Kapitel, *Standortbestimmung*, wird die Frage nach der Definition von Text und Textualität behandelt. Das 2. Kapitel, *Textlinguistische Modelle für die universitäre DaF- bzw. Übersetzungsdidaktik*, beschäftigt sich mit der Methodik in Hinsicht auf eine Verbesserung der Sprach- und Übersetzungsdidaktik. Im Mittelpunkt des 3. Kapitels steht die Frage nach dem Verhältnis zwischen Textlinguistik und Satzgrammatik, *Satzgrammatik oder Textgrammatik im universitären DaF-Unterricht*. Welche Texte bzw. Textsorten und welche textuellen Textkompetenzen für die universitäre DaF- und Übersetzungsdidaktik relevant sind, ist Gegenstand der Diskussion im 4. Kapitel (*Textualität im Sprach- und Übersetzungsunterricht: Analysen und Konzepte*). Das letzte Kapitel hingegen ist Forschungsprojekten von jungen NachwuchswissenschaftlerInnen der sprachwissenschaftlich ausgerichteten Germanistik in Italien gewidmet. Jeder Beitrag ist mit einer kurzen Bibliographie zur Vertiefung des Themas versehen.

Marina Foschi stellt in ihrem einführenden Beitrag dar, wie die im Jahr 2001 in Italien durchgeführte Studienreform, durch die das Fach *Lingua tedesca* zum Pflichtfach erhoben wurde und ehemals autonome Studiengänge wie die für Übersetzer und Dolmetscher darin eingegliedert wurden, landesweit zu Diskussionen über Inhalte, Ziele und Aufgaben der Disziplin und ihr Verhältnis zum DaF-Bereich geführt hat. Während die Inlandsgermanistik eine lange Tradition

an sprachwissenschaftlichen Studien, aber wenige Berührungspunkte mit dem Bereich der Didaktik Deutsch als Fremdsprache aufweist, sei die germanistische Linguistik in Italien eine junge Disziplin, die eng mit der Didaktik zusammenarbeiten solle. Wenn Theorie und Didaktik Schlüsselwörter dieser Tagung darstellten, sei der Text die Schnittstelle zwischen linguistischen, literarischen und didaktischen Interessen. Die verschiedenen Ansätze und Textanalysen im Band können als Lösungen und Antworten auf die Bedürfnisse eines Studiengangs angesehen werden, der heutzutage mehr Flexibilität und spezifische, auch in der Arbeitswelt anwendbare Kompetenzen erfordert.

Dem Erzähltext als Verbindung zwischen Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft, Sprachforschung und Sprachunterricht, Wissenschaftsorientierung und Berufsorientierung ist der erste Beitrag von Eva Neuland gewidmet, während Marcello Soffritti, wie schon in einem vorigen Aufsatz (Soffritti, Marcello 2004: *Wissenschaft und Sachkenntnis im Internet – Formen der Popularisierung im heutigen Deutsch*, in: Sandro M. Moraldo, Marcello Soffritti (Hrsg.): *Deutsch aktuell. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*. Roma: Carocci, 2004, 216–229), die Bedeutung der neuen Medien hervorhebt und es für notwendig erachtet, die neuen Textformen des Internet mehr und mehr zum Forschungsgegenstand der Sprachwissenschaft zu machen, da sie sich mit den bisherigen Kategorien der Textlinguistik nicht erfassen lassen. Die neuen Kommunikationsformen sollten immer mehr in die Didaktik integriert werden, was sowohl für die Textproduktion und -rezeption als auch für die Übersetzungs- und Fachdidaktik gilt. Ein historischer, in ein weitgreifendes Sprachkonzept einbezogener Standpunkt bildet die Grundlage des Beitrags

von Konrad Ehlich, der, von verschiedenen Definitionen ausgehend, den Versuch unternimmt, die Widersprüche zu veranschaulichen, die sich mit dem Konzept von Text und Textualität innerhalb der Linguistik ergeben; Ulla Fix hingegen analysiert den Stil, dessen Bedeutung als eines grundlegenden Textelements, das die Rezeption in eine bestimmte Richtung zu lenken vermag, wiederentdeckt wird.

Das zweite Kapitel bietet ein breites Spektrum an Meinungen und verschiedenen Perspektiven in Bezug auf die Methodik: K. Brinker schlägt ein klassisches Modell vor und geht von verschiedenen Textfunktionen und drei Beschreibungsebenen (kommunikativ-pragmatisch, thematisch und grammatisch) als Basis des DaF-Unterrichts aus. Lorenza Rega versucht in ihrem Übersetzungsansatz die Makro- und Mikroebenen und die Merkmale der verschiedenen Textsorten beider Sprachen zu berücksichtigen. Intertextualität und kognitive Textlinguistik sind nach Hardarik Blühdorn die Bereiche, die die Sprachdidaktik miteinbeziehen sollte. Im letzten Beitrag dieses Kapitels illustriert Roberto Menin ein funktionales Übersetzungsmodell, das textexternen und textinternen Konventionen den Vorrang gibt.

Claudio Di Meola, Johann Drumbl, Antonie Hornung, Maria Teresa Bianco und Horst Sitta setzen sich im 3. Kapitel mit dem Thema der Rolle der Satzgrammatik und der Textgrammatik im DaF-Unterricht auseinander. Der Gebrauch von authentischen Texten als gemeinsamem Nenner – unabhängig von der gewählten Perspektive – wird von allen genannten Autoren positiv bewertet, sowohl für den auf der induktiven Methode basierten als auch für den eher grammatisch orientierten Unterricht.

Das vierte, sehr umfangreiche Kapitel ist verschiedenen theoretisch und methodo-

logisch vergleichbaren Ansätzen gewidmet: Jörg Roche, Eva-Maria Thüne, Alessandra Riccardi, Dorothee Heller, Donatella Mazza, Federica Ricci Garotti, Christina Gansel schlagen als Ausgangspunkt zum Erwerb von textuellen Kompetenzen multimediale, argumentative, dolmetscherspezifische, normative, fachliche, historische und motivierende Texte vor, die alle auch interkulturell relevant sein sollten.

In Anbetracht des vom Thema hervorgerufenen Interesses, behauptet der Text, verstanden als multimedialer Text, seine zentrale Stellung innerhalb der DaF-Didaktik, sowohl als Ausgangspunkt für eine Reflexion über den Text als Forschungsgegenstand und die darauf folgende Anerkennung von spezifischen Charakteristika jeder einzelnen Textsorte als auch für den Erwerb von grammatischen Kompetenzen, die die Produktion von gut strukturierten Texten erlauben, und schließlich auch für den interkulturellen Vergleich, der durch den Einsatz von authentischen Texten erleichtert wird.

Der Band bietet eine umfangreiche Palette von Ansätzen, die einen Überblick über die aktuellen Tendenzen der italienischen und deutschen Germanistik geben, was ihn jedoch nicht immer einheitlich erscheinen lässt, nicht zuletzt aufgrund der Vielfalt der Beiträge und Themen: der Leser hat manchmal Mühe, den Zusammenhang des Buchs zu überschauen, während in anderen Fällen unvermeidbare Wiederholungen einiger theoretischer Gesichtspunkte oder die Überlappung mancher Themen in den jeweiligen Kapiteln die Lektüre erschweren. Obwohl der Bezug zur Didaktik nie verloren geht, wäre eine stärkere praktische Ausrichtung der theoretischen

Überlegungen wünschenswert gewesen. Nur ein Teil der Beiträge, wie z. B. der von Antonie Hornung, Klaus Brinker, Jörg Roche, Donatella Mazza, Alessandra Lombardi, bringen nützliche praktische Beispiele. In manchen Fällen mangelt es den Beispielen an Erklärungen, durch die die mögliche didaktische Umsetzung hätte deutlich gemacht werden können (siehe den Anhang von Eva Neuland).

Von allen Themenbereichen ist derjenige der interessanter, der sich auf die Suche nach neuen Analyse Kriterien und neuen Text- und Textualitätsbegriffen begibt, die vor allem auch auf das Internet und seine multimedialen Elemente (Icons, Bilder, Töne, Symbole, usw.) anwendbar sind. Obwohl diese in allen Bereichen und deshalb auch in der Didaktik der Fremdsprachen und der Übersetzungspraxis ausgesprochen wichtig sind, hat man ihnen auf makrotheoretischer Ebene nicht die entsprechende Aufmerksamkeit entgegengebracht. Überzeugend scheint die Notwendigkeit, Linguistik und Textstilistik wieder zusammenzuführen, anregend ist auch die Überlegung, welche Grammatik, hier verstanden in einem weiteren Sinn, den DaF-Studenten vorgeschlagen werden sollte: Die vielen verschiedenen Antworten auf diese Frage reichen von der Wiederentdeckung der Prosodie als eines vernachlässigten, aber wesentlichen Elements für das Verstehen eines Textes bis hin zum Korporagebrauch und zur Vereinigung von Satzgrammatik und Textgrammatik. Insgesamt bietet der Band viele interessante Denkanstöße, die zweifelsohne gute Ausgangspunkte für weitere deutsch-italienische Treffen und für gemeinsame Projekte auch mit anderen Bereichen der Auslandsgermanistik darstellen.

Tagungsankündigung

Jahreskongress Gesamtverband Moderne Fremdsprachen (GMF) vom 27.–29. März 2008 in Leipzig »Qualität entwickeln. Neue Wege in Unterricht und Lehrer- bildung«

Der GMF lädt alle Lehrerinnen und Lehrer moderner Fremdsprachen sowie alle Interessierten aus Wissenschaft und Bildungspolitik sehr herzlich zum Jahreskongress 2008 nach Leipzig ein. Die Themen der verschiedenen Sektionen sind:

1. Was definiert die Qualität von Unterricht? Was zeichnet gute Sprachlernende und -lehrende aus? Welche Ziele und Bildungsstandards erachten wir als sinnvoll und wie erreichen wir sie?
2. Welche internen und externen Evaluationsinstrumente leisten uns dabei Hilfe? Wie unterstützt der Gemeinsame europäische Referenzrahmen

Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen bei der Qualitätsentwicklung?

3. Welche institutionellen Rahmenbedingungen fördern oder behindern gar die Qualitätsentwicklung? Welche Veränderungen streben wir an?
4. Welche Professionalisierungsmaßnahmen können Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen bei ihrer Arbeit unterstützen? Welche Bildungsstandards brauchen wir in der Lehreraus- und -weiterbildung?

Weitere Informationen sowie den *Call for Papers* (Einsendeschluss 15.10.07) finden sie auf unserer Homepage:
www.uni-leipzig.de/gmf
 Kontakt: gmf2008@uni-leipzig.de

Der Kongress ist vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus unter der Nummer SMK01322 als Lehrerfortbildung anerkannt.

- Qualität entwickeln -
Neue Wege in Unterricht
und Lehrerbildung

GESAMTVERBAND MODERNE FREMDSPRACHEN
GMF-Kongress 2008
vom 27. – 29. März in Leipzig

CALL FOR PAPERS – PRÄSENTATIONSVORSCHLAG

Name, Vorname:

E-mail:

Tel. dienstlich: Tel. privat:

Anschrift: Fax:

Straße

PLZ Ort

Land

Als unabhängiger Referent* (nur Vortrag oder Workshop) beantrage ich Kostenersatz:

ja nein

Kostenersatz für Referenten:

Als Referent des GMF erhalten Sie nach Vorlage Ihrer Hotelrechnung/Fahrkarten einen Übernachtungskostenzuschuss von 50,- Euro pro Person, sowie 10 Cent pro km.

* **Kosten für Präsentationen von Lehrwerken und Lernsoftware bitten wir Sie mit dem jeweiligen Verlag abzurechnen.**

Sektionen:

(bitte NUR die Sektion ankreuzen, der Sie Ihr Angebot zuordnen)

1. Europäischer Referenzrahmen, Qualitätskonzepte, Bildungsstandards
2. Lehr- und Lernmaterialien und mediale Lernumgebungen
3. Institutionelle Rahmenbedingungen
4. Leistungsmessung: Qualität evaluieren
5. Frühes Fremdsprachenlernen
6. Mehrsprachigkeit, Gesamtsprachencurriculum
7. Lernerautonomie, Lernstrategien, Lernberatung
8. Standards für Lehreraus- und -weiterbildung
9. Lese- und Schreibkompetenz, mündliche Interaktion
10. Literatur und Landeskunde
11. Sprachspezifische Sektionen: Chinesisch Deutsch Englisch
 Französisch Italienisch Japanisch Niederländisch Polnisch
 Russisch Sorbisch Spanisch Tschechisch

Titel der Präsentation (max. 15 Wörter, bei Überschreitung sind Kürzungen durch den Veranstalter vorbehalten)

- Vortrag (30 Minuten + 15 Minuten Diskussion)
- Arbeitsgemeinschaft/Workshop (90 Minuten)
- Podiumsdiskussion (90 Minuten)
- Namen der Ko-Referenten.....
- Vorstellung eines Lehrwerks (45 Minuten)
- Vorstellung einer Sprachsoftware (45 Minuten)
- Posterpräsentation
- Multimedia-Präsentation: innovative Lehr- und Lernmittel
- andere (bitte erläutern):

Benötigte Geräte (bitte ankreuzen):

- Tageslichtprojektor
- Videorecorder mit Monitor
- Kassettenrecorder
- CD-Player
- DVD-Player mit Monitor
- Flip-Chart
- Beamer (Datenprojektor)
- andere (bitte erläutern):

Notebooks bzw. Laptops können nicht zur Verfügung gestellt werden. Bringen Sie bitte Ihr eigenes Gerät mit. Beamer und Anschlusskabel zum Beamer werden zur Verfügung gestellt.

Senden Sie Ihren Vorschlag für einen Kongressbeitrag bis zum 15. Oktober 2007 per email-Anhang* an das Programmkomitee der GMF Jahrestagung 2008.

E-mail: gmf2008@uni-leipzig.de

Falls keine Email vorhanden als Fax an: 0341 97 37 548

Termin bitte unbedingt einhalten.

Später eingehende Vorschläge können leider nicht mehr berücksichtigt werden.

Abstract (für Vorprogramm: **max. 50 Wörter** - unbedingt einhalten

Bei einer Überschreitung von 50 Wörtern behält sich der Veranstalter Kürzungen vor):

*Speichern Sie das vorliegende Formular indem Sie „NACHNAME“ mit Ihrem eigenen Nachnamen ersetzen als Word-Dokument unter folgendem Titel:
„NACHNAMEgmf2008.doc“

Über die Autoren/Abstracts

Stephan Elspaß

Stephan Elspaß war 1995 bis 1997 DAAD-Lektor an der Aston University in Birmingham (GB) und ist seit 2004 Inhaber des Lehrstuhls für Deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Augsburg. Seine Lehr- und Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Sprachvariation und -wandel, Soziolinguistik, Neuere Sprachgeschichte, (Historische) Grammatik, Sprachpolitik und Phraseologie.

Reinhard Fiehler

Prof. Dr. phil.; 1969–1977 Studium der Fächer Germanistik und Soziologie an den Universitäten Hamburg, Freiburg und Osnabrück; 1977 Magister Artium und 1979 Promotion an der Universität Osnabrück mit der Arbeit *Kommunikation und Kooperation*; 1979–1990 Wissenschaftlicher Assistent an der Universität Bielefeld; 1987 Habilitation an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld mit der Arbeit *Kommunikation und Emotion*; 1990–1994 Hochschuldozent an der Universität Bielefeld; seit 1994 Mitarbeiter des Instituts für deutsche Sprache; 1994 Ernennung zum außerplanmäßigen Professor an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld.

Andreas Jäger

Dr. phil. (DaF); 2004 Prom. Universität Bielefeld. Von 1997–2000 Erstellung von Sprachlernsoftware und seit 1997 Autor und Redakteur für DaF-Lehrmaterialien für den Klett-Verlag. Von 2000–2005 DaF-Lehrer und stellvertretender Leiter am Sprachinstitut dialoge Lindau sowie Mitarbeit im EU-Projekt *www.montanalinea.com*. Seit 2006 DAAD-Lektor an der University of Sydney sowie Leiter des

DAAD-Information Centers Sydney. Forschung: Sprachenpolitik und -planung, Kultur- und Landeskunde sowie Methodik/Didaktik DaF.

Sabine Jasny

Dr. phil. (DaF); 2001 Prom. LMU München. Von 1996 bis 2005 Fachleitung und Lehrerin am Sprachinstitut dialoge Lindau. Daneben seit 1997 DaF-Autorin für den Klett-Verlag, von 2002–2004 Seminarleiterin in der Lehrerfortbildung am Goethe-Institut München sowie von 2003–2005 Antragstellung und Projektleiterin im EU-Projekt *www.montanalinea.com*. Im Jahr 2005 DaF-Dozentin an der Universität Bielefeld. Seit 2007 an der University of Sydney. Forschung: Deutsch als fremde Wissenschaftssprache, Sprachenpolitik und -planung sowie Methodik/Didaktik DaF.

Tristan Lay

Dr. phil., geb. 1978; Studium der Sprachlehrforschung und Sinologie in Bochum, M. A. 2002, 2004 Promotion am Seminar für Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum. Seit 2006 Assistent Professor für Deutsch als Fremdsprache am Europäischen Institut für Fremdsprachliche Philologien der National Chengchi University in Taipeh. Forschungsschwerpunkte und Publikationen in den Bereichen Sprachlehrforschung und Deutsch als Fremdsprache.

Péter Maitz

Péter Maitz ist Oberassistent am Lehrstuhl für Germanistische Linguistik an der Universität Debrecen (Ungarn). 2000 bis 2002 war er Mitglied des DFG-Graduiertenkollegs »Dynamik von Substandardvarietäten« der Universitäten Hei-

delberg und Mannheim und promovierte 2002 mit einer Arbeit über die Mehrsprachigkeit in der Habsburgermonarchie. Zur Zeit forscht und lehrt er als Humboldt-Stipendiat an der Universität Augsburg. Seine soziolinguistischen Forschungen betreffen vor allem Fragen der Sprachgeschichte, Sprachvariation, Mehrsprachigkeit, Namenkunde, Sprachtheorie sowie sprachlicher Ideologien.

Claudia Riemer

Prof. Dr. phil.; 1984–1991 Studium der Fächer Deutsch als Fremdsprache, Germanistik und Soziologie an der Universität Bielefeld; 1991–1996 Promotionsstudiengang Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld; 2002 Habilitation an der Universität Hamburg im Fach Sprachlehrforschung; seit 2002 Professur für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld. *Forschungsschwerpunkte*: Sprachlehr- und -lernforschung/Zweitsprachenerwerbsforschung (mit Schwerpunkt auf individuellen Lernprozessen, affektiven und kognitiven Einflussfaktoren); Deutsch als Fremdsprache; For-

schungsmethodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung (mit Schwerpunkt auf qualitativer Forschung). Mitglied im Beirat des *Fachverbands Deutsch als Fremdsprache*, Mitglied im Vorstand der *Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*.

Werner Roggausch

Dr. phil., geb. 1948. Studium der Germanistik, Politik und Kunstgeschichte. DAAD Lektor in China 1983 bis 1987. Seit 1990 Mitglied der Redaktion von *Info DaF* und Mitarbeiter des DAAD.

Jörg Schröder

Dr. phil.; Studium der Germanistik, Sinologie und Deutsch als Fremdsprache an den Universitäten Trier, Bochum und Lanzhou. Tätigkeit in der Erwachsenenbildung für DaF, Lehrbeauftragter und Fachlehrer für DaF (Universität Trier), DAAD-Lektor an der Universität Wuhan (1994–2000), seit 2003 DAAD-Lektor an der Zhejiang Universität in Hangzhou. *Forschungsschwerpunkte*: Wirtschaftsdeutsch, Interkulturelle Kommunikation, mediengestützter Unterricht.

<p><i>Info DaF 34, 5 (2007), 460–471</i></p> <p>Reinhard Fiehler: Gesprochene Sprache – ein »sperriger« Gegenstand</p> <p>In literalen Gesellschaften umfasst das Sprachvermögen sowohl das Sprechen wie auch das Schreiben. Dies gilt für die Muttersprache ebenso wie für Fremdsprachen. Sprechen und Schreiben sind dabei recht unterschiedliche Tätigkeiten, so dass zu erwarten wäre, dass sie im Fremdsprachen- wie auch im DaF-Unterricht zu gleichen Anteilen berücksichtigt werden. Die Unterrichtspraxis zeigt jedoch, dass die Schriftsprache dominant vertreten ist und die gesprochene Sprache ein Schattendasein führt. In diesem Beitrag benenne ich fünf Gründe, warum die gesprochene Sprache in dieser Weise im Hintergrund steht und ein sperriger, schwer zu handhabender Gegenstand ist (Abschnitt 2). Im Anschluss versuche ich zu verdeutlichen, wie weitreichend die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache sind</p>	<p><i>Info DaF 34, 5 (2007), 445–459</i></p> <p>Claudia Riemer: DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen</p> <p>Empirische Forschung im Bereich DaF/DaZ hat in den letzten Jahren an Volumen und Bedeutung gewonnen, sie muss jedoch Herausforderungen annehmen, auf die das (nicht mehr sehr junge) Fach unzureichend vorbereitet ist. Empirische Forschung hat allgemeinen Wissenschaftsstandards zu entsprechen, sie soll aber auch unseren komplexen Gegenstand so konstituieren, dass wir ihn in den Forschungsergebnissen noch wiedererkennen und nicht in partikularistischen Einzelresultaten und Messungen verlieren. Der Beitrag betont die Relevanz empirischer Forschung und einer besseren forschungsmethodischen Ausbildung in den Studiengängen für die weitere Entwicklung des Fachs.</p>
<p>(Abschnitt 3). Abschließend formuliere ich einige Konsequenzen, die sich hieraus für den Fremdsprachen- und DaF-Unterricht ergeben, und plädiere dafür, sich die Schwierigkeiten, die mit einer Berücksichtigung der gesprochenen Sprache verbunden sind, bewusst zu machen und sich ihnen zu stellen, denn gesprochene Sprache ist meines Erachtens ein unverzichtbarer Bestandteil des fremdsprachlichen Unterrichts.</p>	<p><i>Info DaF 34, 5 (2007), 472–486</i></p> <p>Andreas Jäger und Sabine Jasny: Zur Lage der Germanistik in Australien 2007</p> <p>Legt man die aktuellen Zahlen der StADaF 2006 zu Grunde, so hebt sich die Germanistik in Australien in mehrfacher Weise positiv von weltweiten Entwicklungstrends ab. Dies ist verwunderlich, wenn man bedenkt, welche Aspekte in den letzten Jahren in anderen Ländern wie z. B. in Schweden zum Rückgang des Interesses an Deutsch im hochschulischen Bereich geführt haben. Viele dieser Aspekte lassen sich nämlich auch für Australien nachweisen, jedoch führen sie dort offenbar nicht zu statistisch auffälligen, rückläufigen Studierendenzahlen. Der Artikel stellt wesentliche Fakten zusammen, beleuchtet Hintergründe und konturiert das Forschungsprojekt <i>Germanistik in Australien</i>, das derzeit an der University of Sydney läuft.</p> <p><i>Info DaF 34, 5 (2007), 487–502</i></p>

Info DaF 34, 5 (2007), 487–502

Jörg Schröder: E-Mail Tutorium zur Unterstützung des Unterrichts »Schreiben« – Erfahrungen mit einem Gemeinschaftsprojekt zwischen Trier und Hangzhou/VR China

Der Unterricht »Schreiben« ist in China ein wichtiges, aber auch problematisches Thema. Chinesische Lehrkräfte unterrichten »Schreiben« oft nur ungerne, weil sie sich sprachlich überfordert fühlen und häufig selbst mit den Arbeitstechniken nur wenig vertraut sind. DaF-Studierende in Deutschland bringen diese Expertise mit und haben ein vitales Interesse daran, (Unterrichts-)Erfahrungen mit ausländischen Lernenden zu machen. Ein E-Mail-Tutorium zwischen Studierenden der Universität Trier und Deutschlernenden in Hangzhou scheint daher ein vielversprechendes Projekt zu sein.

Info DaF 34, 5 (2007), 503–514

Tristan Lay: »Sophie Scholl – Die letzten Tage« – Möglichkeiten zum Einsatz im DaF-Unterricht

Spielfilme spielen im Fremdsprachenunterricht insgesamt nur eine sehr marginale Rolle. Dabei eignet sich der Einsatz von Fernsehen und Video insbesondere für die Vermittlung authentisch ziel-sprachlicher, landeskundlicher und fremdkultureller Informationen. Das Medium bietet ein breites Spektrum aktueller, authentischer und motivierender Anlässe für den Erwerb differenzierter fremdsprachiger und interkultureller Kenntnisse.

Im vorliegenden Beitrag sollen anhand des Spielfilms *Sophie Scholl – Die letzten Tage* von Marc Rothemund Möglichkeiten zum Einsatz im DaF-Unterricht aufgezeigt werden. Dazu wurden neun Aufgabenblätter mit filmspezifischen Beobachtungs- und Arbeitsaufträgen zu den fünf Fertigkeiten Sehen, Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben erarbeitet.