

# Info DaF

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

## Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 4

35. Jahrgang

DAAD

August 2008

---

### Inhalt

---

|   |  |     |
|---|--|-----|
| <b>Artikel</b>                          | <i>Dietmar Rösler</i><br>Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien – Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008   | 373 |
|   | <i>Sandra Ballweg und Antje Stork</i><br>DaF-Lehrende und das Europäische Sprachenportfolio  | 390 |
| <b>DaF im Ausland</b>                   | <i>Zeki Uslu</i><br>Deutschlehreerausbildung in der Türkei: Neustrukturierung und Curriculumrevision   | 401 |
| <b>Didaktik DaF/<br/>Aus der Praxis</b> | <i>Thomas Keith</i><br>Mysteriöser Besuch. Zeitgenössische Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache – ein Modell samt Erfahrungsbericht zu Reinhard Lettaus »Besuch«   | 412 |
|   | <i>Akila Ahouli</i><br>Zum Stellenwert von volkstümlichen Erzähltexten in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Ein literaturdidaktischer Beitrag zum fremdsprachlichen Curriculum am Beispiel des frankophonen West- und Zentralafrika | 424 |
| <b>Zur Diskussion<br/>gestellt</b>      | <i>Manfred Kaluza</i><br>»Der Laie ist dem Linguisten sein Feind«. Anmerkungen zur Auseinandersetzung um Bastian Sicks Sprachkolumnen  | 432 |

---



# Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien – Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008

Dietmar Rösler

## Zusammenfassung

Diskutiert wird der Stand der Entwicklung des DaF-Lernens mit digitalen Medien unter sechs Gesichtspunkten. Im Bereich der Lehrmaterialentwicklung werden neue Möglichkeiten der Erstellung eines Lehrwerks *on demand*, in der Lehrwerkanalyse die einer Vereinigung von Werk- und Rezeptionsanalyse aufgezeigt. Danach werden Perspektiven für die Bereiche Einbeziehung der Korpusanalyse, animierte Grammatikdarstellungen und programmiertes Feedback diskutiert. Als sechster Bereich wird das Potenzial der digitalen Medien für kooperatives Lernen besonders unter der Fragestellung behandelt, ob sie einen Beitrag zur Förderung einer weitergehenden Selbstbestimmung der Lernenden leisten können. Videofassung des Vortrags auf der 36. Jahrestagung des FaDaF in Düsseldorf am 23.05.2008. In: DaF-Netzwerk. Europäisches Netzwerk Deutsch als Fremdsprache (Online). URL: <http://www.daf-netzwerk.org/tagungen/>

## 0. Vorbemerkung

Diese Zwischenbilanz konzentriert sich auf die folgenden Bereiche: Auswirkungen der digitalen Distributionsweisen auf Fremdsprachenlernen und Lehrmaterialentwicklung, Veränderungen der Lehrwerkanalyse durch die Digitalisierung von Lehrmaterial, Veränderungen, die von Korpusanalyse und animierten Grammatikdarstellungen in das Fremdsprachenlernen hineingetragen werden könnten, Bedeutung von Online-Tutorierung und programmiertem Feedback, Kooperationen von individuellen Lernenden oder Gruppen von Lernenden mit digitalen Medien und Lernertexte für Lerner.

Letzteres, die Diskussion um Lernertexte für Lerner, ist m. E. zur Zeit eine der produktivsten Entwicklungen. Durch die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts hindurch hat es immer wieder Ausbrüche aus dem traditionell eher durch Lehrer und Lehrmaterial bestimmten Unterricht mit dem Ziel gegeben, der inhaltlichen Selbstbestimmung<sup>1</sup> und den Mitteilungsabsichten der Lernenden mehr Raum zu geben bzw. diese seit der sog. kommunikativen Wende zumindest theoretisch<sup>2</sup> zum Leitgedanken des Fremdsprachenlernens werden zu lassen. Durch die digitalen Medien scheint m. E. nun die Möglichkeit gegeben zu sein, der

1 Die Attraktivität eines Teils der sog. alternativen Methoden machte ja nicht zuletzt aus, dass diese den Mitteilungsabsichten und inhaltlichen Interessen der Lernenden absolute – und manchmal verabsolutierte – Vorfahrt vor Vermittlungsbemühungen zur Form einräumen, was unter dem Gesichtspunkt der möglichst optimalen Vermittlung der Fremdsprache insgesamt sowohl zu spannenden Neuerungen als auch zu durchaus nicht unproblematischen Nebenwirkungen führen kann (vgl. Rösler 1984: 139–180).

2 Dass zwischen dieser Absicht und dem Alltag der kommunikativen Lehrmaterialentwicklung und des kommunikativen Unterrichts manchmal größere Lücken klaffen, kann an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden (vgl. dazu Rösler 2008).

inhaltlichen Selbstbestimmung der Lernenden mehr Raum zur Verfügung zu stellen und damit die berühmte unhintergehbare Künstlichkeit des Fremdsprachenunterrichts doch ein klein wenig zu hintergehen.

### 1. Auswirkungen der digitalen Distributionsweise: zielgruppengenaues Lehrwerk on demand?

Zunächst einmal ist beim Stichwort Distribution die triviale Tatsache festzuhalten, dass ein Text, den man als pdf-Datei verschickt, schneller und kostengünstiger beim Empfänger ankommt als ein dicker Briefumschlag. Entsprechend häufig findet man auf den Internet-Seiten von Verlagen herunterladbare Arbeitsblätter, mp3-Dateien o. ä. zu ihren Lehrwerken<sup>1</sup>. Die darüber hinausgehende, unter lehrmaterialanalytischen Gesichtspunkten interessantere Frage ist die, ob einfach nur der Transport preisgünstiger wird oder ob auch im Hinblick auf die Qualität eines Lehrwerks ein Fortschritt zu verzeichnen ist. Wenn z. B. von Lehrenden oder Lernenden Audiodateien heruntergeladen werden, die es zwar auch als Kassette oder CD zu kaufen gibt, die aber an bestimmten Orten nicht gekauft wurden, dann ist das unter dem Gesichtspunkt der Betrachtung eines Lehrwerks als ›Werk‹ unerheblich, denn am Produkt selbst hat sich nichts verändert. Aber an den Orten, an denen nun Audiodateien verwendet werden, die bei anderer Distribution vorher nicht zum Einsatz kamen, besteht die Chance, dass sich die Qualität des Unterrichts verändert<sup>2</sup>. Darüber hinaus könnten sich auch die Lehrwerke selbst ändern, wenn durch die digitalisierte Distribution nicht nur

das Vorhandene schneller und preisgünstiger an die Lehrenden und Lernenden gebracht wird, sondern wenn über die digitale Distribution hinaus die schnellen Verbindungen dazu genutzt würden, Lehrwerke zielgruppen- und lerner-genauer zu gestalten.

So könnten z. B. mehr und bessere Glossare und Lehrerhandbücher entstehen. Man stelle sich ein Lehrerhandbuch nicht als Buch zwischen zwei Deckeln sondern als Datenbank vor, in der sowohl Lehrer, die gerade anfangen zu unterrichten, als auch Lehrer, die mit einem Lehrwerk schon lange arbeiten und deshalb interessante Alternativen zur Routine brauchen, für sie geeignete ausführliche Erklärungen zur Arbeit mit einer Lektion, Erklärungen zum Text, Alternativen zur Arbeit mit diesem Text usw. finden (vgl. zu den verschiedenen möglichen Funktionen von Lehrerhandbüchern und ihrem Beitrag zur Adaption von Lehrmaterial an konkrete Lernergruppen Rösler 1984: 201–221).

Und beim Stichwort Glossare zu einsprachigen, im deutschsprachigen Raum erstellten Lehrwerken kann man sich nicht nur vorstellen, dass es mehr von ihnen gibt zu Ausgangssprachen, für die es bisher noch keine Glossare gab, sondern vor allem, dass diese Glossare anders sind, dass sie nicht lediglich auf eingeschränktem Platz 1:1-Entsprechungen liefern, sondern auch Bildmaterial, Verweise auf Texte, in denen Wortschatz unterschiedlich verwendet wird, Verweise auf korpuslinguistische Recherchen zu einem Wort, Verbindungen zu interkulturellen Erklärungen, die die Grenzen von Wortschatzarbeit und Landeskunde verschwinden lassen usw. usw.

1 Vgl. als ein Beispiel von vielen: [http://www.hueber.de/seite/downloads\\_da](http://www.hueber.de/seite/downloads_da)

2 Das wäre also eine erfreuliche Nebenwirkung der andersartigen Distribution, ich weiß nicht, wie frequent dieses Phänomen ist, ich kenne es nur anekdotisch von Aussagen von Kollegen aus vom deutschsprachigen Raum weit entfernten Ländern.

Erstellt werden könnten derartige Erweiterungen zu bisher eher vernachlässigten Teilen von Lehrwerken dezentral, von regionalen Autoren-Teams, aber auch kooperativ in Ausbildungsseminaren von Lehrern, in Lehrerfortbildungen usw. In derartigen Kontexten sind schon immer Materialadaptionen vorgenommen, Ergänzungen, Hilfestellungen u. ä. produziert worden usw., und danach sind sie in den Schubladen der Beteiligten als Kopien gelandet und vielleicht noch im unmittelbaren Umfeld verwendet worden. Da es nun technisch möglich ist, dezentral zu produzieren und zentral zu dokumentieren, könnte es auch didaktisch möglich sein, diese Vielfalt von Variationen zusammenzubringen zu einer komplexen Dokumentation von Lehrmaterial, die es jedem Nutzer an seinem Ort erlaubt, auf das jeweils zielgruppengenaueste Material zuzugreifen bzw. auf das am wenigsten zielgruppenungehauene und dann entsprechend daran weiterzuarbeiten, diese Überarbeitung evtl. wieder in die Datenbank einzugeben usw.

Wenn man sich Lehrwerke langfristig als aus Datenbanken generiert werdende Entitäten vorstellt<sup>1</sup>, könnte das gerade für das Fach Deutsch als Fremdsprache im Bereich der Lehrmaterialproduktion einen großen Fortschritt darstellen. Denn zu den Defiziten von Deutsch als Fremdsprache im Vergleich z. B. zu Englisch als Fremdsprache gehört es ja, dass Lerner in vielen Teilen der Welt abhängig davon sind, dass im deutschsprachigen Raum qualitativ hochwertige Lehrwerke pro-

duziert werden, die dann aber notgedrungen einsprachig<sup>2</sup> sind und in bestimmten sprach- und kulturkontrastiven Aspekten und bezogen auf das Eingehen auf Lernerfahrungen notwendigerweise nicht zielgruppengenau sein können. Ein derartiges Lehrwerk ginge in seiner bunten Vielfalt weit über das Konzept der Regionalisierung von Lehrwerken aus den frühen 80er Jahren hinaus (vgl. z. B. Bochow/Schroedter-Albers 1981 oder Gerighausen/Seel 1984).

Optimistisch gesehen könnten also die digitalen Kommunikationswege zu einer neuen Art von Produktion von Lehrmaterial führen, zur zielgruppengenaueeren Produktion eines Lehrwerks *on demand*, das aus einer Datenbank generiert wird und das nicht nur bisher vernachlässigte Teile eines Lehrwerks verstärkt, sondern generell die Lehrwerkproduktion qualitativ verändert. Eine mögliche Vorstellung ist, dass man dabei mit einem Kern von didaktisch vielfach variiert dargestellten grammatischen Strukturen arbeitet, um den herum sich eine vielfältige lernerbezogene Peripherie bezogen auf unterschiedliche Themen, unterschiedliche Lernweisen usw. entwickelt (vgl. dazu ausführlicher Rösler 2006a). Pessimistisch müsste man allerdings dagegenhalten, dass die neuen Distributionsmöglichkeiten auch dazu führen könnten, dass sich dominierende weltweit vertriebene einsprachige Lehrwerke noch schneller und intensiver verbreiten, dass es also zu einer Art Lehrwerk-Microsoft kommen könnte.

1 Wobei es bei diesem Gedankengang zunächst einmal nicht darauf ankommt, ob man sich dabei ein lediglich digital vorhandenes Lehrwerk, ein Lehrwerk, dessen Teile ausgedruckt und gebunden an die Lernenden weitergegeben werden, oder Mischungen davon vorstellt. Das Datenbankkonzept zielt zunächst einmal nur darauf ab, zielgruppenangemessenere Vielfalt zu ermöglichen.

2 Abgesehen von Glossaren und einigen Versuchen, zweisprachige Arbeitsbücher hinzuzufügen, die aber die grundlegend einsprachige Ausrichtung dieser Lehrwerke nicht ändern.

## 2. Auswirkung der Entwicklung von digitalem Material auf die Lehrwerkanalyse

Die Digitalisierung von Lehrmaterial könnte zu einem Ende der Lehrwerkanalyse, wie man sie heute kennt, führen. Dieser Satz mag etwas dramatisch klingen, ist aber m. E. nicht ganz von der Hand zu weisen. Die Lehrwerkanalyse für DaF hat unterschiedlich produktive Phasen erlebt, nach Sternstunden mit den Mannheimer Gutachten, den Gutachten Deutsch für ausländische Arbeiter und den entsprechenden hitzigen Diskussionen (vgl. Kommission für Lehrwerke DaF 1978; Engel/Krumm/Wierlacher 1979, die heftigen Reaktionen auf die Mannheimer Gutachten in Heft 2, 1978 der Zeitschrift *Zielsprache Deutsch* und Barkowski u. a. 1986) gab es längere ›Ruhephasen‹, in denen die Lehrwerkanalyse zwar ab und zu durch einige Arbeiten vorangetrieben wurde, sich im Alltag aber eher in einem mehr oder weniger entwickelten Rezensionswesen manifestierte. Zur Grundkonstellation der Lehrwerkanalyse für DaF gehörte schon immer, dass es eine nicht unproblematische personelle Vermischung von Materialmachern und Kritikern gab. Dieses Phänomen ist lange bekannt, wie das folgende Zitat aus dem Jahre 1979 zeigt:

»Es gibt kein Lehrwerk, in dessen Impressum nicht auch die Namen derer zu finden sind, die auch an anderer Stelle an der fachdidaktischen Diskussion teilnehmen. Soll ein Kollege, der an einem Lehrwerk mitgearbeitet hat, das Lehrwerk, an dem ein anderer Kollege beteiligt ist, als fehlerhaft oder ungeeignet abqualifizieren? Das verstößt nicht nur gegen die ›guten Sitten‹ im Umgang gebildeter Menschen; man würde auch riskieren, dass der Kollege hingehet und dasselbe tut.« (Neuner 1979: 34)

An dieser Grundproblematik der Lehrwerkanalyse im Bereich DaF hat sich seither nichts verändert, unter Kontrolle zu halten ist sie nur durch größtmögliche

Transparenz durch Offenlegung von Interessenkollisionen und größtmögliche Zurückhaltung der Materialmacher im Angesicht der Versuchung, bei Artikeln und Vorträgen über ein vermeintlich ›neutrales‹ lehrwerkbezogenes Thema Werbung für ihr aktuelles Werk zu betreiben. Bezogen auf digitales Lehrmaterial ändert sich an dieser Grundproblematik nichts, solange es sich dabei nur um eine CD zu einem Lehrwerk handelt oder um eine frei zugängliche oder kostenpflichtige Seite mit Ergänzungen im Netz. Hinzu tritt im digitalen Kontext m. E. nun allerdings eine Veränderung, die die Lehrwerkanalyse, wie sie bisher betrieben wird, beendet: entweder findet sie in Zukunft nicht mehr statt oder sie erreicht eine neue Qualität.

Der Lehrwerkanalytiker aus den Zeiten von *Deutsch aktiv* ging in die Bibliothek oder die Buchhandlung, besorgte sich Bücher und Kassetten, später auch CDs, und analysierte los. Er betrieb zumeist Werkanalyse und keine empirisch fundierte Rezeptionsanalyse, was sicher zu bedauern war, aber er hatte immerhin seinen Analysegegenstand – das Werk – vollständig vor sich. Was ist aber das Äquivalent zum ›Werk‹ bei einem digitalen Lehrwerk? Wenn das digitale Lehrwerk ein ernst zu nehmendes Komplettangebot sein will, dann muss es beim jetzigen Stand der Entwicklung von programmiertem Material mit einer Tutorienkomponente versehen sein, und die Qualität dieser Tutorierung sagt wahrscheinlich mehr über die Qualität des Gesamtangebots aus als die Qualität einzelner Texte und Aufgaben. Wer also einen Online-Kurs als Lehrwerk analysieren will, kann sich nicht einfach nur das Material anschauen, er muss sehen, wie dieser Kurs tatsächlich abläuft.

Optimistisch betrachtet und positiv gewendet würde dies bedeuten, dass es in der Lehrwerkanalyse endlich zu empi-

rischer Rezeptionsforschung kommen muss, die das Lehrwerk in Interaktion mit den Lernenden und Lehrenden betrachtet. Konsequenz zu Ende gedacht hätte man es dabei sogar mit dem Ende der Lehrwerkanalyse durch die Aufhebung auf eine höhere Ebene zu tun. Da es sich bei der Analyse eines tutorierten Online-Werks in Aktion eigentlich um die Analyse dessen handelt, was als Äquivalent zum traditionellen Unterricht im Klassenzimmer zu betrachten ist, würde die Lehrmaterialanalyse aufgehen in empirische Unterrichtsforschung, die ja eigentlich die Interaktion von Lehrenden, Lernenden und Material zum Gegenstand hat, auch wenn die Rolle des Materials dabei nicht immer die ihr eigentlich gebührende Beachtung findet. So ein ›Ende‹, ein Ausbrechen aus dem selbstgewählten Getto des werkanalytischen Vorgehens, wäre eine erfreuliche Weiterentwicklung der Lehrwerkanalyse, bei der die werkanalytischen Vorgehensweisen nicht verschwinden, sondern als notwendige Blicke auf Struktur, Themen usw. von Material in das rezeptionsanalytische Vorgehen integriert würden. Aktuelle Versuche, Lehrmaterial in Aktion zu analysieren, beziehen sich auf die Analyse des Umgangs von Lernenden mit Selbstlernmaterial und zeigen, wie komplex und methodisch raffiniert man sich diese Wende der Lehrwerkanalyse vorzustellen hätte (vgl. Schmidt 2007 oder Würffel 2006).

Pessimistisch, aber m.E. leider wohl nicht ganz unrealistisch betrachtet könnte das verstärkte Aufkommen von

digitalen Kursen hingegen dazu führen, dass es überhaupt keine ernsthafte Lehrwerkanalyse mehr geben wird. Mein subjektiver Eindruck von Fachtagungen der letzten zehn Jahre ist, dass die entsprechenden Sektionen von mehr oder weniger offen als solchen deklarierten Präsentationen von Materialien, meist unter einer an die Fragestellung des Rahmenthemas angelehnten Thematik, dominiert wurden und kritische lehrmaterialanalytische Auseinandersetzungen in der Minderheit blieben. Diese Diskurslosigkeit der ›Bastler‹ ist vielleicht ein – notwendiges<sup>1</sup> – Übergangsphänomen, es wird aber verschärft durch die Frage nach dem Zugang. Zugang erhält man bei Online-Kursen zu ausgewählten Probestücken, diese dienen der Werbung, nützen aber nichts für eine distanzierte Analyse. Wenn Lehrwerkanalyse im digitalen Zeitalter überleben soll, muss also nicht nur dafür gesorgt werden, dass die Präsentation von Online-Materialien durch die Produzenten auch klar als solche erkenntlich ist, sondern auch dafür, dass Zugänge zu den Kursen für Forscher, die nicht identisch mit den Machern sind, selbstverständlich sind, so dass eine Analyse der tatsächlichen Nutzungen von Online-Kursen möglich wird.

### **3. Interessante aktuelle Tendenzen: animierte Grammatik und Einbeziehung der Korpusanalyse**

Aus Platzgründen nur ganz kurz sollen in diesem Kapitel exemplarisch zwei ganz unterschiedliche Aspekte angesprochen werden, die zeigen, wie der Fremd-

1 Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Es ist sehr wichtig und bei so komplexen Gegenständen wie digitalen Lehrmaterialien unbedingt notwendig, dass sich Macher austauschen, gute Ideen verallgemeinern und so weitgehend wie möglich kooperieren. Dazu bedarf es des Diskurses der Macher. Diese Diskussionen sind aber systematisch zu trennen von empirischen lehrwerkanalytischen Forschungen zu digitalem Lehrmaterial, so wie auch die Präsentation von traditionellem Print-Material auf Kongressen zu trennen ist und oft auch getrennt wird von lehrwerkanalytischen Vorträgen.

sprachenvermittlung durch Digitalisierung neue Wege erschlossen werden können, die Frage nach der Relevanz animierter Grammatik und die nach der Reichweite der Einbeziehung der Korpusanalyse.

### 3.1 Animierte Grammatik

Wenn man auf die Entwicklung von Lehrwerken zurückblickt, lässt sich feststellen, dass im Laufe der Zeit verstärkt versucht worden ist, mit Visualisierungen zu arbeiten, die den Lernenden das Verstehen erleichtern sollen (vgl. die Beispiele in Funk/König 1991). Wenn man sich hingegen die ersten Grammatikdarstellungen im Netz anschaut, blickt man meist auf Bleiwüsten, auf kopierte komprimierte Grammatikdarstellungen, die hinter die Qualität der Visualisierungen in ›Papierwerken‹ zurückfielen. Deren Standard müssten die digitalen Darstellungen also auf jeden Fall zunächst nachvollziehen. Aber durch die Digitalisierung können die Bilder das Laufen lernen, d.h. prinzipiell ist zu überlegen, inwieweit eine animierte Grammatik eine Erleichterung und Lernhilfe für die Lernenden darstellen könnte. Ein beliebter grammatischer Gegenstand für eine Animierung sind z.B. Wechselpräpositionen<sup>1</sup>, eine Figur stellt etwas auf einen Tisch, steht auf einem solchen o. ä. Für einen Selbstlerner, der allein und ohne Interaktion im Klassenzimmer Deutsch lernt, ist so ein kleiner Film, der das Prinzip der Wechselpräpositionen verdeutlicht, eventuell hilfreich. Aber in jedem Klassenraum kann ein Lehrer die Wechselpräpositionen ohne Schwierigkeiten demonstrieren, es gibt genug Leute und Gegenstände, die in

einen Raum gehen, in einem Raum sind, etwas in eine Tasche, unter einen Tisch oder wohin auch immer stellen oder legen, worauf die Gegenstände dann unter dem Tisch sind usw. Wenn man weiß, wie aufwändig es ist, gute animierte Grammatikdarstellungen zu produzieren, dann stellt sich zunächst die Frage, für welche grammatischen Phänomene sich der Aufwand eigentlich lohnt.

M. E. sollten Visualisierungen zunächst besonders dazu benutzt werden, kognitiv explizit kaum noch zu vermittelnde Konzepte leichter zugänglich zu machen. So könnte ein schwieriges Kapitel der deutschen Grammatik, die Stellung im Mittelfeld<sup>2</sup>, von einer animierten Grammatik profitieren, die Komplexität ganzheitlicher darstellen kann als explizite Erläuterungen zu Neuem und Bekanntem, zu Links- und Rechtstendenz, Pronominalisierungen usw. Man stelle sich z.B. eine Straße vor, auf der unterschiedliche Arten von Parkverboten und Halteeinladungen vorhanden sind und unterschiedliche Angaben- und Ergänzungsautos vorbeigefahren kommen, die je nach pronominalem oder nominalem Zustand an bestimmten Stellen parken, von einem Parkwächter von bestimmten Stellen verwiesen werden usw. Wenn Animierungen dazu führen, dass etwas Komplexes und Schwieriges leichter verstanden wird, dann tragen sie zu einer neuen Qualität des Lernens bei. Wenn Selbstverständliches oder leicht Verständliches illustriert wird oder wenn die Aufmerksamkeit der Lernenden durch eine Animierung, die eher Ornament ist, vom eigentlich zu Lernenden abgelenkt wird, dann

1 Vgl. z.B. <http://www.passwort-deutsch.de/lernen/band2/lektion8/aktivitaet02.htm#>

2 Bei diesem Gegenstand scheint mir inzidentelles Lernen einem kognitiv expliziten Zugang vorzuziehen zu sein, der entweder zu stark simplifiziert (Beispiel: tekamolo) oder der leicht das Ausmaß einer Linguistik-Vorlesung erreicht.



wird eher ein Problem als eine Hilfestellung produziert. Animationen eignen sich zur Darstellung sequenzieller oder kausaler Sachverhalte, aber nur solange auch dies nicht zu einer Reizüberflutung oder Ablenkung führt.

»An der falschen Stelle eingesetzt nehmen sie daher wichtige Ressourcen von anderen essenziellen Verarbeitungsaufgaben weg. ... Die scheinbar leichte Verständlichkeit, die durch multimediale Animationen häufig suggeriert wird, verhindert ... richtiges Verstehen.« (Roche/Scheller 2004: 14)

### 3.2 Korpuslinguistik für den und im DaF-Unterricht?

Ein zweiter Bereich, der hier nur kurz erwähnt werden soll, ist das Potenzial, das durch die Verbindung von Computertechnologie und linguistischer Methodik für den Fremdsprachenunterricht nutzbar gemacht werden kann bzw. könnte, das Potenzial der Korpuslinguistik. Diese ist in der Anglistik weiter entwickelt als in der Germanistik, das gilt sowohl für ihren Kernbereich, die Linguistik, als auch für Versuche, sie für das Fremdsprachenlernen produktiv zu machen (vgl. z. B. Mukherjee 2004 und Mukherjee/Rohrbach 2006). Aber auch im Bereich DaF wird durch die 2008 in der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* eröffnete Reihe von Beiträgen (vgl. Fandrych/Tschirner 2008 und Meißner 2008) die Diskussion systematisiert, und mit FALKO wächst an der Humboldt Universität ein annotiertes Fehlerkorpus für DaF heran (vgl. Lüdeling u. a. 2008).

In der Linguistik hat die Korpusanalyse eine methodische Neuorientierung bewirkt, an die Stelle einzelner Belegstellen oder der Introspektion des Muttersprachlers tritt die Analyse immer größerer Mengen von Daten. Für den Fremdsprachenunterricht ist die Korpuslinguistik auf zwei Ebenen interessant.

Zunächst ist sie, wiederum auf zwei Ebenen, Lieferantin von Informationen. Zum einen stellt sie empirisch überprüfte Aussagen zur Frequenz von sprachlichen Phänomenen zur Verfügung, von denen Lehrmaterialmacher zumindest jenseits von B1 bei der Erstellung von spezielleren Materialien profitieren können. Zum anderen kann die Korpusanalyse da, wo sie Lernerkorpora analysiert, hilfreiche Daten liefern; annotierte Fehlerkorpora können über die große Zahl zu einer interessanten Ergänzung psycholinguistischer Erwerbsforschung werden. In diesen beiden Fällen ist die Korpuslinguistik eine interessante Bezugswissenschaft für die Fremdsprachendidaktik.

Offener ist m. E. zur Zeit noch die didaktisch weitergehende Frage, ob und inwieweit ein korpuslinguistisches Vorgehen auch Teil des institutionell gesteuerten Lernens werden sollte, z. B. dadurch, dass Lerner größere Mengen von sprachlichem Material unter für sie zum jeweiligen Stand ihres Spracherwerbs relevanten Gesichtspunkten durchforsten, inwieweit also die Korpuslinguistik einen Beitrag zum entdeckenden Lernen leisten kann. Dies scheint zunächst eine Frage zu sein, die für Lernende in der Mittelstufe und Oberstufe von Interesse ist, z. B. bei der Beschäftigung mit Kollokationen (vgl. z. B. Ludewig 2005). Wie produktiv ein korpuslinguistisches Vorgehen für DaF-Lernende tatsächlich ist, wird sich erst sagen lassen, wenn entsprechende Unterrichtsforschung vorliegt. Perspektivisch festhalten kann man aber, dass ein korpuslinguistisches Vorgehen zumindest theoretisch das Potenzial in sich trägt, selbstbestimmtes Lernen, das in der Fremdsprachendidaktik zumeist stärker auf Inhalte bezogen diskutiert wird, auch im Bereich der eher formbezogenen Fragestellungen voranzutreiben.

#### 4. Tutorierung und programmiertes Feedback

Feedback ist kein neues Thema der Fremdsprachendidaktik, es gewinnt aber im Kontext der stärkeren Individualisierung, die durch digitale Medien möglich wird (vgl. dazu genauer Rösler 2006b)<sup>1</sup>, besondere Bedeutung. Feedback geben traditionell Lehrer und Mitlernende. Wenn das Lernen nicht mehr in einem Raum stattfindet, in dem Lehrende und Lernende gleichzeitig anwesend sind, kann der Lehrer durch einen Online-Tutor ersetzt werden, was zunächst einmal den Verlust einiger nonverbaler Feedback-Möglichkeiten mit sich bringt, im Hinblick auf Erreichbarkeit für individuell gewählte Lernzeitpunkte aber evtl. für die Lernenden auch eine Verbesserung darstellen kann. (Zu den verschiedenen Besetzungen des Begriffs Tutor im Kontext der Diskussion um das Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien vgl. Rösler 2004: 194 ff.). Wie gut oder wie schlecht ein Online-Tutor ist, hängt nicht zuletzt davon ab, ob er ein Sprachlernhelfer und Sprachberater ist oder eine schlecht bezahlte Hilfskraft, die nur ›Häkchen macht‹. Wenn ein Team gut ausgebildeter Online-Tutoren Selbstlernenden zu verschiedenen Zeitpunkten zur Verfügung steht und sie angemessen berät, dann ist Online-Tutorierung zumindest eine ernst zu nehmende Angelegenheit.

Ein Phänomen, über das noch relativ wenig bekannt ist, das aber m. E. im Kontext der digitalen Medien eine größere Rolle spielen wird als bisher, ist das Feedback durch Mitlerner, besonders überall da, wo Lernende individuell an einem Lernprogramm arbeiten, sich aber mit anderen Lernenden im gleichen

Raum befinden. Hier kann das schon immer vorhandene Tuscheln mit dem Nachbarn im Klassenzimmer, wenn man als Lerner mal wieder nicht verstanden hat, was der Lehrer gesagt hat, ihn aber nicht unterbrechen wollte, oder wenn man sich schnell vergewissern möchte, ob man eine Aufgabe richtig gelöst hat, zu einem immer wichtiger werdenden Bestandteil von Lernprozessen werden. In einem digitalen Kontext, in dem das Lernprogramm nur eines der offenen Fenster auf dem Computer ist und die Lernenden sich gegenseitig bei zeitgleich vorhandenen Online-Wörterbüchern, Grammatiken, beliebigen Informationsseiten usw. informieren und beraten können, könnte mit derartigen Peer-Beratungen ein qualitativ sehr interessanter Schritt liegen in Richtung eines vielleicht in Zukunft wachsenden Bereichs des, paradox formuliert, kooperativen Alleinlernens (vgl. dazu die Untersuchung von Schmidt 2007 zum gemeinsamen Arbeiten mit Selbstlernsoftware).

Beim Thema Feedback und digitale Medien stellt sich neben der Erforschung von durch Computer vermittelten Rückmeldungen von Menschen an andere Menschen vor allem die Frage, was für Alleinlernende eigentlich ein sinnvolles Feedback des impliziten, also des in das Material programmierten, Tutors ist.

Programmiertes Feedback basiert auf dem Abgleichen von Mustern. Je mehr ein Materialmacher vorhersehen, welche Fehler Lernende machen werden, und je mehr Energie er darauf verwendet, auf diese Fehler zu reagieren, desto differenzierter kann sein Feedback aussehen. Das gilt für simple *Hot Potatoes*-Übungen (vgl. <http://hotpot.uvic.ca/>) ebenso wie für elaboriertere programmierte Aktivitäten.

---

1 M. E. wird durch die digitalen Medien sowohl eine stärkere Individualisierung als auch eine Stärkung von Kooperationen beim Fremdsprachenlernen möglich.

Es handelt sich dabei um eine Fleißarbeit, die für die Macher frustrierend sein kann. Wer viel Energie in eine schöne Flash-Präsentation steckt, kann sicher sein, dass die Lernenden die Präsentation sehen und hoffentlich auch gut finden. Wer sehr viel Zeit in die Antizipation von Lernerreaktionen und entsprechende Rückmeldungen der Lernsoftware steckt, weiß nicht, ob irgendetwas von dieser vielen Arbeit überhaupt wahrgenommen wird.

Das führt dazu, dass bei vielen Übungen das Feedback sicher weniger differenziert ist, als es technisch sein könnte. Bei offenen Aufgaben<sup>1</sup> bleibt ohnehin, wenn kein Online-Tutor zur Verfügung steht, an den Lösungen eingesandt werden können, nur die Möglichkeit der Musterantwort, und Musterantworten sind eine zweischneidige Sache. Eine ihrer unerwünschten Nebenwirkungen kann sein, dass ein Lerner, der eine interessante Lösung produziert hat, sehr verunsichert wird, weil er seine gefundene Lösung nicht in Beziehung zur Musterlösung setzen kann.

Der hohe Arbeitsaufwand für das Vorhersehen von und Reagieren auf unterschiedliche Lernereingaben verbunden mit der mangelnden Sichtbarkeit des Feedback mag einer der Gründe dafür sein, dass das Feedback bei manchen Aufgaben in der Lernsoftware stark verbesserungswürdig zu sein scheint. Darüber hinaus ist aber auch nicht hinreichend geklärt, wann für welche Lernenden bei welcher Aufgabe welche Art von Feedback denn eigentlich gutes Feedback ist.

Zu Anfangszeiten der Lernsoftware-Entwicklung las man manchmal, Feedback solle freundlich sein und nicht verschre-

cken. Aber das kann zu Problemen führen, wie mein Selbstversuch aus dem Jahre 1998 zeigt:

»Bei einer graphisch sehr ansprechend gestalteten Übung, bei der ich Substantiven einen definiten Artikel zuordnen muß, macht es offensichtlich einen Unterschied, welchen falschen Artikel ich verwende, denn manchmal erhalte ich bei Fehlern ein aufmunterndes ›stimmt nicht ganz‹, manchmal ein strenges ›das stimmt nicht. Sollte es hier eine von der germanistischen Linguistik noch nicht entdeckte Tendenz zum semiakzeptablen Zweitgenus für Substantive geben, deren Angabe die freundlichere Fehlermeldung auslöst?« (Rösler 1998: 11)

In einer derartigen Situation muss ein Lerner ins Grübeln kommen, er muss annehmen, dass die unterschiedlichen Reaktionen des Programms bedeuten, dass er unterschiedlich schlecht reagiert hat. Die programmierte Freundlichkeit kann also dazu führen, dass im Kopf der Lernenden fehlgeleitete Verallgemeinerungen in Gang kommen.

Ein anderes Kriterium für die Feedback-Gestaltung, das häufig anzutreffen ist, könnte formuliert werden als: je ausführlicher desto besser. Wenn das Feedback des Programms, wie es in den Anfangszeiten von Übungen auf dem Computer manchmal vorkam, einfach lautete, »Einige der Antworten sind nicht ganz richtig«, dann wäre sicher ein ausführlicheres Feedback besser gewesen. Aber was heißt ausführlich? Soll eine Grammatikübung im Feedback z. B. eine Erklärung liefern, einen Link auf eine Seite, in der das Phänomen dargestellt wird? Oder ist das nicht viel zu aufwändig für einen Lerner, der bei einer geschlossenen Übung nur schnell wissen möchte, ob was er angeklickt hatte richtig oder falsch

1 Die Auswahlmöglichkeiten, die Autorensysteme anbieten, führen wohl auch dazu, dass im Netz mehr geschlossene Aufgaben zur Verfügung stehen, als man das für didaktisch sinnvoll halten mag.

war. In der Untersuchung von Schmidt 2007 drückte sich Feedbackverdrossenheit dadurch aus,

»dass viele Schülerinnen als Folge der beschriebenen Negativerfahrungen die erscheinenden Meldungen häufig entweder vollständig ignorieren, indem sie sie ungelesen sofort nach ihrem Erscheinen wegklicken, oder aber nur sehr oberflächlich wahrnehmen. So kommt es natürlich häufig vor, dass durchaus gute, informierende, fehlerspezifische Kommentare ebenfalls vollständig unbeachtet bleiben« (Schmidt 2007: 291).

Wichtig ist in der momentanen Situation wohl, dass die Antwort auf die Frage, was ein angemessenes Feedback ist, lernerabhängig gestellt werden muss: Die sogenannte Generation Netzkind, für die das Etablieren sozialer Beziehungen im Netz ebenso zum Alltag gehört wie die schnelle Suche nach Informationen im Netz und das schnelle Wegklicken von etwas, was nicht sofort als relevant angesehen wird, wird vielleicht sehr anders mit kognitiv arbeitendem Feedback umgehen als ein älterer Lernender mit anderen Computer- und Lernerfahrungen.

Befänden wir uns in einer Naturwissenschaft und nicht in einem Niemandsland der Forschungsförderung wie der Fremdsprachendidaktik, dann hätten wir sicher schon längst ein millionenschweres Grundlagenforschungsprogramm aufgebaut, bei dem versucht würde zu ermitteln, welche Kriterien für programmiertes Feedback belastbar sind, bezogen auf unterschiedliche Lernertypen, Lernziele, Übungstypen usw. Die häufig beklagte fehlende Breite der empirischen Fremdsprachenforschung ist auch hier ein Hindernis dafür, dass

über Argumentationen entlang der reflektierten Erfahrung kaum hinausgegangen wird (vgl. aber z. B. Arbeiten wie Nagata 1993 zu Ausführlichkeit von Feedback und Lernerfolg oder Pujola 2001 zu unterschiedlichen Verwendungsmöglichkeiten und Zweischrittigkeit). Was man jedoch einigermaßen sicher sagen kann, ist, dass ganz langfristig im Bereich Feedback für programmiertes Material ein großer qualitativer Schritt voran erst gemacht werden kann, wenn Pattern-Matching und die Antizipation von Lernereingaben ergänzt und evtl. einmal sogar ersetzt werden durch eine intelligente Analyse der Lernereingaben, d. h. wenn Fremdsprachendidaktik und Forschung zur künstlichen Intelligenz auf einer Ebene zusammenkommen, die über die Analyse von Einzelbeispielen hinausgeht. Das wird aber noch eine sehr lange Zeit auf sich warten lassen (vgl. dazu Gamper/Knapp 2002 oder Puskas 2005).

## 5. Kooperatives Arbeiten mit digitalen Medien

Kooperationen gab und gibt es vor und außerhalb des Arbeitens mit digitalem Material. Tandems gab es, bevor es E-Tandems gab, Klassenkorrespondenzen, bevor per E-Mail usw. die Raumüberwindung zwischen Lernergruppen an verschiedenen Orten beschleunigt wurde<sup>1</sup> (vgl. als Überblick Rösler 2004: 49–69). Rasant geändert haben sich in den letzten 10 Jahren die technischen Möglichkeiten für Kooperationen. Mussten vor ca. 10 Jahren für die Untersuchung von Tamme 2001 zur Ausbildung von Online-Tutoren noch bei vielen der Teilnehmer Modems installiert

1 Vgl. als Überblick über laufende Projekte die Sammlung im Netz <http://www.schule.de/englisch/DaF.htm> von Reinhard Donath, der für Einstieger auch sehr nützliche Hinweise für das Gelingen von Kooperationsprojekten bereitstellt: [http://www.englisch.schule.de/tipps\\_neu.htm#zehn](http://www.englisch.schule.de/tipps_neu.htm#zehn).

werden, sind heute alle Beteiligten am Gießener elektronischen Praktikum (vgl. Würffel 2004) in der Lernplattform Moodle zu Hause. Das bedeutet zunächst einmal nur, dass technisch über den einen Modus der schriftlichen Interaktion per E-Mail hinaus inzwischen eine ganze Palette von Kommunikationsmöglichkeiten bereit steht, synchron und asynchron, geschrieben und gesprochen, in Wikis, Chats, Foren oder per Skype. Die didaktisch relevante Frage lautet, ob dabei der didaktische Fortschritt mit dem technologischen Fortschritt Schritt gehalten hat.

Mit E-Mail und Chat waren digitale Kommunikationsweisen in den Fremdsprachenunterricht eingetreten, die in Bezug auf konzeptionelle Schriftlichkeit und Mündlichkeit nicht immer einfach einzuordnen sind und die für die Fremdsprachendidaktik unter dem Gesichtspunkt der Diskussion der Förderung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit interessant waren (vgl. die Analyse von Lemnitzer/ Naumann 2001; zu den Besonderheiten der Kommunikation in didaktischen Chats vgl. Platten 2003). Problematisch war es m. E. zu glauben, dass mit den E-Mails und Chats eine Renaissance des Schreibens stattgefunden hatte, stattgefunden hatte aber auf jeden Fall eine Renaissance des Tippens. Hier kann nun durch die Erweiterung der technischen Möglichkeiten eine Ausdifferenzierung erfolgen. Mit Skype könnte es eher als mit den getippten Chats tatsächlich dazu kommen, dass die Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht stärker in den Fokus des Lernens mit digitalen Medien tritt, und mit Wikis (zum Schreiben von DaF-Lernenden im Wiki vgl. Platten 2008) und Blogs könnte es nun tatsächlich zu einer Renaissance des Schreibens und dabei

durch das Potenzial der *social software* sogar zu einer Stärkung des kooperativen Schreibens kommen (vgl. dazu ausführlicher Würffel 2008).

Digitale Kooperationsprojekte haben zumeist versucht, zumindest die inhaltliche Selbstbestimmung der Lernenden möglichst weitgehend unbeschädigt zu lassen, der Selbstbestimmung der Arbeitsweisen waren durch die ›Sachzwänge‹ der vorhandenen Kommunikationsweisen, zunächst beschränkt auf E-Mail, Grenzen gesetzt. Durch die Vielfalt der technischen Optionen in Lernplattformen ist in Kooperationsprojekten jetzt eine weitergehende Selbstbestimmung von Arbeitsweisen der Wahl, eines synchronen oder asynchronen Vorgehens usw. durch die Lernenden möglich; einer Zwischenbilanz in zehn Jahren bleibt es vorbehalten festzuhalten, ob diese größere Freiheit der Wahl der Mittel zu größerer Selbstbestimmung bei der Wahl der Arbeitsweisen geführt hat.

Auch bei größerer Begeisterung für die sich bietenden Möglichkeiten von Lernplattformen sollte man jedoch nicht vergessen, dass die Grundprobleme sprach- und kulturgrenzenüberschreitender Kommunikation durch diese nicht aus der Welt geschafft worden sind, so dass auf die Gefahren in jedem einzelnen Projekt ebenso wie in der Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern geachtet werden muss (vgl. dazu z. B. Müller-Hartmann 2000 und O'Dowd/Ritter 2006). Trotz der erweiterten Kommunikationsmöglichkeiten gilt weiterhin der Gemeinplatz: Wenn man sich nichts zu sagen hat, ist es egal, wie luxuriös die Lernplattform ist, in der man sich nichts zu sagen hat. Die entscheidende Frage lautet weiterhin: Haben Lernende in Kooperationsprojekten anderen Lernenden etwas mitzuteilen?

## 6. Lernertexte für Lerner

Dass Lernende anderen Lernenden oder ihrer Umwelt etwas mitteilen wollen und dass dieses Mitteilungsbedürfnis die Basis des Fremdsprachenlernens sein sollte, ist kein durch digitale Medien aufgekommenes Konzept, sondern Grundannahme aller Versuche, emanzipatorischen Fremdsprachenunterricht zu machen, und Ausgangsüberlegung der Projektdidaktik. Inwieweit tragen durch digitale Medien realisierte Interaktionen dazu bei, diese Grundannahme stärker im Unterrichtsalltag zu verankern? Diese Frage soll in zwei Teilfragen überführt werden,

in die Frage, inwieweit ›lehrmaterial-freie‹ selbstbestimmte Textproduktion durch *social software* in anderer Weise möglich ist als bisher, und in die nicht so offensichtliche, m. E. aber für die Entwicklung des gesteuerten DaF-Lernens hochrelevante Frage danach, ob durch die Digitalisierung auch im traditionellen Lehrmaterialkonzept so etwas wie eine stärkere Einbeziehung von Lernertexten möglich ist.

### 6.1 Freie Lernertexte im Netz

Abb. 1 zeigt einen von einem Lerner ins Internet gestellten Text.

Blog.de | huachengaussingapur | Nächstes Blog » | Erstelle kostenlos dein eigenes Blog | Dieses Blog melden | Mein blog.de | Login

## Nur für Deutsch lernen

Hier klicken und testen >>

Wall Street INSTITUTE  
SCHOOL OF ENGLISH

Der erst französischunterricht >

Ersteintrag  
von huacheng @ 2008-05-10 - 10:39:17

**Guten Tag!**

Dies ist mein ersteintrag! Ich verwende mein Blog für Deutsch üben, so ich wird Deutsch nicht vergessen als mein Französischkurs beginnt. Bitte korrigieren Sie meine Fehler als Sie sieht ihnen, danke!

Also, mein Französischkurs beginnt am nächsten Montag und dauert nur 3 Wochen, bis zum 30. Mai. Ja, ich wird am 29. Mai nach Paris wegfahren und wird die letzten unterricht überspringen. Weil die Lehrerin hast meine

Abb. 1: Von einem DaF-Lerner außerhalb des institutionellen Lernens ins Netz gestellter Text. Quelle: <http://huachengaussingapur.blog.de/2008/05/10/ersteintrag-4155058> (Abrufdatum: 21.5.2008)

Wenn derartige Texte von Lernenden produziert und der Welt kund getan werden, ohne dass dieses eine Beziehung zum Unterricht hat, dann handelt es sich zunächst einmal um nichts anderes als um eine mediale Erweiterung von Transfermöglichkeiten. So wie ein Lerner früher einen muttersprachlichen

Touristen im Urlaub angesprochen haben mag, um sein erworbenes Deutsch auszuprobieren, und dabei keinesfalls korrekt gesprochen hat, so kann er jetzt die ganze Welt ansprechen, um sein erworbenes Deutsch auszuprobieren, und er hofft natürlich, dass die Welt ihn zur Kenntnis nimmt.

Etwas anderes ist es, wenn diese Arten von Aktivitäten innerhalb des Klassenzimmers in die Wege geleitet werden, wenn also Lehrende die Lernenden dazu bringen, sich der Welt mitzuteilen. Hier kann m. E. die Idee des freien Sich-Mitteilens in Konflikt geraten mit der Schutzfunktion, die Lehrende einer Gruppe von Lernenden gegenüber haben, denn im Gegensatz zur Ermunterung zu selbstbestimmtem Schreiben, das zu Plakaten im Klassenzimmer, einer Lesung auf einem Elternabend oder zu einem Brief an eine Partnerklasse führte, liest plötzlich die ganze Welt mit, wenn die Texte nicht entsprechend per Intranet oder sonstige Schutzmechanismen mit einer Zugangsbeschränkung versehen sind. Nun könnte man einwenden, dieser Verweis auf die Schutzfunktion sei sehr altmodisch, wir lebten schließlich in einer Welt des medialen Exhibitionismus, und von daher sind diese Bedenken wahrscheinlich tatsächlich ein bisschen altväterlich, trotzdem sollte man nicht ganz außer Acht lassen, dass ein gegen sprachliche Normen verstoßender oder inhaltlich selbstentblößender Text natürlich auch gegen den Verfasser verwendet werden kann, z. B. eine ganze Zeit später bei einer Bewerbung, und dass man vielleicht überlegen sollte, inwieweit ein allzu schnelles Ermuntern der Lernenden, sich in der Zielsprache gleich der ganzen Welt mitzuteilen, tatsächlich so notwendig ist. Trotzdem muss man festhalten, dass mit derartigen weltweit zugänglichen Publikationen die Möglichkeit gegeben ist, über die Grenzen des Klassenzimmers hinauszutreten, und je stärker es z. B. passiert, dass eine Gruppe von Lernenden ein digitales Produkt erstellt und dann in sozialen Netzwerken ›werbend‹

dafür sorgt, dass Leute, die keinen didaktischen Grund dafür haben<sup>1</sup>, dieses Produkt wahrzunehmen, es freiwillig zur Kenntnis nehmen, desto stärker finden Schritte über das Klassenzimmer hinaus in Richtung ›natürliche Kommunikation‹ statt, die über die Interaktionsmöglichkeiten klassischer Projektdidaktik hinausgehen.

## 6.2 Freie Lernertexte in einer didaktischen Lernumgebung

Während der Text in Abb. 1 ein Beispiel dafür ist, wie Lernende die digitalen Medien dafür nutzen, ohne didaktischen Kontext sich in der Fremdsprache anderen mitzuteilen (und zu hoffen, dass irgendwo in der Welt ›draußen‹ jemand diesen Text als für sich so relevant empfindet, dass er auf ihn antwortet), ist Abb. 2 ein Beispiel für weitgehend freies Schreiben in einem didaktischen Raum.

Abb. 2 zeigt die Startseite der interaktiven Schreibwerkstatt der Lernumgebung für Jugendliche auf Mittelstufenniveau, *Jetzt Deutsch Lernen*. Diese Schreibwerkstatt stellt ein Wiki bereit, gibt Startinformationen und einen inhaltlichen Impuls. Danach sind die Lernenden freie Autoren, die mit anderen Autoren kooperieren. Verglichen mit dem völlig freien Text in Abb. 1 findet also eine Steuerung statt. In diesem konkreten Fall ist sie sehr gering, Ort, allgemeine Hilfestellung und Impuls werden gegeben (vgl. dazu ausführlicher Platten 2008).

Man kann sich derartige Wikis auch mit stärkeren Eingriffen vorstellen, z. B. mit einem Tutor, der textsortenbezogene Ratschläge gibt, kooperative Aktivitäten moderiert usw. Und man kann sich ein derartiges Wiki noch freier vorstellen, indem selbst der thematische Impuls

1 Also weder Lehrer, Partnerklasse, Eltern oder sonstige kommunikativ ›zwangsverpflichtete‹ Personen sind.

The screenshot shows the website 'JETZT DEUTSCH LERNEN INTERAKTIVE SCHREIBWERKSTATT'. The header includes the Goethe-Institut logo and navigation links for 'Menu' and 'Zur Interaktiven Schreibwerkstatt'. A sidebar on the left lists 'Wiki-Startseite', 'Was ist ein Wiki?', 'Wikikette', and 'Lehrerhandbuch', followed by a 'Texte' section with 'Texte mit Aufgaben', 'Texte zum Lesen', and 'Thematisch geordnet'. The main content area is titled 'Interaktive Schreibwerkstatt im Wiki-Web' and features a sub-header 'Hier macht Schreiben Spaß!' with three bullet points: 'Ihr habt Lust, gemeinsam mit anderen Lernenden kreative Texte zu schreiben...', 'Ihr wollt andere Autoren kennen lernen...', and 'Ihr möchtet einfach nur Geschichten lesen...'. Below this, it says 'Dann seid ihr hier genau richtig!' and 'Denn hier geht's zur Interaktiven Schreibwerkstatt von "JETZT Deutsch lernen"'. A section titled 'Hier seid IHR die Autoren:' explains that users can create and publish their own texts. At the bottom, it notes 'Egal ob ihr euch beim Schreiben noch unsicher fühlt oder euch eher zu den'.

Abb. 2: Kooperatives Schreiben in einem didaktischen Kontext. <http://www.goethe.de/zl/jetzt/dejwiki/dejwiki.htm> (Abrufdatum 21.5.2008)

noch weggelassen wird und lediglich ein bereitgestellter Schreibernaum übrig bleibt. Unterschiedlich sein können auch die Motive der Schreiber: sind sie als individuelle Lerner in die Schreibwerkstatt geraten, sind sie von ihren Lehrern dazu ›überredet‹ worden, ist gar eine ganze Lernergruppe als Teil des Unterrichts zu diesem ›freien‹ Schreiben verpflichtet worden? Hier bedarf es noch einer ganzen Reihe von Untersuchungen, bis man mehr darüber weiß, welcher Grad von Steuerung, thematischen Anreizen und evtl. auch unterrichtlichen Begleitungen für welche Lerner mit welchen Lernerfahrungen mit welchem Sprachstand für kooperatives Schreiben im Wiki angemessen ist.

### 6.3 Integration von Lernertexten in Lehrmaterial

Aufgrund der Bedeutung, die Lehrmaterial für das gesteuerte Fremdsprachenlernen hat, zumindest ebenso wichtig ist m. E. die Frage, ob es über diese erwei-

terten Möglichkeiten des kooperativen freien Schreibens von Texten durch Lernende hinaus auch dazu kommen kann, im Lehrmaterial den Texten von Lernenden stärkeres Gewicht zukommen zu lassen. Lernertexte in Lehrwerken waren traditionell vereinzelte Texte von Lernenden, die z. B. auf ein Preisausschreiben geantwortet hatten. Mit der Flexibilität der digitalen Medien ist es nun möglich, diese Art der Integration von Lernertexten voranzutreiben. Abb. 3 zeigt ein weiteres Beispiel aus der Lernumgebung *Jetzt Deutsch Lernen*. Dort hatte man angefangen, Texte von Lernenden als Reaktionen auf die Texte der Lernumgebung ins Netz zu stellen, und ging danach einen Schritt weiter: die Texte der Lernenden wurden selbst zu didaktisch bearbeiteten Texten, die die Basis von Lerneinheiten bilden.

Man kann entweder sagen, damit seien sie genau so gut oder genauso schlecht wie alle anderen Lehrwerktexte, man kann aber auch hoffen, dass, wenn derar-



The screenshot shows the website 'JETZT DEUTSCH LERNEN' with a navigation menu on the left and a main content area. The main content area is titled 'Jetzt ihr! - Lernertexte mit Aufgaben' and lists three units of didactic learning texts.

**JETZT DEUTSCH LERNEN**  
LERNERTEXTE

**Lerner**

- Wörterbücher
- Grammatik
- Lesestrategien

**Texte**

- Texte mit Aufgaben
- Texte zum Lesen
- Thematisch geordnet

**Extras**

- Diskussionsforum
- Chat-Seite
- Wettbewerbe

**Jetzt**

**Jetzt ihr! - Lernertexte mit Aufgaben**

In unserer neuen Reihe "Jetzt ihr! - Lernertexte mit Aufgaben" stehen eure Texte im Mittelpunkt! Es sind besonders gelungene Texte, die ihr uns als Beitrag zu einer Einsendeaufgabe geschickt habt. Diese Texte bilden die Ausgangsbasis für neue Einheiten.

**Informationen für Lehrerinnen und Lehrer**

Einheit 1: **Fernsehnachrichten** mit einem Text von *Serge aus Paris, Frankreich*

Einheit 2: **WWW.Gemeinde** mit einem Text von *Adam Dickinson aus Toronto, Kanada*

Einheit 3: **Charlies Geschichte** mit einem Text von *Antonio Foggi aus Pisa, Italien*

Abb 3: Didaktisierte Lernertexte im Lehrmaterial. <http://www.goethe.de/z/jetzt/dejlerete.htm> (Abrufdatum 21.5.2008)

tige Texte kontinuierlich erneuert, weitergesponnen werden usw., auch in Lehrwerken – wenn man sich, wie in Kap. 1 dargestellt, Lehrwerke als Datenbanken und nicht als statische Sequenzen vorstellt – mit diesen Texten eine stärkere Annäherung an Interessen der Lernenden erfolgen kann. Denn von den Lernenden kann ein für sie unangemessener Text in ihrem Lehrwerk als Aufforderung verstanden werden, selbst aktiv zu werden, zu schreiben, zu inszenieren und diese Texte dann wieder anderen Lernenden zur Verfügung zu stellen, so dass in einem Datenbank-Konzept von Lehrwerk Texte von Lernenden gleichberechtigt neben von Materialmachern geschriebenen oder gefundenen stehen könnten, für andere und von anderen Lehrenden und Lernenden ausgewählt nicht danach, ob sie von berühmten Autoren, Lehrwerkmachern oder Lernenden stammen, sondern weil sie für bestimmte Lernende mit bestimmten Lernzielen zu einem bestimmten Zeitpunkt die angemessenen Texte sind. Und damit hätte man sich dann ein Stückchen weiter an so etwas wie ›didaktische Au-

thentizität‹ angenähert, an einen Authentizitätsbegriff, der nicht den Texturheber oder die Textbeschaffenheit verabsolutiert, sondern sich auf die komplexe Situation gesteuerten Fremdsprachenlernens einlässt.

### Literatur

- Barkowski, Hans; Fritsche, Michael; Göbel, Richard; von der Handt, Gerhard; Harnisch, Ulrike; Krumm, Hans-Jürgen; Kumm, Sigrid; Menk, Antje-Katrin; Nikitopoulos, Pantelis; Werkmeister, Manfred: *Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*. 3., aktualisierte Auflage. Mainz: Werkmeister, 1986.
- Bochow, Peter; Schroedter-Albers, Henning: »*Deutsch Aktiv* – Adaption für Indien; Didaktische Überlegungen, Unterrichtsbeispiele«, *German Studies in India* 1981, 173–188.
- Engel, Ulrich; Krumm, Hans-Jürgen; Stickle, Gerhard; Wierlacher, Alois: *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland von der Kommission für Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache, Band 2. Heidelberg: Groos, 1979.

- Fandrych, Christian; Tschirner, Erwin: »Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel«, *Deutsch als Fremdsprache* 44, 4 (2007), 195–204.
- Funk, Hermann; Koenig, Michael: *Grammatik lehren und lernen* (Fernstudieneinheit 1). Berlin; München; Wien: Langenscheidt, 1991.
- Gamper, Johann; Knapp, Judith: »A review of intelligent CALL-systems«, *Computer Assisted Language Learning* 15, 4 (2002), 329–342.
- Gerighausen, Josef; Seel, Peter: »Der fremde Lerner und die fremde Sprache. Überlegungen zur Entwicklung regionalspezifischer Lehr- und Lernmaterialien für Länder der Dritten Welt«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 10 (1984), 126–162.
- Kommission für Lehrwerke DaF: *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos, 1978.
- Lemnitzer, Lothar; Naumann, Karin: »»Auf Wiederlesen!« – das schriftlich verfaßte Unterrichtsgespräch in der computervermittelten Kommunikation«. In: Beißwenger, Michael (Hrsg.): *Chat-Kommunikation – Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld*. Stuttgart: ibidem, 2001, 469–491.
- Ludewig, Petra: *Korpusbasiertes Kollokationslernen: Computer-Assisted Language Learning als prototypisches Anwendungsszenario der Computerlinguistik*. Berlin; Bern; Brüssel; Frankfurt a.M.; New York; Oxford; Wien: Lang, 2005.
- Lüdeling, Anke; Doolittle, Seanna; Hirschmann, Hagen; Schmidt, Karin; Walter, Maik: »Das Lernerkorpus Falko«, *Deutsch als Fremdsprache* 45, 2 (2008), 67–73.
- Meißner, Cordula: »Eine gebrauchsbasierte Beschreibung des Sprachsystems mit Hilfe der Korpuslinguistik – das Beispiel der Synonyme *ewig* und *unendlich*«, *Deutsch als Fremdsprache* 45, 1 (2008), 8–13.
- Müller-Hartmann, Andreas: »Wenn sich die Lehrenden nicht verstehen, wie sollen sich dann die Lernenden verstehen? Fragen nach der Rolle der Lehrenden in global vernetzten Klassenräumen«. 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, 275–301.
- Mukherjee, Joybrato: »Bridging the Gap between Applied Corpus Linguistics and the Reality of English Language Teaching in Germany«. In: Connor, Ulla; Upton, Thomas (Hrsg.): *Applied Corpus Linguistics: A Multidimensional Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 2004, 239–250.
- Mukherjee, Joybrato; Rohrbach, Jens-Martin: »Rethinking Applied Corpus Linguistics from a Language-pedagogical Perspective: New Departures in Learner Corpus Research«. In: Kettemann, Bernhard; Marko, G. (Hrsg.): *Planning, Gluing and Painting corpora: Inside the Applied Corpus Linguist's Workshop*. Berlin; Bern; Brüssel; Frankfurt a.M.; New York; Oxford; Wien: Lang, 2006.
- Nagata, Noriko: »Intelligent computer feedback for second language instruction«, *The Modern Language Journal* 77, 3 (1993), 330–339.
- Neuner, Gerhard: »Lehrwerkanalyse und -kritik als Aufgabenfeld der Fremdsprachendidaktik – zur Entwicklung seit 1945 und zum gegenwärtigen Stand«. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*. Berlin; Bern; Brüssel; Frankfurt a.M.; New York; Oxford; Wien: Lang, 1979, 5–39.
- O'Dowd, Robert; Ritter, Markus: »Understanding and Working with Failed Communication in Telecollaborative Exchanges«, *CALICO Journal* 23, 3 (2006), 1–20.
- Platten, Eva: »Chat-Tutoren im didaktischen Chat-Raum – Sprachliche Hilfen und Moderation«. In: Legutke, Michael K.; Rösler, Dietmar (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 2003, 145–177.
- Platten, Eva: »Gemeinsames Schreiben im Wiki-Web. Aktivitäten in einer untutorierten Schreibwerkstatt für fortgeschrittene Deutschlernende«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13, 1 (2008), 22 S.

- Pujolà, Joan-Tomás: »Did CALL feedback feed back? Researching learners' use of feedback«, *ReCALL* 13, 1 (2001), 79–98.
- Puskas, Csilla: *Interaktives E-Learning im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Fehleranalyse und intelligente Rückmeldung durch Parsing-Systeme*. Gießen, 2008: <http://www.uni-giessen.de/~gm1160/doku/cpu-master-thesis.pdf> (Abrufdatum 21.05.2008)
- Roche, Jörg; Scheller, Julija: »Zur Effizienz von Grammatikanimationen beim Spracherwerb: Ein empirischer Beitrag zu einer kognitiven Theorie des multimedialen Fremdspracherwerbs«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9, 1 (2004), 15pp.
- Rösler, Dietmar: *Lernerbezug und Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache. Voraussetzungen für die Adaption von konventionellem Material*. Heidelberg: Groos, 1984.
- Rösler, Dietmar: »Autonomes Lernen? Neue Medien und altes Fremdsprachenlernen«, *Info DaF* 25, 1 (1998), 3–20.
- Rösler, Dietmar: *E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung* (Stauffenburg Einführungen, 18). 2. Auflage, Tübingen: Stauffenburg, 2007.
- Rösler, Dietmar: »Zwischen Lehrwerk und Online-Sprachbad. Zur Neubestimmung von Funktion und Gestalt von Lehrmaterialien im Anfängerunterricht«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Iselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck: Studienverlag, 2006a, 143–154.
- Rösler, Dietmar: »Das scheinbare Paradox des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien: Tendenz zur Individualisierung und zur Stärkung kooperativer Lernformen«. 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, 2006b, 157–169.
- Rösler, Dietmar: »Lernziel kommunikative Kompetenz dreiunddreißig Jahre nach Piepho 1974 – ein kritischer Rückblick aus der Perspektive des Deutschlernens außerhalb des deutschsprachigen Raums«. In: Legutke, Michael K. (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr, 2008, 115–129.
- Schmidt, Torben: *Gemeinsames Lernen mit Selbstlernsoftware im Englischunterricht – Eine empirische Analyse lernprogrammgestützter Partnerarbeitsphasen* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachenforschung). Tübingen: Narr, 2007 (zugleich Dissertation an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a. M. 2007).
- 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/> (Abrufdatum 21.05.2008).
- Würffel, Nicola: »Und wenn die Wellenlänge nicht stimmt? Zum Einfluss affektiver Faktoren auf Verstehensprozesse in elektronischen Lehr-Lernsituationen (Elektronisches Praktikum)«, *Fremdsprachen und Hochschule* 72 (2004), 7–25.
- Würffel, Nicola: *Strategiegebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr, 2006.
- Würffel, Nicola: »Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13, 1 (2008), 26 S.

#### Dietmar Rösler

Von 1986 bis 1996 Hochschullehrer am Department of German des King's College der University of London. Seit 1996 Professur für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte: das Verhältnis von gesteuertem und natürlichem Zweit- und Fremdsprachenlernen, Lehrmaterialanalyse, Interkulturelle Kommunikation, Grammatikvermittlung und Sprachtechnologie und Fremdsprachenlernen. Ausführliche Informationen finden sich unter: <http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/germanistik/iprof/daf/>

# DaF-Lehrende und das Europäische Sprachenportfolio

*Sandra Ballweg und Antje Stork*

## Zusammenfassung

Um das Europäische Sprachenportfolio sinnvoll in den DaF-Unterricht zu integrieren, müssen die Lehrenden mit Zielen und Arbeitsmöglichkeiten vertraut sein. Dieser Beitrag stellt die Ergebnisse einer Befragung von DaF-Lehrpersonen zu Bekanntheit, Akzeptanz, Erfahrungen und Fortbildungsbedarf in Bezug auf das ESP vor. Aus diesen Ergebnissen werden in Form von Thesen Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung abgeleitet.

## 1. Einleitung

Die Entwicklung von Europäischen Sprachenportfolios (ESP) wurde 1997 im Rahmen der Abschlusstagung des Projekts »Language Learning for European Citizenship« beschlossen. Im Jahr 2000 empfahlen die Erziehungsminister der Mitgliedsländer im Europarat (in der so genannten Erklärung von Krakau; vgl. Schärer 2004: 18)<sup>1</sup> die Einführung des Sprachenportfolios und die Schaffung von günstigen Bedingungen für eine weite Verbreitung. Folgendermaßen erläutert der mittlerweile 47 Staaten umfassende Europarat das Dokument:

»It is a document in which those who are learning or have learned a language – whether at school or outside school – can record and reflect on their language learning and cultural experiences«. (Europarat)

In dieser allgemeinen Beschreibung werden der schulische und außerschul-

liche Kontext, das sprachliche und kulturelle Lernen, das gegenwärtige und vergangene Lernen gleichermaßen angesprochen, und zwar mit dem Ziel sowohl der Dokumentation als auch der Reflexion.

Selbstverständlich ist die Umsetzung dieser – doch recht abstrakten – Ideen in der Unterrichtspraxis nicht immer einfach. Die Hauptlast liegt bei den Lehrpersonen, denen die Aufgabe zukommt, die Fremdsprachenlernenden mit dem Konzept des Europäischen Sprachenportfolios vertraut zu machen und sie zur Weiterarbeit damit zu motivieren (vgl. Leupold 2007: 59). Von 2004 bis 2007 beschäftigten sich deshalb zwei Projekte des Europäischen Fremdsprachenzentrums<sup>2</sup> (EFSZ/ECML) in Graz mit der Implementierung des ESP (vgl. ECML: online; Bossard 2007).

1 Der Text der »Resolution on the European Language Portfolio« ist abrufbar unter: [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_pages/documents.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/documents.html).

2 Das Europäische Fremdsprachenzentrum ist eine Einrichtung des Europarats und hat den Auftrag, die Mitgliedstaaten bei der Implementierung von schulsprachenpolitischen Maßnahmen zu unterstützen, Innovationen im Sprachunterricht zu fördern sowie ein neues Berufsbild für Sprachenlehrende zu entwickeln (vgl. <http://www.ecml.at/efsz/efsz1.html>).

1. Projekt C5 »ELP *implementation support / Soutien à la mise en œuvre du PEL (impel)*«, Projektkoordinator: Hans Ulrich Bosshard (Schweiz). Ziel war, Informationen und Erfahrungen zur ESP-Implementierung zu sammeln und auszutauschen, Instrumente zur Planung, Pilotierung und zum Einholen von Feedback zu erarbeiten sowie die gesammelten Informationen u. a. mit Hilfe einer Internetseite (<http://elp.ecml.at/>) zu verbreiten.
2. Projekt C6 »Training teachers to use the European Language Portfolio: ELP\_TT« unter der Leitung von David Little (Irland). Es richtete sich nicht nur an Lehrende, sondern besonders auch an die Ausbilder/innen von Lehrpersonen und hatte die Konzeption und Organisation von Workshops zum ESP sowie die Entwicklung von Materialien und Aktivitäten für den Unterricht zum Ziel.

Vor dem Hintergrund dieser systematischen und umfassenden Aktivitäten zur Implementierung des ESP und besonders auch zur Lehrerausbildung in diesem Bereich interessierte uns, ob und wie das Europäische Sprachenportfolio im Unterricht, und zwar vor allem im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, tatsächlich eingesetzt wird. In unserer Studie, die wir in diesem Beitrag vorstellen möchten, haben wir uns auf die Sicht der Lehrpersonen für Deutsch als Fremdsprache konzentriert und mittels eines Fragebogens gefragt, wie im Fremdsprachenunterricht mit dem Portfolio umgegangen wird, wie und in welchen Bereichen das ESP oder Teile davon tatsächlich eingesetzt werden, welchen Zweck es erfüllt und welche der inzwischen 95 akkreditierten Modelle bekannt sind. Ziel war es, einen

breiten Einblick in die Akzeptanz des ESP bei Lehrpersonen und deren Erfahrungen damit zu gewinnen und daraus Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung zu ziehen.

Im Folgenden möchten wir zunächst kurz auf einige aktuelle Fakten zum Europäischen Sprachenportfolio in Deutschland eingehen. Danach werden wir den Ausgangspunkt und Hintergrund unserer Untersuchung vorstellen, die Ergebnisse präsentieren und schließlich daraus Thesen für die Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrpersonen ableiten.

## 2. Das Europäische Sprachenportfolio in Deutschland

Die Geschichte der Entwicklung des Europäischen Sprachenportfolios, sein Aufbau (Sprachenpass, Sprachenbiografie, Dossier) sowie seine Zielsetzungen wurden bereits an anderer Stelle ausführlich dargelegt (vgl. z. B. Rieder 2002, Schärer 2003, Helbig-Reuter 2004a und b, Bennendorf-Helbig 2005, Kolb 2007). Aus diesem Grund widmen wir uns hier der aktuellen Situation in Deutschland (Stand: April 2008).

Nachdem 1998 das erste Sprachenportfolio in Deutschland erprobt wurde, liegen nun von derzeit insgesamt 95 akkreditierten Portfoliomodellen fünf Modelle für unterschiedliche Zielgruppen in Deutschland vor<sup>1</sup>:

- Nordrhein-Westfalen (4.2000) – Sekundarstufe I;
- Thüringen (32.2002a, b und c) – Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II
- Hamburg (46.2003) – Sekundarstufe I;
- Thüringer Volkshochschulverband (77.2006) – Erwachsene;

1 Vgl. [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_pages/portfolios.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/portfolios.html). Die Nummer in Klammern hinter dem jeweiligen Portfoliomodell bezeichnet die Akkreditierungsnummer des Europarats.

– Verbundprojekt »Sprachen lehren und lernen als Kontinuum« (90.2007) – Primar- und Sekundarstufe.

Vier weitere Modelle sind im europäischen Kontext entstanden und beinhalten eine deutsche Version:

- EAQUELS/ALTE (6.2000) – Erwachsene (elektronische Version);
- European Language Council (35.2002-DE) – Hochschule;
- Milestone (37.2002) – heranwachsende bzw. erwachsene Migranten;
- Universität Sofia Universität Sofia (48.2003-DE) – Berufstätige.

Für den DaF-Unterricht in Deutschland sind die Modelle des Thüringer Volkshochschulverbands für Erwachsene, des European Language Council für den Hochschulbereich und das Modell »Milestone« für Migrantinnen und Migranten von besonderem Interesse. In einem Projekt des Thüringer Volkshochschulverbandes, das durch das BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) gefördert wird, soll das dortige Modell für den Einsatz in Integrationskursen (A1 bis B1) getestet und bis Ende Juli 2008 eine Version für Zuwanderinnen und Zuwanderer erstellt werden.

Bezogen auf das Schuljahr 2007/2008 schätzt Rolf Schärer, der Generalberichterstatter des Europarats, die Anzahl der produzierten bzw. verteilten Exemplare des Europäischen Sprachenportfolios auf ca. 3 Millionen (vgl. Schärer 2008). In Deutschland wird die Anzahl der Lernenden, die das Europäische Sprachenportfolio benutzen, für das Schuljahr 2004/2005 auf 87.867 beziffert, und zwar 44.000 in der Primarstufe, 24367 in der Sekundarstufe I, 17500 in der Sekundarstufe II, 1000 im beruflichen Bereich und 1000 Erwachsene (vgl. Schärer 2007). Dabei handelt es sich zwar um Schätzungen, sie zeigen aber, dass das ESP in Deutschland vor allem im schulischen Bereich eingesetzt wird und nur vergleichsweise

marginal im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. Leupold (2007: 60) konstatiert, dass das Interesse am Europäischen Sprachenportfolio in Deutschland, vor allem im Sekundarstufenbereich, geringer geworden ist. Er führt das zum einen darauf zurück, dass in der Fachdiskussion andere Themen wie z. B. die Bildungsstandards ins Rampenlicht gerückt sind, und zum anderen darauf, dass der Ansatz der Selbstevaluation bei Schüler/innen auf Unverständnis stößt.

### 3. Das ESP aus der Sicht von Lehrenden

#### 3.1 Ausgangspunkt: Erfahrungen aus einem Seminar

Ausgangspunkt unserer Überlegungen waren die Ergebnisse von Lehramtsstudierenden der Fächer Englisch, Französisch und Spanisch im Rahmen eines universitären Seminars zum ESP. Acht Studierendengruppen haben in einer so genannten Praxisphase Lehrpersonen verschiedener Schulformen (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, Berufsschule) in Hessen befragt, ob sie das ESP kennen, ob sie damit arbeiten und wie sie es einschätzen. Zusammenfassend hat sich dabei ergeben, dass viele der Lehrenden schon einmal davon gehört, aber wenige sich ausführlicher damit beschäftigt haben. Noch weniger Lehrkräfte haben bereits damit in ihrem Fremdsprachenunterricht gearbeitet. Lehrer/innen, die dem ESP skeptisch gegenüberstanden, gaben häufig als Gründe an:

»Mir bleibt dafür einfach keine Zeit«,

»Damit kenne ich mich nicht aus« oder

»Es ist sinnvoll erst in höheren Klassen einsetzbar«.

Eine Lehrerin lehnt das ESP ab, »weil es dem Sprachenlernen in der Praxis nicht so viel nutzt, wie es sich die praxisfernen Theoretiker denken«.

Von einem Berufsschullehrer kam der Einwand, dass die Kontrolle ziemlich aufwändig werden würde, weil bei den Schülern die selbstständige Arbeitsweise nicht so stark ausgeprägt sei.

Lehrende, die sich mit dem ESP intensiver auseinandergesetzt und auch bereits damit gearbeitet haben, sahen es häufig positiver. Sie beurteilten es als eine neue und effektive Lern- und Lehrform. Eine Lehrerin, die sich in ihrer Examensarbeit ausführlich mit dem ESP beschäftigt hat, hielt es für sehr sinnvoll, da es den Schüler/innen die Möglichkeit biete, den eigenen Leistungsstand zu evaluieren und Fortschritte in der Lernentwicklung zu erkennen.

Die Ergebnisse decken sich mit Beobachtungen und Erfahrungen, die andernorts gemacht wurden und in der Fachliteratur dokumentiert sind. Königs (2003: 117) kommt zu dem Schluss, dass in der Praxis zwar der Portfolio-Gedanke bekannt ist, jedoch nicht die damit verbundenen unterrichtlichen Implikationen. Nach Bosshard (2004: 10) ruft das ESP zwei Reaktionen hervor: Einige Lehrpersonen begreifen es als eine isolierte Maßnahme und beklagen den Mehraufwand; von anderen Lehrkräften wird es als Kristallisationspunkt von verschiedenen pädagogischen und didaktischen Innovationen begriffen. Westhoff (2004: 55) weist darauf hin, dass die pädagogische Funktion des ESP von den Lehrenden einen »substantiellen didaktischen Sichtwechsel« erfordert. Jensen (2004: 17) spricht von einem »Paradigmawandel im Unterricht und in der Unterrichtsplanung«.

Da wir die Ergebnisse recht ernüchternd fanden, wollten wir anschließend herausfinden, ob sich für die DaF-Lehrenden ein ähnliches Bild ergibt. Sie arbeiten in Deutschland in anderen Berufsfeldern (Erwachsenenunterricht an Volkshochschulen, Sprachschulen, Universitäten) und ihre Aus- und -Fortbildung un-

terscheidet sich grundlegend von derjenigen der schulischen Fremdsprachenlehrenden, vor allem durch weniger starke institutionelle Anbindung und Regelungen. Während die Lehrkräfte in Hessen zu Fortbildungen verpflichtet sind (Erwerb von so genannten Fortbildungspunkten), erfolgt die Fort- und Weiterbildung von DaF-Lehrkräften zumeist auf freiwilliger Basis. Des Weiteren liegt bei den Lehrenden in diesem Bereich nicht immer eine didaktisch-methodische Ausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache vor, sondern so genannte »Quereinstiege« (beispielsweise von Germanist/innen) sind möglich.

### 3.2 Befragung von DaF-Lehrenden

In einem ersten Schritt haben wir im Wintersemester 2007/08 Fragebögen an vier Volkshochschulen, vier Sprachenzentren von Universitäten in Deutschland und einer Germanistik-Abteilung einer englischen Universität verteilt. Ziel war es, etwas über die Bekanntheit und die Einsatzbereiche des ESP sowie über die Einstellung der Lehrpersonen zu erfahren.

Schon bei den Leitungen war die Reaktion in vielen Fällen sehr zurückhaltend. In mehreren Fällen wurde erklärt, dass das ESP bisher an der Institution noch nicht thematisiert wurde und dass sie nicht damit rechnen, dass die Lehrenden damit vertraut sind. Im Kontakt mit Lehrpersonen selbst wurde dieser Eindruck bestätigt. Viele erklärten, dass sie dazu nichts sagen könnten und waren nicht bereit, einen Fragebogen auszufüllen. Aus 9 Einrichtungen, die Unterricht im Bereich DaF anbieten, erhielten wir dann trotz zum Teil persönlicher Anwesenheit und trotz einer großen Zahl an befragten Lehrkräften an großen Institutionen, vor allem Volkshochschulen und Sprachenzentren an Universitäten, nur 9 Fragebögen von Lehrpersonen aus vier

verschiedenen Institutionen zurück, bei deutlich über 100 Lehrkräften, die angesprochen worden waren. Vier der Fragebögen wurden von der englischen Universität zurückgesendet.

Die niedrige Rücklaufquote, die von einigen angesprochenen Lehrpersonen auch explizit mit mangelndem Wissen über das Europäische Sprachenportfolio begründet wurde, zeigt deutlich, wie wenig verbreitet das Instrument zumindest im DaF-Unterricht ist.

Bei der Betrachtung der Aussagen der neun befragten Lehrpersonen fällt zu nächst auf, dass drei Lehrkräfte angaben, noch nicht vom Europäischen Sprachenportfolio gehört zu haben, obwohl sie über eine formale Ausbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache sowie in einer weiteren Fremdsprachendidaktik verfügten. Alle drei Befragten waren an der englischen Universität tätig und hatten den Fragebogen auf Bitten ihrer Vorgesetzten eingereicht. Eine Lehrerin erklärte, sie habe weder im Studium, noch in Praktika, noch im Kollegium vom ESP gehört.

Die – allesamt weiblichen – Lehrenden aus verschiedenen Altersgruppen waren zunächst aufgefordert, zwei bis vier Assoziationen zum ESP festzuhalten (vgl. Anhang, Frage 1). Dabei wurden folgende, eingangs zum Teil schon genannte, Punkte notiert: Transparenz (2x), Selbsteinschätzung (2x), Lernbegleitung, Europäischer Referenzrahmen, international vergleichbare Informationen über Sprachkenntnisse, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, Europarat, Dokumentation, Nachweis von Sprachausbildung, Bürokratie, Mehrsprachigkeit, autonomes Lernen, Sprachniveau, Fortschritt bzw. Lernfortschritt, Portfolios im Deutsch- oder Religionsunterricht.

Auffällig ist die Breite an Assoziationen. Die Nennungen des Referenzrahmens als eines der Rahmenkonzepte und der Eu-

roparat als Initiator beziehen sich dabei auf Grundüberlegungen und das Gesamtkonzept. Der Europarat benennt Ziele und Funktionen des Portfolios zum einen im »pädagogischen Bereich«, worunter auch die hier genannte Selbsteinschätzung und die Lernerautonomie fallen, zum anderen im Bereich der Dokumentation, auf den sich die meisten Nennungen beziehen, wie etwa die Vergleichbarkeit, die Transparenz, der Nachweis über die Sprachausbildung und der Aspekt des Sprachniveaus. Zusammenfassend lässt sich bei den Antworten auf diese erste Frage sagen, dass bei den Assoziationen der organisatorische Rahmen und die dokumentarische Funktion im Mittelpunkt standen, die pädagogische Funktion der Motivation, Reflexion und Selbststeuerung eine stark untergeordnete Rolle spielten und wenige Assoziationen sich auf Erfahrungen aus der eigenen Unterrichtspraxis richteten.

Die nächste Frage bezog sich auf die bekannten Modelle (vgl. Frage 2). Hier wurde lediglich eines genannt, nämlich das Schweizer Portfolio 15+. Die Vermutung, dass den Lehrpersonen keine konkreten Modelle bekannt waren, wird untermauert durch die Aussage, dass noch keine der Lehrpersonen eine Fortbildung oder Informationsveranstaltung zum ESP besucht hatte (Frage 3) und dass lediglich an einer der vier Institutionen die Einführung des Instruments bereits thematisiert wurde (vgl. Frage 5).

Dennoch gaben zwei Lehrpersonen an, das ESP bereits einzusetzen (vgl. Frage 4), und zwar einmal, um »Anregungen für die Lernberatung« zu gewinnen, und bei der anderen Lehrperson, um durch die Arbeit mit den Checklisten an der Selbsteinschätzung zu arbeiten. Ideen für die Arbeit mit dem Portfolio hatten zwei weitere Lehrpersonen. Eine schlug vor, das ESP zur Dokumentation des Lernstandes sowie zur Förderung der Lerner-



autonomie zu verwenden. Für die Lehrperson sei dies von Vorteil, so die Befragte, weil Vergleichbarkeit gewährleistet sei. Die andere Lehrperson sah den Sprachenpass als Instrument der »Selbsteinschätzung und -kontrolle über das Sprachenlernen und die Fortschritte« und schien damit in einigen Aspekten die Funktion des Sprachenpasses mit der der Sprachenbiografie zu verwechseln.

Im weiteren Verlauf des Fragebogens wurde von einer Lehrperson angemerkt, dass durch den Noten- und Zeitdruck in der Auslandsgermanistik kaum Zeit für Portfolioarbeit bliebe. Eine andere Lehrperson bewertete die Arbeit mit dem Portfolio vor allem in Kursen für sinnvoll, die über eine längere Zeit laufen. In beiden Fällen stand somit die Zeit im Vordergrund. Ferner wird die Notwendigkeit einer veränderten Lernkultur betont.

»Ich denke, es ist als Ganzes in reinen Sprachkursen durchaus sinnvoll, obwohl das Lernverhalten der Studenten sich grundlegend ändern müsste.«

In einem weiteren Kommentar erläuterte eine Lehrperson ihre Erfahrungen, die sie mit dem ESP als Mittel für die Lernberatung gemacht hatte und die sich darauf bezogen, dass Portfolioarbeit erst gelernt werden muss:

»Es ist für Lernende zunächst schwierig, sich damit auseinanderzusetzen, da es den Student/innen meist schwer fällt, sich selbst einzuschätzen (der Lehrer ist der, der einschätzt), bei einigen Student/innen habe ich aber im Laufe der Zeit bemerkt, dass es ihnen Spaß macht, Lernfortschritte zu dokumentieren, dadurch erhalten sie auch oft ein besseres Gefühl für die Zielsprache.«

Abschließend erklärten alle befragten Lehrpersonen (vgl. Frage 6), dass sie sich Unterstützung bei der Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio wünschten, und zwar in Form von Fortbildungen (9 Nennungen), konkreter Unterrichtsmaterialien (2 Nennungen), ei-

nes systematischen Austauschs mit Kollegen und einer Integration in Lehrwerke (je eine Nennung).

### 3.3 Befragung von DaF-Studierenden

Vor dem Hintergrund des geringen Bekanntheitsgrades des ESP bei DaF-Lehrpersonen und des großen Fortbildungsbedarfs schlossen wir eine Befragung unter DaF-Studierenden an der Philipps-Universität Marburg an, die ebenfalls im Laufe des Wintersemesters 2007/08 durchgeführt wurde. Befragt wurden 33 Studierende zwischen dem 1. und 10. Fachsemester, die mehrheitlich zwischen 20 und 29 Jahre alt waren. 13 von ihnen studierten noch eine weitere Fremdsprachendidaktik, vor allem Englisch, Französisch und Spanisch für das Lehramt an Gymnasien. Diese Daten waren deshalb von Interesse, weil das unserer Ansicht nach die Wahrscheinlichkeit erhöhen müsste, dass sich diese Studierenden in einer der fachdidaktischen Veranstaltungen der anderen Fächer bereits mit dem ESP auseinandergesetzt hatten. Diese Vermutung bestätigte sich allerdings nicht: 9 von ihnen kannten das ESP nicht. Sie gehörten damit zu 18 der insgesamt 33 Studierenden, die angaben, noch nie vom ESP gehört zu haben. Bei sechs weiteren Befragten wurde nicht deutlich, ob sie tatsächlich mit dem Instrument vertraut waren, da sie es mit den »Ähnlichkeiten und Unterschieden innerhalb von Sprachfamilien«, »Sammlungen von Sprachen«, »Reflexion des Seminars«, »verschiedene Begriffe aus internationalen Bereichen zusammengesetzt« und »Protokoll« in Verbindung brachten. So blieben noch 9 von 33 Studierenden, die den Begriff des ESP zuordnen konnten.

Den Befragten in dieser Gruppe war kein Modell des ESP bekannt. Die Assoziationen zum ESP waren sehr vielfältig und ließen zum Teil auf eine informierte Kenntnis des Instruments schließen. Ne-

ben den zuvor genannten, unklaren Angaben wurden noch folgende Punkte erwähnt: Sprachenpass, Sprachenbiografie, Dossier; lernen, Vorlagen, Richtlinien; Sprachniveaus, Selbsteinschätzung, Sprachenpass; Internationale Referenz, Lernentwicklung; GER, interkulturelle Kommunikation; Sprachenpass, persönlicher Lernplan, autonomes Lernen.

29 Studierende gaben an, in einer Lehrveranstaltung noch nie vom ESP gehört zu haben, zwei Befragte hatten sich im Ausland damit beschäftigt, und zwar einmal in Frankreich und einmal in Taiwan, was besonders interessant ist. Drei Befragte erklärten, dass dem ESP in verschiedenen Lehrveranstaltungen eine Sitzung gewidmet oder es dort zumindest kurz angesprochen wurde.

Nur zwei der Studierenden waren zum Zeitpunkt der Befragung schon als Lehrpersonen tätig. Beiden war das ESP bekannt, beide hatten es aber noch nicht in ihrem eigenen Unterricht eingesetzt; in einem Fall, weil der Unterricht im außer-europäischen Ausland stattgefunden hatte.

Da das ESP im Allgemeinen recht unbekannt war, konnten nur sechs der Befragten angeben, wie und zu welchem Zweck sie es im Unterricht einsetzen würden. Folgende Vorschläge wurden gemacht:

- Selbstevaluation: zur besseren Einschätzung der eigenen Kenntnisse bzw. Defizite, um die Kenntnisse eigenständig weiterentwickeln zu können;
- Lernerautonomie, Evaluation der eigenen Lernleistung, bewusster Lernen, Hilfe bei der Zeitplanung;
- ESP vorstellen, Tipps geben: die Lerner dazu bringen, selbst über ihre Kenntnisse zu reflektieren; Vergleich der Ergebnisse (Anfang und Ende des Semesters): motivieren, falls Fortschritte zu sehen sind;
- persönlich eintragen, z. B. jede Woche; seine Kenntnisse einschätzen zu kön-

nen; persönliche Beratung: Wie führe ich das Sprachenportfoliobuch, was gehört dazu;

- Lerntagebuch: Fortschritte erkennen;
- persönlichen Lernplan entwerfen: autonomes Lernen; Sprachenpass: Beurteilung, wo die Schwächen der Lerner liegen, welche Lernprobleme der Lerner hat.

Insgesamt zeigten diese Kommentare eine recht reflektierte Vorstellung der Arbeit mit dem Portfolio, wie etwa die Notwendigkeit der Beratung, das Portfolio als Diagnose-Instrument, die motivierende Funktion durch die Dokumentation der Fortschritte und vor allem die Selbstevaluation und Lernerautonomie, die angeregt und angeleitet werden sollen.

Auch unter den Studierenden war der Fortbildungsbedarf hoch. 19 der 33 Studierenden wünschten sich Unterstützung, die anderen gaben an, das Portfolio nicht zu kennen und äußerten keine Wünsche. 16 Studierende wünschten sich Lehrveranstaltungen zu diesem Thema, 10 wünschten Erfahrungsberichte aus der Praxis, 7 plädierten für eine Integration von Portfolioelementen in Lehrwerken, 12 für eigenständige Lehrmaterialien zur Portfolioarbeit.

#### 4. Thesen zur DaF-Lehreraus- und -fortbildung

Aus den bisher erhobenen Daten lassen sich als Schlussfolgerungen einige Thesen ableiten, die wir abschließend vorstellen möchten:

*These 1:*

*DaF-Lehrpersonen vernachlässigen häufiger die pädagogische Funktion des Europäischen Sprachenportfolios.*

Da das Europäische Sprachenportfolio insgesamt bei DaF-Lehrpersonen recht unbekannt ist, werden auch selten die verschiedenen Einsatzmöglichkeiten des Instruments in ihrer vollen Bandbreite

berücksichtigt. Insgesamt fällt jedoch auf, dass die pädagogische Funktion eine deutlich geringere Rolle zu spielen scheint als die dokumentarische.

Die Assoziationen, die die Lehrpersonen zum ESP angaben, bezogen sich sowohl auf den organisatorischen Rahmen als auch auf die Dokumentationsfunktion. Nicht oder kaum berücksichtigt wurden die motivationale Funktion sowie die Tendenz, nicht permanent bewertend zu arbeiten und Individualität zuzulassen und dadurch zumindest teilweise auf Objektivität zu verzichten (vgl. Pietsch 2005: 54).

Die Bandbreite der Portfoliofunktionen, wie sie Gehring (2006: 21) darstellt, wird nicht ausgeschöpft.

- Das Portfolio als Darbietungsmedium stellt anhand ausgewählter Beispiele aktuelle Lernergebnisse dar.
- Das Portfolio als Dokumentationsmedium enthält Daten über sprachliche Lernprozesse und Lernergebnisse, die über einen längeren Zeitraum entstanden sind und ein Gesamtbild vermitteln.
- Als Produktionsmedium fordert es den regelmäßigen Gebrauch der Zielsprache.
- Als Evaluationsmedium animiert es zur Selbstreflexion und zur Einschätzung individueller Entwicklungen. Außerdem hilft es, lernstrategische Entscheidungen zu treffen und dient als Ausgangspunkt für individuelle und differenzierte Bewertung.
- Das Portfolio schafft als sprachenpolitisches Medium Vergleichbarkeit für Sprachentwicklung und Sprachkompetenz innerhalb Europas.

Dieses ganze Spektrum an Einsatzmöglichkeiten und Funktionen wird weder im konkreten Unterricht noch in allgemeinen Überlegungen zum ESP berücksichtigt.

Der Grund für die Vernachlässigung dieses wichtigen Aspekts ist sicherlich darin

zu suchen, dass das Europäische Sprachenportfolio mit der dahinter liegenden Gesamtkonzeption sowohl bei jetzigen als auch bei zukünftigen DaF-Lehrpersonen weitgehend unbekannt ist. Da die Lehrenden (auf der Mikroebene, vgl. Bosshard 2007: 30) dafür verantwortlich sind, das ESP in die tägliche Routine des Lehrens und Lernens einzubauen, ist es zwingend erforderlich, dass sie umfassend über das Instrument informiert sind. Ohne diese Grundvoraussetzung ist es nicht möglich, die Ziele des Europarats in Deutschland umzusetzen.

*These 2:*

*Umfassende Fortbildungen zum ESP sind dringend notwendig.*

Neben der expliziten Forderung der Befragten nach Unterstützung bei der Arbeit mit dem Instrument machen sowohl die geringe Bekanntheit des Instruments als auch falsche Vorstellungen ein umfassendes Fortbildungsangebot unerlässlich. Unkenntnis der Ziele und der Möglichkeiten des Einsatzes können dazu führen, dass die notwendige Regelmäßigkeit der Portfolioarbeit (vgl. Kaiser/Kaiser 2006: 162) nicht gewährleistet ist oder dass sporadisch einzelne Seiten einer Portfoliomappe abgearbeitet werden. Das Europäische Sprachenportfolio (und der Europäische Referenzrahmen) sollten in der DaF-Lehreraus- und -fortbildung curricular fest verankert werden.

Die hier vorgeschlagenen Fortbildungen sollten sich nicht nur über wenige Stunden erstrecken, sondern in größerem Umfang folgende Aspekte berücksichtigen, die zum Teil auch mit den Inhalten der Workshops des ELP\_TT-Projekts übereinstimmen (vgl. ECML: online):

- Was ist das ESP und was sind die Ziele?
- Welche akkreditierten Modelle liegen vor und wie finde ich das für meine Zielgruppe geeignete?

- Wie ist das System der Gemeinsamen Referenzniveaus aufgebaut und wie arbeite ich damit?
- Wo und wie kann ich das Portfolio in meinem Unterricht am gewinnbringendsten einsetzen?
- Wie kann ich das ESP für sprachliches und interkulturelles Lernen nutzen?
- Welche Möglichkeiten gibt es für einen Einstieg in die Arbeit mit dem ESP?

Darüber hinaus sollten Überlegungen einbezogen werden, die sowohl für die Arbeit mit dem ESP als auch für Portfolioarbeit im Allgemeinen gelten. Auf diese Weise können sich die Lehrenden stärker mit der pädagogischen Funktion auseinandersetzen:

- Wie kann ich meine Lernenden an metakognitive Lernweisen, beispielsweise an die Selbsteinschätzung und an die Planung des weiteren Lernprozesses, heranführen?
- Was sind die Prinzipien von Portfolioarbeit? (individuelle Förderung durch kontinuierliche Rückmeldung, Aufgabenorientierung, (Selbst-) Reflexivität im Lernen, Transparenz der Leistungserwartung, Kommunikation über Leistung, partizipative Leistungsbewertung) (vgl. Häcker 2007: 108f.)

Dabei ist es nützlich, wenn Lehrende zunächst Erfahrungen damit sammeln, ein eigenes Portfolio anzulegen, um so Grenzen und Nutzen der Methode zu erkunden. Dafür eignet sich zum einen das ESP, zum anderen aber auch ein Lehrportfolio (z. B. EPOSTL; vgl. Newby 2007), an dem die Lehrpersonen prozessorientiert arbeiten können.

Auch für die Portfolioarbeit im Unterricht ist die Erprobung und Reflexion darüber, eventuell auch mit Leiter/innen von Fortbildungsveranstaltungen, unerlässlich, um einen eigenen Umgang damit zu finden. Nur was einer Lehrperson selbst zusagt, kann er oder sie sinnvoll im Unterricht vertreten. Wird lediglich eine

Mappe abgearbeitet, so wird das Prinzip der Individualität ad absurdum geführt, weshalb wir auch eine zu starke Fokussierung auf vorgefertigte Materialien und Handreichungen ablehnen.

*These 3:*

*Die Arbeit mit dem ESP erfordert eine andere Form von DaF-Unterricht.*

Eine der Lehrpersonen erklärte, um erfolgreich mit dem Portfolio zu arbeiten, müsse sich das Lernverhalten der Lehrenden grundlegend ändern. Dem stimmen wir zu. Allerdings möchten wir diesen Änderungswunsch gerne breiter fassen und erklären, dass sich die Lehr- und Lernkultur grundlegend ändern muss. Metakognitives Lernen, also das Nachdenken über erfolgreiches Lernen, sollte nicht länger als Zeitverschwendung empfunden werden, sondern der Nutzen durch einen effektiven Strategieeinsatz sollte betont werden. Die veränderte Lernkultur beinhaltet ferner eine Abkehr von einer defizitorientierten Leistungsfeststellung hin zu einer prozessorientierten Arbeit, an deren Ende eine individuelle, kompetenzorientierte Leistungsdarstellung durch den Lernenden selbst steht (vgl. Häcker 2006: 16). Darüber hinaus kann Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio nicht das Abarbeiten einer vorgefertigten Mappe bedeuten.

Ohne die Grenzen eines solchen Instruments außer Acht zu lassen, kann doch behauptet werden, dass ein reflektierter und besonnener Einsatz einigen Nutzen verspricht (vgl. z. B. Leupold 2007: 61, Schärer 2008).

## 5. Ausblick

Für die Zukunft bleibt zu wünschen, dass das Instrument des ESP und die dahinter liegenden Unterrichtsprinzipien an Bekanntheit gewinnen und eine veränderte Unterrichtskultur damit Einzug in den DaF-Unterricht hält. Dem Wunsch nach

Fortbildungen, Begleitungen, einem Austausch mit Kolleg/innen sollte dazu in ausreichendem Umfang nachgekommen werden.

Da die Perspektive der Entscheidungsträger in Bildungseinrichtungen für die Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios im DaF-Bereich wichtig ist, werden wir in einem nächsten Schritt untersuchen, wie die Leiter/innen von Sprachkursanbietern, beispielsweise Volkshochschulen und Sprachzentren an Universitäten, die Einführung des ESP an ihren Institutionen einschätzen und welche Vor- und Nachteile sie durch die Einführung des Instruments erwarten.

## Literatur

- Benndorf-Helbig, Beate: »Das Europäische Sprachenportfolio für Erwachsene: Bereicherung oder Belastung für Sprachenlernende und Kursleitende«, *Deutsch als Zweitsprache* 2 (2005), 24–31.
- Bosshard, Hans Ulrich: »Le PEL 15+ en Suisse: mise en oeuvre 2001–2004. Expériences, défis, résultats, perspectives«, *Babylonia* 2 (2004), 8–12.
- Bosshard, Hans Ulrich: »Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios. Internationale Erfahrungen, Herausforderungen und Perspektiven«, *Babylonia* 3 (2007), 27–32.
- Donath, Reinhard: »Portfolio-Praxis im Leistungskurs Englisch – school reality sometimes bytes«. In: Gehring, Wolfgang (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht heute*. Oldenburg: BIS, 2006, 57–66.
- Europarat: *European Language Portfolio*. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/> (Zugriff: 20.03.2008).
- European Centre for Modern Languages: [www.eclm.at](http://www.eclm.at) (Zugriff: 25.03.2008).
- Gehring, Wolfgang: »Sprachlernmanagement in der Sekundarstufe I durch Portfolioarbeit«. In: Gehring, Wolfgang (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht heute*. Oldenburg: BIS, 2006, 19–40.
- Häcker, Thomas: *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. 2. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2007 (Schul- und Unterrichtsforschung, 3).
- Häcker, Thomas: »Ein Medium des Wandels in der Lernkultur«. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzept, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 2006, 15–18.
- Helbig-Reuter, Beate: »Das Europäische Portfolio der Sprachen (I)«, *Deutsch als Fremdsprache* 41, 2 (2004a), 104–110.
- Helbig-Reuter, Beate: »Das Europäische Portfolio der Sprachen (II)«, *Deutsch als Fremdsprache* 41, 3 (2004b), 173–176.
- Jensen, Hans: »Das ESP in der Schweiz – eine verlegerische Würde – und Hürde. Das Verlagsprojekt ›Europäisches Sprachenportfolio‹ in der Schweiz«, *Babylonia* 2 (2004), 16–17.
- Kaiser, Ruth; Kaiser, Armin: *Denken trainieren, Lernen optimieren. Metakognition als Schlüsselkompetenz*. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg: Ziel, 2006.
- Königs, Frank G.: »(K)Eine Referenz für den Referenzrahmen? Überlegungen zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2003, 113–119.
- Kolb, Annika: *Portfolioarbeit. Wie Grundschulkindern ihr Sprachenlernen reflektieren*. Tübingen: Narr, 2007.
- Leupold, Eynar: *Kompetenzentwicklung im Französischunterricht. Standards umsetzen – Persönlichkeit bilden*. Seelze: Kallmeyer, 2007.
- Newby, David: »The European Portfolio for Student Teachers of Languages«, *Babylonia* 3 (2007), 23–26.
- Pietsch, Susanne: »Das Portfolio«. In: Zentrum für Lehrerbildung (Hrsg.): *Von H wie Hausarbeit bis P wie Portfolio. Von klassischen zu neuen Formen des Leistungsnachweises im Lehrstudium. Eine Handreichung*. Kassel: Kassel University Press, 2005, 50–57.
- Rieder, Lotte: »Die Anerkennung der Sprachen, die sonst nichts gelten«, *ide. Infor-*

mationen zur Deutschdidaktik 26, 1 (2002), 80–90.

Schärer, Rolf: »Sprachenportfolio«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen; Basel: Francke, 2003, 387–390.

Schärer, Rolf: »Das Europäische Sprachenportfolio. Eine Bestandsaufnahme und Perspektiven«, *Babylonia* 2 (2004), 18–20.

Schärer, Rolf: *European Language Portfolio: Interim Report 2006. Executive Summary*. Strasbourg: Language Policy Division, 2007. [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_pages/documents.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/documents.html) (Zugriff: 24.03.2008).

Schärer, Rolf: *European Language Portfolio: Interim Report 2007*. Strasbourg: Language Policy Division, 2008. [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_pages/documents.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/documents.html) (Zugriff: 24.03.2008).

Westhoff, Gerard: »Akzeptanz der pädagogischen Funktion des ESP. Problemanalyse – Lösungsansätze«, *Babylonia* 2 (2004), 53–56.

## Anhang

### Fragebogen zum Europäischen Sprachenportfolio

Männlich/weiblich

Alter: 22–35, 36–50, über 50

Dozent für Deutsch als Fremdsprache seit \_\_\_\_\_, Institution \_\_\_\_\_

Unterrichten Sie auch andere Sprachen? Ja/nein. Wenn ja, welche?

Haben Sie eine Fremdsprachendidaktik studiert? Ja/nein. Wenn ja, welche? Wenn ja, wo?

1. Nennen Sie spontan zwei bis vier Begriffe, mit denen Sie das Europäische Sprachenportfolio (ESP) assoziieren.
2. Mit welchem Modell/welchen Modellen des Europäischen Sprachenportfolios haben Sie sich bisher beschäftigt?
3. Haben Sie eine Fortbildung oder Informationsveranstaltung zum Europäischen Sprachenportfolio besucht? Ja/nein. Wenn ja, wo und in welchem Rahmen?

4. Haben Sie das Europäische Sprachenportfolio oder Teile daraus schon in Ihrem Unterricht eingesetzt? Ja/nein. Wenn ja, wie und zu welchem Zweck? Wenn ja, welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht? Wenn nein, warum nicht? Wenn nein, könnten Sie sich vorstellen, das ESP einzusetzen? Wie und zu welchem Zweck?

5. Wurde die Einführung des ESP in ihrer Institution thematisiert?

6. Wünschen Sie sich Unterstützung bei der Arbeit mit dem ESP? Wenn ja, Fortbildungsveranstaltungen? Teambesprechungen mit Kolleg/innen, Integration im Lehrwerk, Lehrmaterial/Unterrichtsmodell? Sonstiges?

7. Haben Sie weitere Anmerkungen zum Europäischen Sprachenportfolio?

Der Fragebogen für Studierende entspricht weitgehend den o. g. Fragen für Lehrende und wurde lediglich an einigen Stellen modifiziert, um ihn der Zielgruppe anzupassen.

*Sandra Ballweg*

Magister in Anglistik, Politikwissenschaft und Deutsch als Fremdsprache 2006; Diplom in Deutsch als Fremdsprache 2007. Mehrjährige Lehrerfahrung in Deutsch als Fremdsprache und Englisch. Seit 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Mehrsprachigkeitsforschung/DaF/DaZ der TU Darmstadt, derzeit Promotionsprojekt zu Portfolioarbeit im fremdsprachlichen Schreibunterricht.

*Antje Stork*

Dr. phil.; Studium Deutsch und Französisch (1. Staatsexamen), Promotion im Jahr 2003 zum Vokabellernen. Mehrjährige Lehrerfahrung Deutsch als Fremdsprache. Seit 1999 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Philipps-Universität Marburg, derzeit Habilitationsprojekt zu Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht.

## Deutschlehrausbildung in der Türkei: Neustrukturierung und Curriculumrevision

*Zeki Uslu*

### Zusammenfassung

In den letzten Jahren wurden im türkischen Schulwesen erhebliche Veränderungen verwirklicht. Aufgrund dieser Entwicklungen wurden die Lehrerausbildungsprogramme in den pädagogischen Fakultäten grundlegend umstrukturiert. Die generelle Neustrukturierung in der Planung für die türkische Lehrerausbildung hat sich auch auf die Planung der Deutschlehrausbildung ausgewirkt. In diesem Beitrag geht es um die Curriculumsrevision für die Deutschlehrausbildung in der Türkei. In der neuen curricularen Planung sind folgende Innovationen zu bemerken: die fachpraktische Ausrichtung wurde verstärkt, die Zahl der Wahlfächer wurde vermehrt und die zweite Fremdsprache hat jetzt im Curriculum ihren Platz. Diese Planung gibt der Allgmeinkultur eine besondere Gewichtung. Alle diese Neuerungen können im Allgemeinen als positiv betrachtet werden. Mit diesem Curriculum hat jede Abteilung die Chance, die Wahlfächer unter bestimmten Gesichtspunkten selbst zu gestalten und Schwerpunkte zu setzen.

### 1. Einleitung

In den türkischen Schulen werden heute hauptsächlich die drei Fremdsprachen Englisch, Deutsch und Französisch unterrichtet, in Großstädten, wie z. B. in Istanbul, gibt es private Schulen, in denen neben diesen genannten Sprachen auch das Italienische, Russische oder Japanische vermittelt wird. Zur Zeit ist das Englische mit großem Abstand die meistgelernte Fremdsprache, es dominiert also die türkische Fremdsprachenpolitik, was sich natürlich negativ auf das Angebot anderer Fremdsprachen wie Deutsch oder Französisch auswirkt. Das Erlernen weiterer Fremdsprachen neben dem Englischen wird allerdings gefördert und demzufolge wurde in den Schulen ab der fünften Klasse die zweite Fremdsprache

als Pflichtfach eingeführt. So ist das Deutsche in der Sprachenskala an die zweite Stelle gerückt, das damit die Chance bekommt, sich neben dem Englischen als zweite Fremdsprache zu etablieren, was für die Realisierung einer Sprachenvielfalt in der Türkei von erheblicher Relevanz ist (vgl. Tapan 2000: 38).

In der Türkei existieren zur Zeit 69 Pädagogische Fakultäten, in denen Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden (YÖK 2007: 69), es gibt 15 Abteilungen für Deutschlehrausbildung an Pädagogischen Fakultäten, zwölf davon haben eine Vorbereitungs-klasse. Das Vorbereitungsjahr nicht mitgerechnet, dauert das Studium für das Deutschlehreramt insgesamt vier Jahre, bzw. acht Semester. Jedes Jahr immatrikulieren sich ungefähr 800

Studenten in den Abteilungen für das Fach Deutschdidaktik. Die Absolventen des Faches Deutschdidaktik, das an den Pädagogischen Fakultäten im Fachbereich Fremdsprachendidaktik studiert werden kann, sind berechtigt, als Deutschlehrer in den Pflichtschulen und in den Höheren Schulen zu unterrichten. Diese veränderten Rahmenbedingungen haben dazu geführt, dass seit mehreren Jahren vom Ministerium für Nationale Erziehung keine neuen Deutschlehrer mehr eingestellt werden. Deutschlehrer, die auf dem normalen Weg keine Aufnahme in den Schuldienst finden können, bemühen sich, auf anderen Wegen Stellen an den Schulen zu bekommen, oder als Übersetzer, Dolmetscher oder Touristenführer in den touristischen Gebieten der Türkei Beschäftigungsmöglichkeiten zu finden.

Ziel dieses Artikels soll es sein, unter diesen Ausgangsbedingungen die aktuellen Entwicklungen in der Deutschlehrerausbildung in der Türkei darzustellen.

## 2. Neustrukturierung bei der Lehrerausbildung

In den letzten Jahren wurden im türkischen Schulwesen grundlegende Veränderungen vorgenommen. Mit dem Erlass des neuen Schulgesetzes im Jahre 1997 wurde das Schulsystem in der Türkei neu geordnet. Die fünfjährige Grundschulzeit wurde auf acht Jahre verlängert. Die Schulreform beinhaltet auch, die Lehrerausbildung in den Universitäten, die Studienprogramme und Inhalte der Veranstaltungen zu verändern. Mit dieser Absicht regelte der Hochschulrat (YÖK) die Lehrerausbildung in den Universitäten neu, mit dem Ziel, die Lehrerinnen und Lehrer in der Türkei nur noch an Pädagogischen Fakultäten auszubilden. Deshalb wurden die Lehrerausbildungsprogramme in den Pädagogischen Fakultäten grundlegend umstrukturiert.

Die Lehrerausbildung an allen Universitäten in der Türkei wurde schon vor einiger Zeit verbindlich vom Hochschulrat geregelt; damals wurde ein neues Curriculum für die Lehrerausbildung erstellt, das ab dem Studienjahr 1998–1999 in die Studienprogramme der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten eingeführt wurde. Mit dieser Neustrukturierung beabsichtigten der Hochschulrat und das Erziehungsministerium, qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer auszubilden und die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überwinden. Diese curriculare Planung räumte daher dem Schulpraktikum und der Schulhospitation einen hohen Stellenwert ein.

In diesem Rahmen wurde vom Hochschulrat ein Projekt entwickelt, das alle Pädagogischen Fakultäten einbezog. Diese Projekt-Zusammenarbeit zwischen Schule und Fakultäten führt eine neue Dimension der fachpraktischen Lehrerausbildung ein, weil u. a. auch eine *Akkreditierung* vorgeschrieben wird, wodurch die Qualität der Lehrerausbildung erhöht und systematischerweise entwickelt werden soll (YÖK 1999).

Einige relevante Anlässe und Gründe für die Umstrukturierung der Lehrerausbildung nennt der Hochschulrat wie folgt (T. C. Yüsek Ögretim 1998: 14–19):

- bisher gibt es, was die Inhalte, Kreditpunkte und die Zahl der Studiengänge der Lehrerausbildung betrifft, große Unterschiede zwischen den einzelnen Abteilungen;
- es gibt nur wenig Kooperation zwischen den Lehrkräften der Pädagogischen Fakultäten und den Schulen des Erziehungsministeriums;
- die Inhalte und Ausbildungsziele der Studiengänge unterscheiden sich stark;
- es gibt kaum Verbindungen zwischen den Abteilungen an verschiedenen Hochschulen;



- der Theorie wird größere Aufmerksamkeit geschenkt als der Praxis;
- die Zahl der berufsbezogenen Fächer ist sehr gering;
- ein Angebot an Wahlfächern fehlt;
- die eigentliche Zielsetzung der Lehrerbildung der Pädagogischen Fakultäten wird vernachlässigt, weil sich der Inhalt der Studiengänge der Lehrerbildung größtenteils am Niveau der Master- und Doktorandenveranstaltungen orientiert.

### 3. Das Curriculum für Deutschlehrerbildung von 1998

Eine Neustrukturierung wurde also bereits in den Lehrprogrammen für die Deutschlehrerbildung seit 1998 versucht, die damals von den Hochschulen im Allgemeinen positiv bewertet wurde, weil eine bis dahin vernachlässigte berufsbezogene Deutschlehrerbildung eingeführt werden sollte (vgl. Tapan 2000; Güler 2000; Çakir 2002); stark kritisiert wurde aber die Reduzierung der Stundenzahl insbesondere im Bereich Sprachkompetenz und der Sprachlehre (vgl. Maden 2000; Abali/Aktaş 2000; Uslu 2002; Serindağ/Aksöz/Balci 2006). Die Abteilungen behaupteten, dass die neue Planung die Sprachfertigkeiten und die Grammatik vernachlässigen würde. Die Kritiken beinhalteten u. a. die folgenden Punkte:

a) Die besonderen Voraussetzungen der Studierenden an den deutschen Abteilungen wurden nicht berücksichtigt: Deutsch ist nach Englisch erst zweite Fremdsprache. Die Studierenden haben sich im sekundären Bereich jahrelang mit Englisch beschäftigt und die Universitätsaufnahmeprüfung auch in Englisch bestanden. Die Deutschkenntnisse dieser Gruppe sind für ein Studium im Rahmen der Deutschlehrerbildung nicht ausreichend. So mussten an den meisten Abteilungen der Deutschlehrerbildung

Vorbereitungsklassen eingerichtet werden, an denen die Studierenden intensiv Deutsch lernen. Studenten mit sehr geringen oder sogar ganz ohne Deutschkenntnisse besuchen die einjährige Vorbereitungsklasse, aber ein einjähriger Intensivkurs in der Vorbereitungsklasse reiche nicht aus, Deutschkenntnisse auf dem erforderlichen Niveau zu erwerben, obwohl dies das Ziel der Vorbereitungsklasse sein soll. Deswegen wurde insbesondere die extreme Reduzierung der Stundenzahl im Bereich der deutschen Grammatik kritisiert (Schmidt 2000: 10).

b) Es wurde festgestellt, dass das neue Studienprogramm die besonderen Voraussetzungen der Deutschen Abteilungen nicht berücksichtigt und eher für die Englischen Abteilungen geeignet ist. Dies betrifft sowohl die Voraussetzungen der Studierenden – wie oben erklärt – als auch die Arbeitsmöglichkeiten der Absolventen. Denn erstens verfügen die Studierenden in den englischen Abteilungen im Gegensatz zu denen in den deutschen über eine ausreichende Sprachkompetenz für ihr Fachstudium, zweitens haben sie die Möglichkeit, am Ende des Studiums als Lehrer in ihrem Fach zu arbeiten. Leider gilt das für die Studierenden im Bereich Deutsch nicht.

c) Die Rahmenbedingungen der Abteilungen in verschiedenen Regionen wurden außer Acht gelassen. Dass ein Standardprogramm verbindlich vom Hochschulrat in allen Abteilungen verschiedener Regionen vorgeschrieben wird, verursachte in vielen Fakultäten erhebliche Schwierigkeiten, weil sich die deutschen Abteilungen sowohl im Bereich der Lehrkräfte, aber auch in den anderen Rahmenbedingungen unterscheiden. In manchen Abteilungen, besonders in den so genannten Entwicklungsuniversitäten auf dem Lande, fehlen Lehrkräfte für die neu eingeführten

Lehrveranstaltungen. Es gibt kaum promovierte oder habilitierte Lehrkräfte, so dass Lehrveranstaltungen von Assistenten oder Lektoren durchgeführt werden müssen. Andererseits haben viele Hochschuldozenten vorwiegend Germanistik studiert, was sich auch in den philologisch-studierten Studieninhalten widerspiegelt (Güler 2000: 82).

d) Die geringen Wahlmöglichkeiten im Studium verringern die Studienmotivation der Studierenden. Bei einem größeren Wahlangebot wäre es möglich, das Curriculum in der Durchführung flexibler zu gestalten. Damit könnte jede Abteilung zwar die grundlegenden Prinzipien

des Curriculums an den eigenen Rahmenbedingungen ausrichten, aber auch die Leistungsbereitschaft der Studierenden in lernerorientierten Seminaren steigern.

#### 4. Die Curriculumrevision von 2006

Die seit 1998 durchgeführte curriculare Planung an den Abteilungen für Deutschlehrausbildung wurde im Juli 2006 revidiert. Angesichts der vorgebrachten Kritik wurde eine Reihe von Änderungen vorgenommen. Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht die Lehrveranstaltungen in den Studiengängen, Stundenzahlen usw.:

##### 1. Semester

|               | <b>Lehrveranstaltungen</b>             | <b>T</b>  | <b>U</b> | <b>K</b>  |
|---------------|--|-----------|----------|-----------|
| FW            | Deutsche Grammatik I                   | 3         | 0        | 3         |
| FW            | Mündliche Kommunikationsfertigkeiten I | 3         | 0        | 3         |
| FW            | Lesefertigkeit I                       | 3         | 0        | 3         |
| FW            | Schreibfertigkeit I                    | 3         | 0        | 3         |
| BW            | Einführung in die Pädagogik            | 3         | 0        | 3         |
| AK            | Türkisch I: Aufsatz                    | 2         | 0        | 2         |
| AK            | Computer I                             | 2         | 2        | 3         |
| <b>Gesamt</b> |  | <b>19</b> | <b>2</b> | <b>20</b> |

##### 2. Semester

|               | <b>Lehrveranstaltungen</b>              | <b>T</b>  | <b>U</b> | <b>K</b>  |
|---------------|---|-----------|----------|-----------|
| FW            | Deutsche Grammatik II                   | 3         | 0        | 3         |
| FW            | Mündliche Kommunikationsfertigkeiten II | 3         | 0        | 3         |
| FW            | Lesefertigkeit II                       | 3         | 0        | 3         |
| FW            | Schreibfertigkeit II                    | 3         | 0        | 3         |
| FW            | Vergleichende Landeskunde               | 3         | 0        | 3         |
| BW            | Erziehungspsychologie                   | v2        | 0        | 2         |
| AK            | Computer II                             | 2         | 2        | 3         |
| AK            | Türkisch II: Konversation               | 2         | 0        | 2         |
| <b>Gesamt</b> |   | <b>21</b> | <b>2</b> | <b>22</b> |

## 3. Semester

|               | <b>Lehrveranstaltungen</b>                    | <b>T</b>  | <b>U</b> | <b>K</b>  |
|---------------|---|-----------|----------|-----------|
| FW            | Deutsche Grammatik III                        | 3         | 0        | 3         |
| FW            | Sprachwissenschaft I                          | 3         | 0        | 3         |
| FW            | Methodische Ansätze im Deutschunterricht I    | 3         | 0        | 3         |
| FW            | Deutsche Literatur I                          | 3         | 0        | 3         |
| FW            | Fortgeschrittene Lese- und Schreibfähigkeit I | 3         | 0        | 3         |
| FW            | Lehrmethoden und -prinzipien                  | 3         | 0        | 3         |
| AK            | Wahlfach 1                                    | 2         | 0        | 2         |
| <b>Gesamt</b> |   | <b>20</b> | <b>0</b> | <b>20</b> |

## 4. Semester

|               | <b>Lehrveranstaltungen</b>                      | <b>T</b>  | <b>U</b> | <b>K</b>  |
|---------------|---|-----------|----------|-----------|
| FW            | Kontrastive Grammatik                           | 3         | 0        | 3         |
| FW            | Sprachwissenschaft II                           | 3         | 0        | 3         |
| FW            | Methodische Ansätze im Deutschunterricht II     | 3         | 0        | 3         |
| FW            | Deutsche Literatur II                           | 3         | 0        | 3         |
| FW            | Fortgeschrittene Lese- und Schreibfertigkeit II | 3         | 0        | 3         |
| BW            | Lehrtechnologie und Materialentwurf             | 2         | 2        | 3         |
| AK            | Wissenschaftliche Forschungsmethoden            | 3         | 2        | 3         |
| <b>Gesamt</b> |   | <b>20</b> | <b>2</b> | <b>21</b> |

## 5. Semester

|               | <b>Lehrveranstaltungen</b>                      | <b>T</b>  | <b>U</b> | <b>K</b>  |
|---------------|---|-----------|----------|-----------|
| FW            | Spracherwerb                                    | 2         | 0        | 2         |
| FW            | Methodik des Deutschunterrichts I               | 2         | 2        | 3         |
| FW            | Analyse und Didaktik von literarischen Texten I | 3         | 0        | 3         |
| FW            | Wahlfach I                                      | 2         | 0        | 2         |
| BW            | Klassenverwaltung                               | 2         | 0        | 2         |
| AK            | Geschichte der Wissenschaft                     | 2         | 0        | 2         |
| AK            | Zweite Fremdsprache I                           | 2         | 0        | 2         |
| AK            | Effektive Kommunikationsfertigkeiten            | 3         | 0        | 3         |
| <b>Gesamt</b> |   | <b>18</b> | <b>2</b> | <b>20</b> |

## 6. Semester

|               | <b>Lehrveranstaltungen</b>                       | <b>T</b>  | <b>U</b> | <b>K</b>  |
|---------------|--|-----------|----------|-----------|
| FW            | Fremdsprachendidaktik für Kinder                 | 2         | 2        | 3         |
| FW            | Methodik des Deutschunterrichts II               | 2         | 2        | 3         |
| FW            | Analyse und Didaktik von literarischen Texten II | 3         | 0        | 3         |
| FW            | Wahlfach II                                      | 2         | 0        | 2         |
| BW            | Prüfung und Bewertung                            | 3         | 0        | 3         |
| AK            | Geschichte des türkischen Bildungswesens         | 2         | 0        | 2         |
| AK            | Zweite Fremdsprache II                           | 2         | 2        | 2         |
| AK            | Anwendungen für Sozialdienst                     | 1         | 2        | 2         |
| <b>Gesamt</b> |  | <b>17</b> | <b>6</b> | <b>20</b> |

## 7. Semester

|               | <b>Lehrveranstaltungen</b>                      | <b>T</b>  | <b>U</b> | <b>K</b>  |
|---------------|---|-----------|----------|-----------|
| FW            | Wahlfach III                                    | 2         | 0        | 2         |
| FW            | Deutsche Lehrwerkanalyse                        | 2         | 2        | 3         |
| FW            | Materialerstellung und -anwendung im Deutschen  | 2         | 2        | 3         |
| BW            | Schulerfahrung                                  | 1         | 4        | 3         |
| BW            | Schülerbetreuung                                | 3         | 0        | 3         |
| AK            | Prinzipien und Revolutionsgeschichte Atatürks I | 2         | 0        | 2         |
| AK            | Zweite Fremdsprache III                         | 2         | 0        | 2         |
| <b>Gesamt</b> |   | <b>14</b> | <b>8</b> | <b>18</b> |

## 8. Semester

|               | <b>Lehrveranstaltungen</b>                         | <b>T</b>  | <b>U</b> | <b>K</b>  |
|---------------|--|-----------|----------|-----------|
| FW            | Wahlfach IV  | 2         | 0        | 2         |
| FW            | Vorbereitung und Bewertung der deutschen Prüfungen | 3         | 0        | 3         |
| BW            | Praktikum  | 2         | 6        | 5         |
| BW            | Wahlfach   | 2         | 0        | 2         |
| AK            | Prinzipien und Revolutionsgeschichte Atatürks II   | 2         | 0        | 2         |
| AK            | Wahlfach II  | 2         | 0        | 2         |
| <b>Gesamt</b> |  | <b>13</b> | <b>6</b> | <b>16</b> |

Tabelle 1: Das neue Curriculum (2006) für die Deutschlehrausbildung in der Türkei<sup>1</sup>

1 FW: Fachwissen BW: Berufswissen AK: Allgemeinkultur  
T: Theoretische Stunden: 143  
U: Praktische Stunden: 28  
K: Kreditstunden: 157

## 5. Die Studieninhalte

Die Lehrveranstaltungen im Curriculum lassen sich in drei Gruppen unterscheiden:

- Lehrveranstaltungen für Fachwissen: 91 (58 %)
- Lehrveranstaltungen für Berufswissen: 30 (20 %)
- Lehrveranstaltungen für Allgmein- kultur: 36 (22 %)

### 5.1 Fachwissen

Lehrveranstaltungen für Fachwissen sind Veranstaltungen, die den angehenden Deutschlehrkräften die vier Sprachfertigkeiten vermitteln sollen. Eine hohe sprachliche Kompetenz ist die Grundvoraussetzung für einen qualifizierten Deutschlehrer (Tapan 2000: 39). Deutsche Grammatik, Sprech-, Schreib-, Hör-, und Lesefertigkeiten, Landeskunde und Literatur des Zielsprachenlandes können als Fachwissen bewertet werden. Da die Deutschlehrerausbildung nicht im Zielsprachenland stattfindet, sind diese Studieninhalte von ganz besonderer Bedeutung.

Zwar werden die methodisch-didaktischen Lehrveranstaltungen wie *Methodik/Didaktik des Deutschunterrichts*, *Methodische Ansätze im Deutschunterricht*, *Fremdsprachendidaktik im Primarbereich*, *Erstellung und Auswertung von Deutschprüfungen* im Curriculum als Fachwissen ausgewiesen, sie sollten aber eigentlich unter Berufswissen erscheinen, denn diese Studieninhalte bilden einen integralen Teil des Ausbildungssystems und der beruflichen Vorbereitung und müssen dementsprechend in allen Fächern eine Rolle spielen.

Im neuen Curriculum sind kaum erhebliche Änderungen in Lehrveranstaltungen für Fachwissen enthalten, bestenfalls wurden die Namen mancher Studieninhalte geändert. Die wichtigsten Änderungen sind, dass die deutsche Gramma-

tik nun statt wie bisher in zwei, jetzt in drei Semestern vermittelt werden soll und dass Kontrastive Grammatik und Landeskunde in das neue Programm aufgenommen wurde. Das Fehlen dieser Studieninhalte war stark kritisiert worden. Es ist zu hoffen, dass diese Änderungen sich auf die Entwicklung der Sprachkompetenz der Studierenden auswirken. Eine andere wichtige Neuigkeit ist, dass vier neue Wahlveranstaltungen im Bereich des Fachwissens in das Curriculum aufgenommen worden sind, was ich für sehr nützlich halte, denn das ermöglicht, dass die Abteilungen je nach Personallage Studieninhalte auswählen. Die bisher bestehenden Schwierigkeiten bei der Umsetzung der vom Hochschulrat verbindlich bestimmten Studieninhalte ließen sich dadurch lösen.

### 5.2 Berufswissen

Nicht jeder, der eine Fremdsprache beherrscht, kann Fremdsprachenlehrer werden, denn die Kompetenz eines Fremdsprachenlehrers besteht nicht nur in guten Sprachkenntnissen, sondern v. a. auch in der Fähigkeit, Kenntnisse und Fertigkeiten an die Schüler weiterzugeben. In den Deutschlehrerabteilungen ist fachliches Wissen kein Selbstzweck, sondern es soll auf die künftige Berufstätigkeit vorbereiten (Neuner 1994: 12). Für eine effektive Lehrerausbildung ist es also von großer Bedeutung, dass das erworbene Fachwissen und die Fachdidaktik mit der Berufspraxis in eine produktive Beziehung gebracht werden (Tapan 2000: 39).

Die berufsbezogenen Fächer sind in diesem neuen Programm mit 20 % vertreten. Aber diese Zahl besteht nur aus den Lehrveranstaltungen, die im Curriculum mit »BW« bezeichnet wurden (vgl. Tabelle 1). Im neuen Curriculum werden Lehrveranstaltungen wie *Einführung in die Pädagogik*, *Psychologie der Pädagogik*,

*Lehrmethoden und -prinzipien, Klassenverwaltung, Schülerbetreuung, Schulerfahrung und Schulpraktikum* als Fächer für Berufswissen genannt. Diese pädagogischen Fächer zielen allgemein auf den Lehrerberuf und werden von den Lehrkräften der erziehungswissenschaftlichen Abteilung durchgeführt. Für Lehrveranstaltungen wie z. B. *Methodische Ansätze im Deutschunterricht, Spezifische Lehrmethoden* und *Fremdsprachendidaktik für Kinder* trifft das nicht zu.

Die methodisch-didaktischen Fächer lassen sich in zwei Gruppen einteilen:

- die pädagogischen Fächer, die auf den Lehrerberuf zielen und
- Fächer, die eine direkte Beziehung zur Deutschlehrausbildung haben.

Wenn wir diese Fächer beide zusammen bewerten, steigt die Zahl der Fächer für Berufswissen auf 26 %. Damit bilden die methodisch-didaktischen Fächer einen dominanten Anteil innerhalb des gesamten Programms, was sich positiv auf die Lehrerausbildung auswirken kann.

Mit der neuen Planung wird versucht, die fachpraktische Ausrichtung zu verstärken. So wird z. B. ein großer Teil der Lehrveranstaltungen wie *Schulerfahrung, Schulpraktikum, Spezifische Lehrmethoden, Lehrtechnologie und Materialentwurf* durchgeführt, wodurch die Studierenden die Möglichkeit bekommen, ihre fachpraktische Ausbildung an den Schulen und Seminaren mit 12 Wochenstunden zu verwirklichen.

Die Schulerfahrung nimmt mit drei Kreditstunden einen wichtigen Platz im Programm ein, wobei die Studierenden ihre ersten Schulerfahrungen im 7. Semester machen. Diese Lehrveranstaltung besteht aus zwei Teilen: der theoretische Teil wird mit einer Woche in Form eines Seminars von der Abteilung durchgeführt. Der größere vierstündige Teil, der auf die Beobachtung der Deutschlehrerstudenten ausgerichtet ist, wird durch

Hospitationen gesteuert. Im 8. Semester beginnen die Deutschlehrerstudenten mit dem Schulpraktikum, das mit zwei Wochenstunden Seminar und sechs Wochenstunden an den jeweiligen Betreuungsschulen durchgeführt wird. Im Schulpraktikum werden die Studierenden von den Lehrkräften der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät beobachtet und anhand eines Bewertungsbogens beurteilt.

### 5.3 Allgemeinkultur

Lehrveranstaltungen für Allgemeinkultur können in Curricula der Lehrerausbildung als Bezugswissenschaften bewertet werden. Diese Studieninhalte sind im neuen Programm Türkisch, Geschichte der Türkei, Wissenschaftsgeschichte, türkische Bildungsgeschichte, Computer, wissenschaftliche Forschungsmethoden und die zweite Fremdsprache. Wie zu erkennen ist, erhält die Allgemeinbildung mit ihren 22 % unter dem Begriff »Allgemeinkultur« im neuen Programm eine besondere Gewichtung. Ein guter Lehrer soll sowohl in seinem Fach als auch in Allgemeinkultur bewandert sein – ein Lehrer, der nur ein Fachwissenschaftler ist, kann im Lehrerberuf nicht erfolgreich sein, denn der Fremdsprachenunterricht ist der Ort für die Begegnung der Kulturen, die zu einer Relativierung und Erweiterung der eigenen Kultur beiträgt. Bei der Fremdsprachenlehrausbildung soll die interkulturelle Kompetenz als ein wichtiges Lernziel verfolgt werden, so dass der Anteil von 22 % im neuen Programm also angemessen ist.

Eine der Vorbedingungen des Lehramts ist die Aufnahmeprüfung für die Beamtenlaufbahn. Die Absolventen der Deutschlehrausbildung müssen diese Prüfung bestehen, was eine bestimmte Punktzahl erfordert. Diese seit den letzten 5 bis 6 Jahren geltende Prüfung be-

steht z. B. aus Fragen über die Allgemenkultur. Parallel zum Studium besuchen die Studierenden meistens auch private Vorbereitungskurse, um sich besser auf diese Prüfung vorzubereiten, die besonders die Studieninhalte Wissenschaftsgeschichte und Geschichte des türkischen Bildungswesens umfasst.

Dass eine zweite Fremdsprache im Curriculum ihren Platz gefunden hat, kann als eine erfreuliche Verbesserung des Programms betrachtet werden. Der bisher ausschließliche Unterricht von Englisch wurde in den letzten Jahren intensiv kritisiert (vgl. Tapan 2003), so dass eine zweite Fremdsprache seit 2001 als obligatorisches Fach an den Primar- und Sekundar-Schulen eingeführt wurde; hierdurch bekommt Deutsch die Chance, sich neben dem Englischen als zweite Fremdsprache zu etablieren. Damit ist allerdings auch die Notwendigkeit für Fremdsprachenlehrer entstanden, eine zweite Fremdsprache zu erlernen.

Zwei der Lehrveranstaltungen für Allgemeinkultur sind Wahlveranstaltungen. In unserer Abteilung sind das z. B. »Einführung in die Philosophie« und »Kontrastive Gedichtanalyse«, was sich aus dem zur Verfügung stehenden Lehrangebot ergab.

## 6. Schlussbemerkung

In den letzten Jahren wurden durch die türkische Politik im Bereich der Lehrerbildung erhebliche Veränderungen vorgenommen. Diese Entwicklungen bzw. die Neustrukturierung des türkischen Schulwesens haben das Ziel, einerseits den traditionellen Ansatz für das Lehramt zu verändern und andererseits den autoritären, am Auswendiglernen orientierten und die Kreativität verhin-dernden Stil in der türkischen Lehrerbildung zu überwinden. Das ist die grundlegende Voraussetzung für ein Land, das eine dynamische und junge

Bevölkerung hat, damit es seine größten Ausbildungsprobleme lösen und eine erfolgreiche Zukunft sicherstellen kann.

Die generelle Neustrukturierung in der Planung für die türkische Lehrerbildung ergibt sich auch aus der Planung der Deutschlehrerbildung.

In diesem Beitrag wurde die neue curriculare Planung mit folgenden Schlussfolgerungen für die Deutschlehrerbildung analysiert:

Bei der Curriculumsrevision im Jahre 2006 wurde die Kritik berücksichtigt, die an früheren Programmen geübt wurde, denn die neuen Studieninhalte für die Deutschlehrerbildung unterscheiden sich nunmehr grundsätzlich von den anderen Studiengängen wie Französisch und Englisch.

Die Lehrveranstaltungen sind in die Teilbereiche Fachwissen, Berufswissen und Allgemeinkultur gegliedert worden. Danach ist Fachwissen im Curriculum mit 58 % Anteil, Berufswissen mit 20 % und Allgemeinkultur mit 22 % vertreten. Diese vom Hochschulrat vorgelegte Festlegung sollte hinterfragt werden, insbesondere weil die Bereiche *Methoden des Deutschunterrichts*, *Ansätze für Deutschunterricht*, *Fremdsprachenunterricht für Kinder* im Programm zum Bereich Fachwissen gezählt werden, obwohl sie eigentlich auch zum Bereich Berufswissen gerechnet werden könnten. So betrachtet erhöht sich der Anteil des Berufswissens auf 26 %.

Fast alle neuen Studieninhalte betreffen die Veranstaltungen für Allgemeinkultur, die damit eine besondere Gewichtung erfährt. Es ist anzumerken, dass damit die Absicht verfolgt wird, die angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrer für die Beamteneingangsprüfung vorzubereiten.

Die Zahl der Wahlveranstaltungen wurde auf sieben vermehrt, vier davon sind für Fachwissen, zwei für Allgemeinkultur

und eine für Berufswissen. So hat jede Abteilung die Chance, die Wahlveranstaltungen unter bestimmten Gesichtspunkten selbst zu gestalten und je nach ihren eigenen Möglichkeiten Schwerpunkte zu setzen. Damit kann auch die Motivation der Studierenden erhöht werden. Wenn die Wahlfächer gut organisiert werden, können sie einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung der Studierenden leisten.

Die zweite Fremdsprache ist zum ersten Mal im Programm vorgesehen. Dieser Studieninhalt, der in den Bereich der Allgemeinkultur gehört, wird ein erhebliches Defizit beseitigen. Deutsch wird nunmehr in den türkischen Schulen als zweite Fremdsprache nach Englisch angeboten. Dagegen ist in der neuen Planung leider keine Lehrveranstaltung mehr vorgesehen, die sich mit den methodisch-didaktischen Überlegungen des Deutschen als zweite Fremdsprache befasst. Zum Beispiel kann eine Veranstaltung wie »Deutsch nach Englisch« im Programm als Wahlveranstaltung angeboten werden.

Es ist kein Geheimnis, dass eine Curriculumsrevision oder eine Umstrukturierung kein Allheilmittel für die Lehrerausbildung sein kann. Allerdings sind die vorliegenden Veränderungen im Lehrprogramm für die Deutschlehrausbildung insgesamt positiv zu bewerten, auch wenn zu erwarten steht, dass sie nicht in allen Abteilungen identisch verwirklicht werden können, wie oben bereits ausgeführt wurde.

Neben der Curriculumsrevision muss nun allerdings auch bedacht werden, dass qualifizierte Lehrkräfte ausgebildet werden und die Zusammenarbeit zwischen den Abteilungen intensiviert wird. Für eine effektive und moderne Ausbildung der Deutschlehrer in der Türkei ist es notwendig, dass sich die zuständigen Institutionen in regelmäßigen Abständen zusammenfinden, um das Curriculum weiter zu verbessern.

## Literaturverzeichnis

- Abali, Ünal; Aktaş, Tahsin: »Stellungnahme zum neuen Curriculum«. In: *Berufsbezogene Deutschlehrausbildung. Dokumentation zum Workshop am 26./27. Mai 2000 in Istanbul*. Istanbul: KG Ajans, Goethe-Institut und Türkischer Deutschlehrerverein, 2000, 75–78.
- Çakır, Mustafa: »Die aktuelle Lage und Zukunftsperspektive des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei«, *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 7 (2002), 1–14 [Online], 7 (2). Abrufbar unter [www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_07\\_2/beitrag/cakir1.html](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/cakir1.html)
- Güler, Gülten: »Stellenwert der methodisch-didaktischen Lehrveranstaltungen in den reformierten Curricula der berufsbezogenen Deutschlehrausbildung«. In: *Berufsbezogene Deutschlehrausbildung. Dokumentation zum Workshop am 26./27. Mai 2000 in Istanbul*. Istanbul: KG Ajans, Goethe-Institut und Türkischer Deutschlehrerverein, 2000, 81–89.
- Neuner, Gerhard: »Germanisten oder Deutschlehrer: Zur curricularen Planung einer wissenschaftlichen Deutschlehrausbildung«, *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer: *Neue Wege in der Deutschlehrausbildung*. Stuttgart: Klett Edition Deutsch, 1994, 12–15.
- Polat, Tülin; Tapan, Nilüfer: »Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10, 2 (2005), 6 [Online] Abrufbar unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/TapanundPolat1.htm>
- Sakarya-Maden, Sevinç: »Vergleich des alten und des neuen Curriculums«. In: *Berufsbezogene Deutschlehrausbildung. Dokumentation zum Workshop am 26./27. Mai 2000, Istanbul*. Istanbul: KG Ajans, Goethe-Institut und Türkischer Deutschlehrerverein, 2000, 45–56.
- Schmidt, Hans-Werner: »Allgemeiner Bericht zum Workshop Berufsbezogene Deutschlehrausbildung«. In: *Berufsbezogene Deutschlehrausbildung. Dokumentation zum Workshop am 26./27. Mai in Istanbul*. Istanbul: KG Ajans, Goethe-Institut und Türkischer Deutschlehrerverein, 2000, 9–12.



- Serindağ, Ergün; Aksöz, Ana Sayfasi; Balci, Tahir: »1998–1999 Eğitim Öğretim Yılında Uygulamaya Konulan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Örneği«, *Ç. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi* 31 (2006), 1–14.
- Tapan, Nilüfer: »Entwicklungen und Perspektiven der Deutschlehrrerausbildung in der Türkei«. In: *Berufsbezogene Deutschlehrrerausbildung. Dokumentation zum Workshop am 26./27. Mai 2000 in Istanbul*. Istanbul: KG Ajans, Goethe-Institut und Türkischer Deutschlehrerverein, 2000, 37–44.
- Tapan, Nilüfer: »Neue Dimensionen der Deutschlehrrerausbildung in der Türkei – Erweiterung der Curricula im Rahmen eines Mehrsprachigkeitskonzepts«. In: Gündoğdu, Mehmet; Ülkü, Candan (Hrsg.): *Germanistische Untersuchungen aus türkischer Perspektive: Festschrift für Vural Ülkü zum 65. Geburtstag*. Aachen: Shaker, 2003, 193–205.
- Uslu, Zeki: »Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde Yeniden Yapılanma Programına Eleştirel Bir Yaklaşım«, *Ç. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi* 23, 2 (2002), 33–38.
- YÖK: *T. C. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı: Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara, 1998.
- YÖK: *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi*. Ankara, 1999.
- YÖK: *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri*. Ankara, 2007.

### Zeki Uslu

Dr. phil.; geb. 1962; 1981–1985 Deutschlehrrerausbildung in Selçuk Universität, Konya; 1986–1987 Deutschlehrer in Batman Ortaokulu; 1988 Assistent an der Abteilung für Deutschlehrrerausbildung Universität Dicle/Diyarbakir; 1990–1992 Magisterstudium: Universität Istanbul, Institut für Sozialwissenschaften, Deutschdidaktik; 1996 Promotionsarbeit an der Universität Istanbul mit dem Thema: »Die Kausalitätsfunktion im Deutschen und im Türkischen«; 1997 Lehrbeauftragter an der Abteilung für Deutschlehrrerausbildung, Universität Dicle. An der Abteilung für DaF-Dicle Universität/Diyarbakir/Türkei unterrichtet der Autor Deutsche Grammatik, Ansätze und Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, Einführung in die Linguistik, Spracherwerb und Übersetzung.

## Mysteriöser Besuch. Zeitgenössische Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache – ein Modell samt Erfahrungsbericht zu Reinhard Lettaus »Besuch«

*Thomas Keith*

### Zusammenfassung

Anhand von Lettaus Kurzprosa »Besuch« wird gezeigt, wie mit einem Text aus der deutschen Nachkriegsliteratur auf eine nicht genuin literaturwissenschaftliche Weise im Unterricht Deutsch als Fremdsprache gearbeitet werden kann. Die Ziele, die dabei verfolgt werden können, sind die Förderung sprach- und textanalytischer, allgemein-reflexiver wie (literarisch) textproduktiver Kompetenzen. Außerdem kann der ausgewählte Text ein Bewusstsein für interpretatorische Unabschließbarkeit von (moderner) Literatur wecken oder vertiefen.

### 1. Präliminarien zum Einsatz von Literatur im DaF-Unterricht

Die Fragen danach, ob, wozu und – vor allem – wie Literatur, und besonders moderne oder zeitgenössische, in den Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) integriert werden soll und kann, wurden und werden lebhaft erörtert. Bekannt sind die einschlägigen Plädoyers des DaF-Doyen Harald Weinrich für die Literatur mit den griffigen Formeln: eine Fremdsprache ohne ihre Literatur zu lehren sei Barbarei, und nur die Literatur mache den Sprachunterricht erträglich (vgl. Weinrich 1988). Hans Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas konstatierten vor einigen Jahren im Vorwort eines von ihnen zu diesem Thema herausgegebenen Bandes:

»Literatur steht nicht mehr am Ende des Curriculums, als Krönung und Abschluss eines grammatik- und wortschatzorientierten Basisunterrichts, sondern ist integraler Bestandteil eines von Anfang an ge-

brauchs- und textbezogenen Sprachunterrichts geworden.« (Krumm/Portmann-Tselikas 2002: 13)

Wilfried Krenn weist dagegen in seinem Beitrag zu dieser Publikation darauf hin, dass in den gängigen Lehrwerken für Erwachsene »Literatur wohl weiterhin ein stiefmütterliches Dasein« führt und im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen literarische Prosatexte erst auf dem Niveau B2 auftauchen. Verantwortlich für die mangelnde Integration der Literatur in die Curricula hält er »Konzepte und Argumentationsmuster der Literaturwissenschaft«, »die zentrale Fragestellungen und Notwendigkeiten des Fremdsprachenunterrichts ignoriert haben« (Krenn 2002: 15–17).

Im folgenden Bericht aus der Praxis werden ein Unterrichtsmodell zu einem Kurzprosa-Text aus der deutschen Nachkriegsliteratur vorgestellt und die Erfahrungen damit geschildert. Sie stammen aus dem Unterricht mit verschiedenen

Gruppen russischer Studierender mit dem Hauptfach ›deutsche Philologie‹. Der Text wurde im Fach Sprachpraxis eingesetzt, das im Wesentlichen ein themenbezogener Sprachunterricht ist.<sup>1</sup>

Auf Krenns Kritik am »Transfer literaturwissenschaftlicher Theoriebildung auf die Didaktik« (Krenn 2002: 20) kann und soll hier nicht eingegangen werden. Seine Anmerkungen sind insofern berücksichtigt, als das Modell zum einen bereits ab Niveau B1 einsetzbar ist und zum anderen nicht genuin literaturwissenschaftlich vorgeht.

## 2. Die Textauswahl

Reinhard Lettau: *Besuch*

Ein Herr steht an der Tür. Er zittert.

Wir bitten ihn herein. Er kommt und setzt sich.

»Sie wissen nicht, was ich gesehen habe«, sagt er.

»Wo haben Sie es gesehen?« fragen wir.

»Fast überall«, sagt er. »Überall, wo ich bin.«

»Wann haben Sie es gesehen?« fragen wir.

»Ich sehe es fast immer«, sagt er.

»Auch hier, vor unserem Haus?« fragen wir.

»Direkt vor ihrem Haus«, sagt er.

»Also nicht unter bestimmten Umständen? Auch nicht zu bestimmten Tageszeiten? Nicht auf Jahreszeiten beschränkt?«

»Keinesfalls beschränkt«, sagt er.

»Auch hier, bei uns, im Haus, auf dem Stuhl?«

»Das fragen alle«, sagt er zitternd. Er erhebt sich und geht.

(Lettau 1973: 148)<sup>2</sup>

1 Überhaupt ist die russische Germanistik auf den Spracherwerb und auf linguistische Fragestellungen konzentriert – Literatur spielt eine untergeordnete Rolle, die Curricula beschränken sich fast ausschließlich auf literaturgeschichtliche Vorlesungen, die meistens in russischer Sprache gehalten werden und Originaltexte kaum zu Wort kommen lassen; die zeitgenössische deutschsprachige Literatur ist dabei auf weiten Feldern *terra incognita*.

2 »Besuch« ist der zwölfte aus dem 57 Kurzprosatexte umfassenden Zyklus »Auftritt Manigs«. Die einzelnen Texte (keiner länger als eine Seite) bauen nicht aufeinander auf und hängen nur durch die Figur Manigs und einige thematische Gemeinsamkeiten miteinander zusammen. Ihre Reihenfolge ist, bis auf Anfang und Schluss, größtenteils austauschbar. Eine isolierte Betrachtung von »Besuch« ist daher zu rechtfertigen.

Zum Verständnis des Textes trägt der Rahmen des Zyklus kaum etwas bei. Im Gegensatz zu »Besuch« geben wenige Texte Dialoge wieder, überhaupt wird wenig gesprochen. Oft werden menschliche Körperbewegungen beschrieben, deren Zweck meist nicht unmittelbar einleuchtet. Insgesamt elf Texte behandeln Besuchssituationen (dabei findet man noch mehrmals das Verb »hereinbitten«). In nahezu allen Texten tritt entweder »ein Herr« oder »Manig« (sehr selten »Herr Manig«) auf; im ersten Text des Zyklus mit dem Titel »Auftritt Manigs« »ein Herr«, im zweiten dann »Manig«, was den Schluss nahe legen kann, bei dem Herrn handle es sich um Manig, zumal in einem Text explizit ein zunächst namenloser Herr später als Manig identifiziert wird. Figuren, die neben Manig oder dem Herrn agieren, sind meist weitere »Herren«, öfter »Freunde«, »Nachbarn«, mitunter eine oder die »Gesellschaft«, »Partner«, »andere«, »Menschen« oder »Leute«, einmal auch »Genossen«. In insgesamt sieben Texten begegnet man der Konstellation »der Herr« und »wir«, in acht »Manig« und »wir« – alle diese Texte stehen vor allem in Anschluss an »Besuch«. Ein »ich« meldet sich selten zu Wort, öfter stehen (neben »wir«) Konstruktionen mit »man« oder im Passiv.

Manig bleibt im Laufe des Zyklus genauso unbestimmt und undurchschaubar in seinen Absichten wie in »Besuch«. Hans Magnus Enzensberger charakterisierte ihn so:

»Wer ist Manig? Schlechten Gewissens sage ich: ein Strichmännchen. Schlechten Gewissens; denn Manig ist keine Karikatur, er ist Abkürzung eines Dämons. Manig scheint aus Tusch zu sein, so behend, so leicht ist er aufs Papier gesetzt. Manig will nicht stillhalten. Manig hüpf, er huscht, er wetzt über Seiten. Festhalten läßt er sich nicht, an Definition ist nicht zu denken. Von Satz zu Satz verwandelt er sich.« (In: Lettau 1973: 303)

Auf diesen Text, der auch in einer Anthologie des Goethe-Instituts Moskau abgedruckt ist (Richter 1999: I, 459), fiel die Wahl, da er für den Unterricht mehrere Vorteile bietet: er ist

- kurz,
- rein sprachlich leicht verständlich – erklärt werden musste allenfalls die Wendung ›jemand hereinbitten‹, ggf. noch ›beschränkt‹ und ›sich erheben‹,
- lebensweltlich leicht nachvollziehbar, was die Situation eines (spontanen? ungebetenen?) Besuchs betrifft, also mit hohem Empathiepotenzial,
- mit seinen zahlreichen Leerstellen (um diesen rezeptionsästhetischen Begriff zu übernehmen) ein Musterbeispiel für eine offene Textstruktur, die die intrinsische Motivation der Lernenden, sich damit auseinanderzusetzen, stimuliert, also appellativ wirkt.

Für die Realisierung des vorgeschlagenen Unterrichtsentwurfes braucht man etwa eine Unterrichtsstunde, also 40–45 Minuten Zeit.

### 3. Unterrichtsmodell und Erfahrungen damit

Die folgenden Ausführungen orientieren sich an einer jüngst erschienenen material- und lehrreichen literaturdidaktischen Monographie von Ingrid Mummert (Mummert 2006).

Das zu Grunde liegende literaturdidaktische Modell (Mummert 2006: 40, modifiziert übernommen von Kreft 1977) gliedert sich in mehrere Phasen.

#### 3.1 Rezeptionsphase

Der Text – ohne Überschrift – wird an die Lernenden verteilt, mit Angabe des Autors und seiner Lebensdaten (1929–1996), und danach gelesen, wobei sich als die wirkungsvollste Präsentationsform das Vorlesen mit drei Sprechenden erwiesen hat, also Erzählstimme, der Herr und die Wir-Stimme.

Wird der Text nicht in einem speziellen Literaturunterricht eingesetzt, so ist auf einen expliziten Hinweis, man beschäftige sich nun mit Literatur, zu verzichten, um keine meist durch den Schulunterricht geprägten Erwartungen zu wecken, denen dann kaum entsprochen wird – egal, ob das für die Lernenden eine angenehme oder lästige Erfahrung bedeutete: für die hier verfolgten Zwecke ist sie jedenfalls hinderlich.

Ziel ist »eine Textbegegnung, die zunächst ohne jeden Eingriff der Lehrperson stattfinden sollte«, um Literatur nicht gemäß eigenen pädagogischen oder literaturwissenschaftlichen Zielsetzungen zu instrumentalisieren (Abraham / Kesper 2005: 185). Gesammelt werden – nach einer kurzen Bedenkpause – spontane erste Reaktionen: Irritationen, Fragen, Assoziationen an persönliche Erinnerungen und Erfahrungen oder erste Deutungen. Leitfragen dazu sind:

- Was fällt Ihnen auf? Was irritiert?
- Was ist unklar?
- Was fällt Ihnen dazu ein? (vgl. Mummert 2006: 41)

Das Spektrum der Reaktionen reicht gewöhnlich von

- allgemeinen Bemerkungen und Irritationen zur Struktur des Textes (»Das ist ein Rätsel...«, »Und wie geht es weiter«? / »Ist das das Ende des Textes«?) und
- Fragen zu den Figuren (»Wer ist dieser Herr«? – meistens wird eher nach dem Herrn gefragt als nach dem ›Wir‹)
- und ihrem Verhalten (»Warum zittert er? Friert er? Hat er Angst«?; »Was hat er gesehen«?, »Warum geht er«? / »Wohin geht er«?) über
- erste Spontandeutungen (»Ein Verrückter«, »Das ist Jesus Christus, der wiedergekommen ist«, »Er hat das Glück gesehen«) bis zu
- Erzählungen über ähnliche ungewöhnliche Besucherlebnisse.

Aus diesen Äußerungen sind in einem zweiten Schritt unter der strukturierenden und ggf. anleitenden Moderation der Lehrperson systematisch Fragen an den Text zu entwickeln.

Es bietet sich an, mit den beiden Figuren zu beginnen, die im Text auftreten:

- Wer ist der Herr?
- Wer sind ›wir‹?

Danach ist die Kommunikationssituation zu analysieren:

- Was teilt der Herr mit?
- Welche Fragen stellen ›wir‹? Welche nicht?
- Warum diese Fragen (und (die) andere(n) nicht)?

Leerstellen finden sich auch im Verhalten der Figuren außerhalb des Dialogs:

- Warum zittert der Herr?
- Warum bitten ›wir‹ ihn herein?
- Warum geht er?

Schließlich die Frage, in der der Kern des Rätsels zu stecken scheint, als das der Text von den meisten gelesen wird:

- Was hat der Herr gesehen?

### 3.2 Textarbeit

#### 3.2.1 Methodisches

Ausgehend von diesen Fragen wird der Text in einem ergebnisoffenen Gespräch diskursiv erschlossen.

Gewillt, das Gespräch systematisch entsprechend den eben aufgelisteten Fragen zu gliedern, wird die Lehrperson auf einen methodischen Konflikt stoßen, wie ihn Rüdiger Krechel für den Umgang mit konkreter Poesie im Unterricht beschreibt:

»Ein ›straffer Unterricht‹ müsste erfordern, dass ein Problem bei allen Lernern prinzipiell geklärt ist, ehe das nächste in Angriff genommen wird. Doch straffe Unterrichtszügel zerstören leicht eine offene und freiere Gesprächsosphäre, wie sie der Arbeit mit einem ästhetischen Text adäquat ist.« (Krechel 1983: 166)

Als Maxime empfiehlt sich, Abweichungen zuzulassen, also Sprünge zwischen den einzelnen Fragen (zumal sie teilweise eng zusammenhängen), aber dann immer wieder auf den Punkt zurückzuführen, also eine »methodische Entscheidung für ›längere Zügel‹« (Krechel 1983: 167).

Der ausgewählte Text ist auf Grund seiner an entscheidenden Stellen offenen Struktur geradezu paradigmatisch dazu geeignet, bei den Studierenden ein Bewusstsein für die Polyvalenz von Literatur, insbesondere moderner und zeitgenössischer, zu entwickeln. Ein solches Bewusstsein war bei den meisten Personen, mit denen ich gearbeitet habe, wenig ausgeprägt. Deshalb sollte bei jeder Antwort, bei jeder Deutung, mit der sie sich oft schnell zufrieden geben wollen, nachgehakt werden: Lassen sich noch weitere Varianten finden? Und es ist darauf hinzuweisen, dass die Entscheidung für eine bestimmte Variante erst im Rahmen einer Gesamtdeutung getroffen werden kann, die nur im Anschluss an die Klärung der Einzelfragen versucht werden kann.

#### 3.2.2 Zu den einzelnen Fragen an den Text

*Der Herr:*

Nahezu alle Rezipierenden imaginieren ein ähnliches Bild von ihm, wie die Nachfrage nach der Vorstellung von seiner äußeren Erscheinung erwie: ein Mann mittleren Alters im dunklen oder grauen Mantel mit seriösem Auftreten (mitunter durch die Attribute graue Haare, Brille oder Hut unterstrichen). Manche stellen ihn sich etwas ärmlich, abgerissen vor.

An dieser Stelle kann man visuell konkretisieren, um die Imaginationskraft der Lernenden zu stimulieren und den Text für sie anschaulicher zu machen. Falls sich dazu inspirierte Studierende finden, könnten sie ein Bild des Herrn an die Tafel malen. Für andere präsentiere ich

mehrere Männer-Porträts (ich benutze dazu die Sammlung »Klick! Fotoaktion ›Deutsche sehen Deutsche« des Goethe-Instituts (siehe [www.fotomuseum.de](http://www.fotomuseum.de)), man kann aber auch passende Bilder aus Zeitschriften ausschneiden). Die Gruppe einigt sich nach angeregtem Gespräch über die Bilder immer schnell auf ein Porträt, das den oben beschriebenen Zügen entspricht.<sup>1</sup>

Weitere Mutmaßungen zur Person des Herrn, die auch in den Spontanreaktionen auf den Text bereits anklingen (»ein Verrückter«, »Jesus Christus«) beziehen sich bereits auf den Inhalt des Dialogs und sind daher vorerst zurückzustellen.

*Wir:*

Über ›uns‹ werden keine näheren Informationen gegeben, auch nicht zur Art der Gesprächsführung (die Häufung von nur als Halbsätze formulierten Fragen gegen Ende des Textes könnte auf Hektik, Nervosität, Beunruhigung hindeuten). Da ›wir‹ offensichtlich gemeinsam eine Wohnung oder ein Haus bewohnen, stellen sich die Lernenden eine (kleine) Familie oder ein Ehepaar vor. Auf die Idee, das Personalpronomen auf eine abstraktere Ebene zu heben, etwa: ›wir alle‹, kam an diesem Punkt noch niemand, so dass diese Variante vorerst zurückgestellt werden kann, zumal sie erfahrungsgemäß bei der Gesamtdeutung ohnehin aufgeworfen werden wird.<sup>2</sup>

*Die Kommunikationssituation:*

»Sie wissen nicht, was ich gesehen habe« ist ein indirekter Sprechakt, eine implizit performative Äußerung (vgl. Lühr 1993: 269–277). Dieser Sprechakt verfolgt ein

perlokutionäres Ziel, will eine bestimmte Wirkung erzeugen, eine – hier sprachliche – Reaktion hervorrufen.

John Langshaw Austin, der Begründer der Sprechakt-Theorie, führt den perlokutionären Akt so ein:

»Wenn etwas gesagt wird, dann wird das oft, ja gewöhnlich, gewisse Wirkungen auf die Gefühle, Gedanken oder Handlungen des oder der Hörer, des Sprechers oder anderer Personen haben; und die Äußerung kann mit dem Plan, in der Absicht, zu dem Zweck getan worden sein, die Wirkungen hervorzubringen.« (Austin 1972: 116. Ausführlich geht Austin auf die perlokutionären Sprechakte in der achten bis zehnten der zwölf Vorlesungen von »How to do things with words« ein: Austin 1972: 110–149)

Auch ohne von Austin zu wissen, erkennen das die Lernenden, wenn sie gefragt werden: ›Wie reagieren Sie, wenn man zu ihnen sagt: »Sie wissen nicht, was ich gesehen habe«?‹ (Und das ist unabhängig davon, ob dabei »Sie«, »nicht«, »ich« oder »gesehen« betont wird).

›Wir‹ im Text fragen aber nicht nach, was der Herr gesehen hat – wie es die übliche kommunikative Reaktion wäre –, sondern holen Informationen zu den näheren Umständen ein, nämlich zu Ort und Zeit: Wo? (1. Frage) und Wann? (2. Frage) (auf diese Frage bekommen ›wir‹ die Antwort, dass das Sehen noch andauert: nach dreimaligem »gesehen« geht der Text zu »ich sehe« über), dann konkretisiert: »Auch hier, vor unserem Haus«? (3. Frage) bzw. Beschränkung auf bestimmte Tages- oder Jahreszeiten (4. Frage), schließlich, die Frage nach dem Ort nochmals konkretisierend: »Auch hier, bei uns, im Haus, auf dem Stuhl«? (5. Frage).

1 Auch die übrigen Texte des Manig-Zyklus halten sich mit Informationen zum Äußeren des Herrn oder Manigs sehr zurück. In je einzelnen Texten werden Bart bzw. Schnurrbart erwähnt, ein großer und »gebogener« Mund sowie eine freundliche Nase; an Kleidungsstücken sieht man einen (roten) Hut, ein Hemd mit Gürtel und einen blauen Überwurf.

2 Im gesamten Zyklus kann man diese Variante explizit formuliert drei Mal finden.

Auf die Frage, welche Gründe das unerwartete Frageverhalten haben könnte, lassen sich folgende Antworten finden:

1. ›Wir‹ wollen nicht wissen, was er gesehen hat – dann ist aber das Interesse für die näheren Umstände kaum erklärbar, vielmehr wäre dann als erste Entgegnung »Lassen Sie mich damit in Ruhe« o. ä. zu erwarten.
2. ›Wir‹ wissen, was er gesehen hat – und wollen daher nur die näheren Umstände präzisiert haben. Daraus folgt, dass ›wir‹ entweder mit dem Herrn bereits Kontakt hatten und darüber gesprochen haben oder es ihm ansehen können.
3. ›Wir‹ wagen nicht (direkt) danach zu fragen (sondern versuchen es auf Umwegen herauszufinden): das würde implizieren, dass ›wir‹ etwas Unausprechliches, wahrscheinlich Furcht Einflößendes vermuten. (Was zur nächsten Frage führt, woher diese Vermutung rührt).
4. ›Wir‹ können/dürfen nicht fragen, was er gesehen hat: das ist eine Tabu-Frage, entweder weil es sich um ein Objekt höchster Ehrerbietung handelt (so wie in manchen Religionen der Name der Gottheit nicht direkt genannt wird) oder einer anderen (willkürlichen?) Konvention entsprechend (dann ergäbe sich eine ähnliche Kommunikationssituation wie im Kinderspiel ›Ich sehe was, was du nicht siehst‹).

Das Unterrichtsgespräch muss nicht auf alle diese Varianten kommen, sollte sich aber längere Zeit diesem für die im Text dargestellte Kommunikationssituation zentralen Punkt widmen.

Dabei begegnet man bei manchen Lernenden oder auch bei ganzen Gruppen zunächst dem Problem, dass sie die Leerstellen zwar benennen, also die passenden Fragen stellen, aber keine Entscheidung zu ihrer Füllung treffen können oder wollen. Bei russischen Studierenden

sehe ich eine Ursache dafür im russischen Bildungssystem, in dem die Wissensreproduktion im Zentrum steht, nicht Leistungen eigenständiger Imaginationskraft. Da man es in den seltensten Fällen mit einem Unwillen zu tun hat, sich auf die durch den Text aufgeworfenen Fragen einzulassen, ist hierfür genügend Zeit, aber auch Ermunterung und Anleitung zu geben.

*Warum zittert der Herr?*

Diese Frage kann nebenbei zur Wortschatz-Erweiterung benutzt werden: Warum zittert man? Man kann vor Kälte, vor Angst oder Nervosität oder vor Wut zittern, bei Fieber (Schüttelfrost) oder auf Entzug (Alkoholismus, Drogensucht).

*Warum bitten ›wir‹ ihn herein?*

Wie bei der vorherigen Frage, bietet es sich auch hier an, von der Lebenspraxis der Lernenden auszugehen: Wen bitten Sie herein? Freunde, Bekannte, Nachbarn; jedenfalls Leute, die man kennt – Unbekannte werden gewöhnlich nicht hereingebeten, allenfalls *lässt* man sie *herein*, falls sie überzeugende Argumente dafür vorbringen können (z. B. Vertreter der Staatsgewalt: Polizei, Gerichtsvollzieher; auch kommerzielle Vertreter, wenn sie ein interessant erscheinendes Angebot vorzubringen haben).

Ist der Herr aus der Erzählung mit ›uns‹ bekannt? Dagegen spricht, dass er als *ein* Herr eingeführt wird und auch in der weiteren Erzählung anonym bleibt. Wie stellt er es also an, dass ›wir‹ ihn hereinbitten? Der zweite Satz des Textes erzählt, dass er zittert – und das ist eine der wenigen über bloße Bewegungen (stehen, sich setzen, aufstehen und gehen) hinausgehenden Bestimmungen, die der Text über ihn gibt. Dieses Zittern wurde ja eben angesprochen. Es liegt nahe, einen Zusammenhang zwischen Zittern und Hereinbitten herzustellen, wie es die meisten Lernenden auch tun: der Herr tut

›uns‹ Leid, deshalb bitten ›wir‹ ihn herein. So lässt sich, zurückgreifend auf die Vorstellungen von der äußeren Erscheinung des Herrn, auch erklären, warum ihn manche ärmlich oder gar abgerissen imaginieren: das Mitleid wird so zusätzlich motiviert.

#### *Warum geht er?*

Diese Frage konkretisiert sich im Gespräch darüber (implizit) zur Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen den Fragen an den Herrn und seinem Aufbruch gibt. Besonders für die letzte Frage könnte man einen solchen Zusammenhang suggerieren, da sie diejenige ist, die der Herr nicht direkt beantwortet (›Das fragen alle‹) und nach der er sich erhebt und geht. Was könnte so ein Zusammenhang sein? Folgende Vorschläge werden gemacht bzw. könnten gemacht werden:

- Die letzte Frage langweilt den Herrn, weil sie alle stellen. Deshalb will er das Gespräch nicht fortsetzen.
- Die letzte Frage ist dem Herrn zu dumm, weil ›wir‹ es doch sehen müssten, wenn es »[a]uch hier, bei uns, im Haus, auf dem Stuhl« ist. Mit jemandem, der über eine derart beschränkte Wahrnehmungsfähigkeit wie ›wir‹ verfügt, lohnt sich für ihn kein weiteres Gespräch.
- Die letzte Frage war zu konkret, deshalb bricht der Herr das Gespräch ab. ›Wir‹ haben also ein Tabu verletzt, ohne es aber zu wissen.
- Diese drei Varianten kann man auch auf die gesamte Gesprächsführung beziehen: zu viele Fragen, zu neugierige, zu dumme etc. führen zum Abbruch des Gesprächs.
- Wie Parzival in der Gralsburg Amfortas die (erlösende) Frage nicht stellt, so unterlässt auch ›unsere‹ Fragerei die entscheidende Frage. (Ist es: »Was haben Sie gesehen/Sehen Sie«?) Der Herr

sieht deshalb keinen Sinn in einer Fortsetzung des Gesprächs.

Doch bleibt es unklar, warum er gerade an dieser Stelle abbricht. Und es ergeben sich weitere Fragen: Welche Konsequenzen hat es für den Herrn, dass die entscheidende Frage nicht gestellt wurde? Worin besteht sein Leiden (soll das Zittern darauf hinweisen, hat es etwas damit zu tun?), wodurch ist es verursacht, und was wäre also seine Erlösung? Wie würde die entsprechende Frage lauten? (Analog zu »Parzival«: »Was fehlt Ihnen«?) Warum haben ›wir‹ die entscheidende Frage nicht gestellt? (Aus Zurückhaltung? Aus Unwissenheit?) Und welche Konsequenzen kommen dadurch jetzt auf ›uns‹ zu? (Parzival wird verflucht...)

- Die letzte Frage war genau die richtige, die ›uns‹ zur Wahrnehmung oder zur Erkenntnis dessen geführt hat, was der Herr gesehen hat. (*Was das ist, verschweigt der Text dann aber*).

#### *Was hat der Herr gesehen?*

- Vorschläge wie »seinen Schatten« lassen den Text als ein Ratespiel mit einer lustigen Pointe erscheinen. Motiviert wird diese Deutung offenbar durch die Aussage »Überall, wo ich bin«, die auffällig ist, weil sie aus dem Rahmen des sonstigen Dialogschemas fällt: der Herr fügt nur an dieser Stelle seiner Antwort einen weiteren Halbsatz hinzu. Diese semantisch schillernde Zusatzinformation kann auch einfach so gelesen werden, dass die Wahrnehmung als persönliche, unmittelbare, nicht vermittelte (etwa durch die Medien: Presse, TV o. ä.) vorgestellt wird, die durch ihre Bindung an die eigene Präsenz verbürgt werden soll.

Wenn in diesem Kontext das Zittern erklärt werden soll, wird der Herr zum Paranoiker, der sich vor seinem eigenen Schatten fürchtet.



- Auch die Erklärung, der Herr habe eine Sehstörung, ist sehr schnell mit dem Text fertig.
- Wenn man dem Herrn weniger clowneske Motive unterstellt als in der ersten Variante, dann muss das, was er gesehen hat, etwas Unsichtbares, Abstraktes sein, sonst wäre die Frage »Auch hier, bei uns, im Haus, auf dem Stuhl«? sinnlos. ›Sehen‹ ist dann also nicht wörtlich, sondern als ›wahrnehmen‹, ›erkennen‹ o. ä. zu lesen. Hier kann zurückgegriffen werden auf die ersten Spontandeutungen: Dass es sich nicht um ein Sehen im Wortsinn handeln kann, führte bei manchen zu der Vermutung, man habe es mit einem Kranken, geistig Verwirrten, Gestörten oder mit einem Berauschten zu tun (Fieberphantasien, Visionen, Halluzinationen etc.).

Und er muss etwas gesehen haben, was überall und immer sein kann. Die Vorschläge dazu sind ganz verschieden: das Glück, das Böse, die eigene Vergangenheit, die Vergänglichkeit, das nahe Weltende, Gott etc.

- Eine andere Auflösung, die manchmal vorgeschlagen wird, lautet, dass der Herr eigentlich nichts (Besonderes) gesehen hat, sondern ›unser‹ Bewusstsein schärfen will. Wofür? Hier können die eben genannten Inhalte eingesetzt werden. Diese Deutung unterscheidet sich nur in der Nuance, dass der Herr kein außergewöhnliches Wahrnehmungs-, Bewusstseins- oder Erkenntniserlebnis hat, sondern nur darauf hinweisen will, dass etwas Bestimmtes überall und immer ›gesehen‹ werden kann, wenn man auf die richtige Weise oder mit der entsprechenden Einstellung an die Dinge herangeht.
- Für die oben eingeführte Parzival-Variante müsste davon ausgegangen werden, dass der Herr eigentlich nichts (Besonderes) gesehen hat, sondern mit

seiner ersten Äußerung die Aufmerksamkeit auf sich lenken und eine bestimmte Frage provozieren will, die freilich nicht gestellt wird. Die sich aus dieser Auflösung ergebenden weiteren Fragen wurden oben bereits genannt.

- Der Herr lässt sich im Gegensatz zu den bisherigen Deutungsansätzen auch als böswillige Figur interpretieren, die nichts gesehen hat, aber davon – in rätselhafter Manier – spricht, um ›uns‹ zu täuschen und zu verunsichern. Nachdem sie das Interesse geweckt und gesteigert, aber nicht befriedigt hat, geht sie folgerichtig.
- Oben wurde die Möglichkeit angedeutet, dass ›wir‹ wissen, was der Herr gesehen hat (und deshalb nicht danach fragen), auch wenn wir noch nicht mit ihm Kontakt hatten, was bedeuten würde, dass wir es ihm ansehen können. Was das nun sein könnte, darauf lässt sich aber schwerlich eine plausible Antwort finden. Diese Deutung kann daher, ist man an dieser Stelle der Diskussion angelangt, ausgeschlossen werden.
- Keine der Personen, mit denen ich den Text bisher (in Russland) analysierte, stellte einen Bezug zu historischen und/oder politischen Ereignissen her. Das kann an einem vor allem bei der jüngeren Generation verbreiteten Desinteresse an Geschichte und Politik liegen; vielleicht auch daran, dass das im Text explizit Angesprochene auf einer allgemein-abstrakten Ebene liegt. Für jemanden, der mit dem deutschen Vergangenheitsbewältigungsdiskurs vertraut ist, drängen sich meines Erachtens folgende Deutungsmöglichkeiten auf: der Herr hat den allgemeinen, alltäglichen (immer noch/schon wieder existierenden) Faschismus in den Köpfen gesehen, oder die (allgegenwärtige) Verdrängung des historischen, oder konkreter die alten Nazis, die immer

noch unter ›uns‹/uns sind, oder umgekehrt: die Opfer, an die ein (dafür) sensibler Beobachter überall und immer erinnert werden kann.

Da den Lernenden keine Deutung vorgezsetzt oder aufgedrängt werden soll, verzichtete ich darauf, diese Aspekte in die Diskussion einzubringen. Zumal meiner Erfahrung nach die meisten russischen Studierenden gelangweilt abwinken, wenn sie mit der deutschen Vergangenheitsbewältigung konfrontiert werden. Das muss dennoch sein, denke ich, vor allem bei Studierenden der deutschen Sprache, da ihnen sonst ein wesentlicher Aspekt zum Verständnis der gegenwärtigen deutschen Kultur (hier im weitesten Sinne verstanden) fehlt – die Frage ist nur, ob die Besprechung von Lettaus »Besuch« der passende Rahmen dafür ist. Für mich habe ich diese Frage verneint.

### 3.2.3 Eine Gesamtdeutung?

Nach der Erörterung all dieser Aspekte können die spontanen Interpretationsentwürfe aus der ersten Phase wieder aufgenommen und abgewogen werden. Aus der bisherigen Textarbeit lassen sich weitere Interpretationslinien benennen. Dabei schließen sich bestimmte Antworten auf die einzelnen Fragen als Deutungsansätze gegenseitig aus, wie bereits an den entsprechenden Stellen dargestellt; andere sind miteinander zu verschiedenen Interpretationen kombinierbar.

Eine abschließende Gesamt-Deutung erscheint für »Besuch« freilich kaum praktikabel. Mummert, deren Konzeption eine solche Deutung als eine Etappe vorsieht, gibt dazu folgende Leitfragen vor: Welche Bedeutung finde ich am wahrscheinlichsten und warum? Wie kann ich meine Deutung am Text belegen? (Mummert 2006: 84). Am Text belegen kann man hier gleichermaßen viel (Mögliches) wie wenig (Konkretes), so dass eine Ent-

scheidung für *die* wahrscheinlichste Interpretation zwangsläufig eine willkürliche sein muss.

Dieser Befund ist zwar für moderne Literatur charakteristisch – Franz Kafkas Werk und die immense exegetische Literatur darüber sind das Musterbeispiel –, aber für viele Lernende unbefriedigend und/weil ungewohnt. Nicht selten kam an dieser Stelle die Frage: Aber wer ist der Herr denn nun?/Aber was hat er denn gesehen? Dass sie die Verweigerung einer eindeutigen Antwort darauf aushalten müssen, muss und kann den Lernenden bei dieser Gelegenheit klar gemacht werden. Und wenn sie das akzeptieren, haben sie bereits viel und Wesentliches gelernt.

»Alle Kunstwerke, und Kunst insgesamt, sind Rätsel; das hat von altersher die Theorie der Kunst irritiert«. »Verstehen selbst ist angesichts des Rätselcharakters eine problematische Kategorie. [...] Kunstwerke, die der Betrachtung und dem Gedanken ohne Rest aufgehen, sind keine.« (Adorno 1995: 182, 184)

### 3.3 Produktionsphase

Um das eben Ausgeführte zu unterstreichen und noch aus einer anderen Perspektive zu verdeutlichen, bietet es sich an, eine Produktionsphase an die Analyse anzuschließen, in der nochmals die grundsätzliche Polyvalenz des Textes klar wird.

Um einen summierenden Blick auf den Text als Ganzes zu gewinnen, sollen die Lernenden zuerst einen Titel finden.

Die ersten Vorschläge liegen zwischen der Nennung dessen, was der Herr laut den je eigenen Deutungen gesehen hat (also z. B. »Glück«, »Vergänglichkeit«) und einer Bezeichnung für die Hauptfigur des Textes (»Ein Herr«) oder die dargestellte Situation (»Ein Herr vor unserer Tür«, »Fragen an einen Herrn« o. ä.). Ich schließe den Hinweis an, dass der Originaltitel keine Deutungshinweise

gibt, sich auf die dargestellte Situation bezieht und kurz und pointiert ist, ggf. kann man ergänzen: *ein* Wort. Dann kommt ziemlich schnell der Vorschlag »Gast«, »Besucher« o. ä.

Bei der diese Teilphase abschließenden Präsentation des Originaltitels ist darauf hinzuweisen, dass ›Besuch‹ im Deutschen einerseits die Handlung des Besuchens (vgl. »einen Besuch machen« = »jemanden/etwas besuchen«), andererseits auch den Gast bezeichnen kann (vgl. »Wir haben Besuch« = »Wir haben Gäste«). Lettaus Text spielt mit dieser Doppeldeutigkeit, ohne dass sich daraus interpretatorische Hinweise gewinnen ließen.

Als zweite Aufgabe ist der Text fortzusetzen. Das offene Textende und die Verweigerung *einer* gültigen Interpretation, die zumindest einige Lernende unzufrieden zurücklassen, sind hierzu ein willkommener Anlass. Die Aufforderung, in ein paar Sätzen den Text im Lichte der besprochenen Fragen an ihn und der eigenen Deutungsvorstellungen weiterzuführen, ist dazu völlig ausreichend. Die Lernenden konzentrieren sich dabei auf die Fragen: Wohin geht der Herr? Wie reagieren ›wir‹?, ohne dass diese als Leitfragen für die Produktionsphase vorgegeben werden müssten.

Diese Phase ist für die Lehrperson wahrscheinlich die interessanteste, weil sich hier zum einen eine unerwartete Vielfalt von Interpretationen auftut, an der sich – zum anderen – auch Lernende beteiligen, die sich im Unterrichtsgespräch (generell oder auch nur zu diesem Text) eher zurückhalten.

Die häufigsten Fortsetzungsvarianten seien hier kurz in Zusammenfassungen wiedergegeben:

- Der Herr geht und lacht (irr)
- oder ist – im Gegenteil – niedergeschlagen (weil er (wieder einmal) nicht verstanden wurde).

- Der Herr geht weiter zu den Nachbarn, und der Text setzt sich in einer Endloschleife fort.

- ›Wir‹ sind durch den Besuch irritiert, desorientiert, schockiert, bleiben ratlos zurück oder denken noch lange darüber nach, was uns der Herr mitteilen wollte.

In manchen Fortsetzungen erreicht die Verwirrung, die der Besuch gestiftet, hat existenzielle Dimensionen, steigert sich mitunter bis zum Suizid.

- ›Wir‹ erkennen nach dem Besuch (plötzlich), was der Herr mitteilen wollte oder/und was er gesehen hat: siehe die oben besprochenen Varianten.

- ›Wir‹ sind, nachdem der Herr gegangen ist, überzeugt, dass ›wir‹ es mit einem Verrückten zu tun hatten.

- ›Wir‹ liefern die Auflösung des Textes, dass ›wir‹ den Herrn kennen und lüften seine Identität: ein – vielleicht etwas sonderbarer, (leicht) verrückter – Nachbar oder Freund oder ein allgemein bekannter Sonderling, der ›uns‹ und andere schon öfter in ähnliche Gespräche verwickelt hat. Das kann mit der bereits angeführten Fortsetzung einer plötzlichen Erkenntnis kombiniert werden: (aber) dieses Mal wurde uns auf einmal klar, was er eigentlich meint.

Die beiden zuletzt genannten Fortsetzungen nehmen dem Text seine beunruhigende Dimension, indem sie alles an einen bekannten, gewohnten Platz stellen. Obwohl mir diese Lösungen im Verhältnis zum Ausgangstext weniger überzeugend scheinen als die anderen, plädiere ich dafür, die Rolle der Lehrperson weiterhin auf die eines Moderators zu beschränken, der selbst keine Wertungen vornehmen soll. Zwischen den verschiedenen Fortsetzungen abwägen kann die Lerngruppe in einer ab-

schließenden Diskussion, wenn die Lernenden daran noch Interesse haben und ihre Energie sowie die Zeit dafür ausreichen.

Wichtig ist aber der Hinweis, dass die Fortsetzung sich stilistisch an den Text Lettaus anschließen soll, da das manche Lernende nicht berücksichtigen, weil sie sich offenbar auf die Vermittlung des *Inhalts* ihrer Variante fixieren. Ein Stilbruch – so die öfter praktizierte Auflösung des ›wir‹ in konkrete Personen (z. B. »mein Mann und ich...«) – muss inhaltlich motiviert sein, etwa als Pointe. Falls mehrere der Fortsetzungen stilistisch aus dem durch den Ausgangstext vorgegebenen Rahmen fallen, empfiehlt sich an dieser Stelle eine Stilanalyse mit dem anschließenden Auftrag an die Lernenden, ihre Texte dementsprechend zu überarbeiten (möglicherweise als Hausaufgabe). Wenn die Fortsetzungen dagegen den Stil des Ausgangstextes erfasst haben, kann auf diese Analyse verzichtet werden, da sie erfahrungsgemäß bei den Lernenden eher unbeliebt ist und als langweilig empfunden wird, wofür wohl Erfahrungen aus dem Schulunterricht prägend sind.

Die wichtigsten stilistischen Charakteristika von »Besuch«:

Es wird ausschließlich aus dem Alltagsgebrauch allgemein vertraute Lexik verwendet; eine Fortsetzung sollte lexikalisch ebenso verfahren.

Was die Syntax angeht, so finden sich zwei Typen parallel gebauter Sätze:

1. »Er« oder »Wir« + Verb + ggf. Umstandsangabe oder Fortsetzung mit »und« + Verb. Nach diesem Muster sind die ersten vier Sätze und der letzte Satz des Textes gebildet (eine Ausnahme von diesem Schema ist nur der Textanfang, wo »er« als »ein Herr« eingeführt wird).

2. »...« + »fragen wir« oder »sagt er« (in der letzten Zeile mit dem Zusatz »zitternd«). Entsprechend wechseln sich Frage- mit Aussagesätzen ab. So ist der dialogische Mittelteil des Textes gebaut. Mehrere Antworten des Herrn und die letzten Fragen sind dabei nur Halbsätze.

Fragen und Antworten greifen manchmal gegenseitig ihre Inhalte wieder auf, so dass der Text stellenweise repetitiv strukturiert ist. Zu dieser Strukturierung trägt auch die Wiederholung von »auch hier« und »nicht« in den letzten Fragen bei. Ein solcher repetitiver Aufbau ist für alltagssprachliche Dialoge durchaus üblich.

Eine Fortsetzung des Textes ist also nach den analysierten Prinzipien syntaktischer Schlichtheit, Parataxe, eines Parallelismus und einer gewissen lakonischen Gleichförmigkeit zu strukturieren.

#### 4. Fazit

Dieses Modell, dieser Bericht aus der Unterrichtspraxis sollte zeigen, wie mit einem Text aus der deutschen Nachkriegsliteratur auf eine nicht genuin literaturwissenschaftliche Weise im Unterricht Deutsch als Fremdsprache gearbeitet werden kann. Die Ziele, die dabei verfolgt werden können, sind die Förderung sprach- und textanalytischer, allgemein-reflexiver wie (literarisch) textproduktiver Kompetenzen. Außerdem kann der ausgewählte Text ein Bewusstsein für interpretatorische Unabschließbarkeit (moderner) Literatur wecken oder vertiefen.

Ich habe mit »Besuch« im Unterricht vor allem gute Erfahrungen gemacht, mit um den Text bemühten lebhaften und aufschlussreichen Gesprächen und Diskussionen sowie interessanten selbst produzierten Texten der Lernenden.

**Literatur**

- Abraham, Ulf; Kesper, Matthis: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt, 2005.
- Adorno, Theodor W.: *Ästhetische Theorie*. 13. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1995.
- Austin, John Langshaw: *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words)*. Deutsche Bearbeitung von Eike von Savigny. Stuttgart: Reclam, 1972.
- Iser, Wolfgang: *Der Akt des Lesens*. München: Fink, 1976.
- Krechel, Rüdiger: *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos, 1983.
- Kreft, Jürgen: *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1977.
- Krenn, Wilfried: »Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht* (Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 6). Innsbruck; Wien: Studien-Verlag, 2002, 15–40.
- Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R.: »Vorwort der Herausgeber. Literarische Texte im DaF-Unterricht«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht* (Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 6). Innsbruck; Wien: Studien-Verlag, 2002, 13–14.
- Lettau, Reinhard: *Immer kürzer werdende Geschichten & Gedichte & Porträts*. München: Hanser, 1973.
- Lühr, Rosemarie: *Neuhochdeutsch. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft*. 4. unveränderte Auflage München: Fink, 1993.
- Mummert, Ingrid: *Begegnungen mit ›Gertrud‹ und ›Elsa‹. Mündliche und schriftliche*

*Interpretation deutschsprachiger Literatur mit ausländischen Studierenden* (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, 19). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006.

- Richter, Lutz Henner (Hrsg.): *Anthologie zur deutschsprachigen Literatur (1945–1996)*. 2 Bände. Moskau: Goethe-Institut, 1999.
- Weinrich, Harald: »Deutsch für Köpfe«, *Die politische Meinung* 32 (1988), 86–91.

Thomas Keith

Geb. 1972; Dr. phil.; Studium der Germanistik und Philosophie in Regensburg und Berlin; 2005 Promotion an der Humboldt-Universität Berlin: »Poetische Experimente der deutschen und russischen Avantgarde (1912–22) – ein Vergleich« (Berlin: Weidler, 2005); seit 1999 Engagements in Russland, in den Städten Krasnojarsk (Sibirien), Samara (Volga) und in Rostov am Don (Hauptstadt des russischen Südens) für die Robert Bosch Stiftung, das Goethe-Institut bzw. den DAAD. Forschungsschwerpunkte: Moderne & Avantgarde, Literatur des 20. Jahrhunderts, Literatur- und ästhetische Theorie; europäische Trinkkulturen. Herausgeber (mit Andreas Umland) von »Geistes- und sozialwissenschaftliche Hochschullehre in Osteuropa II« (Frankfurt a. M.: Lang, 2006); wissenschaftliche und journalistische Texte sowie Übersetzungen aus dem Russischen u. a. für Zeitschrift für Germanistik, Komparatistik, Baltiskij filologičeskij kur'er, arcadia, Weimarer Beiträge, Perspektive (Hefte für zeitgenössische Literatur), schein Schlag [Berliner Stadtzeitung], Märkische Allgemeine und Freitag.

# Zum Stellenwert von volkstümlichen Erzähltexten in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache

*Ein literaturdidaktischer Beitrag zum fremdsprachlichen Curriculum am Beispiel des frankophonen West- und Zentralafrika<sup>1</sup>*

*Akila Ahouli*

## Zusammenfassung

Volkstümliche Erzähltexte verhalten sich als Formen einer Nationalliteratur schlechthin. Daher verdienen sie eine besondere Behandlung bei einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik. Im Kontext eines DaF-Unterrichts im frankophonen West- und Zentralafrika, dessen Kultur sich durch eine starke Prägung von Oraltradition auszeichnet, kann sich der Einsatz von solchen Texten als aufschlussreich erweisen, denn es kommen hierbei zwei verschiedene und konkurrierende Kulturformen zur Sprache: einerseits eine durch Schriftlichkeit dominierte europäische bzw. deutsche Kultur, andererseits eine auf Oralität beruhende afrikanische Kultur. Welches sind die Eigentümlichkeiten der deutschen volkstümlichen Erzähltexte bei der Vermittlung von kulturspezifischem Wissen und interkulturellen Sprachkompetenzen insbesondere für Lernende aus einer oralen Kultur wie der afrikanischen? Nach welchen Kriterien kann in diesem Zusammenhang ein Literaturkanon volkstümlicher Erzähltexte hergestellt werden? Wie und zu welchem Zweck soll man überhaupt mit diesen Texten umgehen? Diese Fragen liegen dem vorliegenden Beitrag zugrunde.

Fremdsprachige Literatur spiegelt zwar nicht eins zu eins Realitäten der Fremdsprachenkultur wider, sie liefert aber in der ihr eigenen Manier landeskundliche Informationen über die Kultur, in der sie entstanden ist. Die Auseinandersetzung mit ihr ermöglicht insbesondere im Kontext eines Fremdsprachenunterrichts einen ›interkulturellen Dialog‹. Ein solcher Dialog setzt allerdings bei den Lernen-

den die Vertrautheit mit eigenkultureller Literatur voraus. In den durch Oralität stark geprägten Kulturen wie den afrikanischen bedeutet diese Vertrautheit zwangsläufig auch das Wissen über die mündliche Erzähltradition. Jeder afrikanische Fremdsprachenlernende ist mehr oder weniger mit einer solchen Erzähltradition vertraut. Daher sind in Afrika<sup>2</sup> Volkserzählungen im Rahmen eines DaF-

1 Der vorliegende Aufsatz ist die überarbeitete Fassung eines Vortrages, den ich im September 2007 anlässlich der 38. Jahrestagung der *Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL)* in Hildesheim gehalten habe.

2 Wenn ich in diesem Aufsatz den Namen »Afrika« und mit ihm einhergehende Ableitungen verwende, so beziehe ich mich vorwiegend auf das französischsprachige West- und Zentralafrika.

Unterrichts von besonderer Bedeutung. Sie bieten nämlich Anlass zu interkulturell-ästhetischen Erfahrungen. Eine Literaturdidaktik, die sich im DaF-Unterricht mit Volkserzählungen befasst, sollte in dieser Hinsicht auf interkulturelles Lernen als Ziel und als Unterrichtsprinzip eingestellt sein.<sup>1</sup>

Volkstümliche Erzähltexte unterscheiden sich von anderen literarischen Gattungen unter anderem durch ihre Einbettung in das kollektive Gedächtnis eines Volkes und sind mithin in der Tradition der Oralität verankert. Volksmärchen sind im Grunde genommen

»individuell bearbeitete Erzählungen mit überkommenen Inhalten, Motiven und Symbolen, die in einfacher Sprache und nicht komplexer Struktur die soziale Wirklichkeit des Mangels durch die wunderbare Fiktion der Glückserfüllung poetisch ausgleichen« (Freund 1996: 183).

Selbst wenn sie individuell bearbeitet sind, entstehen Volkserzählungen aus dem Volk und kehren wieder zu diesem zurück. Insofern können sie mehr als jede andere epische Gattung zur (Re)Konstruktion einer kulturellen Identität beitragen. Letztere fungiert als wichtiges Element bei einer interkulturell orientierten Literaturdidaktik. Grimms *Kinder- und Hausmärchen* werden hierbei als Prototyp deutscher Volksmärchen angesehen. Zu den Volkserzählungen gehören auch Erzählformen wie Fabeln, Sagen, Legenden, Mythen und Märchen. Es handelt sich bei deutschen Volkserzählungen im Wesentlichen um vor etwa zwei Jahrhunderten verschriftlichte Texte, also um das,

was Lothar Bluhm als »Buchmärchen« bezeichnet hat, d. h. um

»literarisierte Erzählungen [...], die dem an Volksmärchen herangetragenen Erwartungshorizont entsprechen« (Bluhm 2000: 12).

Aus dem gegenwärtigen Blickwinkel scheinen diese Erzählungen im deutschen Kulturraum obsolet und wirklichkeitsfern zu sein, ebenso wie die orale Kultur, die sie trägt. Im afrikanischen Kulturraum, wo mündliche Traditionen und Kulturen noch lebendig sind, haben Volkserzählungen einen

»unmittelbaren Bezug zum Alltag. Sie spiegeln praktische Lebenserfahrungen wider und enthalten Botschaften zur Bewältigung der großen Probleme, vor denen die Menschen in Afrika Tag für Tag stehen« (Brandes 2002: 9).

Deutsche Volksmärchen unterscheiden sich außerdem von afrikanischen strukturell, stofflich, motivisch, figürlich und wertepädagogisch. Hier möchte ich konkrete Beispiele anführen.

Deutsche und afrikanische Volksmärchen unterscheiden sich voneinander durch ihre Eingangs- und Schlussformeln. Ein typischer Erzählanfänger deutscher Volksmärchen lautet: »Es war einmal...« oder »Vor langer Zeit lebte...«. Eine typische Schlussformel ist z. B. »... und wenn sie nicht gestorben sind, so leben sie noch heute«. Der frankophon-afrikanische DaF-Lernende, der bis zu einem gewissen Grad mit der französischen Erzähltradition vertraut ist, wird theoretisch mit solchen Formeln klarkommen, da ähnliche Formeln in den französischen Buchmärchen existieren: »Il était une fois...«, »Il y a

1 Jeder Fremdsprachenunterricht ist vom Prinzip her unbedingt ein Anlass zu kulturellen Begegnungen. Doch ein Fremdsprachenunterricht, der auf Interkulturalität als Lernziel und als Lehrprinzip eingestellt ist, systematisiert und optimiert solche Begegnungen. Er geht nicht von einer Defizithypothese aus, die Fremdheit als ein zu überwindendes Defizit behandelt, sondern vielmehr von einer Differenzhypothese, die die Gleichwertigkeit aller an den Begegnungen beteiligten Kulturen und Sprachen bedingt.

*longtemps de cela vivait...«*, »*Je passe par mon pré, mon conte est terminé*«. Aber wenn man das interkulturelle Lernen vertiefen möchte, so muss man auf einen traditionellen afrikanischen Erzählmodus zurückgreifen. So wie das Erzählen selbst, ergeben sich auch Eingangs- und Schlussformeln afrikanischer Volksmärchen aus einer Interaktion zwischen Erzähler und Publikum. Diese Interaktion ist ein Dialog<sup>1</sup>, der folgendermaßen verläuft:

### 1. Beim Ewe-Volk südlich von Togo und Benin

*Erzähler*: Hört das Märchen an!

*Publikum*: Möge das Märchen kommen!

*Erzähler*: Das Märchen geht, geht, geht und setzt sich auf [Namen der Hauptfiguren].

Der Erzähler führt nacheinander die Namen der Hauptfiguren ein, wobei das Publikum jeweils mit der Formel »*Es setzt sich auf ihm/sie*«! antwortet. Am Ende der Erzählung formuliert der Erzähler eine Morallehre aus der Geschichte, gibt die Quelle seiner Geschichte an und wird dann mit der Formel »*Sei herzlich willkommen!*« vom Publikum beglückwünscht.

### 2. Beim Batanga-Volk im Süd-Kamerun

*Erzähler*: Zuhörer, dieses Märchen wird nicht lange dauern.

*Publikum*: Quatsch. Ein Märchen dauert immer lange. Aber lass es uns hören.

*Erzähler*: Na schön! Hier ist es.

### 3. Beim Wolof-Volk im Senegal

Dort beendet ein traditioneller Märchen-erzähler seine Geschichte mit der Formel

»*Hier geht das Märchen in das Meer. Derjenige, dem es als Erstem gelingen wird, den Hauch einzuatmen, der geht ins Paradies*«!

All diese Formeln, die bei der Verschriftlichung afrikanischer Volksmärchen kaum berücksichtigt sind, stellen eine volksspezifische Auffassung von Märchen dar und ermöglichen damit einen interkulturellen Vergleich.

Volksmärchen thematisieren im Allgemeinen den Konflikt zwischen Gute und Böse, wobei das Gute am Ende immer den Sieg davonträgt. Diese Konstellation scheint eher universal als kulturell bedingt. Allerdings ist hervorzuheben, dass das ›Gute‹ und das ›Böse‹ in den stark durch Animismus geprägten afrikanischen Volksmärchen keine absoluten Kategorien darstellen, sondern immer situativ erfassbar sind. In den durch das Christentum beeinflussten deutschen Volkserzählungen scheinen diese Kategorien *a priori* definiert zu sein. Dämonen, Hexen oder Bestien sind *per se* bössartige Figuren. Ein interkulturell angelegter Umgang mit einer fremdkulturellen Volkserzählung kann zunächst zu der Erkenntnis darüber führen, wie sich ein bestimmtes Volk das Gute und das Böse vorstellt. In einer interkulturellen Konfrontation wird dann diese Vorstellung mit der eigenkulturellen Auffassung so verglichen, dass beide sich gegenseitig erhellen.

Auch die Märchenfiguren sind von Kultur zu Kultur unterschiedlich. Der Figurencharakterzug ›Schlauheit‹ wird in den afrikanischen Fabeln häufig durch den Hasen oder die Spinne vertreten. In den deutschen Fabeln übernimmt der Fuchs generell diesen Charakterzug. Im Hintergrund dieser Typisierung steht oft ein ganzes Symbolspiel. Farben-, Zahlen- oder Naturgegenstandssymbolik verändern sich von Kultur zu Kultur. In Grimms Märchen- und Sagensammlung

<sup>1</sup> Ich habe diesen Dialog fast Wort für Wort aus der Originalsprache ins Deutsche übersetzt.



gen wird zum Beispiel das Schwärzen der Haut als Zeichen für Verwünschung aufgefasst. Insofern gewährt das in einem fremdkulturellen Volksmärchen auftauchende Symbolspiel auch Einblicke in die Fremdkultur.

Aufgrund ihres starken Bezugs zur Realität können sich Sagen in einem interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht als sehr aufschlussreich erweisen. Märchen und Fabeln können Varianten in Fremdkulturen haben, doch eine Sage ist immer sehr eng mit einem Volk und mit einem Ort verbunden.

So schreiben die Brüder Grimm in der Vorrede zu *Deutsche Sagen*:

»[D]ie Sage hat das Besondere, daß sie an etwas Bekanntem und Bewußtem hafte, an einem Ort oder einem durch die Geschichte gesicherten Namen.« (zitiert nach Röllecke 1994: 11)

Sie fordere »mehr Ernst und Nachdenken« (Brüder Grimm, zitiert nach Röllecke 1994: 12). So bezieht sich zum Beispiel eine Sage wie *Die Kinder zu Hameln* oder *Die Bremer Stadtmusikanten* ausschließlich auf die Stadt Hameln bzw. auf die Stadt Bremen und auf deren Traditionen. Solche Sagen wären schwer zu verlagern, sie müssen daher als kulturspezifische ›Volkstexte‹ betrachtet werden. Jedes Volk hat seine eigenen Sagen, die seine Identität mitgestalten.

In volkstümlichen Erzähltexten kommen bestimmte sprachliche Besonderheiten häufig vor, wodurch der Wortschatz und die Ausdrucksweise der Lernenden verbessert werden kann. Es geht dabei nämlich um »geflügelte Worte« wie zum Beispiel metaphorische Redewendungen, Redensarten und Sprichwörter. Diese Worte müssen hervorgehoben und im Kontext erläutert werden. Dann müssen die Lernenden aufgefordert werden, für solche geflügelten Worte Entsprechungen aus der eigenen Kultur bzw. aus der Muttersprache zu finden. Dort, wo Fran-

zösisch als Bildungssprache gilt, ist es ratsam, Analogien vor allem aus der erwähnten Sprache aufzuspüren. Dabei müssen die Lernenden vor etwaigen *faux amis* gewarnt werden.

Im Übrigen tragen Volkserzählungen dazu bei, die Sprichwörter und die Redensarten, die aus den in diesen Erzählungen dargestellten Erfahrungen heraus formuliert sind, besser zu erfassen. Auch in diesem Zusammenhang kann eine interkulturell orientierte fremdsprachliche Märchendidaktik im afrikanischen Kontext sehr ergiebig sein.

Zusätzlich zur Amtssprache Französisch werden in den frankophonen Ländern West- und Zentralafrikas viele andere einheimische Sprachen verwendet, von denen die meisten über die Grenzen eines Landes hinwegreichen, zum Beispiel Haussa, Wolof und Ewe, wodurch sie eine kulturelle Einheit bilden. Die kulturelle Identität des frankophonen West- und Zentralafrika schlägt sich zuletzt in dem Aufbau der schulischen Curricula der zu dieser Region gehörenden Länder nieder. Nicht von ungefähr werden diesen Ländern gemeinsame Lehrmaterialien im DaF-Unterricht zur Verfügung gestellt. Das vierbändige Lehrbuch *Ihr und Wir*, das aus einer Zusammenarbeit von afrikanischen und deutschen Experten entstanden ist, wird in folgenden Ländern eingesetzt: Benin, Burkina Faso, Kamerun, Gabun, Mali, Zentralafrikanische Republik, Senegal und Togo. In diesen Ländern wird Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch in der Sekundarschule unterrichtet.

Im ersten Band des Lehrwerkes *Ihr und Wir* (hrsg. von ZfA/Goethe Institut 1991) kommen Volkserzählungen nicht vor. Im zweiten Band (hrsg. von ZfA/Goethe Institut 1992) stehen zwei Sagen: Die *Loreley* (vgl. ZfA/Goethe Institut 1992: 70) und *Der Mäuseturm von Bingen* (vgl. ZfA/Goethe Institut 1992: 76). Beide Sagen liefern

jeweils volkstümliche Informationen über den Ursprung und die Bedeutung der gleichnamigen Denkmäler, nämlich des Loreley-Felsens und des Mäuseturms von Bingen. Im dritten Band (hrsg. von ZfA/Goethe Institut 1993) befinden sich die Fabel *Der Bauer und der Esel* (vgl. ZfA/Goethe Institut 1993: 25) als Text zum Leseverstehen und ein Fragment des Volksmärchens *Schneewittchen* (vgl. ZfA/Goethe Institut 1993: 79) als Text zur grammatischen Übung. Systematisch geht aber der vierte Band (hrsg. von ZfA/Goethe Institut 1995) interkulturell mit Volkserzählungen um. Diese sind sowohl deutscher als auch afrikanischer Herkunft und genregemäß ziemlich mannigfaltig: Parabel, Sage, Legende und Märchen sind im Band vorhanden. Nun aber wird dieser Band nicht in allen oben erwähnten Ländern eingesetzt. In den Ländern Togo, Benin, Burkina-Faso, Senegal usw., wo Deutsch erst ab der 11. Klasse (*Seconde*) als Schulfach ins Curriculum aufgenommen ist, werden bis zur 13. Klasse (*Terminale*) die drei ersten Bände verwendet. Ein effizienter interkultureller Umgang mit deutschen Volkserzählungen kann frühestens ab der 13. Klasse stattfinden, denn das Kenntnisniveau der Lernenden im Deutschen entspricht in dieser Klasse etwa der Stufe B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen des Europarats

für Sprachen.<sup>1</sup> Bis zu dieser Klasse haben die Lernenden sowohl durch Fremdsprachenunterricht Deutsch als auch durch andere Fächer wie Geschichte, Geographie und Philosophie oder durch Mediennachrichten und Augenzeugenberichte auch Einblicke in die zeitgenössische deutsche Landeskunde und Kultur bekommen. Diese Vorkenntnisse über Deutschland sind deswegen wichtig, weil die Didaktik der deutschen Volkserzählungen die westafrikanischen Lernenden dazu führen soll, die geschichtliche Entwicklung der Ideen in Deutschland bzw. den aktuellen Stand der Dinge im Hinblick auf die Vergangenheit und auf den früheren Volksglauben besser zu begreifen.

»Ein realistischer Zugang zur fremden Kultur und Literatur ist [...] von den aktuellen politisch-sozialen und kulturellen Verhältnissen und von der gegenwärtigen Literaturszene in Deutschland her zu gewinnen.« (Esselborn 2003: 483)

Die Multiethnizität der Klasse kommt ebenfalls dem interkulturellen Umgang mit volkstümlichen Erzähltexten zugute. Die Multiethnizität der Klasse sowie die multikulturelle Kompetenz der afrikanischen Lernenden gewährleistet eine facettenreiche und multiperspektivische interkulturelle Auseinandersetzung mit deutschen Volkserzählungen.<sup>2</sup>

- 
- 1 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen des Europarats für Sprachen bestimmt sechs (6) Sprachbeherrschungsniveaus von A1 bis C2, wobei A1 das niedrigste und C2 das höchste Niveau repräsentiert. Beim Niveau B2 heißt es, der Lerner »kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Er kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Er kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Er kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben«.
  - 2 Afrika ist auf frappierende Weise ein multiethnischer Kontinent. In meisten Schulklassen in Afrika stammen die Lernenden aus unterschiedlichen ethnischen Gruppen. Hinzu kommt auch, dass die afrikanischen Lernenden durch die schulische Erziehung vertraut mit europäischen Kulturen gemacht worden sind. Daraus ergibt sich ein kultureller Background, der eine interkulturell orientierte Fremdsprachendidaktik begünstigt.

Die Effizienz einer Anwendung von deutschen volkstümlichen Erzähltexten hängt aber auch von der Aufstellung eines adäquaten Literaturkanons ab. Da Literaturlisten »schließlich nur noch einem erstarrten und nicht mehr reflektierten Bildungsverständnis« dienen, ist beim literarischen Curriculum ein »offener Kanon« zu empfehlen, der die »Einbeziehung neuer Literatur«, »Revisionen neuer Erkenntnisse« sowie »Entscheidungen in konkreten Unterrichtssituationen« ermöglicht. Bei der Schaffung eines literarischen Kanons haben allerdings folgende Kriterien zu gelten: Literaturwissenschaftliche Kriterien, Adressatenbezogenheit und Orientierung an den Zielen des Fremdsprachenunterrichts. Des Weiteren sollen literarische Texte

»unter dem Gesichtspunkt ausgewählt werden, ob sie sich für Interpretations- und Kommunikationsgespräche eignen und so indirekt die Erweiterung der Kompetenz in der Fremdsprache fördern« (Glaap 1995: 153).

Die oben angeführten Orientierungsmarken sind nicht zuletzt für die Auswahl volkstümlicher Erzähltexte in der Literaturdidaktik gültig. Doch wenn solche Texte im Literaturunterricht mit dem Lernziel ›interkulturelle Kompetenzen‹ eingesetzt werden sollen, müssen auch interkulturelle Aspekte bei der Auswahl mit in Betracht gezogen werden. Daraus ergeben sich folgende Kriterien: Volkstümlichkeit des Erzähltextes, seine sprachliche Zugänglichkeit und seine Fähigkeit, hypothetisch als *poetische und kulturelle Alterität* zu fungieren.

Unter dem Kriterium ›Volkstümlichkeit des Erzähltextes‹ ist die klare Zugehörigkeit des Textes zum kulturellen Gemein-

gut eines Volkes zu verstehen. Bei der Auswahl von volkstümlichen Erzähltexten in einem interkulturell orientierten fremdliterarischen Curriculum sind Texte aus dem kollektiven Gedächtnis des Zielsprachenvolks den Kunstmärchen vorzuziehen. Darüber hinaus müssen solche Texte in der Zielsprache Deutsch gelesen werden, denn dies begünstigt am besten den Fremdspracherwerb und zugleich einen Einblick in die Zielsprachenkultur.

Mit dem Kriterium ›sprachliche Zugänglichkeit‹ des Textes ist gemeint, dass der Text für die Lernenden lesbar und verständlich sein muss. Insofern sind in Mundart verfasste Texte aus dem Corpus auszuschließen,<sup>1</sup> denn die afrikanischen Lernenden haben es bei einem Fremdsprachenunterricht nicht mit einem bestimmten Dialekt der Zielsprache zu tun, sondern mit der Standardsprache. Die Lernenden werden dadurch überfordert, einen Text in einem zielsprachigen Dialekt zu lesen und zu verstehen. Sollten mundartliche bzw. veraltete Wörter und Äußerungen allerdings in einem standardsprachigen Text vorkommen, so müssen diese hervorgehoben, im Kontext erläutert und ggf. Entsprechungen aus der aktualisierten Standardsprache des Deutschen herausgefunden werden. Dieses Verfahren ermöglicht neben vielen anderen Vorteilen Einsichten in die Diachronie der Zielsprache und damit ein besseres Verständnis der Wörter und Redewendungen.

Beim dritten Kriterium, nämlich der Fähigkeit des Textes, hypothetisch als poetische und kulturelle Alterität zu fungieren, wird vorausgesetzt, dass sich der Text als fremdkulturell auf einen Ver-

1 Die Beschäftigung mit Grimms mundartlichen Märchen wie »Der Alte Hildebrand« oder »Die drei Vügelkens« wären aus sprachlichen Gründen in einem DaF-Unterricht in Westafrika kontraproduktiv.

gleich bzw. auf eine Auseinandersetzung mit eigenkulturellen Texten oder Erfahrungen einlässt. Mit anderen Worten soll man sich zunächst der Relevanz eines solchen Vergleichs vergewissern. Der Vergleich ist aber erst möglich, wenn Erfahrungen und Kenntnisse aus der eigenen Kultur bzw. aus der eigenen Literatur vorhanden sind (siehe dazu: Alioune Sow 1986: 121; Simo 1987: 694). In Bezug auf den Märchenunterricht in Afrika sind Buchmärchen als Materialvorlage zu empfehlen, weil die meisten DaF-Lehrenden keine deutschen Muttersprachler sind und teilweise deswegen nicht nach dem Duktus der deutschen Oraltradition erzählen können. Außerdem ist Geschichtenerzählen eine selbstständige Kunst, die eine entsprechende Begabung verlangt. Freilich können, je nach den rezeptiven und produktiven Fertigkeiten (z. B. Hörverstehen, Sprechfähigkeit), die gefördert werden wollen, hierbei auch auditive und audiovisuelle Medien in Einsatz gebracht werden. Auf jeden Fall verschärft diese Methode den interkulturellen Vergleich und bringt dabei zugleich intermediale Parameter mit in den Vergleich ein. Die afrikanischen DaF-Lernenden können dadurch die Erfahrungen und Kenntnisse, die sie bei ihrer ersten Sozialisation in der oralen Kultur ihrer Heimat gesammelt haben, und das aus dem fremdliterarischen Text gewonnene kulturelle Wissen in einem interkulturellen Gespräch miteinander verknüpfen.

Zu diesen Kriterien ist selbstverständlich hinzuzufügen, dass der auszuwählende Text das Interesse der Lernenden zu erre-

gen vermögen muss. Hierbei können die empirischen Erfahrungen des DaF-Lehrenden ins Spiel gebracht werden.

Ich möchte zum Schluss festhalten, dass eine interkulturell angelegte Didaktik der Volkserzählungen im Rahmen des DaF-Unterrichts den afrikanischen Lernenden Anlass zum Erwerben von sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen bietet. Sie ermöglicht ihnen, eigene Volkserzählungen neu zu reflektieren und ohne Minderwertigkeitskomplex als Teil der umfangreichen Weltliteratur einzustufen.

Da eine Auseinandersetzung mit Volkserzählungen im DaF-Unterricht die Perspektive der afrikanischen Lernenden auf besondere Weise schärft und dem interkulturellen Lernen Vorschub leistet, sollte sie entsprechend gefördert werden. Und zumal sich frankophone Länder West- und Zentralafrikas mit der Anwendung des Lehrwerks *Ihr und Wir* klar für Interkulturalität als Lernziel und Unterrichtsmethode beim DaF-Unterricht erklärt haben, plädiere ich für den Einsatz von mehr Volkserzählungen beim DaF-Unterricht in den letztgenannten Ländern. Für die Lernenden, die sich nicht mit dem vierten Band des Lehrwerks *Ihr und Wir* in der Sekundarschule befasst haben, kann dies im ersten Semester beim Deutschsprachkurs an der Universität – etwa an den *Départements d'Allemand*, deren Curricula interkulturell aufgebaut sind – nachgeholt werden, noch bevor das Lehrbuch *Deutsch für die Mittelstufe* (Adler/Steffens 1993)<sup>1</sup> oder ein vergleichbares Lehrwerk zum Einsatz kommt.

1 Es handelt sich dabei um ein Lehrwerk, das zwar seinen Schwerpunkt nicht auf Interkulturalität legt, das aber seit langer Zeit als Lehrbuch im Grundkurs (1. und 2. Semester) und im Sprachkurs (3. und 4. Semester) am *Département d'Allemand* der Universität Lomé gebraucht wird.

## Literatur

- Adler, Klaus; Steffens, Benno: *Deutsch für die Mittelstufe. Texte und Übungen*. München: Hueber, 1993.
- Bloom, Lothar: »Märchen. Versuch einer literatursystematischen Beschreibung«. In: Märchen-Stiftung Walter Kahn (Hrsg.): *Märchenspiegel. Zeitschrift für internationale Märchenforschung und Märchenpflege*, MSP 1/00. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2000, 12–13.
- Brandes, Volkhard: »Vorwort« zu: Nasrin Siege: *Kalulu und andere afrikanische Märchen*. Frankfurt am Main: Brandes & Ansel, 2002, 9–10.
- Brüder Grimm (Hrsg.): *Deutsche Sagen*. Ausgabe auf der Grundlage der ersten Auflage. Editiert und kommentiert von Heinz Rölleke (Bibliothek deutscher Klassiker 116). Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1994, 11–24.
- Esselborn, Karl: »Interkulturelle Literaturdidaktik«. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2003, 480–486.
- Freund, Winfried: *Märchen. Eine Einführung*. München: Fink, 1996.
- Glaap, Albert-Reiner: »Literaturdidaktik und literarisches Curriculum« In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke, 1995, 149–156.
- Märchenstiftung Walter Kahn (Hrsg.): *Märchenspiegel. Zeitschrift für internationale Märchenforschung und Märchenpflege*, MSP 1/100. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2000, 12–13.
- Simo, David: »Germanistik und Selbstfindung. Zur Dialektik Fremdverstehen-Selbstverstehen« In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. Akten des I. Kongresses der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik*. München, 1987, 693–700.
- Sow, Alioune: *Germanistik als Entwicklungswissenschaft? Überlegungen zu einer Literaturwissenschaft des Faches »Deutsch als Fremdsprache« in Afrika*. Hildesheim; Zürich; New York: Olms, 1986.
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen/Goethe Institut (Hrsg.): *Ihr und Wir. Textbuch I*. Hamburg: Heinevetter, 1991.
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen/Goethe Institut (Hrsg.): *Ihr und Wir. Textbuch II*. Hamburg: Heinevetter, 1992.
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen/Goethe Institut (Hrsg.): *Ihr und Wir. Textbuch III*. Hamburg: Heinevetter, 1993.
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen/Goethe Institut (Hrsg.): *Ihr und Wir. Textbuch IV*. Hamburg: Heinevetter, 1995.

## Akila Ahouli

Geb. 1977 in Lomé (Togo). Nach dem Abitur (Bac A4: Philosophie und Literatur) Studium der Germanistik, Romanistik und Erziehungswissenschaft an der Université de Lomé und an der Leibniz Universität Hannover. 2001: Magisterarbeit über das Thema: »Das Unerhörte und die Entfremdung in Franz Kafkas *Die Verwandlung* und in Birago Diops *Die Haxe*«. 2003–2006 Promotionsstudium an der Leibniz Universität Hannover mit einem DAAD-Stipendium. Thema der Doktorarbeit: »Stilisierung und Funktionalisierung einer oralen Kultur und eines mündlichen Erzählens in afrikanischen und deutschsprachigen Erzähltexten«. 2005: Erwerbung einer DaF-Zusatzqualifikation an der Leibniz Universität Hannover. Seit März 2007 Dozent an der Université de Lomé. Honorarlehrer im Goethe Institut Lomé.

## »Der Laie ist dem Linguisten sein Feind«

### *Anmerkungen zur Auseinandersetzung um Bastian Sicks Sprachkolumnen*

*Manfred Kaluza*

#### **1. Einleitung: Flurbereinigung und Überlieferungszusammenhang**

Zwei Tatsachen machen die Beschäftigung mit Sprache zu einer verflixten Angelegenheit. Da alle sie benutzen, ist der Schritt, sie zum Gegenstand der Erkenntnis oder Kritik zu machen, scheinbar ein kleiner. Viele Selbstberufene treten auf den Plan und stiften Verwirrung, weil sie vorgeben, die Sorgen und Nöte der Sprachbenutzer ernst zu nehmen. Bastian Sick ist einer von ihnen, ein Parvenu, dessen Einlassungen zur deutschen Sprache eine große Öffentlichkeit erreichen und mit ihrer Mischung aus Unterhaltung und Belehrung viele Menschen ansprechen. Werner Roggausch verortet ihn an der »Schnittstelle von Sprachwissenschaft, Pädagogik und Unterhaltung« (Roggausch 2007: 527). Solch schillernde Paradiesvögel aber sind den wahrhaft Berufenen, den Wissenschaftlern, die die

Sprache als ihren Gegenstand definieren, kurz den Linguisten, und den Sprachlehrern, die sie zum Gegenstand der Vermittlung machen, ein Dorn im Auge. Ihre Aufgabe sehen sie darin, auf dem weiten Feld der Beschäftigung mit Sprache eine Flurbereinigung durchzuführen, das Feld zu vermessen, in kleinere Felder mit spezialisiertem Anbau zu unterteilen, Begriffe dafür zu prägen und darauf zu achten, dass die Grenzen scharf markiert bleiben.<sup>1</sup> So wurde den Selbstberufenen, die sich um den Zustand der Sprache sorgen und sie deshalb pflegen möchten, das Feld der Laien-Linguistik (Antos 1994) zugeteilt, dem Maintz/Elspaß jegliche Legitimität absprechen. Sie dulden in ihrem Text Sick allenfalls auf dem Feld der Unterhaltung, bekanntlich »Geschmackssache«, auf den Feldern der Sprachpädagogik, geschweige denn der Linguistik, hat er ihrer Meinung nach nichts zu suchen.

1 Ein Beispiel von Maintz/Elspaß: »Es gibt ja im Grunde zwei Arten von Grammatiken (...), nämlich 1. linguistische (wissenschaftlich-beschreibende) und 2. didaktisch oder pädagogisch angelegte Grammatiken (Lernergrammatiken)«. (Maintz/Elspaß 2007: 517)

Neben der notwendigen, aber nicht immer übersichtlichen Flurbereinigung gibt es eine zweite Komplikation: den Überlieferungszusammenhang. Alles über Sprache scheint bereits gedacht und gesagt zu sein, mag es uns bewusst sein oder nicht. Ersparen wir uns an dieser Stelle die Ursprungserzählungen (»Am Anfang war das Wort«), und die bedeutenden Erkenntnisse früher Hochkulturen. Die Griechen, sprachphilosophisch und erkenntnistheoretisch bahnbrechend, waren jedoch genau wie die Römer sehr auf ihre eigene Sprache fixiert und linguistisch nicht so interessiert. Erst das viel gescholtene »finstere« Mittelalter blickte in sei-

nem »Herbst« über die Grenzen der eigenen Sprache hinaus und untersuchte immer systematischer die Volkssprachen, die sich von dem antiken Erbe emanzipierten und im Laufe der Zeit aus verschiedenen regionalen Varianten eine zumindest im Schriftverkehr verbindliche Standardsprache herausbildeten.

Eine dieser Sprachen war die deutsche, zu allen Zeiten heftig umkämpft wie die anderen Sprachen auch. Wer würde bestreiten, dass die folgende tabellarische Gegenüberstellung den Positionen, wie sie Maintz/Elspaß und Roggensch in Info DaF 34, 5 (2007) vertreten haben, nahe kommt?

|              | <i>Sturm und Drang</i>         | <i>Aufklärung</i>  |
|--------------|--------------------------------|--|
| Diatopisch   | Dialekte aller Regionen        | Sächsisch-Meißnerischer Dialekt  |
| Diastratisch | Sprache der niederen Schichten | Sprache der Schriftsteller (Wieland) oder der oberen Schichten (Adelung) |
| Ziel         | Ursprungsnähe, Emotionalität   | Verfeinerung, Deutlichkeit   |
| Legitimation | quasi-demokratisch             | elitär-traditionell  |

(*Sprachnormenkonzepte in Aufklärung und Sturm und Drang, entnommen aus Scharloth 2000: 48*)

Mehr als 200 Jahre, grundlegende Erkenntnisse und viel voll geschriebenes Papier weiter, lässt sich der Unterschied zwischen den beiden Texten so formulieren: Maintz/Elspaß beginnen mit sprachlichen Tatsachen und enden bei gesellschaftlichen Zielvorstellungen. Roggensch beginnt mit sprachlichen Zielvorstellungen und endet bei gesellschaftlichen Tatsachen.

Maintz/Elspaß' deskriptiv-positivistisches Verständnis von sprachlicher Richtigkeit wäre in der Tat »banal und belanglos«, wenn es die diesem Verständnis unterliegenden Zielvorstellungen von der Sprachgemeinschaft<sup>1</sup> nicht gäbe.

Maintz/Elspaß halten Sicks' Kolumnen für nicht zeitgemäß, denn sie passen nicht zu einer »modernen, toleranten Gesellschaft« (vgl. Maintz/Elspaß 2007: 516). Diese Sprachgemeinschaft beruht auf abstrakten Leitbildern, auf die sich (hoffentlich) eine Mehrheit schnell einigen kann: Vor der Sprache sind alle gleich, niemand sollte aufgrund seines tatsächlichen Sprachgebrauchs diskriminiert werden, weder sozial, regional noch geschlechtsspezifisch. Maintz/Elspaß' skrupulöse, differenzierte, genaue Beschreibung des tatsächlichen Sprachgebrauchs, mit faktischer Richtigkeit ausgestattet, findet in einer Sprachgemein-

1 Ich benutze die Begriffe »Sprachgemeinschaft« und »Gesellschaft« synonym, obwohl sie nicht deckungsgleich sind.

schaft statt, die nur als Ideal in ihren Köpfen, eben als Zielvorstellung, existiert.

Roggasch verfährt umgekehrt, sein Ausgangspunkt ist ein abstraktes Konstrukt, die Standardsprache, die in realiter von niemandem gesprochen oder geschrieben wird, und er begibt sich von dort in die Niederungen einer Sprachgemeinschaft voller Defizite, Ungleichheiten, Diskriminierungen, Kränkungen. Man muss den kulturpessimistischen Duktus seines Textes nicht unbedingt teilen, um den realistischen Gehalt einer normbasierten Sprachgemeinschaft zu erkennen und sein Bedürfnis nach Orientierung zu verstehen.

Ich möchte meine folgenden Anmerkungen zu dieser Auseinandersetzung zweiteilen und zunächst zur Streitfrage Position beziehen: Sind Bastian Sicks Kolumnen für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht geeignet? Hier folge ich der kritischen, diese Frage verneinenden Position von Maintz/Elspaß. Im zweiten Teil möchte ich mich mit dem Sprach- und Wissenschaftsverständnis von Maintz/Elspaß auseinandersetzen, dessen Pointe ich in dem Dilemma des Goetheschen Zauberlehrlings sehe, der die Geister, die er ruft, nicht mehr loswird. Das Sprach- und Wissenschaftsverständnis von Maintz/Elspaß, die aus dem tatsächlichen, vor allem mündlichen Sprachgebrauch faktische Richtigkeit folgern, führt zu einem »babylonischen Varietätengewirr«<sup>1</sup>, das nach Leuten wie Sick, die einem breiteren Publikum Informationen und auch Orientierung im »Irrgarten Sprache« geben wollen, geradezu schreit. Es ist mehr als amüsant zu lesen, wie Maintz/Elspaß in ihrem Text versu-

chen, von Zauberlehrlingen in die Rolle der alten Meister zu schlüpfen, denen es obliegt, den Geist von Sicks Kolumnen wieder in die Flasche zu bannen. Dass ihnen dies nicht gelingt, ja gar nicht gelingen kann, möchte ich trotz meiner unverhohlenen Sympathie für ihre Zielvorstellungen im zweiten Teil zeigen. Hier folge ich Roggasch, der Sprachgebrauch und Sprachwandel als »normgesteuert« charakterisiert. In bester Laienmanier werde ich induktiv vorgehen und ein Beispiel diskutieren.

## 2. Der Anlass: Sind Bastian Sicks Sprachkolumnen für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht geeignet?

Ich halte Sicks Kolumnen nicht für geeignet für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, egal auf welcher Stufe, insbesondere aber dort, wo mit einer Spracherwerbsprogression gearbeitet wird. Hier folge ich den Argumenten von Maintz/Elspaß und finde es auch legitim, im Unterschied zu Roggasch, Sick »an Kategorien der wissenschaftlichen Grammatik zu messen« (Maintz/Elspaß 2007: 527), da die Wissenschaftsorientierung ein wesentliches Kriterium für den im Unterricht zu vermittelnden Stoff sein sollte.

Zusammenfassend lassen sich folgende Gründe gegen die Benutzung von Sicks Kolumnen anführen:

1. Sie sind, im Unterschied zu Grammatiken und Sprachlehrwerken, unsystematisch aufgebaut. Aus den Titeln der Kolumnen kann man häufig nicht ihren Gegenstand erkennen, sie laden eher zum zerstreuten Blättern als zum konzentrierten Lesen ein. Zum Nach-

1 Dem »Varietätengewirr« folgt das »Begriffsgewirr«. Einen in seiner Aussichtslosigkeit heroischen Versuch, das »Drunter und Drüber beim Definieren« zu lichten, unternimmt Löffler (2004).



- schlagen irgendwelcher Probleme sind sie gänzlich ungeeignet.
2. Sie sind manchmal fehlerhaft, oft einfach nur ungenau, so schlägt Sick in der Kolumne »Deutsch strikes back!« (Sick Folge 3 2006: 87–95) statt aktuell gebräuchlicher englischer Fremdwörter nicht nur deutsche Wörter, sondern auch eingebürgerte Fremdwörter vor, ohne dies deutlich zu machen.
  3. Sie sind weitgehend irrelevant, da sie häufig auf Zweifelsfällen, Kuriositäten und Spitzfindigkeiten beruhen.
  4. Sie unterscheiden zu wenig und zu ungenau zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch.
  5. Sie geben die Quellen ihrer Weisheit nur gelegentlich und dann auch noch ungenügend preis. Für den Sprachlehrer ist es schwer, die diskutierten Beispiele zu überprüfen und sie gegebenenfalls zu relativieren oder zu korrigieren.
  6. Sie sind für Deutschlerner, ich behaupte selbst für Muttersprachler, sehr schwer zu lesen. Dies hängt mit den Merkmalen der Textsorte »Kolumne« zusammen, die meinungsbetont und kommentierend ist und viele stilistische Eigentümlichkeiten des Verfassers aufweist. Zwar lassen die Kolumnen eine grobe Struktur erkennen, die die wiederholte Lektüre erleichtert, aber der Schreibstil, eine Mischung aus sachlich, informativ, schnoddrig, veralbernd, herablassend, noch dazu gespickt mit »aktualitätstrunkenen« Versatzstücken aus der bundesrepublikanischen Medienlandschaft, macht die Lektüre im Unterricht oder zu Hause selbst für fortgeschrittene Lerner sehr, sehr schwer. Diese ungute stilistische Mischung zeigt sich bereits in der durch ein unterschiedliches Druckbild abgesetzten Hinführung zum Thema, steigert sich in den häufig genutzten, auf einer Skala von »gequält witzig« bis »an die Schmerzgrenze peinlich« anzueselnden Rahmenerzählungen, und erreicht in der bemühten und gehäuften Integration der diskutierten Beispiele in den laufenden Text ihren Höhepunkt. Die hin und wieder angehängten Tabellen können, wenn sie nicht der Rubrik »Aufgespießt« zuzuordnen sind, aus Sprachlehrwerken und Lernergrammatiken systematischer, vollständiger und fehlerfreier entnommen werden.
  7. Aus Punkt 6 folgt, dass ein möglicher Erkenntnisgewinn in keinem Verhältnis zum Aufwand steht, den man zur sprachlichen Erschließung der Kolumnen benötigt. Zugespitzt formuliert: Welche Lernziele soll ein Fremdsprachenunterricht erreichen, der Bastian Sicks Kolumnen empfiehlt und benutzt?
  8. Das Hauptargument für Sick, nämlich in Zeiten der sprachlichen Verunsicherung bei einer großen Leserschaft ein Bewusstsein für den Gebrauch der Sprache zu schaffen, gilt ebenfalls eher für Muttersprachler. Und auch hier nagt bereits der Zweifel. Setzt die Lektüre nicht ein bestimmtes Bildungsniveau und ein, möglicherweise autodidaktisch gewonnenes, Sprachbewusstsein voraus? Was bleibt also jenseits der Unterhaltung? Erst recht, wie sollen Deutschlerner, die ihr Sprachbewusstsein und ihr Reflexionsvermögen durch das Erlernen einer Fremdsprache bereits schulen, von der Lektüre der Kolumnen profitieren, zumal ihr Bildungswert gegen null tendiert? Keine kultur- und sprachgeschichtlichen Referenzen, kein funkelnder Aphorismus, der einem Gedanken Form gibt, nur postmoderne Intertextualität und Ironie.
- Allenfalls kann man sich Sicks Kolumnen als Unterrichtsgegenstand in thematisch orientierten Kursen innerhalb linguisti-

scher Studiengänge vorstellen, wenn es um Laien-Linguistik (Sprachpflege, Sprachkritik, Sprachberatung) geht, und da schneidet Sick nicht nur im Vergleich mit dem Studienabbrecher und sprachlichen Scharfrichter Karl Kraus schlecht ab. Es ist auch zweifelhaft, ob Bastian Sick im sprachkritischen und sprachpflegerischen Überlieferungszusammenhang eine wesentliche Rolle spielen wird. Als ein »Zeitgeistphänomen« wird er wohl bald wieder vergessen sein.

### 3. »Über den Anlass hinausgehend«: Das Sprach- und Wissenschaftsverständnis von Mainz/Elspaß

*Das Beispiel: Die tun-Fügung*

Im Mai 2005 strahlte der Fernsehsender Arte den Fernsehfilm »In Sachen Kaminiski« aus. Die Geschichte beruht auf einer tatsächlichen Begebenheit; es handelt sich, wie der Titel bereits suggeriert, um einen Justizfall. Einem Ehepaar wurde von deutschen Gerichten das Sorgerecht für ihre beiden Töchter (im Film eine Tochter) mit der Begründung entzogen, dass »die Eltern intellektuell nicht in der Lage sind, ihre Kinder ordnungsgemäß zu erziehen«. Die Kinder kamen in Pflegefamilien und der Fall wurde vor dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte in Straßburg verhandelt, der wiederum die Rechtsprechung der bundesrepublikanischen Instanzen aufhob und die Kinder ihren Eltern zuführte. Schon der faktische, chronologisch geordnete und juristisch relevante Teil der Leidensgeschichte liest sich wie die Skizze eines Drehbuchs.<sup>1</sup>

Die Verfilmung dieses tragischen Falles, atmosphärisch stimmig inszeniert und mit hervorragenden Schauspielern be-

setzt, geizt nicht mit Schwarz-weiß: hier die fürsorglichen, liebenden Eltern, dort die herzlosen und kalten Agenten des Staates. Doch wie stellt man den Casus Belli, die intellektuellen Defizite der Eltern, dar? Wie bringt man die Zuschauer dazu, von einer konkreten filmischen Darstellung auf ein abstraktes Merkmal zu schließen? (Die folgenden Beispiele beziehen sich hauptsächlich auf den Vater, außerordentlich beeindruckend gespielt von Matthias Brandt, dem Sohn von Willi Brandt).

Ein äußeres Merkmal, wie z. B. eine große Brille mit dicken Gläsern? Kann man von einer Sehschwäche auf den Intellekt schließen? Trug oder trägt nicht ein Großteil hoch gebildeter und beleesener osteuropäischer Dissidenten solche Modelle? Oder der tatsächliche mündliche Sprachgebrauch? Kann man vom Sprachgebrauch auf die Begabung schließen? Auf die Frage der Tochter, was ein »Brockhaus« sei, antwortet der Vater: »Wenn man was nicht wissen tut, dann ist das nicht schlimm.« Ist der inhaltliche Aspekt dieses Beispiels ein Indikator für Minderbegabung? Sicherlich nicht, denn wer wagte eine Schätzung, für wie viel Prozent der Bevölkerung in Deutschland der Brockhaus kein Nachschlagewerk, sondern ein Fertighaustyp ist, und das trotz der Markierung durch das Maskulinum. Nein, der Drehbuchschreiber wählte die »tun-Fügung«, und den hier nicht behandelten possessiven Genitiv, die vom Vater (und auch von der Mutter) gebetsmühenhaft und ostentativ gebraucht werden, um beim Zuschauer den Schluss auf intellektuelle Defizite auszulösen.

Dieses ernste Beispiel bekommt eine anekdotische Wendung. Im September 2005 fand in Oxford ein Treffen für ehemalige

<sup>1</sup> [http://www.coe.int/T/D/Menschenrechtsgerichtshof/Dokumente\\_auf\\_Deutsch/Volltext/Urteile/20020226\\_Kutzner\\_U.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/D/Menschenrechtsgerichtshof/Dokumente_auf_Deutsch/Volltext/Urteile/20020226_Kutzner_U.asp#TopOfPage) [Zugriff: 28.12.2007]

DAAD-Lektorinnen und Lektoren in Großbritannien und der Republik Irland statt. Im Rahmen des Fortbildungsprogramms besuchte ich eine Arbeitsgruppe von Prof. Elspaß mit dem Titel »Which German? Variation in German and the teaching of German as a foreign Language«. Prof. Elspaß präsentierte neben vielen anderen Beispielen für Standardvarietäten des Deutschen die »*tun*-Fügung«. Sie werde gesprochen (tatsächlich gebraucht) und sei deshalb akzeptiert. Auf meinen Einwand, die gehäufte Benutzung genau dieser Form sei mir vor einigen Wochen in einem Fernsehfilm als signifikantes Merkmal für Minderbegabung begegnet, wollte und konnte er nicht eingehen, und das nicht nur, weil der tatsächliche Gebrauch als Folgerung die faktische Richtigkeit nach sich zieht. Es schien, als lebten Linguist und Sprachlehrer in Paralleluniversen.

#### 4. Strukturanalogie und Sprachgemeinschaft als »ärgerliche Tatsache«

Ohne die großen Unterschiede zwischen dem Wissenserwerb im Alltag und dem in der Wissenschaft verkleinern zu wollen (siehe dazu Antos 1996: 28–34), möchte ich doch auf eine Strukturanalogie hinweisen. Zwei Phänomene werden miteinander in Beziehung gesetzt und es wird ein kausaler Zusammenhang hergestellt. Der Drehbuchschreiber stellt den tatsächlichen mündlichen Sprachgebrauch seiner Hauptfiguren dar, legt ihnen Worte in den Mund, um beim Zuschauer eine Korrelation mit intellektuellen Defiziten auszulösen.<sup>1</sup>

Solche Korrelationen auf induktiver Basis werden so vollzogen wie der tatsächliche Sprachgebrauch, ohne Regelbeschreibungen, ohne Grammatiken, was ja »nicht nur überflüssig, sondern geradezu sinnlos« (Maintz/Elspaß 2007: 517) ist. Auch Linguisten korrelieren häufig auf induktiver Basis den tatsächlichen Sprachgebrauch mit außersprachlichen Merkmalen wie Sozialstruktur, Kognition und regionale Verteilung. Das Problem besteht darin, diesen erhobenen Daten faktische Richtigkeit zuzubilligen. An keiner Stelle wird deutlich, warum aus Äußerungen einzelner Sprecher faktische Richtigkeit für die Sprachgemeinschaft gefolgert werden soll. Ja, mir ist aus dem Text von Maintz/Elspaß gar nicht klar geworden, wer eigentlich spricht: einzelne Sprecher oder die Sprachgemeinschaft.

Der Soziologe Ralf Dahrendorf (1977) bezeichnet die Gesellschaft als »ärgerliche Tatsache«. Gemeint ist damit, dass unser Verhalten, also auch unser Sprachgebrauch, von den Erwartungen der Gesellschaft quasi »ferngesteuert« wird, so dass wir uns diesen Erwartungen nie entziehen können (»Tatsache«), ob wir wollen oder nicht (»ärgerlich«). Diese Erwartungen sind normativ gesteuert, sie ziehen positive oder negative Sanktionen (bis hin zum Kindesentzug!) nach sich. Sie lassen sich auf Wertvorstellungen zurückführen, ein Abstraktionsschritt, der im tatsächlichen Sprachgebrauch häufig nicht vollzogen wird, und außerdem kaum berücksichtigt, dass Wertvorstellungen in einer Sprachgemeinschaft immer in Konflikt miteinander liegen, was nicht zuletzt die Kontroverse in *Info DaF*

1 Dieser Zusammenhang ist keineswegs wissenschaftlich erwiesen. Noch eine Anekdote: In einem »Schnellschuss« hat der Erziehungswissenschaftler und Präsident der Freien Universität Berlin, Prof. Dieter Lenzen, genau diesen Korrelationsschluss (sprachliche Defizite → intellektuelle Defizite) bei Kindern mit Migrationshintergrund (vor allem türkischen) nahe gelegt. Bedauerlicherweise in der Berliner Lokalpresse, was zu einem Sturm der Entrüstung führte und ein Dementi veranlasste.

zeigt. Auch wir bewerten unseren Gesprächspartner, wenn er sehr häufig die »*tun*-Fügung« benutzt, allerdings sind unsere Werturteile ihrerseits wieder bestimmt von unserer Position in der Gesellschaft und den damit verbundenen Erwartungen. So lassen sich unterschiedliche Reaktionsweisen auf den Vater erklären. Für Maintz/Elspaß wäre der Vater vielleicht ein interessantes Beispiel für den Gebrauch der *tun*-Fügung in der Alltagssprache einer bestimmten Region bzw. Schicht, für einen Sprachlehrer fehlerhaftes Deutsch, für einen Personalchef schlechtes Deutsch.

Nicht der tatsächliche Sprachgebrauch bestimmt, was richtig oder falsch, korrekt oder unkorrekt, gelungen oder misslungen, angemessen oder unangemessen ist, sondern die Bewertung durch die Sprachgemeinschaft, die allerdings nach der »normativen Reichweite« ihrer Bewertungen sehr differenziert werden muss.<sup>1</sup> Bis in den Elfenbeinturm der deskriptiv-positivistischen Linguistik/Grammatik verfolgen uns normgesteuerte Erwartungen.

### 5. Dominanz der Performanz

In der Streitfrage um die *tun*-Fügung hätte eine Unterscheidung zwischen dem mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch weiterhelfen können, aber es kann nicht sein, was nicht sein darf. Eine negative Bewertung einer im gesprochenen Alltagsdeutsch geläufigen Form würde dem Sprachverständnis von Maintz/Elspaß zuwiderlaufen und ihr Forschungsparadigma konterkarieren. Beides leidet meiner Meinung nach unter einer Überbetonung des mündlichen Sprachgebrauchs. Schon spricht Gerhard

Helbig (2007) von einer »performativen Wende«. Er weist darauf hin, dass eine zu starke Orientierung an der Performanz

»... mindestens nach dem Verständnis Chomskys – auch ausdrücklich psychologisch und anders bedingte Defekte einschließt, d. h. Äußerungen, deren Oberflächenstruktur nicht wohlgeformt ist« (Helbig 2007: 8).

Ausgerechnet die Sprecher, deren Oberflächenstruktur nicht »wohlgeformt« ist, haben die größten Schwierigkeiten, solche Strukturen in der »standardsprachlichen Schriftlichkeit« zu vermeiden. Sie versperren Maintz/Elspaß ihre »argumentative Hintertür«:

»Selbst die Sprecher, die die (von Bastian Sick, M. K.) zitierten Strukturen benutzen, würden diese wohl kaum in der standard-sprachlichen Schriftlichkeit gebrauchen.« (Maintz/Elspaß 2007: 520)

Eine Brücke zum schriftlichen Sprachgebrauch, der weniger spontan und reflektierter ist, außerdem mehr Möglichkeiten der Selbstkorrektur zulässt, kann so nicht gebaut werden. Überall lauert in der »geschriebenen Standardvarietät« eine »spracharistokratische, vorwissenschaftlich-normative Haltung«, ein »aristokratisch-intoleranter« Umgang mit Sprache.

### 6. Forschungsparadigma

Der Begriff »Paradigma« stammt von dem berühmten amerikanischen Wissenschaftshistoriker Thomas S. Kuhn, der in seinem Buch *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* die irrationalen und psychologischen Aspekte herausgearbeitet hat, die einen »Paradigmenwechsel« in einzelnen Wissenschaften auslösen. Maintz/Elspaß stehen nicht allein mit ihrer Auffassung, sie beschreiben sich als Mitglieder einer Gruppe, wie aus dem folgenden Zitat deutlich wird:

1 Ammon (2004) identifiziert als »normsetzende Instanzen«: Modellsprecher- oder -schreiber, Sprachkodifizierer, Sprachexperten (»Fach- oder auch Laienlinguisten«), Sprachnormautoritäten.

»... und gegen die (Sicks Auffassung von Sprachrichtigkeit und Sprachpflege, M. K.) wir – zusammen mit zahlreichen KollegInnen an deutschen und ausländischen Hochschulen weltweit – auf argumentativen Wegen zu kämpfen versuchen.« (Maintz/Elspaß 2007: 516)

Was ist der inhaltliche und methodische Kern dieses Paradigmas?

Die Beschreibung des mündlichen Sprachgebrauchs in allen Varianten meint die Rehabilitierung der Alltagssprache/Umgangssprache. Das Interesse richtet sich also auf die Lebenswelt der so genannten kleinen Leute, die ohne große schriftliche Hinterlassenschaften dem beschleunigten technologischen und sozialen Wandel besonders stark ausgesetzt sind und deshalb eine Stimme benötigen, die ihre Lebenswelt vor dem Verschwinden bewahrt. Diese Verschiebung des Interesses gilt nicht nur in der Linguistik, sondern auch in anderen Disziplinen, wie z. B. der Europäischen Ethnologie, den Kulturwissenschaften, vor allem aber in der Geschichtswissenschaft (Oral history). Der zentrale Unterschied zwischen den genannten Disziplinen und der Linguistik der Alltagssprache liegt darin,

»... dass Sprache als ein Gegenstand der Betrachtung der Erklärung deutlich näher steht als alle anderen möglichen Betrachtungsgegenstände. Denn da wir grundsätzlich alles nur durch Sprache erklären können, so ergibt sich bei Sprache als Betrachtungsgegenstand die erkenntnistheoretische Besonderheit, dass Sprache sich nur durch Sprache, also durch sich selbst erklären lässt.« (Wängler 1966: 23)

Von der Bedeutung der Äußerungen und häufig auch vom pragmatischen Kontext, in dem sie gemacht werden, abstrahiert der Linguist. Die Perspektive ist »von unten«, wie ein Blick in die Publikationen von Prof. Elspaß (2004, 2007) verrät. Wird der Sprachwandel diachron untersucht, ist es eine »Diskriminierungsgeschichte« der Alltagssprache, geschrieben von, in

ihren Augen, Laienlinguisten. Schlechte (nicht wohlgeformte) Sprache wird dementsprechend *gemacht*, wie spannende sprachhistorische Studien u. a. zur »*tun-Fügung*« (vgl. Davies/Langer 2006: 211–223) belegen.

In auffallendem Kontrast zu dem diachronen Aspekt dieses Forschungsparadigmas steht die synchrone Auffassung von Sprachwandel, die Maintz/Elspaß in ihrem Text darlegen. Ohne diese Auffassung im Detail zu durchleuchten, fällt doch auf, dass der Sprachwandel selbst regulierend erfolgt, Norm setzende Personen oder Instanzen keine Rolle spielen. Sie erinnert an die Geschichte vom Hasen und Igel, bei der der Hase, der Linguist, eine Momentaufnahme des gegenwärtigen Sprachgebrauchs erstellt, und der Sprachwandel wegen seines kontinuierlichen Fortschreitens wie der Igel »Ich bin all hier!« ruft. Möglicherweise kann dieser Widerspruch zwischen synchroner und diachroner Sichtweise nicht gänzlich aufgehoben werden. Für die Kontroverse interessanter ist hier die folgende Übereinstimmung: Antos (1996: 35) weist darauf hin, dass in der Beschäftigung mit der Alltagssprache eine Gefahr für die Linguistik liegt, denn die Laien-Linguistik beruft sich ebenfalls auf den sprachlichen Alltag.

## 7. Was tun mit der »*tun-Fügung*«?

Wie auf dem Lektorenseminar, so werden auch in ihrem Artikel die sprachpädagogischen Implikationen nicht klar benannt. Eine »*soziolinguistisch fundierte Sprachberatung*« (Maintz/Elspaß 2007: 525) wird gefordert, aber warum soll in diesen »beratungsversessenen« neoliberalen Zeiten die Sprachberatung seriöser sein als Sprachpflege und Sprachkritik? Und wie hat man sie sich vorzustellen? Ich möchte ein Beispiel aus der Soziolinguistik heranziehen, um mir selbst überhaupt vorstellen zu können, welche Implikationen die

ser Ansatz für die Sprachdidaktik und den Sprachunterricht haben könnte.

Der englische Soziolinguist Basil Bernstein arbeitete auf induktiver Basis mit Korrelationen. Er erhob zunächst Daten, aus der gesprochenen Sprache wie Maintz/Elspaß, die »langue« (de Saussure) oder »Kompetenz« (Chomsky) interessierte ihn nicht, und arbeitete aus deren Analyse einen elaborierten und einen restringierten Code heraus.

»Diese sprachlichen Codes sind für Bernstein die Vermittlungsinstanz in dem Verhältnis von Sozialstruktur und Kognition. Die Sozialstruktur bringt gewisse Weisen des Sprechens hervor, die ihren Wertorientierungen angemessen als Codes relativ verfestigt sind und ein gewisses Eigenleben bekommen.« (Schlieben-Lange 1991: 50)

Anders als Maintz/Elspaß weicht Bernstein den Konsequenzen seiner Erkenntnisse für den pädagogischen Bereich nicht aus:

»Die Schule sollte nicht versuchen, den öffentlichen Sprachgebrauch (Bernstein nennt den restringierten Code auch public = öffentlich, M. K.) auszurotten, der ja nicht nur seine eigene Ästhetik besitzt, sondern den Sprechenden auch psychisch mit seinesgleichen und seinen lokalen Traditionen verknüpft. Da dieser (= restringierte) Sprechmodus den Sprecher psychologisch mit seinesgleichen und auf soziologischer Ebene mit den lokalen Traditionen verbindet, darf die öffentliche Sprache des Sprechers nicht abgewertet werden, da sonst die Gefahr einer Entfremdung groß ist.« (Zitiert nach Schlieben-Lange 1991: 51)

Ich vermute, aber es ist wirklich nur eine Vermutung, dass die hier geforderten pädagogischen Konsequenzen für nicht »wohlgeformte« Sprechweisen der Auffassung von Maintz/Elspaß sehr nahe kommen, was man auch aus den leicht gereizten Bemerkungen zur regionalen Herkunft Sicks schließen könnte. Allein sie machen solche sprachpädagogischen Konsequenzen nicht deutlich.

## 8. Kehraus mit Bastian Sick: »Es macht immer Tuut-Tuut!« (2006: 63–68)

Zurück zur Empirie. Was schreibt Bastian Sick zur »*tun*-Fügung«? Sparen wir uns die Rahmenerzählung, die in diesem Fall auch wirklich witzige Teile enthält, und kommen wir gleich zur Sache. Sick listet zunächst Bedeutungen von *tun* auf und gibt an, durch welche Verben *tun* ersetzt werden kann. Ein überflüssiger Vergleich mit dem englischen »to do«, dann ein Beispiel für eine regionale Varietät, das Rheinische, bei der *tun* fast immer passt, ein neutral formulierter Hinweis auf eine im Schwäbischen geläufige Variante (Statt »ich würde« sagt man dort »ich tät«). Überschreiten wir nun mit Sick den Rubikon, die hier zur Diskussion stehende Grenze zwischen dem deskriptiven und dem normativen Bereich. »In bestimmten Fällen zulässig«, heißt es da, um das eigentliche Verb zu betonen und den Konjunktiv zu umgehen, in anderen Fällen »haben wir es mit einem umgangssprachlichen Phänomen zu tun«. Die Verwendung von *tun* als Hilfsverb wird als »Masche« bezeichnet, um sich das Kopferbrechen über die Konjugationsformen der Verben zu ersparen. (Ein Beispiel für den schnoddrigen Stil und die Probleme, die Deutschlerner mit den Kolumnen haben können). Dies sei eine »Simplifizierung der Grammatik«, »ein in Deutschland zwar weit verbreiteter, aber nicht gerade eleganter Vorgang«.

Und nun die Konklusion:

»Die Deutschen lieben die Tuterei und das Täterä, das war schon immer so, und wer eben gern so sprechen tut, der möge es in Gottes Namen tun, ich tät es zwar anders machen, aber das tut nichts zur Sache.« (Sick 2006: 68)

Was steht im Atlas zur deutschen Alltagssprache, dem Augsburger Forschungsprojekt von Prof. Elspaß, zur *tun*-Fügung? Als Erläuterung zum Beispiel »das täte ich gern probieren« kann man dort lesen:

»Während Konstruktionen mit *tun* als Hilfsverb nach den Grammatiken überwiegend als unkorrekt gelten, besonders in den Präsen-Formen (*Das tu ich mal probieren*), scheinen Fügungen mit der Konjunktiv II-Form *tät-* akzeptierter zu sein«. (vgl. Engel 1996: 476)<sup>1</sup>

Kennzeichen beider Stellungnahmen sind relativierende und tolerierende Formulierungen: Bei Sick »nicht gerade elegant« und die Konklusion, bei Elspaß »als unkorrekt gelten« und »scheinen akzeptierter zu sein«. Das sieht doch ähnlicher aus als uns der Artikel in *Info DaF* glauben macht, oder nicht?

### Literatur

Ammon, Ulrich: »Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation«. In: Eichinger, Ludwig M.; Kallmeyer, Werner (Hrsg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin; New York: de Gruyter, 2005 (Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 2004), 28–41.

Antos, Gerd: *Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag*. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings. Tübingen: Niemeyer, 1996 (Reihe Germanistische Linguistik, 146).

*Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA)*. Bearbeitet von Stephan Elspaß und Robert Möller 2003 ff. ([www.uni-augsburg.de/alltagssprache](http://www.uni-augsburg.de/alltagssprache)).

Dahrendorf, Ralf: *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. 15. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1977 (Studienbücher zur Sozialwissenschaft, 20).

Davies, Winifred V.; Langer, Nils: *The making of bad language. Lay Linguistic Stigmatisations in German: Past and Present*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2006 (Variolinguä, 28), 211–223.

Elspaß, Stephan: »Standardisierung des Deutschen. Ansichten aus der neueren Sprachgeschichte von »unten««. In: Ei-

chinger, Ludwig M.; Kallmeyer, Werner (Hrsg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin; New York: de Gruyter, 2005 (Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 2004), 63–100.

Elspaß, Stephan; Langer, Nils; Scharloth, Joachim; Vandenbussche, Wim (Hrsg.): *Germanic Language Histories »from below« (1700–2000)*. Berlin; New York: de Gruyter, 2007 (Studia Linguistica Germanica, 86).

Engel, Ulrich: *Deutsche Grammatik*. 3., korrigierte Auflage. Heidelberg: Groos, 1996.

Helbig, Gerhard: »Gibt es eine »performative Wende« in der Linguistik? Anspruch, Möglichkeiten und Grenzen«. *Deutsch als Fremdsprache* 44, 1 (2007), 6–10.

Kuhn, Thomas S.: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Zweite revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1987 (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 25).

Löffler, Heinrich: »Wie viel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Begriffsklärung: Standard und Gegenbegriffe«. In: Eichinger, Ludwig M.; Kallmeyer, Werner: *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin; New York: de Gruyter, 2005 (Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 2004), 7–28.

Maitz, Péter; Elspaß, Stephan: »Warum der »Zwiebelfisch« nicht in den Deutschunterricht gehört«. *Info DaF* 34, 5 (2007), 515–526.

Roggasch, Werner: »Antwort auf Péter Maitz/Stephan Elspaß und Einladung zur Diskussion«. *Info DaF* 34, 5 (2007), 527–530.

Scharloth, Joachim: »Sprachmentalitäten in Spätaufklärung und Sturm und Drang. Eine ethnographische Annäherung anhand von Beispielen aus Schubarts *Deutscher Chronik*«. In: Deminger, Szilvia; Fögen, Thorsten; Scharloth, Joachim; Zwickl, Simone (Hrsg.): *Einstellungsforschung in der Soziolinguistik und Nachbar-disziplinen. Studies in Language Attitudes*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2000 (Variolinguä, 10), 41–59.

1 [http://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/sprachwissenschaft/ada/zweite\\_runde/probieren/](http://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/sprachwissenschaft/ada/zweite_runde/probieren/) [Zugriff 29.1.2008]

Schlieben-Lange, Brigitte: *Soziolinguistik. Eine Einführung*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 1991 (Urban-Taschenbücher, 176).

Sick, Bastian: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 3: Neues aus dem Irrgarten der deutschen Sprache*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2006.

Wängler, Hans Heinrich: »Zur Grundfrage der modernen Linguistik«, *The German Quarterly* 39, 1 (1966), 62–76.

*Manfred Kaluza*

Studium der Germanistik, Geschichte, Philosophie und Erziehungswissenschaften in Göttingen, DAAD-Lektor in Aberdeen/Schottland (1986–1989) und Hong Kong (1991–1997), Studienrat am Studienkolleg der FU Berlin.