



Claus Altmayer / Katrin Biebighäuser /
Stefanie Haberzettl / Antje Heine (Hg.)

Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Kontexte – Themen – Methoden



J.B. METZLER





J.B. METZLER

Claus Altmayer / Katrin Biebighäuser /
Stefanie Haberzettl / Antje Heine (Hg.)

Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Kontexte – Themen – Methoden

J. B. Metzler Verlag

Die Herausgebenden

Claus Altmayer ist Professor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Leipzig.

Katrin Biebighäuser ist Juniorprofessorin für Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Stefanie Haberzettl ist Professorin für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache an der Universität des Saarlandes.

Antje Heine war bis 2019 Professorin für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Greifswald und ist jetzt im Schuldienst tätig.

ISBN 978-3-476-04857-8

ISBN 978-3-476-04858-5 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

J. B. Metzler

© Springer-Verlag GmbH Deutschland,
ein Teil von Springer Nature, 2021

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Umschlagabbildung © mosaiko / photocase.de

J. B. Metzler ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer-Verlag GmbH, DE und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist:
Heidelberger Platz 3, 14197 Berlin, Germany

Inhalt

I Einleitung

- 1 Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin Claus Altmayer / Katrin Biebighäuser / Stefanie Haberzettl / Antje Heine 3
 - 1.1 Einführung 3
 - 1.2 Ein »Kind der Praxis«. Entstehung und Entwicklung des Faches 4
 - 1.3 Teilbereiche und Forschungsschwerpunkte 10
 - 1.4 Ausblick 17

II Deutsch als Fremdsprache

- 2 Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Fremdsprache Dietmar Rösler 25
 - 2.1 Lehr- und Lernkontexte und die Unterteilung in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache 25
 - 2.2 Deutsch als Fremdsprache weltweit 26
 - 2.3 Das Lernen innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums 27
 - 2.4 Spracherwerb aus Interaktionen und das Fremdsprachenlernen in Bildungsinstitutionen 31
- 3 Die Situation der deutschen Sprache in der Welt Antje Heine 38
 - 3.1 Einleitung 38
 - 3.2 Allgemeine Zahlen 38
 - 3.3 Entwicklung der Deutschlernerzahlen seit der Jahrtausendwende 40
 - 3.4 Schlussfolgerungen 46
- 4 Auswärtige Kultur-, Sprach- und Bildungspolitik Gerd Ulrich Bauer 50
 - 4.1 Konturierung und Relevanz des Beitrags 50

- 4.2 Deutsch im nicht-deutschsprachigen Ausland: Akteure, Programme, Berufsfeld 51
- 4.3 AKBP in Lehre und Forschung 54
- 4.4 Kulturpolitische Dimensionen studienbezogener Auslandsaufenthalte 56
- 4.5 Ausblick: von der Außen- zur Weltinnenpolitik 57

III Deutsch als Zweitsprache

- 5 Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Zweitsprache in den deutschsprachigen Ländern Jana Gamper / Christoph Schroeder (unter Mitarbeit von Dorothee Steinbock) 63
 - 5.1 Schule und Lehrerausbildung 64
 - 5.2 Deutsch als Zweitsprache für erwachsene Zuwanderer 68
 - 5.3 Zusammenfassung und Diskussion 72
- 6 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit Barbara Geist 77
 - 6.1 Einführung 77
 - 6.2 Vielfalt lebensweltlicher und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit 78
 - 6.3 Sprachliche Phänomene und Konsequenzen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit 79
 - 6.4 Mehrsprachigkeit in Familie und weiteren Lebensräumen 81
 - 6.5 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in den Lern- und Erwerbskontexten Kita und Schule 83
 - 6.6 Ausblick 85
- 7 Sprache und Integration İnci Dirim 88
 - 7.1 Problemaufriss: »Sprache und Integration« als Diskurs 88
 - 7.2 Begrifflich-konzeptionelle Grundlagen 89
 - 7.3 Lingualismus und Rassismus 96
 - 7.4 Entwicklung des Diskurses »Sprache und Integration«... 97

IV (Angewandte) Linguistik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache

- 8 Forschungsansätze der Linguistik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache Eva Breindl 105
 - 8.1 Einleitung 105
 - 8.2 Der Anteil der Linguistik im Fach DaF/DaZ 106
 - 8.3 Linguistische Theoriebildung für DaF/DaZ 115
 - 8.4 Beispiel argumentative Texte 119
- 9 Die deutsche Sprache aus der Lernendenperspektive Doreen Bryant 124
 - 9.1 Einleitung 124
 - 9.2 Prosodische und lautliche Aspekte 124
 - 9.3 Wortschreibung 128
 - 9.4 Wortbildung 129
 - 9.5 Flexion 130
 - 9.6 Wortstellung 136
 - 9.7 Besonderheiten des deutschen Lokalisierungssystems 139
 - 9.8 Präposition-Artikel-Verschmelzung (PAV) 144
 - 9.9 Kurzes Schlusswort 145
- 10 Kontrastive Linguistik Stefanie Haberzettl 148
 - 10.1 Einleitung: Von der Kontrastivhypothese zu *crosslinguistic influence* 148
 - 10.2 Historische Einordnung 149
 - 10.3 Theoretische Grundlagen für den Sprachvergleich im Kontext von DaF/DaZ 150
 - 10.4 Erscheinungsformen des L1-Einflusses im DaF/DaZ-Erwerb 153
 - 10.5 Schlussbetrachtung 158
- 11 Varietäten- und Soziolinguistik in DaF/DaZ unter besonderer Berücksichtigung von Fachsprachen Elisabeth Venohr 163
 - 11.1 Einleitung 163
 - 11.2 Begriffsklärung: Varietät – Register – Stil 164
 - 11.3 Dialekte und Standardvarietäten 167
 - 11.4 Funktionalstile und Fachsprachen in textlinguistischer Perspektive 168
 - 11.5 Bildungssprache 171
 - 11.6 Fazit 175
- 12 Individuelle Mehrsprachigkeit Nadja Wulff 180
 - 12.1 Wer gilt als mehrsprachig? 180
 - 12.2 Was zeichnet individuelle Mehrsprachigkeit aus? 183
 - 12.3 Wie werden zwei oder mehrere Sprachen erworben? 185

- 12.4 Wie geht Forschung an mehrsprachige Individuen heran? 186
- 12.5 Statt eines Fazits: Was sind die Voraussetzungen und Perspektiven einer mehrsprachigen Erziehung? 189
- 13 Zweitspracherwerbsforschung Denisa Bordag/Andreas Opitz 192
 - 13.1 Einführung 192
 - 13.2 Entwicklung der Zweitspracherwerbsforschung 192
 - 13.3 Der Faktor ›Alter‹ in der Spracherwerbsforschung 207
 - 13.4 Fazit 209

V Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache

- 14 Forschungsansätze zur Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache Karen Schramm 215
 - 14.1 Gegenstände und Methoden der DaF/DaZ-Didaktik/Methodik 215
 - 14.2 Theoretische Forschungsarbeiten zur DaF/DaZ-Didaktik 216
 - 14.3 Historische Forschungsarbeiten zur DaF/DaZ-Didaktik 217
 - 14.4 Qualitative Forschungsarbeiten zur DaF/DaZ-Didaktik 218
 - 14.5 Quantitative Forschungsarbeiten zur DaF/DaZ-Didaktik 226
 - 14.6 *Mixed Methods*-Studien zur DaF/DaZ-Didaktik 227
 - 14.7 Fazit und Ausblick 228
- 15 Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts Katrin Biebighäuser 233
 - 15.1 Methodik oder Didaktik? 233
 - 15.2 Lerntheorien 234
 - 15.3 Methoden des Fremdsprachenunterrichts – eine Vorbemerkung 237
 - 15.4 Traditioneller Fremdsprachenunterricht und die Grammatik-Übersetzungsmethode 237
 - 15.5 Direkte Methode, audiolinguale und audiovisuelle Methode 239
 - 15.6 Die vermittelnde Methode 241
 - 15.7 Der kommunikative Ansatz und das pragmatisch-funktionale Konzept des Fremdsprachenlernens 241
 - 15.8 Interkultureller Ansatz 243
 - 15.9 Alternative Methoden 243

- 15.10 Aktuelle Tendenzen 245
- 15.11 Und DaZ? 248
- 16 Sprachliche Teilkompetenzen (1): Mündlichkeit
Karin Aguado 253
- 16.1 Einleitende Vorbemerkungen 253
- 16.2 Mediale und konzeptionelle Mündlichkeit – mediale und konzeptionelle Schriftlichkeit 254
- 16.3 Mündliche Kompetenzen – Merkmale, Prozesse, Phänomene 255
- 16.4 Mündlichkeit im Fremd- und Zweitsprachenunterricht – früher und heute 258
- 16.5 Unterrichtlicher Erwerb mündlicher L2-Kompetenzen – Gegenstand, Rahmenbedingungen, Fragen 260
- 16.6 Didaktische Überlegungen zur unterrichtlichen Entwicklung mündlicher Kompetenzen 261
- 16.7 Fazit und Ausblick 264
- 17 Sprachliche Teilkompetenzen (2): Schriftlichkeit
Heike Roll 268
- 17.1 Einführung: Literalität und (Mehr-)Schriftlichkeit im Kontext DaZ/DaF 268
- 17.2 Schriftsprache, Textualität und schriftsprachliches Handeln 270
- 17.3 Schreiben und Lesen in der L2 – Prozesse, Produkte und Komponenten 272
- 17.4 Schriftlichkeit im Fremd- und Zweitsprachenunterricht – Bedingungen und curriculare Entwicklungen 275
- 17.5 Unterrichtspraktische Verfahren zur Entwicklung und zur Förderung literaler Kompetenzen 276
- 17.6 Ausblick 279
- 18 Lehr- und Lernmedien Nicola Würffel 282
- 18.1 Einleitung 282
- 18.2 Ansätze für die systematische Erfassung von Lehr- und Lernmedien 282
- 18.3 Funktionen von Lehr- und Lernmedien 291
- 18.4 Spezialfall Lehrwerk 292
- 18.5 Mehrwert digitaler Lehr- und Lernmedien 294
- 18.6 Forschungs- und Entwicklungsdesiderata 298
- 19 Prüfen, Testen, Sprachstände erheben
Olaf Bärenfänger / Barbara Geist 301
- 19.1 Was tut man, wenn man testet? 301
- 19.2 Welche Zwecke verfolgen diagnostische Verfahren? 303
- 19.3 Welche Arten von Testgegenständen gibt es? 312
- 19.4 Wie geht man vor, wenn man ein diagnostisches Verfahren erstellt? 314
- 19.5 Welche Qualitätsanforderungen muss ein diagnostisches Verfahren erfüllen? 315
- 19.6 Welche sprachdiagnostischen Kompetenzen benötigen Lehrende? 316
- 19.7 Ausblick 317
- VI Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**
- 20 Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Roger Fornoff 321
- 20.1 Die Neukonstituierung der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als kulturwissenschaftliche Forschungsdisziplin 321
- 20.2 Kulturtheoretische Fundierung 322
- 20.3 Kulturelle Deutungsmuster 325
- 20.4 Erinnerungsorte und kollektives Gedächtnis 327
- 20.5 Stereotype und Fremdbilder 330
- 20.6 Bildlichkeit und Visualität 331
- 20.7 Kulturstudien im Kontext von Deutsch als Zweitsprache 333
- 20.8 Methoden der Forschung in den Kulturstudien DaF/DaZ 334
- 20.9 Ausblick 336
- 21 Sprache und Kultur Rebecca Zabel 340
- 21.1 Einleitung 340
- 21.2 Sprach- und Kulturbegriffe 340
- 21.3 Sprache und Kultur aus linguistischer Perspektive 343
- 21.4 Kultur und Sprache aus kulturwissenschaftlicher Perspektive 346
- 21.5 Sprachaneignung und/als kulturelles Lernen 348
- 21.6 Kulturwissenschaftlich-diskurstheoretisch informierte Fremd- und Zweitsprachendidaktik 349
- 21.7 Fazit und Ausblick 352
- 22 Konzepte der »Landeskunde« und des kulturellen Lernens Hannes Schweiger 358
- 22.1 Das Ende der Landeskunde? 358
- 22.2 Informationsbezogen, kommunikativ, inter- oder transkulturell? Konzepte für landeskundliches und kulturelles Lernen 359

VIII Inhalt

- 22.3 Der kulturwissenschaftliche Paradigmenwechsel 364
- 22.4 ABCD-Thesen und DACH-Prinzip 367
- 22.5 Landeskundliches und kulturelles Lernen in DaZ-Kontexten 368
- 22.6 Empirische Forschung zu Landeskunde und kulturellem Lernen 371
- 22.7 Ausblick 372
- 23 Interkulturalität Claus Altmayer 376
 - 23.1 Einführung: Das Paradigma der Interkulturalität 376
 - 23.2 Hintergründe 377
 - 23.3 Interdisziplinäre Kontexte von Interkulturalität 379
 - 23.4 Konzepte von Interkulturalität innerhalb der Fremdsprachendidaktiken 383
 - 23.5 Kritische Perspektiven auf Interkulturalität: Weiterentwicklung oder Paradigmenwechsel? 385
 - 23.6 Fazit und Ausblick 390
- 24 Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Michael Dobstadt / Renate Riedner 394
 - 24.1 Einleitung 394
 - 24.2 Literarische Texte 395
 - 24.3 Hörbücher und Hörspiele 400
 - 24.4 Theater: Dramapädagogik und Dramendidaktik 401
 - 24.5 Bild und Bildende Kunst 403
 - 24.6 Comics und Graphic Novels 404
 - 24.7 Film 405
 - 24.8 Musik 406
 - 24.9 Resümee und Ausblick 407

Anhang

- Auswahlbibliographie 415
- Autorinnen und Autoren 419
- Sachregister 420

I Einleitung

1 Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin

1.1 Einführung

Nach den regelmäßig alle fünf Jahre erhobenen Daten des Auswärtigen Amtes haben im Jahr 2020 weltweit 15,45 Millionen Menschen Deutsch als Fremdsprache gelernt (vgl. Auswärtiges Amt 2020: 9). Hinzu kommt eine nicht genau bekannte, aber ebenfalls in zweistelliger Millionenhöhe zu beziffernde Zahl von Menschen, die selbst oder deren Familien in den letzten Jahren und Jahrzehnten in den amtlich deutschsprachigen Raum zugewandert sind und die Deutsch als Zweitsprache lernen oder gelernt haben. Dabei sind die je individuellen Voraussetzungen und Motive, die Wünsche, Hoffnungen und Ziele, die die Menschen mit dem Erlernen des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache verbinden, ebenso vielfältig und verschieden wie die sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen, unter denen das Lernen jeweils stattfindet. Die einen nähern sich der deutschen Sprache allein über analoge und digitale Medien und Selbstlernmaterialien, andere erwerben sie »nebenbei« in der alltäglichen Interaktion oder mit einem/einer Tandempartner/in; die weitaus meisten aber vertrauen sich nach wie vor den Kursangeboten von Schulen, Hochschulen oder anderen Bildungseinrichtungen in privater oder öffentlicher Trägerschaft an, lernen das Deutsche also in der klassischen Interaktion im Unterricht mit Lehrenden und anderen Lernenden.

Der erheblichen Diversität der Lernkontexte ungeachtet aber haben wir es beim Lernen (und Lehren) des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache zweifellos mit einer spezifischen sozialen Praxis zu tun, die bei aller Vielfalt und Heterogenität doch auch gewisse Übereinstimmungen aufweist, die zum einen durch die Rolle der deutschen Sprache als zusätzlich zu bereits vorhandenen Sprachkenntnissen zu erlernende Sprache und zum anderen durch die Prozesse des Lernens (und Lehrens) selbst konstituiert werden. Die so verstandene soziale Praxis des Lernens und Lehrens der Fremd- und Zweitsprache Deutsch in mehrsprachigen Kontexten ist der Gegenstand der wissen-

schaftlichen Disziplin, für die sich die Bezeichnung »Deutsch als Fremd- und Zweitsprache« mittlerweile in der akademischen Welt eingebürgert hat.

Es gibt sicherlich gute Gründe, den Ausdruck »Deutsch als Fremd- und Zweitsprache« als Benennung einer wissenschaftlichen Disziplin für unglücklich, ja sogar für völlig ungeeignet zu halten. Ein wissenschaftlicher Anspruch, wie sie andere Disziplinen wie die Germanistik, die Psychologie oder die Erziehungswissenschaften schon in ihren Namensgebungen formulieren, ist ja in »Deutsch als Fremd- und Zweitsprache« offenkundig nicht enthalten. Hinzu kommt, dass diese Benennung insofern immer wieder zu Missverständnissen Anlass gibt, als hier nicht hinreichend zwischen der sozialen *Praxis* des Lernens und Lehrens der Fremd- und Zweitsprache Deutsch einerseits und der *Disziplin*, die diese Praxis zum Bezugspunkt und Gegenstand wissenschaftlicher Forschung macht, andererseits differenziert wird. Trotz dieser gewichtigen Argumente soll in diesem Handbuch die im Fachdiskurs seit vielen Jahren etablierte Begrifflichkeit aber dennoch beibehalten werden, und zwar aus zwei Gründen: Zum einen, weil sich einmal etablierte Fachbezeichnungen erfahrungsgemäß nur schwer ändern lassen, zumal sie ja auch vor allem die Funktion haben, auf Vertrautes und Bekanntes zu verweisen; zum anderen und vor allem aber, weil bislang keine überzeugende und konsensfähige Alternative vorliegt. Fachbenennungen wie »interkulturelle« oder »transnationale Germanistik«, die zeitweilig als mögliche Alternativen oder zumindest als erläuternde und den wissenschaftlichen Aspekt hervorhebende Ergänzungen gehandelt wurden (vgl. u. a. Wierlacher/Bogner 2003; Ehlich 2007: 7), konnten sich letztlich in der breiteren Fachöffentlichkeit nicht durchsetzen, weil damit der für das Fach konstitutive Lehr-Lernbezug verloren zu gehen und das Fach als germanistische Teildisziplin vereinnahmt zu werden drohte.

Gerade vor dem Hintergrund der hier nur angedeuteten begrifflich-terminologischen Unklarheiten und Unsauberkeiten, wie sie im Fachdiskurs seit vielen Jahren bestehen, muss umso deutlicher betont werden, dass der Ausdruck »Deutsch als Fremd- und Zweitsprache« im Rahmen dieses Handbuchs grundsätzlich, d. h. so weit nicht explizit anderes gesagt wird, auf die so bezeichnete Wissenschaft referiert.

Mit ›Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‹ ist also eine wissenschaftliche Disziplin gemeint, die die vielfältige soziale Praxis des Lernens und Lehrens der Fremd- und Zweitsprache Deutsch zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion und Forschung macht, die ihre wissenschaftlichen Fragestellungen aus den Problematiken dieser Praxis ableitet, die ihre Forschungsergebnisse darauf zurückbezieht und die ihre Aufgabe vorrangig darin sieht, die soziale Praxis des Lernens und Lehrens der Fremd- und Zweitsprache Deutsch auf der Basis wissenschaftlicher Forschung anzuleiten, zu verbessern und nachhaltig weiter zu entwickeln. Darüber hinaus sieht sie ihre Aufgabe auch darin, insbesondere Lehrende, aber auch andere Fach- und Führungskräfte im Praxisfeld auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse aus-, fort- und weiterzubilden und zu diesem Zweck angemessene und qualitativ hochwertige Studien- sowie Fort- und Weiterbildungsangebote zu entwickeln, zu implementieren und durchzuführen.

Unter institutionellem Aspekt haben wir es bei ›Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‹ also mit einer Wissenschaft zu tun, die sich seit den 1960er Jahren vor allem in den Wissenschaftssystemen des amtlich deutschsprachigen Raums etabliert und durchgesetzt hat. Zwar bestehen hier vielfältige Bezüge zu Deutsch- bzw. Germanistikabteilungen an Hochschulen und Universitäten außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums, dort bezieht sich die Rede von ›Deutsch als Fremdsprache‹ aber in der Regel auf die Lern- und Lehrpraxis und nicht auf ein wissenschaftliches Fach, das dort, wenn es überhaupt existiert, eher unter Bezeichnungen wie ›Didaktik/Methodik‹, ›Spracherwerbsforschung‹ oder ›Angewandte Linguistik‹ geführt wird.

Innerhalb der Hochschullandschaften Deutschlands, Österreichs und der Schweiz kann die Disziplin Deutsch als Fremd- und Zweitsprache heute, aller Schwankungen aufgrund wechselhafter politischer Konjunkturen ungeachtet, als fest verankert gelten. An über 40 Standorten von Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen ist das Fach mit mindestens einer Professur vertreten, bei deren Denominationen allerdings eine große Spannweite der Fachbezeichnungen zu beobachten ist. Die meisten Standorte des Fachs liegen nach wie vor in Deutschland, wohingegen das Fach in Österreich an lediglich zwei (Wien und Graz) und in der Schweiz sogar nur an einer Universität (Fribourg) vertreten ist. An nahezu allen Standorten bestehen fachlich einschlägige Studienangebote, die von einem Vollstudi-

um auf Bachelor- und Masterebene über rein konsekutive Masterstudiengänge bis hin zur Integration einzelner Fachmodule in andere Studiengänge, etwa germanistischer, fremdsprachendidaktischer oder erziehungswissenschaftlicher Provenienz reichen. Eine wachsende Bedeutung kommt dem Fach derzeit vor allem im Kontext der Lehramtsausbildung für Schulen zu (s. Kap. III.5–7). Auch die institutionelle Einbindung des Fachs weist eine große Bandbreite auf: Auf der einen Seite des Spektrums stehen eigenständige Institute mit drei bis fünf Professuren mit unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkten wie an den Universitäten Leipzig, Jena, Bielefeld oder München, auf der anderen Seite einzelne Professuren innerhalb größerer, meist germanistischer Abteilungen, so beispielsweise an der FU Berlin oder an den Universitäten in Dresden, Gießen, Regensburg oder Wien.

Vergleicht man das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit seinen fachlichen Nachbarn, etwa der Germanistik, den Fremdsprachenphilologien oder auch der Pädagogik, dann haben wir es ohne Zweifel immer noch mit einem recht jungen Fach ohne weit zurückreichende Traditionen, aber auch ohne die für das fachliche Selbstverständnis ja häufig wichtigen Selbstverständlichkeiten theoretischer und methodologischer Grundüberzeugungen zu tun. Gleichwohl ist eine genauere Verständigung darüber, was dieses Fach ist, worin sein disziplinäres und wissenschaftliches Selbstverständnis besteht und welche Perspektiven seiner weiteren Entwicklung sich identifizieren lassen, ohne Einbeziehung der Fachgeschichte, d. h. seiner Entstehung und bisherigen Entwicklung, nicht sinnvoll möglich. Die vorliegende Einführung möchte an dieser Stelle ansetzen. Im Folgenden sollen daher zunächst die Herausbildung des Fachs in Ost- und Westdeutschland, in Österreich und der Schweiz unter den jeweils spezifischen Bedingungen in aller gebotenen Kürze skizziert werden, bevor von hier aus aktuelle Schwerpunkte der Forschung sowie die sich derzeit abzeichnenden Perspektiven kurz beleuchtet werden.

1.2 Ein »Kind der Praxis«. Entstehung und Entwicklung des Faches

1.2.1 Hintergründe und Rahmenbedingungen

Wie bei einem so jungen Fach nicht anders zu erwarten, sind die genauen Umstände und Hintergründe seiner Entstehung und seiner historischen Entwicklung bislang eher selten zum Gegenstand wissenschaftlicher Beschäftigung geworden. Sieht man ein-

mal von den spezifischen Bedingungen des Fachs in der DDR ab, zu denen immerhin einige wissenschaftliche Arbeiten vorliegen (vgl. u. a. Praxenthaler 2002; Blei 2003; Adams 2010), so bleiben wir bei diesem Thema vorerst neben eher anekdotischen Erinnerungen (vgl. z. B. Weinrich 2009) auf die einschlägigen Artikel im Handbuch *Deutsch als Fremdsprache* (2001) bzw. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (2010) angewiesen, die allerdings weniger auf wissenschaftlichen Erkenntnissen als auf den Erfahrungen und Erinnerungen der Verfasser/innen beruhen und daher naturgemäß wenig Distanz zu ihrem Gegenstand aufweisen. Hinzu kommt, dass hier meist keine klare Unterscheidung zwischen der Praxis des Lehrens und Lernens der Fremd- und Zweitsprache Deutsch inklusive der damit einhergehenden politisch-institutionellen Seite und der Wissenschaft Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im engeren Sinn vorgenommen wird (vgl. Reich 2001; Blei/Götze 2001; Muhr 2001; Langner 2001; Krumm/Skibitzki/Sorger 2010; Boeckmann 2010; Langner 2010).

Des unbefriedigenden fachgeschichtlichen Wissensstands ungeachtet kann doch als gesichert gelten, dass die Entstehung der Wissenschaft Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sich nicht, wie sonst meist üblich, der Logik der Ausdifferenzierung eines größeren und zunehmend unübersichtlich werdenden Fachs in verschiedene Sub- oder Teildisziplinen verdankt, sondern eine Reaktion auf gesellschaftliche und politische Entwicklungen darstellt, wie sie sich seit der Nachkriegszeit in den Ländern des amtlich deutschsprachigen Raums, aber auch anderswo in Europa und in der Welt vollzogen haben. Die von Harald Weinrich für diese spezifische Entstehungslogik schon 1979 geprägte Formel, das Fach sei ein »Kind der Praxis« (Weinrich 1979: 1), gilt bis heute uneingeschränkt und beschreibt in prägnanter Weise einen zentralen Bestandteil des disziplinären Selbstverständnisses des Fachs. Allerdings wird man Weinrichs Argumentation, wonach die nach Millionen zu zählende Menge an Deutschlernenden weltweit geradezu von selbst nach der dazu gehörigen akademischen Lehre und Forschung rufe (vgl. ebd.), heute doch etwas differenzierter sehen. Nicht die millionenfach betriebene soziale Praxis des Lehrens und Lernens der Fremd- bzw. Zweitsprache Deutsch allein war es, die zur Herausbildung der auf diese Praxis bezogenen Wissenschaft geführt hat, vielmehr kamen seit den 1950er Jahren einige in den spezifischen politischen und gesellschaftlichen Konstellationen wurzelnde Entwicklungen zusammen, die die Genese des Fachs und die Einrich-

tung entsprechend denominierter Professuren an zunächst deutschen, später auch österreichischen und Schweizer Universitäten begünstigt haben: die veränderte Rolle der auswärtigen Kulturpolitik insbesondere unter den Bedingungen der globalen Systemkonkurrenz zwischen West und Ost, die sich dynamisierende Globalisierung insbesondere auf dem Hochschulsektor sowie – dies zunächst vor allem im Westen – die wachsende Zuwanderung von Menschen nicht-deutscher Erstsprachen in den deutschsprachigen Raum. Aufgrund der teilweise recht unterschiedlichen politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, vor allem aufgrund der deutschen Teilung und der Zugehörigkeit der beiden deutschen Staaten zu unterschiedlichen politisch-ideologischen Lagern in der Zeit zwischen 1945 und 1990, wirkten sich die genannten Entwicklungen und Faktoren in jeweils sehr unterschiedlicher Weise auf die Herausbildung des neuen Fachs aus und müssen daher hier auch zunächst getrennt dargestellt werden.

1.2.2 Deutsch als Fremdsprache in der DDR

Die ersten Anfänge des Fachs sind in den 1950er Jahren an der Universität Leipzig zu suchen. Die DDR bemühte sich in dieser sehr frühen Phase ihrer staatlichen Existenz verstärkt um internationale Anerkennung, zum einen bei den Nachbarländern des nach 1945 entstandenen sozialistischen Blocks, zum anderen aber auch bei jenen außereuropäischen Ländern, die zu dieser Zeit meist als »Entwicklungsländer« bezeichnet wurden. Da eine direkte diplomatische Zusammenarbeit mit den meisten Ländern wegen der westdeutschen Blockadehaltung gegenüber der DDR kaum möglich war (Hallstein-Doktrin), wurde die Kooperation unterhalb der offiziellen Ebene auf die Bereiche Kultur und Wissenschaft verlagert. Dadurch bekam das Instrument des »Ausländerstudiums«, d. h. der Ausbildung des akademischen Nachwuchses aus Asien und Afrika, aber auch aus dem östlichen Europa, eine wichtige Funktion innerhalb der auswärtigen Kulturpolitik der DDR (vgl. Praxenthaler 2002: 97–99). Die erforderliche sprachliche Vorbereitung ausländischer Studierender wurde seit 1951 zunächst in eher improvisierten Sonderkursen organisiert, 1953 wurde eine eigene Abteilung für das »Ausländerstudium« an der Universität Leipzig gegründet, aus der schließlich 1956 per Ministerratsbeschluss das eigenständige »Institut für Ausländerstudium« hervorging, dem zunächst vor allem die Aufgabe der sprachlichen Vorbereitung der ausländischen Studierenden übertragen wurde. 1961

wurde das Institut umbenannt in ›Herder-Institut – Vorstudienanstalt für ausländische Studenten in der DDR und Stätte zur Förderung deutscher Sprachkenntnisse im Ausland‹, womit einerseits die ursprüngliche Funktion der Vorstudienanstalt zwar weitergeführt wurde, womit andererseits aber auch eine deutliche Ausweitung der Aufgaben einherging.

Mit der Bezeichnung ›Herder-Institut‹ sollte ganz bewusst die Konkurrenz zum westlichen Goethe-Institut eröffnet werden, zumal man den Namenspatron Johann Gottfried Herder aufgrund seines »humanistische[n] Ideenguts«, so die damalige Institutsdirektorin Katharina Harig (zitiert nach Praxenthaler 2002: 176), gegen das »imperialistische Goethe-Institut« (Porz 1972: 129) glauben in Anspruch nehmen zu können. Das Institut sollte nun nicht mehr nur für die sprachliche Vorbereitung von ausländischen Studierenden zuständig sein, sondern vor allem auch Aufgaben bei der Verbreitung der deutschen Sprache außerhalb des deutschen Sprachraums übernehmen. Dabei stellte sich schon bald heraus, dass beide Aufgaben ohne eine wissenschaftliche Fundierung nicht sinnvoll geleistet werden konnten, was 1964 zunächst zur Herausgabe der wissenschaftlich orientierten Fachzeitschrift *Deutsch als Fremdsprache*, 1967 zur Schaffung einer eigenen Forschungsabteilung am Herder-Institut und zur Einrichtung einer eigenen Professur für Deutsch als Fremdsprache führte, die 1969 mit Gerhard Helbig besetzt werden konnte. Dies gilt heute als Geburtsstunde des Fachs Deutsch als Fremdsprache als eigener wissenschaftlicher Disziplin.

Der Schwerpunkt der Forschung lag am Herder-Institut zunächst sehr deutlich auf der linguistischen Sprachbeschreibung, die als wichtigste Grundlagendisziplin auch für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache galt. Zu nennen sind hier etwa die Beiträge zur Valenztheorie und zur Valenzbeschreibung deutscher Verben (vgl. Helbig 1971; Helbig/Schenkel 1969), vor allem aber die speziell auf die Bedürfnisse von Lehrenden zugeschnittene *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht* von Helbig/Buscha, die 1972 erstmals erschienen ist (vgl. Helbig/Buscha 1972), die seitdem und bis 2013 immer wieder neu aufgelegt wurde und bis heute als Standardwerk im Fach gilt. Im Bereich Didaktik/Methodik bemühte man sich vor allem seit Anfang der 1980er Jahre, an die kommunikative und handlungsorientierte Didaktik im Westen Anschluss zu finden, leitete diese aber weniger aus der amerikanischen Sprechakttheorie, sondern eher aus der sowjetischen Tätigkeitstheorie (Vygotskij, Leontjew) ab (vgl. Des-

selmann et al. 1981). Darüber hinaus beschäftigte man sich hier auch mit der Vermittlung sprachlicher Teilfertigkeiten oder der Frage des Einsatzes moderner Medien im Fremdsprachenunterricht. Schließlich bestand ein wichtiger Teil der fachlichen Arbeit am Herder-Institut auch in der Erstellung von insbesondere fachspezifischen Lernmaterialien für Studierende natur- und technikwissenschaftlicher Fächer.

Die Hauptaufgabe des Herder-Instituts blieb aber bis 1990 die sprachliche Vorbereitung ausländischer Studierender für ihr Studium in der DDR sowie der studienbegleitende Deutschunterricht für ausländische Studierende an der Universität Leipzig. Sieht man von einem Zusatzstudium für Deutsch als Fremdsprache-Lehrende ohne germanistischen Abschluss und von Fort- und Weiterbildungsangeboten für ausländische Germanisten ab, so gab es am Herder-Institut, wie übrigens auch an anderen Standorten in der DDR, vor 1990 kein reguläres Studienangebot im Fach Deutsch als Fremdsprache.

Der politische Umbruch von 1989/90 hatte auch für das Herder-Institut und das Fach Deutsch als Fremdsprache in der DDR dramatische Konsequenzen. Das Institut, das Ende der 1980er Jahre fast 300 Mitarbeiter*innen hatte, konnte zwar aufgrund seines hohen internationalen Ansehens einer vollständigen Abwicklung entgehen, allerdings wurden 90 % der Mitarbeiter*innen entlassen und eine völlig neue Struktur geschaffen, die das Institut in drei Teile zerlegte: Das Studienkolleg Sachsen als zentrale Einrichtung der Universität, das die Aufgabe der früheren ›Vorstudienanstalt‹ übernahm, der private Verein InterDaF e. V. am Herder-Institut, der studienvorbereitenden und studienbegleitenden Deutschunterricht sowie Fortbildungsmaßnahmen für ausländische Deutschlehrende auf kommerzieller Basis durchführt, sowie das neue Herder-Institut, das die frühere Forschungsabteilung jetzt als Institut innerhalb der ebenfalls neu gegründeten Philologischen Fakultät weiterführt. Hier wurde zu Beginn der 1990er Jahre auch ein Aufbau- sowie ein grundständiger Studiengang ›Deutsch als Fremdsprache‹ eingerichtet, die beide schon bald auf sehr regen Zuspruch seitens der Studierenden stießen (vgl. Wenzel 1995: 742; Wotjak 2007: 4). Von der existenziellen Krise von 1990 hat sich das (neue) Herder-Institut im Laufe der Zeit gut erholt, mit derzeit fünf regulären Professuren, einer Vielzahl an grundständigen sowie weiterführenden Studiengängen und ca. 500 Studierenden ist es heute das größte universitäre Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im gesamten deutschsprachigen Raum.

Auch wenn dem Herder-Institut der Universität Leipzig zu DDR-Zeiten die Rolle einer Leitinstitution für das Fach Deutsch als Fremdsprache zukam, sollte nicht vergessen werden, dass auch an anderen Hochschulstandorten in der DDR Forschung im Bereich des Deutschen als Fremdsprache betrieben wurde, so beispielsweise an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena, an den Technischen Universitäten in Chemnitz und Dresden oder auch an Pädagogischen Hochschulen wie in Potsdam und Dresden, allerdings meist im institutionellen Rahmen der Germanistikabteilungen und mit doch etwas anderen Schwerpunkten. Während man sich am Herder-Institut vor allem mit der Beschreibung des Sprachsystems beschäftigte, standen an anderen Standorten, etwa in Potsdam oder Dresden, eher die Typen sprachlicher Handlungen im Vordergrund, bei denen man sich vor allem auf den von Wilhelm Schmidt entwickelten Ansatz der »funktional-kommunikativen Sprachbetrachtung« stützte (vgl. Schmidt 1981). Hinzu kam später, vor allem am 1983 gegründeten Institut für Deutsche Fachsprache an der TU Dresden, ein starkes Interesse an Aspekten des Deutschen als fremde Fachsprache (vgl. Blei 2003: 121–137; Adams 2010).

Der politische Umbruch von 1989/90 hat nicht nur in Leipzig, sondern überall in der DDR dazu geführt, dass das Fach Deutsch als Fremdsprache seine Spezifika weitgehend eingebüßt und sich sowohl institutionell als auch fachlich den Verhältnissen in Westdeutschland angepasst hat, dadurch aber auch gegenüber den Standorten im westlichen Deutschland deutlich an Profil und Konkurrenzfähigkeit gewonnen hat. Heute bestehen an den Universitäten Leipzig und Jena große eigenständige Institute für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, und auch an vielen anderen Standorten, etwa in Potsdam, Greifswald, Halle, Chemnitz oder Dresden, hat sich das Fach zumindest als Bestandteil der Germanistik nachhaltig etabliert.

1.2.3 Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in der Bundesrepublik Deutschland

Auch in Westdeutschland verdankt sich die Entstehung und Institutionalisierung des Fachs weniger wissenschaftlichen oder fachimmanenten als vor allem politischen Motivlagen und Interessen. Zwar existierte schon seit 1970 ein eigener Studiengang Deutsch als Fremdsprachenphilologie am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie der Universität Heidelberg, der auch schon früh Anlass zu konzeptionellen Überlegungen und zur Herausgabe des *Jahrbuchs*

Deutsch als Fremdsprache (1975) war, als eigentliche Geburtsstunde des Fachs im westlichen Teil Deutschlands gilt aber die Gründung eines eigenen Instituts für Deutsch als Fremdsprache an der LMU München und die Übernahme der dazugehörigen Professur durch den Romanisten Harald Weinrich im Herbst 1978. Und es waren vor allem politische Überlegungen im Zusammenhang mit der grundlegenden Neuausrichtung der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik seit 1969, die zur Einrichtung des Instituts führten.

Nach der Gründung der Bundesrepublik im Mai 1949 war die auswärtige Kultur- und Sprachenpolitik zunächst noch von dem Bemühen geprägt, auf institutioneller und konzeptioneller Ebene den Anschluss an die Zeit der Weimarer Republik wieder zu gewinnen, sich von den propagandistischen und imperialistischen Entwicklungen der Nazi-Zeit zu distanzieren und die kulturelle Zusammenarbeit in den Dienst der Völkerverständigung und der Wiedergewinnung eines positiven Deutschlandbilds zu stellen. Zugleich war aber auch die Abgrenzung gegenüber der DDR und die Betonung des nationalen Alleinvertretungsanspruchs in den internationalen Beziehungen eine wichtige Triebfeder des (außen)politischen Handelns. Mit dem Amtsantritt der sozial-liberalen Bundesregierung unter Bundeskanzler Brandt 1969 und der nun einsetzenden neuen Entspannungspolitik gegenüber dem sowjetischen Block kam es aber schnell zu einer weitgehenden Neukonzeption der auswärtigen Kulturpolitik, die jetzt auch ganz offiziell neben Diplomatie und Wirtschaftsbeziehungen als dritter »tragender Pfeiler« (Auswärtiges Amt 1970: 6) der Außenpolitik galt. Nach dieser Neukonzeption, formuliert vor allem in den *Leitsätzen für die Auswärtige Kulturpolitik* von Dezember 1970, sollten Zusammenarbeit und Verständigung an die Stelle einseitiger Einflussnahme treten und ein neues und deutlich erweitertes, für aktuelle gesellschaftliche Fragen offenes Verständnis von »Kultur« zugrunde gelegt werden (vgl. Düwell 2015: 86–88; Bauer 2010: 73–87; Trommler 2014: 689–699). In Bezug auf die Politik der Sprachförderung waren die *Leitsätze* zunächst deutlich zurückhaltender. Zwar bekannte man sich grundsätzlich dazu, dass es sich bei der »Verbreitung der deutschen Sprache« um eine weiterhin wichtige Aufgabe handle, diese müsse aber den geänderten Bedingungen angepasst werden (vgl. Auswärtiges Amt 1970: 5–6). An anderer Stelle wird zu dieser Frage eine eher pragmatische Position eingenommen, die zeigt, dass sich die Prioritäten deutlich verschoben hatten:

»Die deutsche Sprache ist Träger, nicht Ziel unseres Wirkens im Ausland. Es gibt traditionelle deutsche Sprachgebiete, in denen die Förderung des Deutschen verstärkt werden kann; in anderen Teilen der Welt dürfte es für die Ziele des Austausches und der Zusammenarbeit zweckmäßiger sein, sich der jeweils gebräuchlichsten Sprache als Kommunikationsmittel zu bedienen.« (Auswärtiges Amt 1970: 10)

Die hier zum Ausdruck kommende zurückhaltende Position gegenüber einer Förderung des Deutschen im Ausland hat sich allerdings im weiteren Verlauf der Diskussion nicht durchgesetzt, im Gegenteil: Im Oktober 1975 legte die 1973 eingesetzte Enquete-Kommission auswärtige Kulturpolitik des Bundestages einen Bericht vor, der von den Leitsätzen von 1970 teilweise erheblich abwich und insbesondere der Förderung der deutschen Sprache wieder eine deutlich höhere Bedeutung beimaß (vgl. Düwell 2015: 88), und zwar keineswegs nur im Ausland, sondern »wegen der großen Zahl der ausländischen Arbeitnehmer« explizit auch im Inland (Deutscher Bundestag 1975: 10). Als Maßnahmen, die zur Förderung der deutschen Sprache zu ergreifen seien, nennt der Bericht »eine gründliche didaktische Aufarbeitung der deutschen Grammatiken und Lehrbücher«, »eine linguistische Erforschung der deutschen Gegenwartssprache«, wie sie am Institut für deutsche Sprache bereits ansatzweise geleistet werde, sowie eine adressatenspezifische Ausrichtung des Sprachunterrichts (vgl. ebd.: 23–24). Darüber hinaus aber fordert der Bericht explizit die Schaffung eines eigenen Hochschulinstituts und eines an diesem Institut anzusiedelnden Lehrstuhls für Deutsch als Fremdsprache:

»Es ist ein Hochschulinstitut für Deutsch als Fremdsprache zu errichten, das mit einem Lehrstuhl verbunden ist. Das Institut soll Grundlagenforschung betreiben und die Ergebnisse der allgemeinen Linguistik, Psychologie und Pädagogik auswerten, ferner die Sprachstrukturen, Kommunikationsmuster und Fremdsprachendidaktik sowie die Organisation und Durchführung landeskundlicher Studien erforschen. Zugleich soll das Institut Lehrmaterial erproben und Kenntnisse im Fach Deutsch als Fremdsprache vermitteln.« (ebd.: 24)

In ihrer Stellungnahme von September 1977 stimmt die Bundesregierung sowohl der großen Bedeutung, die die Enquete-Kommission der Sprachförderung zugesprochen hatte, als auch den darauf bezogenen

Empfehlungen grundsätzlich zu und verweist darauf, dass an deren Umsetzung bereits gearbeitet werde. Dies gelte auch für die von der Kommission empfohlene Einrichtung eines Lehrstuhls für Deutsch als Fremdsprache an einer deutschen Universität:

»Er wird im Herbst 1977 an der Universität München errichtet. Hier soll die erforderliche Grundlagenforschung betrieben, Sprachdidaktik entwickelt und Lehrmaterial erprobt werden.« (Deutscher Bundestag 1977: 7)

Mit der tatsächlich erst ein Jahr später, also im Herbst 1978 erfolgten Gründung des Instituts für Deutsch als Fremdsprache an der LMU München und mit der daraufhin erfolgenden Aufnahme des Studienbetriebs im neuen Magisterstudiengang Deutsch als Fremdsprache war die Institutionalisierung des Fachs nunmehr auch auf westdeutschem Boden vollzogen. In der Folgezeit zogen andere Universitäten wie Bielefeld, Bremen, Bochum, Hamburg, Kassel und viele andere nach und richteten eigene Professuren für Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache ein, die in der Regel aber den Instituten bzw. Abteilungen für Germanistik oder auch dem neuen Fach Sprachlehrforschung zugeordnet waren und auch nicht alle grundständige Studiengänge anbieten konnten.

Zeitlich parallel, aber inhaltlich und konzeptionell weitgehend unabhängig von dieser Entwicklung entfaltete sich in den 1970er Jahren ein zweiter Strang der Fachgeschichte, der seine Genese nicht den Impulsen der auswärtigen Kulturpolitik, sondern der wachsenden Zuwanderung ausländischer Arbeitnehmer in die Bundesrepublik verdankt. Zwar war die direkte Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte für die deutsche Industrie, wie sie schon seit den 1950er Jahren auf der Basis formeller Anwerbeabkommen mit den Ländern des Mittelmeerraums betrieben worden war, infolge der durch den Ölpreisschock ausgelösten Wirtschafts- und Arbeitsmarktkrise 1973 beendet worden, dies führte allerdings zunächst nicht zu einem Rückgang, sondern aufgrund des jetzt verstärkt einsetzenden Familiennachzugs gerade im Gegenteil zu einem deutlichen Anstieg der Zuwanderung. Insbesondere der jetzt einsetzende Zuzug von schulpflichtigen Kindern ausländischer Eltern stellte die darauf nicht vorbereiteten Schulen und Bildungsadministrationen vor erhebliche Probleme. Zumindest auf mittlere Sicht musste sichergestellt werden, dass die neuen Herausforderungen einer steigenden Zahl von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache an deutschen Schulen

in den Ausbildungsgängen der Lehrkräfte berücksichtigt wurden, vor allem mit Blick auf die Grundschulen. So entstanden bis Ende der 1970er Jahre an vielen Einrichtungen der Lehramtsausbildung, an Pädagogischen Hochschulen und Gesamthochschulen, aber auch an Universitäten, die nach der Auflösung der Pädagogischen Hochschulen in den meisten Bundesländern die Lehramtsausbildung übernahmen, neue Fächer und Studiengänge, die teilweise ebenfalls unter der Bezeichnung ›Deutsch als Fremdsprache‹, aber auch als ›Deutsch als Zweitsprache‹, ›Deutsch für Ausländer‹ oder ›Ausländerpädagogik‹ liefen und – etwa im Vergleich zum Institut für Deutsch als Fremdsprache an der Universität München – kein germanistisch-philologisches, sondern eher erziehungswissenschaftliches Profil aufwiesen (vgl. Reich 1980).

Wie die Entstehungsbedingungen sind auch die inhaltlichen Schwerpunkte und Profile des Fachs in der Bundesrepublik vor 1990 recht heterogen. Zum einen mündete die konzeptionelle Diskussion über den Heidelberger Studiengang Deutsch als Fremdsprachenphilologie in den 1980er Jahren in Überlegungen zu einer deutlich literaturwissenschaftlichen Fachkomponente ›interkulturelle Germanistik‹, die vor allem mit dem Namen Alois Wierlacher verbunden war und die nach dessen Wechsel von Heidelberg nach Bayreuth vor allem an der dortigen Universität umgesetzt wurde. Das Hauptanliegen der interkulturellen Germanistik bestand dabei darin, ein genuiner Ansprechpartner der germanistischen Literaturwissenschaft außerhalb des deutschen Sprachraums zu sein und insbesondere die je differenten kulturspezifischen Perspektiven, von denen her man sich der deutschsprachigen Literatur annäherte, nicht als Defizit, sondern gerade im Gegenteil als wichtige Ressource zu nutzen, um im weltweiten germanistischen Diskurs einen »Wechseltausch« der Kulturen zu inszenieren (vgl. u. a. Wierlacher 1994: 43). Bei den stärker linguistisch und spracherwerbsbezogenen Vertretern des Fachs stießen derartige Überlegungen allerdings auf wenig Gegenliebe, da die interkulturelle Germanistik die praktischen Probleme des Spracherwerbs weitgehend ausblende und zudem die asymmetrischen Dominanz- und Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Deutschland bzw. dem deutschsprachigen Raum und anderen Teilen der Welt zugunsten eines scheinbar gleichberechtigten »Dialogs der Kulturen« verschleierte (vgl. Zimmermann 1991).

Allerdings war die inhaltliche Profilierung des Fachs auch jenseits dieser etwas einseitig literaturwissenschaftlichen Fachkomponente lange umstritten.

Während etwa Harald Weinrich in München eine an philologischen Fachtraditionen der Germanistik orientierte Struktur des Fachs mit deutlich linguistischem Akzent vorschlug, die die Elemente »kontrastive Linguistik«, »Sprachnormenforschung«, »Sprachlehrforschung«, »Fachsprachenforschung«, »Gastarbeiterlinguistik«, »Deutsche Literatur als fremde Literatur« sowie »Deutsche Landeskunde« umfassen sollte (Weinrich 1979: 9), vermissten andere in einem solchen Profil die didaktisch-methodische bzw. lehr- und lernbezogene Seite des Fachs. Sie stellten daher, sicher nicht zufällig, unter der Bezeichnung ›Sprachlehr- und -lernforschung‹ vor allem die Wichtigkeit der empirischen Erforschung der Spracherwerbsprozesse in den Vordergrund (so z. B. Krumm 1978). Tatsächlich dürften es auch am ehesten die empirischen Forschungsprojekte zur sogenannten ›Gastarbeiterlinguistik‹ oder zum Spracherwerb ausländischer Arbeitnehmer in den 1970er und 1980er Jahren gewesen sein, die den Status des Fachs als Wissenschaft in dieser Zeit in der Bundesrepublik begründeten und legitihierten.

Der Epochenumbruch von 1989/90 wirkte sich insofern auch in Westdeutschland auf das Fach aus, als die Öffnung Mittel- und Osteuropas und das dort vorhandene traditionell große Interesse am Deutschen, aber auch die zu dieser Zeit weltweit steigende Nachfrage und die seit Anfang der 1990er Jahre teilweise dramatisch steigenden Zuwanderungszahlen zur Einrichtung zusätzlicher Professuren für Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache an Hochschulen und Universitäten im westlichen Teil des wiedervereinigten Deutschland führten. Insgesamt können die 1990er Jahre als eine Phase der Etablierung und Konsolidierung des Fachs gelten, die von teilweise kontroversen Debatten über Aufgaben, Strukturen und inhaltliche Ausrichtungen geprägt waren, aus denen das Fach aber insgesamt gestärkt hervorgegangen ist (vgl. Götz/Helbig/Henrici et al. 2010).

1.2.4 Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich und in der Schweiz

Obwohl die Praxis des Lehrens und Lernens der Fremd- bzw. Zweitsprache Deutsch in Österreich aufgrund der Vielsprachigkeit der Habsburger Monarchie und der Existenz einer Vielzahl von autochthonen sprachlichen Minderheiten auf eine lange Tradition zurückblickt, besteht die wissenschaftliche Disziplin hier erst seit Anfang der 1990er Jahre, als an der Universität Wien die erste Professur für Deutsch als

Fremdsprache eingerichtet wurde. Wie in Deutschland waren es auch hier vor allem drei Faktoren, die die Herausbildung des Fachs an Universitäten begünstigten: zum einen die zunehmende Zahl ausländischer Studierender, die durch ein entsprechendes Sprachlehrangebot auf das Studium vorbereitet werden mussten, zum zweiten die auch in Österreich stark anwachsende Zuwanderung ausländischer Arbeitnehmer und ihrer Familien und zum dritten die Anforderungen, die sich aus dem verstärkten Engagement Österreichs in der auswärtigen Kultur- und Sprachenpolitik ergaben. Allerdings kann von einem politischen Rückenwind für das neue Fach in Österreich zunächst insofern nicht die Rede sein, als die Ministerialbürokratie und der mit ihr eng verbundene österreichische Auslandsstudentendienst (ÖAD) lange Zeit die Einrichtung entsprechender Studiengänge für die Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu verhindern suchten, um die Monopolstellung des ÖAD auf diesem Gebiet nicht zu gefährden. Erst nach 1990 und wegen der mit der Epochenwende verbundenen rasant steigenden Nachfrage nach Deutsch vor allem in den östlichen und südöstlichen Nachbarländern gelang es, an einigen österreichischen Universitäten auch reguläre lehrausbildende Studiengänge und an den Universitäten Wien (1993) und Graz (1995) schließlich auch Professuren für Deutsch als Fremdsprache zu etablieren (vgl. dazu Muhr 2001; Boeckmann 2010). An der Universität Wien kam 2007 eine zusätzliche Professur für Deutsch als Zweitsprache hinzu.

Beide österreichische Standorte haben sich in der Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache insbesondere auf Fragen der Didaktik und Methodik konzentriert und hier nicht zuletzt auch ein starkes empirisches Forschungsprofil entwickelt. Im Bereich des Deutschen als Zweitsprache hingegen deuten sich als Schwerpunkte insbesondere rassismus- und linguizismuskritische Fragestellungen an, wie sie sich nicht zuletzt aus einer Anbindung von Deutsch als Zweitsprache an den größeren Kontext der Migrationspädagogik ergeben (vgl. dazu u. a. Mecheril 2016; Dirim 2016).

Auch in der Schweiz traf die universitäre Institutionalisierung des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auf sehr spezielle Rahmenbedingungen. Zwar gilt die Schweiz als Teil des amtlich deutschsprachigen Raums, das Deutsche hat aber nur den Status als eine von vier Landes- und territorialen Amtssprachen. Darüber hinaus besteht in der deutschsprachigen Schweiz durchweg eine Diglossiesituation von lokalen

Dialekten und nationaler Standardsprache, die – wie übrigens auch in anderen ausgeprägten Dialektregionen in Deutschland oder in Österreich – den Unterricht des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache vor besondere Herausforderungen stellt. Zwar besteht in der Schweiz aufgrund der Mehrsprachigkeit des Landes eine lange und zudem sehr differenzierte Erfahrung in allen Bereichen des Lernens und Lehrens des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache (vgl. dazu Langner 2001; Langner 2010), ein wissenschaftliches Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit einer entsprechend denominierten Professur besteht bislang aber nur an der Universität Fribourg im Rahmen des Studienbereichs Mehrsprachigkeit und Fremdsprachendidaktik. Diese Professur wurde 1996 eingerichtet und hat sich wissenschaftlich vor allem im Bereich der Testforschung und der Modellierung und empirischen Überprüfung der Kannbeschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens hervor getan.

1.3 Teilbereiche und Forschungsschwerpunkte

1.3.1 Fachliches Selbstverständnis und Teilbereiche

Wie die im vorangegangenen Abschnitt ansatzweise rekonstruierte Entstehungsgeschichte des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin zeigt, war diese ja immer noch vergleichsweise kurze Zeit von knapp 50 Jahren von immer wieder aufflammenden Debatten über die Aufgaben und die innere Struktur des Fachs, sein wissenschaftliches Selbstverständnis und sein Verhältnis zu benachbarten Disziplinen geprägt. Dabei ging es etwa im DDR-Kontext um die Rolle der linguistisch-grammatischen Grundlagenforschung auf der einen und eines handlungsorientierten und didaktisch-methodischen Zugangs auf der anderen Seite. Im westdeutschen Kontext ging es zunächst um den Anspruch einer sich als »interkulturelle Germanistik« profilierenden Literaturwissenschaft, das Fach Deutsch als Fremdsprache zu repräsentieren, sowie später um das Verhältnis zwischen einem auslandsorientierten und philologischen und einem migrationsorientierten und eher pädagogischen Fachverständnis, für die sich die von Helmut Glück vorgeschlagene Begrifflichkeit einer »A-Linie« und einer »M-Linie« (Glück 1991: 63–65) allerdings nie wirklich durchsetzen konnte. Erst die in den 1990er Jahren beginnende Konsolidierung

des Fachs hat dann aber den Weg bereitet zu der fälligen und auch durchaus kontroversen Grundsatzdebatte, die zwischen 1996 und 1999 in der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* stattgefunden hat und die als ›Strukturdebatte‹ in die Fachgeschichte eingegangen ist (vgl. Götze/Helbig/Henrici/et al. 2010). Bei dieser Debatte, bei der nun erstmals Fachwissenschaftler*innen aus West- und Ostdeutschland ebenso wie aus Österreich und der Schweiz und aus dem nicht-deutschsprachigen Raum vertreten waren, ging es zum einen um die Frage, ob bzw. inwieweit es sich bei Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (schon) um eine wissenschaftliche Disziplin handele bzw. ob dies überhaupt erstrebenswert sei (vgl. Altmayer 2004b), zum anderen und vor allem aber wurde die Frage erörtert, ob es sich bei Deutsch als Fremd- und Zweitsprache um ein germanistisches (d. h. primär linguistisches) Fach handele – so etwa die Positionen von Götze, Helbig, Glück u. a. – oder ob nicht ein lehr- und lern- bzw. fremdsprachenwissenschaftliches Selbstverständnis den Aufgaben und Interessen, aber auch den Realitäten des Fachs eher entspreche – so die Position etwa von Neuner, Krumm, Königs u. a.

Wie die bislang letzte vergleichbare Selbstverständigungsdebatte im Fach im Jahr 2014 gezeigt hat, stellen sich die während der Strukturdebatte der 1990er Jahre so brennenden Fragen nach der disziplinären Selbstverortung des Faches heute nicht mehr. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist in der akademischen Welt angekommen und als eigenes Fach allgemein anerkannt. Dagegen hat die während der Strukturdebatte kaum diskutierte Frage nach dem Verhältnis zwischen der auslands- und der inlands- oder migrationsbezogenen Ausrichtung des Fachs durch den seit 2013 zunächst mäßig, 2015 dann aber vorübergehend dramatisch zunehmenden Zuzug von Menschen mit nicht-deutscher Erstsprache in den amtlich deutschsprachigen Raum erneut an Relevanz und Dringlichkeit gewonnen, wird aber derzeit kaum wirklich kontrovers diskutiert. Vielmehr scheint sich hier eher ein breites und integratives Fachverständnis durchzusetzen, das vor allem die Gemeinsamkeiten einer migrationsorientierten Beschäftigung mit dem Deutschen als Zweitsprache und eines auslandsorientierten Zugangs zum Deutschen als Fremdsprache hervorhebt und dies auch in der geänderten und sich zunehmend durchsetzenden Fachbezeichnung ›Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‹ zum Ausdruck bringt. ›Deutsch als Fremdsprache‹ und ›Deutsch als Zweitsprache‹ bezeichnen also nicht etwa zwei unterschiedliche und institutionell wie personell getrennte Fächer,

sondern lediglich differente Kontexte, in denen das Lehren und Lernen des Deutschen als zusätzliche Sprache in mehrsprachigen Umgebungen jeweils stattfindet und die als solche in Forschung und Lehre auch selbstverständlich zu berücksichtigen sind, zwischen denen es aber auch eine Reihe von Gemeinsamkeiten und Überschneidungen gibt, die bei aller Differenz und Spezifik auch nicht übersehen werden dürfen und die die übergreifende Architektur des Gesamtfachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als sinnvoll und geboten erscheinen lässt.

Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache kann heute als einheitliche wissenschaftliche Disziplin gelten, die ihre wissenschaftlichen Problemstellungen aus den unterschiedlichen Lehr- und Lernkontexten ableitet, in denen das Deutsche als Fremd- oder Zweitsprache gelehrt und gelernt wird, und die es sich zur Aufgabe macht, die eigenen Forschungsergebnisse wieder auf die Praxis der Lehr- und Lernkontexte zurück zu beziehen. Dabei ist es selbstverständlich, dass bei den Problemstellungen selbst, die zum Gegenstand und Thema wissenschaftlicher Forschung im Fach werden, unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden, die auch die Differenzierungen unterschiedlicher Teilbereiche des Fachs legitimieren: Linguistik bzw. angewandte Linguistik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, Didaktik/Methodik sowie Kulturstudien. Dabei stehen alle genannten Teilbereiche in enger Verbindung zu benachbarten Forschungsfeldern anderer Fächer wie der germanistischen Linguistik, der Didaktiken anderer Sprachen oder auch der Kultur- und Sozialwissenschaften, mit der Perspektive auf die Praxis des Lehrens und Lernens der Fremd- bzw. Zweitsprache Deutsch verfügen sie aber gleichwohl auch über je spezifische Fragestellungen und Gegenstände, die ihre Abgrenzung gegenüber den Bezugsdisziplinen ermöglichen und zugleich die disziplinäre Identität und Einheit des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache konstituieren. Dieser enge fachliche Zusammenhang der verschiedenen Teilbereiche lässt sich auch daran ablesen, dass die Grenzen zwischen Linguistik, Didaktik/Methodik und Kulturstudien offen und fließend sind und dass zahlreiche Gemeinsamkeiten und Überschneidungen zwischen ihnen bestehen.

Im Folgenden sollen kurz einige zentrale Problemstellungen und Forschungsansätze der einzelnen Bereiche skizziert werden, um sowohl deren Spezifik als auch ihre Offenheit gegenüber benachbarten Forschungsbereichen sichtbar zu machen. Die Darstellung strebt weder Vollständigkeit noch Detailgenau-

igkeit an; für weiterführende Hinweise sei auf die einzelnen Kapitel dieses Handbuchs verwiesen.

1.3.2 Forschungsschwerpunkte in der Linguistik

Die Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beschäftigt sich mit der deutschen Sprache unter der spezifischen Perspektive ihrer Vermittlung in Lehr- und Lernkontexten und lässt sich so von der germanistischen Linguistik abgrenzen, mit der sie ansonsten natürlich zahlreiche Gemeinsamkeiten aufweist. Dabei galten lange Zeit vor allem Fragen nach Regularitäten des Sprachsystems auf den Ebenen der Lautbildung und Phoneme, der Syntax und Morphologie als Kernbestand linguistischer Forschung im Fach, und bis heute stellt die Grammatik des Deutschen und ihre Vermittlung eines der Kernthemen linguistischer Forschung im Fach dar (vgl. dazu u. a. Fandrych/Thurmair 2018; s. Kap. IV.8 und IV.9). Dabei haben das spezifische Interesse an der Vermittlung sprachlicher Formen und die durch die jeweiligen Erstsprachen bedingten Lernschwierigkeiten dem Vergleich des Deutschen mit anderen Sprachen besonderen Auftrieb verliehen, wie er in der ja nicht zuletzt auch durch die Zweitspracherwerbsforschung angeregten kontrastiven Linguistik im Mittelpunkt steht (s. Kap. IV.10).

Seit der Umorientierung der Fremdsprachendidaktiken von der Ebene der Systemlinguistik und der formal korrekten Sprachverwendung auf die Ebene kommunikativen Handelns hat sich auch der Blick der Linguistik im Fach DaF/DaZ auf andere Bereiche der Sprache ausgeweitet: neben Lautsystem, Morphologie, Syntax oder Lexik (s. Kap. IV.9) werden jetzt auch komplexe sprachliche Handlungen und mündliche wie schriftliche Interaktionsformen zum Gegenstand linguistischer Forschung: Gespräche und Diskursformen, Texte und Textsorten, sprachliche Handlungsmuster etc. (vgl. z. B. Fandrych/Thurmair 2011; Venohr 2007; s. Kap. IV.8 und IV.11). Darüber hinaus gilt das Interesse nicht mehr nur der Standardsprache und den durch sie gesetzten Normen eines vermeintlich »richtigen« Deutsch, vielmehr gerät verstärkt die ganze Bandbreite der realen Sprachverwendung in den Fokus, seien es die regionalen Dialekte bzw. dialektalen Ausdrucksweisen (vgl. z. B. Studer 2002), seien es die spezifischen nationalen Standardvarietäten des Deutschen als »plurizentrische« Sprache, die neben Deutschland eben auch in Österreich oder der Schweiz den Status einer nationalen oder regionalen Amtssprache genießt (vgl. dazu Shafer 2018), oder sei-

en es die Besonderheiten und vom schriftsprachlich definierten Standard ja vielfältig abweichenden Formen der im Alltag gesprochenen Sprache der Mündlichkeit (vgl. z. B. Moraldo/Missaglia 2013) oder der konzeptionellen Mündlichkeit etwa in E-Mail- oder Chat-Kommunikation (vgl. Biebighäuser 2018).

In diesem Kontext ist auch die linguistische Dokumentation und Interpretation neu entstandener mündlicher Varietäten zu erwähnen. Der »Slang« der »türkischen Powergirls« (Keim 2008) oder das sog. »Kiezdeutsch« (Wiese 2018) z. B. werden als hybride, aus dem Deutschen und einer anderen oder auch mehreren anderen Sprachen gespeiste Systeme analysiert (vgl. Hinnenkamp/Meng 2005), die zum Repertoire der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten vieler migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlichen – und auch vieler nicht mehrsprachig aufwachsender Peers – gehören.

Im Kontext des Deutschen als Zweitsprache, aber auch des studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschlernens sind in letzter Zeit vor allem Varietäten der Bildungssprache und der schriftlichen und mündlichen Wissenschaftssprache vermehrt in den Blick der linguistischen Forschung geraten (vgl. z. B. Thielmann 2009; Fandrych 2014; Fandrych/Meißner/Wallner 2017; s. dazu Kap. IV.11).

Neben der eigentlichen Sprachbeschreibung waren von Anfang an auch Fragen des Spracherwerbs in einem weiten Sinn Thema der (angewandten) Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Quantitativ oder qualitativ verfahren empirische Studien zum (Zweit-)Spracherwerb des Deutschen bei Lernern verschiedener Ausgangssprachen und in verschiedenen Lehr-Lern-Settings sind immer schon ein wichtiger Teil der Forschungspraxis im Fach gewesen, nicht nur, aber vor allem im Kontext von Deutsch als Zweitsprache (vgl. z. B. Riemer 1997; Bickes/Pauli 2009; Hufeisen/Riemer 2010; Ahrenholz 2012; s. Kap. IV.12 und IV.13); und in den letzten Jahren hat sich zudem unter dem Einfluss des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* und des erhöhten bildungspolitischen Bedarfs an validen Sprachstandsmessungen insbesondere im schulischen DaZ-Kontext ein starkes Interesse an der Erforschung und Entwicklung von Prüfungs- und Testformaten sowie generell an sprachdiagnostischen Verfahren für verschiedene sprachliche Kompetenz- und Handlungsbereiche herausgebildet (vgl. u. a. den Themenschwerpunkt »Testen und Prüfen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache« in der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* 2010/2011; Jeuk/Settinieri 2019; s. Kap. V.19).

Insgesamt hat sich die Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in den letzten Jahren von ihrem traditionell normativen Selbstverständnis gelöst und verstärkt dem realen Sprachgebrauch zugewandt. Methodisch spiegelt sich dieser Wandel zum einen in der immer wichtiger werdenden Rolle der Korpuslinguistik wieder, die sprachliche Daten nicht mehr auf der Basis der Intuition kompetenter (erstsprachlicher) Sprecher/Hörer beurteilt, sondern anhand umfangreicher digitaler Korpora der gesprochenen und geschriebenen Sprache die tatsächliche Sprachverwendung, insbesondere auch die Sprachverwendung bei Lernenden des Deutschen als Fremdbzw. Zweitsprache, empirisch beschreibt und analysiert (vgl. Fandrych/Tschirner 2007 und den mit diesem Beitrag eröffneten Themenschwerpunkt »Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache« in der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* 2007–09; Lüdeling/Walter 2010; Ahrenholz/Wallner 2013; vgl. dazu auch den Themenschwerpunkt »KORPORA in DaF und DaZ: Theorie und Praxis« der *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26: 1 (2021)).

Zum anderen gelingt es dank moderner psycholinguistischer Verfahren immer besser, auch den Prozess der Sprachverarbeitung bei Lernenden zu untersuchen. Experimentelle Methoden bis hin zur Nutzung bildgebender Verfahren liefern sprachexterne Daten wie Blickbewegungen im *Eye Tracker* oder ereigniskorrelierte Potenziale in Elektroenzephalogrammen, die dann in Bezug zur individuellen Sprachverarbeitung gesetzt werden (vgl. z. B. die Studien zum Zweitspracherwerb des Deutschen in Schimke/Hopp 2018).

1.3.3 Forschungsschwerpunkte in Didaktik/Methodik

Viele Fragen und Problemstellungen der (angewandten) Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache weisen ein hohes Maß an Überschneidung zu den Themen, Fragestellungen und Forschungsmethoden auf, die sich auch dem Teilbereich Didaktik/Methodik zuordnen lassen, insofern haben wir es hier mit fließenden und offenen Grenzen zwischen den einzelnen Teilbereichen zu tun. Während aber die Linguistik sich nach herkömmlichem Verständnis eher mit der Sprache selbst und damit dem Gegenstand des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beschäftigt, geht es dem Bereich Didaktik/Methodik um die Prozesse, die Rahmenbedingungen, die mediale Unterstützung und die

Ergebnisse des Lehrens und Lernens selbst. Wichtige Forschungsbereiche wie die Mehrsprachigkeits- oder Tertiärsprachendidaktik, die das Lehren und Lernen des Deutschen in grundsätzlich durch Mehrsprachigkeit geprägten Lehr-Lern-Settings sehen und insbesondere die Rolle des Deutschen als häufig zweite und nach Englisch gelernte Fremdsprache systematisch zu nutzen versuchen, lassen sich weder eindeutig der Linguistik noch dem Bereich Didaktik/Methodik zuordnen (vgl. dazu u. a. Hufeisen/Neuner 2003; Neuner/Hufeisen/Kursiša et al. 2009; Marx/Hufeisen 2010; Marx 2018).

Wie in der Linguistik ist auch im Forschungsbereich Didaktik/Methodik in den letzten Jahren eine deutliche Veränderung der Perspektiven zu beobachten: Während in der Vergangenheit die verschiedenen meist theoretisch und normativ legitimierten Methoden des Fremdsprachenunterrichts einander abwechselten und beanspruchten, die jeweils beste und erfolgreichste Methode zu sein, wird die Rolle umfassender Vermittlungsmethoden heute weitaus skeptischer gesehen und in das Gesamttabelleau der verschiedenen den Lernprozess begünstigenden oder erschwerenden Faktoren eingebettet. Damit hängt zusammen, dass der Forschungsbereich Didaktik/Methodik sich nicht mehr allein auf theoretische und normative Annahmen oder Setzungen, sondern zunehmend auf empirische Evidenz stützt und sich heute als empirischen Forschungsbereich versteht. Ausdruck findet dieses neue wissenschaftliche Selbstverständnis nicht zuletzt in der mittlerweile recht ausgeprägten Reflexion und Diskussion der für die verschiedenen Problemstellungen geeigneten empirischen Forschungsmethoden (vgl. Albert/Marx 2016; Settinieri/Demirkaya/Feldmeier et al. 2014; s. Kap. V.14).

Die Abkehr des Forschungsbereichs Didaktik/Methodik von der Suche nach der »richtigen« und allen Lernenden gleichermaßen gerecht werdenden Vermittlungs- oder Unterrichtsmethode (s. Kap. V.15) wurde seit etwa Anfang der 1990er Jahre von der Überzeugung abgelöst, dass Lernen im Allgemeinen und das Lernen von Sprachen im Besonderen durch Instruktion von außen, also durch Lehrende oder Unterricht, nur sehr begrenzt gefördert und beeinflusst werden kann, dass vielmehr die Lernenden selbst für ihren Lernprozess verantwortlich sind und daher in die Lage versetzt werden müssen, ihren Lernprozess autonom selbst zu gestalten (vgl. z. B. Wolff 1996). Ausgehend von einer konstruktivistischen Lerntheorie entwickelte sich der Begriff der »Lernerautonomie« bzw. des »autonomen Lernens« schnell zu einem der

Kernbegriffe der Fremdsprachendidaktiken und regte vielfältige Diskussionen und Forschungen zu Möglichkeiten und Grenzen autonomen Fremdsprachenlernens, zur Förderung von Lernstrategien und selbstgesteuertem Lernen, zum autonomiefördernden Potenzial einzelner Medien oder Aufgabentypen an, die bis heute auch im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine wichtige Rolle spielen (vgl. u. a. Bimmel/Rampillon 2000; Neuner-Anfindsen 2005; Nodari/Steinmann 2010; Bimmel 2010). Allerdings hat die kritische Reflexion des Autonomiediskurses in den Fremdsprachendidaktiken und der Hinweis auf die »Sloganisierung« des Autonomiebegriffs bei Barbara Schmenk (vgl. Schmenk 2008) hier mittlerweile auch zu einer gewissen Ernüchterung geführt, ohne dass dadurch der fundamentale Wandel vom lehrenden zum lernendenzentrierten Verständnis von Lernen und Unterricht in Frage gestellt würde.

Ein wichtiger Schwerpunkt der (empirischen) Forschung im Bereich Didaktik/Methodik waren in den letzten Jahren die sprachlichen Teilfertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben, aber auch der Erwerb phonetisch-phonologischer, lexikalischer oder grammatischer Kompetenzen, wobei hier immer wieder der Frage nachgegangen wird, welche Faktoren, seien es nun Unterrichtsbedingungen, Interaktions-, Aufgaben- und Übungsformen, Medien oder auch lernerseitige Faktoren wie Motivation oder andere subjektive Lernvoraussetzungen, sich auf die Entwicklung und den Erwerb der einzelnen Kompetenzen bzw. sprachlichen Teilfertigkeiten fördernd oder erschwerend auswirken (vgl. z. B. Krumm/Fandrych/Hufeisen et al. (2010): 907–1074 (Kap. X); Oomen-Welke/Ahrenholz 2013: 109–177; Ahrenholz/Oomen-Welke 2017: 179–422). Dabei hat sich der Fokus der Forschung gerade in den letzten Jahren verstärkt auf die lange Zeit eher vernachlässigten Formen der gesprochenen Sprache und die mündlichen Fertigkeiten verschoben (vgl. u. a. Moraldo/Missaglia 2013; Burwitz-Melzer/Königs/Riemer 2014 sowie Rösler 2016 und den Themenschwerpunkt »Mündlichkeit im DaF-Unterricht« in der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* 2016–2018; s. Kap. V.16 und V.17).

Der im Jahr 2000 bzw. 2001 erschienene *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen*, bis heute zweifellos eines der wichtigsten und einflussreichsten Dokumente in der Geschichte der Fremdsprachendidaktiken, hat auch die didaktisch-methodische Forschung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in vielfältiger Weise angeregt, etwa in Form von empirisch basierten Modellierungen einzel-

ner sprachlicher Kompetenzbereiche, die deren genauere Beschreibung, Förderung und Überprüfung ermöglichen bzw. verbessern sollen (vgl. z. B. Studer 2010; Vogt 2011; Targońska/Stork 2013). Darüber hinaus aber waren und sind der GeR und das darin formulierte Verständnis sprachlicher Handlungskompetenzen auch immer wieder Anlass zu einer intensiven kritischen Auseinandersetzung (vgl. z. B. Bausch/Christ/Königs et al. 2003), die mit dem 2018 erschienenen Ergänzungsband und den darin vorgenommenen Erweiterungen der Kannbeschreibungen auf die Bereiche phonetischer sowie plurilingueller und plurikultureller Kompetenzen ihre Fortsetzung fand (vgl. Dahmen 2019; Studer 2020; Warner 2020).

Im Zusammenhang mit der Beschreibung und Modellierung einzelner sprachlicher Handlungskompetenzen ist in den letzten Jahren auch das Deutschlernen für spezifische berufliche Tätigkeitsfelder relevant geworden, nicht zuletzt im Zusammenhang mit dem Mangel an Fachkräften beispielsweise in Berufen der Alten- oder Krankenpflege im deutschsprachigen Raum. Neben der Erstellung geeigneter Curricula und Lernmaterialien für das berufsbezogene Lernen geht es hier vorrangig um die Ermittlung berufs- oder fachspezifischer kommunikativer und sprachlicher Anforderungen, die eine gezielte Förderung entsprechender sprachlicher Handlungskompetenzen ermöglichen sollen (vgl. u. a. Kuhn 2007; Funk 2010; Kuhn/Sass 2018; Seyfarth 2020).

Ein weiterer wichtiger Schwerpunkt der didaktisch-methodischen Forschung im Fach sind die Medien bzw. Lehr- und Lernmaterialien, die das Lernen des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache unterstützen sollen. Hier geht es zum einen um die herkömmlichen Lehrwerke und deren kritische Analyse anhand inhaltlicher, formaler oder auch konkreter didaktisch-methodischer Kriterien (vgl. u. a. Krumm 2010; Rösler/Schart 2016). Neben der traditionell kriteriengeleiteten Lehrwerkanalyse hat sich hier in den letzten Jahren auch eine Anbindung an diskursanalytische Verfahren als fruchtbar erwiesen (vgl. z. B. Ucharim 2011). Zum zweiten geht es in diesem Forschungsfeld um das didaktisch-methodische Potenzial einzelner Textsorten oder Mediengattungen wie herkömmlicher Printtexte, aber auch Bilder, Filme, Comics usw. Dazu hat sich zuletzt ein spezifischer Fachdiskurs zur Rolle visueller bzw. generell ästhetischer Medien herausgebildet, der auch deutliche Überschneidungen zu Fragen der Kulturstudien aufweist (vgl. Badstübner-Kizik 2006–2007; Bernstein/Lerchner 2014; Hieronimus 2014; s. Kap. VI.24). Der

dritte Themenbereich in diesem medienbezogenen Forschungsfeld schließlich ist die zunehmende Bedeutung digitaler Medien für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache (vgl. u. a. Schlickau 2009; Mitschian 2010; Rösler 2010; Rösler/Würffel 2014; Bärenfänger 2015; Biebighäuser 2014; Biebighäuser/Feick 2020; s. Kap. V.18).

1.3.4 Forschungsschwerpunkte der Kulturstudien

Beim dritten hier zu nennenden Teilbereich des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, den Kulturstudien, handelt es sich, anders als bei Linguistik und Didaktik/Methodik, um ein noch neues Forschungsfeld, das sich allerdings in den letzten Jahren sehr dynamisch entwickelt hat. Die seit 2005 erfolgende Einrichtung eigener Professuren mit kulturwissenschaftlichem oder kulturdidaktischem Schwerpunkt an mehreren Standorten hat dafür vergleichsweise günstige Rahmenbedingungen geschaffen und wesentlich dazu beigetragen, dass dieser bislang meist als ›Landeskunde‹ bezeichnete und als reines Anwendungsfach geltende Bereich mittlerweile ein eigenes Forschungsprofil herausbilden konnte. Als eine Art Gründungsdokument für diese Entwicklung gilt heute die Habilitationsschrift *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache* von Claus Altmayer aus dem Jahr 2004 (vgl. Altmayer 2004a), in der vor allem die wissenschaftstheoretischen Grundlagen einer spezifisch kulturwissenschaftlichen Forschung im Fach reflektiert und entfaltet werden. Eine Transformation der herkömmlichen ›Landeskunde‹ zu einem kulturwissenschaftlichen Forschungsbereich, der sich auf Augenhöhe mit anderen Forschungsbereichen des Fachs befindet, sei demnach nur dadurch möglich, dass dieser Bereich sich nicht mehr über die herkömmlichen und ja von anderen Disziplinen beanspruchten und bearbeiteten Inhalte der ›Landeskunde‹ wie Geschichte, Politik oder Gesellschaft, sondern über die lernende Auseinandersetzung mit diesen Inhalten im Kontext des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache als Wissenschaft definiert und konstituiert (vgl. ebd.: 28–35; s. Kap. VI.20.1). Die kritische Auseinandersetzung mit dem im Fach lange Zeit dominanten Paradigma der ›Interkulturalität‹ und des diesem zugrunde liegenden Verständnisses von ›Kultur‹ hat zudem zu einer völlig neuen und weitaus tragfähigeren Perspektive auf Kultur und den engen Zusammenhang zwi-

schen Kultur und Sprache geführt (s. Kap. VI.21 und VI.23).

Während der Diskurs der ›Interkulturalität‹ Lernende nämlich vor allem befähigen will, Inhalte der ›fremden‹, d. h. der ›Zielsprachenkultur‹ auf die ›eigene Kultur‹ zu beziehen, sich in der ›Zielsprachenkultur‹ orientieren und mit Vertretern der ›Zielsprachenkultur‹ möglichst vorurteils- und konfliktfrei interagieren zu können, hat die schon seit Ende der 1990er Jahre formulierte Kritik auf die problematischen Implikationen hingewiesen, die mit dem dabei meist stillschweigend vorausgesetzten essentialistischen und homogenisierenden Verständnis von ›Kultur‹ als Nationalkultur einhergehen: dass es nämlich die realen Heterogenitäten spätmoderner, globalisierter und von vielfältigen Migrationsströmen durchzogener Gesellschaften des 21. Jahrhunderts vernachlässigt, Lernende von außen auf ihre vermeintliche ›kulturelle‹ (d. h. nationale) Identität festlegt und zudem das Denken in stereotypisierenden und pauschalisierenden Kategorien eher noch unterstützt als in Frage stellt (vgl. Altmayer 2017: 7–10). An die Stelle einer solchen ›interkulturellen‹ Auffassung von ›Kultur‹ tritt nun ein ›bedeutungs- und wissensorientiertes‹ Verständnis, wonach wir es bei ›Kultur‹ nicht mit gemeinsamen Verhaltensgewohnheiten, Denk- oder Wahrnehmungsmustern von Menschen auf der national-ethnischen Ebene zu tun haben, sondern mit symbolischen Ordnungen oder Deutungsrepertoires auf der Ebene von Sprache und Diskursen, auf die wir für die (interaktive) Herstellung von Sinn und Bedeutung zurückgreifen und die es uns ermöglichen, die ›Wirklichkeit‹, d. h. Gegenstände, Situationen oder Handlungen als sinnvoll wahrzunehmen (vgl. Reckwitz 2000: 84–90; Altmayer 2010: 1407–1409). ›Kultur‹ findet demnach nicht sozusagen ›hinter unserem Rücken‹ statt, sie determiniert auch nicht unser Verhalten und unser Denken; mit ›Kultur‹ haben wir es vielmehr überall da zu tun, wo wir uns mit anderen verständigen und dabei Bedeutung herstellen, zuschreiben und aushandeln. Dies aber geschieht auf der Basis bereits vielfach vorgedeuteter Muster, die als ›kulturelle Deutungsmuster‹ bezeichnet werden und die den zentralen Gegenstand kulturwissenschaftlicher Forschung und kulturbezogenen Lernens im Fach ausmachen (vgl. Altmayer 2013: 21–26; vgl. dazu auch Altmayer i. Vb.).

Als Forschungsschwerpunkte haben sich in den Kulturstudien unabhängig vom beschriebenen Paradigmenwechsel empirische Studien zu Deutschen- und Deutschlandbildern und -stereotypen bei einzelnen meist national oder regional begrenzten Gruppen

von Deutschlernenden schon seit längerer Zeit etabliert, und sie erfreuen sich auch nach wie vor einer gewissen Beliebtheit (vgl. z. B. Grünewald 2005; Grupp 2014; Sato-Prinz 2017; Mahmoud 2018 u. a.). Inwieweit von dieser Forschungsrichtung allerdings noch innovative und weiterführende Impulse ausgehen und ob mit den dabei praktizierten empirischen Erhebungsverfahren tatsächlich wissenschaftliche Erkenntnisse oder nicht eher Artefakte generiert werden, wird bislang im Fach nur zögerlich diskutiert.

Weitere wichtige Forschungsgegenstände der Kulturstudien sind zum einen die kulturellen Inhalte, d. h. einzelne Deutungsmuster und deren Präsenz in aktuellen Diskursen, für die sich die Anknüpfung an die mittlerweile reichhaltig vorliegenden Methoden der soziologischen und/oder linguistischen Diskursanalyse anbietet (vgl. Maringer 2012), für die die Herausbildung einer eigenen und spezifisch kulturwissenschaftlichen Diskurs- und Deutungsmusteranalyse aber noch aussteht (vgl. Altmayer 2007); und zum zweiten sind es die kulturbezogenen Lehr- und Lernprozesse in den verschiedenen Kontexten von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die unter Zuhilfenahme meist qualitativer empirischer Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung in den letzten Jahren erstmals ernsthaft angegangen worden sind (vgl. dazu die Beiträge zu Altmayer/Koreik 2010 und Fornoff/Altmayer/Koreik 2017; außerdem Zabel 2016; Agiba 2017; Becker 2018). Angesichts der jahrzehntelangen Dominanz rein theoretisch-normativer Zugänge zu ›Landeskunde‹ und ›interkulturellem Lernen‹ bleibt die empirische Forschung auf diesem Gebiet aber sicher noch für längere Zeit ein dringendes Desiderat.

Neben dem vor allem von Altmayer vertretenen ›Deutungsmuster‹-Ansatz hat sich in den letzten Jahren mit dem Thema der ›Erinnerungsorte‹ ein zweiter innovativer Forschungsansatz in den Kulturstudien herausgebildet, zu dem mittlerweile eine Reihe von Einzelstudien sowie praktischer Umsetzungen vorliegen, der im Hinblick auf seine Anbindung ans Fach und sein Potenzial für das kulturbezogene Lernen aber auch umstritten ist (vgl. Schmidt/Schmidt 2007a, 2007b; Badstübner-Kizik/Hille 2015; Fornoff 2016; Altmayer 2020b; s. Kap. VI.20.4). Weitere Schwerpunkte in diesem Bereich betreffen die Rolle der Literatur und anderer, insbesondere ästhetischer Medien für das kulturbezogene Lernen und die Entwicklung einer spezifisch ›symbolischen Kompetenz‹ (vgl. u. a. Dobstadt/Riedner 2014; s. Kap. VI.24), die Entwicklung und Erprobung spezieller Lehr- und Lernmaterialien sowie die bislang eher vernachlässigte Rolle

von Kultur und kulturbezogenem Lernen in den Lehr- und Lernkontexten des Deutschen als Zweitsprache; hier liegen etwa mit der Migrationspädagogik, den daran anschließenden Überlegungen zu einem macht- und zuschreibungskritischen Zugang zu DaZ-Diskursen, mit dem Konzept des ›kulturreflexiven Lernens‹ oder der Studie von Roger Fornoff zur Wertevermittlung im DaZ-Kontext (vgl. Fornoff 2018; s. Kap. VI.20.7) interessante Ansätze vor, an die es im Rahmen der Kulturstudien auf mittlere Sicht stärker und sichtbarer Anschluss zu finden gilt.

1.3.5 Wissenschaft und Praxis: Die Rahmenbedingungen und Kontexte des Deutschlernens als Gegenstand der Forschung im Fach

Nach einem weiteren, über die genannten Teilbereiche hinausgehenden Fachverständnis beschäftigt sich das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nicht nur mit den Gegenständen, Prozessen und Ergebnissen des Lehrens und Lernens des Deutschen, sondern ebenso mit den politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen oder institutionellen Rahmenbedingungen, in denen das Lehren und Lernen der Fremd- oder Zweitsprache Deutsch stattfindet. Zu den Rahmenbedingungen des Deutsch als Fremdsprache-Lernens außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums stellen sich beispielsweise Fragen wie diese: Wie viele Menschen lernen in welchen Ländern und Regionen und in welchen Bildungsinstitutionen Deutsch als Fremdsprache und warum? Wie hat sich das Interesse am Deutschen in den letzten Jahren und Jahrzehnten entwickelt und welche weitere Entwicklung ist in der Zukunft zu erwarten? Von welchen Institutionen und mit welchen Mitteln wird das Deutschlernen innerhalb und außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums gefördert und unterstützt? Welche (ökonomischen, politischen kulturellen) Interessen liegen der Förderung zugrunde? Welche beruflichen und sonstigen Möglichkeiten und Chancen eröffnen Kenntnisse des Deutschen in welchen Ländern und Regionen und in welchen Domänen des öffentlichen und privaten Lebens? Zu solchen und ähnlichen, im weiteren Sinn sprachen- und bildungspolitischen Fragen liegen zahlreiche neuere Publikationen vor (vgl. z. B. Ammon 2015; Ammon/Schmidt 2019; Hettiger 2019; Marten 2016; Forster-Vosicki/Gick/Studer 2019 u. v. a.), diese sind aber meist eher in der (Sozio-)Linguistik als im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache angesiedelt; zudem handelt es sich häufig auch eher um spra-

chenpolitische Stellungnahmen und weniger um Forschung im engeren Sinn. Zwar sind im Fach selbst in den letzten Jahren auch Forschungsarbeiten zur Stellung des Deutschen als Fremdsprache in einzelnen Ländern oder Regionen vorgelegt worden, bei denen sich eine gewisse Schwerpunktbildung in Bezug auf Afrika beobachten lässt (vgl. u. a. Diop 2000; Böhm 2003; Bedi 2006; Hoffmann 2014), von einem eigenen und gegenüber Linguistik, Didaktik/Methodik oder Kulturstudien gleichrangigen Forschungsgebiet kann aber hier bislang nicht die Rede sein.

Nicht wesentlich anders stellt sich die Situation im Bereich Deutsch als Zweitsprache dar, also des Lehrens und Lernens des Deutschen insbesondere in Migrationskontexten innerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums. Auch das Lehren und Lernen des Deutschen als Zweitsprache wird in hohem Maß durch die äußeren Rahmenbedingungen geprägt und beeinflusst, etwa durch die Zahl und die Herkunft der in den deutschsprachigen Raum kommenden Zuwanderer, ihre konkreten Lebensbedingungen, ihre Chancen auf dem Wohnungs-, Bildungs- oder Arbeitsmarkt, aber nicht zuletzt auch durch die spezifische Bildungs-, Zuwanderungs- und Integrationspolitik der einzelnen Länder und die institutionelle und finanzielle Unterstützung des Deutschlernens. Auch diese Themen und Fragestellungen sind selbstverständlich schon lange Gegenstand der Forschung, wobei die fachliche Zuständigkeit hier vor allem bei sozialwissenschaftlichen Disziplinen wie der Migrationssoziologie bzw. der Soziologie generell, bei der Pädagogik oder, soweit Sprache und Spracherlernen tangiert sind, auch bei der Linguistik bzw. der Angewandten Linguistik gesehen wird. Vertreter*innen und Verbände des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nehmen zwar häufig und meist kritisch zu den sich hier stellenden bildungs- und integrationspolitischen oder auch zu administrativen Fragen Stellung (vgl. z. B. Leipziger Erklärung 2016; ÖDaF 2018; FaDaF 2019), als Feld für eigene und spezifische DaZ-Forschung gelten die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen des Deutsch als Zweitsprache-Lernens im Fach aber bisher eher selten (vgl. z. B. Hartkopf 2010; Schroeder/Zakharova 2015).

Unter dem zunehmenden Einfluss aktueller kulturwissenschaftlicher, diskurskritischer und postkolonialer Theorien und Forschungsansätze werden in jüngster Zeit allerdings auch vermehrt Stimmen laut, die eine eigenständige wissenschaftliche und kritische Auseinandersetzung des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit sprachen-, bildungs- und mi-

grationspolitischen Fragen, mit ökonomischen und politischen Randbedingungen des Lehrens und Lernens des Deutschen, etwa in Kontexten postkolonialer Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse, oder auch mit dominanten kolonialen, rassistischen und linguizistischen Diskursformationen und Wissensordnungen fordern (vgl. u. a. Altmayer 2018; Dirim 2016; Dirim/Binder/Pokitsch 2016; s. Kap. III.7). Es bleibt vorerst abzuwarten, ob und inwieweit solche Forderungen im Fach Gehör finden und zu neuen Forschungsperspektiven und zu einem weiteren, offeneren und insgesamt politischeren Fachverständnis beitragen werden.

1.4 Ausblick

Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist heute, d. h. zu Beginn der 20er Jahre des 21. Jahrhunderts, im Fächerspektrum der Humanwissenschaften an Hochschulen und Universitäten im amtlich deutschsprachigen Raum fest etabliert. Die das disziplinäre Selbstverständnis des Fachs, seine innere Struktur sowie sein Verhältnis zu anderen Disziplinen betreffenden Grundsatzfragen, wie sie beispielsweise noch in der sogenannten ›Strukturdebatte‹ der 1990er Jahre kontrovers diskutiert wurden, stellen sich heute nicht mehr, und auch die zuletzt sich abzeichnende Gefahr einer Überbetonung des DaZ-Kontextes und eines Bedeutungsverlusts der auslandsorientierten DaF-Komponente scheint zugunsten einer stärkeren Integration von DaF und DaZ unter ein gemeinsames und übergreifendes Fachverständnis abgewendet zu sein. Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache weist heute, anders als noch vor 30 Jahren, alle Merkmale auf, die für eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin konstitutiv sind. Mit dem Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache verfügt es über einen eigenen und klar definierten Gegenstand, über ein gewisses Repertoire an einschlägigen Forschungsmethoden und auch über gut etablierte Publikationsmedien, die durchweg selbst schon auf eine längere Geschichte des Erscheinens zurückblicken können. Hinzu kommt, dass das Fach in der Zwischenzeit auch ein beträchtliches Maß an kanonischem Wissen hervorgebracht hat, das in zahlreichen einführenden Darstellungen und Handbüchern gesammelt und weitergegeben wird, und das vorliegende Metzler-Handbuch reiht sich hier nahtlos ein.

Trotz dieser insgesamt sehr erfreulichen Perspektiven bleiben aber auch gewisse Schwächen zu konstatieren, die zumindest andeutungsweise genannt seien

und die vor allem mit der Präsenz des Fachs in der nationalen und internationalen geistes- und kulturwissenschaftlichen Forschungslandschaft zu tun haben (vgl. Altmayer 2020a: 940–941). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zählt nach wie vor nicht zu den forschungsdrittstärksten Disziplinen, die meisten Drittmittel werden in den Bereichen Lehre und vor allem Internationale Kooperationen generiert, bei Institutionen der Forschungsförderung wie der Deutschen Forschungsgemeinschaft wird das Fach, wie im Übrigen auch viele andere »neue« Fächer, nicht als eigene Disziplin geführt, und auch an großen Verbundprojekten, die nicht erst seit der Exzellenzinitiative der letzten Jahre zu einer der wichtigsten Währungen der deutschen und europäischen Forschungsförderung geworden sind, ist es nur selten beteiligt. Hinzu kommt, dass das Fach immer noch zu wenig in die Nachwuchsförderung investiert, im Vergleich zu anderen, benachbarten Fächern werden immer noch zu wenige Promotionen oder gar Habilitationen abgeschlossen.

Möglicherweise spielt hier das traditionell praxisorientierte Selbstverständnis des Faches eine Rolle. In Zukunft könnte es daher auch darauf ankommen, dieses Selbstverständnis und das damit einhergehende Verhältnis zwischen Praxisorientierung auf der einen und Wissenschaftlichkeit auf der anderen Seite ganz neu zu diskutieren und zu bewerten, nicht im Sinne einer Verabschiedung der Praxis zugunsten rein theoretischer Wissenschaft, sondern gerade im Gegenteil im Sinne einer besseren Nutzung der Praxisorientierung für die Interessen der Wissenschaft.

Literatur

- Adams, Marina (2010): Wandel im Fach. Historiographie von DaF als Fachsprachen-Disziplin in der DDR. Berlin.
- Agiba, Sara (2017): Lernen durch Irritation. Ein Beitrag zur Untersuchung kulturbezogener Lernprozesse bei ägyptischen DaF-Lernenden. München.
- Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2012): Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. Berlin/New York.
- Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler.
- Ahrenholz, Bernt/Wallner, Franziska (2013): Digitale Korpora und Deutsch als Fremdsprache. In: Ingelore Oomen-Welke/Bernt Ahrenholz (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler, 261–272.
- Albert, Ruth/Marx, Nicole (2016): Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht. Tübingen.
- Altmayer, Claus (2004a): Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München.

- Altmayer, Claus (2004b): Deutsch als Fremdsprache – eine wissenschaftliche Disziplin? In: Ders./Roland Forster/Frank Thomas Grub (Hg.): Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Festschrift für Lutz Götze zum 60. Geburtstag. Frankfurt a. M. u. a., 5–25.
- Altmayer, Claus (2007): Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache. Ziele und Verfahren. In: Angelika Redder (Hg.): Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Tübingen, 575–584.
- Altmayer, Claus (2010): Konzepte von »Kultur« im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 1402–1413.
- Altmayer, Claus (2013): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: Frank Thomas Grub (Hg.): Landeskunde Nord. Frankfurt a. M. u. a., 10–29.
- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Peter Haase/Michaela Höller (Hg.): Kulturelles Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen, 3–22.
- Altmayer, Claus (2018): Wissenschaft und Praxis. Zur Rolle normativer Grundsatzfragen im wissenschaftlichen Selbstverständnis des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: İnci Dirim/Anke Wegener (Hg.): Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF/DaZ. Leverkusen, 67–86.
- Altmayer, Claus (2020a): Vom »Kind der Praxis« zur wissenschaftlichen Disziplin? Die Entwicklung des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache seit den 1990er Jahren. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25/1, 919–947. In: <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1052/1049> (02.09.2020).
- Altmayer, Claus (2020b): »Erinnerungsorte« im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – aus der Sicht einer kulturwissenschaftlich transformierten »Landeskunde«. In: Frank Thomas Grub/Maris Saagpakk (Hg.): Brückenschläge Nord: Landeskunde an der Schnittstelle von Schule und Universität. Beiträge zur 4. Konferenz des Netzwerks Landeskunde Nord in Tallinn am 26./27. Januar 2018. Frankfurt a. M. u. a., 11–39.
- Altmayer, Claus (i. Vb.): Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin.
- Altmayer, Claus/Koreik, Uwe (Hg.) (2010): Empirische Forschung zum kulturellen Lernen im DaF/DaZ-Kontext. Themenausgabe der Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 15/2. In: <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/16> (02.09.2020).
- Ammon, Ulrich (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin.
- Ammon, Ulrich/Schmidt, Gabriele (Hg.) (2019): Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Berlin.
- Auswärtiges Amt (1970): Leitsätze für die Auswärtige Kulturpolitik. Bonn.

- Auswärtiges Amt (2020): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. Berlin. In: https://www.goethe.de/resources/files/pdf199/deutschlernerhebung_stand_2020-06-041.pdf (29.06.2020).
- Badstübner-Kizik, Camilla (2006): Fremde Sprachen – Fremde Künste? Bild- und Musikkunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen. Gdańsk.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2007): Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis. Frankfurt a. M. u. a.
- Badstübner-Kizik, Camilla/Hille, Almut (Hg.) (2015): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M. u. a.
- Bärenfänger, Olaf (2015): Blended learning Deutsch als Fremdsprache. Modelle, Komponenten und Potenziale. Habilitationsschrift. Leipzig.
- Bauer, Gerd Ulrich (2010): Auswärtige Kulturpolitik als Handlungsfeld und »Lebenselixier«. Expertentum in der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik und der Kulturdiplomatie. München.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G. et al. (Hg.) (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.
- Becker, Christine (2018): Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation. Eine empirische Untersuchung von Online-Diskussionen im universitären Landeskunde-Unterricht. Tübingen.
- Bedi, Lasme Elvis (2006): Deutsch in Afrika. Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. Hamburg.
- Bernstein, Nils/Lerchner, Charlotte (Hg.) (2014): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur, Theater, Bildende Kunst, Musik, Film. Göttingen.
- Bickes, Hans/Pauli, Ute (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn.
- Biebighäuser, Katrin (2014): Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten. Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen. Tübingen.
- Biebighäuser, Katrin (2018): Konzeptionelle Mündlichkeit im schriftlichen Text. WhatsApp-Nachrichten im Unterricht? In: <https://www.goethe.de/ins/ge/de/kul/mag/21309657.html> (29.01.2021).
- Biebighäuser, Katrin/Feick, Diana (Hg.) (2020): Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin.
- Bimmel, Peter (2010): Lern(er)strategien und Lerntechniken. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 844–850.
- Bimmel, Peter/Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin u. a.
- Blei, Dagmar (2003): Zur Fachgeschichte Deutsch als Fremdsprache. Eigengeschichten zur Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt a. M. u. a.
- Blei, Dagmar/Götze, Lutz (2001): Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache in Deutschland. In: Gerhard Helbig/Lutz Götze/Gert Henrici et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 83–97.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Entwicklungen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 72–89.
- Böhm, Michael-Anton (2003): Deutsch in Afrika: die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen auswärtigen Kulturpolitik. Frankfurt a. M. u. a.
- Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia (Hg.) (2014): Perspektiven der Mündlichkeit. Tübingen.
- Dahmen, Silvia (2019): Die Skalen zu Phonetik/Phonologie im GeR und seinem Begleitband. In: Deutsch als Fremdsprache 56/4, 195–204.
- Desselmann, Günther et al. (1981): Didaktik des Fremdsprachenunterrichts – Deutsch als Fremdsprache. Leipzig.
- Deutscher Bundestag (1975): Bericht der Enquete-Kommission »Auswärtige Kulturpolitik« gemäß Beschluß des Deutschen Bundestages. Drucksache 7/215, Bonn.
- Deutscher Bundestag (1977): Stellungnahme der Bundesregierung zu dem Bericht der Enquete-Kommission »Auswärtige Kulturpolitik« des Deutschen Bundestages. Drucksache 8/927, Bonn.
- Diop, El Hadj Ibrahima (2000): Das Selbstverständnis von Germanistikstudium und Deutschunterricht im frankophonen Afrika. Vom kolonialen Unterrichtsfach zu eigenständigen Deutschlandstudien und zum praxisbezogenen Lernen. Frankfurt a. M. u. a.
- Dirim, İnci (2016): Sprachverhältnisse. In: Paul Mecheril (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, 311–325.
- Dirim, İnci/Binder, Nicole/Pokitsch, Doris (2016): Postkoloniale Didaktik. In: Anke Wegner (Hg.): Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven. Opladen/Berlin/Toronto, 129–153.
- Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2014): Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach. In: Claus Altmayer/Michael Dobstadt/Renate Riedner et al. (Hg.): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und Internationaler Germanistik. Tübingen, 153–169.
- Düwll, Kurt (2015): Zwischen Propaganda und Friedensarbeit: 100 Jahre Geschichte der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik. In: Kurt-Jürgen Maaß (Hg.): Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Studium und Praxis. Baden-Baden, 57–98.
- Ehlich, Konrad (2007): Transnationale Germanistik. München.
- FaDaF (2019): Chemnitzer Erklärung des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Gewinnung und langfristige Integration von Fachkräften – Resolution zum Entwurf des Fachkräfteeinwanderungsgesetzes. In: <https://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/germanistik/daf/ChemnitzerErklaerung.pdf> (29.01.2021)
- Fandrych, Christian (Hg.) (2014): Gesprochene Wissen-

- schaftssprache. Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen. Heidelberg.
- Fandrych, Christian/Meißner, Cordula/Wallner, Franziska (Hg.) (2017): *Gesprochene Wissenschaftssprache – digital. Verfahren zur Annotation und Analyse mündlicher Korpora*. Tübingen.
- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen.
- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2018): *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*. Berlin.
- Fandrych, Christian/Tschirner, Erwin (2007): *Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivwechsel*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 44/4, 195–204.
- Fornoff, Roger (2016): *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler.
- Fornoff, Roger (2018): *Migration, Demokratie, Werte. Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen.
- Fornoff, Roger/Altmayer, Claus/Koreik, Uwe (Hg.) (2017): *Landeskunde/Kulturstudien. Themenheft der Zeitschrift Informationen Deutsch als Fremdsprache* 44/4.
- Forster-Vosicki, Brigitte/Gick, Cornelia/Studer, Thomas (Hg.) (2019): *IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik. Expertenberichte und Freiburger Resolution*. Berlin.
- Funk, Hermann (2010): *Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht*. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York, 1145–1151.
- Glück, Helmut (2019): *Meins und Deins = Unsers? Über das Fach ›Deutsch als Fremdsprache‹ und die ›Interkulturelle Germanistik*. In: Peter Zimmermann (Hg.): *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt a. M. u. a., 57–92.
- Götze, Lutz/Helbig, Gerhard/Henrici, Gert et al. (2010): *Die Strukturdebatte als Teil der Fachgeschichte*. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York, 19–33.
- Grünwald, Matthias (2005): *Bilder im Kopf. Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlernender*. München.
- Grupp, Katja (2014): *Bild Lücke Deutschland. Kaliningrader Studierende sprechen über Deutschland*. Stuttgart.
- Hartkopf, Dorothea (2010): *Der Orientierungskurs als neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache*. Münster u. a.
- Helbig, Gerhard (Hg.) (1971): *Beiträge zur Valenztheorie*. Halle (Saale).
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (1972): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig.
- Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert et al. (Hg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York.
- Helbig, Gerhard/Schenkel, Wolfgang (1969): *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig.
- Hettiger, Andreas (2019): *Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen: Grundlagen und Perspektiven*. Baltmannsweiler.
- Hieronimus, Marc (Hg.) (2014): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen.
- Hinnenkamp, Volker/Meng, Katharina (Hg.) (2005): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Tübingen.
- Hoffmann, Christian (2014): *Interessen deutscher auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik im südlichen Afrika : am Beispiel der Sprachförderungsinitiative »Schulen: Partner der Zukunft« (PASCH)*. Hamburg.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg.
- Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (2010): *Spracherwerb und Spracherlernen*. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York, 738–753.
- Jeuk, Stefan/Settinieri, Julia (Hg.) (2019): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. Berlin/Boston.
- Keim, Inken (2008): *Die »türkischen Powergirls«. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim*. Tübingen.
- Krumm, Hans-Jürgen (1978): *Sprachvermittlung und Sprachlehrforschung Deutsch als Fremdsprache*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 4, 87–101.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht*. In: Ders./Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York, 1215–1227.
- Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York.
- Krumm, Hans-Jürgen/Skibitzki, Bernd/Sorger, Brigitte (2010): *Entwicklungen von Deutsch als Fremdsprache in Deutschland nach 1945*. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York, 44–54.
- Kuhn, Christina (2007): *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. Jena.
- Kuhn, Christina/Sass, Anne (2018): *Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. Sprachtraining für die kommunikativen Anforderungen der Arbeitswelt*. In: *Fremdsprache Deutsch* 59, 3–11.
- Langner, Michael (2001): *Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache und des Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterrichts in der Schweiz*. In: Gerhard Helbig/ Lutz Götze/Gert Henrici et al. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York, 108–123.
- Langner, Michael (2010): *Entwicklungen von Deutsch als*

- Fremd- und Zweitsprache in der Schweiz. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 80–88.
- Leipziger Erklärung (2016): Leipziger Erklärung der Institute und Abteilungen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Deutschland zur sogenannten ›Flüchtlingskrise‹. In: https://static.leipzig.de/fileadmin/mediendatenbank/leipzig-de/Stadt/01.1_Geschäftsbereich_OBM/17_Ref_Wissenspolitik/Bilder/Hochschulen_und_An-Institute/Leipziger_Erklärung_der_Institute_und_Abteilungen_fuer_Deutsch_als_Fremd-_und_Zweitsprache_in_Deutschland.pdf (29.01.2021).
- Lüdeling, Anke/Walter, Maik (2010): *Korpuslinguistik*. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 315–322.
- Mahmoud, Karim (2018): *Deutschlandstereotype im Deutschunterricht. Entstehung und Veränderung am Beispiel des Deutschunterrichts in Ägypten*. Baden-Baden.
- Maringer, Isabelle (2012): *Das kulturelle Deutungsmuster Europa im deutschen Mediendiskurs zum EU-Beitritt der Türkei*. Ein Beitrag zu den Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. Dissertation. Leipzig.
- Marten, Heiko (2016): *Sprach(en)politik. Eine Einführung*. Tübingen.
- Marx, Nicole (2018): *Von DaF zu DaFne zu DaT zu DimK und zurück zu DaF (bzw. DaZ)? Ein Streifzug durch die Tertiärsprachenforschung und -didaktik in Deutsch als Fremdsprache*. In: Chris Merkelbach/Manfred Sablonty (Hg.): *Darmstädter Vielfalt – 10 Jahre Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler, 19–35.
- Marx, Nicole/Hufeisen, Britta (2010): *Mehrsprachigkeitskonzepte*. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 826–832.
- Mecheril, Paul (Hg.) (2016): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel.
- Mitschian, Laymo (2010): *M-Learning – die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*. Kassel.
- Moraldo, Sandro M./Missaglia, Federica (Hg.) (2013): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg.
- Muhr, Rudolf (2001): *Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache und des Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterrichts in Österreich*. In: Gerhard Helbig/Lutz Götze/Gert Henrici et al. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 97–108.
- Neuner, Gerhard/Hufeisen, Britta/Kursiša, Anta et al. (2009): *Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch*. München.
- Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005): *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler.
- Nodari, Claudio/Steinmann, Cornelia (2010): *Lernerautonomie*. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 1157–1162.
- ÖDaF (2018): *Stellungnahme des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) zu den Lehrplänen für Deutschförderklassen in Volksschulen, Sonderschulen, Neuen Mittelschulen sowie allgemein bildenden höheren Schulen*. Wien. In: https://www.oedaf.at/dl/srOMJKJmqKJqx4KJK/Stellungnahme_O_DaF_Lehrpla_ne_Deutschfo_rderklassen_20180823.pdf (29.01.2021).
- Oomen-Welke, Ingelore/Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2013): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler.
- Porz, Helga (1972): *Zur Entwicklung des Herder-Institutes von den Anfängen der Vorbereitung ausländischer Studierender auf ein Studium in der DDR bis 1966*. Dissertation. Leipzig.
- Praxenthaler, Martin (2002): *Die Sprachverbreitungspolitik der DDR. Die deutsche Sprache als Mittel sozialistischer auswärtiger Kulturpolitik*. Frankfurt a. M. u. a.
- Reckwitz, Andreas (2000): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist.
- Reich, Hans H. (1980): *Deutschlehrer für Gastarbeiterkinder. Eine Übersicht über Ausbildungsmöglichkeiten in der Bundesrepublik*. In: Armin Wolff (Red.): *Diskussion eines Rahmenplanes Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen*. Vorträge und Materialien der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Regensburg vom 7.–9. Juni 1979. Regensburg, 187–213.
- Reich, Hans H. (2001): *Entwicklungen des Unterrichts in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Deutschland*. In: Gerhard Helbig/Lutz Götze/Gert Henrici et al. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 56–68.
- Riemer, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler.
- Rösler, Dietmar (³2010): *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen.
- Rösler, Dietmar (2016): *Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion. Versuch einer Annäherung*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 53/3, 135–149.
- Rösler, Dietmar/Schart, Michael (2016): *Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte*. In: *Info DaF* 43/5, 483–493.
- Rösler, Dietmar/Würffel, Nicola (2014): *Lernmaterialien und Medien*. München.
- Sato-Prinz, Manuela (2017): *Deutschlandbilder und Studienaustausch zur Veränderung von Nationenbildern im Rahmen von Studienaustauschaufenthalten am Beispiel japanischer Austauschstudierender in Deutschland*. München.
- Schimke, Sarah/Hopp, Holger (Hg.) (2018): *Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb*. Berlin/Boston.
- Schlickau, Stephan (2009): *Neue Medien in der Sprach- und Kulturvermittlung. Pragmatik – Didaktik – interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt a. M. u. a.

- Schmenk, Barbara (2008): Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs. Tübingen.
- Schmidt, Karin/Schmidt, Sabine (Hg.) (2007a): Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen. Berlin.
- Schmidt, Karin/Schmidt, Sabine (2007b): Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. In: InfoDaF 34/4, 418–427.
- Schmidt, Wilhelm (Hg.) (1981): Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung: Theoretisch-methodische Grundlegung. Leipzig.
- Schroeder, Christoph/Zakharova, Natalia (2015): Sind die Integrationskurse ein Erfolgsmodell? Kritische Bilanz und Ausblick. In: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik (ZAR) 8, 257–262.
- Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis et al. (Hg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn.
- Seyfarth, Michael (2020): Sprachlich-kommunikative Anforderungen in tourismusbezogenen Serviceberufen. Empirische Grundlagen für die Curriculumentwicklung. Berlin.
- Shafer, Naomi (2018): Varietäten und Varianten verstehen lernen. Zum Umgang mit Standardvariation in Deutsch als Fremdsprache. Göttingen.
- Studer, Thomas (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: Linguistik Online 10/1. In: http://www.linguistik-online.net/10_02/studer.html (25.08.2020).
- Studer, Thomas (2010): Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 1264–1271.
- Studer, Thomas (2020): Jetzt skaliert! Plurikulturelle und mehrsprachige Kompetenzen im erweiterten Referenzrahmen. In: Deutsch als Fremdsprache 57/1, 5–26.
- Targońska, Joanna/Stork, Antje (2013): Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 24/1, 71–108.
- Thielmann, Winfried (2009): Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hinführen – Verknüpfen – Benennen. Heidelberg.
- Trommler, Frank (2014): Kulturmacht ohne Kompass. Deutsche auswärtige Kulturbeziehungen im 20. Jahrhundert. Wien/Köln/Weimar.
- Ucharim, Anja (2011): »In meiner Heimat war ich Jurist [...] und jetzt fahre ich Taxi«. Die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt und die berufliche Positionierung von Migrantinnen und Migranten in Lehrwerken für Integrationskurse. Dissertation. Leipzig.
- Venohr, Elisabeth (2007): Textmuster und Textsortenwissen aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. Textdidaktische Aspekte ausgewählter Textsorten im Vergleich Deutsch-Französisch-Russisch. Frankfurt a. M. u. a.
- Vogt, Karin (2011): Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung. Tübingen.
- Warner, Chantelle (2020): Was heißt hier plurikulturelle und plurilinguale Kompetenz? Konzeptionen von interkultureller Bildung und Mehrsprachigkeit im europäischen Referenzrahmen und im US-amerikanischen Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 57/2, 67–78.
- Weinrich, Harald (1979): Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 5, 1–13.
- Weinrich, Harald (2009): Anfangen – und sehen, was wird. In: Jörg Roche (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Gedanken zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft eines xenologischen Faches. Zum 30jährigen Bestehen des Instituts für Deutsch als Fremdsprache München. Münster, 17–24.
- Wenzel, Johannes (1995): Zur Entwicklung des Herder-Instituts nach der Wende. In: Heidrun Popp (Hg.): Deutsch als Fremdsprache: An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag. München, 733–742.
- Wierlacher, Alois (1994): Zu Entwicklungsgeschichte und Systematik interkultureller Germanistik (1984–1994). Einige Antworten auf die Frage: Was heißt »Interkulturelle Germanistik«? In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 20, 37–56.
- Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hg.) (2003): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart.
- Wiese, Heike (2018): Die Konstruktion sozialer Gruppen: Fallbeispiel Kiezdeutsch. In: Eva Neuland/Peter Schlobinsky (Hg.): Sprache in sozialen Gruppen. Berlin/New York, 331–351.
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: InfoDaF 23/5, 541–560.
- Wotjak, Barbara (2007): Fünfzig Jahre Herder-Institut der Universität Leipzig. Fundamente und neue »Gründungen«. In: Deutsch als Fremdsprache 44/1, 3–5.
- Zabel, Rebecca (2016): Typen des Widerstandes im Kontext Deutsch als Zweitsprache. Kulturelle Orientierung von Teilnehmenden an Integrationskursen. Tübingen.
- Zimmermann, Peter (Hg.) (2011): »Interkulturelle Germanistik«: Dialog der Kulturen auf Deutsch? Frankfurt a. M.

*Claus Altmayer / Katrin Biebighäuser /
Stefanie Haberzettl / Antje Heine*

II Deutsch als Fremdsprache

2 Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Fremdsprache

Allen Lernenden des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache ist gemeinsam, dass Deutsch nicht ihre erste Sprache ist. Ansonsten überwiegt die Vielfalt. Menschen können Deutsch auf verschiedenen Altersstufen lernen, als Kinder, Jugendliche oder als Erwachsene. Sie können in den deutschsprachigen Raum gezogen sein, für eine kürzere oder längere Zeit, aus beruflichen Gründen oder der Liebe wegen oder weil sie auf der Flucht sind, und sie können dort aus der Interaktion mit ihrer Umgebung die deutsche Sprache mehr oder weniger umfassend lernen, und evtl. verbinden sie dies mit einem Besuch in einer Institution, die sie beim Deutscherwerb systematisch unterstützt. Sie können Deutsch aber auch an einer Schule oder Universität, die weit entfernt vom deutschsprachigen Raum ist, lernen.

Nicht nur die Orte, an denen Deutsch gelernt wird, auch die Gründe für das Lernen können sehr unterschiedlich sein. Für manche Lernende ist es ein Schulfach, das sie belegen müssen oder wählen können. Andere Lernende können ein konkretes Ziel haben, z. B. um sich möglichst auch sprachlich gezielt auf einen bestimmten beruflichen Kontext vorzubereiten, oder die Sprache »nur« zu lernen, weil sie Lust am Sprachenlernen haben. Lernende können einen hohen Bedarf an schriftsprachlicher Korrektheit haben oder möchten möglichst schnell mit anderen Sprechern des Deutschen reden usw.

Diese Vielfalt möglicher Motivationen für den Deutscherwerb macht es unmöglich, allgemeine methodische Aussagen über das Fremdsprachenlernen zu machen, Aussagen über sinnvolle Vorgehensweisen müssen immer auf unterschiedliche Faktoren Bezug nehmen, auf die Lernziele und die individuellen Lernervariablen ebenso wie auf die institutionellen Rahmenbedingungen. In diesem Artikel sollen einige Lehr- und Lernkontexte beschrieben und im Hinblick auf ihre Auswirkungen auf die Organisation des Lernens und die Lernprozesse diskutiert werden. Gegliedert wird diese Beschreibung in vier Abschnitte:

- Lehr- und Lernkontexte und die Unterteilung in Deutsch als Zweit- und als Fremdsprache,

- die Situation des Faches Deutsch als Fremdsprache in der Welt,
- die Besonderheiten des Lernens innerhalb und außerhalb des zielsprachlichen, in diesem Fall also des deutschsprachigen, Raums und
- die Unterscheidung von Lernen durch die Unterstützung einer Bildungsinstitution und dem Erwerb durch Interaktion mit anderen Sprechern dieser Sprache, das Zusammenspiel dieser beiden und das sich durch die Medialisierung und Globalisierung verändernde Verhältnis dieser beiden Lernarten.

2.1 Lehr- und Lernkontexte und die Unterteilung in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

Die Diskussion dieser Kontexte wird manchmal mit der Diskussion über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache verbunden. Dabei tritt das folgende Problem auf: Man findet in der Fachliteratur manchmal noch etwas zu stark vereinfachende Gleichsetzungen von bestimmten Parametern mit Zweit- und Fremdsprache, nämlich dann, wenn diese Unterscheidung entweder gleichgesetzt wird mit der Unterscheidung von gesteuertem Lernen in Bildungsinstitutionen und dem sogenannten natürlichen Erwerb aus der Interaktion mit Muttersprachlern oder mit der Unterscheidung des Deutschlernens innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums. Diese Gleichsetzungen sind problematisch, denn sie greifen zu kurz: Wer an einem Goethe-Institut weit entfernt vom deutschsprachigen Raum Deutsch lernt, dann für ein paar Wochen an ein Goethe-Institut in Deutschland fährt und dort weiterlernt, danach wieder an seine ursprüngliche Institution zurückgeht, der wechselt nicht vom Fremdsprachenlerner zum Zweitsprachenlerner und dann zurück zum Fremdsprachenlerner, auch wenn sein Lernen zwischendurch mal innerhalb des deutschsprachigen Raums stattfindet. Und jemand, der in den deutschsprachigen Raum migriert ist, dort seit Jahren lebt, die Sprache zunächst nur aus der Interaktion mit seiner deutschsprachigen Umgebung und Medien gelernt hat und dann an eine Volkshoch-

schule geht, um den Deutscherwerb zu unterstützen, wird dadurch nicht plötzlich vom Zweitsprachenlerner zum Fremdsprachenlerner. Die Situation ist also komplizierter als manche einfachen Begriffsverwendungen dies glauben machen.

Generell kann man sagen, dass der Begriff Deutsch als Zweitsprache sich prototypisch auf Lernende bezieht, die innerhalb des deutschsprachigen Raums Deutsch lernen, dies natürlich und/oder gesteuert tun und für die die deutsche Sprache und Kultur für ihr alltägliches Leben und Überleben von unmittelbarer Bedeutung ist. Deutsch als Fremdsprache bezieht sich prototypisch auf ein Lernen in Bildungsinstitutionen, das innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums stattfinden kann, überwiegend jedoch außerhalb des deutschsprachigen Raums stattfindet (vgl. dazu ausführlicher Rösler 2012: 30–32).

Das es in der Realität Gruppen von Lernenden und individuelle Lernende gibt, die sich diesen prototypischen Konstellationen nicht klar zuordnen lassen, ist kein Problem, sondern Teil der Vielfalt des Sprachenlernens. Ein klassisches Beispiel für unklare Zuordnungen sind Personen, die außerhalb des deutschsprachigen Raums Germanistik studieren und dann in ihrem Auslandsjahr an eine deutsche Universität gehen. Treffen sie sich an einem touristischen Ort und bleiben unter sich, also unter Personen, die gemeinsam andere Sprachen sprechen als Deutsch, dann haben sie evtl. ein vergnügliches Jahr im deutschsprachigen Raum verbracht, haben landeskundlich viel gelernt, manchmal vor allen Dingen auf der kulinarischen und kulturellen Ebene, aber ihr Deutscherwerb hat verglichen mit einem Austauschstudenten oder Fremdsprachenassistenten, der an einen anderen, touristisch vielleicht weniger überlaufenen Ort geht, eventuell relativ geringe Fortschritte gemacht. Zumindest wenn bei diesem anderen Lernenden dadurch, dass natürlicher Erwerb durch Kommunikation mit Kommilitonen an der Universität, in Sportvereinen, Kirchengemeinden, Theatergruppen usw. stattfindet, es zu einer kontextbezogenen Erweiterung von Wortschatz, Textsortenkompetenz und dazugehöriger Grammatik kommt. Diese Person kann also von einem Fremdsprachenlerner zu einem Zweitsprachenlerner werden.

Die unterschiedlichen Lernfortschritte beim Auslandsjahr sind interessant, weil sie zeigen, wie unterschiedlich Lernweisen zu verschiedenen Zeitpunkten in unterschiedlichen Kontexten sein können, auch wenn sie sich im Hinblick auf einen Faktor (Auslandsjahr) sehr ähnlich sehen, und wie vorsichtig

man mit Zuordnungen von ›typischen‹ Lern- und Lehraktivitäten zu bestimmten Kontexten sein muss. Trotzdem ist es sinnvoll, sich prototypische Kontexte klarzumachen, um dann in konkreten Situationen in der Lage zu sein, angemessen auf konkrete Lernende zu reagieren.

2.2 Deutsch als Fremdsprache weltweit

Nach Schätzungen des Auswärtigen Amtes (Auswärtiges Amt 2015) lernten im Erhebungszeitraum ca. 15,4 Millionen Menschen Deutsch, etwas mehr als 2010 (14,7 Millionen), aber weniger als im Jahr 2000 (20,1 Millionen). Diese Entwicklung wird wie folgt kommentiert: »Man kann insgesamt von einer Konstanz der Zahlen, vielerorts zudem von einem positiven Trend sprechen. Seit der letzten Erhebung der Zahlen 2010 ist die Nachfrage nach Deutsch in rund 60 % der Länder, in denen die Zahl der Deutschlernenden ermittelt werden konnte, gestiegen. Das trifft insbesondere auf Länder in Asien, Lateinamerika, Afrika und im Nahen und Mittleren Osten zu. Ein Einbruch der Zahl der Deutschlernenden ist allerdings in der Gemeinschaft unabhängiger Staaten (GUS) zu verzeichnen« (ebd.: 6). In der Russischen Föderation gibt es jedoch weiterhin in absoluten Zahlen eine große Zahl von Deutschlernenden: 1,5 Millionen (2010 waren es 2,3 Millionen), davon sind 1,1 Millionen Schüler (2010 waren es 1,6 Millionen; vgl. ebd.: 23; s. Kap. II.3).

In der überwiegenden Zahl der Länder ist Deutsch nicht die erste Fremdsprache: »Weltweit bestätigt sich gleichzeitig die Entwicklung, dass Deutsch mehrheitlich als zweite Fremdsprache gelernt wird und die Förderung von Mehrsprachigkeit in Bildungssystemen für Deutsch daher von entscheidender Bedeutung ist« (ebd.: 6). Für das Fach Deutsch als Fremdsprache bedeutet dies, dass es sich in Forschung und Lehrmaterialentwicklung mit der Frage beschäftigen muss, wie man das zumeist als erste Fremdsprache gelernte Englisch für das Deutschlernen nutzen kann, sowohl im Hinblick auf sprachliche Lerngegenstände als auch auf die Frage, inwieweit bereits vorhandene Fremdsprachenlernerfahrungen genutzt werden können (vgl. z. B. Chaudhuri 2009; Hufeisen/Marx 2007).

Von den 15,4 Millionen Deutschlernenden befinden sich ca. 60 %, 9,4 Millionen, in Europa. »In Nordamerika sowie Australien und Neuseeland ist die Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache stabil geblieben« (Auswärtiges Amt 2015: 7). Der überwie-

gende Anteil des Deutschlernens geschieht nach wie vor an Schulen, der Bericht des Auswärtigen Amtes geht von 87 % aus (vgl. ebd.: 7). In den einzelnen Ländern ist die Verteilung auf Schule und Erwachsenenbildung bzw. Universität natürlich sehr unterschiedlich, so sind in der Türkei 96 % der Deutsch lernenden Personen Schüler (ebd.: 35), in China 51 % (ebd.: 29).

Beim Auf und Ab der Lernerzahlen lassen sich große Unterschiede zwischen einzelnen Ländern ausmachen. So ist in Brasilien die Zahl der Deutschlernenden von einem niedrigen Ausgangsniveau um 30 % gestiegen, so dass jetzt 135.000 Deutschlerner geschätzt wurden (vgl. ebd.: 27). Auch in Indien ist die Zahl der Deutschlernenden gestiegen, an Goethe-Instituten und Goethe-Zentren in den letzten Jahren um 36 % (vgl. ebd.: 31). Bemerkenswert ist auch der Anstieg der Schülerzahlen in Indien: Waren es 2010 noch 18.550, so wurden im Jahr 2014 107.000 Schüler an ca. 700 Schulen im Fach Deutsch neben Englisch und Hindi unterrichtet. »Dieser massive Anstieg der Nachfrage nach Deutsch im Sekundarschulbereich wurde auch durch die PASCH-Aktivitäten ausgelöst. Die 58 PASCH-Schulen in Indien, die vom Goethe-Institut und der ZfA betreut werden, sind zum überwiegenden Teil Privatschulen« (ebd.: 31). Bei PASCH, einer 2008 ins Leben gerufenen Initiative (die Abkürzung steht für ›Schulen: Partner der Zukunft‹), werden weltweit Deutschlernende auf unterschiedliche Weise gefördert, durch Maßnahmen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ebenso wie des Goethe-Instituts, des Pädagogischen Austauschdienstes oder des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD). Zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Artikels geht man von inzwischen ca. 1800 Schulen mit besonderer Deutschlandbindung aus (zum aktuellen Stand der Förderung vgl. <http://www.pasch-net.de/index.html>).

Nicht nur in Indien, auch in einigen anderen asiatischen Ländern sind sehr hohe Zuwachszahlen zu verzeichnen, in Indonesien gab es z. B. eine Steigerung um 75 %, in Vietnam um 50 % (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 33). Diesen Anstieg führt die Bestandsaufnahme des Auswärtigen Amtes u. a. auf einen Motivationschub im Hinblick auf die Arbeit in Deutschland zurück: »Die in Deutschland steigende Nachfrage nach Fachkräften aus dem Bereich der Heil- und Pflegeberufe [...] im Rahmen der Berufsmigration erhöht in Vietnam das Interesse an Deutsch als Schlüsselqualifikation« (ebd.).

In China ist die Zahl der Studierenden im Fach

Deutsch bzw. Germanistik zwischen 2010 und 2015 um 24 % gestiegen, auf jetzt ca. 45.000 Studierende. Dabei handelt es sich sowohl um Germanistikstudenten als auch um Studierende, die Deutsch neben einem anderen Studienfach studieren. Diese steigende Zahl des Deutschlernens an chinesischen Universitäten führt in gewisser Weise auch zum Anstieg der Zahl chinesischer Studierender an deutschen Universitäten, sie machen inzwischen die größte Gruppe ausländischer Studierender in Deutschland aus: »2012/2013 waren 25.564 Chinesen an deutschen Hochschulen immatrikuliert« (ebd.: 29). In China gilt Deutschland als wichtigstes nicht-englischsprachiges Studienland (vgl. ebd.).

Derartige Zahlen sind ein gutes Argument dafür, dass sich das Fach Deutsch als Fremdsprache mehr als bisher mit der Verbindung des Deutschlernens im Herkunftsland und dem studienbegleitenden und evtl. auch studienvorbereitenden Deutschlernen während des Studiums in Deutschland befasst (vgl. Rösler 2015a) und beide Kontexte nicht separat behandelt, sondern versucht, so früh wie möglich Verbindungslinien zwischen beiden herzustellen, durch Kooperationen von Universitäten ebenso wie durch Forschungsanstrengungen zum Deutschlernen, die sich stärker als bisher mit der Frage befassen, wie sich Studienvorbereitung, elementarer Deutscherwerb im eigenen Land und Studienbegleitung im deutschsprachigen Raum besser verzahnen lassen.

2.3 Das Lernen innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums

2.3.1 Lernen im deutschsprachigen Raum: Die Bedeutung der deutschsprachigen Umgebung

Das Lernen innerhalb des deutschsprachigen Raums zeichnet sich dadurch aus, dass die deutsche Sprache und Kultur durchgehend zur Verfügung stehen. Das bedeutet, dass Lernen aus der Interaktion allein möglich ist, sei es beim doppelten Erstspracherwerb oder frühen Zweitspracherwerb, sei es in späteren Lebensphasen, bei denen große Unterschiede im Hinblick auf den Umfang des Erwerbs erkennbar sind. Die Anwesenheit der Lernenden im deutschsprachigen Raum allein ist allerdings kein Garant für erfolgreichen Erwerb: Wenn das Deutschlernen innerhalb des deutschsprachigen Raums stattfindet, die gesamte Umgebung der Lernenden aber ausgangssprachlich kommunikativ determiniert ist, bleibt vom Vorteil

möglicher Interaktionen mit der deutschsprachigen Umgebung nicht viel übrig. Für diese Personen bliebe beim Deutschlernen innerhalb einer Bildungsinstitution das Klassenzimmer fast der einzige Ort der Kommunikation mit der Zielsprache.

Dies ist ein mögliches Ende auf der Skala der Bedeutung des zielsprachlichen Raums für das Fremdsprachenlernen. Am anderen Ende liegt ein Deutschunterricht, der Lernende unterstützt, die vielfältig mit der deutschsprachigen Umgebung interagieren und immer wieder versuchen, auf ihrem jeweiligen Sprachstand optimal zu kommunizieren, und sich von ihrem Sprachnotstand nicht entmutigen lassen. Diese Unterstützung könnte zum einen dadurch erfolgen, dass der Deutschunterricht die von den Lernenden in ihrer Lebenswelt wahrgenommenen sprachlichen und kulturellen Herausforderungen aufnimmt, sie thematisiert und durch erklärende und übende Aktivitäten unterstützt. Und zum anderen dadurch, dass der Deutschunterricht sich auf die Elemente der deutschen Sprache und Kultur konzentriert, die im natürlichen Erwerb keine so große Rolle spielen. Das kann dann zu der interessanten, paradox klingenden Situation führen, dass ein Unterricht im deutschsprachigen Raum für diese besondere Zielgruppe stärker formorientiert sein kann als es z. B. außerhalb des deutschsprachigen Raums gut wäre.

Meistens wird das Lernen innerhalb des deutschsprachigen Raums zwischen diesen beiden Polen liegen, und man wird versuchen, die Interaktion mit dem deutschsprachigen Raum zu integrieren, sei es beispielsweise ganz elementar dadurch, dass man in den ersten Stunden des Anfängerunterrichts das Klassenzimmer verlässt und auf den lokalen Markt geht, um den Wortschatz sehend und tastend zu erweitern, sei es durch Rechercheaufgaben im Alltag. Ein Lernender, der in seiner deutschsprachigen Umgebung aus der Interaktion Weltwissen und Wortschatz erwirbt, kann institutionell anders unterstützt werden als ein Deutschlernender, für den der Deutschunterricht der einzige Kontakt mit der neuen Sprache ist.

Wie einflussreich die Lernortbestimmung ›innerhalb des deutschsprachigen Raums‹ ist, hängt also sehr stark davon ab, inwieweit die Lernenden mit der deutschsprachigen Umgebung interagieren, inwieweit die deutschsprachige Umgebung mit sich interagieren lässt, wie umfangreich und differenziert der deutschsprachige Input ist und inwieweit Organisatoren des Lernens in Bildungsinstitutionen in der Lage sind, den natürlichen Erwerb und die natürlichen Interaktionen produktiv aufzunehmen und zu verstärken.

2.3.2 Lernen im deutschsprachigen Raum: Unterschiedliche institutionelle Kontexte und Zielgruppen

Das Lernen innerhalb des deutschsprachigen Raums findet auf den unterschiedlichsten Ebenen statt. Seit den 1970er Jahren von besonderer Bedeutung sind die klassischen Migranten und deren Kinder, die mit unterschiedlich stark entwickeltem natürlichem Deutschwerb in Kindergärten und Schulen kommen. Besonders seit 2015 hat sich durch geflüchtete Deutschlernende die Vielfalt des Deutschlernens innerhalb des deutschsprachigen Raums noch einmal sehr stark ausdifferenziert: Lernende mit sehr unterschiedlichen Bildungsniveaus und unterschiedlichen Alphabetisierungsgraden lernen Deutsch, unterrichtet sowohl von ausgebildeten als auch von ehrenamtlichen Deutschlehrkräften. Diese Gruppe von Lernenden reicht von Personen, die sprachlich intensiv für ein Studium an deutschen Universitäten vorbereitet werden können, bis zu den sogenannten Seiteneinsteigern, d. h. jugendlichen Geflüchteten, die von ihrem Alter her bei einer Sozialisation in Deutschland kurz vor dem Eintritt in eine Ausbildung stehen würden, die das Schulsystem aber ohne sprachliche und kulturelle Kenntnisse des deutschsprachigen Raums betreten. Die Herausforderungen, die diese neuen Gruppen von Deutschlernenden den Lehrkräften bereitet, sind enorm (vgl. z. B. Benholz/Frank/Niederhaus 2016; Markov/Scheithauer/Schramm 2015; Pietzuch 2015; s. Kap. III).

Das Lernen innerhalb des deutschsprachigen Raums gibt es jedoch auch außerhalb der Kontexte Migration und Flucht. Beispiele sind die klassischen Ferienkurse an Universitäten in Deutschland oder am Goethe-Institut, die Spracherwerb und kulturelle Erfahrungen miteinander verbinden, oder die studienvorbereitenden und studienbegleitenden Aktivitäten an Studienkollegs und Universitäten, entweder zentral von einem Fremdsprachenzentrum oder dezentral in den jeweiligen Fächern organisiert. Bei diesen Lernergruppen kann das berufs- und fachbezogene Deutschlernen ebenso eine große Rolle spielen wie bei der sprachlichen Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten, z. B. bei jugendlichen Geflüchteten in Vorbereitung auf einen Ausbildungsplatz oder bei der mit einem notwendigerweise sehr hoch anzusetzenden sprachlichen Anforderungsprofil arbeitenden Sprachvermittlung für Fachkräfte, z. B. bei von ins deutsche System einwandernden Ärzten oder Priestern.

Gerade diese beiden Berufsgruppen zeigen auch,

dass ein Berufsbezug des Deutschunterrichts nicht mit einer auf Lexik, Grammatik und Textsorten bezogenen Fachsprachenvermittlung gleichgesetzt werden kann. So stellt Schön 2014 auf der Basis einer Analyse eines Arzt-Patienten-Gesprächs fest: »Für ausländische Ärzte ist es sicher die schwierigste Aufgabe, Vertrauen zu Patienten einer anderen Sprache und Kultur herzustellen« (ebd.: 112), etwas, was sicher nicht primär durch die Beherrschung des medizinischen Fachwortschatzes zu erreichen ist. Auch die Analyse der kommunikativen Herausforderungen für ausländische Priester bei ihrer seelsorgerischen Arbeit in deutschen Pfarrgemeinden durch Kiefer 2014 zeigt die Vielfalt sprachlicher und kommunikativer Phänomene, auf die sich ein berufsbezogener Deutschunterricht einlassen muss. Zu den Kompetenzen, die der in einer deutschen Gemeinde arbeitende Seelsorger erwerben muss, gehören neben anderen auch die Fähigkeiten, mit sprachlich und kulturell bedingten Missverständnissen umzugehen und Strategien des Nachfragens und Rückversicherns zu beherrschen (vgl. ebd.: 83). Die von Kiefer beschriebenen kommunikativen und selbstreflexiven Fähigkeiten gehören gerade nicht in die Bereiche Fachlexik oder -syntax sondern zu den allgemeinen Kommunikationsfähigkeiten und deren deutschsprachiger Realisierung.

2.3.3 Lernen außerhalb des deutschsprachigen Raums: Die traditionelle Beschränkung des Inputs und seine mediale Erweiterung

Außerhalb des deutschsprachigen Raums wurde Input traditionell überwiegend von zwei Instanzen transportiert: von Lehrenden, mit denen der Kontakt im Klassenzimmer stattfand, und über Medien – Zeitschriften, Bücher, Schallplatten, Tonbänder und später Videobänder. Hinzu kamen, je nach Ort, Kontakte mit deutschsprachigen Touristen oder Geschäftsleuten und, wo für die Institution organisatorisch möglich, mit deutschsprachigen Assistenten an Schulen oder Universitäten. Traditionell war also der Kontakt mit der deutschen Sprache beim Deutschlernen außerhalb des deutschsprachigen Raums eher auf das Klassenzimmer und die Eigeninitiative der Lernenden beschränkt: möglichst viele Zeitungen und Bücher zu lesen, Deutsche Welle zu hören usw. Auch war der Kontakt nicht unmittelbar relevant für das Überleben im Alltag, die Kommunikation außerhalb des Klassenzimmers fand in einer der Sprachen statt, die die Deutschlernenden außerdem beherrschten.

Im Zeitalter der Digitalisierung hat sich diese Be-

schreibung geändert: Zusätzlich zum klassenzimmerbasierten Input können die Lernenden jederzeit mit der deutschsprachigen Welt in Kontakt treten, per digitaler Brieffreundschaft, in Foren, in sozialen Netzwerken usw. Was in der analogen Zeit eine institutionell herbeigeführte Kommunikation war, in den sogenannten Klassenkorrespondenzen, zunächst per Brief, dann per Hörkassette, dann per Video, kann inzwischen weiterhin institutionell organisierter oder selbstbestimmter Alltag von Lernenden sein. Die größte Veränderung, die sich durch die digitalen Zugänge ergibt, liegt also nicht nur in der Vergrößerung des Inputs innerhalb klassischer klassenzimmerzentrierter Lernaktivitäten, die spannende Frage ist, inwieweit das Lernen insgesamt stärker individualisiert wird und inwieweit auch in das Lernen außerhalb des zielsprachigen Raums informelles Lernen größeren Einzug findet. Darauf wird am Ende dieses Beitrags eingegangen.

Die traditionellen Klassenkorrespondenzen haben mit dem Aufkommen der digitalen Medien zugenommen, weil organisatorisch der Aufwand evtl. geringer ist und durch die schnelle Reaktionssituation eine unmittelbare Kommunikation möglich zu sein scheint (vgl. die Überblicke in Rösler 2010: 51–58; O’Dowd 2007). Die Schnelligkeit bringt jedoch nicht nur Vorteile, die so entstehende Kommunikation kann zum einen oberflächlicher und zum anderen konfliktträchtiger sein. Nicht zufällig bestand ein Teil der frühen Forschung zu digitalen Kooperationen von Klassen in Beiträgen, die sich mit Missverständnissen, Stereotypisierungen usw. befassen, nicht nur in der Kommunikation zwischen den Lernenden, sondern auch in der zwischen den Lehrenden (vgl. z. B. Müller-Hartmann 2000).

Dennoch ist festzuhalten, dass die digitalen Medien die klassischen Reduktionen des Lernens außerhalb des deutschsprachigen Raums mit seiner Beschränkung auf Material und Lehrkräfte ein Stück weit aufgehoben haben: Individualisiert als Lernen im Tandem, in Gruppen in digitalen Kooperationsprojekten, nicht nur in Partnerschaften zwischen Lernerklassen, sondern auch zwischen zukünftigen Deutschlehrenden und Deutschlernenden (vgl. Rösler 2014), ist eine Erweiterung des Kontakts mit der deutschen Sprache möglich, der sich meistens auch noch durch einen stärkeren Bezug auf die Interessen der jeweiligen Lernenden auszeichnet. Auch in der Vielfalt individueller Anstrengungen, parallel zum Deutschunterricht in deutscher Sprache mit der Welt Kontakt aufzunehmen, zeigt sich, dass vor allen Din-

gen von Lernenden mit Initiative hier eine Vielfalt von Aktivitäten möglich ist. Dennoch bleibt festzuhalten: Verglichen mit einer Person, die in den deutschsprachigen Raum einwandert, ist das von einer Person außerhalb des deutschsprachigen Raums gelernte Deutsch zumeist weniger unmittelbar relevant für das Überleben im Alltag.

2.3.4 Lernen außerhalb des deutschsprachigen Raums: Unterschiedliche institutionelle Kontexte und Zielgruppen

Außerhalb des deutschsprachigen Raums gibt es sehr unterschiedliche Gründe für das Deutschlernen. Es ist Teil des schulischen Angebots, und Deutsch wird evtl. einer anderen Sprache vorgezogen, weil die Eltern sie schon gelernt haben, weil diese meinen, die deutsche Kultur, besonders die Musik, sei ein Grund für das Deutschlernen oder weil man aufgrund der wirtschaftlichen Stärke Deutschlands meint, es sei für das spätere Fortkommen hilfreich, diese Sprache zu lernen (zu den Motiven des Deutschlernens weltweit vgl. Riemer 2011). Kultur und/oder Wirtschaft und Berufsperspektive können auch bei erwachsenen Lernenden ein Grund für das Deutschlernen sein, vielleicht sind aber auch soziale Gründe ausschlaggebend, eine Nachbarin besucht einen Deutschkurs und berichtet vom angenehmen sozialen Klima in diesem Kurs.

Auch bei Studierenden kann es sehr unterschiedliche Motive und Lehrkontexte geben. Neben der offensichtlich Gruppe der traditionellen Germanistikstudenten mit literatur-, kultur- und sprachwissenschaftlichem Schwerpunkt gibt es an Universitäten eine Ausdifferenzierung der deutschland- und europabezogenen Studiengänge sowie Deutschkurse für Studierende anderer Fächer, die fachlich keinen Bezug zum deutschsprachigen Raum haben. Die Ausdifferenzierung der Germanistik führte in den 1980er Jahren zunächst zu mehr oder weniger gelungenen Verbindungen von Deutsch und Wirtschaft, weniger gelungen, wenn die Gefahr bestand, dass die Germanistik auf die ›Zulieferung von Sprachkompetenz‹ reduziert wurde, besser gelungen, wenn die Studiengänge sowohl einen klaren Gegenstandsbezug zum deutschsprachigen Raum hatten als auch in der Lage waren, vergleichende und interkulturelle Komponenten zu integrieren. Inzwischen ist eine sich als berufsbezogen verstehende Germanistik auf unterschiedlichen Feldern unterwegs, z. B. in einem Bereich wie Touristik.

2.3.5 Studienvorbereitendes und studienbegleitendes Deutschlernen außerhalb des deutschsprachigen Raums

Auch beim Deutschlernen von Studierenden, deren Fach keinen direkten Deutschlandbezug hat, kann es kulturelle und soziale Gründe für das Deutschlernen neben dem eigentlichen Studium geben, der Deutschserwerb kann aber auch integraler Bestandteil eines nicht-philologischen Studiums sein. Ein Studierender eines MINT-Faches möchte vielleicht nach seinem Bachelor sein Fach in einem Master-Studium an einer Universität im deutschsprachigen Raum weiterführen, ein anderer nach Studienende einen Beruf ergreifen, bei dem die Beherrschung des Deutschen wichtig ist. Für beide ist ein Deutscherwerb parallel zum Fachstudium sinnvoll, de facto werden sie in den gleichen Kursen sitzen, aber eigentlich müssten für sie unterschiedliche Curricula gelten, zumindest dann, wenn für den ersten als Maximalziel der direkte Übergang ins deutsche Universitätssystem angestrebt wird.

Dies ist ein verlockendes Ziel, es hat in manchen Ländern ein hohes Motivierungspotenzial. Man sollte allerdings nicht vergessen, dass das Ziel nicht einfach ›Übergang‹ heißt, sondern ›erfolgreicher Übergang‹, »d. h., die Kombination aus Fachstudium und Sprachstudium im Ausgangsland muss so gestaltet sein, dass die Studierenden nicht nur an einer deutschen Universität angenommen werden können, sondern dass sie eine realistische Chance haben, das Studium danach auch erfolgreich zu absolvieren« (Rösler 2015a: 10). Eine vom DAAD einberufene Arbeitsgruppe hat für derartige Situationen einen Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland erstellt und warnend festgehalten:

Wenn Deutsch vom Null-Niveau bis zur Studierfähigkeit entwickelt werden soll, muss sorgfältig überlegt werden, wie die dafür erforderliche hohe Stundenzahl mit dem Fachunterricht in Einklang gebracht werden kann. Möglich und sinnvoll ist die Einführung eines Foundation Year, in dem vor allem Sprachen und ggf. einige Fachkurse unterrichtet werden könnten. Möglich ist z. B. auch die Verlängerung von Bachelorstudiengängen auf vier oder fünf Jahre, falls dies das Stundensystem des jeweiligen Landes möglich macht (DAAD 2014: 9).

Das Maximalziel direkter Übergang stellt besondere Anforderungen an Integration und Separierung von Fachstudium und Spracherwerb, an die Materialer-

stellung, die Ausbildung der Lehrkräfte und vor allem auch an die Fähigkeit der Fachwissenschaftler, sich auf dieses Ziel einzulassen und ausreichend Zeit und Raum für den Deutscherwerb bereitzustellen, was eben nicht nur bedeutet, dass der Deutschunterricht nicht mehr automatisch die ›unsozialen‹ Zeiten im Studienplan zugewiesen bekommt. Es wird in einem Studiengang, dessen Komponenten durch Creditpunkte zählbar gemacht wurden, auch bedeuten, dass quantitativ Abstriche beim Umfang des Fachstudiums zur Diskussion stehen. Die Diskussion um studienbegleitende Curricula für den Deutscherwerb in nicht-philologischen Fächern hat in den letzten zehn Jahren Fahrt aufgenommen (vgl. z. B. Lévy-Hillerich/Serena 2009), mit *Deutsch studieren, arbeiten, leben* (Lévy-Hillerich u. a. 2010) wurde ein Lehrwerk für diese Gruppe entwickelt, das natürlich wie fast alle Lehrwerke (vgl. Rösler 2012: 33–48) nicht spezifisch genug für eine konkrete Lernergruppe sein kann.

Die Diskussion um die Verzahnung von universitärem Sprachenlernen und Fachstudium gibt es auch innerhalb des deutschsprachigen Raums (vgl. z. B. Schimmel 2010). Wenig entwickelt sind bisher Versuche, das studienbegleitende Deutschlernen außerhalb des deutschsprachigen Raums mit dem innerhalb des deutschsprachigen Raums zu verbinden, die über einen Aufenthalt im deutschsprachigen Raum für einen intensiven Sprachkurs während des Erststudiums hinausgehen. Ambitionierter wären Kooperationen zwischen den Hochschulen außerhalb und innerhalb des deutschsprachigen Raums, die zum studienvorbereitenden Deutschunterricht einen möglichen Wechsel an eine deutschsprachige Universität in ihren Sprach- und Fachseminaren mitdenken. Dies ist jedoch nur durch belastbare Absprachen erreichbar, am besten durchführbar wohl im Kontext binationaler Hochschulen (vgl. DAAD 2014).

2.4 Spracherwerb aus Interaktionen und das Fremdsprachenlernen in Bildungsinstitutionen

2.4.1 Natürlicher Spracherwerb aus der Interaktion mit anderen Menschen

Natürlicher Spracherwerb erfolgt zunächst einmal durch die Interaktion mit anderen Menschen, die diese Sprache beherrschen, sei es durch Kontakt von Angesicht zu Angesicht oder medial vermittelt. Er funktioniert außerdem durch den rezeptiven Kontakt ohne Interaktion durch das Lesen und Hören von Texten in

dieser Sprache. Im kindlichen Erstspracherwerb und doppelten Erstspracherwerb und auch beim frühen Zweitspracherwerb (als Überblick zum Erstspracherwerb vgl. Butzkamm/Butzkamm 2008 und zum doppelten Erstspracherwerb und frühen Zweitspracherwerb Tracy 2007; s. Kap. IV.14) reichen diese Kontaktsituationen, wenn sie reichhaltig und bedeutungsvoll sind, aus, um den Spracherwerb in Gang zu setzen, voranzutreiben und zum Erfolg zu führen; er wird danach fortgeführt durch einen gesteuerten schulischen Erwerb der Kulturtechniken Lesen und Schreiben.

Bei älteren Lernenden ist der Erfolg des natürlichen Erwerbs einer neuen Sprache im Vergleich zu Erst- und frühem Zweitspracherwerb weniger eindeutig vorhersagbar. Es gibt sowohl Erwerbsverläufe, bei denen frühe Fossilisierungen festzustellen sind, als auch solche, bei denen große Fortschritte zu verzeichnen sind. Die psycholinguistische Diskussion verband die Beschäftigung mit dem Erwerbsalter zunächst mit der theoretischen, für die generative Grammatik zentralen Frage, inwieweit durch die Pubertät der natürliche Spracherwerbsmechanismus seine Wirkungskraft verliert und der Erwerb durch Jugendliche und Erwachsene sich deshalb grundsätzlich von dem kindlichen Erwerb unterscheiden muss. Die Spracherwerbsdiskussion stand damit im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts im Zentrum einer großen geisteswissenschaftlichen linguistischen Debatte (vgl. Pinker 2007), was ihr viele Fördergelder einbrachte, aber auch dazu führte, dass durch den starken Fokus auf natürlichen Erwerb der Blick auf das Zusammenspiel von Erwerb und Interventionen durch Bildungsinstitutionen zu kurz kam.

Wissenschaftsgeschichtlich befassten sich also zwei unterschiedliche Forschungsrichtungen mit dem natürlichen Erwerb und mit dem gesteuerten Lernen. Während die Psycholinguistik bezogen auf die Sprache Deutsch zumindest seit Beginn der Migration in den deutschsprachigen Raum sich intensiv mit dem Erwerbsprozess zunächst von erwachsenen Arbeitsmigranten und später mit dem Deutscherwerb von deren Kindern und Kindeskindern befasst hat, ist der gesteuerte Erwerb der Gegenstand der fremdsprachendidaktischen Forschung. Man kann diese Zweigleisigkeit beklagen, denn durch die Ausschließlichkeit des Blicks auf natürliche Erwerbsprozesse geht verloren, dass auch im natürlichen Erwerb Steuerungselemente vorhanden sein können, so dass der Blick auf das Zusammenspiel von natürlichem Erwerb und der Rolle von unterstützenden Institutionen behindert wird. Umgekehrt hat die Fremdsprachendi-

daktik, abgesehen von Teilbereichen wie der Projekt-didaktik, die versucht hat, den lebensweltlichen Bezug durch ein Überschreiten der Grenzen des Klassenzimmers zu maximieren (vgl. z. B. Legutke 2006), viel zu lange den Blick ausschließlich oder zumindest überwiegend auf Lehrkontexte gelegt, wodurch manchmal aus dem Blick geraten ist, dass auch bei prototypischen Fremdsprachenlernenden in Bildungsinstitutionen durch mediale oder sonstige Kontakte natürlicher Erwerb stattfinden kann.

2.4.2 Die Bedeutung des Faktors Alter für die gesellschaftliche und institutionelle Organisation des Fremdsprachenlernens

Die nun seit Jahrzehnten lebhaft diskutierte Diskussion um die Bedeutung des Faktors Alter sowohl bei der Beschreibung des natürlichen Erwerbs als auch für die Gestaltung von Unterricht zeigt, wie schwierig eindeutige Aussagen zu bestimmten Altersstufen sind. Zusammenfassungen (z. B. von Singleton/Ryan 2004) der vielen z. T. durch den Fokus auf die sog. kritische Periode ausgelösten Studien zur Bedeutung des Faktors Alter beim Erwerb von anderen Sprachen als der ersten offenbaren, dass natürlicher Erwerb von Kindern im Bereich der Aussprache natürlich einfacher und vollständiger verläuft als bei vielen Erwachsenen und dass Erwachsene und Kinder unterschiedlich Grammatik lernen. Es wurde auch herausgearbeitet, dass viele Studien aufgrund unterschiedlicher methodischer Annahmen kaum vergleichbar sind.

Arbeiten zur Bedeutung des Faktors Alter für den Fremdspracherwerb, vor allem, wenn sie die Position »je früher desto besser/schneller/umfassender« unterstützen, sind gesellschaftlich relevant, weil sie Auswirkungen auf die Organisation des schulischen Fremdsprachenlernens haben, wie z. B. in Deutschland bei der Einführung von Fremdsprachen in der Grundschule. Auch im Fach Deutsch als Fremdsprache diente für die Initiative »Schulen: Partner der Zukunft«, die zu einer intensiven Unterstützung des schulischen Deutschlernens außerhalb des deutschsprachigen Raums führte, letztlich der möglichst frühe Beginn des Deutschlernens als Begründung, auch wenn hier der Zeitpunkt, zu dem die Einführung des Deutschen ins schulische Curriculum erfolgt, in verschiedenen Ländern unterschiedlich ist.

Außerhalb der normativen Debatte um den »richtigen« Zeitpunkt für den Beginn des Fremdsprachenlernens in schulischen Kontexten liegt die Bedeutung der Erforschung des Faktors Alter beim Fremdsprachen-

lernen auf einer anderen Ebene: Lernende lernen Fremdsprachen zu dem Zeitpunkt, zu dem sie dies wollen oder müssen, und die Forschung muss Informationen bereit stellen, welche Arten der Unterstützung des Lernens durch Bildungsinstitutionen für diese Konstellationen die richtigen und wichtigen sind, und zwar von Kindheit bis zum hohen Alter (zu der erst in letzter Zeit in den Fokus der Forschung geratenen Zielgruppe der »älteren« Fremdsprachenlernenden vgl. einige der Beiträge in Berndt 2013).

2.4.3 Gesteuertes Lernen in Bildungsinstitutionen

Beim gesteuerten Lernen in Bildungsinstitutionen kann ein starker Kontrast zu natürlichem Erwerb existieren, der sich schon durch ein Wort wie »Schulpflicht« andeutet: Viele Lernende lernen die Fremdsprache nicht, weil sie in ihrem Leben an einem Punkt sind, zu dem dieses Lernen aus beruflichen oder familiären Gründen für sie sinnvoll ist, sondern weil es auf dem Stundenplan einer Institution steht, in der sie einen bestimmten Lebensabschnitt verbringen müssen.

Wenn es an der Bildungsinstitution Schule Pflichtfremdsprachen gibt und Deutsch eine von diesen ist, dann kann dies bedeuten, dass es zunächst für die Lernenden keine eigene Motivation gibt, sich nun gerade mit der deutschen Sprache zu beschäftigen. Gleichzeitig kann ein erfolgreiches Sprachenlernen, verstanden als Erreichung einer guten Note, in dieser Institution aber Voraussetzung für den Zugang zum Studium und zu prestigebesetzten und materiell reizvollen Berufen und damit zu gesellschaftlichem Erfolg sein. Wenn der Weg zum Ziel über die Erreichung guter Noten führt, kann dies zu einer übertriebenen Fokussierung auf schriftsprachliche Korrektheit und zu einer starken Fokussierung des Unterrichts auf grammatische Phänomene führen. Es ist klar, dass eine derartige Ausgangslage zu Lerngegenständen und Lernverhalten führen kann, die sich von einem Fremdsprachenlernen von Lernenden unterscheidet, die sich mit der Sprache aus lebensweltbezogenen Motivationen, ausgelöst durch Berufswünsche oder Kontakte mit Sprechern der Sprache, befassen.

»Problemzonen« der Fremdsprachendidaktik wie die Vermeidung der Verwendung von aus Lernenden nicht noch nicht vollständig beherrschten Phänomenen bei der schriftlichen Produktion oder die Angst der Lernenden zu sprechen, bevor man sich seine Äußerung grammatisch korrekt »zurechtgelegt« hat, zeigen, dass Verselbständigungen von Korrektheits-

anforderungen durch die Organisation des Lernens in Bildungsinstitutionen weitreichende Konsequenzen für den Lernalltag haben. Es ist sicher kein Zufall, dass sich besonders in Asien eine intensive Diskussion zum Thema Hinführung zur Sprechfähigkeit entwickelt hat, bei der so unterschiedliche Ebenen wie die Besonderheiten der sog. konfuzianischen Lerntraditionen, der Rolle und des Status der Lehrkräfte und die Formfokussierung eines Unterrichts in einem leistungsorientierten Bildungssystem behandelt und im Hinblick auf Möglichkeiten der Förderung der mündlichen Kompetenz diskutiert werden (zur Fremdsprachenverwendungsangst generell vgl. Nerlicki/Riemer 2012, zu der als besondere Herausforderung verstandenen Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit in Asien z. B. Wang 2007).

Dass die Fremdsprache, die Menschen in einer Institution lernen, nicht die selbstgewählte ist, gibt es nicht nur in schulischen Kontexten. Wer an der Universität Deutsch studiert, weil er zwar in die Fakultät, die für Fremdsprachen zuständig ist, zugelassen wurde, die Studienplätze für die Sprache, die er eigentlich studieren wollte, aber schon belegt sind, der ist vielleicht weniger motiviert als die Studierenden, die ihre Wunschfremdsprache studieren können. Auch die studienbegleitende Phase des Deutscherwerbs in nicht-philologischen Fächern kann unter Motivationsgesichtspunkten unterschiedlich ausfallen. In einem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang, in dem parallel Deutsch gelernt wird, um nach dem BA an eine deutsche Fachhochschule zu wechseln, wird der Deutschunterricht für die Lernenden ein anderes Gewicht haben als dort, wo der Erwerb irgendeiner Fremdsprache obligatorischer Teil des Curriculums ist, der aber weiter keine Auswirkungen auf das eigene Leben hat. Auch die klassischen organisatorischen Probleme derartiger studienbegleitender Kurse, wie z. B. die Tatsache, dass die Veranstaltung zu schwierigen Zeitpunkten (Mittagspause, Tagesrand) stattfindet, können Einfluss auf die Motivation der Lernenden haben.

Das Lernen in Bildungsinstitutionen muss sich also mit einer Reihe von Nebenwirkungen, die im natürlichen Erwerb keine oder nur eine kleine Rolle spielen, auseinandersetzen, wie z. B. Fragen der Benotung und Bewertung, der Verteilung des Stoffes, z. B. bei der Diskussion um die angemessene Grammatikprogression, die Auswahl der zu behandelnden Inhalte, der dafür geeigneten Texte, die Diskussion um motivierende Aufgaben und generell die Frage der Motivierung von unmotivierten Lernenden.

Motivierung ist also in Bildungsinstitutionen ein nicht ganz unwichtiger Aspekt, der Fokus auf Prüfungen als dem entscheidenden Leistungsmesser – im Gegensatz zu geüblter Kommunikation beim natürlichen Erwerb – führt dazu, dass eine größere Fokussierung auf Korrektheit stattfindet als beim natürlichen Erwerb. Korrektheit bedeutet de facto zumeist ein größerer Fokus auf Grammatik, Korrektheit bedeutet zumeist, dass die schriftsprachlichen Normen das einzige oder zumindest sehr überwiegende Ziel des Unterrichts sind und dass Aspekte von Mündlichkeit eher eine untergeordnete Rolle spielen (als Überblick zur (fehlenden) Förderung echter Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht vgl. Rösler 2016). Auf der anderen Seite erlaubt das Lernen in Bildungsinstitutionen durch eine klare Strukturierung eine Abfolge von Lernschritten, die für manche Lerner sehr hilfreich sein wird. Eine gut gewählte Progression führt nicht nur zur Nebenwirkung, dass in bestimmten kommunikativen Situationen das sprachliche Repertoire noch nicht vorhanden ist, sondern auch dazu, dass systematisch der Aufbau der Zielsprache vorangetrieben wird.

2.4.4 Didaktisch festgelegte Progressionen in Bildungsinstitutionen

Die Diskussion um die Grammatikprogression schleppt quasi als Alltags- und Nebenwirkung der dogmatischen Diskussionen der 1970er Jahre um die Dominanz des natürlichen Erwerbs gegenüber dem gesteuerten (vgl. Klein 1984: 31) immer noch die Frage mit, ob eine didaktische Festlegung von Progression überhaupt sinnvoll ist, es werde doch sowieso nur gelernt, was die natürliche Progression erlaube (vgl. z. B. Diehl et al. 2000). Dies ist als absolute Aussage nicht haltbar, schon Beispiele wie die Artikel oder die Pluralformen, die beim gesteuerten Lernen von Anfang an als Teil des Wortschatzerwerbs gelernt werden, zeigen, dass der gesteuerte Erwerb bestimmte notwendige Versuchs- und Irrtumsschritte wie die Schritte beim kindlichen Pluralerwerb des Deutschen (vgl. Butzkamm/Butzkamm 2008: 206–219) nicht mitmachen muss. Dennoch ist die Diskussion um die Grammatikprogression sowohl ein gutes Beispiel für die Unterschiedlichkeit von gesteuertem und ungesteuertem Lernen als auch für die Annäherungen der beiden Bereiche.

Wer ungesteuert eine Sprache erwirbt, wird zunächst einmal das lernen, was für das kommunikative Überleben im Sprachnotstand wichtig ist, und das

werden zumeist Teile der Sprache sein, die Inhalte transportieren, also z. B. Verben, Substantive und Adjektive. Verglichen mit diesen werden andere Elemente der Sprache zunächst einmal weniger wahrgenommen, wie z. B. Artikel. Eine Nebenwirkung dessen ist, dass im natürlichen Erwerb außerhalb der frühkindlichen Phase der Artikelerwerb auf längere Sicht unvollständig bleiben kann, sowohl im Hinblick auf die Funktion des Transports von Informationen zu Genus, Numerus und Kasus als auch im Hinblick auf die Menge der zu verwendenden Artikel. Im gesteuerten Erwerb werden Lernende deshalb von Anfang an dazu ermutigt, mit jedem Substantiv gleich das Genus zu lernen, und da für viele Lernende die Genuszuweisung im Deutschen eine besondere Herausforderung darstellt, die ja schon Mark Twain zu seiner bekannten Verspottung der deutschen Sprache führte, werden im Unterricht sogar besondere didaktische Anstrengungen unternommen, wie z. B. Genera mit Farben zu verbinden usw. (zum Thema Artikelvermittlung und Lernen von Artikeln am Beispiel Japan vgl. z. B. Menzel 2004; Lipsky 2016).

Am Beispiel der Festlegung der Grammatikprogression im gesteuerten Erwerb lässt sich sehr gut die Ambivalenz dieses zentralen Konzepts des gesteuerten Fremdsprachenlernens zeigen: Die Progression reduziert die Menge der gleichzeitig auftauchenden sprachlichen Phänomene und liefert, wenn im didaktischen Schutzraum Klassenzimmer mit guten Präsentationen und Übungen versehen, hilfreiche Lernwege, die Regelfehlbildungen, frühe Abbrüche und Umwege, die beim natürlichen Erwerb von Erwachsenen auftreten können, vermeiden helfen. Gleichzeitig beschränkt sie aber die kommunikativen Möglichkeiten der Lernenden durch einen zeitweiligen ›Entzug‹ bestimmter sprachlicher Phänomene. Besonders gut lässt sich dies am Beispiel des Perfekts zeigen, das kommunikativ sofort zum Erzählen von Erlebtem gebraucht wird, in der Progression aber nicht zu Beginn des Unterrichts vorkommt und vorkommen kann. Und da die Korrektheitsanforderungen des Klassenzimmers Bezüge auf Vergangenes durch die Kombination von Temporaladverb plus Substantiv oder Infinitiv (gestern Zoo, gestern shoppen) normalerweise nicht zu Wort kommen lassen, be- oder gar verhindern sie so manchmal einen frühen inhaltlich selbstbestimmten Umgang mit der neuen Sprache.

Nach einem Progressionskriterium wie ›einfach vor komplex‹ oder ›leicht vor schwierig‹ wäre die Beschäftigung mit Form und Funktion des Perfekts eher

etwas, was nicht zu früh erfolgen sollte. Die Lernenden müssen u. a. lernen: Nicht nur gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, das für die Perfektbildung notwendige Partizip zu bilden, das Perfekt wird auch nicht einfach dadurch markiert, dass sich am Ende oder im Inneren des Wortes etwas ändert, stattdessen muss aus der Perspektive vieler Lernender in umständlicher Weise ein zweites Wort zu Hilfe genommen werden. Und statt nur ein zweites Wort zu Hilfe zu nehmen, muss man sich auch noch zwischen ›sein‹ und ›haben‹ entscheiden. Um diese Entscheidung zu treffen, muss man etwas über die Semantik der Verben wissen. Und wenn ein Lernender diese Formen gelernt hat, hat er weiterhin das Problem, dass er die Verwendungsbedingungen erwerben muss und dass ihm ein Transfer von der zuvor gelernten Fremdsprache Englisch hier nicht hilft, dieser würde zu einer ›Überdosis‹ Präteritum führen.

Es gab also eine Reihe von guten Gründen dafür, dass traditionell das Perfekt nicht sehr früh eingeführt wurde, häufig erst nach dem Präteritum, was unter den Progressionskriterien ›einfach vor komplex‹ oder ›leicht vor schwierig‹ sinnvoll ist (zu den Progressionskriterien vgl. Rösler 2012: 183–187). Unter einem anderen Progressionskriterium, dem der kommunikativen Relevanz, ist die Einführung des Perfekts vor der des Präteritums jedoch von großer Bedeutung, denn jemandem im Gespräch zu erzählen, was man in der jüngeren Vergangenheit getan hat, gehört zu den hochfrequenten und relativ wichtigen kommunikativen Aktivitäten eines Lerners. Und dieses Erzählen geschieht im Gespräch im Deutschen nicht im Präteritum. Eine Konsequenz daraus: Das Perfekt muss früher als traditionell eingeführt werden. Und tatsächlich zeigt ein Rückblick auf die Entwicklung in DaF-Lehrwerken, dass nach der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren die Reihenfolge Präteritum vor Perfekt immer stärker zugunsten der Reihenfolge Perfekt vor Präteritum, z. T. mit gehörigem Abstand, eingeführt wird (vgl. dazu die Beispiele in Rösler/Würffel 2014: 28–30).

2.4.5 Die Bedeutung der sprachlichen Kompetenz der Lehrenden im Deutschunterricht in Bildungsinstitutionen

Private Sprachschulen werben manchmal damit, dass alle ihre Lehrkräfte Muttersprachler sind und appellieren damit an ein Alltagswissen ihrer Kunden, nach dem Muttersprachler die besseren Lehrenden sind. Die Annahme dabei ist, dass diese besser wissen, was

richtig ist und in der Lage sind, vielfältigen sprachlichen Input zu geben. Nun ist die Fähigkeit, sprachlichen Input zu geben, zweifelsohne ein wichtiger Bestandteil der Qualifikation von Lehrkräften, aber nicht der einzige. Man erwartet von ihnen, dass sie didaktisch versiert sind, auf die Sprachlernerfahrungen der Lernenden eingehen können und sich kontrastiv mit Ausgangs- und Zielsprache auskennen. Als Personen, die selbst die Zielsprache als Fremdsprache gelernt haben, sind nicht-muttersprachliche Lehrkräfte im Hinblick auf Sprachlernerfahrungen und kontrastive Kompetenz evtl. besser ausgebildet als manche muttersprachliche Lehrende.

Sinnvoller als die sog. Muttersprachenkompetenz zum Qualitätsmaßstab zu machen ist es deshalb, zunächst zwischen Muttersprachlern und sprachlich und kulturell kompetenten Nicht-Muttersprachlern auf der einen und wenig kompetenten Nicht-Muttersprachlern auf der anderen Seite zu unterscheiden, denn wenn die Lehrenden nur eine geringe Kompetenz in der zu lernenden Sprache haben, kann dies dazu führen, dass sie ihren Input auf ›sicheres‹ sprachliches Material wie z. B. die nächste abzuarbeitende Lektion eines Lehrwerks reduzieren. Die hohe sprachliche Kompetenz ist aber nur verbunden mit einer umfassenden didaktischen Qualifikation Voraussetzung dafür, dass die Lehrkräfte die vielfältigen Anforderungen, die an einen Deutschlehrer gestellt werden (vgl. Schart/Legutke 2012), erfüllen können. Die Forderung nach Muttersprachlern als Lehrenden greift also viel zu kurz, sinnvoll ist die nach einer hohen Sprachkompetenz kombiniert mit einer didaktischen Kompetenz, die in der Lage ist, die Spezifik der jeweiligen Lernenden und Lernorte angemessen einzuschätzen (zur Diskussion um die Sprachkompetenz von Lehrenden und die Selbsteinschätzung nicht-muttersprachlicher zukünftiger Lehrkräfte im Hinblick auf den Faktor Sprachkompetenz vgl. Rösler/Würffel 2010: 198–203).

Umfang und Art der Deutschlehrerbildung sind an verschiedenen Orten der Welt unterschiedlich gut ausgeprägt. Dies ist ein Grund dafür, dass Institutionen wie das Goethe-Institut oder der DAAD mit ihren Initiativen *Deutsch lehren lernen* (<https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll.html>) zur Weiterbildung von Deutschlehrkräften und *Dhoch3* (<https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/die-deutsche-sprache-foerdern/das-projekt-dhoch3/>), einem Angebot von Studienmodulen für die Ausbildung von Deutschlehrkräften, von Deutschland aus die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrkräften unterstützen.

2.4.6 Stärkung des Zusammenspiels von natürlichem Erwerb und Lernen in Bildungsinstitutionen: Veränderungen durch Änderungen im Mediennutzungsverhalten der Lernenden?

Wie eindeutig das Denken aus der Perspektive der Bildungsinstitutionen die fremdsprachendidaktische Diskussion dominiert, zeigt sich bei der fremdsprachendidaktischen Diskussion um außerschulische Lernorte (vgl. die Beiträge in Burwitz-Melzer/Königs/Riemer 2015). Diese Diskussion befasst sich überwiegend mit der Frage, wie didaktisch sinnvoll es ist, das Klassenzimmer zu verlassen und in ein Museum, auf den Markt usw. zu gehen. Außerschulische Lernorte werden dabei verstanden als etwas, was vom als Norm gesetzten Lernort, dem Klassenzimmer, weggeführt. Vielleicht ändert sich in den kommenden Jahrzehnten aufgrund des sich ändernden Mediennutzungsverhaltens die Perspektive: Außerschulische Lernorte wären dann die Orte, an denen Lernende inhaltlich selbstbestimmt versuchen, mit der Sprache, die sie erlernen und weiter lernen wollen, zu kommunizieren, und Bildungsinstitutionen wären die Orte, die, bestückt mit professionellen Lernhelfern, beratend dazu beitragen, dass dieses Lernen aus der Interaktion mit anderen Sprechern dieser Sprache, seien es andere Lernende oder Muttersprachler, an den sogenannten außerschulischen Lernorten zu einem Erfolg wird. In diesem Falle wären die Bildungsinstitutionen eher Backups für außerschulisches Lernen und nicht die außerschulischen Lernorte die Exoten des schulischen Lernens.

Wenn es gelingt, durch die sozialen Medien schon sehr früh mitteilungsbezogene Kommunikation zum Ausgangspunkt des Lernens einer Fremdsprache zu machen und in das gesteuerte Lernen zu integrieren, dann muss der Unterricht verstärkt Unterstützungsarbeit beim Formerwerb leisten, nicht mehr wie in der vorkommunikativen Zeit als Vorratslernen, sondern als Voraussetzung dafür, dass die Lernenden eine Chance haben, Kommunikation in der Zielsprache auszdifferenzieren.

Was dieser Ausgangspunkt Kommunikation in medialen Kontexten für Aktivitäten im Klassenzimmer bedeutet, lässt sich zur Zeit nicht sagen (vgl. dazu ausführlicher Rösler 2015b). Man kann wohl davon ausgehen, dass mittelfristig die Praxis ›es gibt Unterricht und es gibt Hausaufgaben‹ sich verändern wird in Richtung eines ziemlich komplizierten Arrangements von Alleinlernen und Lernen in der Gruppe, von Präsenz- und Online-Phasen. Das bedeutet für Fremd-

sprachenforscher, dass sie erforschen müssen, welcher Lernort eigentlich wofür geeignet ist, wie weit natürlicher interessegeleiteter Erwerb innerhalb klassischer Steuerungskontexte trägt, mit was für Systematisierungsangeboten Lehrende den Erwerb unterstützen, wie kleinteilig Lernmaterialien konzipiert sein müssen, damit sie die formpräsentierenden und -übenden Funktionen übernehmen können oder auch, was ein Konzept wie persönliche Lernumgebung, egal ob auf Facebook oder einer schulischen Lernplattform, eigentlich bedeutet.

Die Entwicklung könnte zu etwas führen, was man heute eher als Paradox beschreiben würde: Je mehr im Rahmen des institutionellen Fremdsprachenlernens echte Kommunikation befördert wird und je mehr dort auf außerhalb des Klassenzimmers produzierte echte Kommunikation eingegangen wird, desto stärker kann der Unterricht sich von der Simulation und Initiation von Kommunikation, über die die Fremdsprachenforschung seit Beginn der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren intensiv nachdenkt, weg bewegen hin zu den formbezogenen Unterstützungsarbeiten, die für das Gelingen von Kommunikation wichtig sind.

Literatur

- Auswärtiges Amt (2015): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. In: https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf (14.04.2020).
- Benholz, Claudia/Frank, Magnus/Niederhaus, Constanze, (Hg.) (2016): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Münster/New York.
- Berndt, Annette (Hg.) (2013): Fremdsprachenlernen in der Perspektive des lebenslangen Lernens. Frankfurt a. M.
- Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank/Riemer, Claudia (Hg.) (2015): Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Tübingen.
- Butzkamm, Wolfgang/Butzkamm, Jürgen (2008): Wie Kinder sprechen lernen [1999]. Tübingen.
- Chaudhuri, Tushar (2009): Mehrsprachigkeit und Grammatikerwerb. Die Bedeutung der mehrsprachigen Ausgangssituation für die Grammatikvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Indien. Tübingen.
- DAAD (Hg.) (2014): Entwicklung von Sprachkonzepten. Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland. Bonn.
- Diehl, Erika et al. (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Tübingen.
- Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hg.) (2007): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen.
- Kiefer, Karl-Hubert (2014): Sprachlich-kommunikative Herausforderungen für ausländische Priester bei ihrer seelsorgerischen Arbeit in deutschen Pfarrgemeinden. In: Ders./Christian Efing/Matthias Jung et al. (Hg.): Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. Frankfurt a. M., 67–85.
- Kiefer, Karl-Hubert/Efing, Christian/Jung, Matthias et al. (Hg.) (2014): Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. Frankfurt a. M.
- Klein, Wolfgang (1984): Zweitspracherwerb. Königstein.
- Klippel, Johanna (2013): Sprachlernsituation Auslandsstudium. Eine qualitative Studie zu Lernerfahrungen ausländischer Studierender in Deutschland. Baltmannsweiler.
- Legutke, Michael (2006): Projekt Airport – Revisited: Von der Aufgabe zum Szenario. In: Almut Küppers/Jürgen Quetz (Hg.): Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke. Berlin, 71–81.
- Lévy-Hillerich, Dorothea/Serena, Silvia (2009): Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa. Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung. Rom.
- Lévy-Hillerich, Dorothea/Serena, Silvia/Barić, Karmelka et al. (2010): Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben. Mailand.
- Lipsky, Angela (2016): Die Vermittlung der Artikelfunktionen in DaF-Lehrwerken. Wie berücksichtigen deutsche und japanische Anfängerlehrwerke die Zielgruppe der Lernenden mit artikelloser Erstsprache? In: InfoDaF, 6, 647–666.
- Markov, Stefan/Scheithauer, Christianer/Schramm, Karen (2015): Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alpha-Betisierungskursen. Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte. Münster.
- Menzel, Barbara (2004): Genuszuweisung im DaF-Erwerb. Psycholinguistische Prozesse und didaktische Implikationen. Berlin.
- Müller-Hartmann, Andreas. (2000): Wenn sich die Lehrenden nicht verstehen, wie sollen sich dann die Lernenden verstehen? Fragen nach der Rolle der Lehrenden in global vernetzten Klassenräumen. In: Lothar Bredella/Herbert Christ/Michael Legutke (Hg.): Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Tübingen, 275–301.
- Nerlicki, Krzysztof/Riemer, Claudia (2012): Sprachverwendungsangst im interkulturellen Vergleich – auf der Suche nach ihren universellen und lernkontextspezifischen Ursachen. In: Deutsch als Fremdsprache 49/2, 88–98.
- O'Dowd, Robert (Hg.) (2007): Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers. Clevedon/Buffalo/Toronto.
- Pietzuch, Anja (2015): Hochqualifizierte in Integrationskursen – eine fallstudienbasierte Analyse zu Zweitspracherwerb, Identität und Partizipation. München.
- Pinker, Steven (2007): The Language Instinct: How the Mind Creates Language. New York.
- Riemer, Claudia (2011): Warum Deutsch (noch) gelernt wird – Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In: Hans Barkowski et al. (Hg.): Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Baltmannsweiler, 327–340.
- Rösler, Dietmar (2010): E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung. Tübingen.
- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart.
- Rösler, Dietmar (2014): Medialer Wandel, didaktische Kon-

- stanz? Zur Entwicklung von Online-Kooperationen am Beispiel der DaF-Studiengänge der Universität Gießen. In: InfoDaF, 6, 489–501.
- Rösler, Dietmar (2015a): Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 20/1, 7–20.
- Rösler, Dietmar (2015b): Die Herausforderung: Funktionale Erweiterung des Fremdsprachenlernens in Bildungsinstitutionen durch individuelles Lernen unterstützende Lernorte und gesellschaftlich organisierte Unterstützung des Lernens an ›individualisierenden‹ Lernorten. In: Eva Burwitz-Melzer/Frank Königs/Claudia Riemer (Hg.): Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Tübingen, 192–200.
- Rösler, Dietmar (2016): Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion. Versuch einer Annäherung. In: Deutsch als Fremdsprache, 53/3, 135–149.
- Rösler, Dietmar/Würffel, Nicola (2010): Online-Tutoren. Kompetenzen und Ausbildung. Tübingen.
- Rösler, Dietmar/Würffel, Nicola (2014): Lernmaterialien und Medien. München.
- Schart, Michael/Legutke, Michael (2012): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. Berlin.
- Schimmel, Dagmar (2010): Studienbezogene Fachsprache in einem studienvorbereitenden Sprachkurs. Ein Verzahnungsmodell zur Integration eines Deutschkurses in das erste Semester des Fachstudiums. In: InfoDaF, 5, 470–493.
- Schön, Almut (2014): »weil wir machen Sachen«. Zur beruflichen Kommunikation ausländischer Ärzte in Deutschland. In: Karl-Hubert Kiefer/Christian Efung/Matthias Jung et al. (Hg.): Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. Frankfurt a. M., 105–123.
- Singleton, David/Ryan, Lisa (2004): Language Acquisition. The Age Factor. Clevedon.
- Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder sprechen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen.
- Wang, Yingpin (2007): Mündliche kommunikative Fähigkeiten chinesischer Deutschlerner: Probleme und Perspektive. München.

Dietmar Rösler

3 Die Situation der deutschen Sprache in der Welt

3.1 Einleitung

»Nach wie vor befinden sich die meisten Deutschlernenden in Europa. Erfreulicherweise hat das Interesse hier in den vergangenen fünf Jahren zugenommen. [...] In Asien ist die Nachfrage nach Deutsch [...] bemerkenswert gestiegen.« (Auswärtiges Amt 2015: 3)

Nachdem über einen längeren Zeitraum ein Rückgang der Zahl der Deutschlernenden konstatiert werden musste, wurde 2015 in der Erhebung des Auswärtigen Amtes, die in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) durchgeführt wird, erstmals wieder ein Aufwärtstrend registriert, der sich bis 2020 fortsetzte. Demnach gibt es aktuell weltweit 15,4 Millionen Deutschlernende – das ist ein Zuwachs von 1,4 Millionen gegenüber 2010. Als ganz wesentliche Ursachen für derartige veränderte Interessen und Gegebenheiten sind einerseits die gesellschaftlichen Veränderungen seit 1989 und andererseits die Entwicklung einer komplett neuen Medienlandschaft auszumachen. Im Detail müssen jedoch einzelne Regionen bzw. Länder und die unterschiedlichen Lernumgebungen/Institutionen genauer betrachtet werden, um die Motivation sowie die Bedingungen insgesamt, die zum Erlernen der deutschen Sprache führen, analysieren zu können.

In diesem Kapitel sollen die Entwicklung und die Rolle des Deutschen anhand ausgewählter Zahlen nachgezeichnet und danach der Versuch unternommen werden, grundsätzliche und regionen-/länder-spezifische Ursachen für ein verändertes Interesse am Deutschen zu bestimmen. Dabei besteht das Ziel darin, die Rolle der deutschen Sprache weltweit anhand konkreter Zahlen zu bestimmen und Ursachen, die im Allgemeinen für einen Zuwachs oder Rückgang verantwortlich sein können, zu analysieren. Für vertiefende Einblicke in die Entwicklungen in einzelnen Ländern seien die einschlägigen Artikel aus dem HSK-Band *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (2010, Kap. XIX) und ggf. aus dem Band *Deutsch als Fremdsprache* (2001, Kap. XXIII) empfohlen. Zur Bedeutung des Deutschen innerhalb der Wissenschaft oder in Organisationen sowie bzgl. seiner Verbreitung als Minderheitensprache sei insbesondere auf Ammon (2015) verwiesen.

3.2 Allgemeine Zahlen

3.2.1 Die Rolle des Deutschen weltweit

Nach der Zahl der Sprecher rangiert Deutsch – je nach Quelle – derzeit an zehnter bis zwölfter Stelle weltweit – in der Regel unmittelbar vor oder hinter Japanisch. Anders aber als Japanisch, das eine hohe Zahl an L1-Sprechern aufweist (ca. 128 Millionen), aber nur wenige Zweitsprachler (rund 130.000) und ca. 4 Millionen Japanisch-als-Fremdsprache-Lerner, sprechen 76 bis 100 Millionen Menschen Deutsch als Erstsprache und 30 bis 56 Millionen Deutsch als Zweitsprache (insgesamt ca. 130 Millionen); die Angaben schwanken je nach Fragestellung und in Abhängigkeit davon, ob/wie regionale Varietäten und Mehrsprachigkeit erfasst wurden (vgl. Ethnologue o. J.; Asienspiegel 2013; Schayan 2018; statista 2020). Deutsch zählt in vielen Regionen hinter Englisch und teilweise hinter Französisch, Spanisch oder Chinesisch zu den beliebtesten Fremdsprachen und rangiert hier auf Platz zwei bzw. drei (Ammon 2010: 103). Im Vergleich zu den anderen drei zuletzt genannten Sprachen ist dies weder allein durch die Zahl der Sprecher noch durch die Zahl der Länder, in denen sie jeweils Amtssprache sind, erklärbar. Vielmehr spielen wirtschaftliche Faktoren eine Rolle sowie jahrhundertealte diplomatische Beziehungen bzw. kulturelle Verbindungen. Auch die Tatsache, dass sich Deutsch in den vergangenen Jahrhunderten durch Auswanderer weltweit verbreitet hat, spielt noch eine gewisse Rolle, tritt aber hinter anderen Motiven allmählich in den Hintergrund (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 25 und 27; DAAD 2017: 31).

Die Verteilung der DaF-Lerner auf verschiedene Regionen der Welt – vergleichend für 2005 und 2015 – ist in Abb. 3.1 dargestellt. (Die zugrundeliegenden Zahlen entstammen StADaF 2005: 2 sowie Auswärtiges Amt 2015: 6.) Die aktuellsten Zahlen von 2020 scheinen den Trend von 2015 – bezogen auf die verschiedenen Regionen – grundsätzlich zu bestätigen. Deutlich wird, dass in allen Regionen – ausgenommen die GUS – die Zahl der Deutschlerner im betrachteten Zeitraum angestiegen ist. Zwar ist aufgrund der in den beiden Statistiken unterschiedlichen Zusammenfassung von Ländern zu Regionen die Datenbasis nicht immer exakt identisch, weshalb die Zahlen lediglich als Trend zu verstehen sind (insbesondere bei »Südamerika« von 2005 vs. »Gemeinschaft der Lateinamerikanischen und Karibischen Staaten« 2015), dennoch liegt überall ein klarer Anstieg vor – im Nahen und Mittleren Osten hat sich die Zahl sogar mehr als verdoppelt. Etwas unklar ist, ob im Falle Europas in bei-

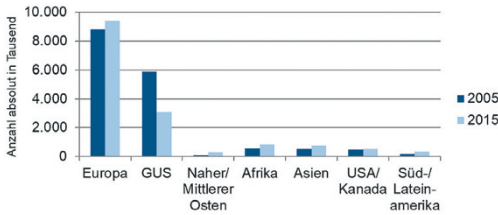


Abb. 3.1 Anzahl der Deutschlerner in verschiedenen Regionen

den Statistiken dieselben Staaten zusammengefasst wurden (im Bericht von 2005 wird nach »EU« und »Europa ohne EU« getrennt, was für Abb. 3.1 zusammengerechnet wurde; im Bericht von 2015 ist lediglich von »Europa« die Rede), denn der in der Summe deutliche Anstieg deckt sich nicht unbedingt mit den Zahlen für die einzelnen Länder (siehe unten).

Gemessen an Europa wie auch der GUS sind die absoluten Zahlen in den anderen Regionen freilich gering. Dennoch ist der Anstieg erfreulich und kann eine gute Basis für einen weiteren Ausbau des DaF-Angebotes in den betreffenden Ländern und damit auch des kulturellen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Austausches darstellen.

3.2.2 Die Rolle des Deutschen in Europa

Die bedeutende Rolle des Deutschen als gelernte Fremdsprache erklärt sich vor allem durch einen Blick auf die Zahlen innerhalb Europas, wie sie aus der Eurobarometer-Umfrage aus dem Jahr 2012 (eine Neu-Auflage der Befragung gab es offensichtlich bislang nicht) hervorgehen: Innerhalb der EU ist Deutsch die meistgesprochene Muttersprache – 16 % aller EU-Bürger hatten zur Zeit der Befragung Deutsch als Muttersprache, jeweils 13 % Italienisch und Englisch, mit 12 % folgt Französisch (EU 2012: 6). Immerhin 9,4 Millionen Menschen in Europa lernten 2015 Deutsch, hinzu kommen ca. 1,5 Millionen Deutschlernende in Russland, so dass sich für alle übrigen Kontinente eine Zahl von 4,5 Millionen ergibt. Etwa jeder zweite EU-Bürger beherrscht eine Fremdsprache, jeder vierte sogar zwei und immerhin jeder zehnte kann sich in drei Fremdsprachen unterhalten (ebd.: 15). Dabei bestehen jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, zudem sinkt in einigen Ländern die Zahl derjenigen, die eine oder mehr Fremdsprachen sprechen. Diesen Gesamtkontext gilt es bei einer Betrachtung der Entwicklung der Zahl der Deutschlernenden im Auge zu behalten.

Die meistgesprochene Fremdsprache innerhalb der EU ist mit großem Abstand Englisch, gefolgt von Französisch, Deutsch, Russisch und Spanisch, Abb. 3.2 (Zahlen aus ebd.: 22).

Die hier sichtbare Quantität deckt sich mit der Qualität der Fremdsprachenbeherrschung: Während jede(r) dritte Befragte angab, dass Englisch die am besten gesprochene Fremdsprache ist, sagen lediglich (jeweils) 5 %, dass Deutsch bzw. Französisch die am besten beherrschte Fremdsprache ist; je 10 % bezeichnen sie als ihre zweitbeste Fremdsprache. In den zwölf Mitgliedsstaaten, die zwischen 2004 und 2007 der EU beigetreten sind, ist der prozentuale Anteil derjenigen, die Deutsch beherrschen, höher als in den 15 Ländern, die vor 2004 die EU bildeten (15 % vs. 10 %). Noch gravierender fällt dieser Unterschied erwartungsgemäß für Russisch aus, mit 16 % vs. 2 %; in den älteren Mitgliedsstaaten wird eher Französisch oder/und Spanisch gesprochen (ebd.: 23).

Erstaunliche 19 % derjenigen, die Deutsch als Fremdsprache beherrschen, verwenden es »täglich oder fast jeden Tag« und 18 % »häufig, aber nicht täglich«. In den 15 älteren Mitgliedsstaaten verwendet sogar fast jede(r) vierte Deutschsprechende Deutsch »täglich oder fast jeden Tag« (ebd.: 47–48). Dies hängt wohl auch damit zusammen, dass Fremdsprachen (innerhalb der EU) in hohem Maße für den Konsum von Medien zum Einsatz kommen – zum Fernsehen, Radiohören, Lesen (von Büchern, Zeitungen, Zeitschriften) und/oder für das Medium Internet. Die größte Rolle spielen Fremdsprachen im Urlaub – der ja aber naturgemäß zeitlich eng begrenzt ist – sowie bei Unterhaltungen mit Freunden oder Familienangehörigen, des Weiteren für verschiedene Tätigkeiten am Arbeitsplatz (ebd.: 54).

Obwohl jede(r) Zweite ihre/seine Fremdsprachenkenntnisse im Urlaub anwendet, sind »[d]ie meisten europäischen Bürger [...] davon überzeugt, dass der wichtigste Vorteil des Sprachenlernens darin liegt, im Ausland arbeiten zu können« (ebd.: 69). Vier der fünf

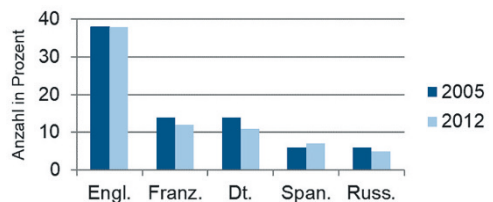


Abb. 3.2 Anteil EU-Bürger mit Sprachkenntnissen in den fünf bedeutendsten Fremdsprachen

im Rahmen der Befragung am häufigsten genannten »Vorteile« des Erlernens von Fremdsprachen stehen im Zusammenhang mit der Arbeit:

- »um im Ausland arbeiten zu können« (61 %)
- »um sie für die Arbeit zu nutzen (einschließlich Geschäftsreisen ins Ausland)« (53 %)
- »um in (UNSEREM LAND) einen besseren Arbeitsplatz zu finden (45 %)
- »um im Ausland studieren zu können« (43 %).

Hinzu kommt der Aspekt:

- »um sie während des Urlaubs im Ausland nutzen zu können« (47 %) (ebd.: 70).

Hierin spiegelt sich ganz deutlich wider, dass das Fremdsprachenlernen allgemein immer häufiger mit bestimmten, meist fachlichen und berufsbezogenen, Funktionen verbunden ist. Das heißt, wer Fremdsprachen lernt (bzw. auch für seine Kinder bestimmt, dass diese möglichst gute Fremdsprachenkenntnisse erwerben sollen), sieht darin zumeist einen Vorteil auf dem europaweiten Arbeitsmarkt – hierin liegt somit eine wesentliche Begründung nicht nur für die Anzahl der gelernten Sprachen, sondern auch für deren (gezielte) Wahl. Demzufolge wird innerhalb der EU Englisch als die nützlichste Fremdsprache betrachtet, mit großem Abstand folgt Deutsch, knapp vor Französisch und Spanisch (ebd.: 78).

So verwundert es auch nicht, dass nahezu alle europäischen Schüler/innen Englisch lernen, oft bereits im Primarbereich (wenn nicht eine andere Landessprache hier verpflichtend ist). In Irland und Großbritannien ist Französisch die am häufigsten gewählte erste Fremdsprache (Europäische Kommission 2017: 71–72), und auch insgesamt ist Französisch »die in europäischen Ländern am zweithäufigsten gelernte Fremdsprache« (ebd.: 73): Im Sekundarbereich I lernen 33,7 % der Schüler/innen Französisch, im Sekundarbereich II 23,0 %. Im Sekundarbereich I folgt Deutsch mit 23,1 %, während im Sekundarbereich II Spanisch mit 19,1 % knapp vor Deutsch (18,9 %) liegt (ebd.: 73). Insgesamt zeigt sich in ganz Europa ein Trend zum früheren Fremdsprachenlernen (ebd.: 32) und zur Einführung einer zweiten Pflichtfremdsprache, die ebenfalls über einen zunehmend längeren Zeitraum (parallel zur ersten Fremdsprache) gelernt werden muss (ebd.: 34–35).

Sicherlich ist Europa bzw. die EU als ein Zusammenschluss demokratischer Staaten und vor allem aufgrund der Personenfreizügigkeit, die ein Grundrecht aller EU-Bürger darstellt, ein Sonderfall. Jedoch ist zu erwarten, dass die weltweite Globalisierung langfristig zu tiefgreifenden Veränderungen führen wird – sei es

durch die wirtschaftliche Zusammenarbeit, die Forcierung wissenschaftlicher Kooperationen (auch durch entsprechende Programme), die Studierendenmobilität oder aufgrund des Fachkräftemangels, der bereits zu einer gewissen Öffnung Europas und insbesondere Deutschlands für außereuropäische Arbeitnehmer geführt hat (z. B. durch eine Absenkung des nachzuweisenden Gehaltes oder die Verlängerung des Bleiberechts für ausländische Absolventen deutscher Hochschulen zur Arbeitssuche). All diese Entwicklungen können die Motivation für das Erlernen von Fremdsprachen oder zumindest bestimmter Fremdsprachen enorm beeinflussen; inwieweit hiervon neben Englisch auch andere Sprachen profitieren werden, bleibt abzuwarten, jedoch scheint beispielsweise die Niederlassung zahlreicher deutscher Unternehmen im Ausland ebenso wie die Öffnung des Arbeitsmarktes auch das Erlernen der deutschen Sprache zu befördern.

3.3 Entwicklung der Deutschlernerzahlen seit der Jahrtausendwende

Wie in der Einleitung bereits angedeutet, musste – nach einem regelrechten Boom in den 1990er Jahren – seit der Jahrtausendwende bis 2010 ein stetiger Rückgang bezüglich des Interesses an der deutschen Sprache oder zumindest im Hinblick auf die Lernendenzahlen konstatiert werden, der dann aber offenbar gestoppt werden konnte. Abb. 3.3 verdeutlicht dies, wobei zugleich die jeweiligen Anteile von Schüler/innen, Studierenden und (anderen) Erwachsenen dargestellt sind. (Die Daten basieren – auch im Folgenden – auf: StADaF (2005), Netzwerk Deutsch (2010), Auswärtiges Amt (2015) und Auswärtiges Amt (2020a).)

Erkennbar ist einerseits der erhebliche Rückgang seit 2000 (wobei möglicherweise die Zahl von 2000 im Falle von Russland und damit insgesamt zu hoch angesetzt war, vgl. Ammon 2010: 103), andererseits aber auch eine leichte Erhöhung der Zahl der Deutschlernenden in den letzten zehn Jahren, insbesondere durch ein seit 2010 gestiegenes und zuletzt konsolidiertes Interesse an den Schulen. Dies ist auch das Resultat diverser Programme, vor allem der seit 2008 laufenden Initiative »Schulen – Partner der Zukunft« (PASCH) vom Auswärtigen Amt (in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, dem Goethe-Institut, dem DAAD und dem Pädagogischen Austauschdienst), an der derzeit mehr als 2.000 Schulen beteiligt sind (vgl. PASCH 2019). Hinzu kommt die Unterstützung von Schulen mit (verstärk-

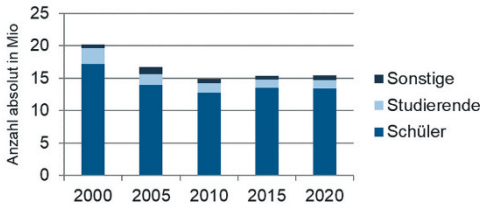


Abb. 3.3 Entwicklung der Zahl der Deutschlerner seit 2000 weltweit

tem) Deutschunterricht und deren Lehrern in zahlreichen Ländern außerhalb Europas, wo beispielsweise durch das Goethe-Institut Fortbildungen organisiert werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Deutsch als Fremdsprache im schulischen Bereich nur dort angeboten wird (und gefragt ist), »wo mindestens zwei verpflichtende Fremdsprachen im Bildungssystem vorgesehen sind« (Auswärtiges Amt 2015: 3; vgl. auch Netzwerk Deutsch 2010: 2).

Im Bereich der Hochschulen bzw. der allgemeinen Erwachsenenbildung spielt die Unterstützung durch Deutschland, insbesondere durch den DAAD und seine diversen Programme sowie durch das Goethe-Institut, eine herausragende Rolle. So können transnationale Hochschulen, Institutspartnerschaften, Studiengänge mit Double-Degree oder der Ausbau der Studierendenmobilität einen positiven Beitrag für die Sichtbarkeit des deutschsprachigen Raums und der deutschen Sprache leisten (zu Mittlerorganisationen und deren Programmen s. Kap. II.4). An den Goethe-Instituten lernten zuletzt 308.000 Kursteilnehmer/innen Deutsch – das entspricht etwa 40 % aller erwachsenen Deutschlerner (an einer Institution) außerhalb der Hochschulen (vgl. Auswärtiges Amt 2020a). Zu berücksichtigen ist dabei jedoch, dass in einigen Regionen (z. B. in Brasilien oder Ägypten, siehe unten) an den Goethe-Instituten der an den Hochschulen bestehende Mangel an qualifizierten Lehrkräften abgefangen werden muss, das heißt, die Kursteilnehmer/innen sind nicht selten gleichzeitig Studierende.

3.3.1 Länder mit langfristig rückläufigen Zahlen

Wie bereits oben erwähnt, gab es zunächst einen auffälligen Rückgang in Russland und den anderen Nachfolgestaaten der Sowjetunion.

»Dies kann auf mehrere Faktoren zurückgeführt werden, die nur geringfügig beeinflusst werden können,

wie eine rückläufige demografische Entwicklung, Bildungsreformen und die Förderung der zu Zeiten der Sowjetunion vernachlässigten Nationalsprachen.« (Auswärtiges Amt 2015: 7)

Zwar ist die Zahl allein in Russland von 3,3 Millionen im Jahr 2005 (vorausgesetzt, diese Zahl ist korrekt; siehe oben) auf 1,8 Millionen in der Erhebung von 2020 gesunken; gleichzeitig ist sie a) absolut gesehen immer noch relativ hoch und b) gegenüber 2015 um ca. 250.000 (16 Prozentpunkte) gestiegen. Insbesondere im schulischen Bereich ist ein Aufwärtstrend zu verzeichnen, der sich womöglich weiter fortsetzen wird (vgl. Auswärtiges Amt 2020a).

Außerhalb Europas gibt es nur eine geringe Zahl an Ländern, in denen 2020 weniger Deutschlernende registriert waren als 2005; hierzu gehören beispielsweise Australien, Kanada, die USA, Paraguay, Südafrika oder Japan. Allerdings ist die Zahl in den drei letztgenannten Ländern zwischen 2015 und 2020 wieder leicht angestiegen – die Entwicklung ist hier also ähnlich wie in Russland.

Auch in Europa lassen sich Länder mit einem kontinuierlichen (und teilweise drastischen) Rückgang von solchen mit einem langfristig zu verzeichnenden Rückgang, der aber zuletzt gestoppt oder sogar in ein Wachstum umgekehrt werden konnte, unterscheiden. Insofern muss also zwischen Ländern wie Finnland, Estland oder Litauen und zahlreichen anderen Ländern, zu denen beispielsweise Schweden, Norwegen, Tschechien, Frankreich, Portugal und auch Lettland gehören, differenziert werden: Während in den erstgenannten Ländern die Anzahl Deutschlernender von 2005 über 2010 und 2015 bis zum Jahre 2020 kontinuierlich gesunken ist (Abb. 3.4), verzeichnen die anderen Länder zwar im Vergleich von 2005 und 2020 einen Rückgang, im Zeitraum 2010 bis 2020 und/oder 2015 bis 2020 jedoch einen Anstieg (Abb. 3.5). Das heißt, in all diesen Ländern hat die Bedeutung des Deutschen als Fremdsprache in den letzten Jahren wieder zugenommen.

Im Falle von Tschechien könnte die leicht positive Tendenz darin begründet sein, dass hier seit dem Schuljahr 2013/14 in der Grundschule eine zweite Fremdsprache verpflichtend ist und dabei häufig Deutsch gewählt wird, wodurch sich perspektivisch sogar die Zahl an den Universitäten erhöhen könnte, da wieder mehr Deutschlehrer/innen gebraucht werden (Auswärtiges Amt 2015: 15). Auch in Norwegen ist der Anstieg möglicherweise auf eine Entscheidung des Landes zurückzuführen; hier wurde 2006 eine

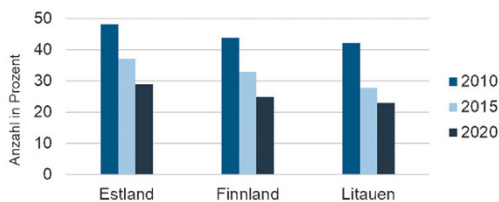


Abb. 3.4 Ausgewählte Länder mit kontinuierlich sinkenden Deutschlernerzahlen, ausgehend von 100 % im Jahr 2005

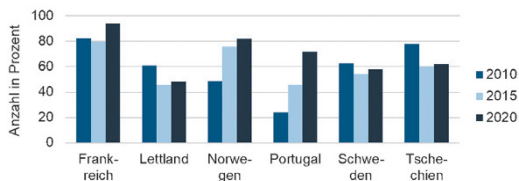


Abb. 3.5 Ausgewählte Länder mit insgesamt gesunkenen, aber zuletzt steigenden Deutschlernerzahlen, ausgehend von 100 % im Jahr 2005

zweite Pflichtfremdsprache in den Schulen eingeführt (StADaF 2005: 13).

Insgesamt ist zu konstatieren, dass der starke Abwärtstrend in Europa gestoppt werden konnte, auch wenn die Zahlen noch nicht (wieder ganz) die von 2005 erreicht haben: Dies trifft auch auf Länder wie Slowenien, Bulgarien oder Rumänien zu.

Sehr spezifisch ist die Entwicklung in Polen: Im Zeitraum 2005 bis 2015 lag die Zahl der Deutschlernenden relativ konstant bei 2,2 bis 2,3 Millionen, sank nun jedoch auf knapp unter 2 Millionen. Berücksichtigt man den demographischen Wandel, verbunden mit den Schülerzahlen insgesamt in Polen (2010: 6,9 Millionen, 2015: 5,3 Millionen, 2020: 5,6 Millionen), so lag relativ gesehen zunächst eher ein leichter Anstieg vor (Netzwerk Deutsch 2010: 10; Auswärtiges Amt 2015: 14 und 19), der aber in den letzten Jahren nicht aufrechterhalten werden konnte. Möglicherweise ist diese Entwicklung darauf zurückzuführen, dass um das Jahr 2010 die Geburtenrate erstmals seit Jahrzehnten wieder leicht angestiegen ist (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2019), sich dies aber zunächst in den Schülerzahlen an den Grundschulen widerspiegelt, wo mehrheitlich Englisch als Fremdsprache gewählt wird, während Deutsch oftmals erst ab der Gymnasialstufe gelernt wird (Goethe-Institut o. J.).

Besonders auffällig ist zudem die Türkei, wo die

Zahl der Deutschlernenden von 288.000 im Jahre 2005 auf 468.000 (2015) gestiegen war, innerhalb der letzten fünf Jahre aber auf nur 184.000 gesunken ist.

3.3.2 Länder mit langfristig gestiegenen Zahlen

Wie bereits festgestellt, ist das Interesse am Deutschen als Fremdsprache in den meisten Regionen der Welt in den vergangenen Jahren gestiegen bzw. sind eventuell auch die Möglichkeiten, diesem Interesse nachzugehen, größer geworden. In einigen Ländern haben sich die Zahlen seit 2005 verdoppelt, verdreifacht oder gar vervierfacht – auch dort, wo die absolute Anzahl an Deutschlernenden nicht unbedingt gering ist (z. B. in Ägypten oder Côte d'Ivoire mit inzwischen jeweils über 400.000 Lernenden). Die Entwicklung ausgewählter Länder, die 2020 mehr Deutschlernende verzeichneten als 2005, ist in den Abb. 3.6 und 3.7 dargestellt. Dabei wird einerseits für eine bessere Übersichtlichkeit und andererseits, um die absoluten Zahlen nicht ganz aus dem Blick zu verlieren, eine Trennung vorgenommen in Länder mit mehr (Abb. 3.6) und weniger (Abb. 3.7) als 100.000 Deutschlernern bei der letzten Erhebung.

Unter den aufgeführten Ländern nimmt China insbesondere eine Sonderrolle ein, als hier der überwiegende Teil der Deutschlernenden nicht im Schulbereich zu finden ist, sondern in der Erwachsenenbildung: An den Universitäten und in verschiedenen außer(hoch)schulischen Bildungseinrichtungen (inkl. Goethe-Instituten) lernen fast 85 % der insgesamt 145.000 Deutschlernenden, während weltweit betrachtet 87 % der Deutschlernenden Schüler sind – das Verhältnis ist hier also genau umgekehrt. Da viele chinesische Studierende ein Studium in Deutschland anstreben (Deutschland gilt »als wichtigstes nicht-englischsprachiges Studienland«, Auswärtiges Amt 2015: 29), ist die Zahl derer, die im universitären Bereich bzw. in der Erwachsenenbildung entsprechende Sprachkurse besuchen, enorm hoch. Dennoch wächst auch der schulische Bereich gerade absolut und relativ gesehen an: 2015 machten die Schüler/innen nur 10 % aus. Insgesamt ist Deutsch inzwischen – nach Japanisch – eine der beliebtesten zweiten Fremdsprachen in China.

In Abb. 3.6 könnte auch noch Indien integriert werden, das jedoch aus Gründen der Übersichtlichkeit – denn hier ist beinahe eine Verzehnfachung der Zahlen zu verzeichnen – gesondert aufgeführt ist (Tab. 3.1). Als wesentliche Gründe für den enormen Zuwachs können hier einerseits die wirtschaftliche Entwicklung des Landes und die Intensivierung der Handels-

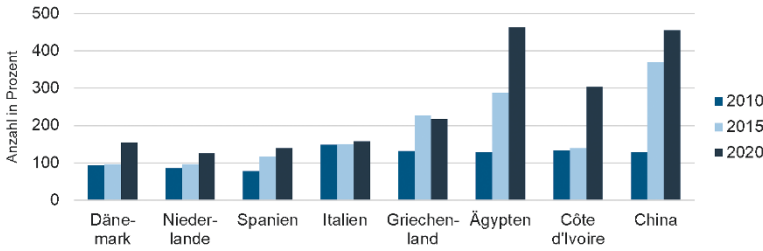


Abb. 3.6 Ausgewählte Länder mit gestiegenen Deutschlernerzahlen, ausgehend von 100 % im Jahr 2005 (Anzahl abs. 2020 > 100.000)

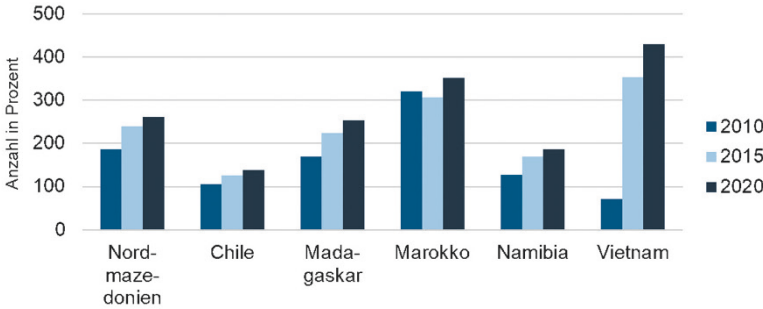


Abb. 3.7 Ausgewählte Länder mit gestiegenen Deutschlernerzahlen, ausgehend von 100 % im Jahr 2005 (Anzahl abs. 2020 < 100.000)

beziehungen zu Deutschland, das insgesamt positive Deutschlandbild, das Interesse an einem Studium in Deutschland und der Erfolg der PASCH-Initiative ausgemacht werden (Auswärtiges Amt 2015, 31).

Betrachtet man die Zahlen über den gesamten Zeitraum 2005 bis 2020, so sind neben eindeutigen Tendenzen auch zahlreiche Schwankungen zu beobachten. Dabei scheinen sich auch regionale Trends abzuzeichnen: So sank die Zahl der Deutschlernenden in den drei lateinamerikanischen Staaten mit der höchsten Zahl an Deutschlernenden – Argentinien, Brasilien und Mexiko – in den letzten fünf Jahren wieder, nachdem sie seit 2005 (teils beachtlich) gewachsen war. Besonders stark ist der Rückgang in Mexiko (2005: 25.000, 2015: 75.000, 2020: 38.000), während es sich in Argentinien eher als ein leichtes Auf und Ab um die 30.000 Lernenden darstellt.

In Bosnien und Herzegowina gestaltet sich die Situation ähnlich wie in der Türkei, wobei die Zahl 2020 noch über der von 2005 liegt: Zwischen 2005 und 2015

stieg die Zahl der Deutschlernenden auf 307.000 (also auf knapp 250 %), sank aber bis 2020 wieder auf 160.000 (und damit auf 127 %, gemessen an 2005).

3.3.3 Länderbeispiele

Beispiel Finnland

Finnland gehört zu den Ländern, in denen die deutsche Sprache über viele Jahrzehnte eine große Rolle spielte, inzwischen aber erheblich an Bedeutung verloren hat. Finnische Schüler/innen können bis zu fünf Fremdsprachen lernen: Verpflichtend sind zwei Fremdsprachen (die sog. A1-Sprache ab Klassenstufe 3 (oder auch eher) und die B1-Sprache ab Klassenstufe 7), fakultativ können ab der 5. Klasse die A2-Sprache (auch hier ist an einigen Schulen ein früherer Einstieg möglich), ab der 8. Klasse die B2-Sprache und in der gymnasialen Oberstufe schließlich die B3-Sprache hinzukommen. 2012 wählten 90,5 % der finnischen Schüler/innen Englisch als A1-Sprache, 5,3 % Fin-

Anzahl absolut				Entwicklung in Prozent gegenüber 2005		
2005	2010	2015	2020	2010	2015	2020
21.740	31.590	154.300	211.038	145	710	971

Tab. 3.1 Entwicklung der Deutschlernerzahlen in Indien

nisch und 1,0 % Schwedisch (also die jeweilige zweite Landessprache, die ohnehin verpflichtend ist). Deutsch war lediglich für 1,2 % die A1-Sprache (vgl. Kumpulainen 2014: 44), 6,2 % wählten Deutsch als erste fakultative (A2-)Sprache (ebd.: 45). Ausgehend davon, dass Schwedisch bzw. Finnisch Pflichtfremdsprachen sind und Englisch von allen Schüler/innen sehr früh gelernt wird, ist Deutsch also im Normalfall eine zusätzlich/freiwillig gelernte Fremdsprache. Immerhin lernten 2013 mehr als die Hälfte der Gymnasiast/innen eine dritte (40 %) oder sogar eine vierte (11 %) Fremdsprache (vgl. ebd.: 98), und Deutsch war 2012 noch die am häufigsten gelernte fakultative (A2-/B2-/B3-)Sprache, gefolgt von Französisch, Spanisch und Russisch (ebd.: 46 und 99–101). Jedoch war bereits bis 2013 einerseits ein generell abnehmendes Interesse an fakultativen Fremdsprachen (vgl. ebd.: 98), die mit fakultativen Sachfächern konkurrieren, festzustellen, andererseits zeichnete sich ein steigendes Interesse für Russisch und Spanisch zu Lasten von Deutsch ab (ebd.: 99–101). Die aktuellen Zahlen (s. Tab. 3.2) lassen vermuten, dass sich diese Entwicklung fortgesetzt hat, und eine Trendwende nicht in Sicht ist. (Die Zahlen der Studierenden wie auch in der privatwirtschaftlichen Erwachsenenbildung (EWB) einschließlich der Goethe-Institute lassen sich nur annähernd vergleichen, da hier in den vier genannten Erhebungsjahren teilweise unterschiedliche Lernergruppen bzw. Institutionen erfasst worden sind.)

Vor allem aufgrund der Entwicklung in den finnischen Schulen, aber auch der beinahe nicht mehr vorhandenen Erwachsenenbildung ist die Gesamtzahl der Deutschlernenden in den letzten Jahren geradezu dramatisch gesunken. Schien es zunächst, als würde dies zu einem gestiegenen Interesse an Deutschkursen im universitären Bereich führen, so ist für 2020 zu konstatieren, dass sich die Zahl – immerhin – im Vergleich zu 2005 gerade so gehalten hat. Grundsätzlich ist hier sicher von einer ausgeprägten instrumentellen Motivation auszugehen; so stellte Haataja (2010: 1657) fest: »Deutsch wird vor allem an den technischen Uni-

versitäten gewählt, [sic] sowie an den Wirtschaftshochschulen bzw. den wirtschaftlichen Fakultäten der Universitäten«.

Betrachtet man die aktuelle Entwicklung an den Hochschulen, so steht zu befürchten, dass die Bedeutung des Deutschen noch weiter sinkt bzw. ein womöglich in Zukunft wieder steigender Bedarf nicht mehr mit Lehrkräften abgedeckt werden kann, da auch die Zahl der Germanistikstudierenden (die zu etwa 50 % die »schulische Lehrqualifikation« erwerben; ebd.: 1656) sinkt und damit gleichermaßen die Germanistik an den finnischen Universitäten finanzielle und somit personelle Einbußen bis hin zur Schließung von Standorten hinnehmen muss. Eine Reduzierung der Zahl der Germanistik-Lehrstühle hat bereits im Zuge allgemeiner Einsparmaßnahmen an den Universitäten eingesetzt.

Beispiel Brasilien

Brasilien ist, im Hinblick auf das Interesse und Angebot an Deutsch, zweigeteilt: Während der Süden einerseits aufgrund der früheren deutschen Einwanderer und der daraus erwachsenen kulturellen Beziehungen zwischen Brasilien und Deutschland, andererseits aber auch dank der wirtschaftlichen Stärke und des hohen Bildungsniveaus in dieser Region ein starkes Interesse an Deutschland und der deutschen Sprache zeigt, sind im Norden die Möglichkeiten, Deutsch zu lernen, weit weniger vielfältig und somit die Lernerzahlen wesentlich geringer. Allein im Großraum São Paulo, in dem ca. 10 % der Einwohner Brasiliens leben (BMBF o. J.), gibt es ca. 1.000 Niederlassungen deutscher Unternehmen (Soethe 2010: 1624; Brasilieninitiative o. J.). Drei der vier VW-Fertigungsstätten sind hier angesiedelt; die vierte ist in Curitiba, also ebenfalls im Süden (vgl. Volkswagen do Brasil o. J.). 2007 waren in der Metropolregion São Paulo 30 % aller Deutschlernenden zu finden (Soethe 2010: 1624).

Dementsprechend liegen auch die vier Deutschen Schulen (die zum Abitur führen) sowie die 19 DSD-Schulen ausnahmslos im Süden und Südosten des

	2005	2010	2015	2020	Entwicklung in Prozent 2005 → 2020
Gesamt	144.800	63.600	47.724	36.625	25 %
Schüler	132.000	53.000	37.697	33.395	25 %
Deutsch lernende Studierende	2.800	2.700	9.716	2.743	98 %
Sonstige (EWB inkl. Goethe-Institut)	10.000	7.900	311 (nur Goethe-I.)	487	5 %

Tab. 3.2 Entwicklung der Deutschlernerzahlen in Finnland

	2005	2010	2015	2020	Entwicklung in Prozent 2005 → 2020
Gesamt	70.500	91.788	134.588	117.301	166 %
Schüler	52.000	65.430	79.541	79.976	154 %
Deutsch lernende Studierende	6.500	9.570	12.910	11.032	170 %
Sonstige (EWB inkl. Goethe-Institut)	12.000	16.788	42.137	26.293	219 %

Tab. 3.3 Entwicklung der Deutschlernerzahlen in Brasilien

Landes. Immerhin befinden sich neun der zwanzig Fit-Schulen, das heißt »Schulen in nationalen Bildungssystemen, an denen Deutschunterricht auf- bzw. ausgebaut wird«, nördlich von Rio de Janeiro (vgl. PASCH 2019). In »wenigen Gemeinden« gibt es »verpflichtende[n] Deutschunterricht in den Schulen«. Dennoch geht »[d]ie Bedeutung des Deutschen als Einwanderungssprache [...] eher zurück« (Auswärtiges Amt 2015: 27; DAAD 2017: 31). Zuletzt haben bzw. hatten im schulischen Bereich vor allem die PASCH-Initiative, Lehrerfortbildungen und das *Deutschlandjahr* in Brasilien 2013/14 positive Auswirkungen auf die Lernendenzahlen.

Etwa ein Drittel der Deutschlernenden sind aktuell jedoch nicht in Schulen, sondern an den Hochschulen, Goethe-Instituten oder den zahlreichen privaten Sprachschulen zu finden, wobei auch hier zu einem nicht unerheblichen Teil Studierende Kurse besuchen, weil das Angebot an ihren Hochschulen nicht ausreicht bzw. insbesondere kleinere Hochschulen nicht über eigene Sprachenzentren verfügen (Auswärtiges Amt 2015: 27; DAAD 2017: 31). Nicht zuletzt dank verschiedener Programme wie zum Beispiel ›Unibrak‹ oder dem vom brasilianischen Bildungsministerium und dem DAAD entwickelten Programm ›Idiomas sem fronteiras‹, in dem Deutsch eine von sechs Sprachen ist, nimmt Deutschland bei der Internationalisierung der brasilianischen Hochschulen und der Wissenschaft im Allgemeinen einen bedeutenden Rang ein. 2015 lag Deutschland auf Platz 5 der beliebtesten Zielländer brasilianischer Studierender (DAAD 2017: 28). Dass die USA, Großbritannien und Portu-

gal beliebter sind, liegt auf der Hand, lediglich Frankreich rangiert ebenfalls noch vor Deutschland (was aber auch sprachliche Gründe haben könnte).

Der leichte Rückgang im Jahr 2020, der vor allem Lernende an privaten Sprachschulen und Goethe-Instituten betrifft, ist möglicherweise auf die Wirtschaftskrise zurückzuführen (vgl. DAAD 2017: 32). Auch wenn die zu beobachtende Entwicklung insgesamt als positiv zu sehen ist, darf nicht vergessen werden, dass die Quantität mit einer entsprechenden Qualität einhergehen sollte, die bislang jedoch nicht (uneingeschränkt) gegeben ist. So heißt es auch im Bericht des Auswärtigen Amtes (2015: 27): »Zentrale Herausforderung der DaF-Förderung bleibt es, die deutlich gestiegene Nachfrage durch effiziente Qualifizierungs- und Fortbildungsprogramme für Deutschlehrer und den strukturellen Ausbau von Sprach- und Förderangeboten für Deutschlernende zu festigen«.

Beispiel Ägypten

Ägypten gehört inzwischen zu den Ländern mit der höchsten Zahl an Deutschlernenden (laut der Erhebung von 2020 rangiert es an Position 11). Auffällig ist nicht nur die hohe absolute Zahl, sondern auch der (relative) Anstieg in den letzten 15 Jahren. Bereits 2010, als in den Länderberichten des HSK-Bandes *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* vielfach von einem Rückgang der Lernendenzahlen gesprochen wurde, konstatierte Khattab (2010: 1602): »Die Verbreitung der deutschen Sprache nimmt in Ägypten, im Vergleich zu allen anderen arabischen Nachbar-

	2005	2010	2015	2020	Entwicklung in Prozent 2005 → 2020
Gesamt	87.448	112.695	251.467	405.262	463 %
Schüler	72.279	100.000	229.420	371.432	514 %
Deutsch lernende Studierende	14.369	12.695	12.078	18.974	132 %
Sonstige (EWB inkl. Goethe-Institut)	800	0	9.969	14.856	1.857 %

Tab. 3.4 Entwicklung der Deutschlernerzahlen in Ägypten

ländern in Afrika und Asien, eine herausragende Stellung ein.« Dies hängt wesentlich mit den bilateralen Wirtschaftsbeziehungen zusammen: So ist einerseits Deutschland nach China der »zweitgrößte[] Handelspartner von Ägypten« (Auswärtiges Amt 2020b); gleichzeitig waren deutsche Touristen mit 1,8 Millionen Besucher/innen im Jahr 2019 »die mit Abstand größte Gruppe« (ebd.). Bereits während der Schulzeit wählen Schüler/innen und/oder ihre Eltern Deutsch als Fremdsprache, weil damit die Hoffnung auf eine spätere Tätigkeit in Deutschland oder zumindest in einem deutschen Unternehmen verbunden ist (vgl. Deutsche Welle 2019). Aus demselben Grund besteht ein großes Interesse an den vom Goethe-Institut angebotenen Deutschprüfungen, nicht zuletzt mit dem Ziel, in Deutschland zu studieren, sich weiterzubilden (z. B. die Facharzt Ausbildung zu absolvieren) oder zu arbeiten (Auswärtiges Amt 2015: 37). Die Erwachsenenbildung mit Deutsch als Fremdsprache hat sich im Untersuchungszeitraum überhaupt erst herausgebildet und etabliert.

Dennoch sind 2020 knapp 92 % der Deutschlernenden im schulischen Bereich zu finden; allein hier hat sich die Zahl im betrachteten Zeitraum vervielfacht. Aktuell befinden sich in Ägypten je sieben Deutsche Auslandsschulen und DSD-Schulen sowie 19 Fit-Schulen. Außerhalb dieser wird Deutsch im Normalfall erst als dritte Fremdsprache (nach Englisch und Französisch) gelernt, weshalb in der Regel maximal das Niveau A1 erreicht werden kann. Zudem sind die Bedingungen, unter denen der Unterricht stattfindet, meist sehr schlecht, so dass der Lernfortschritt unbefriedigend ist. Neben großen Klassen bzw. Kursgruppen ist das Hauptproblem das niedrige Lehrer/Lehrerinnen-Gehalt, verbunden mit einer schlechten Ausbildung sowohl in sprachlicher als auch in didaktischer Hinsicht. Viele Lehrkräfte sind gezwungen, mehrere Tätigkeiten auszuüben, wodurch die Qualität des Unterrichts (aufgrund mangelnder Vorbereitungszeit) zusätzlich leidet (Khattab 2010; Auswärtiges Amt 2015: 37). In den letzten Jahren werden jedoch positive Entwicklungen in der Lehrkräfteausbildung sichtbar, beispielsweise dank des binationalen Masters der Universität Leipzig und der AinShams-Universität, aus dem inzwischen eine große Zahl an gut qualifizierten Lehrkräften hervorgegangen ist. Ebenso wichtig ist die Unterstützung durch die Goethe-Institute, zum Beispiel an den Fit-Schulen, auch weil die Zahl der Studierenden, die eine Deutschlehrerausbildung absolvieren, sehr niedrig ist. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass »auch ein Germanistikstudium ohne pädagogische

Zusatz Ausbildung als Qualifikation für den Lehrerberuf anerkannt wird« (Auswärtiges Amt 2015: 27). Insofern ist das gestiegene Interesse am Erlernen der deutschen Sprache zwar positiv zu sehen, jedoch mit zahlreichen neuen Aufgaben im Hinblick auf die Qualitätssicherung verbunden.

3.4 Schlussfolgerungen

In den bisherigen Ausführungen sind zahlreiche Motive für das Erlernen von Fremdsprachen bzw. speziell des Deutschen als Fremdsprache ebenso wie Ursachen für den Anstieg oder Rückgang von Lernerzahlen angesprochen worden. Im Folgenden sollen diese nochmals zusammengetragen und daraus resultierende Konsequenzen für die Auswärtige Kultur- und Sprachpolitik benannt werden.

3.4.1 Ursachen für Veränderungen in den Lernerzahlen

Grundsätzlich wird deutlich, dass das Interesse an (reiner) Germanistik sinkt, während Sprachkurse und Studiengänge, die Spracherwerb mit praktischen Anwendungen verbinden, zunehmend gefragt sind (bereits Ammon 2001: 75; Fandrych/Hufeisen 2010: 37; Auswärtiges Amt 2015: 8). Überhaupt werden Fremdsprachen immer häufiger nicht aus einer integrativen Orientierung heraus gelernt, vielmehr liegt eine ausgeprägte instrumentelle Motivation vor: Lernende erhoffen sich von ihren Fremdsprachen- und kulturellen Kenntnissen Vorteile, insbesondere für ihren beruflichen Weg. Dies kann z. B. mit dem Ziel verbunden sein, in einem deutschen Unternehmen angestellt zu werden oder eine Tätigkeit im Tourismus in einer bei deutschen Urlaubern beliebten Region aufzunehmen. Immer häufiger spielt auch der Wunsch nach einem (Teil-)Studium in Deutschland eine Rolle, vor allem unter Studierenden der Ingenieurwissenschaften und allgemein im asiatischen Raum. Insofern hat in einem nicht unerheblichen Maße die wirtschaftliche Stärke Deutschlands Einfluss darauf, ob und wo Deutsch gelernt wird. Aber auch die wissenschaftliche und kulturelle Präsenz darf nicht unterschätzt werden. Dank des Internets können weltweit (abgesehen von urheberrechtlichen Einschränkungen) deutsche Filme gesehen und Zeitungen gelesen werden, auch der Erfolg deutschsprachiger Musik kann zu einer Beschäftigung mit bzw. zum Erlernen der deutschen Sprache führen. Schließlich spielt das allgemeine An-

sehen Deutschlands eine Rolle wie auch die Tatsache, dass bzw. ob Deutsch eine Sprache der Bildungselite eines Landes ist.

Diesen im Wesentlichen durch Deutschland mitzubestimmenden oder wenigstens zu beeinflussen Faktoren stehen solche gegenüber, die primär im Land der potenziellen Lernenden verankert und von Deutschland schwer bzw. teilweise gar nicht zu steuern sind. Hierzu gehört beispielweise die Bevölkerungsentwicklung: Geht die Zahl der Schüler/innen insgesamt zurück, so lernen selbst bei gleichbleibendem Interesse an der Sprache absolut gesehen weniger Schüler/innen Deutsch. Ein extremer Rückgang von Schülerzahlen führt nicht selten zu einer Reduzierung der Vielfalt, beispielsweise im Hinblick auf Spezialschulen oder auch auf das Angebot an Wahlfächern, zu denen oft auch Fremdsprachen gehören. Demgegenüber kann ein Anstieg der Schülerzahlen zwar einen Zuwachs an Deutschlernern bewirken, es kann aber auch sein, dass dieser aufgrund eines Lehrkräftemangels ausbleibt. Alternativ werden die Klassen/Kursgruppen vergrößert, worunter in der Regel die Qualität leidet.

Erheblichen Einfluss haben ferner die Bildungssysteme der einzelnen Länder; Bildungsreformen oder Änderungen in den Rahmenplänen (Einführung weiterer Pflichtfremdsprachen oder Streichung von solchen) haben naturgemäß erhebliche Auswirkungen auf die Frage, welche Sprache(n) ab wann und wie lange gelernt wird/werden. Hinzu kommen allgemeine sprachpolitische Entscheidungen, wie beispielsweise eine stärkere Anerkennung bzw. bildungspolitische Stärkung indigener Sprachen, zu denen die weltweit gelernten Fremdsprachen dann in Konkurrenz treten. Ganz wesentlich ist auch die Frage, welches Ansehen mit dem Lehrerberuf verbunden ist – genießen Lehrer ein hohes Ansehen, so findet bei der Gewinnung der Lehramtsstudierenden eine Bestenauslese statt. Guter Unterricht wiederum kann zu einem größeren Interesse am Gegenstand führen. Ist das Ansehen der Lehrer hingegen gering – was meist auch mit niedrigen Gehältern einhergeht – so ist der Lehrerberuf nicht nur für die besten Abiturienten nicht lukrativ, sondern insgesamt zu wenig gefragt, so dass Lehrermangel herrscht und im schlimmsten Falle wenig oder gar nicht qualifizierte Personen den Fremdsprachenunterricht übernehmen. Weiterhin zu nennen sind die grundsätzlichen Rahmenbedingungen an den Bildungsinstitutionen; große Klassen beispielweise erschweren nicht nur das Lernen, sondern auch das Lehren, so dass sie mit einer großen Belastung für die Lehrenden verbunden sind.

3.4.2 Konsequenzen und Desiderata

Insgesamt sind die Umstände und Ursachen also vieltalig und bedingen sich teilweise gegenseitig. Inwiefern eine Beeinflussung oder zumindest Feinjustierung durch Deutschland erfolgen kann, soll im letzten Teil diskutiert werden.

Die in der Europäischen Union geforderte Mehrsprachigkeit der Bürger/innen unterstützt das Fremdsprachenlernen im Allgemeinen und somit auch das Deutschlernen im Besonderen. Die (Rahmen-)Bedingungen sind – zumal in den westlichen Ländern – überwiegend gut bis sehr gut, es wird eine europaweite Vergleichbarkeit (z. B. durch den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, aber auch durch die Bologna-Reform) angestrebt, und die Ausbildung von Lehrkräften ist in weiten Teilen sehr gut. Dennoch gibt es – insbesondere in Ost- und Südosteuropa – weiterhin Verbesserungsbedarf; hier gilt es, Schulen und Hochschulen vor Ort zu unterstützen, beispielsweise durch DAAD-Lektorate und -Sprachassistenzen, durch Institutspartnerschaften oder auch durch eine enge Kooperation mit den Goethe-Instituten.

Dank der zahlreichen Mittlerorganisationen und der von ihnen durchgeführten Programme (s. Kap. II.4) sollte und kann nicht nur die Quantität (mit Blick auf die Lernerzahlen), sondern vor allem auch die Qualität des Deutschunterrichts erheblich gesteigert werden. Dies muss vor allem dort ein Ziel sein, wo die Lehr- und Lernbedingungen insgesamt unbefriedigend sind, so dass das Erreichen höherer Niveaustufen verzögert wird oder gar gänzlich ausbleibt. Beispielsweise kann durch Lehrerfortbildungen erreicht werden, dass der Unterricht didaktisch-methodisch weiterentwickelt wird.

Ein wichtiger Schritt wäre ferner, die Motivation von Deutschlernenden weltweit – getrennt nach Schule, Hochschule und sonstiger Erwachsenenbildung – umfassend zu erheben, um Curricula, Zertifikate und Personal an die jeweiligen Anforderungen und Bedürfnisse anpassen zu können. Gründe für das Lernen des Deutschen in anderen Ländern werden bislang eher ›schlaglichtartig‹ aufgeführt (vgl. v. a. die Länderberichte in den bereits erwähnten HSK-Bänden); ein Gesamtbild bleibt weiterhin ein Desiderat.

Schließlich wäre es auch notwendig, die Ausbildung von DaF-Lehrkräften an den Universitäten im Inland zumindest auf dem jetzigen Niveau zu halten bzw. möglichst weiter zu verbessern. Die Schließung von Studiengängen (wie beispielsweise des sehr gut ausgelasteten Masterstudiengangs DaF an der HU

Berlin) sowie die oft (zu) wenig hinterfragte Hinwendung zu (ausschließlich) schulischen Aspekten mit einem starken Fokus auf den kindlichen Sprachenerwerb (Stichwort ›VerDaZung‹) sind kritisch zu diskutieren; insgesamt scheint der Trend innerhalb des Faches im Moment dazu zu führen, dass die ›klassische‹ Außenperspektive zunehmend schwindet (s. auch Kap. I). Gerade mit Blick auf die Förderung der deutschen Sprache weltweit dürfen jedoch in der universitären Ausbildung Aspekte wie das Lehren und Lernen in einem nicht-deutschsprachigen (Bildungs-)Umfeld, die Erwachsenenbildung und eine daran angepasste Sprach- und Kulturvermittlung keinesfalls verlorengehen.

(Zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Artikels war die aktuellste Erhebung des Auswärtigen Amtes (2020a) noch nicht erschienen. Ein besonderer Dank gilt daher Herrn Matthias Kiesler, Leiter des Referats 610 beim Auswärtigen Amt, der uns die Rohdaten der Erhebung vorab zur Verfügung gestellt hat.)

Literatur

- Ammon, Ulrich (2001): Die Verbreitung des Deutschen in der Welt. In: Gerhard Helbig/Lutz Götze/Gert Henrici et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 1368–1381.
- Ammon, Ulrich (2010): Die Verbreitung des Deutschen in der Welt. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 89–107.
- Ammon, Ulrich (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin.
- Asienspiegel (2013): <https://asienspiegel.ch/2013/07/wachstumsmarkt-japanisch/> (14.04.2020).
- Auswärtiges Amt (2015): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. In: https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf (14.04.2020).
- Auswärtiges Amt (2020a): Deutsch als Fremdsprache weltweit [im Druck].
- Auswärtiges Amt (2020b): Deutschland und Ägypten: bilaterale Beziehungen. In: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/aegypten-node/bilaterale-beziehungen/212610> (01.05.2020)
- Brasilieninitiative (o. J.): <https://www.brasilieninitiative.de/inhalt-bi/aktuell/wirtschaftsstandort-sao-paulo> (14.04.2020)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.): Kooperation international: São Paulo. In: <https://www.kooperation-international.de/laender/hightech-regionen/sao-paulo/> (01.05.2020)
- Bundeszentrale für politische Bildung (2019): Analyse: Die demographische Entwicklung Polens: Herausforderungen und Konsequenzen. In: <https://www.bpb.de/>
- internationales/europa/polen/286585/analyse-die-demographische-entwicklung-polens-herausforderungen-und-konsequenzen (14.04.2020)
- DAAD (2017): Brasilien. Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort. In: https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/brasilien_daad_bsa.pdf (01.05.2020)
- Deutsche Welle (2019): Ägyptischer Deutschlehrerverband (ÄDV). In: <https://www.dw.com/de/ägyptischer-deutschlehrerverband-ädv/a-17672077> (01.05.2020)
- Ethnologue (o. J.): Ethnologue: Languages of the World. In: <https://www.ethnologue.com/> (14.04.2020).
- EU (2012): Spezial Eurobarometer 386: Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. In: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf (14.04.2020).
- Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2017): Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa – Ausgabe 2017. Eurydice-Bericht. Luxemburg. In: http://publications.europa.eu/resource/cellar/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0003.01/DOC_1 (01.05.2020)
- Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta (2010): Die Situation von Deutsch außerhalb des deutschsprachigen Raumes. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 34–43.
- Goethe-Institut (o. J.): Frühes Deutsch in Polen. In: <https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/unt/kum/dfk/fdp.html> (14.04.2020)
- Haataja, Kim (2010): Deutsch in Finnland. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 1654–1658.
- Khatab, Aleya (2010): Deutsch in Ägypten. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 1602–1606.
- Kumpulainen, Timo (Hg.) (2014): Koulutuksen tilastollinen vuosikirja. 2014. Årsbok för utbildningsstatistik 2014. In: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/koulutuksen-tilastollinen-vuosikirja-2014.pdf> (01.05.2020).
- Netzwerk Deutsch (2010): Statistische Erhebungen 2010: Die deutsche Sprache in der Welt. In: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf19/5759818-STANDARD.pdf> (14.04.2020).
- PASCH (2019): Weltkarte aller PASCH-Schulen. In: https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/weltkarte.html?wt_sc=weltkarte (14.04.2020).
- Schayan, Janet (2018): Man spricht Deutsch. In: <https://www.deutschland.de/de/topic/kultur/deutsche-sprache-ueberraschende-zahlen-und-fakten> (14.04.2020).
- Soethe, Paulo (2010): Deutsch in Brasilien. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 1624–1627.
- STADaF (2005): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005. In: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf19/1459127-STANDARD1.pdf> (06.12.2018).

statista 2020: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/150407/umfrage/die-zehn-meistgesprochenen-sprachen-weltweit/> (14.04.2020).

Volkswagen do Brasil (o. J.): <https://www.vw.com.br/pt/volkswagen/volkswagen-do-brasil.html> (01.05.2020)

Antje Heine

4 Auswärtige Kultur-, Sprach- und Bildungspolitik

4.1 Konturierung und Relevanz des Beitrags

Der Titel dieses Abschnitts verweist klammerhaft auf gleich mehrere, hochgradig ausdifferenzierte Politik- und Handlungsfelder: die auswärtige Ausprägung staatlicher Kulturpolitik, die Förderung der deutschen Sprache im Ausland und schließlich die Bildungs- bzw. Wissenschaftspolitik in einem internationalen Kontext. Dabei handelt es sich jeweils um internationale bzw. auf auswärtige Beziehungen ausgerichtete Politikfelder sowie mit ihnen verknüpfte (v. a. institutionelle) Handlungspraxen, die untereinander wiederum stark verschränkt sind. Systematische Zusammenhänge zwischen den Profildomänen Kultur, Sprache und Bildung erklären sich sowohl aus den Ressortzuständigkeiten im komplexen Gefüge staatlicher Organe als auch aus über Jahrzehnte gewachsenen Strukturen entsprechender Förderprogramme und -instrumente auf nationaler sowie zunehmend auch auf inter- bzw. supranationaler Ebene, vor allem im Rahmen der Europäischen Union und in den Arbeitszusammenhängen der UN-Organisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO). Im politisch-institutionellen Diskurs der Bundesrepublik Deutschland hat sich für das in der Überschrift genannte Politik- und Handlungsfeld, dessen Ursprünge bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Auslandsschulwesen und in der kulturellen Versorgung der ›Auslandsdeutschen‹ zu suchen sind (vgl. Düwell 1976; Düwell 1981), die Bezeichnung »Auswärtige Kulturpolitik (AKP)« etabliert (vgl. Lamprecht 1913; Bauer 2014; Bauer 2019). Dieser Begriff verweist auf eine breite Forschungsliteratur zur außenkulturpolitischen Praxis und Programmatik, die sich seit den 1970er Jahren im deutschsprachigen Raum herausgebildet hat (vgl. übersichtsartig zur AKP-Forschung v. a. Bauer 2010; Judt und Serwotka 2015). Im Sprachgebrauch der bundesdeutschen Regierungsorganisationen findet seit der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert zunehmend die erweiterte Bezeichnung »Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP)« Anwendung. Bei beiden Bezeichnungen (AKP und AKBP) ist die oben separat angeführte ›Sprachpolitik‹ (Ammon 2015a) mitzudenken; denn die Förderung der deutschen Sprache stellt seit ihren Anfängen eine zentrale Säule staatlicher Außenkulturpolitik sowie in der zugehörigen institutionellen Praxis dar.

Für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gehört die Auswärtige Kultur-, Sprach- und Bildungspolitik zunächst zu den äußeren Rahmenbedingungen, die das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums beeinflussen, sei es durch die Einrichtung und finanzielle Förderung entsprechender Institutionen, die Deutschangebote in verschiedenen Ländern der Welt vorhalten, sei es durch die Vermittlung von geeignetem Personal an Schulen und Hochschulen oder auch durch die Schaffung von Anreizen für das Lernen der Fremdsprache Deutsch. In diesem Sinn war die Auswärtige Kultur-, Sprach- und Bildungspolitik auch immer schon ein Thema, mit dem sich das Fach zumindest am Rande auseinandergesetzt hat (vgl. u. a. Krumm/Fandrych/Hufeisen 2010: 89–172) und das auch in der Ausbildung von Deutschlehrkräften eine gewisse Rolle spielt. Allerdings herrschte hier bisher ein eher deskriptiver und affirmativer Zugang vor, der den Einfluss politischer Maßnahmen und Interessen und die Rolle der Mittlerorganisationen zur Kenntnis nimmt und bei dem nicht zuletzt auch das Interesse vorherrscht, die Fachperspektive in der politischen Arena stärker sichtbar zu machen, die einschlägigen Institutionen der Auswärtigen Kultur-, Sprachen- und Bildungspolitik aber auch als mögliche Arbeitgeber für die eigenen Absolventen zu gewinnen. Erst in jüngster Zeit zeichnen sich darüber hinaus Tendenzen ab, die politischen, ökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen des weltweiten Deutschlernens selbst zum Forschungsgegenstand des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu machen und dabei auch – belehrt nicht zuletzt durch aktuelle postkoloniale Theorien – die bislang wenig aufgearbeiteten Verstrickungen der Auswärtigen Kultur-, Sprach- und Bildungspolitik und des Lehrens und Lernens des Deutschen in koloniale und postkoloniale Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse zu thematisieren (vgl. dazu u. a. Badstübner-Kizik 2017; Altmayer 2018).

Unter Auswärtiger Kulturpolitik wird in den einschlägigen Verwendungszusammenhängen und Diskursen allgemein »die Gesamtheit der sozio-kulturellen Aktionen einer in einem souveränen Nationalstaat organisierten Gesellschaft gegenüber ihrer internationalen Umwelt verstanden; den Bereich der ›internationalen Umwelt‹ bilden zunächst Staaten, weiterhin jedoch auch diverse multi-, supra- und internationale Organisationen (z. B. OECD, UNO, UNESCO, EU, Nato)« (Bauer 2003: 132–133). Im Englischen ist der Begriff *cultural diplomacy* gebräuchlich (Auer et al.

2015). Die kulturelle Außenpolitik wird als *Soft Power* der Domäne der ökonomischen und militärischen *Hard Power* (vgl. Nye 2004) gegenübergestellt. Auswärtige Kulturpolitik zielt (allgemein betrachtet) darauf ab, in den zwischenstaatlichen Beziehungen Ansprechpartner zu sein und Partner zu gewinnen sowie internationale Verständigung und Kulturwissen zu fördern. Zum derart konturierten Gegenstand werden im Kontext des vorliegenden Handbuchs vier Zugänge vorgeschlagen: Zunächst (i.) bezeichnet AKBP einen mehr oder weniger eigenständigen Teilbereich staatlicher Außenpolitik. In ihrer ›praktischen‹ Realisierung als Sprach- bzw. Kulturarbeit im Ausland sowie in den Wissenschaftsbeziehungen stellt sie (ii.) eine internationale Bühne dar für vielfältige institutionelle und individuelle Akteure in den Feldern Kultur, Bildung, Wissenschaft und Forschung; in diesen ausdifferenzierten Praxen sind auch potenzielle Berufsfelder für Absolventinnen und Absolventen der Studienbereiche Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache und Interkulturelle Germanistik angesiedelt. Weiterhin (iii.) ist die AKBP selbst Gegenstand akademischer Lehre, Forschung und Theoriebildung, v. a. in den Geschichts- und Sozialwissenschaften, in entwicklungspolitischen Fächern und Regionalwissenschaften, in auslandsbezogener Germanistik sowie regionalen Philologien und nicht zuletzt in interdisziplinären Lehr- und Forschungszusammenhängen. Und schließlich (iv.) sind auslandsbezogene bzw. internationale Studiengänge und Forschungseinrichtungen selbst in kultur- bzw. bildungspolitische Bedingungsrahmen eingebunden – sie sind somit selbst Teil eines weiteren Wirkungszusammenhangs von auswärtiger bzw. internationaler Kultur-, Sprach- und Bildungspolitik (vgl. Bauer 2007).

Zu einer systematischen Untersuchung des Politikfelds (dem ersten o. g. Themenzugang) liegen umfangreiche und gut erschließbare Materialien vor, so dass dieser Aspekt hier auf die einleitenden Bemerkungen beschränkt werden kann. Als systematische Einführung ist das einschlägige Kompendium *Kultur und Außenpolitik – Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (Maaß 2015) angelegt, das sich gleichermaßen an Wissenschaftler wie an ›Praktiker‹ in den diversen oben konturierten gesellschaftlichen Handlungsfeldern wendet. Die Entstehung und Ausformung deutscher Außenkulturpolitik sowie die Institutionalisierung ihrer Praxis, festzumachen an der Gründung und Entwicklung der Kulturabteilung im Auswärtigen Amt sowie der kulturpolitischen Mittlerorganisationen (v. a. Goethe-Institut, Deutsches Ausland-Institut

/ Institut für Auslandsbeziehungen, Deutscher Akademischer Austauschdienst, Alexander von Humboldt Stiftung (AvH), Deutsche Welle), sind anderswo hinlänglich dargestellt und sollen aufgrund des eingeschränkten Raums daher nicht wiederholt werden (s. insbesondere Düwell 2015). Grundsätzlich anders und jeweils besonders stellt sich die Situation in den anderen deutschsprachigen Ländern dar: Deutsch ist Landessprache in Belgien (neben Niederländisch und Französisch), Liechtenstein, Luxemburg (neben Luxemburgisch und Französisch), in Österreich und in der Schweiz (neben Französisch, Italienisch und Rätoromanisch). Aufgrund der Vielgestaltigkeit der Situationen und Strukturen konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf Deutschland.

4.2 Deutsch im nicht-deutschsprachigen Ausland: Akteure, Programme, Berufsfeld

Es existieren weltweit nur wenige Länder, in denen kein formal geregelter Deutschunterricht in den Bereichen Schulbildung, Hochschulbildung, Berufsbildung und/oder Erwachsenenbildung angeboten wird. Cursorische Bestandsaufnahmen zum Stellenwert von Deutsch als Fremdsprache in den genannten Bildungsbereichen sowie Berichte über die Lage des akademischen Lehrfaches Deutsch/Germanistik bieten zahlreiche Länderporträts im zweiten Teilband des Handbuchs *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Krumm/Fandrych/Hufeisen et al. 2010: 1602–1842). Die dort dargestellten Einrichtungen und Programme sind teils integrale Elemente des jeweiligen nationalen Bildungssystems (z. B. als fremdsprachliches Unterrichtsfach im Rahmen von Lehrplänen für die jeweiligen Bildungsabschnitte), teils handelt es sich um Maßnahmen, die von den deutschsprachigen Ländern außenkulturpolitisch getragen werden. Mit der Förderung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts und der Stärkung germanistischer Lehr- und Forschungseinrichtungen in den Partnerländern verfolgen die deutschsprachigen Länder durchaus eigene Interessen. Zwar nimmt das Englische ohne Zweifel den Rang einer Verkehrssprache für die globalisierte Welt ein, jedoch besteht in vielen Ländern ein ungebrochenes, in manchen Regionen sogar ein steigendes Interesse an der deutschen Sprache sowie an Literatur, Kunst, Film, Theater und Geistesgeschichte des deutschsprachigen Raums (vgl. Bauer 2016 zum Lehrfach Deutsch sowie zur Germanistik in Subsahara-

Afrika). Nicht unwesentlich für diese positive Haltung ist auch das Ansehen, das Produkte bzw. Technologien aus deutschsprachigen Ländern weltweit genießen: Schweizer Präzision oder das Etikett »Made in Germany« sind exzellente Beispiele für das *Nation Branding*, also dafür, wie sich das positive Image eines Staats oder Gemeinwesens bei der eigenen Bevölkerung sowie im Ausland herausbilden sowie politisch und ökonomisch vermarkten lässt.

4.2.1 Institutionen und Programme

Deutschland und Österreich haben ein Netz an sprach- und kulturpolitischen Förderinstitutionen eingerichtet sowie entsprechende Instrumente und Programme aufgelegt, die sowohl im nicht deutschsprachigen Ausland als auch in den genannten Herkunftsländern wirksam sind. Als bekannteste und sicherlich auch in vielen Ländern sichtbarste Institution der deutschen AKBP ist hier als erstes das Goethe-Institut zu nennen, das als privatrechtlicher Verein organisiert ist und neben der Zentrale in München und einigen innerdeutschen Standorten ein Netz von aktuell 157 Instituten in 98 Ländern betreibt (vgl. <https://www.goethe.de/de/wwt.html>; 09.04.2020). Finanziert wird das Goethe-Institut zu etwa zwei Dritteln aus Steuermitteln des Auswärtigen Amtes, hinzu kommen Eigeneinnahmen vor allem aus den Kursgebühren der Sprachkursteilnehmer (vgl. Ammon 2015b: 1114). Neben der im engeren Sinne kulturellen Repräsentations- und Vermittlungsfunktion besteht eine der wichtigsten Aufgaben des Goethe-Instituts in der Förderung des Deutschen in aller Welt. Es bietet selbst Kurse für verschiedene Niveaus und verschiedene Interessengruppen an, führt Sprachprüfungen im Rahmen selbst entwickelter Prüfungsformate durch, entwickelt, häufig in Kooperation mit lokalen Akteuren, Lehr- und Lernmaterialien und unterstützt im Rahmen der sogenannten »pädagogischen Verbindungsarbeit« lokale Anbieter wie öffentliche Schulen oder Hochschulen sowie private Einrichtungen. Schließlich ist das Goethe-Institut auch im Bereich der Fort- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften aktiv und bietet mit dem »Grünen Diplom« beispielsweise auch ein eigenes Zertifikat für Lehrkräfte an, die am Goethe-Institut unterrichten wollen.

Wichtigste institutionelle Akteure im Tertiären Bildungsbereich sind der (vereinsrechtlich organisierte) Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) sowie die Österreichische Austauschdienst-Gesellschaft (OeAD GmbH). Sprachbezogene Instrumente und

Unterstützungsmaßnahmen umfassen v. a. Stipendien und Mobilitätshilfen für Studierende, wissenschaftlichen Nachwuchs und Lehrende von und nach Deutschland bzw. Österreich, die Vermittlung von Lehrpersonal an ausländische Hochschulen und diesbezügliche finanzielle Unterstützung, die Förderung von Sommerschulen für Deutsch als Fremdsprache und für Deutschstudien, die Buchversorgung, v. a. durch Einrichtung und Betrieb von Lesesälen sowie von Bibliotheken an Kulturinstituten im Ausland, die finanzielle Förderung von Fachtagungen und Fortbildungsveranstaltungen und schließlich die Förderung von Minderheiten deutscher Sprache v. a. in Mittel- und Osteuropa (MOE), etwa durch die Unterstützung deutschsprachiger Zeitungen und Online-Medien sowie durch die Entsendung von Kulturmittlern. Mit über 100.000 geförderten Personen jährlich ist der DAAD die größte Förderorganisation für die Mobilität von Studierenden und Wissenschaftlern weltweit. Von den angebotenen Maßnahmen profitieren neben Deutschen, die für befristete Studien- und Forschungsaufenthalte an eine ausländische Gasthochschule wechseln (*Outgoing*), auch Studierende und Promovierende aus dem Ausland (*Incoming*). Für letztere Zielgruppen werden Stipendien angeboten sowie umfangreiche Betreuungsmaßnahmen an deutschen Hochschulen. Die internationale Nachkontakt- bzw. Alumni-Arbeit zielt darauf ab, Hochschulabsolventen bzw. (Nachwuchs-)Wissenschaftler auch nach der Rückkehr in ihre Heimatländer an »ihre« deutsche Hochschule zu binden (Knobloch 2011), und sorgt damit auch bei zeitlich eingeschränkten Aufenthalten für langfristige und nachhaltige Effekte. Zentrale Mittlerorganisation der deutschen Außenwissenschaftspolitik ist neben dem DAAD die Alexander von Humboldt Stiftung (AvH). Sie setzt sich für internationale Zusammenarbeit in der Forschung ein und trägt damit zur Stärkung der deutschen Hochschulen im internationalen Wettbewerb bei (Schütte 2008, 2015). Mit vielfältigen Förderinstrumenten unterstützt die AvH ausländische Forscherpersönlichkeiten dabei, als sogenannte »Humboldtianer« auch nach ihrer Rückkehr die während ihres Aufenthaltes aufgebauten wissenschaftlichen Netzwerke aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln. Die Philipp Schwartz-Initiative richtet sich an Forscher, die in ihren Heimatländern von Krieg und Verfolgung bedroht sind. Seit 2003 widmet sich die AvH auch der Stärkung einer Willkommenskultur im kommunalen Umfeld forschungsorientierter Hochschulen und verleiht den »Preis für die freundlichste Ausländerbehörde«.

Neben dem internationalen Austausch im Hochschulbereich nimmt das Auslandsschulwesen einen festen Platz in den Leitkonzepten deutscher Außenkulturpolitik ein, etwa in den vom Auswärtigen Amt vorgelegten »Leitsätzen für die auswärtige Kulturpolitik« (1970) und dem »Rahmenplan für die Auswärtige Politik im Schulwesen« (1978), ferner in einer Entschließung des Deutschen Bundestags mit dem programmatischen Titel »Das Bild des vereinten Deutschland als Kulturnation in einer sich wandelnden Welt« (1994) sowie in der »Konzeption 2000«, der ersten umfassenden Gesamtstrategie für die deutsche AKBP, mit der frühere Leitideen für schulische Handlungsfelder und Förderziele bestätigt wurden (Kiper 2015: 149). Aktuell werden staatlicherseits 140 Deutsche Auslandsschulen betreut und gefördert. Bei diesen Einrichtungen handelt es sich um Schulen in privater Trägerschaft, die in der Regel durch Schulvereine organisiert werden und sich durch eingenommene Schulgelder großteils selbst finanzieren. Sie erhalten auf Antrag staatliche Zuwendungen durch die öffentliche Hand der Bundesrepublik Deutschland, die sie durch die Entsendung und Finanzierung eines Teils der Lehrkräfte weiter unterstützt. Die Dienstleistungen der Auslandsschulen richten sich nach den jeweiligen örtlichen Bedürfnissen und schließen neben den eigentlichen schulischen Unterrichtsangeboten und neben den nach Schulstufe sowie Sprachniveau differenzierten Fach- und Sprachprüfungen auch weitere Angebote mit ein, v. a. Schulspeisung, Nachmittagsbetreuung und Kulturveranstaltungen. Als soziale und kulturelle Lernorte verfolgen deutsche Auslandsschulen zumeist das Konzept von Begegnungsschulen: Neben deutschen Schülern stehen diese Einrichtungen auch nicht-deutschen Schülern offen, und der Unterricht findet in Deutsch sowie in der Landessprache statt. Mit den angebotenen deutschen, nationalen und internationalen Schulabschlüssen ermöglichen Deutsche Auslandsschulen ihren Absolventen den Zugang zu Hochschulen und Universitäten weltweit. Zum Abschluss eines mehrjährigen schulischen Deutschunterrichts können sie zudem nach bestandener Prüfung das Deutsche Sprachdiplom (DSD) erwerben.

Im Gegensatz zu den Auslandsschulen sind Sprachdiplomschulen Bildungseinrichtungen des Gastlandes, die ihre Schüler auf das Deutsche Sprachdiplom (DSD) vorbereiten und ihnen damit (nachweislich sprachlicher und schulischer Eignung) einen Übergang in weiterführende Bildungszweige in Deutschland bzw. Europa eröffnen. Die Sprachprüfung wird von der Kultusministerkonferenz in Zusammenarbeit

mit dem Auswärtigen Amt und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), einer Abteilung des Bundesverwaltungsamts (BVA), angeboten. Die Prüfung wird zum Abschluss eines mehrjährigen schulischen Deutschunterrichts erworben und dient dem Nachweis von Deutschkenntnissen auf zwei Stufen: DSD I prüft Kenntnisse auf dem Niveau A2/B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) und erfüllt die Voraussetzungen für den Besuch eines Studienkollegs, DSD II prüft Kenntnisse auf GeR-Niveau B2/C1 und gilt als Nachweis der erforderlichen Sprachkenntnisse für die Immatrikulation an einer deutschen Hochschule. Seit 2012 wird das DSD-Programm auch innerhalb der Bundesrepublik im Rahmen der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund in das deutsche Schul- bzw. Bildungssystem eingesetzt.

Als Akteur anderen Typs ist der Pädagogische Austauschdienst (PAD) im Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) angesiedelt und setzt sich für die Internationalisierung von Schulen ein, unabhängig von Schulform, Schulstufen und Schulfächern. Seine Programme ermöglichen eine Zusammenarbeit von Institutionen und Personen aus dem Schulbereich, etwa durch die Förderung der Mobilität von deutschen Lehrkräften für befristete Aufenthalte im Ausland und umgekehrt von Angeboten für ausländische Lehrpersonen in Deutschland. Diese können zu Fortbildungszwecken genutzt werden.

2008 rief das Auswärtige Amt die Initiative »Schulen – Partner der Zukunft« (PASCH) ins Leben. Nach zehn Jahren ist daraus ein Netz aus weltweit mehr als 1.800 Partnerschulen »mit besonderer Deutschlandbindung« gewachsen, das jungen Menschen den Zugang zur deutschen Sprache und Bildung ermöglichen soll. Bildungspolitisches Ziel ist die Festigung des Bereichs Deutsch als Fremdsprache in den jeweiligen nationalen Bildungssystemen.

4.2.2 Deutschunterricht als Arbeits- und Berufsfeld

Ogleich es sich bei den oben genannten Bereichen zur Deutschförderung im Ausland um ein breit angelegtes Tätigkeitsfeld handelt, lassen sich über Berufschancen ebenso wenig verbindliche Aussagen machen wie über geeignete Bewerberprofile oder gar konkrete Karrierechancen. Am wenigsten vorherseh- und damit steuerbar erscheinen Berufsfelder an Hochschulen im In- und Ausland sowie die Tätigkeit als freiberuflicher oder angestellter Sprachkursdozent bei einem freien

oder kommunalen Bildungsträger im Inland (z. B. Volkshochschulen, Goethe-Instituten oder Sprachschulen): Aufgrund der überwiegend befristeten Arbeitsverträge, häufig verbunden mit erzwungenen Ortswechselln, sind dies Berufe mit geradezu prekären Arbeitsverhältnissen. Am konkretesten planbar erscheint dagegen (nachweislich des erforderlichen Staatsexamens sowie einer gesuchten Fächerkombination) der staatlich reglementierte Schulbereich (Primar- sowie Sekundarstufen I und II). Ausgestattet mit einer Freistellung durch das jeweils zuständige Länder-Kultusministerium können Lehrkräfte aus dem innerdeutschen Schuldienst für einen mehrjährigen, befristeten Zeitraum als Auslandsdienstlehrkraft (ADLK) oder als Bundesprogrammlehrkraft (BPLK) an allgemeinbildende oder weiterführende Schulen im Ausland entsandt werden. Obgleich die Schulbildung in der föderalen Struktur in den Zuständigkeitsbereich der Bundesländer fällt, obliegt die Auslandsentsendung bundesweit einheitlich der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Erleichtert wird der Wechsel zwischen dem Schuldienst im In- und Ausland durch den Umstand, dass an deutschen Auslandsschulen nach Lehrplänen der Bundesländer unterrichtet wird und dass Prüfungen einheitlich geregelt sind.

Mehrjährige (befristete) Beschäftigungsmöglichkeiten im tertiären Bildungssektor bieten das Lektoratenprogramm des DAAD und das Lektoratsprogramm der Österreichischen Austauschdienst-Gesellschaft (OeAD). Die Lektorinnen und Lektoren unterrichten über einen Zeitraum von 4–5 Jahren an einer ausländischen Hochschule, vorrangig im Fach Germanistik bzw. Deutsch als Fremdsprache (Regellektorate), an manchen Standorten auch in weiteren Fächern v. a. der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Fachlektorate). Vom DAAD bzw. OeAD vermittelte Lektorinnen und Lektoren sind in den Lehrkörper der Gasthochschule integriert. An regional bedeutenden Standorten unterhält der DAAD derzeit von Lektorinnen und Lektoren geleitete Informationszentren (IC-Lektorate) als Koordinierungs- und Service-Stellen, insbesondere zur Werbung für die Studien- und Forschungslandschaft in Deutschland; vor allem aus organisatorischen und arbeitsrechtlichen Gründen wird das Konzept der IC-Lektorate allerdings derzeit grundlegend umgestaltet. Das DAAD-Sprachassistentenprogramm richtet sich an Absolventinnen und Absolventen einschlägiger Studiengänge (v. a. DaF/DaZ) und somit an Berufsanfänger/-innen; die Förderung umfasst in der Regel ein akademisches Jahr an einer ausländischen Gasthochschule. Das DAAD-Programm Kurz- und

Langzeitdozenturen richtet sich an Angehörige deutscher Hochschulen, die im Rahmen von befristeten Gastaufenthalten an Partnerhochschulen Lehr- und Prüfungstätigkeiten übernehmen und auf diese Weise die Gasthochschule sowie das Bildungssystem des Gastlandes kennenlernen können.

4.2.3 Akteure der AKBP: Übersicht

Schon eine kursorische Übersicht der sprach- und kulturpolitischen Arbeitsfelder verdeutlicht, dass in den genannten Feldern eine Vielzahl an institutionellen und individuellen Akteuren tätig ist (vgl. Tab. 4.1). Damit stellt sich das Problem der Koordinierung und Abstimmung der einzelnen Akteure, Maßnahmen und Zielgruppen. Bei den oben skizzierten DAAD-Förderprogrammen für Lektorate und Sprachassistenten ist dies gewährleistet, da die jeweiligen Förderbereiche strukturell aufeinander abgestimmt sind und mit Partnerhochschulen vor Ort realisiert werden. Abgesehen von diesem Beispiel, wo eine Förderorganisation zwei strukturell verzahnte und damit komplementäre Maßnahmen durchführt, sind Doppelungen und Überschneidungen von auslandsbezogenen Maßnahmen unterschiedlicher nationaler Förderorganisationen dagegen unausweichlich. Dies betrifft etwa den gleichzeitigen Einsatz von deutschen und österreichischen Sprach- und Kulturmittlern in Hauptstädten und kulturellen Zentren Mittel-Ost- und Südost-Europas. Die Konsequenzen aus einer solchen Koexistenz lassen sich nicht pauschal einschätzen: Entsteht durch die Konkurrenz eine Überversorgung mit Angeboten und somit langfristig ein Verdrängungswettbewerb? Oder lassen sich im Gegenteil Synergien feststellen? Zur Klärung fehlen bislang empirische Untersuchungen, die neben den Effekten für die lokale Arbeit germanistischer und weiterer fachwissenschaftlicher Einrichtungen für den betreffenden Standort insbesondere auch den Einfluss der jeweiligen (deutschen und österreichischen) Förderprogramme und -instrumente auf Wissenschaftskarrieren im Gastland berücksichtigen sollten.

4.3 AKBP in Lehre und Forschung

Auslandsbezogene Studiengänge im Bereich der Philologien sowie der sozial- und/oder kulturwissenschaftlichen Regionalstudien (*Area Studies*) weisen in ihren Curricula vielfach Lehrveranstaltungen zur AKBP Deutschlands bzw. der deutschsprachigen Län-

Institution	Aufgaben / Profil	Website	Land
Alexander von Humboldt Stiftung (AvH)	internationaler Wissenschaftleraustausch	www.humboldt-foundation.de	D
Deutsche Welle (DW)	deutschsprachiger Auslandsrundfunk; audiovisuelle Ressourcen mit Bezug zu Deutschland und Kulturbegegnung; Bereitstellung von Sprachlernmaterial (v. a. zum Hörverstehen)	www.dw.com	D
Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)	internationale Hochschulzusammenarbeit; Stipendienprogramme für internationale Mobilität von Studierenden, Graduierten, Wissenschaftlern, Administratoren und Künstlern; Sonderschulen; Internationalisierung von Studiengängen; Hochschulpartnerschaften; Förderung der Germanistik außerhalb Deutschlands, u. a. durch Germanistische Institutspartnerschaften; länder- und regionalspezifische Programme	www.daad.de	D
Goethe-Institut	Netz von deutschen Kulturinstituten im In- und Ausland; Bibliotheksarbeit; Vermittlung von Deutsch im In- und Ausland sowie Organisation und Durchführung von Sprachprüfungen; Vermittlung von Sprachlernmaterial; Informationspolitik (Vermittlung eines aktuellen Deutschlandbilds im Ausland)	www.goethe.de	D
Institut für Auslandsbeziehungen (ifa)	Förderung von Kulturaustausch und Dialog der Kulturen, v. a. im Kunstbereich; Organisation von Wanderausstellungen und Tourneen; Bibliotheks- und Dokumentationszentrum zu Kulturaustausch und AKBP; Herausgabe der Zeitschrift »Kulturaustausch« (kulturaustausch.de); Geschäftsstelle des Wissenschaftlichen Initiativkreises Kultur und Außenpolitik (WIKa)	www.ifa.de	D
Österreichische Austauschdienst-Gesellschaft (OeAD)	Förderung der internationalen Zusammenarbeit in Bildung, Wissenschaft und Forschung; Service und Programme für die Bereiche Schul-, Hochschul-, Berufs- und Erwachsenenbildung; Betreuung internationaler Mobilitäts- und Kooperationsprogramme, u. a. in der Entwicklungszusammenarbeit	oead.at	A
Pädagogischer Austauschdienst (PAD) beim Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK)	Austauschmaßnahmen im Schulbereich; Fremdsprachenassistenzen für angehende Fremdsprachenlehrkräfte; Förderung von Fortbildungen für ausländische Lehrkräfte in Deutschland; europäisches Netzwerk ETwinning; Partner von PASCH; Partnersuchforum www.partnerschulnetz.de	kmk-pad.org	D
Pro Helvetia	Zentrale Fördereinrichtung der Schweiz für Kunst und Kultur im In- und Ausland; Pflege der Kulturbeziehungen und Dialog der Kulturen, u. a. durch Lesereisen und Literaturförderung	prohelvetia.ch	CH
Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA)	Vertretung der weltweit in freier, gemeinnütziger Trägerschaft eingerichteten Deutschen Auslandsschulen; Dienstleistungen wie Fortbildungen, Kongresse und Tagungen, Information zu Stellenausschreibungen und Praktika	www.auslandsschulnetz.de	D
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) im Bundesverwaltungsamt (BVA)	personelle, finanzielle und pädagogische Betreuung deutscher Schulen im Ausland, u. a. durch Entsendung von Lehrkräften	https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Home/home_node.html	D

Tab. 4.1 In der Auswärtigen Kultur-, Sprach- und Bildungspolitik tätige Organisationen (Auswahl)

der auf. Diese beschränken sich jedoch häufig auf überblicksartige Vorlesungen bzw. Seminare zu Geschichte und Entwicklung, Institutionen, Instrumenten und Programmen der Auswärtigen Kultur- und

Bildungspolitik, zu den einschlägigen Politiken anderer Staaten sowie zu den inter- und supranationalen Akteuren. Über solche überblicksartigen Lehrveranstaltungen hinaus eröffnet dieses Lehrgebiet eine

reichhaltige Themenpalette, im Bereich der Germanistik allein etwa durch die engere Fokussierung auf ausgewählte Regionen (z. B. deutsche Minderheiten und Deutsch in Lateinamerika), auf historische Entwicklungen (Sprachvarietäten und Sprachwandel in der deutschen ›Diaspora‹), auf pädagogisch-didaktische Fragen (z. B. Deutschunterricht und Curriculum-Entwicklung in Entwicklungsländern) oder auf kulturtheoretische Fragestellungen (z. B. leitende Kulturbegriffe der nationalen sowie der UN-Organisationen), um nur einige Beispiele zu nennen. Werden außerkulturpolitische Paradigmen ernst genommen – allen voran das ›Brückenbauen zwischen den Gesellschaften und Kulturen‹, die ›interkulturelle Verständigung‹ sowie das ›gegenseitige Geben und Nehmen‹ –, dann ist etwa im Kontext der Sprach- und Literaturvermittlung sowie einer entsprechend angelegten kulturwissenschaftlichen ›Landeskunde‹ (Altmayer 2006) eine Reflexion der Vermittlungspraxis vor dem Hintergrund differenzierter Theorien zu Kultur und Fremdheit geboten. Aus dieser (reflektierten) Vermittlungspraxis können wiederum rückwirkende Impulse für die Politik hervorgehen. Eine entsprechende Rückkoppelung von Wissenschaft und kulturpolitischer Praxis ist allerdings bislang nicht institutionalisiert; formal ließe sich diese sowohl in Form gemeinsamer Arbeitsstrukturen sowie durch Politikberatung (Denkfabrik bzw. *Thinktank*) realisieren.

Entsprechend der Vielfalt potenzieller Lehrveranstaltungsthemen präsentiert sich auch die Forschungslandschaft. Dies lässt sich an den vorliegenden Studien- und Examensarbeiten bemessen, die seit mehreren Jahren aufmerksam von einer Arbeitsstelle am Stuttgarter Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) beobachtet sowie nach Möglichkeit gesammelt und erfasst werden. Der Wissenschaftliche Initiativkreis Kultur und Außenpolitik (WIKa) des ifa ist ein Netzwerk, zu dem sich Wissenschaftler unterschiedlicher Disziplinen sowie Vertreter kulturpolitischer Mittlerorganisationen zusammengeschlossen haben, um der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik in der Forschungslandschaft mehr Geltung zu verschaffen (www.ifa.de/forschung/). Zu den Aktivitäten des WIKa zählen die Herausgabe einer Schriftenreihe, Workshops zu wechselnden Themen, ein jährlich durchgeführtes Kolloquium für Examensarbeiten sowie die Verleihung des ifa-Forschungspreises Auswärtige Kulturpolitik. Mit ihm werden herausragende und die Forschung besonders weiterführende Qualifizierungsarbeiten (MA- oder Dissertationsschriften) ausgezeichnet, die Themen an der Schnittstelle zwi-

schen Kultur und Außenpolitik erforschen, allein auf Grundlage von Qualität sowie Innovationskraft und ungeachtet disziplinärer, methodischer oder sonstiger Differenzierungsmerkmale.

Ein kursorischer Überblick der veröffentlichten und zugänglichen Qualifizierungsarbeiten zeigt, dass diese häufig empirisch angelegt und dabei konkreten kultur- bzw. bildungspolitischen Begegnungs- oder Austauschformaten gewidmet sind. Ihre Verfasser haben häufig selbst auslandsbezogene Studienprogramme absolviert. Eigene Erfahrungen und der unmittelbare ›Feldzugang‹ bilden somit häufig den Ausgangspunkt für eine als Begleitforschung angelegte Datenerhebung und -analyse. Solche empirischen Arbeiten erscheinen allerdings innerhalb ihrer Bezugsdisziplinen sowie im Gesamtspektrum der Forschung häufig marginal, insofern sich bislang weder eine einheitliche Methodik noch ein theoretisch-methodologischer Rahmen zur AKBP-Forschung herausgebildet haben, die eine disziplinenübergreifende Vergleichbarkeit gestatten.

4.4 Kulturpolitische Dimensionen studienbezogener Auslandsaufenthalte

Das beobachtete Phänomen der Verknüpfung von Teilnahme und Forschung erklärt sich daraus, dass die Teilnehmer an internationalen Studienprogrammen häufig spezifische Elemente ihrer Ausbildung an ausländischen Partnerhochschulen oder anderen Einrichtungen des Gastlandes absolvieren. Dabei handelt es sich v. a. um Auslandssemester, -praktika, -exkursionen und kooperativ angelegte Lehrforschungsprojekte an Gasthochschulen oder Forschungseinrichtungen im Ausland. Studienbezogene Auslandsaufenthalte sind integraler Bestandteil von internationalen Studiengängen mit Doppelabschluss (*Double-degree-* bzw. *Joint-degree-Studiengänge*). Bevor allerdings eine Einschreibung in diese Studienangebote möglich ist, sind auf Seiten der teilnehmenden Partner umfangreiche Vorarbeiten auf verschiedenen Ebenen erforderlich: Auf zwischenstaatlicher Ebene müssen über abzuschließende Abkommen und Gesetze juristische Voraussetzungen u. a. für die Etablierung bi- oder multilateraler Studiengänge, für die Immatrikulation von Studierenden, den Umgang mit ggf. zu leistenden Studiengebühren und für die Anerkennung von im Ausland erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen geschaffen werden. An die Stelle der bisher üblichen bilateralen Abkommen über den Austausch im Bereich Bildung und Wissenschaft (Kulturabkom-

men) sind heute zunehmend multilaterale Vereinbarungen getreten, etwa das 1997 von Europarat und UNESCO erarbeitete völkerrechtliche Abkommen zur gegenseitigen Anerkennung von Studienabschlüssen (Lissabon-Konvention), die 1999 unterzeichnete Bologna-Erklärung zur weiteren Harmonisierung der Bildungssysteme und zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums sowie der 2008 beschlossene »Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)«, ein Referenzrahmen für den Vergleich der verschiedenen nationalen (beruflichen) Qualifikationssysteme innerhalb der Europäischen Union. Diese und weitere Abkommen bilden den rechtlichen Rahmen für internationale Mobilität in Bildung und Wissenschaft, da sie Aspekte wie Aufenthaltsrecht, Zugangsberechtigung zu höherer Bildung, Prüfungsrecht, Anerkennung erworbener Leistungen, Versicherungsschutz usw. regeln. Auf einer Ebene unterhalb der zwischenstaatlichen (bi-, inter- bzw. supranationalen) Abkommen über den internationalen Austausch im Wissenschaftsbereich sind die bilateralen Kooperationsvereinbarungen von Hochschulen, Instituten oder anderen Wissenschaftseinrichtungen angesiedelt, etwa ein *Memorandum of Understanding/Interest* (MOU/MOI). Eine dritte Ebene stellen Curricula und weitere Studiendokumente (v. a. Modulhandbücher) internationaler Studiengänge mit Doppelabschluss dar. Sie sind das Ergebnis von mitunter langwierigen Aushandlungs- und Angleichungsprozessen, in denen zwischen zwei oder gar mehreren nationalen Bildungssystemen mit oftmals heterogenen Traditionen, Selbstverständnissen, Begrifflichkeiten und Werten vermittelt werden muss. Die hier umrissenen Vorarbeiten sind für die studentischen Teilnehmenden an universitären Austauschprogrammen in der Regel nicht sichtbar und werden quasi als gegeben vorausgesetzt; aus kultur- bzw. bildungspolitischer Sicht kann die erfolgreiche Etablierung bi- bzw. multilateraler Studienangebote jedoch nicht hoch genug geschätzt werden.

4.5 Ausblick: von der Außen- zur Weltinnenpolitik

Wer die politischen Ereignisse in Europa aufmerksam verfolgt, stößt dabei auf vielfältige Entwicklungen, die Einfluss auf das oben konturierte Politik- und Handlungsfeld AKBP haben. Dieser Einfluss ist nicht immer direkt und unmittelbar, wie die folgenden Beispiele schlaglichtartig verdeutlichen. (i.) Die im »Ver-

trag über die Arbeitsweise der Europäischen Union« (AEUV) verankerte Arbeitnehmerfreizügigkeit führt zu markanten Migrationsbewegungen zwischen den EU-Mitgliedstaaten, und infolgedessen verändert sich die Wohnbevölkerung vielerorts hinsichtlich ihrer sprachlichen, sozialen, kulturellen, bildungsbezogenen und weiteren Merkmale. Mehr- und Fremdsprachigkeit nehmen im Alltag vielerorts zu und verlangen auch Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft neue sprachliche und soziale Kompetenzen ab. In Deutschland reagieren die Bildungssysteme auf diese *internationalization at home* etwa durch vermehrte Angebote in den Bereichen DaZ sowie interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. (ii.) 2016 wurde nach einem Referendum der Austritt des Vereinigten Königreichs Großbritannien und Nordirland aus der EU eingeleitet (BREXIT), mit weitreichenden kultur- und bildungspolitischen Konsequenzen: Großbritannien zählt zu den beliebtesten Zielländern für deutsche Studierende, und deren Mobilität war bislang durch entsprechende Vereinbarungen und Maßnahmen auf EU-Ebene geregelt, u. a. über das Stipendienprogramm ERASMUS. Welche Konsequenzen der Ende Januar 2020 formal erfolgte Austritt Großbritanniens aus der EU für den gemeinsamen Europäischen Hochschulraum, für die Wissenschaftsmobilität und nicht zuletzt für den Wissenschafts- und Forschungsstandort Großbritannien hat, lässt sich noch nicht absehen. (iii.) Die versuchte regionale Abspaltung Kataloniens (2017) stellt den nationalen Einheitsstaat Spanien in Frage, mit weitreichenden Folgen auch für das zwischenstaatliche Verhältnis in der EU; auch in Schottland, das im Königreich Großbritannien Autonomiestatus genießt, arbeiten politische Kräfte auf eine Loslösung von Großbritannien und eine Rückkehr in die EU hin. Bereits diese wenigen Beispiele verdeutlichen gegenläufige Tendenzen der Harmonisierung vs. Fragmentierung von gesellschaftlichen und politischen Systemen; sie sind sichtbares Resultat von spannungsreichen Aushandlungsprozessen über Fragen von Hegemonie vs. Freizügigkeit bezüglich Grenzen/Territorien, Sprache(n) und Kultur. Sie verdeutlichen zugleich die Interdependenzen zwischen den Gesellschaften, in deren Gemengelage Ereignisse im »Außen« zugleich nachhaltige Folgen für das »Innen« hervorrufen.

Die 28 Mitgliedstaaten der EU haben über die Jahre schrittweise eine gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik entwickelt und im Vertrag von Lissabon (2009) – durch die Schaffung des Amtes eines Hohen Vertreters für Außen- und Sicherheitspolitik sowie die

Einrichtung eines Europäischen Auswärtigen Dienstes (EAD) – auch institutionell gefestigt. Eine gemeinsame (Außen-)Kulturpolitik umfasst dieses Rahmenwerk allerdings nicht. Insbesondere hinsichtlich sprachpolitischer Fragen nehmen die Mitgliedstaaten interessengeleitet unterschiedliche Positionen ein. Es besteht Konsens dahingehend, die Sprachen sowie die sprachliche Vielfalt innerhalb der EU – mit 24 Amtssprachen und einer Vielzahl an Minderheitensprachen – zu achten und zu respektieren. Statistische Erhebungen belegen, dass gemessen an der Gesamtbevölkerung der EU Deutsch von den meisten Menschen als Muttersprache gesprochen wird, wohingegen Englisch am weitesten als Fremdsprache verbreitet ist. Mit dem Austritt Großbritanniens aus der EU gewinnt die deutsche Sprache somit (zumindest vordergründig und statistisch) an Bedeutung. Ob sich dies auch außerhalb des Statistischen in konkreten gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen niederschlägt, etwa in einer Zunahme der Deutschlerner und dementsprechend einer Zunahme bei Nachfrage und Angebot im Bereich DaF, muss sich erst zeigen.

Einleitend wurde in diesem Beitrag der Gegenstand ›AKBP‹ unter Rückgriff auf das Konzept ›Nation‹ entfaltet. Aus heutiger Sicht und mit Blick auf die gegenwärtigen Gesellschaften v. a. in Mitteleuropa ist das zugrundeliegende Staats- bzw. Nationsverständnis nicht unproblematisch, verweist es doch auf staatliche Bestrebungen des 18. und 19. Jahrhunderts, politisch-gesellschaftliche Territorien zu festigen, nicht zuletzt durch sprachpolitische Maßnahmen. Vor diesem historischen Hintergrund werden moderne Industriationen (zugespißt formuliert) als monolinguale Einheiten imaginiert. Die aktuelle Statistik zur deutschen Bevölkerung belegt allerdings, dass dieses Bild nach mehreren Jahrzehnten der Zuwanderung nicht (mehr) der Realität entspricht: So hatte 2018 ein Viertel der Bevölkerung (20,8 Mio.) einen Migrationshintergrund (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2020: 201). Im Zuge dieser Entwicklung nehmen auch im Inland Sprachkontakte sowie Situationen zu, in denen Menschen in deutscher Sprache (ko-)interagieren, für die Deutsch nicht den Status einer Muttersprache hat. Begünstigt wird diese Entwicklung sowohl durch Fluchtmigration sowie durch eine hohe berufliche Mobilität in der globalisierten Arbeitswelt und damit verbundenen ›transitorischen‹ Lebensentwürfen. Um unter diesen Bedingungen erfolgreich an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben (z. B. Zugang zu Bildung, Qualifizierung, Arbeit und Information), sind entsprechende sprachlich-kommunikative Be-

wältigungsstrategien erforderlich. In städtischen Ballungsräumen breitet sich im öffentlichen Leben und sogar in institutionellen Kontexten (Verwaltung, Dienstleistung, Konsum), die sich Wandlungsprozessen häufig am stärksten widersetzen, eine (funktionale) Mehrsprachigkeit aus: So werden etwa im Gesundheitssektor in urbanen Ballungsräumen neben der Amtssprache Deutsch offensiv Beratungs- und Betreuungsleistungen auch in weiteren (Fremd-)Sprachen angeboten (s. auch Kap. III.6 und III.7).

Summarisch lässt sich somit in verschiedenen Gesellschaftsbereichen in Deutschland eine Verlagerung der Merkmale für ›Innen‹ und ›Außen‹ postulieren, infolge derer auch die Trennung zwischen Innen- und Außen(kultur)politik aufgeweicht wird. So fällt die Vermittlung der deutschen Sprache an Flüchtlinge mit geregelter Aufenthaltsstatus als Integrationsmaßnahme noch in die Ressortzuständigkeit für innergesellschaftliche Angelegenheiten und damit des Bundesministeriums des Inneren. (Ein entsprechendes breites Angebot an Deutsch- und Integrationskursen stand übrigens früheren Zuwanderergruppen, v. a. den Gastarbeitern der 1950er bis 1970er Jahre, noch nicht zur Verfügung.) Als potenzielle Rückkehrer in ihre Herkunftsländer sind ›Neuzugewanderte‹ jedoch auch im Blickfeld des Bundesministeriums für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (BMZ), das diese Zielgruppe neben finanziellen Anreizen auch mit Maßnahmen zur beruflichen Bildung und Beschäftigung, mit Bewerbungstrainings sowie mit einer Existenzgründerberatung umwirbt. Sollten sie tatsächlich zurückkehren, dann käme dieselbe Personengruppe auch in den Zuständigkeitsbereich des Auswärtigen Amtes und somit der AKBP. Diese gegenwärtigen Entwicklungen belegen für den gesamten Bereich der (auswärtigen) Kultur-, Sprach- und Bildungspolitik eine ungeheure Dynamik. Sie verdeutlichen zugleich die besondere Relevanz dieses Politik- und Handlungsfelds für die Lehr- und Forschungspraxis im akademischen Umfeld des Fachs Deutsch als Fremd und Zweitsprache und der internationalen Germanistik.

Literatur

- Altmayer, Claus (2006): Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 181–199.
- Altmayer, Claus (2018): Wissenschaft und Praxis. Zur Rolle normativer Grundsatzfragen im wissenschaftlichen Selbstverständnis des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Inci Dirim/Anke Wegner (Hg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ**. Leverkusen, 66–86.

- Ammon, Ulrich (2015a): Denken, Sprechen, Verhandeln – Die deutsche Sprache im internationalen Wettbewerb. In: Kurt-Jürgen Maaß (Hg.): Kultur und Außenpolitik: Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden, 57–98.
- Ammon, Ulrich (2015b): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin u. a.
- Auer, Claudia/Srugies, Alice/Löffelholz, Martin (2015): Schlüsselbegriffe der internationalen Diskussion – Public Diplomacy und Soft Power. In: Kurt-Jürgen Maaß (Hg.): Kultur und Außenpolitik: Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden, 39–46.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2017): »Wie spreche ich mit meinen Arbeitern?« Ein ungeliebtes Erbe des Fremdsprachenunterrichts Deutsch. In: Ulrike Eder/Friederike Klippel (Hg.): Sprachenunterricht im Kontext gesellschaftlicher und politischer Ereignisse und Entwicklungen. Historische Vignetten. Münster u. a., 143–164.
- Bauer, Gerd Ulrich (2003): Auswärtige Kulturpolitik. In: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart, 132–143.
- Bauer, Gerd Ulrich (2007): Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart/Weimar, 637–646.
- Bauer, Gerd Ulrich (2010): Auswärtige Kulturpolitik als Handlungsfeld und »Lebenselixier« – Expertentum in der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik und der Kulturdiplomatie. München.
- Bauer, Gerd Ulrich (2014): Karl Lamprechts Rede »Über auswärtige Kulturpolitik« (1912). Eine Würdigung anlässlich der hundertsten Wiederkehr ihres Jahrestags. In: Ders./Bernd Thum (Hg.): Kulturelle Faktoren der Geopolitik. Stuttgart, 131–137.
- Bauer, Gerd Ulrich (2016): »Caught: between foreign cultural and development policies: perspectives of German Studies and German as a foreign language in Africa. In: International Journal of Cultural Policy 22/4, 611–630.
- Bauer, Gerd Ulrich (2019): Vom Auslandsdeutschtum zur deutschen Diaspora. Kulturelle Wechselwirkungen zwischen Heimat und Ferne. In: Caroline Robertson-von Trotha (Hg.): WIKA-Report, Bd. 3. Stuttgart, 31–41.
- Bundesamt für Migration- und Flüchtlinge (2020): Migrationsbericht der Bundesregierung. Migrationsbericht 2018. Berlin (In: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2018.pdf;jsessionid=FA426A24C511C03E4412CE587EDDF5EF.internet542?__blob=publicationFile&v=9; 09.04.2020).
- Düwell, Kurt (1976): Deutschlands Auswärtige Kulturpolitik 1918–1932. Grundlinien und Dokumente. Köln.
- Düwell, Kurt (Hg.) (1981): Deutsche auswärtige Kulturpolitik seit 1871: Geschichte und Struktur. Referate und Diskussionen eines interdisziplinären Symposiums. Köln/Wien.
- Düwell, Kurt (2015): Zwischen Propaganda und Friedensarbeit – Geschichte der Auswärtigen Kulturpolitik im internationalen Vergleich. In: Kurt-Jürgen Maaß (Hg.): Kultur und Außenpolitik: Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden, 57–98.
- Judt, Claudia/Serwotka, Kornelia (2015): Literaturverzeichnis. In: Kurt-Jürgen Maaß (Hg.): Kultur und Außenpolitik: Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden, 420–456.
- Kiper, Hanna (2015): Arbeit in der Weltgemeinschaft – Deutsche Schulen im Ausland. In: Kurt-Jürgen Maaß (Hg.): Kultur und Außenpolitik: Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden, 149–159.
- Knobloch, Stephanie (2011): Betreuung und Integration internationaler Studierender im Rahmen der Internationalisierung deutscher Hochschulen: Programme des DAAD und Initiativen der Hochschulen. In: Elke Bosse/Beatrix Krefß/Stephan Schlickau (Hg.): Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen. Frankfurt a. M. et al., 17–21.
- Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta et al. (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin/New York.
- Lamprecht, Karl (1913): Über auswärtige Kulturpolitik. Berlin/Stuttgart/Leipzig.
- Maaß, Kurt-Jürgen (Hg.) (2015): Kultur und Außenpolitik: Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden.
- Nye, Joseph S. (2004): Soft Power: The Means to Success in World Politics. New York.
- Schütte, Georg (2008): Wettlauf ums Wissen: Außenwissenschaftspolitik als Herausforderung moderner Wissensgesellschaften. In: Ders. (Hg.): Wettlauf ums Wissen. Außenwissenschaftspolitik im Zeitalter der Wissensrevolution. Berlin, 12–26.
- Schütte, Georg (2015): Internationalisierung, Exzellenz, Wettbewerb – Hochschule und Wissenschaft im globalen Spannungsfeld. In: Kurt-Jürgen Maaß (Hg.): Kultur und Außenpolitik: Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden, 135–148.

Gerd Ulrich Bauer

III Deutsch als Zweitsprache

5 Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Zweitsprache in den deutschsprachigen Ländern

Die deutschsprachigen Länder sind mehrsprachig, in mehrerer Hinsicht. Sie sind es einerseits im Sinne der regionalen Varietäten des plurizentrischen Deutschen; es gibt Gebiete, in denen die informellen Register sehr stark von Dialekten geprägt sind, die neben dem schriftsprachlich orientierten formalen Register bestehen, bis hin zu den (binnen-)diglossischen Verhältnissen der deutschsprachigen Schweiz. Sie sind es auch, weil neben dem Deutschen anerkannte Minderheitensprachen bestehen, meist regional gebunden, aber im Falle des Romanes auch regional ungebunden; ebenso ist die deutsche Gebärdensprache als eigenständige Sprache anerkannt. Und sie sind es zum dritten, weil bedingt durch Zuwanderung Millionen von Menschen in den deutschsprachigen Ländern leben und kontinuierlich auch Neuzuwanderer hinzukommen, die in ihren Familien und Freundeskreisen andere Sprachen als Deutsch sprechen. Diese Sprachen werden in den Familien weitergegeben; es haben sich mehrsprachige Sprechergemeinschaften gebildet (s. Kap. III.6).

Die Mehrsprachigkeit ist keinesfalls ausgewogen; von demographischer, juristischer und gesellschaftlicher Seite her ist Deutsch in den deutschsprachigen Ländern dominant. Demographisch, da die Mehrheit der Menschen, die in den deutschsprachigen Ländern lebt, Deutsch als Erstsprache spricht. Juristisch, weil Deutsch in allen deutschsprachigen Ländern einen solitären rechtlichen Status hat; es ist Amtssprache in Deutschland, eine der Amtssprachen der Schweiz, Landessprache in der Deutschschweiz und Staatssprache in Österreich. Das bedeutet, dass die staatlichen Einrichtungen in Deutschland und Österreich sowie in der Deutschschweiz mit den Bürgerinnen und Bürgern in deutscher Schriftsprache kommunizieren und diese auch einfordern dürfen. Ebenso ist Deutsch Unterrichtssprache in den deutschsprachigen Ländern; dies ist in Österreich auch gesetzlich festgelegt (§ 16, Abs. 1 SchUG); in der Schweiz wird die Unterrichtssprache Deutsch auf der Ebene der deutschsprachigen Kantone festgelegt; in Deutsch-

land erwarten die Schulgesetze der einzelnen Länder von den Schülern und Schülerinnen, dass sie die deutsche Sprache ausreichend beherrschen, um dem Unterricht folgen zu können. Und in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit besteht in den deutschsprachigen Ländern ein starker Diskurs dahingehend, Sprache als ›Schlüssel zur Integration‹ anzusehen. Damit ist gemeint, dass die Beherrschung des Deutschen den Zugang zu gesellschaftlichen Einrichtungen und somit die Partizipation an der Gesellschaft ermöglicht (s. Kap. III.7). Aus diesem »Homogenitätsanspruch« (vgl. Kirchhof 2002) resultiert die gesellschaftliche Erwartung, dass die Bürger ausreichend Deutsch beherrschen; ebenso resultiert daraus die Verpflichtung des Staates, denjenigen, die nicht ›ausreichend‹ (was zu definieren ist) Deutsch beherrschen, den Zugang zum Deutscherwerb zu bieten (vgl. ebd.). Dies ist auch der Tenor, der sich in der Zuwanderungsgesetzgebung in den deutschsprachigen Ländern durchgesetzt hat, interessanterweise, obwohl Migration mindestens seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs Normalität ist, erst nach Beginn des neuen Jahrtausends (s. Kap. III.5.2). Bei Lernern und Lernerinnen im schulpflichtigen Alter übernimmt die Schule die staatliche Aufgabe zur Deutschvermittlung (s. Kap. III.5.1); wo keine Schulpflicht mehr besteht, richtet der Staat Maßnahmen der Erwachsenenbildung ein oder baut bestehende Maßnahmen weiter aus (s. Kap. III.5.2).

Die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) kann im Rahmen dieses gesellschaftlichen, staatlichen und juristischen Auftrags nur die Vermittlung des formalen Registers bedeuten (vgl. Maas 2016; Gamper/Schroeder 2016). Das hat sich in der Schule mittlerweile mit der Orientierung auf das Primat der Bildungssprache hin durchgesetzt. Wieweit es sich auch in den Konzeptionen der Deutschvermittlung für neu zugewanderte Schüler und Schülerinnen sowie in den Curricula für die Deutschvermittlung bei erwachsenen Zuwanderern und Zuwanderinnen niederschlägt, soll in Kapitel III.5.3 thematisiert werden.

Im Folgenden stellen wir die Modelle vor, mittels derer die Bundesrepublik Deutschland, Österreich und die Schweiz (mit Einschränkung auf die deutschsprachige Region) in institutionalisierter Form die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache durch-

führen und in die Lehrkräfte- sowie Dozentenausbildung integrieren.

5.1 Schule und Lehrerbildung

Der deutschsprachige Raum bringt durch seinen Plurizentrismus eine Vielzahl an unterschiedlichsten Lehr- und Lernkontexten im Bereich DaZ mit sich. Hinzu kommt die föderalistisch gestaltete Bildungspolitik in Deutschland und der Schweiz. Beide Länder haben zwar in Form der Kultusministerkonferenz (KMK) respektive der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion (EDK) Dachverbände, die durch die Formulierung nationaler Bildungsstandards eine Vergleichbarkeit schulischer Leistungen ermöglichen sollen (in der Schweiz liegt dazu auch ein überregionaler Lehrplan vor), letztlich bleiben jedoch in beiden Ländern die Beschulungs- und Fördermaßnahmen für Lerner und Lernerinnen Sache der Bundesländer bzw. Kantone.

Gemeinsam ist den drei Ländern, dass DaZ – ausgenommen einzelne deutsche Bundesländer wie Bayern oder Sachsen – kein eigenständiges Schulfach darstellt. Obwohl also auch für die Schule davon ausgegangen wird, Sprache sei der ›Schlüssel zur Integration‹, ist die konkrete Beschulung von DaZ-Lerner und -Lernerinnen und vor allem die DaZ-Ausbildung von Lehrkräften gesetzlich nicht immer eindeutig geregelt. Jedoch gibt es in allen drei Ländern verbindliche Vorgaben dazu, dass Lerner und Lernerinnen bei sprachlicher Benachteiligung einen Anspruch auf sprachliche Förderung haben, sofern festgestellt wird, dass sprachliche Leistungen nicht ausreichen, um dem Regelunterricht zu folgen (vgl. vbw 2016 für die BRD, BMB 2016/17 für Österreich und BMDV 2009 für die Schweiz). Die konkrete strukturelle und institutionelle Ausgestaltung dieser Vorgabe ist jedoch letztlich regional und schulspezifisch unterschiedlich geregelt. Gleiches gilt für die Lehramtsausbildung.

Bedingt durch die benannten Faktoren finden sich besonders in der Schullandschaft verschiedenste Lösungen im Hinblick auf die Beschulung neu zugewandelter und sprachförderbedürftiger DaZ-Lerner und -Lernerinnen sowie in Hinblick auf die Ausbildung von Schullehrkräften. Die folgenden Ausführungen versuchen deshalb, einen Überblick über verschiedene Lernformen für DaZ-Lerner und -Lernerinnen und in einem zweiten Teil über Ausbildungskonzepte in der Lehramtsaus-, -fort- und -weiterbildung zu geben.

5.1.1 Schüler und Schülerinnen

Bei DaZ-Lernern und -Lernerinnen sollte zwischen neu zugewanderten Schülern und Schülerinnen (oder Seiteneinsteigern und Seiteneinsteigerinnen) und Bildungsinländern (vgl. Gill 2015) differenziert werden. Erstere haben noch keine oder nur wenig ausgebaute Kenntnisse des Deutschen und benötigen Lernkontexte, in denen sie die grundlegendsten sprachlichen Merkmale des Deutschen, das heißt allgemeinsprachliche Strukturen (vgl. Gogolin 2007) erlernen. Bildungsinländer haben hingegen die schulische Laufbahn in einem deutschsprachigen Raum absolviert oder sind einfach schon lange genug lebensweltlich mit dem Deutschen vertraut und bringen entsprechende Sprachkenntnisse mit. Einige dieser Bildungsinländer benötigen sprachliche Förderung im Bereich der Bildungssprache, was keinesfalls ein DaZ-spezifischer Förderbereich ist, sondern vorrangig auf sozioökonomische Faktoren zurückzuführen ist (vgl. Lokhande 2016). Ob Deutsch die Zweit- oder die Erstsprache ist, ist dabei eigentlich zweitrangig. Leider wird jedoch zu häufig eine Verbindung zwischen DaZ (bzw. dem Faktor ›Migrationshintergrund‹ oder der ›nichtdeutschen Herkunftssprache‹) und Sprachförderbedarf hergestellt, was zu einer Stigmatisierung von DaZ-Sprechern und -Sprecherinnen und zu einer Unterschätzung ihrer sprachlichen Leistungen führt (vgl. auch Scarvaglieri/Zech 2013; Bonefeld/Dickhäuser 2018).

Die folgende Übersicht stellt auf Basis der unterschiedlichen Bedarfe die jeweiligen Lern- und Lehrkontexte für die beiden DaZ-Gruppen vor.

5.1.2 Lernkontexte für Schüler und Schülerinnen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen

Für die Integration neu zugewandelter Schüler und Schülerinnen ohne oder mit nur sehr geringen Deutschkenntnissen greifen Deutschland, Österreich und die Schweiz aktuell auf unterschiedliche Beschulungsmodelle zurück. Eine einheitliche Vorgabe findet sich in keinem der Länder, die Beschulungsmaßnahmen variieren stark und sind von schulspezifischen Faktoren abhängig (vgl. z. B. für Beschulungsmodelle in Baden-Württemberg Decker-Ernst 2017). Grob lässt sich zwischen drei Modellen differenzieren, die zudem nochmals unterteilt werden können. Die erste Möglichkeit ist die sogenannte Vollintegration (auch: submersives Modell), bei der neu zugewander-

te Schüler und Schülerinnen von Beginn an den Regelunterricht besuchen. Teilweise können sie parallel dazu zusätzlich additive oder integrative Sprachförderstunden in Anspruch nehmen. Die zweite Möglichkeit ist die zeitweise Separation bzw. das parallele Modell. Hierbei werden die Schüler und Schülerinnen in separaten Vorbereitungs- bzw. Willkommensklassen in der BRD (für einen Überblick weiterer Bezeichnungen für dieses Beschulungsmodell vgl. Mercator-Institut 2015) bzw. in Sprachstartgruppen für sogenannte »außerordentliche« Schüler und Schülerinnen in Österreich oder in Aufnahmeklassen in der Schweiz beschult. Übergeordnetes Ziel solcher Klassen ist es, neu zugewanderte Schüler und Schülerinnen in möglichst kurzer Zeit auf den schulischen Regelunterricht vorzubereiten. Der Besuch einer Vorbereitungsklasse (nachfolgend VK) ist in einigen Bundesländern der BRD (vgl. Schroeder et al. 2015: 25), in einigen Kantonen der Schweiz (vgl. Dronske et al. 2017: 4) und in Österreich für sogenannte »außerordentliche Schüler« (vgl. SchOg § 8h (1) und (2)) explizit vorgesehen. Das Verbleiben in einer VK ist teilweise an eine zeitliche Höchstdauer geknüpft (z. B. auf ein Jahr in Berlin, Hamburg und Niedersachsen, auf maximal zwei Jahre in Österreich und auf ein Jahr im Kanton Zürich). Zwischen der Vollintegration und der Separation liegt als dritte Möglichkeit die Teil-Integration. Dabei findet eine mehr oder weniger enge Verzahnung zwischen VK und Regelklasse statt, indem den Schülern und Schülerinnen zum Beispiel der Besuch von Fachunterrichtsstunden ermöglicht oder der Anteil an Regelstunden sukzessive erhöht wird.

Verbindliche Vorgaben bezüglich der konkreten strukturellen Verankerung von VKs gibt es selten, so dass Schulen häufig für sie passende Lösungen entwickeln (für einen Überblick auch Schroeder et al. 2015; Decker-Ernst 2017; Ahrenholz et al. 2016). Dabei ist es durchaus sinnvoll, dass keine starren Vorgaben bezüglich der konkreten Beschulungsart gemacht werden, damit die Möglichkeit zur Flexibilität gewahrt wird. Allerdings wäre es wünschenswert, die strukturierte Integration neu zugewanderter Schüler und Schülerinnen generell zu verlangen, damit auch die Schulen, die (noch) kein klares Konzept besitzen, eines entwickeln.

Eine Herausforderung im Umgang mit VKs besteht darin festzulegen, nach welchen Kriterien ein vollständiger Übergang von der VK in die Regelklasse vollzogen wird. Diese Problematik zeigt sich insbesondere im parallelen sowie teilintegrativen Modell. Häufig ist die Übergangentscheidung an eine zeitliche

che Besuchsdauer einer VK geknüpft (siehe oben), hinzu kommen vereinzelt Vorgaben zum Erreichen eines spezifischen Sprachniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR, vgl. Trim et al. 2001), so z. B. das Niveau A2+ in Hamburg, B1 in Berlin oder A2 in Österreich, das für Lerner und Lernerinnen ab dem 12. Lebensjahr gilt. Dieses kann mit Testverfahren wie dem Deutschen Sprachdiplom (DSD) überprüft werden, dessen Einsatz jedoch nicht verbindlich ist. Das DSD wird (Stand Januar 2021) in der BRD in zwölf Bundesländern eingesetzt (vgl. Deutsches Sprachdiplom o. J.). Generell ist der Gebrauch konkreter Instrumente zur Sprachstandsüberprüfung mit Ausnahme von Österreich, wo eine regelmäßige sprachstandsdiagnostische Überprüfung gesetzlich vorgeschrieben ist (vgl. Dronske et al. 2017: 5), häufig optional. Problematisch ist dabei auch, dass unklar ist, welches Sprachniveau notwendig ist, damit ein erfolgreicher Übergang in die Regelklasse gelingen kann und ob Niveaustufen und Zertifikate wie das DSD, das ursprünglich für Fremdsprachenlernende entwickelt wurde, auch auf Zweitsprachler und -lerinnen übertragbar sind (vgl. Gamper/Steinbock 2020). Sinnvoller wären zweitsprachspezifische kompetenzorientierte Standards (vgl. Gamper et al. 2017), die die schulsprachliche Realität sowie die sprachlichen Voraussetzungen von Schülern und Schülerinnen als Maßstab zugrunde legen. In der Praxis entscheidet letztlich häufig die jeweilige Lehrkraft darüber, ob und wann ein Übergang in die Regelklasse im individuellen Fall sinnvoll ist (vgl. Gamper et al. 2020).

Die vielfältigen institutionellen Lösungen, die sich für die Beschulung neu zugewanderter Schüler und Schülerinnen finden, spiegeln sich auch in unterschiedlichen inhaltlichen Unterrichtsschwerpunkten wider. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass in allen drei Ländern verbindliche Curricula für die Beschulung neu zugewanderter DaZ-Lerner und -Lernerinnen entweder fehlen (so z. B. in den meisten Schweizer Kantonen mit Ausnahme von Zürich, Bern und Solothurn, vgl. Dronske et al. 2017) oder optional sind (z. B. in der BRD in Form von Handreichungen oder allgemeinen Hinweisen in Bremen, im Saarland oder in Mecklenburg-Vorpommern, für einen Überblick vgl. Steinbock/Gamper 2016). Hinzu kommt, dass viele der Curricula sich nicht explizit an neu zugewanderte Schüler und Schülerinnen richten, sondern eine nicht immer klar definierte Gruppe von DaZ-Lernern und -Lernerinnen im Blick haben. Ausnahme sind hierbei u. a. die curricularen Grundlagen des Landes

Brandenburg (vgl. Gamper et al. 2017), deren Einsatz allerdings ebenfalls nicht verbindlich ist.

Insgesamt variiert die Beschulung neu zugewanderter DaZ-Lerner und -Lernerinnen sowohl strukturell als auch inhaltlich stark und ist häufig an die Bedingungen der einzelnen Schulen gebunden. Das häufige Fehlen einheitlicher Standards und struktureller Vorgaben kann zwar einen Vorteil darstellen, da Schulen die häufig notwendige Flexibilität gegeben wird. Zugleich ist dieses Fehlen jedoch durchaus problematisch, da durch die gegebene Situation die Integration neu zugewanderter Schüler und Schülerinnen letztlich zu großen Teilen vom individuellen Engagement Einzelner (Lehrer und Lehrerinnen, Ehrenamtliche, Eltern...) abhängig ist (vgl. Gamper et al. 2020).

5.1.3 Förderung fortgeschrittener DaZ-Lerner und -Lernerinnen

Lerner und Lernerinnen haben immer dann Anspruch auf Förderung, wenn eine Teilnahme am Regelunterricht durch eingeschränkte sprachliche Kompetenzen nur bedingt möglich ist. Dieser Anspruch gilt für alle Lerner und Lernerinnen, nicht nur für neu zugewanderte und auch nicht nur für DaZ-Lerner und -Lernerinnen. Inhaltlich sollte sich ein entsprechender Förderunterricht überwiegend auf bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen beziehen. Auch wenn dies keine DaZ-spezifischen Förderschwerpunkte sind, richten sich viele Förderangebote explizit an DaZ-Lerner und -Lernerinnen. Zur Ermittlung des Förderbedarfs bedarf es aussagekräftiger Diagnoseinstrumente, so dass Sprachförderung und Diagnostik zwei eng verzahnte Themenfelder sind.

Definitiv betrachtet bezeichnet Sprachförderung »gezielte Fördermaßnahmen, die sich insbesondere an Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen richten, die diagnostisch ermittelt werden« (Schneider et al. 2013: 23). Charakteristisch für Sprachfördermaßnahmen ist, dass sie stets »kompensatorische Ziele« verfolgen (ebd.: 23). Als Alternative zu diesen punktuellen und auf temporäre Lernverzögerungen gerichteten Fördermaßnahmen etabliert sich inzwischen das Konzept der Sprachbildung: »Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern« (ebd.: 23). Sprachbildung ist somit im Gegensatz zur Sprachförderung

ein ganzheitliches Konzept (vgl. z. B. Becker-Mrotzek/Roth 2017), das sich an alle Schüler und Schülerinnen in allen Fächern richtet. Diese sinnvolle Fokusverlagerung steht jedoch hinsichtlich ihrer institutionellen Implementierung noch in ihren Anfängen. Aus diesem Grund konzentrieren wir uns im Folgenden auf Sprachförderansätze.

Insgesamt ist Sprachförderung ein wichtiges schulspezifisches Thema im Allgemeinen sowie ein DaZ-spezifischer Themenschwerpunkt im Besonderen. Redder et al. (2011: 21 f.) zufolge werden in der BRD im Primarbereich in 14 Ländern, im Sekundarbereich in allen und an beruflichen Schulen immerhin in acht Ländern Sprachfördermaßnahmen durchgeführt. Auch in Österreich ist die Durchführung von Sprachfördermaßnahmen für »ordentliche« Schüler und Schülerinnen vorgesehen, in der Schweiz können DaZ-Lerner und -Lernerinnen einen Aufbauunterricht besuchen.

Ähnlich wie bei den VK finden sich auch im Sprachförderbereich zahlreiche unterschiedliche Modelle. Strukturell betrachtet können Fördermaßnahmen entweder integrativ sein, das heißt in den Regelunterricht integriert, oder separiert / additiv, also in Form von speziellen Förderstunden eingerichtet werden, die vom Regelunterricht losgelöst sind. Beide Varianten kommen im Schulalltag vor, gängiger ist jedoch das additive Modell. Inhaltlich lassen sich Fördermaßnahmen in Hinblick auf den Faktor differenzieren, ob sich die Fördermaßnahme auf die Förderung der Herkunftssprache(n) (vgl. für einen Überblick über Integration von Herkunftssprachen Schneider et al. 2013) oder des Deutschen fokussiert. Im Vergleich zur Förderung des Deutschen sind herkunftssprachliche Angebote generell seltener.

Was Förderung im Einzelfall konkret bedeutet, hängt wiederum vom individuellen Bedarf der Lerner und Lernerinnen ab. Bei genauerem Hinsehen unterscheiden sich DaZ-Lerner und -Lernerinnen (abgesehen von den neu Zugewanderten) in ihren (allgemein-)sprachlichen Kompetenzen kaum von ihren einsprachig aufwachsenden Mitschülern (vgl. z. B. Goschler 2017). Was Lerner und Lernerinnen jenseits der Frage eint, ob Deutsch die Erst- oder die Zweitsprache darstellt, sind heterogene bildungssprachliche Kompetenzen. Sprachfördermaßnahmen sollten entsprechend hierauf abzielen. Impulsgebend war diesbezüglich das Modellprogramm »Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund« (FörMig, vgl. <https://www.foermig.uni-hamburg.de>), da es besonders die Notwendigkeit umfassender Sprachbil-

dungskonzepte für alle Schüler und Schülerinnen hervorgehoben hat.

Ob nun bildungssprachliche oder andere Kompetenzen gefördert werden müssen, kann nur auf Basis einer aussagekräftigen Diagnostik entschieden werden (vgl. auch Schneider et al. 2013: 94). Ehlich et al. (2007) zufolge sind Aspekte wie eine explizite Berücksichtigung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse aus der Zweitsprachentwicklungsforschung sowie eine damit einhergehende linguistische Fundierung der Instrumente und die Berücksichtigung herkunftssprachlicher Kompetenzen zentrale Qualitätsmerkmale für die DaZ-Diagnostik. Mit Blick auf das Spektrum sprachdiagnostischer Instrumente beklagen jedoch sowohl Ehlich et al. (2007) als auch Redder et al. (2011), dass gängige Verfahren häufig nur bestimmte sprachliche Kompetenzbereiche (wie z. B. morphosyntaktische Fähigkeiten) abprüfen, dass es besonders für die Sekundarstufe nur wenige geeignete Verfahren gibt (eine Ausnahme bilden z. B. ›Bumerang‹ (vgl. Reich et al. 2009) und ›Tulpenbeet‹ (vgl. Gantfort/Roth 2008 sowie Kap. V.20)) und dass die meisten dieser Verfahren herkunftssprachliche Kompetenzen weitgehend ignorieren. Hiervon auszunehmen sind zum Beispiel ›HAVAS 5‹ (vgl. Reich/Roth 2004) für den vorschulischen Bereich, ›Tulpenbeet‹ für die Sekundarstufe sowie das altersübergreifende Verfahren ›MAIN‹ (*Multilingual Assessment Instrument for Narratives*, Gagarina et al. 2012). Mit der Berücksichtigung der ›gesamtsprachlichen‹ Kompetenzen würde auch der herkunftssprachliche bzw. muttersprachliche Unterricht in die sprachfördernde Ausrichtung einbezogen. Durch die Optionalität solcher Angebote entziehen sich die jeweiligen Inhalte jedoch fast vollständig der schulischen Kontrolle, wodurch das Sprachförderpotenzial, das diese Unterrichtsform mitbringt, kaum entfaltet wird.

Insgesamt sind aktuell auch nur wenige Verfahren auf dem Markt, die explizit bildungssprachliche Kompetenzen erfassen. Ausnahmen stellen Projekte wie ›Bildungssprache diagnostizieren‹ (Uessler et al. 2013) für den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe sowie das Projekt ›Schuldeutsch‹ (vgl. Gruhn/Haberzettl 2011) für die Sekundarstufe dar (vgl. für einen Überblick Fornol/Hövelbrinks 2019).

Generell zeigt sich auch im Bereich der Sprachförderstrukturen, dass es kein flächendeckendes Konzept hinsichtlich der Verankerung von DaZ-Inhalten in der Schule gibt. Ob, in welchem Modell und mit welchen Inhalten DaZ-Lerner und -Lernerinnen sprachlich gefördert werden, kann von Schule zu Schule und von Lehrkraft zu Lehrkraft variieren. Nicht zuletzt ist

die große Spannbreite an unterschiedlichen Lernkontexten an die universitäre Lehrkräftebildung gekoppelt. Dass Lehrkräfte den Bedarf an DaZ-spezifischen Qualifizierungsmaßnahmen sehen und ausreichende Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten anmahnen, zeigen zum Beispiel Becker-Mrotzek et al. (2012). Bedenkt man, dass Lehrerkompetenzen im Bereich der sprachlichen Bildung und Förderung Schülerkompetenzen in hohem Maße beeinflussen, ist es notwendig, Lehrkräften eine Grundbildung während des Studiums zu vermitteln und eine vertiefende Beschäftigung mit DaZ-relevanten Inhalten im Referendariat sowie in Form von Fortbildungen zu ermöglichen (vgl. auch Morris-Lange et al. 2016: 21 f.).

5.1.4 Lehrendenausbildung

Bisher haben wir gezeigt, dass die Entwicklung DaZ-spezifischer Lernkontexte einen wichtigen Stellenwert in der Schule einnimmt. Entsprechend finden sich auch zahlreiche Programme und Vorgaben, die DaZ in die Lehramtsausbildung integrieren. Für einen Überblick zur Integration von DaZ in der Lehrkräftebildung der BRD liegt eine umfassende Expertise von Baumann/Becker-Mrotzek (2014) sowie eine Aktualisierung von Baumann (2017) vor. Für Österreich und die Schweiz fehlt u. W. ein solcher Überblick bisher.

Aus den Ergebnissen von Baumann/Becker-Mrotzek (2014) lässt sich einerseits konstatieren, dass das Studienangebot zu DaZ fach- und schulformabhängig stark im Umfang variiert. Die umfassendsten Angebote finden sich für das Fach Deutsch und für das Primarstufenlehramt, besonders selten ist DaZ in der Berufsschulbildung (vgl. Baumann/Becker-Mrotzek 2014: 44). Wenn DaZ (bzw. verwandte Themenfelder wie Mehrsprachigkeit und Migration) Bestandteil des Studiums ist, wählen lehramtsausbildende Universitäten unterschiedliche Wege der Integration. Allgemein lässt sich zwischen obligatorischen und fakultativen Studieninhalten differenzieren. Sehr umfassende obligatorische Angebote finden sich u. a. in Nordrhein-Westfalen und Berlin, wo DaZ-Module fächer- und schulformübergreifend von allen Lehramtsstudierenden belegt werden müssen. Obwohl die Existenz dieser fachübergreifenden Module generell begrüßt wird, wird die starke Fokussierung auf DaZ kritisiert. DaZ-Lerner und -Lernerinnen werden, so die Befürchtung, als Problemfall wahrgenommen; hinzu kommt, dass Studierende, die kaum oder wenig Kontakt zu mehrsprachigen Kindern haben, die Inhalte des DaZ-Moduls als für sie irrelevant erachten (vgl. Gantfort/Mi-

chakal 2017: 62). Aktuell finden sich daher Bestrebungen dazu, das fachübergreifende DaZ- in ein Sprachbildungsmodul zu überführen. Berlin (vgl. Lütke-Börsel 2017) hat diesbezüglich aktuell eine Vorreiterfunktion. Ziel der inhaltlichen Modifikation ist es, allen Lehramtsanwärtern und -anwärterinnen die Bedeutung von (Bildungs-)Sprache in allen Fächern zu vermitteln und sie zu einem sprachsensiblen Unterricht für alle Schüler und Schülerinnen hinzuzuführen.

Häufiger als die obligatorischen kommen fakultative Angebote in Form von einzelnen DaZ-spezifischen Modulen oder Aufbau- bzw. Spezialisierungsstudiengängen zum Einsatz. In Österreich und der Schweiz sind fakultative Komponenten die gängigste Form. Vergleichbare Formate wie das DaZ-Modul finden sich in keinem der beiden Länder. Besonders für Österreich konstatieren Dronske et al. (2017: 10) »[i]n der (Weiter-)Qualifizierung von Lehrkräften [...] große[n] Bedarf.« Sind DaZ-Module oder -Veranstaltungen fakultativ, variieren zeitlicher und Leistungspunktvolumen je nach Standort. Im Bereich der fakultativen Angebote kommen DaZ-spezifische Studiengänge am seltensten vor. So ist es beispielsweise in Bayern im Grundschullehramt möglich, »Didaktik des Deutschen als Zweitsprache« als Unterrichts- oder (ein im Umfang reduzierteres) Didaktikfach zu studieren. Einige Universitäten bieten DaZ als Masterstudiengang an, jedoch sehr häufig in Verbindung mit dem Themenfeld Deutsch als Fremdsprache (z. B. die Universitäten Augsburg, Klagenfurt, Freiburg (CH) und Wien). In der Schweiz ist es zudem möglich, an zahlreichen pädagogischen Hochschulen das *Certificate of Advanced Studies* (CAS) mit dem Schwerpunkt DaZ zu erwerben. Das Angebot lässt sich auch als Weiterbildungsformat nutzen.

Generell lässt sich basierend auf der Zusammenchau von Baumann/Becker-Mrotzek (2014) sowie Baumann (2017) ableiten, dass es wünschenswert wäre, dass lehramtsausbildende Standorte ein Pflichtmodul zu sprachsensiblen Unterricht für alle Lehramtsanwärter einrichten, »um erste Reflexionsprozesse bei den Studierenden in Gang zu setzen, Wissensgrundlagen zu schaffen und Basiskompetenzen zu vermitteln« (vgl. Baumann/Becker-Mrotzek 2014: 45). Darauf aufbauend bietet es sich an, ein umfassendes fakultatives Angebot in Fächern einzurichten, für die die Thematik eine besonders hohe Relevanz hat. Durch diese Abstufung ließe sich einerseits eine Sensibilisierung für alle erreichen, andererseits ist eine Profilbildung für einzelne möglich (vgl. ebd.). Übergreifende Gelingensbedingung ist hierbei jedoch, dass

eine Entkoppelung von DaZ und Sprachbildung erfolgt und stattdessen das Themenfeld Sprachbildung in allen Fächern mit dem Schwerpunkt Bildungssprache in den Fokus rückt. Weiterhin ist es sinnvoll, Themenfelder wie Sprachbildung und sprachliche Heterogenität auch in der zweiten Ausbildungsphase, also im Referendariat sowie im Bereich des Fort- und Weiterbildungssektors zu verfestigen und das Angebot auszuweiten.

5.2 Deutsch als Zweitsprache für erwachsene Zuwanderer

Erwachsene unterliegen nicht der Schulpflicht, und so ist ein Staat, der einen sprachlichen »Homogenitätsanspruch« durchsetzen will, gehalten, entweder Anreize für den Erwerb der dominanten Sprache zu schaffen oder dies gesetzlich durchzusetzen. Die deutschsprachigen Länder haben sich mehr oder weniger konsequent für den zweiten Weg entschieden, und so müssen wir uns zunächst mit den gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Deutschvermittlung in den deutschsprachigen Ländern auseinandersetzen, bevor wir uns auf deren Umsetzung konzentrieren.

5.2.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen

In Deutschland wurden seit 1974 Sprachkurse für »ausländische Arbeitnehmer« angeboten und fachlich durch den *Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.* begleitet. Das Aufenthaltsgesetz (AufenthG) von 2005 allerdings markiert eine Wende in der Zuwanderungspolitik, indem sich hier Deutschland erstmals als Land versteht, das Zuwanderung »ermöglicht und gestaltet« (AufenthG § 1 (1)). Die Integration von Ausländern »in das wirtschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Leben in der Bundesrepublik Deutschland« (AufenthG § 43) wird zu etwas erklärt, das vom Staat »gefördert und gefordert« (AufenthG § 43) wird. Dies wird im Aufenthaltsgesetz mit einem starken Bezug auf Sprache umgesetzt: Sprache – gemeint ist die Beherrschung des Deutschen – wird so zum »Schlüssel für Integration«. Konkret setzt das Gesetz dies so um, dass es Kompetenzgrade der Sprachbeherrschung definiert, und zwar auf der Grundlage des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) (wenngleich, interessanterweise, mit eigener Terminologie) und spezifische aufenthaltsrechtliche Status für einzelne Gruppen an diese Kompetenzen bindet. So werden für eine Niederlassungserlaubnis, al-

so für den unbefristeten Aufenthaltstitel, der auch zur Ausübung einer Erwerbstätigkeit berechtigt, »ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache« (AufenthG, § 9 (2)) vorausgesetzt, was mit dem Nachweis von Deutschkompetenzen auf dem Niveau B1 des GeR erfüllt wird. Auch die Aufenthaltserlaubnis für qualifizierte Geduldete, die Niederlassungserlaubnis für Familiennachzug zu Deutschen nach drei Jahren Aufenthaltserlaubnis, ein eigenständiges Aufenthaltsrecht für Kinder und die Aufenthalts- und Niederlassungserlaubnis für ehemalige Deutsche werden an dieses Niveau gebunden. Ehegattennachzug ist u. a. unter der Voraussetzung möglich, dass diese sich »zumindest auf einfache Art in deutscher Sprache verständigen können« (AufenthG, § 30 (1)), wobei »einfach« laut § 2 (9) (AufenthG) der Niveaustufe A1 des GeR entspricht. Kindernachzug nach 16 Jahren ist nur möglich unter der Voraussetzung, dass »sie die deutsche Sprache beherrschen« (AufenthG § 32). Keine deutschen Sprachkenntnisse sind dagegen in Verbindung mit einer Aufenthaltserlaubnis zur Ausübung einer selbständigen Tätigkeit erforderlich (AufenthG § 21).

Ähnlich wie das deutsche Aufenthaltsgesetz geht auch das österreichische Integrationsgesetz (IntG) von 2021 davon aus, dass der Staat die Integration zu fördern hat, während den Zuwanderern die Verpflichtung obliegt, sich zu integrieren (»Integrationspflicht«, IntG § 1(1)). Integrationsmaßnahmen sollen dabei »zur Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich befähigen« (IntG § 2 (2)), wobei hier ein Prozess skizziert ist, dessen erfolgreicher Abschluss die Erlangung der österreichischen Staatsbürgerschaft darstellt (ebd.). Österreich unterscheidet in seinen gesetzlichen Bestimmungen in Bezug auf Deutschkenntnisse zwischen Asylberechtigten sowie subsidiär Schutzbefohlenen auf der einen und Drittstaatsangehörigen auf der anderen Seite. Für die Erstbeantragung eines dauerhaften Aufenthaltstitels für Österreich und die EU müssen Drittstaatenangehörige nach § 21a des Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes (NAG) über »Kenntnisse der deutschen Sprache« verfügen, spezifiziert als »elementare Sprachverwendung auf einfachstem Niveau«. Sie sind in Form eines Diploms nachzuweisen, das Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2 des GeR bestätigt und nicht älter als ein Jahr sein darf. Der Aufenthaltstitel »Daueraufenthalt EU« setzt Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 des GeR voraus (vgl. § 45 NAG und auch § 12 IntG).

Auch die Schweiz setzt auf den schnellen Erwerb der jeweiligen Landessprache, um eine erfolgreiche

Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen und damit eine Basis für die Integration zu schaffen. Die gesetzlichen Grundlagen hierfür sind auf Bundesebene im Ausländer- und Integrationsgesetz (AIG, bis 2016 noch als »Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer« bzw. »Ausländergesetz« (AUG) bezeichnet) sowie in der Verordnung über Zulassung, Aufenthalt und Erwerbstätigkeit (VZAE) festgehalten. Anders als Deutschland und Österreich bilden die Bestimmungen auf Bundesebene eher einen Rahmen, dessen konkrete Ausgestaltung in der Hand der Kantone und Gemeinden liegt. Allerdings wird hier schon gefordert, dass bestimmte Personengruppen einen Nachweis »der am Arbeitsort gesprochenen Landessprache« führen müssen. Dies gilt für Ausländerinnen und Ausländer bei der Zulassung als Betreuungs- oder Lehrperson (Art. 26 Abs. 1b AIG), für die Erteilung der Niederlassungsbewilligung (Art. 34 Abs. 4 AIG) sowie für den Nachzug von Kindern und Ehegatten zu Ausländern mit Niederlassungs- oder Aufenthaltsbewilligung. Es wird mindestens ein Nachweis von landessprachlichen Sprachkenntnissen auf dem Niveau A2 des GeR verlangt (Art. 62 VZAE). Von einem solchen Nachweis befreit werden im AIG Personen und ihre Ehegatten und Kinder, die aus der Europäischen Union oder der Europäischen Freihandelsassoziation stammen. Den Kantonen und Gemeinden wird in diesem Rahmen die Freiheit gegeben, im Rahmen der »kantonalen Integrationsprogramme« mit einzelnen Personengruppen weitergehende Integrationsverträge abzuschließen, die u. a. den Erwerb eines bestimmten Sprachniveaus zur Aufrechterhaltung oder Verlängerung von Aufenthaltstiteln festlegen können.

5.2.2 Umsetzung der Rahmenbedingungen

Umgesetzt werden die sprachbezogenen Rahmenbedingungen durch Deutschkurse, im Falle der in Deutschland nach dem Aufenthaltsgesetz und in Österreich nach den Bestimmungen für die Drittstaatsangehörigen nach dem Integrationsgesetz eingerichteten »Integrationskurse« genannt, und im Falle der für Asylberechtigte und subsidiär Schutzbefohlene nach dem österreichischen Integrationsgesetz sowie der in der Schweiz eingerichteten Kurse schlicht als »Deutschkurse« bezeichnet.

In Deutschland wird die Einrichtung dieser Kurse mit der Integrationsverordnung (IntV) geregelt. Sie sieht einen Sprachkurs von 600 bis 900 Stunden, im Wiederholungsfall auch bis zu 1200 Stunden vor, sowie einen sog. »Orientierungskurs« zur historisch-po-

litischen Bildung, der mittlerweile 100 Stunden umfasst. Neben diesen ›regulären‹ Integrationskursen gibt es noch didaktisch und inhaltlich differenziertere Kurse (›Spezialkurse‹), also Alphabetisierungskurse, Zweitschriftflernerkurse, Integrationskurse für Frauen, für Eltern, für junge Erwachsene sowie Förderkurse und Intensivkurse.

Ziel des Kurses ist es, die Teilnehmer zu befähigen, den skalierten Test ›Deutsch-Test für Zuwanderer‹ (DTZ) auf dem Niveau A2 oder B1 zu bestehen, wobei die nach dem Aufenthaltsgesetz Teilnahmeverpflichteten das B1-Niveau anstreben (müssen). Der Test, der die vier sprachlichen Bereiche Sprechen, Schreiben, Lesen und Hörverstehen umfasst, ist dabei vom Kurs selbst abgekoppelt, d. h. es besteht prinzipiell auch die Möglichkeit zur Teilnahme an dem Kurs ohne abschließenden Test oder am Test ohne vorherigen Kursbesuch (vgl. BAMF 2015a).

Das Angebot der Integrationskurse wird vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) koordiniert und gesteuert. Das BAMF, eine Behörde des Bundesinnenministeriums, zertifiziert und kontrolliert die öffentlichen und privaten Träger, die die Integrationskurse und die abschließenden Tests durchführen; es veröffentlicht die Curricula und die Liste der zugelassenen Lehrwerke.

Umfangreiche, z. T. in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut erstellte Rahmencurricula, die stark auf kommunikative Handlungen abheben, bilden die Grundlagen der Sprachkurse (u. A. BAMF 2016 für die allgemeinen Integrationskurse, Feldmeier 2015 für die Alphabetisierungskurse) und dienen somit auch der Orientierung zur Erstellung von Lehrmaterialien. Diese werden vom BAMF zugelassen und sind in kurstragende Lehrwerke und Zusatzmaterialien untergliedert. Die Kosten für die Lehrwerke werden von den Teilnehmenden selbst getragen.

Der Zugang zu den Integrationskursen ist im § 44 AufenthG geregelt. Demnach gibt es teilnahmeberechtigte und teilnahmeverpflichtete Kursmitglieder. Zur Teilnahme verpflichtet werden neu zugewanderte Nicht-EU-Bürger sowie Arbeitslosengeld II beziehende ›Altzuwanderer‹, wenn sie nicht über ›ausreichende‹ (siehe oben) Sprachkenntnisse des Deutschen verfügen. Teilnahmeberechtigt an den Integrationskursen ist jeder Ausländer, der sich dauerhaft in Deutschland aufhält und erstmals eine Aufenthaltserlaubnis von mehr als einem Jahr zu Erwerbszwecken, zum Zweck des Familiennachzugs oder aus humanitären Gründen erhält. Teilnahmeberechtigte haben bei freien Kursplätzen die Möglichkeit, einen Integrationskurs zu be-

suchen und müssen anteilig Kursgebühren bezahlen. Seit 2015 gehören auch Geduldete sowie Asylbewerber mit guter Bleibeperspektive zu den Teilnahmeberechtigten, wobei die ›gute Bleibeperspektive‹ bei Flüchtlingen aus Herkunftsländern mit einer Schutzquote von >50 % gegeben ist. Dies wird halbjährlich neu festgelegt und trifft derzeit (Januar 2021) nur auf die Länder Eritrea und Syrien zu (vgl. BAMF o. J.).

In Österreich regelt die Verordnung der Bundesministerin für Inneres über die Integrationsvereinbarung (›Integrationsvereinbarungs-Verordnung‹ – IV-V) die Umsetzung der gesetzlichen Rahmenbedingungen. Sie sieht zwei aufeinander aufbauende Module vor, die je nach angestrebter Aufenthaltslänge und -art zu erfüllen sind. Bestätigt sind die Module unter anderem mit der jeweiligen Integrationsprüfung, wobei es im einzelnen Fall Freistellungen gibt, z. B. Unmündigkeit zum Zeitpunkt der Prüfungsfrist oder arztärztlich festgestellte gesundheitliche Beeinträchtigungen sowie eine irreversible Verzichtserklärung zur Verlängerung des Aufenthaltes. Modul 1 ist innerhalb von zwei Jahren nach erstmaligem Erhalt des Aufenthaltstitels erfolgreich abzuschließen. Eine zwölfmonatige Fristverlängerung ist unter bestimmten Umständen möglich. Benötigt wird der Abschluss beispielsweise zur Aufenthaltsverlängerung. Das bestandene Modul 1 bestätigt Sprachkenntnisse auf dem Niveau A2, das bestandene Modul 2 bestätigt sie auf dem Niveau B1. Ein mit dreieinhalb Seiten recht knappes Rahmencurriculum bildet die Anlage 2 zu der Verordnung. Es enthält keine methodisch-didaktischen Vorgaben, sondern formuliert lediglich die Handlungsfelder für die Bewältigung kommunikativer Aufgaben und orientiert sich in den globalen Kann-Beschreibungen für die A2-Prüfung explizit an ›Profile Deutsch‹.

Wie bereits oben erwähnt, ist die Umsetzung der Rahmenbedingungen in der Schweiz wesentlich weniger zentral gesteuert, sondern liegt in den Händen der Kantone und Gemeinden. Die kantonalen Integrationsprogramme fassen Sprache und Bildung explizit zusammen. Prinzipiell gibt es nur die oben skizzierte Verpflichtung zu landessprachlichen Kenntnissen, jedoch keine Verpflichtung zum Besuch von Sprachkursen. Interessant ist hier die explizite Unterscheidung zwischen Sprachkursangeboten ›innerhalb‹ und ›außerhalb‹ der Regelstrukturen. Als innerhalb der Regelstrukturen gilt der Besuch von Sprachkursen, die nicht als Integrationskurse ausgewiesen sind und von verschiedenen kommunalen Trägern angeboten werden können. Außerhalb dieser Struktu-

ren gibt es ein niedrigschwelligeres Angebot von Integrationskursen, das sich vor allem an schulungsgewohnte Lerner und Lernerinnen wendet und auch Alphabetisierung mit einbeziehen kann. Für die Sprachkurse wurde im Auftrag des Schweizerischen Bundesamts für Migration am Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Fribourg ein umfassendes Rahmencurriculum entwickelt (BFM 2009), das sich ähnlich wie das in Deutschland entwickelte Curriculum stark an kommunikativen Handlungen orientiert und die Heterogenität der Teilnehmer und Teilnehmerinnen betont. Anders als bei dem abgekoppelten Test in Deutschland, der völlig außerhalb des Zuständigkeitsbereichs des Curriculums zu liegen scheint, finden wir hier jedoch eine Diskussion der Problematik von standardisierten Tests für die schulungsgewohnten Lerner und Lernerinnen (BFM 2009: 53 f.) sowie eine Warnung davor, »Kenntnisse der lokalen Landessprache« als »verbindliches Merkmal für Integration« (ebd.: 54) zu nehmen. Als didaktisches Angebot wurde unterstützend 2010 das Programm »Fide – français, italiano, deutsch in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen« zur Bündelung der vielen unterschiedlich eingesetzten Instrumente in den einzelnen Kantonen und insbesondere zur Qualitätssicherung eingerichtet. »Fide« hat sich mittlerweile zu einer kantonübergreifenden zentralen Anlaufstelle in Fragen zur Zertifizierung und Qualifizierung von Sprachkursträgern, -leitern und -prüfungen etabliert. Zudem stellt es Informationen hinsichtlich administrativer und organisatorischer Belange sowie Lehrmaterialien zur Verfügung. Bemerkenswert ist hier der szenariobasierte Ansatz, der der programmatischen Bedürfnisorientierung und Alltagsnähe des Schweizerischen Konzepts entgegenkommen soll (vgl. BFM/Fide 2014).

5.2.3 Dozentenausbildung

Die Ausbildung von Kursleitern und Kursleiterinnen für den Unterricht in den durch die Integrationsverordnungen vorgesehenen Kursen ist in Deutschland und Österreich auf ähnliche Art geregelt, indem in beiden Ländern ausschließlich durch die ausführenden Behörden zertifizierte Kursleiter vorgesehen sind. In Deutschland geht das BAMF dabei so weit, dass es in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut selbst Zusatzqualifizierungen für Lehrkräfte in Integrationskursen und in Alphabetisierungskursen im Umfang von 140 Unterrichtseinheiten entwickelt hat (BAMF 2018a und Goethe-Institut 2020). Grundsätzlich erwartet das BAMF, dass entweder diese Fortbildungen

oder eine andere durch das BAMF akkreditierte, von anderen Trägern angebotene DaZ-Fortbildung, ein Studium in DaF/DaZ, ein neuphilologisches Studium oder ein Übersetzer-Hochschulstudium absolviert wurden. Hinzu kommen je nach Ausbildung gestaffelte Voraussetzungen in Bezug auf Erfahrungen in der Erwachsenenbildung. In Österreich hat das ÖIF keine eigene Fortbildung eingerichtet, aber es setzt zur Zertifizierung voraus, dass ein Hochschulstudium DaF/DaZ, ein neuphilologisches oder ein Sprachwissenschaftsstudium abgeschlossen wurde sowie Praxiserfahrung im Bereich der Erwachsenenbildung DaF/DaZ vorliegt. Trainer der beruflichen Weiterbildung, die mindestens 3000 Unterrichtseinheiten im Bereich der Erwachsenenbildung DaF oder DaZ vorweisen, können auch ohne entsprechende Ausbildung zertifiziert werden. Darüber hinaus gehen beide Länder davon aus, dass die Kursleiter und -leiterinnen Deutschkenntnisse mindestens auf dem C1-Niveau des GeR vorweisen.

In der Schweiz hat »Fide« (siehe oben) ein umfangreiches Informations-, Schulungs- und Beratungssystem für Kursleiter und -leiterinnen entwickelt, das von telefonischen Beratungen über eintägige Fortbildungen bis hin zu einem Zertifikatsstudium für Kursleiter und -leiterinnen im Integrationsbereich geht. Dieses besteht aus vier Modulen, die jeweils 19 Unterrichtseinheiten umfassen. Für die Zertifizierung ist zusätzlich der Nachweis einer mindestens zweijährigen Praxis im Umfang von mindestens 150 Stunden erforderlich, davon sollen mindestens 50 Stunden im DaZ-Unterricht für erwachsene Migranten und Migrantinnen absolviert worden sein.

5.2.4 Herausforderungen

Sprache bietet sich, wie Bommes (2006) aufzeigt, aus der Sicht des Staates hervorragend als ordnungspolitisch nutzbarer Indikator für Integrationswilligkeit an: Zum einen kann der Staat bezüglich Sprache ein Angebot machen und gleichzeitig die Verantwortung für die Nichtannahme des Angebots den Zugewanderten selbst zuschreiben – wer das Angebot des Integrationskurses bzw. des Deutschkurses nicht annimmt, kann individuell für sein Verhalten haftbar gemacht werden, indem aufenthaltsrechtliche Konsequenzen gezogen oder auch staatliche Hilfeleistungen gekürzt werden. Wirtschaftliche Selbstständigkeit, ein anderer starker Integrationsindikator, wäre dagegen – aus der Sicht des Staates – wesentlich problematischer in der Anwendung als Kriterium, denn

Arbeit kann man den Neuzuwanderern nicht ohne Weiteres anbieten. Ebenso wenig kann der Staat soziale Kontakte anbieten oder das Zustandekommen sozialer Kontakte regulieren. Zum Zweiten ist Sprache bzw. Sprachkompetenz messbar – jedenfalls dann, wenn man unter Sprache ein endliches / abgeschlossenes und standardisierbares Regel- und Formenwerk versteht und mit ihr keinen Handlungsbegriff verbindet. Mittels eines Sprachtests ist valide nachprüfbar und wiederholbar feststellbar, ob jemand die deutsche Sprache auf einem bestimmten Level beherrscht oder nicht. Ähnliches wäre in Bezug auf soziale und wirtschaftliche Integration nicht denkbar oder zumindest hochproblematisch.

In dieser Herangehensweise steckt eine große Gefahr, diejenige nämlich, dass die Sprachkurse für Zuwanderer lediglich den Versuch unternehmen, den gesetzlichen Vorgaben Genüge zu tun, und diese sind mit der erfolgreichen Absolvierung der Sprachtests erfüllt. Von der Seite betrachtet müssen die Integrationskurse zumindest in Deutschland als fragwürdiges, wenn nicht gar missglücktes Experiment bezeichnet werden; es gibt hohe Abbrecherquoten bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen und von denjenigen Teilnehmern und Teilnehmerinnen, die letztendlich in den Test gehen, erreichen im Durchschnitt der vergangenen Jahre nur rund 60 % das gesetzlich geforderte Niveau B1 (vgl. Schroeder/Zakharova 2015); aktuell sind es knapp unter 50 % (BAMF 2020). Zwei vom BAMF beauftragte Evaluationen kommen mit großem Zeitabstand zu dem Ergebnis, dass ein höheres Bildungsniveau stark mit einer erfolgreichen Teilnahme korreliert (BMI 2006, BAMF 2019). Dies bedeutet, dass sich die Heterogenität der Teilnehmer und Teilnehmerinnen im Kurserfolg abbildet: Genau die bildungsferneren Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen, die die Kurse am nötigsten hatten, profitierten anscheinend am wenigsten von ihnen.

So besteht in den deutschsprachigen Ländern eine hohe Erwartungshaltung, was den Beitrag des Deutscherwerbs für die Integration, also für die Partizipation von Migranten und Migrantinnen am gesellschaftlichen Leben angeht. Ansätze einer Orientierung an den Bedürfnissen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die sich von der Testorientierung freimacht, werden dagegen allenfalls in der Schweiz sichtbar. Der starke Fokus auf die Erfüllung der gesetzlichen Anforderungen, der sich der Heterogenität der Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der Teilnehmer und Teilnehmerinnen und letztlich auch der Heterogenität der Herausforderungen in der Gesell-

schaft verschließt, hat es in Deutschland und in Österreich bisher auch verhindert, dass die berufsbezogene Sprachförderung zentraler Bestandteil der staatlichen Integrationsbemühungen wurde. So gibt es in Deutschland zwar bereits seit 2008 eine berufsbezogene Sprachförderung und berufliche Qualifizierung für Personen mit Migrationshintergrund, die mit Geldern aus dem europäischen Sozialfonds finanziert wird (vgl. BAMF2015b für einen Überblick); der § 45a des AufenthG, der vorsieht, dass »die Integration in den Arbeitsmarkt [...] durch Maßnahmen der berufsbezogenen Deutschsprachförderung unterstützt werden« kann, die »auf der allgemeinen Sprachförderung der Integrationskurse« aufbaut, wurde jedoch erst 2015 in das Aufenthaltsgesetz aufgenommen und erfährt als Kann-Verfügung wesentlich weniger staatliche Aufmerksamkeit als die Integrationskurse (§ 43 Abs. 2 Satz 1. AufenthG).

5.3 Zusammenfassung und Diskussion

Deutschland, Österreich und die (deutschsprachige) Schweiz teilen die Auffassung, dass »ausreichende« Kompetenzen im Deutschen die Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation schaffen. Dies gilt für Schüler und Schülerinnen in gleichem Maße wie für erwachsene Lerner und Lernerinnen. Der Staat nimmt den Auftrag zur Integration entsprechend wahr, indem er bildungspolitische Maßnahmen für diejenigen ergreift, die die definierten sprachlichen Kompetenzen nicht mitbringen. Unklar ist allerdings, ob die »Gatekeeper«-Funktion, die die Beherrschung der dominanten Sprache der Gesellschaft in allen drei Ländern offensichtlich einnimmt, tatsächlich eine derart singuläre Stellung hat, wie der öffentliche Diskurs und die bildungspolitischen Maßnahmen dies suggerieren. Nicht abgeschlossen ist auch die Diskussion um die erwarteten »ausreichenden« Sprachkenntnisse. Während sich in der schulischen Regelklasse langsam die Erkenntnis durchsetzt, dass das sprachliche Ziel nur funktional und handlungsorientiert als »Bildungssprache« beschrieben werden kann, definieren die Regelungen für neuzugewanderte Schüler und Schülerinnen und eben auch die Sprachkurse für erwachsene Zuwanderer und Zuwanderinnen ihre Kompetenzerwartungen nach wie vor entlang der Niveaustufen des ursprünglich für den fremdsprachlichen Unterricht entwickelten GeR. Wieweit diese Niveaustufen mit den schulischen bildungssprachlichen Erwartungen (in der Schule) und den berufsbe-

zogenen Erwartungen (in der Erwachsenenbildung) kompatibel sind, ist weiterhin unklar; die Unklarheiten bergen Konfliktpotenzial an den Übergängen von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse und vom gesetzlich vorgeschriebenen Sprachkurs in die berufliche Welt.

Eine negative Gemeinsamkeit findet sich in der Lehrkräfteausbildung: Ausbildungs- und Anforderungsprofile an DaZ-Lehrkräfte, sei dies in den Schulen, sei dies in der Weiterbildung, gestalten sich hoch heterogen. Ob, in welchem Umfang und mit welchen DaZ- oder Sprachbildungsinhalten angehende und praktizierende Lehrkräfte konfrontiert werden, hängt stark vom Ausbildungsstandort und auch vom individuellen Engagement ab. Auch förderdiagnostische Materialien, bedarfsorientierte Überprüfungsinstrumente und Tests sowie an der mehrsprachigen Realität der Lernenden orientierte Unterrichtskonzepte (in Form von Curricula) greifen die Bedarfe der Lerner und Lernerinnen nur teilweise auf.

Notwendig wäre vor dem Hintergrund der Unausgewogenheit zwischen Lernenden- und Lehrendenanforderungen ein institutionell umspannendes Sprachbildungskonzept, das eine mehrsprachige Realität als selbstverständliche und anhaltende Bedingung begreift und Möglichkeiten schafft, sprachliche Fähigkeiten handlungsorientiert und systematisch aufzubauen. Die Schweiz kommt solch einem strukturübergreifenden Sprachbildungskonzept sicherlich am nächsten, auch da sie Mehrsprachigkeit als selbstverständlich begreift und sich einer defizitären Sicht auf DaZ verwehrt. Strukturen wie sie in Form von ›Fide‹ für die Erwachsenenbildung entwickelt wurden, erscheinen hier wegweisend, nicht nur für die Erwachsenenbildung. Einige Schritte dahin, sprachliche Bildung in ihren zahlreichen Facetten als immanenten Bestandteil von Bildungsinstitutionen zu begreifen, sind bereits getan. Weitere Maßnahmen müssen auf bildungspolitischer Ebene, im Bereich der (Weiter-) Entwicklung und Erforschung von Diagnose- und Testverfahren und der Implementierung von Sprachbildungskonzepten folgen. Voraussetzung ist jedoch stets ein wertschätzender Umgang mit der mehrsprachigen Lebensrealität der Sprecher und Sprecherinnen in allen drei Ländern.

Literatur

Ahrenholz, Bernt/Isabel Fuchs/Theresa Birnbaum (2016): »... dann haben wir natürlich gemerkt, der Übergang ist der Knackpunkt...«. Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Praxis. In: BiSS-Journal, 5. Ausgabe, 14–17. In: [https://biss-](https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-journal-5-evaluation-eva-sek.pdf)

[sprachbildung.de/pdf/biss-journal-5-evaluation-eva-sek.pdf](https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-journal-5-evaluation-eva-sek.pdf) (15.04.2020).

- AIG (CH) – Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer und über die Integration (Ausländer- und Integrationsgesetz, AIG). Fassung vom 16.12.2016. In: <https://www.admin.ch/opc/de/federal-gazette/2016/8899.pdf> (15.04.2020).
- AufenthG (D) - Aufenthaltsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. Februar 2008 (BGBl. I S. 162), das zuletzt durch Artikel 10 des Gesetzes vom 09. Dezember 2020 (BGBl. I S. 2855) geändert worden ist. In: https://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/AufenthG.pdf.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (D) (2015a): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs, überarbeitete Neuauflage. In: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile&v=8 (15.04.2020).
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (D) (2015b): Berufsbezogene Deutschförderung. ESF-BAMF-Programm. In: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/berufsbezsprachf-esf-bamf.pdf?__blob=publicationFile&v=9 (15.04.2020).
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (D) (2016): Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache, überarbeitete Fassung In: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile&v=8 (15.04.2020).
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (D) (2018a): Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Integrationskursen (§ 15 Abs. 1 und 2 IntV). In: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/matrix-zulassung-lehrkraefte-integrationskurse-bis-30092020.pdf?__blob=publicationFile&v=11 (18.01.2021).
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (D) (2020): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Halbjahr 2020. Abfragestand: 01.10.2020. In: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2020-1-hj-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (22.01.2021).
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (D) (2019): Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt »Evaluation der Integrationskurse (EvIk)«. Erste Analysen und Erkenntnisse. Forschungsbericht 33. In: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb33-zwischenbericht-evik-I.pdf?__blob=publicationFile&v=15 (29.04.2020).
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (D) (o. J.): Was heißt gute Bleibeperspektive? In: <https://www.bamf.de/SharedDocs/FAQ/DE/Integrationskurse/Asylbewerber/001-bleibeperspektive.html?nn=282388> (15.04.2020).
- Baumann, Barbara (2017): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschland-

- weiter Überblick. In: Michael Becker-Mrotzek/Peter Rosenberg/Christoph Schroeder et al. (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster, 9–26.
- Baumann, Barbara/Michael Becker-Mrotzek (2014): *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Herausgegeben vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. In: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf (15.04.2020).
- Becker-Mrotzek, Michael/Britta Hentsche/Kathrin Hippmann et al. (2012): *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. Durchgeführt von IPSOS (Hamburg). In: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf (15.04.2020).
- Becker-Mrotzek, Michael/Hans-Joachim Roth (2017) (Hg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Unter Mitarbeit von Stefanie Bredthauer/Cornelia Lohmann. Münster.
- BFM – Bundesamt für Migration (CH) (2009): *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*. In: http://www.institut-mehrsprachigkeit.ch/sites/default/files/fidede01_rahmencurriculum.pdf (15.04.2020).
- BFM – Bundesamt für Migration/Fide (CH) (2014): *Szenariobasierten Unterricht gestalten. Ein Leitfaden zur Unterrichtsplanung*. In: https://fide-info.ch/doc/566/fideDE_LeitfadenUnterrichtsplanung.pdf (19.03.2021).
- BMB – Bundesministerium für Bildung (AU) (2016/17): *Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch*. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 1/2016–17. In: https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info1-16-17.pdf (15.04.2020).
- BMDV – Direktionsverordnung über die besonderen Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule (CH). Fassung vom 1.8.2009. In: <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/810> (15.04.2020).
- BMI – Bundesministerium für Inneres (D) (2006): *Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse*. In: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/abschlussbericht-evaluation.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (15.04.2020).
- Bommes, Michael (2006): *Integration durch Sprache als politisches Konzept*. In: Ulrike Davy/Albrecht Weber (Hg.): *Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz*. Baden-Baden, 59–86.
- Bonefeld, Meike/Oliver Dickhäuser (2018): *(Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes*. In: *Frontiers in Psychology* 9, 1–13.
- Decker-Ernst, Yvonne (2017): *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Baltmannsweiler.
- Deutsches Sprachdiplom (o. J.): *DSD I und DSD I PRO in Deutschland*. In: https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutsch-lernen/DSD/DSD-Inland/dsd-inland_node.html (15.04.2020).
- Dronske, Ulrich/Gabriele Kniffka/Nadia Montefiori (2017): *Deutsch als Zweitsprache in der Erstintegration im schulischen Bereich im deutschsprachigen Raum*. In: https://www.idt-2017.ch/images/03_fachprogramm/02_sig/Bericht_SIG-AG_1_1_IDT2017_Final2.pdf (15.04.2020).
- Ellich, Konrad/Ursula Bredel/Birgitta Garne et al. (2007): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin. In: <https://d-nb.info/978298160/34> (15.04.2020).
- Feldmeier, Alexis (2015): *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage*. Herausgegeben vom BAMF Nürnberg. In: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzeptLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile (22.01.2021).
- Fornol, Sarah L./Britta Hövelbrinks (2019): *Bildungssprache*. In: Stefan Jeuk/Julia Settineri (Hg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache*. Ein Handbuch. Berlin, 467–522.
- Gagarina, Natalia/Daleen Klop/Sari Kunnari et al. (2012): *MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. Berlin.
- Gamper, Jana/Evelyn Röttger/Dorotheé Steinbock/Ulrich Falke (2020): *»Aber es ist insgesamt zu wenig und es fehlt ein klares Konzept« – Willkommensklassen in Berlin*. In: *InfoDaF* 47 (4), 410–428. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0064>
- Gamper, Jana/Christoph Schroeder (2016): *Sprachliche Bildung für Neuzugewanderte. Ein Plädoyer für einen erwerbssequestriellen Ansatz*. In: *OBST* 89, 217–230.
- Gamper, Jana/Dorotheé Steinbock (2020): *Wer ist bereit für die Regelklasse? Diagnostische Potenziale und Grenzen des Deutschen Sprachdiploms (DSD I) am Übergang von der Vorbereitungs- in die Regelklasse*. In: *ide* Heft 4-2020, 44. Jahrgang, 86–97.
- Gamper, Jana/Dorotheé Steinbock/Marion Gutzmann et al. (2017): *Curriculare Grundlagen Deutsch als Zweitsprache*. Herausgegeben vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg. In: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/DaZ-Curriculare_Grundlagen.pdf (15.04.2020).
- Gantefort, Christoph/Magdalena Michalak (2017): *Zwischen Sprache und Fach – Deutsch als Zweitsprache im Lehramtsstudium an der Universität zu Köln*. In: Michael Becker-Mrotzek/Peter Rosenberg/Christoph Schroeder et al. (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster, 61–74.
- Gantefort, Christoph/Hans-Koachim Roth (2008): *Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FörMig-Instrument »Tulpenbeet«*. In: Thorsten Klinger/Knut Schwippert/Birgit

- Leiblein (Hg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. Münster, 29–50.
- Gill, Christian (2015): Sprachliche und schulische Integration von Seiteneinsteigern am Beispiel Bremen. Immersive Sprachförderung und vollständiger Übergang in den Regelunterricht mit dem Fokus Sekundarstufe I. In: Deutsch als Zweitsprache 2, 6–20.
- Goethe-Institut (2020): Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. In: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-neu-pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (22.01.2020)
- Gogolin, Ingrid (2007): Herausforderung Bildungssprache – »Textkompetenz« aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung. Bausteine eines Beitrags zur 27. Frühjahrskonferenz, 15. bis 17. Februar 2007 in Schloss Rauschholzhausen. In: Karl-Richard Bausch et al. (Hg.): Textkompetenzen. Tübingen, 73–80.
- Goschler, Juliana (2017): Syntaxerwerb bei ein- und mehrsprachigen Grundschulern/innen: eine quantitative Untersuchung. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 66 (1), 59–78.
- Gruhn, Mirja/Stefanie Habertzettl (2011): »Schuldeutsch« – Entwicklung eines Diagnoseinstruments zur Messung von Textkompetenz. In: Stefanie Habertzettl/Yasemin Karakaşoğlu (Hg.): Interkulturelle Schülerförderung auf dem Campus. Erziehungs- und sprachwissenschaftliche Zugänge zu den Effekten eines Förderprojekts für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Bremen. Hannover, 179–221.
- IntG (AU) – Bundesgesetz zur Integration rechtmäßig in Österreich aufhaltiger Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft (Integrationsgesetz). Fassung 18.01.2021. In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20009891/IntG%2c%20Fassung%20vom%2018.01.2021.pdf> (18.01.2021)
- IntV (D) – Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler. In: <https://www.gesetze-im-internet.de/intv/BjNR337000004.html> (15.04.2020).
- IV-V (AU) – Verordnung des Bundesministers für Europa, Integration und Äußeres über die Integrationsvereinbarung (Integrationsvereinbarung-Verordnung – IV-V 2017). Fassung vom 06.09.2017. In: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2017_II_242/BGBLA_2017_II_242.pdfsig (15.04.2020).
- Kirchhof, Paul (2002): Nationalsprachen und Demokratie in Europa. In: Konrad Ehlich/Venanz Schubert (Hg.): Sprachen und Sprachenpolitik in Europa. Tübingen, 205–220.
- Lokhande, Mohini (2016): Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator. In: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Expertise_Doppelt_benachteiligt.pdf (15.04.2020).
- Lütke, Beate/Anke Brösel (2017): Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung. In: Michael Becker-Mrotzek/Peter Rosenberg/Christoph Schroeder et al. (Hg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Münster, 37–50.
- Maas, Utz (2016): Migrationsschwelle Sprachausbau. Ein gemeinsames Projekt mit Michael Bommers. IMIS-Beiträge 50. Osnabrück.
- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (Hg.) (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln. In: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (15.04.2020).
- Morris-Lange, Simon/Katarina Wagner/Lale Altinay (2016): Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 2016–4. In: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR_FB_Lehrerbildung.pdf (15.04.2020).
- NAG (AU) – Bundesgesetz über die Niederlassung und den Aufenthalt in Österreich (Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz – NAG). Fassung vom 18.01.2021. In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20004242/NAG%2c%20Fassung%20vom%2018.01.2021.pdf> (18.01.2021).
- Redder, Angelika/Kurt Schwippert/Marcus Hasselhorn et al. (2011). Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu »Sprachdiagnostik und Sprachförderung«. ZUSE-Berichte Band 2 [Elektronische Version]. Hamburg. In: http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2011/9874/pdf/zuse_berichte_02.pdf (15.04.2020).
- Reich, Hans H./Hans-Joachim Roth (2004): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünffähriger – HAVAS 5. Hamburg.
- Reich, Hans H./Hans-Joachim Roth/Marion Döll (2009): Fast Catch Bumerang. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Drorit Lengyel/Hans H. Reich/Hans-Joachim Roth (Hg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster, 209–241.
- Scarvaglieri, Claudio/Claudia Zech (2013): »ganz normale Jugendliche, allerdings mit Migrationshintergrund«. Eine funktional-semantische Analyse von »Migrationshintergrund«. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 58, 201–227.
- Schneider, Hansjakob/Michael Becker-Mortzek/Afra Sturm et al. (2013): Expertise. Wirksamkeit von Sprachförderung. In: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Expertise_Sprachfoerderung_Web_final_03.pdf (18.01.2021).
- SchOG – Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz). Fassung vom 18.01.2021. In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009265/SchOG%2c%20Fassung%20vom%2018.01.2021.pdf> (19.01.2021)
- Schroeder, Christoph/Dorothee Steinbock/Lydia Gornitzka (2015): Bildungszugang und Deutscherwerb für Flüchtlinge in Deutschland. In: Robert Bosch Expertenkommission Themendossier: Sprachvermittlung und Spracherwerb für Flüchtlinge: Praxis und Potenziale außerschulischer Angebote. In: <https://www.bosch-stiftung.de/sites/>

- default/files/publications/pdf_import/Kommissionsbericht_Fluechtlingspolitik_Bildung.pdf (18.01.2021)
- Schroeder, Christoph/Natalia Zakharova (2015): Sind die Integrationskurse ein Erfolgsmodell? Kritische Bilanz und Ausblick. In: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik (ZAR) 8, 257–262.
- SchUG – Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG). Fassung vom 18.01.2021. In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009600/SchUG%2c%20Fassung%20vom%2018.01.2021.pdf> (18.01.2021).
- Steinbock, Dorotheé/Jana Gamper (2016): Vergleichende Übersicht über DaZ-Curricula in der BRD. Unter Mitarbeit von Lydia Gornitzka. Universität Potsdam: Unveröffentlichtes Dokument.
- Trim, John/Brian North/Daniel Coste (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. München.
- Uessler, Stella/Anna Runge/Angelika Redder (2013): »Bildungssprache« diagnostizieren – Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In: Angelika Redder/Sabine Weinert (Hg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster, 42–67.
- vbw – Vereinigung der bayrischen Wirtschaft e. V. (Hg.) (2016): Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland. Gutachten. In: http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/ARB_Gutachten_Integration_gesamt_mit_Cover.pdf (15.04.2020).
- VZAE (CH) – Verordnung über Zulassung, Aufenthalt und Erwerbstätigkeit. Fassung vom 1.5.2017. In: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20070993/201705010000/142.201.pdf> (15.04.2020).

*Jana Gamper / Christoph Schroeder
(unter Mitarbeit von Dorotheé Steinbock)*

6 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit

6.1 Einführung

Mehrsprachigkeit ist ein bereichernder Normalfall und mitnichten ein problematischer Einzelfall.

In diesem Kapitel werden zunächst die beiden Begriffe ›Mehrsprachigkeit‹ und ›Migration‹ näher definiert, daran anschließend wird die Vielfalt lebensweltlicher und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit an drei Beispielen verdeutlicht (s. Kap. III.6.2). In den darauffolgenden Abschnitten werden sprachliche Phänomene lebensweltlicher (und somit auch migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit erläutert und an Beispielen veranschaulicht (s. Kap. III.6.3). Im Besonderen wird auf die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Familie und Jugendgruppen (s. Kap. III.6.4) sowie Bildungsinstitutionen (s. Kap. III.6.5) eingegangen. In einem kurzen Exkurs werden Migration und Mehrsprachigkeit in der Literatur erläutert. Abschließend wird ein Ausblick (s. Kap. III.6.6) auf aktuelle Forschungsfragen sowie Chancen und Herausforderungen der Mehrsprachigkeitsforschung gegeben. Das Kapitel hat das Ziel, einen Einblick in den theoretischen Hintergrund zu geben und ausgewählte aktuelle Forschungsergebnisse zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Deutschland vorzustellen.

6.1.1 Wer ist mehrsprachig?

Die Definition, eine Person sei mehrsprachig, wenn sie mehr als eine Sprache fließend spricht (»native-like control of two or more languages« (Bloomfield 1933: 56)) gilt als überholt. Eine Person gilt als mehrsprachig, wenn sie regelmäßig mehr als eine Sprache verwendet (Grosjean 2008: 10) und es ihr möglich ist, Alltagsgespräche in diesen Sprachen zu führen (Myers-Scotton 2006: 65). Mehrsprachigkeit ist weltweit der Normalfall, so geht Oksaar (1996: 8) davon aus, dass 70 % der Weltbevölkerung mehrsprachig sind. Gilt nicht nur der-/diejenige als mehrsprachig, der/die von Geburt an mehr als eine Sprache erwirbt, sondern im Verlauf seines/ihrer Lebens weitere Sprachen erwirbt oder erlernt, und verwendet man statt einer engen Definition von ›Sprache‹ eine in der Sprachwissenschaft etablierte, die auch Dialekte und soziale Varietäten umfasst, ist wohl kaum ein Mensch noch als ›einsprachig‹ zu bezeichnen.

6.1.2 Was bedeutet Migration?

›Migration‹ stammt aus dem Lateinischen (*migratio*) und kann mit (Aus-)Wanderung oder Umzug übersetzt werden. In gesellschaftlichen Zusammenhängen wird Migration verwendet, wenn eine dauerhafte und grenzüberschreitende Verlagerung des Wohnortes erfolgt. Wanderungen sind Teil tierischen und menschlichen Lebens. Blickt man auf die jüngere Geschichte des 20. Jahrhunderts und die verschiedenen Formen von Migration, die bspw. nach und aus Deutschland erfolgten, wird die Vielfalt der Migrationsbewegungen bereits deutlich: Rund 12,5 Millionen deutsche Flüchtlinge und Vertriebene fanden nach dem Zweiten Weltkrieg in den vier Besatzungszonen (BZ) Zuflucht, wobei der Anteil der sogenannten ›Umsiedler‹ in der sowjetischen BZ deutlich höher als in den westlichen BZ war; seit Mitte der 1950er Jahre warb Westdeutschland Millionen sogenannter ›Gastarbeiter‹ an und auch in der ehemaligen DDR arbeiteten ab den 1960er Jahren zahlreiche ›ausländische Werkätige‹. Anfang der 1990er Jahre wurden rund eine halbe Million Asylanträge gestellt, und fünf Millionen Spätaussiedler zogen in die Bundesrepublik Deutschland. Seit 2015 suchen nun erneut und vermehrt Menschen Schutz vor Krieg und Ausbeutung in Europa (vgl. Meier-Braun 2017: 12). Nicht nur in den letzten zwei Jahrhunderten und nicht nur in und um Europa war Migration »immer ein bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung« (Mecheril et al. 2010: 8).

Was ist jedoch eine ›dauerhafte‹ Verlagerung des Wohnortes, und ist die Grenze zwischen den Niederlanden und Deutschland aus sprachwissenschaftlicher Perspektive bedeutsamer als die zwischen Bayern und Hessen oder verschiedenen Kantonen der Schweiz? Wie sind Phänomene der Pendelmigration innerhalb dieser Definition zu bewerten?

Festzuhalten ist: Migration führt zu vielfältigen Sprachkontakten und bereichert den Sprachwandel. Die Idee der »nationalsprachlichen Monoglossie« (Mihm 2010: 12 zit. n. Ptashnyk 2016: 63), entstanden und geprägt im 19. Jahrhundert, ist als überholt zu betrachten. Trotz dieser Erkenntnis fungiert Sprache immer noch als Differenzmerkmal, weil eine eindeutige Zuordnung von einer Sprache zu einem ›Volk‹ bzw. einer Nation historisch bedingt als Normalität wahrgenommen wird (»monolingualer Habitus«, Gogolin 1994). Dabei werden neben anderen Sprachen auch die Art und Weise, wie Deutsch gesprochen wird, als gesellschaftliche Ausschlusskriterien betrachtet (vgl.

Dirim/Heinemann 2016: 111). Doch die Gesellschaft ist mehrsprachig. Sogenannte »Nationalsprachen« wie das Deutsche in Deutschland oder Österreich und nur wenige anerkannte Sprachen, die als »Minderheitensprachen« bezeichnet werden (z. B. Sorbisch in Sachsen und Brandenburg, Dänisch in Schleswig-Holstein), täuschen über die Mehrsprachigkeit der Bevölkerung (auch im sogenannten »deutschsprachigen Raum) hinweg.

6.2 Vielfalt lebensweltlicher und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit

Im Folgenden wird anhand dreier Beispiele die Vielfalt lebensweltlicher und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit veranschaulicht.

6.2.1 Beispiel 1: Mehrsprachigkeit weltweit – gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

In Kenia gilt seit 1992 neben Englisch, das während der Kolonialzeit eingeführt bzw. aufoktroziert wurde, Swahili als Amtssprache. Swahili wurde somit wieder in vielen Regionen Ostafrikas Verkehrssprache und wird neben Englisch teils auch in der Schule unterrichtet. Die größte Volksgruppe Kenias spricht jedoch z. B. auch Kikuyu. Weitere Sprachen, die in Kenia von Volksgruppen mit zehn und mehr Prozent an der Gesamtbevölkerung gesprochen werden, sind u. a. Kamba, Luhya, Luo, Kalendhin. Außerdem wird in kleineren Volksgruppen Turkana oder Maa gesprochen. Ebenso sind indische Sprachen und Dialekte vertreten (vgl. Musau 2010).

Kenia ist ein mehrsprachiger Staat aufgrund der beiden Amtssprachen. Die tatsächliche Sprachenvielfalt des Landes und die individuelle Mehrsprachigkeit der kenianischen Bevölkerung, die außer der Sprache(n) ihrer Volksgruppe Swahili und Englisch spricht, spiegelt sich in den Amtssprachen und somit z. B. auch in Medien allerdings nicht wider. Die individuelle Mehrsprachigkeit bleibt verdeckt.

Im Unterschied dazu ist die Schweiz ein mehrsprachiger Staat mit Territorialprinzip, in dem je nach Kanton ein, zwei oder drei Sprachen als Amtssprachen bestimmt wurden. Einer der vier Kantone mit mehreren Sprachen ist das Wallis: Französisch und Deutsch sind dort offizielle Sprachen. Jedoch unterteilt sich das Wallis in die Bezirke und Gemeinden des Mittel- und Unterwallis, in denen Französisch die offizielle Sprache ist, und des Oberwallis, in dem

Deutsch gesprochen wird (vgl. Riehl 2014: 64). Fuchs (1998) schlussfolgert, dass das Bewusstsein um die Zweisprachigkeit des Kantons eher gering ist; die Bewohner der jeweiligen Bezirke innerhalb des Wallis sind nicht (zwingend) mehrsprachig. Solèr hielt bereits 1998 fest, dass »mehrsprachige Staaten nicht automatisch auch mehrsprachige Menschen« (Solèr 1998: 149) bedingen.

6.2.2 Beispiel 2: Sprachen auf dem Migrationsweg

Ein Schüler berichtete in einem Interview mit einer Studentin von seiner Migration nach Deutschland. Er floh aus Syrien, dort hatte er in der Familie Arabisch (wobei nicht bekannt ist, welche regionale Varietät) gesprochen und in der Schule Hocharabisch (im Rahmen des Schriftspracherwerbs) gelernt. Er lebte dann zwei Jahre in einem türkischen Flüchtlingslager, erwarb ungesteuert Türkisch und nahm am Unterricht in und auf Arabisch, Türkisch sowie Englisch teil. Seit einem Jahr lebt er in Deutschland, verwendet (wie er bedauert) nur selten Türkisch, da er nur wenige türkischsprachige Mitschüler/innen hat, erwirbt das Deutsche und lernt weiterhin Englisch. Mit den Mitgliedern seiner Familie spricht er Deutsch und Arabisch (s. Sprachenprofil Abb. 6.1).



Abb. 6.1 Sprachenprofil von S.

S: aber in türkei hab ich also gelernt arabisch in eine arabische schule und hier kann ich auch halt türkisch und englisch lernen da hab ich also in kopf gemalt weil da hab ich schön in kopf gelernt das ist das UND arabisch in die körper (.) weil

(.) weil ich hab in syrien geBOren
 uuund (--) ich hab das hier zwei so
 für mich zusammen gemacht <auf beine
 zeigend> weil ich hab in deutschland
 die englisch und deutsch zusammen (.)
 gelernt (.) in diese schule

(Ausschnitt aus einer unveröffentlichten Projektarbeit
 von Bode/Steinbach/Voigt 2017)

6.2.3 Beispiel 3: Umzug innerhalb Deutschlands – die lebensweltliche Bedeutung von Dialekten

Eine Familie zieht aus beruflichen Gründen aus dem Allgäu ins Rheinland. In den ersten Wochen stehen alle Familienmitglieder vor sprachlichen Herausforderungen: In der Bäckerei kennt man keine ›Semmeln‹ nur ›Brötchen‹, der Gemüsehändler hat zwar ›Möhren‹ aber keine ›Gelberüben‹ und man grüßt auch nicht (beinahe) jeden mit ›Grüß Gott‹. Nach einigen Jahren und dem Wissen, dass hier ›Karneval‹ und nicht ›Fasching‹ gefeiert wird, man zwar in Köln ›Alaaf‹ jedoch bereits 30 km weiter ›Helau‹ ruft usw., hört man einigen Familienmitgliedern in ihrer Prosodie weiterhin die süddeutschen Wurzeln an, während andere nicht mehr als gebürtige Allgäuer/innen zu ›identifizieren‹ sind. (Zur Sprache und zu Einstellungen gegenüber sprachlichen Varietäten von Migranten in einer innersprachlich-interstaatlichen Migration am Bsp. von Deutschschweizern in Leipzig s. Siebenhaar 2012.)

Die vorangehenden Ausführungen verdeutlichen, dass z. B. Deutschland sowohl ein einsprachiger Staat mit sprachlichen Minderheitsregionen wie Dänisch oder Sorbisch als auch ein Staat mit einer großen Dialektvielfalt und zudem ein Staat mit einer langen Migrationsgeschichte und somit einer Vielfalt an Sprachen, die im Land verwendet werden, ist. Auch ohne offiziellen Status rücken diese Varietäten und Sprachen zumindest punktuell in den Fokus der Gesellschaft. So wurden z. B. vielerorts Informationsbroschüren zur Einschulung u. Ä. in mehreren Sprachen herausgebracht – eine Bündelung dieser Initiativen gibt es meines Wissens jedoch nicht. Werbeslogans wie der des Landes Baden-Württemberg ›Wir können alles außer Hochdeutsch‹ zeigen einen emanzipierten Umgang mit Dialekt. Auch in der Musik spielt der Dialekt bei Bands (auch mit jungem Publikum) eine Rolle, z. B. Kasalla, die auf Kölsch, und LaBrassBanda, die in bayrischer Mundart singen. Dennoch

zeigen u. a. Gründungen von Migrantengruppen, die Namen tragen wie ›Die Unmündigen‹ in Mannheim oder ›Kauderzanca‹ in Berlin (*Kauderzanca* ist ebenfalls der Titel einer Zeitschrift, die von Migrant(inn)en der zweiten Generation herausgegeben wurde, Zusammensetzung aus ›Kauderwelsch‹ und der türkischen Entsprechung ›Tarzanca‹), dass sich mehrsprachige Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland mit ihrem sprachlichen und kulturellen Potenzial nicht zwingend angenommen fühlen. Sie gehen offensiv mit der ihnen unterstellten »doppelten Halbsprachigkeit« um (Cindark 2013: 118). Die Annahme einer sogenannten »doppelten Halbsprachigkeit« ist Zeichen einer sozialen Bewertung, jedoch kein sprachlicher Fakt (Wiese et al. 2010).

6.3 Sprachliche Phänomene und Konsequenzen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit

Der Sprachkontakt, der durch die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit entsteht, bringt sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene sprachliche Phänomene hervor und führt zu diversen Konsequenzen. So sprechen und schreiben mehrsprachige Menschen in mehr als einer Sprache, mischen diese Sprachen, verbinden sie und es entstehen im Verlauf der Zeit neue Varietäten (Ethnolekte).

»Migration ist ein Phänomen, durch das Sprachgebrauchsweisen komplexer werden und nationale Vorstellungen von Sprache in ihrer Gültigkeit in Frage gestellt werden. Auch wenn mit dem Gebrauch von einzelnen Sprachen Assoziationen zu bestimmten kulturellen Traditionslinien verbunden sind, ist auch immer zu berücksichtigen, dass die Sprachen in den neuen Kontexten Bedeutungsveränderungen erfahren« (Dirim/Heinemann 2016: 108).

6.3.1 Sprachmischungen

Sprachmischungen können verschiedene Funktionen im Gespräch haben oder auch nicht-funktional von der Sprechenden Person verwendet werden. Sie sind auf allen sprachlichen Ebenen (Laut, Wort, Satz und Text sowie in der Art der Sprachverwendung, der Pragmatik) möglich. Typisch für einen mehrsprachigen Diskurs ist das sogenannte Code-Switching, das den Wechsel zwischen zwei (oder mehr) Sprachen oder Varietäten innerhalb einer kommunikativen In-

teraktion bezeichnet (u. a. Riehl 2014: 101). Das folgende Beispiel stammt von einer 82-jährigen Sprecherin, die mit 19 Jahren von München nach New York migrierte und im Rahmen eines Forschungsprojektes zum deutsch-englischen Sprachkontakt aufgenommen wurde.

Und dann hot mei Doktor, der war von Hamburg, Doktor L., *he was nice and I liked him very much*, der hot zu mir gsogt: »Toni, du hast a deutsche Figur.« [...]

(Tracy 2014: 27)

Die Erzählung ist geprägt von bairischen und englischen Äußerungen sowie standardnahen Formen des Deutschen (*hast*). Der Sprachwechsel findet nicht nur hier präferiert an einer Satzgrenze statt. In diesem Fall arbeitet Toni auf Englisch eine Hintergrundinformation (*he was nice...*) ein, im weiteren Verlauf des Gesprächs wechselt sie die Sprachen, um den nach-erzählten Dialog zu verdeutlichen. Das Deutsche rahmt die auf Englisch geäußerten Zitate, obwohl die berichtete Unterhaltung vor über 60 Jahren auf Deutsch stattgefunden hatte. Rosemarie Tracy verdeutlicht an diesem und weiteren Ausschnitten, dass Mehrsprachigkeit auch Mehrstimmigkeit bedeutet. Das Code-Switching kann in einer Äußerung eine Kontextualisierungsfunktion haben und stellt somit ein wichtiges Element des sprachlichen Handelns dar. Außerdem kann das Code-Switching situative Gründe haben (Auer/Eastman 2010: 95ff). So führt ggf. ein Wechsel des Gesprächsthemas auch zum Sprachenwechsel.

Code-Switching ermöglicht es den Sprecher(inne)n, ihr (gesamt)sprachliches Repertoire zu nutzen. Sind in einer einsprachigen Interaktion Markierungen z. B. nur prosodisch, durch die Wortwahl usw. möglich, kann in einem mehrsprachigen Gespräch auch der Sprachenwechsel aus diskursstrategischen Gründen verwendet werden und erzielt einen kommunikativen Effekt (Riehl 2014: 101).

Während Wechsel in Form von Wortverbindungen oder Phrasen klar als Code-Switching bezeichnet werden, ist das beim Wechsel für ein einzelnes Wort weniger eindeutig. Es stellt sich hier die Frage, ob es auch eine Ad-hoc-Entlehnung (Riehl 2014: 39 f.) sein könnte. Sprachwechsel sind dann u. a. danach zu analysieren, ob sie phonologisch, morphologisch, syntaktisch und/oder pragmatisch in die andere Sprache ein-

gebettet sind oder nicht. Die Einbettung einzelner Wörter aus einer anderen Sprache ist auch charakteristisch für das ethnolektale Deutsch, das sich in multilingualen Gruppen, wie u. a. von Keim (2012) oder Cindark (2013) untersucht, entwickelt.

Neben diesem funktionalen Code-Switching beschreibt Riehl (2014: 103) das nicht-funktionale Code-Switching, welches auf interne Sprachproduktionsprozesse zurückzuführen sei. Der Sprachenwechsel geschehe ohne Absicht der Sprechenden Person. Dies sei der Fall, wenn ein(e) Sprecher(in) z. B. auf ein Wort aus der anderen Sprache zurückgreift, sich dann aber selbst korrigiert und die Übersetzung äußert.

6.3.2 Potenziale der Mehrsprachigkeit

Individuelle Mehrsprachigkeit hat, so u. a. Marx (2014), kognitive, lernpsychologische, kreative, interkulturelle, metalinguistische und pragmatische Vorteile, die wiederholt belegt wurden (vgl. u. a. die bahnbrechenden Studien von Peal/Lamberts 1962, Bialystok 1991). Ob diese Ergebnisse auch im Kontext weniger prototypisch-bilingualer Erziehung, sondern unter den Bedingungen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit repliziert werden können, ist bislang offen. Die Forschung zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit zeigt in jedem Fall herausragende pragmatische Kompetenzen der Sprecher/innen auf (s. Kap. III.6.4). In metalinguistischen Fähigkeiten, gemessen anhand der Kontrolle der sprachlichen Verarbeitung, haben Erstklässler mit Deutsch als Zweitsprache Vorteile gegenüber gleichaltrigen einsprachigen Kindern. Dieser Vorteil ist jedoch am Ende der 4. Klasse nicht mehr nachweisbar (vgl. Krafft 2014). Krafft schlussfolgert aus den Ergebnissen seiner Studie, dass auf begünstigende Faktoren zur Entwicklung metalinguistischer Fähigkeiten wie z. B. bilingualen Schriftspracherwerb, Verzahnung von L1- und L2-Erwerb, Einbeziehung der Erstsprachen in den (Deutsch-)Unterricht (stärker) Wert gelegt werden sollte (ebd.: 147).

6.3.3 Versteckte Sprachschwierigkeiten und -fähigkeiten hoch zwei

Die Erfassung und Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten und Schwierigkeiten mehrsprachiger Menschen ist eine große Herausforderung (s. auch Kap. V.20). Der Vergleich von Kindern und Jugendlichen, die Deutsch nicht von Geburt an, sondern sukzessiv erwerben, mit Kindern und Jugendlichen, die Deutsch als (einzige) Erstsprache erwerben, führt zu Fehl-

schätzungen, da der Kontaktdauer und den Erwerbskontexten nicht Rechnung getragen wird. »Hoch zwei« meint hier, dass nicht nur die Fähigkeiten im Deutschen über- oder unterschätzt werden können (Geist 2013), sondern das Potenzial der Mehrsprachigkeit verdeckt bleibt, weil diesen Fähigkeiten in Schule oder Beruf kein Raum zur Entfaltung oder schlicht zur Nutzung geboten wird. Eine Beurteilung der Fähigkeiten in der/den Erstsprachen ist meist nicht möglich, da pädagogische Fachkräfte die jeweiligen Sprachen nicht sprechen/verstehen. Während Kompetenzen in den Erstsprachen auch nur schwer zu erlangen sind, ist eine Öffnung der Lernanlässe in Kita, Schule und Beruf für die Mehrsprachigkeit der Lernenden jedoch möglich und verspricht eine kulturelle, metalinguistische und pragmatische Bereicherung.

6.4 Mehrsprachigkeit in Familie und weiteren Lebensräumen

Familien sind der erste Erwerbskontext von Sprache(n). Mehrsprachige Familien verwenden ihre Sprachen auf unterschiedliche Weise, die Romaine (1995) mit Blick auf den simultan bilingualen Erwerb in sechs Typen grob umschreibt. Spricht bspw. je ein Elternteil (von Geburt an) eine Sprache mit dem Kind, wobei eine der beiden Sprachen auch die Umgebungssprache ist, wird nach dem Prinzip *one person, one language* verfahren. Mehrere Typen umfassen die Situation, dass die Eltern eine oder zwei Sprachen mit dem Kind verwenden, jedoch keine dieser Sprachen die Umgebungssprache ist. Diese und weitere Typen suggerieren eine Form der Sprachentrennung, die so in Familien mit mehreren Kindern unterschiedlichen Alters eher ein Ideal als ein Abbild der Realität ist. Dieser sprachlichen Realität trägt der Typ *mixed languages* Rechnung, in dem die Eltern selbst mehrsprachig sind und beide/mehrere Sprachen und Sprachmischungen in der Kommunikation mit den Kindern verwenden.

Dennoch bieten die verschiedenen Möglichkeiten der Sprachentrennung mehrsprachigen Familien eine erste Orientierung für die Gestaltung ihrer inner- und außerfamiliären Kommunikation. Auch die Unterscheidung zwischen simultan bilingualem und sukzessivem Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen ist in dieser Typisierung mitgedacht. Wird die Umgebungssprache sukzessiv erworben, erfolgt dies (meist) in außerfamiliären Kontexten wie Spielkreisen, Krippe, Kita, Schule und Freizeitangeboten durch pädagogische Fachkräfte und Peers.

Selbstverständlich gibt es weit mehr Möglichkeiten, die familiäre Kommunikation mehrsprachig zu gestalten, und Familien verändern ihr Erwerbsmodell auch in Abhängigkeit des Alters der Kinder, den Kontaktmöglichkeiten zu den Sprachen o. Ä. Erste Ergebnisse aus Studien zu Sprachen und Sprachverwendung sowie Forschungsdesiderata werden im folgenden Abschnitt zusammengefasst. Neben der Familie ist die Bedeutung der Peers für die Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen groß.

6.4.1 Sprachenverwendung in der Familie

Bislang liegen zwar mehrere Fallstudien zum Spracherwerb mehrsprachiger Kinder und der Sprachenverwendung in diesen individuellen Familien vor (z. B. de Houwer 1995), jedoch ist bislang wenig über die Sprachenverwendung in Familien bekannt. Für Deutschland erfolgten regionale Erhebungen, die einen ersten quantitativen Einblick in die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Familien geben (u. a. Fürstenau/Gogolin 2003 für Grundschulen in Hamburg, Ahrenholz/Maak 2013 für Thüringen).

2016 wurden im Zuge des Bildungsberichts erstmals auch Statistiken mit dem Fokus auf die Sprachenverwendung in Familien von Kindern mit Migrationshintergrund ausgewertet. Es zeigten sich große regionale Unterschiede. Während in Berlin, Gladbeck und Offenbach über 77 % der Vier- und Fünfjährigen mit Migrationshintergrund zu Hause (überwiegend) ihre Erstsprache verwenden, weisen vor allem ländliche Gebiete Werte von unter 50 %, teils sogar unter 30 % auf (jedoch z. B. in Mecklenburg-Vorpommern an der Grenze zu Polen 66–77 %) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 167). Ob diese Zahlen tatsächlich darauf hinweisen, dass die familiären Sprachpraktiken regional verschieden sind und/oder ob diese nicht mit der Sprachverwendung der Umgebung zusammenhängen (z. B. in Städten mit vielen mehrsprachigen Menschen im Vergleich zu Regionen mit einem geringeren Anteil mehrsprachiger Menschen an der Gesamtbevölkerung), bleibt offen. Zu berücksichtigen ist zudem, dass lediglich die vorrangige Familiensprache der Kindergartenkinder mit Migrationshintergrund erfragt wurde. Den Ergebnissen nach gab es keine Möglichkeit, beide oder mehrere Sprachen anzugeben, der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Familien wurde somit nicht Rechnung getragen. Nicht in der Stichprobe enthalten sind mehrsprachige Familien ohne Migrationshintergrund (bzw. in der dritten oder höheren Generation) sowie die 10 %

Kinder mit Migrationshintergrund, die keine Kindertagesstätte besuchen. Die oben aufgeführten regionalen Untersuchungen trugen der Komplexität der Mehrsprachigkeit insofern Rechnung als sie nicht auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund beschränkt waren und es sich um ein offeneres Frageformat handelte. Die Erhebung von Familiensprachen bzw. Mehrsprachigkeit ist darüber hinaus dringend zu systematisieren (vgl. hierzu auch Ahrenholz/Maak 2013), um der Mehrsprachigkeit der Familien gerecht zu werden und einen Vergleich der Ergebnisse im Quer- und Längsschnitt zu ermöglichen.

Ob diese familialen Sprachpraktiken oder andere Bedingungen dazu führen, dass, wie Studien u. a. in Österreich zeigten, z. B. türkische Kinder sowohl in der Familiensprache als auch der Schulsprache Deutsch geringere Kompetenzen entwickeln als Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien, trotz vergleichbarer sozialer Herkunft (Peltzer-Karpf et al. 2006), ist weitgehend unklar. Auch ist bislang nicht ausreichend erforscht, ob und warum dieser Sprachwandel und/oder Sprachverlust, ggf. gar ›Sprachtod‹, sich in einigen Bevölkerungsgruppen vollzieht und in anderen anders oder weniger. In einem auf den Ergebnissen der österreichischen Studie aufbauenden Projekt fragt Brizić nun seit mehreren Jahren nach dem Warum und etabliert ihre sprachwissenschaftliche Sozialforschung (Brizić 2009).

Neben quantitativen Befragungen, die die Oberfläche der Sprachverwendung beschreiben könnten, besteht mit der sogenannten Sprachkontaktforschung (für eine Einführung s. Riehl 2014) die Chance, mehrsprachige Interaktionen zu rekonstruieren. Die Ausführungen zum Projekt von Brizić gaben einen Einblick in die noch junge Forschung zur Sprachverwendung in Familien mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Weit mehr Studien liegen inzwischen zur Sprachverwendung Jugendlicher vor und werden im Folgenden beschrieben, um einen Eindruck von der Sprachkontaktforschung im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit zu geben.

6.4.2 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit Jugendlicher

Inbesondere zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit Jugendlicher mit Migrationshintergrund existieren inzwischen mehrere Studien. Unter dem Titel *Die »türkischen Powergirls«* (wie sich die untersuchte Mädchengruppe selbst nannte) veröffentlichte Inken Keim 2008 eine ethnographisch-soziostilistische Be-

schreibung, die einen differenzierten Einblick in den kommunikativen Stil jugendlicher Mädchen in Mannheim gibt (weitere Studien zu multiethnischen urbanen Dialekten, z. B. Kiezdeutsch (Berlin), finden sich u. a. bei Wiese 2012).

Kinder und Jugendliche, die in der zweiten oder dritten Migrationsgeneration im sogenannten deutschsprachigen Raum leben, können ein umfangreiches Repertoire an Sprachformen entwickeln (Keim 2012: 115). Sie erwerben in der Familie die Sprachen und Dialekte ihrer Eltern und je nach Wohnsituation auch Großeltern im alltäglichen Leben. Meist liegt der Fokus auf den mündlichen Varianten, während die jeweiligen Schriftsprachen nur dann erworben werden, wenn (außer-)schulische Angebote zur Verfügung stehen. Dies ist derzeit selten der Fall. Außerdem erwerben sie in Bildungsinstitutionen und in der Freizeit die regionale Umgangssprache und dialektales Deutsch sowie mündliches und schriftliches Standarddeutsch. Dass auch mehrsprachige Kinder und Jugendliche dialektale Varianten des Deutschen erwerben und auch als Erwachsene verwenden, zeigen prominente Personen, wie z. B. der Politiker Cem Özdemir (Schwäbisch) oder der Fußballer Lukas Podolski (Kölsch). Mit dem sogenannten ›Gastarbeiterdeutsch‹ der ersten Generation kommen die Kinder und Jugendlichen meist nur in Kontakt, wenn ihre Großeltern Deutsch sprechen. Allerdings ist wenig darüber bekannt, wie sich die Sprachen der ersten Generation entwickelt haben, da die Forschung dazu erst in den späten 1960er und 70er Jahren begann (s. erstmals Clyne 1968, dann u. a. Meisel 1975).

Das Besondere an urbanen Räumen wie Berlin, Mannheim oder Köln ist, dass Sprecher/innen verschiedener Erstsprachen miteinander leben, lernen und arbeiten – es entsteht eine multilinguale Lebenswelt (Keim 2012: 16). Die Jugendlichen in der Studie von Keim sprechen überwiegend die gemeinsame Verkehrssprache Deutsch miteinander, es fließen jedoch ethnolektale Eigenschaften ein, die teilweise typisch für eine bestimmte Erstsprache (im folgenden Ausschnitt die türkische Anrede *lan* (›Mann‹)) sind. Auch der Artikelausfall in *kippe* (›eine Kippe‹), das andere Genus in *kein* (*kippe*) (›keine Kippe‹, ›eine‹) und der Ausfall von Präposition und Artikel in *kiosk* (›am Kiosk‹) sind Eigenschaften multilingualer urbaner Ethnolekte, wie sie u. a. Keim in Mannheim und Wiese in Berlin erforscht haben. Zudem sind natürlich Charakteristika des gesprochenen Deutsch, wie die Verschleifungen *sch=hab* (ich hab) sowie des regionalen Dialekts erkennbar. Im folgenden Beispiel spricht

ein türkischstämmiger Junge (ZE) mit seinem arabischen Freund (BE).

ZE: was has=du da lan↑ * gib mir ma kippe
 Übersetzung mann
 BE: sch=hab kein
 ZE: sieb mi=ma kippe rüber dann kau" f
 eine * am kio"sk
 BE nein

Ausschnitt aus Keim 2012: 116

6.4.3 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit von Erwachsenen

Beispiele für Code-Switching zeigte Cindark (2013) auch für die Kommunikation einer Gruppe emanzipierter erwachsener Migrant(inn)en. In dieser Gruppe dienen die Sprachwechsel der Markierung von Nebensequenzen, spielerischer und ernster Kritik/Ermahnung und Modalitätswechsel (Cindark 2013: 122). Sie erfüllen eine soziale und interaktionale Funktion. So wird eine Unterhaltung, die auf Deutsch stattfindet, unterbrochen, da jemand neu zur Gruppe stößt; dieser wird auf Türkisch begrüßt, und die Unterhaltung wird anschließend auf Deutsch fortgesetzt. In dem folgenden Transkriptausschnitt wird BÜ, der erst mit 16 Jahren nach Deutschland kam und deshalb nicht so standardnah Deutsch spricht wie die anderen Mitglieder der Gruppe, korrigiert. Cindark (2013: 123) weist darauf hin, dass BÜ nicht nur in diesem Ausschnitt auf Korrekturen »ausgesprochen positiv« reagiert. »Auf diese potenziell gesichtsbedrohende Aktivität reagieren zwei Anwesende (MA und TA), in dem [sic.] sie zum Teil oder ganz ins Türkische wechseln« (ebd.). Zu beachten ist, dass TA und MA italienischer Herkunft sind und dieser Wechsel ins Türkische in der Soziolinguistik als »language crossing« (Rampton 1995) bezeichnet wird.

BÜ: →also← * ei"ns äh kann- ka=ma sagen *
 BÜ: ku"nstverein ist * die nächsten zwei jahren
 BÜ: ausgebuht ** und i/ in kunst|verein|
 DS: |LACHT|
 LE: |LACHT|
 BÜ: |LACHT #wa"rte mal |wa"rte mal ↓ #
 *

K # LEICHT LACHEND
 DS: |LACHT |
 BÜ: in kunstverein↑ soll eine fo"yer geben↑
 DS: ei"n
 DS: * →foyer← *
 BÜ: ei"n foyer↓ * der oder das
 BÜ: foyer↑ |>das foyer↓<|
 DS: da"s |→foyer↓← |
 MA: andere
 MA: | bau|stelle|lan↓|
 Ü Kerl
 BÜ: |also↑| also↑
 TA: |su"s|lan↓
 Ü sei still, Kerl

(aus Cindark 2013: 124)

6.5 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in den Lern- und Erwerbskontexten Kita und Schule

Mehrsprachigkeit ist ein Bildungsziel, das nicht zuletzt durch den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen in den Vordergrund gestellt wurde. Im GeR wird mehrsprachige und mehrkulturelle Kompetenz definiert als

die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann (Trim et al. 2001: 163).

Sowohl in den weiteren Ausführungen des GeR als auch mit Blick auf die sprachliche Bildung an Schulen im sogenannten deutschsprachigen Raum wird eine starke Fokussierung auf europäische (Prestige-)Sprachen deutlich. Die möglichen wählbaren Fremdsprachen (meist Englisch, Französisch, Spanisch, regionalbedingt auch Russisch, selten Italienisch) tragen der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit der Schülerschaft kaum Rechnung. Die Diskussion um eine Er-

weiterung des Fremdsprachenkatalogs um Sprachen wie Türkisch, Polnisch oder Arabisch, die eine Vielzahl der Schüler/innen in ihrem Alltag verwenden, jedoch nicht zwingend auch schriftsprachlich beherrschen, ist bislang mehr eine theoretische als eine schulpraktische Überlegung.

Trotz einer Vielzahl mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze gerade für den Sprachunterricht sind diese noch lange nicht als Routine im schulischen Alltag zu bezeichnen. Bilinguale Konzepte, wie sie oben kurz angerissen werden, sind bislang auf wenige (Privat-)Schulen begrenzt, und an deutschsprachigen Schulen im Ausland herrscht oftmals eine strikte Sprachentrennung, in der sich das Potenzial der Mehrsprachigkeitsdidaktik, bezogen auf sprachübergreifende metalinguistische Kompetenzen, voraussichtlich nicht optimal entfalten kann.

Studien zum Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Bildung(-serfolg) sind bislang rar. Gerade in den großen Bildungsstudien wie PISA u. Ä. wird die Mehrsprachigkeit der Schüler/innen nicht (systematisch) erfasst. Erhoben wird jedoch, ob die Schüler/innen einen Migrationshintergrund haben. Die bisherigen Studien zum Zusammenhang von Migrationshintergrund und Bildung(-serfolg) sind einerseits Beleg eines großen Entwicklungspotenzials mehrsprachiger Schüler/innen, jedoch andererseits ebenso Warnung, die damit verbundenen Herausforderungen nicht verstreichen zu lassen. Ein Vergleich der PISA-Ergebnisse zum Lesen zeigt, dass die große Differenz in den Lesekompetenzen zwischen Schüler(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund im Jahr 2012 geringer ausfällt als noch 2000, jedoch weiterhin vorhanden ist. Es besteht die Möglichkeit, dass die höhere Lesekompetenz der Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Jahr 2012 auch auf die Betonung der Bedeutung des Lesens und die Fördermaßnahmen gerade für schwächere Schüler/innen zurückzuführen ist. Allerdings zeigen die Ergebnisse außerdem, dass sich gerade in der Gruppe der Schüler/innen mit hohem sozioökonomischen Status a) die Kompetenzen zwischen 2000 und 2012 nicht verändert haben und b) sich die Differenz zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund nicht verringert hat. Im Vergleich zu den Veränderungen zwischen 2000 und 2012 für die Gruppe mit niedrigem und mittlerem sozioökonomischen Status ist davon auszugehen, dass die Förderung lesestärkerer Schüler/innen mit Migrationshintergrund bislang eine wenig beachtete Herausforderung ist. Die Vergleichsstudien zeigen Herausforderungen auf, verharren jedoch durch die Erhe-

bung aller Kompetenzen in der Schulsprache Deutsch in gewisser Weise ebenso wie die Schule in einem monolingualen Habitus. Welche Lesekompetenzen entwickeln die Schüler/innen in den anderen von ihnen verwendeten Sprachen? Wie würden sie eine Textaufgabe in Mathematik sprachlich lösen, wenn sie ihr komplettes Sprachenrepertoire nutzen dürften (zu mathematischen Prüfungstexten türkisch-deutschsprachiger Schüler/innen vgl. Gürsoy 2016)?

Didaktische Modelle, die der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler/innen Rechnung tragen, gibt es seit längerem. Zu ihrer Anwendung in der Praxis gibt es einige wenige Studien. So zeigen Dirim (1998) für die Grundschule und ein Modellversuch von Gogolin et al. (2007), dass Schüler/innen, die all ihre Sprachen im Unterricht nutzen dürfen, dies tun, um sich die Unterrichtsinhalte zu erarbeiten und sich mit Mitschüler/innen inhaltlich auszutauschen. Um das Potenzial der Mehrsprachigkeit der Schüler/innen auch mit Blick auf Schriftlichkeit und Literalität im Unterricht zur Geltung kommen zu lassen und Sprachmischungen nicht auf das Mündliche zu beschränken, entwickelten Garcia und Wei (2012) ein Modell zum translingualen (= *linguaging*) Zugang zu Literalität. Die Schüler/innen dürfen in einzelnen Unterrichtsstunden gemischtsprachlich schreiben; in anderen Unterrichtsstunden ist jedoch in einer Sprache (der (nationalen) Schulsprache) zu schreiben, um gezielt in dieser Sprache Kompetenzen auszubauen. Der reflexive Bezug auf die verschiedenen Schreiberfahrungen ist in diesem Modell zentral.

»Damit wäre ein Modell gegeben, das nicht den (unter den heutigen Bedingungen möglicherweise unrealistischen) Anspruch nationalstaatliche Sprachnormen aufzuheben verfolgt, sondern sprachliches Lernen offener und unter Berücksichtigung mehrsprachiger Zugänge, auch im Sinne von Mischsprachen, gestaltet.« (Dirim/Heinemann 2016: 116)

Der folgende Ausschnitt aus einer Partnerarbeit im Geschichtsunterricht, in dem den Schülerinnen freigestellt ist, in welchen Sprachen sie die Aufgaben bearbeiten, zeigt, wie lernförderlich mit Blick auf die Bearbeitung des Textes die Schülerinnen ihre Sprachen einsetzen (Abb. 6.2).

Das Potenzial der Mehrsprachigkeit der Schüler/innen sich auch im Unterricht entfalten zu lassen, ist über die freie Sprachwahl in solchen Phasen der Partner-/Gruppenarbeit hinaus vielfach möglich. Gerade im Deutschunterricht bieten sich im Kompetenz-

Ähm, das zentrale Thema... Понимаешь, он тут много всего говорит.
(Verstehst du, er sagt hier vieles)

Он сначала говорит, что да, говорит, что мы должны быть все [вместе].
(er zuerst sagt, dass, ja, dass wir alle zusammen sein müssen.)

И он так говорит, как будто это уж сейчас [мнение]. И потом он говорит,
(Und er sagt so, als ob es jetzt ihre [Meinung] wäre. Und dann sagt er,

[что] eh, deutsch Volk hat sich verändert. Они как бы уже теперь аhm
dass) (Sie sind sozusagen schon jetzt)

ist nicht mehr das Volk der Ehrlosigkeit, der der Schande, der

Selbsterfleischung, der Kleinmütigkeit. Он якобы говорит, что сейчас все
(Er sagt quasi, dass jetzt alles

намного лучше, что сейчас все так круто.
viel besser ist, dass jetzt alles so cool ist.)

Abb. 6.2 (Brandt/Gogolin
2016: 60, Transkript-
ausschnitt aus einer
Partnerarbeit)

bereich ›Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‹ auf allen linguistischen Ebenen Möglichkeiten, die Erst-/ Familiensprachen der Schüler/innen einzubeziehen (s. hierzu zahlreiche Unterrichtsmodelle u. a. Schader 2000; vertiefend Geist/Krafft 2019). Auch im Kontext des Literaturunterrichts ist der Einbezug der Texte im Original oder in einer Übersetzung möglich. Zur Reflexion der Mehrsprachigkeit in der Migrationsliteratur sowie zu Translationen schreibt Heidi Rösch (2017) ausführlich und aus der Perspektive des Unterrichts.

6.6 Ausblick

»In migrationsgesellschaftlicher Perspektive geht es neben Deutsch als Zweitsprache auch um migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, ihre Akzeptanz und systematische Aufnahme in die Curricula aller Fächer« (Rösch 2017: 1). Die Forderung von Rösch, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit systematisch in die Curricula aller Fächer aufzunehmen und damit dem Potenzial der mehrsprachigen Schülerschaft Raum zu geben, ist eine Herausforderung für Verantwortliche in Bildungspolitik und Schule. Diese Perspektive eröffnet jedoch nicht nur für Bildungsinstitutionen, sondern auch für die Gesellschaft die Chance, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als bereichernden Normalfall anzuerkennen. Es gilt, so Rösch (ebd.:

223), nicht in der Kritik an Benachteiligungsmechanismen zu verharren, sondern Ideen für einen »diversitätsbewussten Unterricht« (ebd.) zu konkretisieren. Auch daraus lässt sich gesamtgesellschaftlich ableiten, dass der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit Raum zur Entfaltung gegeben wird, wobei die breite Definition von Mehrsprachigkeit, die auch Dialekte und soziale Varietäten umfasst, zugrunde gelegt wird. Ersten Beispielen aus Wissenschaft und Praxis, die im vorliegenden Kapitel angerissen wurden, sollte zukünftig eine systematische Wertschätzung der Förderung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit folgen.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt/Maak, Diana (2013): Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt »Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)«. In: http://www.dazportal.de/images/Berichte/bm_band_01_mats_bericht_20130618_final.pdf (15.04.2020).
- Auer, Peter/Eastman, Carol M. (2010): Code-switching. In: Jürgen Jaspers/Jan-Ola Östman/Jef Verschueren (Hg.): Society and Language Use. Handbook of Pragmatics Highlights 7. Amsterdam/Philadelphia, 84–112.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Bialystok, Ellen (1991): Language Processing in Bilingual Children. Cambridge.

- Bloomfield, Leonard (1933). *Language*. New York.
- Bode, Jantje/Steinbach, Melissa/Voigt, Michelle (2017): Mehrsprachigkeit empirisch – Eine Sprachbiografie. Projektarbeit, Universität Leipzig. Unveröffentlichte Arbeit.
- Brandt, Hanne/Gogolin, Ingrid (2016): Sprachförderlicher Fachunterricht: Erfahrungen und Beispiele. Münster.
- Brizić, Katharina (2009): Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch, Gegensätze zu überwinden. In: Ingrid Gogolin/Ursula Neumann (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – the bilingualism controversy. Wiesbaden, 133–143.
- Cindark, Ibrahim (2013): Deutsch-türkisches Code-Switching und Code-Mixing. In: Arnulf Deppermann (Hg.): *Das Deutsch der Migranten*. Berlin/Boston, 113–144.
- Clyne, Michael (1968): Zum Pidgin-Deutsch der Gastarbeiter. In: *Zeitschrift für Mundartforschung* 35, 130–139.
- de Houwer, Annik (1995): *The acquisition of two languages from birth: a case study*. Cambridge.
- Dirim, İnci (1998): Var mı lar marmelade? Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster.
- Dirim, İnci/Heinemann, Alisha (2016): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens. In: Jörg Kilian/Birgit Brouër/Dina Lüttenberg (Hg.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin/Boston, 99–121.
- Fuchs, Gabriela (1998): Die öffentliche Präsenz der jeweils anderen Landessprache im Kanton Wallis. In: Iwar Werlen (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Alpenraum*. Aarau/Frankfurt a. M./Salzburg, 121–140.
- Fürstenau, Sara/Gogolin, Ingrid/Yagmur, Kutlay (Hg.) (2003): *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster/New York.
- Garcia, Ofelia/Wei, Li (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York.
- Geist, Barbara (2013): *Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften*. Berlin.
- Geist, Barbra/Krafft, Andreas (2019): *Deutsch als Zweitsprache: Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen*. Tübingen.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster.
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2007): Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen. Hamburg. In: <http://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/bericht-2007-0.pdf> (15.04.2020).
- Grosjean, François (2008): *Studying bilinguals*. Oxford.
- Gürsoy, Erkan (2016): Kohäsion und Kohärenz in mathematischen Prüfungstexten türkisch-deutschsprachiger Schülerinnen und Schüler. Eine multiperspektivische Untersuchung. Münster/New York.
- Keim, Inken (2008): *Die »türkischen Powergirls«: Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim*. Tübingen.
- Keim, Inken (2012): *Mehrsprachige Lebenswelten: Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen*. Tübingen.
- Krafft, Andreas (2014): *Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund*. Baltmannsweiler.
- Marx, Nicole (2014): Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19/1, 8–24.
- Mecheril, Paul/Dirim, İnci/Gomolla, Mechthild et al. (Hg.) (2010): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster u. a.
- Meier-Braun, Karl-Heinz (2017): Einleitung. In: Karl-Heinz Meier-Braun/Reinhold Weber (Hg.): *Deutschland Einwanderungsland: Begriffe – Fakten – Kontroversen*. Stuttgart, 12–28.
- Meisel, Jürgen (1975): *Der Erwerb des Deutschen durch ausländische Arbeiter. Untersuchungen am Beispiel von Arbeitern aus Italien, Spanien und Portugal*. In: *Linguistische Berichte* 38, 59–69.
- Mihm, Arend (2000): *Rheinmaasländische Sprachgeschichte von 1500 bis 1650*. In: Jürgen Macha (Hg.): *Rheinisch-Westfälische Sprachgeschichte*. Köln/Weimar/Wien, 139–164.
- Musau, Paul M. (2010): *Linguistic Human Rights in Africa: Challenges and Prospects for Indigenous Languages in Kenya*. In: *Language, Culture and Curriculum*, 16:2, 155–164.
- Myers-Scotton, Carol (2006): *Social motivations for codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford.
- Oksaar, Els (1996): *Vom Verstehen und Missverstehen im Kulturkontakt – Babylon in Europa*. In: Klaus J. Bade (Hg.): *Die multikulturelle Herausforderung. Menschen über Grenzen, Grenzen über Menschen*. München, 206–229.
- Peal, Elizabeth/Lambert, Wallace E. (1962): *The relation of bilingualism to intelligence*. In: *Psychological Monographs: General and Applied* 76/27, 1–23.
- Peltzer-Karpf, Annemarie/Wurnig, Vera/Schwab, Barbara et al. (2006): *A kući srecham Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration*. Wien.
- Ptashnyk, Stefaniya (2016): *Sprachkontakte gestern und heute: Forschungsfragen, methodische Zugänge und Desiderate*. In: Dies./Ronny Beckert/Patrick Wolf-Farré et al. (Hg.): *Gegenwärtige Sprachkontakte im Kontext der Migration*. Heidelberg, 61–76.
- Rampton, Ben (1995): *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London/New York.
- Riehl, Claudia Maria (2014): *Sprachkontaktforschung: Eine Einführung*. Tübingen.
- Romaine, Suzanne (1995): *Bilingualism*. Oxford.
- Rösch, Heidi (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Schader, Basil (2000): *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I*. Zürich.
- Siebenhaar, Beat (2012): *Akkommodation und Sprachattitüden von Deutschschweizer Migranten im ostmitteleutschen Sprachraum*. *Sociolinguistica* 26/1, 151–164.
- Solèr, Clau (1998): *Sprachkontakt = Sprachwechsel. Deutsch und Romanisch in Graubünden*. In: Iwar Werlen (Hg.):

- Mehrsprachigkeit im Alpenraum. Aarau/Frankfurt a. M./Salzburg, 149–163.
- Tracy, Rosemarie (2014): Mehrsprachigkeit vom Störfall zum Glücksfall. In: Manfred Krifka/Joanna Błaszczak/Annette Lefsmöllmann et al. (Hg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Berlin, 13–34.
- Trim, John/ North, Brian/ Coste, Daniel (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. München.
- Wiese, Heike/Schroeder, Christoph/Zimmermann, Malte et al. (2010): Die sogenannte »Doppelte Halbsprachigkeit«: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme. In: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/PDFs/Pressemitteilung_Doppelte_Halbsprachigkeit.pdf (15.04.2020).
- Wiese, Heike (2012): Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. München.

Barbara Geist

7 Sprache und Integration

7.1 Problemaufriss: ›Sprache und Integration‹ als Diskurs

Bei der Zusammenfügung ›Sprache und Integration‹ handelt es sich nicht um eine feste Einheit der beiden Bestandteile ›Sprache‹ und ›Integration‹ oder eine feststehende, allgemein akzeptierte und gültige Tatsache, sondern vielmehr um einen (unscharfen) Diskurs im Foucault'schen Sinne. Das heißt, dass ein Ensemble von Wissen gesellschaftlich-sprachlich intensiv konstruiert, konstituiert und in Form von Regelungen und Institutionalisierungen wie Integrationskursen manifestiert wird: Es werden diskursiv auf vielfältige Art und Weise soziale Wirklichkeit und eine bestimmte gesellschaftliche Ordnung (re-)produziert. Hatte noch vor ein paar Jahren kaum jemand davon gesprochen, dass Migrant/innen in Deutschkursen normative Setzungen, genannt ›Werte‹, vermittelt werden sollen, wird dies gegenwärtig kaum in Frage gestellt. Diskutiert wird vielmehr darüber, wie die ›Wertevermittlung‹ gestaltet werden soll – die Wirklichkeit der ›Werte‹ und deren ›Vermittlung‹ sind geschaffen bzw. konstituiert. Bei der Konstitution von Wirklichkeit, auch dieser Wirklichkeit, ist Macht im Spiel: Nicht jede Gruppe ist in der Lage, die Institutionalisierung von sprachlich verhandelten Szenarien wie Wertevermittlungen zu realisieren und zu bestimmen, wie diese institutionalisiert werden sollen. Ein Blick in die Inhalte der ›Wertevermittlung‹ in Österreich beispielsweise zeigt rasch, dass es sich um normative Setzungen (= ›Werte‹) einer bestimmten Gruppe handelt: der als Österreicher/innen geltenden Staatsbürger einer bestimmten kulturell-sprachlichen Tradition (ÖIF o. J.). »Es handelt sich um ein komplexes und wechselhaftes Spiel, in dem der Diskurs gleichzeitig Machtinstrument und -effekt sein kann, aber auch Hindernis, Gegenlager, Widerstandspunkt und Ausgangspunkt für eine entgegengesetzte Strategie. Der Diskurs befördert und produziert Macht; er verstärkt sie, aber er unterminiert sie auch, er setzt sie aufs Spiel, macht sie zerbrechlich und aufhaltsam«, so Foucault (1983: 100). Im Folgenden wird vor allem der hegemoniale Diskurs um ›Sprache und Integration‹ dargestellt und analysiert, allerdings aus einer eher distanziert-skeptischen und hinterfragenden Perspektive. Es geht nicht nur darum, einen Überblick über Entwicklungen und Manifestationen des Diskurses ›Sprache und Integration‹ zu geben, sondern auch darum zu diskutieren, welche gesellschaftliche Ordnung durch den Diskurs

und seine Regelungen geschaffen wird und wer, um es plakativ auszudrücken, Gewinner und Verlierer des Diskurses sind. Es geht nicht so sehr darum zu prüfen, durch welche Maßnahmen am besten Deutsch gelernt werden kann, sondern eher darum zu diskutieren, welche sozialen und subjektivierenden Implikationen die Maßnahmen für die Betroffenen enthalten. Die Hauptthese des Beitrags ist, dass in dem Diskurs um ›Sprache und Integration‹ die Sprache ›Deutsch‹ – und damit auch andere Sprachen – nicht nur ein Kommunikationsmittel darstellt, sondern auch ein Differenzmerkmal, mit dem bestimmt wird, wem welche Position in der Gesellschaft zugebilligt wird, wenn überhaupt eine. Die deutsche Sprache stellt mittlerweile eine Art symbolische Munition dar, mit der jemand physisch aus dem als ›deutschsprachige Länder‹ geltenden mehrsprachigen Territorien entfernt werden kann. Mit dieser Qualität des Diskurses sind offizielle Deutschkurse längst nicht mehr nur Orte, an denen Deutsch vermittelt und gelernt wird, sondern Räume, in denen einer Politik zugearbeitet wird, die Deutsch zu einem Instrument erkoren hat, mit dem ›gemessen‹ wird, wer bleiben kann und wer gehen muss. Der Diskurs um ›Sprache und Integration‹ ist nicht neu, hat aber in den letzten Jahren enorm an Bedeutung gewonnen, da in zahlreichen Staaten die Beherrschung der Amtssprache von politischen Entscheidungsträgern als Kriterium herangezogen wird, um Einwanderung mit sprachbezogenen Maßnahmen und Gesetzen zu regulieren. Ein weiteres Kennzeichen des Diskurses ist, dass er unter reger Beteiligung verschiedener gesellschaftlicher und politischer Kontexte in geradezu beispielloser Weise polarisiert geführt wird. Die politische Position etwa, dass Bleiberecht an Deutschkenntnisse geknüpft wird, wird von zahlreichen Wissenschaftler/innen stark kritisiert (vgl. die Positionen in Sprung 2011). Das heißt jedoch nicht sicher, dass im politischen und wissenschaftlichen Bereich Konsens etwa darüber herrschen würde, dass Einwander/innen aus Drittstaaten bei ihrer Einreise nach Österreich oder Deutschland keine Deutschkenntnisse vorweisen sollten und welche Rolle (weitere) Deutschkenntnisse im Prozess der Erlangung von Aufenthaltstiteln spielen sollten. Es wird hart um Vereindeutigung gekämpft.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, epistemisch-begriffliche Prämissen, einige Entwicklungen und (mögliche) Auswirkungen des Diskurses um ›Sprache und Integration‹ aus einer machtkritischen Perspektive nachzuzeichnen. Die politischen Auseinandersetzungen werden auf Österreich und Deutschland bezo-

gen wiedergegeben. Die oben genannte eigene Position der Autorin schimmert hier und da durch, auch wenn der Schreibprozess von der Bemühung der distanzierten Sachlichkeit getragen wurde – die starken Polarisierungen auf der einen Seite und der Umstand, dass es sich nicht um ein ›abgehobenes wissenschaftliches Thema des Elfenbeinturms‹ handelt, sondern um ein überlebenswichtiges Thema für Migrant/innen, provoziert geradezu sich zu positionieren: Es geht bei diesem Thema nicht nur um Sprachenlernen, sondern um den Umgang mit Einwanderung, das Zu- oder Absprechen von Ressourcen, Möglichkeiten, Bleiben in einem politisch-rechtlichen Machtgefüge. Die Fachdisziplin ›Deutsch als Zweitsprache‹ sieht sich hier in einen komplexen gesellschaftspolitischen Machtapparat involviert, der mit Foucault als ›Gouvernementalität‹ (Foucault 2005: 171–172) begriffen werden kann, also als Apparatur von Regelungen, Verfahren, Institutionalisierungen, die darauf abzielen, Einwanderung bzw. Einwander/innen zu ›regieren‹. Das vorliegende Kapitel stellt den Versuch dar, dieses Konglomerat verständlich zu machen. Es schließt an die akademischen Auseinandersetzungen an, die den öffentlichen Diskurs um Migration, Integration und Sprache sowie die damit zusammenhängenden politischen Regelungen eher aus einer kritischen Distanz betrachten.

7.2 Begrifflich-konzeptionelle Grundlagen

7.2.1 ›Integration‹

›Integration‹ ist ein vieldeutiger, schwammiger, umstrittener und perspektivabhängiger Begriff. Im wissenschaftlichen Feld ›Deutsch als Zweitsprache‹ wird zuweilen starke Kritik daran geübt, dass von politischen Entscheidungsträgern die Gewährung der Einwanderung nach Österreich und Deutschland für Drittstaatsangehörige (auch) an den Nachweis der Beherrschung bestimmter Niveaus der deutschen Sprache gebunden wurde, wie weiter unten ausgeführt wird. In diesen Kritiken wird allerdings der Begriff ›Integration‹ eher selten in Frage gestellt. Es scheint – bis auf Ausnahmen – Konsens darüber zu herrschen, dass das Konzept bzw. der Begriff ›Integration‹ vertretbar sind, nicht aber die Art, wie von der (Migrations-)Politik ausgeführt, vor allem, was die Relevanzsetzung der deutschen Sprache darin angeht. In anderen Disziplinen hingegen, so u. a. in der Politikwissenschaft, der soziologischen Migrationswissenschaft und der migrationsbezogenen Erziehungs- und Bildungswissenschaft, gibt es eine bereits länger währen-

de Auseinandersetzung mit diesem Begriff, die zeigt, dass es eher schwierig zu sein scheint auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen. Nicht von allen wird der Begriff ›Integration‹ mit ähnlicher Bedeutung verwendet und nicht von allen als für den Umgang mit Migration angemessen befunden. »Der vieldeutige Begriff Integration wird auch in der Migrationsforschung und -politik kontext- und theorieabhängig unterschiedlich definiert«, fasst Gomolla (2012) zusammen. Sie führt aus, dass affirmativ verwendet der Begriff ›Integration‹ bedeute, »einen Zustand anzustreben, in dem Zugewanderte in zentralen sozialen Bereichen eine Position einnehmen, die der vergleichbarer einheimischer Gruppen entspricht. Im Unterschied zur Assimilation wird eine gleichberechtigte Existenz verschiedener ethnischer Gruppen und ihrer kulturellen Lebensformen angestrebt, wobei jedoch ein normatives Rahmenwerk – etwa eine Staatsverfassung – gemeinsam akzeptiert wird« (ebd.). Gomolla weist darauf hin, dass in Deutschland Integration im Zusammenhang mit Migration seit dem Zweiten Weltkrieg verwendet werde und »lange als ausschließlich von den Zugewanderten zu erbringende Anpassungsleistung« (ebd.) verstanden worden sei. Dabei sei der Begriff in Deutschland anders als in zahlreichen anderen Ländern eher auf kulturelle Aspekte beschränkt geblieben, folglich auch ohne dass in diesem Zusammenhang Forderungen nach Antidiskriminierungsmaßnahmen systematisch entsprochen worden sei (ebd.). Im Anschluss daran wirft sie einen Blick in die gesetzlichen Regelungen und das Verständnis von Integration in den Zusammenhängen, die weiter unten Thema des vorliegenden Beitrags sein werden. An dieser Stelle sei zunächst einmal festgehalten, dass für eine umfassende Begriffskritik verschiedene Dimensionen zu berücksichtigen sind. Die Aufgabe von Wissenschaft und einzelnen Wissenschaftsdisziplinen besteht jedenfalls offenbar auch darin, in Auseinandersetzung mit den Verwendungsweisen des Begriffs in der Politik systematisch wissenschaftlich fundierte Begriffsverständnisse zu erarbeiten und als Arbeitsbasis eigene (spezifische) Verständnisse von ›Integration‹ zu entwickeln. Sicher kommt hierbei auch die Frage ins Spiel, wie viel Distanz sich die Wissenschaft zur Politik ›erlauben‹ kann, geht es doch häufig darum, mit politischen Institutionen zu kooperieren, bzw. wie viel Kritik die Politik zulässt – eine durchaus heikle Angelegenheit.

Vor allem mit macht- und gesellschaftskritischen Perspektiven arbeitende Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen sind es, die den Begriff und das damit

bezeichnete Konzept scharf kritisieren, so dass es lohenswert erscheint, sich deren Argumente anzusehen und im Anschluss daran (auch für den vorliegenden Beitrag) ein anderes Verständnis von ›Integration‹ zu formulieren. Positionierungen allgemein und damit auch dieser Wissenschaftler/innen werden häufig durch ein Ereignis öffentlichen Interesses angestoßen. Die Veröffentlichung von Thilo Sarrazins Buch »Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen« im Jahr 2010 kann als Ereignis gelten, das heftige öffentliche Diskussionen auslöste und Wissenschaftler/innen zu Stellungnahmen veranlasste. Die vor allem aus der Türkei und arabischen Ländern stammenden Migrant/innen und deren Nachfahren abwertenden Äußerungen und Veröffentlichungen des ehemaligen Politikers Thilo Sarrazin, der aufgrund seiner als Diskriminierung eingeordneten Thesen seine Mitgliedschaft der Deutschen Bundesbank verlor, führten zur Distanzierung von Wissenschaftler/innen von Vorstellungen von ›Integration‹ im Sinne von ›Unterwerfung.

In einem vom ›Netzwerk für Kritische Migrations- und Grenzregimeforschung‹ im Jahr 2010 in der *tageszeitung* veröffentlichten und von über 300 Personen, darunter vielen Wissenschaftler/innen, unterschriebenen Stellungnahme findet sich die folgende eindeutige Ablehnung des Begriffs ›Integration‹:

Wir leben in einer Einwanderungsgesellschaft. Das bedeutet: Wenn wir über die Verhältnisse und das Zusammenleben in dieser Gesellschaft sprechen wollen, dann müssen wir aufhören, von Integration zu reden. Integration heißt, dass man Menschen, die in diesem Land arbeiten, Kinder bekommen, alt werden und sterben, einen Verhaltenskodex aufnötigt, bevor sie gleichberechtigt dazugehören. Aber Demokratie ist kein Golfclub. Demokratie heißt, dass alle Menschen das Recht haben, für sich und gemeinsam zu befinden, wie sie miteinander leben wollen. Die Rede von der Integration ist eine Feindin der Demokratie.« (Netzwerk für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung 2010)

Diese Position des Netzwerks für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung wurde von Manuela Bodjadzjiev und Serhat Karakayali in einem Interview genauer begründet:

»Denn der Begriff und das Konzept der Integration sind schon lange [...] ordnungspolitisch ausgerichtet. Er taucht in der Vergangenheit dort auf, wo nach 1973 – dem Jahr, in dem der Anwerbestopp verhängt wurde

– von der Entstehung von Ghettos und damit von sozialen Unruheherden und ›sozialem Sprengstoff‹ gerechnet wird. Auch diese Rede ist, ebenso wie der sich zu dieser Zeit etablierende Diskurs der Integration, als Reaktion auf die politischen und alltäglichen Organisierungsbemühungen von Migrantinnen und Migranten zu lesen. Vermutlich ließe sich zeigen, dass es hier eine bis in die Anfänge der Sozialpolitik zurückreichende Genealogie gibt, etwa den Umgang mit den berühmten ›gefährlichen Klassen‹. Integration impliziert unter einer solchen Perspektive eine strukturelle Asymmetrie: Integriert wird in etwas, nämlich die soziale Ordnung. [...] Diese Ordnung wird samt ihrer Bevölkerung als existent und in gewisser Weise auch homogen gedacht und gesetzt. Sexistische Geschlechterverhältnisse, Klassenkämpfe etc. werden [...] negiert. [...] [W]ir glauben, dass der Begriff spezifisch die seltsame Verschränkung von Bürgerschaft mit ethnifizierter Majorität, von Klassenkonflikten und Rassismus operationalisiert.« (mjae 2010: o. S.)

Paul Mecheril betrachtet den Begriff ›Integration‹ und den Diskurs darum als »Negativnarrativ« (Mecheril 2011: 50), da unter ›Integration‹ einseitige Anpassungsleistungen von Migrant/innen verstanden würden und damit Migrant/innen gegenüber eine Zuschreibung als Fremde stattfinde, die angepasst werden müssten. Mecheril und Thomas-Olalde schreiben mit Blick auf das Geschehen in Österreich:

»›Integration‹ dethematisiert Migration als gesellschaftliche Normalität und verwandelt Subjekte in Elemente. Damit das Kunststück gelingt, muss ›Integration‹ allerdings sehr häufig gesagt werden, nahezu unablässig, weil ansonsten die Gefahr droht, dass in der diskursiven Stille benannt wird, was kaum jemand hören will: dass Österreich eine von vielfältigen Differenzverhältnissen geprägte Migrationsgesellschaft ist und die ideologische Weigerung, diese Tatsache anzuerkennen, gesellschaftliche Ungleichheit (re)produziert und große Spannungen fortschreibt.« (Mecheril/Thomas-Olalde 2011: 123)

Selbst wenn viele Wissenschaftler/innen, auch im Bereich Deutsch als Zweitsprache, den Begriff ›Integration‹ sicher nicht i. S. v. Assimilation gebrauchen, sondern ganz im Gegenteil, sich auch unter Verwendung des Begriffs gegen ausgrenzende und/oder unterwerfende Politiken positionieren, wäre es m. E. besser, diese von zahlreichen Wissenschaftler/innen anderer Disziplinen geteilte Kritik ernst zu nehmen und zu be-

rücksichtigen, dass unter ›Integration‹ mitunter einander konträr entgegen gesetzte Haltungen verstanden werden. Das heißt, dass es sinnvoll erscheint, immer wieder die eigene Position dazu zu benennen, um Missverständnissen vorzubeugen.

Eine explizite Stellungnahme zu dem Begriff bzw. Konzept ›Integration‹ nehmen im DaZ-Bereich Mitglieder der Migrantinnenorganisation MAIZ (<http://www.maiz.at>) im Rahmen eines Curriculums für die DaZ-Erwachsenenbildung ein, das unter ihrer Federführung entwickelt wurde. Rubia Salgado, Mitgründerin von MAIZ, betrachtet die Politik gegenüber Migrantinnen in Österreich als eine immer restriktiver werdende und sieht das für die Entwicklung des Curriculums durchgeführte Forschungsprojekt in diesem gesellschaftspolitischen Rahmen als »bewusste[n] Schritt im Stellungskrieg innerhalb des Feldes Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung und darüber hinaus im Feld der aktuellen hegemonialen Sprachpolitik in ihrer Verschränkung mit restriktiven Migrationspolitiken« (Salgado 2014: 9). Pikanterweise wurde das Forschungsprojekt, im Rahmen dessen das MAIZ-Curriculum entwickelt wurde, vom (damaligen) österreichischen Bundesministerium für Bildung und Frauen gefördert und stellt mittlerweile einen scharfen Gegensatz zur derzeitigen offiziellen Sprach- und Migrationspolitik in Österreich dar. ›Integration‹ scheint nach den Analysen des Projekts viele verschiedene Konnotationen zu beinhalten. »Ein Bündel an Diskursen, Mechanismen und Praktiken (Dispositiv), ein Reizwort, eine Worthülse, ein machtvoller Begriff, ein leerer Signifikant, ein umstrittenes Politikfeld und ein umkämpfter politischer Begriff« (Altenstrasser u. a. 2014: 235).

»Unter den Vorzeichen der ›notwendigen Integration‹ lassen sich unterschiedliche Machtpraktiken legitimieren. Einige Beispiele sind: restriktive Zugangsbestimmungen zu bestimmten politischen, materiellen, sozialen und kulturellen Gütern (Bildung, Sozialleistungen, [...], medizinische Versorgung etc.). [...] Die Wirkungsmacht des Begriffs ›Integration‹ rührt aber nicht von seiner Bedeutung her. Ganz im Gegenteil: Sie rührt daher, dass der Begriff trotz kontroverser und polemischer Debatten bedeutungslos bleibt, sodass er immer wieder mit neuen ›Anforderungen‹ gefüllt werden kann.« (ebd.)

Insgesamt zeigt sich, dass der Begriff ›Integration‹ uneindeutig ist. Das heißt, dass auch bei der Rezeption der Beiträge im Bereich ›Deutsch als Zweitsprache‹

nicht von einer festen Verwendungsweise des Begriffs ausgegangen werden kann, da in diesem Bereich bislang eine explizite und umfassende Begriffsdiskussion bis auf Ausnahmen wie die obige ausgeblieben ist. In diesem Kapitel kann eine umfassende Analyse der bisherigen Verwendungsweisen des Begriffs im Feld ›Deutsch als Zweitsprache‹ nicht geleistet werden, so dass darauf hingewiesen werden muss, dass die Botschaft des jeweiligen Textes helfen kann zu verstehen, mit welchem Impetus der Begriff ›Integration‹ verwendet wird. (Nicht nur) Hier wird vorgeschlagen, unter ›Integration‹ einen Prozess zu verstehen, bei dem Migrant/innen und Alteingesessene in einem Dialog in Augenhöhe gemeinsame Lebensperspektiven entwickeln und bei dem Neumigrierten ermöglicht wird, an den institutionellen Angeboten barrierefrei (auch ohne sprachliche Barriere) teilzunehmen. Zum Gelingen der ›Integration‹ in diesem Sinne gehört eine ganze Reihe an staatlichen Maßnahmen, die die Verantwortung nicht einseitig Migrant/innen zuschreiben.

7.2.2 ›Sprache‹

Im offiziellen Diskurs um ›Sprache und Integration‹ wird in Österreich und Deutschland mit ›Sprache‹ im Sinne von zu erlernender Zielsprache und Sprache, mit der sich jemand integrieren kann, fast ausschließlich das Deutsche verbunden, wobei diese Sichtweise früher noch stärker vertreten wurde als heute. Balschitz und de Cillia kritisierten vor etwa 10 Jahren in einem Artikel zur Erwachsenenbildung, dass »Sprachförderung für MigrantInnen [...] üblicherweise verkürzt als Förderung beim Erwerb der jeweiligen Staatssprache verstanden [wird, indem] PolitikerInnen [...] bevorzugt die Staatssprache – in unserem Fall Deutsch – mit ›Sprache‹ schlechthin gleich[setzen]« (Balschitz/de Cillia 2008: 2). Sie forderten, dass Sprachförderung alle Sprache/n betreffenden Maßnahmen umfassen sollte, »die die Kommunikation zwischen Mehrheitsbevölkerung, staatlichen und anderen öffentlichen Institutionen und Minderheitsbevölkerung erleichtern. Das betrifft die jeweiligen Erstsprachen, Herkunftssprachen, Familiensprachen, aber auch andere Maßnahmen als Sprachlernkurse/-unterricht wie z. B. kostenlose oder kostengünstige Dolmetsch- und Übersetzungsdienste, die Bereitstellung von DolmetscherInnen in Spitälern, bei ÄrztInnen, vor Gerichten oder diversen Ämtern wie Fremdenpolizei, Finanzamt etc.« (ebd.). Gerade in Österreich entwickelte sich eine starke wissenschaftliche

Gegenposition gegen die offizielle Priorisierung des Deutschen, an der sich viele Linguist/innen beteilig(t)en. Zu den bekanntesten Kritiker/innen dieser Politik zählt Hans-Jürgen Krumm, der in vielen Artikeln und Vorträgen sowohl gegen die Formel, ›Sprache als Schlüssel zur Integration‹ als auch die Vormachtstellung des Deutschen argumentierte. Er stellte, ohne sich gegen die Bedeutung des Deutschen für den ›Integrationsprozess‹ zu richten, eine Sichtweise auf die Migrationssprachen als kommunikative und identitätsstiftende Ressourcen in den Vordergrund (u. a. Krumm 2012) und argumentierte mit Nachdruck gegen die Vermittlung bzw. Vermittelbarkeit des Deutschen unter Zwang (ebd.).

Dass bzw. inwiefern andere Sprachen als Deutsch in einem Prozess des Sich-Einlebens und Eingliederns in Österreich oder Deutschland eine Rolle spielen, wurde – zumindest in Bezug auf erwachsene Migrant/innen – bisher kaum öffentlich diskutiert. In jüngster Zeit werden im Rahmen von ›Integrations‹- bzw. Orientierungsmaßnahmen die Sprachen der Einwander/innen in Form von Informationsmaterial zur Verfügung gestellt. So hält etwa der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) im Rahmen von »Werte und Orientierungskursen für Flüchtlinge« für Kursteilnehmende mit geringeren Deutschkenntnissen Dolmetscher und Lernunterlagen für Arabisch, Farsi, Dari, Paschtu und Englisch bereit (ÖIF 2016: o. S.). Ähnliches ist in Deutschland zu beobachten: Hier stellt das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) das »Merkblatt zum Integrationskurs für Neuzuwanderer sowie teilnahmeverpflichtete Altschwabener« in verschiedenen Sprachen zur Verfügung (BAMF 2018: o. S.). Allerdings wird in beiden Fällen den Migrationssprachen nur vorübergehende Legitimation zubilligt: Diese Sprachen sind nur als ›Einstiegs Hilfedachte, die Zielsprache bzw. sozusagen ›Zukunftssprache‹ stellt ganz klar das Deutsche dar, das es zu erlernen gilt und dessen als ausreichend anerkannte Beherrschung in Form von Prüfungen nachzuweisen ist. Damit ist die kritisierte Orientierung an der Monolingualität im Deutschen durchbrochen, aber nur teilweise. Dabei wäre eine langfristige Berücksichtigung der Migrationssprachen und auch der Sprachen der alteingesessenen Minderheiten nicht nur aufgrund der argumentativ oft herangezogenen Mehrsprachigkeitspolitiken der Europäischen Union, sondern aus den gegebenen Verhältnissen heraus nicht abwegig, handelt es sich bei beiden Ländern doch um in vielfacher Hinsicht mehrsprachige Staaten. Vor allem aufgrund von Migration sind Österreich und Deutsch-

land zumindest auf der Ebene des Alltagshandelns mehrsprachig. Ein Blick in die Schulstatistiken zeigt ein eindrucksvolles Bild dieser Mehrsprachigkeit. In der Statistik Austria beispielsweise sind für das Schuljahr 2016/17 für Wien und alle Schultypen zusammen 51,2% der Schüler/innen als solche mit »nicht-deutscher Umgangssprache« erfasst (Statistik Austria 2018: o. S.). Abgesehen von internationaler Migration gibt es in diesen beiden Ländern autochthone Minderheiten, deren Mitglieder neben dem Deutschen als Erstsprache auch andere Sprachen sprechen. In Deutschland zählen Niederdeutsch, Friesisch, Dänisch, Sorbisch und Romanes zu diesen Sprachen; in Österreich handelt es sich um Burgenlandkroatisch, Romani, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch. Hinzu kommen die Deutsche und die Österreichische Gebärdensprache (DGS, ÖGS). Ungarisch, Slowenisch und Burgenland-Kroatisch sind in Österreich in bestimmten Regionen auch als Amtssprachen anerkannt (Demokratiewebstatt o. J.: o. S.). Bisher ist in der Forschung völlig unberücksichtigt, was es heißt, in eine dieser Regionen einzuwandern und inwieweit die Erlangung von Handlungsfähigkeiten und -möglichkeiten in diesen Umgebungen mit der Aneignung zweier Zweitsprachen verbunden ist.

In Deutschland gilt juristisch Deutsch als einzige Amtssprache (Verwaltungsverfahrensgesetz Bund 2004: § 23), allerdings ist der Alltag im gesamten Staatsgebiet von einer lebendigen Mehrsprachigkeit geprägt, die dadurch zustande kommt, dass neben dem Deutschen zahlreiche Minderheitensprachen, Migrationssprachen und Fremdsprachen verwendet werden, von sich jede/r, die/der sich in einer der deutschen Städte aufhält, leicht ein Bild machen kann – so auch in Österreich. Für die Kommunikation in den staatlichen Institutionen, die Bildungsinstitutionen eingeschlossen, wird zwar in Österreich und Deutschland fast ausschließlich Deutsch benötigt, abgesehen von einzelnen bilingualen Schulen, weiteren sprachlichen Projekt-schulen und englischen Hochschulprogrammen. Auch in vielen anderen öffentlichen Bereichen wie dem Arbeitsmarkt ist Deutsch trotzdem nicht die ausschließliche, aber die dominante Sprache. Fest steht, dass es bis auf einzelne internationale Führungspositionen in Österreich und Deutschland für eine Berufskarriere unerlässlich erscheint, die deutsche Sprache im jeweils erforderlichen Ausmaß zu beherrschen. Vor allem ist die Beherrschung des Deutschen im schulischen Bereich sehr wichtig, damit die barrierefreie Teilnahme am monolingual deutschsprachigen Unterricht möglich wird. Dennoch ist es auch eine für jede/n beobachtbare

Tatsache, dass Einwander/innen miteinander viele Informationen über Österreich und Deutschland in anderen Sprachen als Deutsch austauschen, dass in vielen Betrieben auch andere Sprachen als Deutsch verwendet werden, dass durch Medien in anderen Sprachen als Deutsch informelle Bildung stattfindet etc. Dies scheint trotz monolinguischer Orientierung bei den für die ›Integration‹ zuständigen Ämtern ein wenig angekommen zu sein. Gerade Neueingewanderte tauschen untereinander viele Informationen über die neue Umgebung in anderen Sprachen als Deutsch aus. Türkisch ist eine dieser Sprachen: Es ist möglich, sich auf Türkisch über viele Ereignisse und Lebensbereiche in Österreich zu informieren und entsprechend zu orientieren. Um ein kleines Gedankenexperiment einzubringen: Eine das Türkische beherrschende Person, die kein Deutsch kann, keinen Zugang zu elektronischen Medien besitzt und in diesem Zustand eine Adresse finden muss, würde an zahlreichen Orten in Österreich und Deutschland mit anderen auf Türkisch kommunizierend ihren Weg finden können. In vielen Betrieben sprechen die Angestellten miteinander und auch mit Kund/innen in anderen Sprachen als Deutsch. Auch an Regelschulen findet, sofern dies nicht unterbunden wird, Lernen in Deutsch und in Migrations-sprachen statt (Dirim 1998). Dennoch steht in den offiziellen Verlautbarungen die Aneignung des Deutschen als Zielsprache stets im Vordergrund, was es zu verstehen gilt, um damit umgehen zu können. Für die Arbeit im Bereich ›Deutsch als Zweitsprache‹ entsteht damit das Dilemma, dass mit der sehr wichtigen, wohl unerlässlichen Deutschförderung immer auch zur Überhöhung des Deutschen und Abwertung anderer Sprachen als Deutsch beigetragen wird.

Im Folgenden werden zwei einander ergänzende theoretische Erklärungsansätze für die Dominanz des Deutschen in den Diskursen um ›Sprache und Integration‹ vorgestellt.

7.2.3 ›Monolingualer Habitus‹

Die weitgehende Reduzierung von ›Sprache‹ auf ›Deutsch‹ kann als Ergebnis eines »monolingualen Habitus« (Gogolin 2008) angesehen werden. Gogolin formulierte diesen Begriff unter Rückgriff auf die Habitus-theorie von Bourdieu als Ergebnis einer Studie in Hamburg, in der sie Lehrkräfte zu ihrem Umgang mit Mehrsprachigkeit in ihren Klassen befragte (ebd.). Gogolin arbeitete heraus, dass die Lehrkräfte Einsprachigkeit als Normalfall und Mehrsprachigkeit als Abweichung betrachteten und leitete davon ab, dass es

Lehrkräften in Deutschland aufgrund dieser Anschauung schwerfalle, mit Mehrsprachigkeit umzugehen (ebd.). Diese Schwierigkeit wiederum führt Gogolin auf den Prozess der Nationsbildung in Deutschland zurück, die mit der Etablierung der – für einen bestimmten Typ Nationalstaat geltenden – grundlegenden Gleichsetzung ›ein Volk, ein Land, eine Sprache‹ einherging. Mit dieser Gleichsetzung wurde die Nation ideell konstituiert und gesichert. Die Institution Schule war ein Ort, in dem diese Gleichsetzung gefestigt, d. h. den Schüler/innen so ›einverleibt‹ wurde, dass sie sich zu einer kaum reflektierbaren Einstellung entwickelte, zum Habitus (ebd.) also. Unter dieser Thematisierung von Schule rückt diese Institution nicht nur als Bildungsinstitution in den Fokus, sondern auch als nationalstaatliches Instrument der Sicherung bzw. Reproduktion der ideellen Grundlagen des Staates. Hans-Jürgen Krumm kommt das Verdienst zu, unter Rückgriff auf historische Analysen von Ulrike Eder diskutiert zu haben, inwieweit in Österreich aufgrund der Vergangenheit der mehrsprachigen Donaumonarchie heute von einem »monolingualen Habitus« (Gogolin 2008) die Rede sein kann. Krumm zeigt, dass in der letzten Phase der Donaumonarchie mit neuen Regelungen die Position des Deutschen immer stärker eingeführt und zementiert wurde, so dass auch in Österreich von der Existenz eines »monolingualen Habitus« (Gogolin 2008) ausgegangen werden kann.

Wendet man dieses Ergebnis auf den Zusammenhang ›Sprache und Integration‹ an, liegt die Vermutung nahe, dass aufgrund des »monolingualen Habitus« (ebd.) ein Integrationsprozess, der langfristig mit verschiedenen Sprachen einhergeht, für Politiker/innen, Entscheidungsträger/innen und andere Beteiligte nicht bzw. kaum vorstellbar sein dürfte. Allerdings impliziert diese Vermutung möglicherweise, dass Lehrkräfte, Politiker/innen u. a. an dem Integrationsprozess Mitwirkende das Spannungsverhältnis zwischen Sprachenvielfalt und monolinguischem Staat nicht erkennen können, vor allem das zwischen dieser konstruierten Entität, die den gegebenen Tatsachen nicht entspricht, und ihrem eigenen Vorgehen nicht, so dass es ihnen kaum möglich sein dürfte, den »monolingualen Habitus« (ebd.) zu überwinden. Es entsteht der Eindruck, dass alle Beteiligten in gewisser Hinsicht gleichermaßen denken und handeln und dass es kaum eine Möglichkeit gibt, die dadurch entstandenen Verhältnisse zu überwinden. Ein Referat der Diskussion, inwieweit die Habitus-theorie von Bourdieu eine Sicht auf die Verhältnisse eröffnet, nach denen diese kaum überschritten werden können, wür-

de an dieser Stelle zu weit führen (s. die Diskussion in Sonderegger 2010). Ich plädiere dafür, und so lese ich auch Gogolin, die These des »monolingualen Habitus« (ebd.) nicht so zu verstehen, dass die Orientierung an Monolingualität vollkommen unreflektierbar stattfindet. Die Habitus-theorie, die bei Bourdieu bezogen auf soziale Klassen fein ausdifferenziert ist, eröffnet in Form der These des »monolingualen Habitus« (ebd.) die Möglichkeit, das staatliche Beharren auf der Beibehaltung der Monolingualität über individuelle Dispositionen von Lehrkräften und praktische Probleme wie fehlende Ausbildungen, Materialien und Lehrkräfte für die mehrsprachige Arbeit hinaus, als Einfluss und Nachwirkung historischer Konstitutionsprozesse von Nation zu verstehen und zu reflektieren. Bei dieser Reflexion könnte deutlich werden, dass bei einer Abwehr von Mehrsprachigkeit es womöglich nicht immer um die Frage geht, wie am besten kommuniziert werden kann: Sprache rückt als Mittel der Herstellung von Zugehörigkeit in den Vordergrund, was auch im Diskurs um »Sprache und Integration« eine Rolle zu spielen scheint.

7.2.4 »Sprache und Integration« als Normalisierungspraxis

Eine macht- und differenztheoretische Betrachtung des Zusammenhangs »Sprache und Integration« als theoretische Reflexionsmöglichkeit für das offizielle Beharren auf der Monolingualität im Deutschen bestätigt die Relevanz der Zugehörigkeitsdimension des Diskurses und auch die Bedeutung der Sprache i. S. v. »Natiolekt« in der Entwicklung eines bestimmten Typs von Nationalstaat. Allerdings zeigt diese Betrachtung auch, dass es für Migrant/innen nicht damit getan ist, »die Sprache« (= Deutsch) bzw. den Natiolekt zu lernen, sondern dass mit einem bestimmten Verfahren von Differenzsetzung andere sprachliche Unterschiede relevant gesetzt werden können, um (in unserem Fall) deutschsprechende Migrant/innen erneut auszugrenzen und das nationale Wir in seiner (imaginierten) Homogenität zu rekonstruieren.

Das folgende Zitat von Dirim/Mecheril (2016) veranschaulicht mit einem Beispiel die Irritation des »nationalen als deutschsprachigen Wir« durch den Gebrauch des Türkischen und eine Reaktion darauf:

»Ist das Deutsch?« brüllt im Jahr 2013 Hans-Christian Strache, Vorsitzender der Freiheitlichen Partei Österreichs, Bundeskanzler Werner Faymann von der Sozialdemokratischen Partei Österreichs in einer Talkshow

an, während er ein Wahlplakat vorzeigt, das mit dem Kürzel »SPÖ« betitelt ist. Auf dem Plakat ist ein Bild von Faymann zu sehen sowie der Schriftzug »Başbakanımız Werner Faymann – seninleyiz« (dt. = unser Kanzler Faymann, wir sind mit dir) zu lesen (Politalk 2014, o. S.). Faymann wehrt empört mit der Begründung ab, das Plakat sei ohne sein Einverständnis gedruckt und verbreitet worden. Tatsächlich handelt es sich um eine eigenständige Aktion eines Restaurantbesitzers, der damit im Wahlkampf den Kanzler habe unterstützen wollen. [Strache legt nach und fragt und attackiert Faymann mehrmals mit der Frage »Ist das Deutsch?«, worauf Faymann mit einem hitzigen Kopf schreiend reagiert und versucht Strache klar zu machen, er habe das Plakat nicht drucken lassen und habe damit nichts zu tun. An keiner Stelle versucht er zu diskutieren, inwiefern ein türkischsprachiges Plakat in Österreich wahlkampftechnisch sinnvoll sein könnte.]

Die Politiker vertreten [...] das rechtspopulistische (Strache) und das sozialdemokratische (Faymann) politische Lager und damit häufig Positionen, die als miteinander unvereinbar dargestellt werden. Hier jedoch stimmen sie in dem Punkt überein, dass die Verwendung der türkischen Sprache auf einem »österreichischen« Wahlplakat eine verwerfliche Tat darstellt – und zwar ohne Frage. Hier wird mithin ein Konsens über ansonsten sich als different gebende politische Lager aufgerufen und inszeniert, [indem] Sprache fraglos als Merkmal nationaler Identifikation [geltend gemacht wird]; (re)produziert wird das nationale Wir als deutschsprachige Nation.« (Dirim/Mecheril 2016: 448 ein Video zum Streit der beiden Politiker ist abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=zzYqwdAPq4Y&t=5s>)

Der Streit der beiden Spitzenpolitiker zeigt sehr deutlich, dass in Österreich die Verwendung des Türkischen im öffentlichen Raum ganz unabhängig davon, ob Menschen mit dieser Sprache erreicht und informiert werden, zumindest aus der Perspektive bestimmter etablierter politischer Positionen völlig inakzeptabel zu sein scheint. Es ist offenbar eine große Provokation, dass das Türkische auf einem Wahlplakat auftaucht, sonst wäre der Sozialdemokrat Faymann nicht in eine derartige Erklärungsnot geraten. Die Wahlplakate müssen abgehängt werden, damit der öffentliche Raum deutschsprachig bleibt. Da diese Position bisher von Politikern keinesfalls öffentlich erkennbar und dezidiert in Frage gestellt worden ist, kann mit Fug und Recht behauptet werden, dass die Nutzung von Migrationssprachen im Rahmen der In-

tegrationskurse bis auf Weiteres auf diese Phase und diesen Raum beschränkt bleiben wird. Teil der öffentlichen Normalitätsordnung in Österreich ist es, dass Deutsch die sichtbare, verwendete, legale und legitime Sprache darstellt: die Sprache des ›Wir‹. Damit zeigt sich, dass es bei Integrationspolitiken im Zusammenhang mit Sprache in Österreich nicht nur darum geht, dass die Migrant/innen Deutsch lernen, um in Österreich besser zurecht zu kommen. Es geht offenbar auch darum, dass die gesellschaftlich-öffentliche Normalitätsordnung des majoritären Wir erhalten bleibt. »Im Sinne Michel Foucaults machtanalytischer Betrachtungsweise«, schreibt Castro Varela, »können Integrationspolitiken als ›Normalisierungs- und Disziplinierungsregime‹ beschrieben werden, die all jenes, welches sich nicht in eine Vorstellung des ›Normalen‹ und ›Richtigen‹ fügen lässt, ausschließt und/oder marginalisiert« (Castro Varela 2015: 154). Auch der Zwang zum Deutschlernen kann als eine Disziplinierungsmaßnahme betrachtet werden, die zum Fortbestand der Normalität der Verwendung der deutschen Sprache beiträgt und damit dem Fortbestand der Majorität in die Hände spielt.

Diese Politik kann als eine aufnehmend-assimilationistische gesehen werden. Allerdings zeigen Forschungsergebnisse, dass auch das Sprechen des Deutschen zurückgewiesen werden kann, indem die als ›native‹ geltende Variante des Deutschen als einzig legitime dargestellt wird und damit Menschen mit einem Akzent, der den Migrationshintergrund ›verräts‹, aus öffentlichen Kontexten ausgeschlossen werden. In Österreich könnte dies das ›österreichische Deutsch‹ sein, wie der Sohn einer Universitätsangestellten im Sportunterricht erleben musste. (Ein Erlebnis, das der Autorin des vorliegenden Beitrags gegenüber berichtet wurde.) Der Sohn wurde aufgefordert, das Gesagte erst einmal im österreichischen Deutsch zu wiederholen, ohne dass inhaltlich darauf eingegangen worden wäre, obwohl sein Deutsch völlig verständlich war – man konnte an seinem Tonfall und der Wortwahl allerdings erkennen, dass er aus Deutschland kam. Das Kind erfuhr in diesem Moment, dass es nicht die ›Native-Variante‹ der legitimen Sprache gesprochen hatte und daher keinen Anspruch auf eine inhaltliche Rückmeldung hatte. Zu dieser Ausgrenzungspraktik bzw. Herrschaftspraktik des »Native-Speakerism« (Holliday 2006) lassen sich viele Beispiele und Forschungsergebnisse finden (vgl. u. a. Knappik/Dirim 2013). Interessant ist womöglich auch, dass es im vorliegenden Fall keine als prestigearm geltende Sprache ist, aufgrund derer eine Zurückweisung bzw. Aus-

grenzung stattfindet. Damit wird deutlich, dass es ein grundsätzliches Verfahren der Ausgrenzung mit Verweis auf sprachliche Unterschiede gibt, aus denen mit hin Differenzen einer Normalitätsordnung werden.

Hier zeigt sich ein Unterschied zu den Forschungsergebnissen von Pierre Bourdieu: Bourdieu (2012) spricht im Zuge einer empirischen Untersuchung in Frankreich von der Notwendigkeit der Beherrschung der legitimen Variante der legitimen Sprache. Zu diesem Ergebnis kommt er u. a. aufgrund der Beobachtung eines Patois sprechenden Politikers, der seinen Dialekt zunächst versteckt und Standard-Französisch verwendet, um Stimmen zu bekommen, aber das Patois in einer karrierehöheren Position wiederum einsetzt, um damit ›Volksnähe‹ zu demonstrieren. Damit zeigt Bourdieu, dass man in Frankreich das Standard-Französische, die legitime Variante der legitimen Sprache, beherrschen muss, um bestimmte Positionen erreichen zu können (ebd.) – das Sprechen des Dialekts ist demnach ein Karrierehindernis. Das oben dargestellte, in Österreich stattgefundenere Ereignis zeigt aber, dass es hier im Falle von Menschen mit ›Migrationshintergrund‹, die sich ›integrieren‹ sollen, nicht unbedingt die Standardvarietät des Deutschen ist, mit deren Beherrschung ein hoher Prestigegehalt erzielt werden kann, sondern die ›Native-Variante‹ dieser Sprache. Prestige steht damit herkunftsbedingt jenen zu, die dem majoritären Wir angehören, dessen Sprache als die ›Native-Variante‹ gilt, ob dialektal oder standardsprachlich, ist dabei von sekundärer Bedeutung, wie eine Studie in Österreich zu Tage förderte: Hochschuldozent/innen gaben in Interviews auf verschiedene Weise zu verstehen, dass es in Ordnung sei, wenn angehende Lehramtsstudierende einen Dialekt (des Deutschen) sprechen, aber sehr ungünstig, wenn die Aussprache des Deutschen einen Migrationshintergrund vermuten lasse. In diesem Fall sei es besser, in Österreich nicht Lehramt zu studieren. Begründet wurde dies u. a. mit Verweis auf ›die Eltern‹, die es nicht akzeptieren könnten, wenn diese Lehrkräfte ihre Kinder unterrichten würden (Knappik et al. 2013).

Das Versprechen von ›Integration‹ bei Beherrschen der deutschen Sprache läuft ins Leere, wenn die ›Native-Variante‹ des Deutschen erwartet wird, da diese ›täuschend echt‹ hervorzubringen vor allem für Erwachsene so gut wie unmöglich sein dürfte. Mit der Erwartung des ›Native Speaker‹ als Einbezugs- und Ausschlusskriterium wird Sprache biologisiert und an Erb- und Verwandtschaftsprinzipien gebunden, die von Einwander/innen nicht erfüllt werden können.

7.3 Lingualismus und Rassismus

Wie oben gezeigt wurde, sind Ausgrenzungsmechanismen über Sprache (ver-)wandelbar, d. h. ›Sprache‹ wird zu einer flexiblen Ressource, die auf unterschiedliche Weise mit Bedeutung gefüllt werden kann. Der mittlerweile quasi amalgamierte Zusammenhang ›Integration und Sprache‹ erscheint dilemmatisch, weil das Beherrschen der deutschen Sprache zwar als Garant für ›Integration‹ gilt, aber verquickt ist mit nationalstaatlichen Selbsterhaltungsmechanismen und damit mindestens zuweilen zu einem Pseudopaternalismus (AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik 2010; Dorostkar 2013) geriert. Eine genaue Betrachtung des Diskurses zeugt von unterschiedlichen Schieflagen:

Schroeder und Zakharova legen im Jahr 2014 eine Analyse der in Deutschland 2005 eingeführten Integrationskurse unter zweierlei Gesichtspunkten vor. Erstens untersuchen sie, inwiefern die Kurse zu mehr Integration führen, und zweitens, inwieweit sie als Sprachkurs erfolgreich sind. Sie stellen zunächst die Argumentation des BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge in Deutschland) vor. Nach dieser Argumentation geht das Amt davon aus, dass

»Integrationsbedarf besteht, wenn keine ›ausreichenden Sprachkenntnisse‹ im definierten Sinne vorliegen; kein Integrationsbedarf besteht entsprechend (mehr) mit dem Sprachnachweis, der mit dem Bestehen des Tests im Anschluss an den Integrationskurs erbracht wird: die erfolgreichsten Testteilnehmer zeigen damit, dass sie ›mit den Lebensverhältnissen im Bundesgebiet soweit vertraut [sind], dass sie ohne Hilfe oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbstständig handeln können‹ [...]. Der Gesetzgeber hat also die starke Hypothese, dass Deutscherwerb zu Vertrautheit mit den Lebensverhältnissen und diese wiederum zur Teilhabe am ›wirtschaftliche[n], kulturelle[n] und gesellschaftliche[n] Leben in der Bundesrepublik Deutschland‹ führt – so nämlich versteht er Integration [...].« (Schroeder/Zakharova 2015: 261)

Schroeder/Zakharova (ebd.) widmen sich sodann der Frage, ob

»inzwischen mehr Zuwanderer als vor der Einführung der Integrationskurse am Leben in der Bundesrepublik [partizipieren], etwa dadurch, dass sie wirtschaftlich selbstständig sind, also einen Arbeitsplatz haben? Und liegt dies daran, dass sie ›ausreichende deutsche

Sprachkenntnisse‹ nachweisen, die sie ohne den Integrationskurs nicht erworben hätten?« (ebd.)

Unter Rückgriff auf Statistiken und Befragungen zeigen die Autor/innen, dass sich seit Einführung der Kurse die Arbeitslosenquote von ausländischen Staatsbürgern nicht signifikant verändert hat. Sie zeigen außerdem anhand einer Interviewstudie des Integrationspanels in Deutschland (einem Organ des BAMF), die im Jahr 2011 veröffentlicht wurde, dass aufgrund der heterogenen Zusammensetzung der Gruppen eine bessere wirtschaftliche Integration von 2.467 Kursteilnehmer/innen nicht nachgewiesen werden konnte. Schwerwiegender noch war das Ergebnis, dass nur die Hälfte der Kursteilnehmer/innen angab, »dass sich ihre Deutschkenntnisse innerhalb des Jahres nach dem Integrationskurs verbessert hätten, 42 Prozent sprachen sogar von einer Verschlechterung der Kenntnisse« (ebd.: 261). Die Autor/innen sehen in den neuen Maßnahmen zwar Fortschritte, aber auch offene Fragen und zu kritisierende Aspekte (s. auch Kap. III.5):

»So bleiben auch hier viele Fragen offen. Es ist ein großer Fortschritt, dass der deutsche Staat Zuwanderern das Recht auf einen Deutschkurs und einen Orientierungskurs garantiert. Auch verweist eine neue Studie auf die Bedeutung eines frühen Zugangs zur dominanten Sprache des Zuwanderungslandes. [...] Entsprechend gut werden die Kurse von den Zuwanderern auch angenommen; die Zahl der Anmeldungen ist unverändert sehr hoch. Andererseits hat der Staat sich damit, dass er diese Kurse als *Integrations-* und nicht als *Sprachkurse* [Herv. i. O.] deklariert, und dass er sich vorbehält, mit dem Abschluss Sanktionen zu verbinden, geschickt einer gewissen Aufgabe entzogen. Die enge Verknüpfung von Spracherwerb und Integration überlässt die Verantwortung, sich zu integrieren (nämlich in der Auslegung des Gesetzgebers: die Sprache *messbar* [Herv. i. O.] zu lernen) den Zuwanderern. Die hohe Heterogenität der Teilnehmer bildet sich in den nach wie vor geringen Erfolgsquoten bei dem Test ab. Und für die teilnahmeverpflichteten Teilnehmer ist der Test von großer Bedeutung. Die enge Verknüpfung von Integration und Sprache löst ein Verantwortungsproblem des Staats; ob sie aber das Integrationsproblem für die Zuwanderer löst, ist nach wie vor fraglich.« (ebd.)

Schroeder und Zakharova (ebd.) legen den Finger in eine Wunde, die »Lingualismus« (Dorostkar 2014) genannt werden kann, nämlich das Reduzieren komple-

ner sozialer Handlungsfelder auf Sprache. Vermutlich haben wir es mit einem recht ausgeprägten Fall des Lingualismus zu tun, da mögliche, m. E. sogar dringend notwendige andere Begleitmaßnahmen eines Integrationsprozesses wie Vorurteils- und Rassismusbekämpfungen in keiner Weise öffentlich wahrnehmbar diskutiert werden.

Neben dem Problem des Lingualismus lassen sich im Diskurs ›Sprache und Integration‹ Indizien dafür finden, dass die Relevanzsetzung von sprachlichen Unterschieden an koloniale Praktiken anschließt. Die Differenzsetzungen müssen nicht nur sprachbezogen sein, wie auf einem Wahlkampfplakat der Partei FPÖ zu erkennen ist. Drei junge Mädchen im Hintergrund tuscheln darauf, wobei das dunkelhäutige* Aussehen der Mädchen darauf schließen lässt, dass es sich um Migrantinnen handelt. Im Vordergrund steht eine hellhäutige blonde Jugendliche einsam und schaut betrübt auf den Boden. Auf einem Querbalken ist zu lesen: »Deutsch auf dem Schulhof – damit Du auch verstehst, was über Dich geredet wird« (FPÖ-Plakat aus dem Internet, nicht mehr abrufbar). Die Szenerie auf dem Plakat ist also so konstruiert, dass ein offenbar österreichisch-deutschsprachiges Mädchen darunter leidet, dass die Migrant/innen im Hintergrund in anderen Sprachen als Deutsch negativ über sie sprechen. Damit wird das Sprechen von Migrationssprachen als potenzielle Gefahr für deutschsprachige Personen dargestellt, die keine Migrationssprache(n) beherrschen. Eingefordert wird ›das gute Recht‹ der Österreicherin das Gesagte zu verstehen. Es wird also die Verwendung der deutschen Sprache begründet: auch hier geht es nicht darum, dass sich Migrant/innen verständigen können, sondern es geht darum, dass die so verstandene ›Souveränität‹ der Majorität beibehalten wird. Auf dem Plakat wird nicht nur mit Sprache als Differenzmerkmal operiert, sondern auch mit dem Differenzmerkmal Hautfarbe. Damit kommt es zu einer intersektionalen und an kolonialen Rassismus anknüpfenden Ausgrenzung innerhalb des Diskurses um ›Integration und Sprache‹.

7.4 Entwicklung des Diskurses ›Sprache und Integration‹...

7.4.1 ...im Hinblick auf die Bildungsinstitution ›Schule‹

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurde in der Phase des Wiederaufbaus in Deutschland und Österreich Einwanderung staatlich stark angekurbelt und

Arbeitsmigrant/innen wurden in so gut wie alle geographischen Regionen aufgenommen. Viele Jahre nach Anwerbung der Arbeitsmigrant/innen nach dem Zweiten Weltkrieg galten ›Integrationsbemühungen‹ eher der Eingliederung von Kindern und Jugendlichen in den deutschsprachigen Unterricht, die zu einer zunehmend wichtigen Aufgabe wurde. Die Aufnahme der Kinder und Jugendlichen in die deutschsprachigen Bildungssysteme erfolgte zunächst auf unterschiedliche Art und Weise, wobei der Umgang mit Sprache im Vordergrund stand. Es gab zunächst sowohl segregative als auch integrative Modelle des Umgangs mit dem Spannungsverhältnis der Mehrsprachigkeit einerseits und der deutsch-monolingualen Schule andererseits. In den »Nationalen Übergangsklassen« (Langenfeld 2001) z. B. wurden die Schüler/innen in den Amtssprachen ihrer Herkunftsländer unterrichtet. Diese Klassen wurden allerdings rasch wieder aufgegeben, weil sich herausgestellt hatte, dass die Arbeitsmigrant/innen nicht nur vorübergehend in den Ländern bleiben würden und die Bemühungen sich darauf ausrichten sollten, die Schüler/innen in die Regelklassen einzugliedern.

Hierbei zeigte sich relativ bald, dass Konzepte der Vermittlung des Deutschen entwickelt werden mussten. Der Arbeits- und Forschungsbereich ›Deutsch als Zweitsprache‹ entwickelte sich – soweit ich das überblicken kann – aus dem des Deutschen als Fremdsprache heraus, allerdings zunächst mit einem stärkeren Bezug auf die Erwachsenenbildung. Studierende der Lehramtsfächer Deutsch lernten an den Universitäten Fragen der Deutschvermittlung am Beispiel der erwachsenen Arbeitsmigrant/innen, also im Sinne ›additiver Deutschförderung‹, auch wenn damals diese Organisationsform der Deutschvermittlung noch keinen Namen hatte. Der Umgang mit der sprachlichen Situation an den Schulen wurde anfangs eher in der Erziehungswissenschaft hergestellt. Das Verdienst der Erziehungswissenschaft im Hinblick auf die ›Integration‹ von Schüler/innen bestand zunächst vornehmlich darin, durch die ethnographische Unterrichtsforschung die Schwierigkeiten von Lehrkräften im Unterricht mit sprachlich gemischten Klassen herausgearbeitet zu haben. In der Durchführung von Projekten der empirischen Sozialforschung hatte die Erziehungswissenschaft im Vergleich zur Germanistik, die eher philologisch orientiert war, einen großen Vorsprung. Empirische Unterrichtsforschung wurde in allen Fächern benötigt, da sich schnell herausstellte, dass der Deutschlernbedarf der Schüler/innen nicht mit der additiven Sprachförderung gedeckt werden konnte,

weil in allen Fächern mit der Situation der Kinder und Jugendlichen fruchtbar umgegangen werden sollte, die sowohl Deutsch lernten als auch auf Deutsch unterrichtet wurden. Ein Internationales Projekt, das zu den Vorläuferprojekten in diesem Bereich gezählt werden kann und exemplarisch genannt werden soll, war das Projekt IMEN, bei dem u. a. deutsch-niederländische Teams am Ende der 1990er und Anfang der 2000er Jahre Datenerhebungen aus den Regelschulen beider Länder in gemeinsamer Arbeit analysierten, um die Besonderheiten des Unterrichts in multilingualen Klassen herauszuarbeiten. Schnell zeigte sich dabei, dass die traditionellen, an »Muttersprachenkonzepten« anschließenden Vorgehensweisen der nationalen Schulen nicht ausreichten, um mit den Schüler/innen angemessen zu arbeiten.

Das IMEN-Projekt, in das die Universität Hamburg involviert war, kann als Anstoß für die systematische Durchführung weiterer Projekte und die Generierung wichtiger Erkenntnisse gelten, die nicht zuletzt in das bekannte Programm der »Durchgängigen Sprachbildung« (Gogolin/Lange 2011) mündeten. Vor allem nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse in Deutschland und der allgemeinen Erkenntnis, dass es eine großflächige systembedingte Benachteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund gibt, bekamen die Arbeiten um Deutsch als Zweitsprache, deren Ziel es war, die Benachteiligung mit passgenauer Deutschförderung zu minimieren, Aufwind. Auch in der Germanistik wurde in den Folgejahren stärker empirisch-sozialwissenschaftlich gearbeitet und der Schulunterricht stärker beforscht, und zwar nicht nur bezogen auf die additive Deutschförderung. Die Sprache Deutsch in allen Unterrichtsfächern wurde als wichtiger Forschungs- und Entwicklungsgegenstand begriffen, es entwickelten sich in interdisziplinärer und internationaler Zusammenarbeit unter Forschungsstandorten der sogenannten deutschsprachigen Länder zahlreiche Konzepte und Unterrichtsmethoden, die von den Bildungsbehörden in unterschiedlichem Umfang aufgegriffen und zur Umsetzung gebracht wurden. Die Modelle und Konzepte der sprachlichen Bildung und Sprachförderung im Deutschen sind in dem vorliegenden Handbuch Gegenstand des Kapitels von Barbara Geist (s. Kap. III.6), so dass sie an dieser Stelle nicht weiter dargestellt werden. Es soll generell darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Schule einen wichtigen Teilbereich der »Integration« von Migrant/innen darstellt. Was den Umgang mit anderen Sprachen als Deutsch anbelangt, lassen sich auch in die-

sem Bereich unterschiedliche wissenschaftliche Positionen ausmachen, die zum Teil einander diametral entgegen gesetzt sind, vor allem, was die Frage anbelangt, wie sinnvoll es ist, dass die Schüler/innen neben der Vermittlung des Deutschen die Möglichkeit erhalten, ihre Erstsprachen unterrichtlich weiterzuentwickeln. Bei der Diskussion dieser Frage haben sich in den vergangenen Jahren zwei Positionen herauskristallisiert, bei denen der Gedanke der »Integration« eine wichtige Rolle spielt. Bei einer der Positionen, die u. a. von Hartmut Esser vertreten wird, wird auf die Wertlosigkeit der Migrationssprachen auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland verwiesen und es als Zeitverschwendung angesehen, dass die Schüler/innen in Deutschland herkunftssprachlichen Unterricht erhalten (vgl. Esser 2006; vgl. die Übersicht über die Positionen in Gogolin/Neumann 2009). Dabei steht der Gedanke der ökonomischen Verwertbarkeit der Sprachen im Vordergrund, es spielt keine Rolle, welche Bedeutung die Migrationssprachen für die Kinder und Jugendlichen haben könnten (vgl. ebd.). Die Gegenposition geht davon aus, dass auch die Migrationssprachen für Kinder und Jugendliche wichtige Bildungsressourcen darstellen, auch im Sinne von Persönlichkeitsbildung, so dass sie sich für den Erhalt und Ausbau der Sprachen der Kinder und Jugendlichen einsetzt (vgl. ebd.).

Auch der Bereich »Schule« ist stark mit politischen Einflüssen verwoben. Die Frage, wie Deutschförderung organisiert werden soll und wie mit anderen Sprachen als Deutsch umgegangen wird, hängt mit den jeweiligen Wahlergebnissen zusammen. Beispielsweise wurde in Österreich nach der Regierungsbildung einer Mitte-Rechts-Koalition 2019/2020 auch auf ein segregatives Modell der Sprachförderung im Deutschen gesetzt, die von zahlreichen Wissenschaftler/innen in Frage gestellt wird (vgl. Müller/Schweiger 2017). Alles in allem lässt sich feststellen, dass die Bildungssysteme in Deutschland und Österreich eher auf die Erhaltung der Monolingualität im Deutschen abzielen, wodurch allerdings für Schüler/innen, die in der Primärsozialisation mit anderen Sprachen als Deutsch aufwachsen, eine nachteilige Lage entsteht (vgl. Herzog-Punzenberger 2017). Zwar haben in diesem Bereich für die Bewältigung der Anforderungen nicht ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache nicht derartig schwerwiegende Folgen wie es manchmal in der Erwachsenenbildung der Fall ist – sie können also nicht dazu führen, dass die Schüler/innen das Land verlassen müssen, allerdings hängt vom Erfolg der Deutschvermittlung der Schulerfolg der Schüler/

innen ab (ebd.), da die deutschsprachige Monolingualität der Bildungssysteme nicht zur Debatte steht und der von Gogolin diagnostizierte »monolinguale Habitus« (Gogolin 2008) weiter zu walten scheint. Damit wird letztlich die »Integration« der mehrsprachigen Schüler/innen, die Deutsch nicht im geforderten Maße beherrschen, zu einer widersprüchlichen Aktivität: Auf der einen Seite muss Deutsch vermittelt werden, um den Schüler/innen den Zugang zum deutschsprachigen Bildungssystem zu gewähren. Auf der anderen Seite aber wird mit dieser Aktivität die die Schüler/innen benachteiligende Struktur reproduziert; »Integration« ins Bildungssystem bleibt damit prekär.

7.4.2 ... in der Erwachsenenbildung

Im Diskurs »Sprache und Bildung« steht die Erwachsenenbildung derzeit stark im Fokus der Diskussion, da es – wie oben bereits mehrfach dargestellt – von den Deutschkenntnissen abhängt, ob »Drittstaatangehörige« in Österreich und Deutschland bleiben können. Dabei entwickelte sich der Diskurs zu Beginn der Arbeitsmigration vorerst als Bildungsdiskurs, weitestgehend unabhängig von aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen. Die Zweitsprachvermittlung an Erwachsene wurde und wird eher von der Germanistik bzw. vom Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bearbeitet, allerdings widmet sich die Disziplin »Erwachsenenbildung« innerhalb der Bildungswissenschaft ebenfalls diesem Feld. Allgemein lässt sich allerdings feststellen, dass in diesem Bereich weniger Forschung zur Unterrichtsqualität stattfindet als im Bereich »Schule«.

In der Praxis fing in den 1970-er Jahren eine stärkere Institutionalisierung an, bei der in Deutschland die Gründung des von der öffentlichen Hand stark unterstützten Vereins »Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeiter« hervorsteht (Plutzer 2007), der systematisch Deutschkurse anbot und bis zum Jahr 2003 seine Aktivitäten fortsetzte. In Österreich fanden zunächst »Deutsch für Ausländer«-Kurse in verschiedenen Institutionen der Erwachsenenbildung statt, die zumeist vom Arbeitsamt gefördert wurden (ebd.). Im Laufe der Jahre kamen weitere Einrichtungen wie die Volkshochschulen hinzu, die Deutschkurse für die erwachsenen Arbeitsmigrant/innen in ihr Angebot (ebd.) und Qualifizierungsmaßnahmen für Kursleitende in ihr Programm aufnahmen. Das Kursangebot wurde ausdifferenziert und richtete sich fortan an unterschiedliche Zielgruppen (wie z. B. »Mütter«) und orientierte sich an verschiede-

nen Lebensbereichen bzw. Interessen (z. B. »Deutsch für den Beruf«). In den Jahren des Aufbaus der Angebote ging es vor allem darum, den erwachsenen Migrant/innen das Leben in Österreich und Deutschland zu erleichtern; die Kurse hatten oft auch einen emanzipativen Anspruch (ebd.). Mit Einführung der Integrationsgesetze änderte sich die Kurslandschaft schlagartig. Offizielle Institutionen wie das BAMF in Deutschland und der ÖIF (Österreichischer Integrationsfonds) übernahmen weitestgehend die Verantwortung für die Kurse, die nun in Prüfungen münden, mit denen »Drittstaatangehörige« bestimmte Deutschkenntnisse nachweisen müssen, um ein Aufenthaltsrecht zu bekommen. Sowohl Deutschland als auch Österreich verlangen vor der dauerhaften Einreise in ihre Staatsgebiete den Nachweis von Deutschkenntnissen auf dem Niveau A1 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. In beiden Ländern werden nach Einreise der Nachweis weiterer Deutschkenntnisse verlangt; es gibt ein engmaschiges System von Leistung und Sanktion (für die genauen Regelungen s. BAMF o. J. und ÖIF o. J.), das durch Integrationsvereinbarungen in Gang gesetzt wird. Damit ist Deutschlernen gegenwärtig nicht nur mit Ermöglichung von Handlungsfähigkeit und – auf längere Sicht – Gleichstellung verbunden, sondern auch mit Angst, Ausgrenzung und Disziplinierung.

Literatur

- AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik (2010): Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung. In: Die Gaste, Ausgabe 21. In: <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html> (15.04.2020).
- Altenstrasser, Christina/Mineva, Gergana/Salgado, Rubia et al. (2014): Einige Konzepte für die Reflexion der pädagogischen Praxis. In: Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge. Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. Linz, 230–253. In: https://www.maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf (15.04.2020).
- BAMF (2018): Merkblatt zum Integrationskurs für Neuzuwanderer sowie teilnahmeverpflichtete Altzuwanderer. In: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kursteilnehmer/Merkblaetter/630-036_merkblatt-auslaenderbehoerde.pdf?__blob=publicationFile&v=9 (15.04.2020).
- Blaschitz, Verena/de Cillia, Rudolf (2008): Sprachförderung für Erwachsene in Österreich. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at 5. In: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf> (15.04.2020).
- Castro Varela, María do Mar (2015): Integrationsregime und Governamentalität. Herausforderungen an internatio-

- nal/interkulturelle soziale Arbeit. In: *Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft* 14. Hamburg, 66–83.
- Demokratiewebstatt (o. J.): <https://www.demokratiewebstatt.at/thema/sprachen/amtssprachen-in-oesterreich/> (15.04.2020).
- Dirim, İnci (1998): »Var mı lan Marmelade?« Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2016): Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In: Karim Fereidooni/El Meral (Hg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden, 447–462.
- Dorostkar, Niku (2014): (Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. Göttingen. In: <http://www.univie.ac.at/sprachigkeit/lingualismus.pdf> (15.04.2020).
- Esser, Hartmut (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (1983): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I*. Frankfurt a. M. (La volonté de savoir, 1976).
- Foucault, Michel (2005): *Analytik der Macht*. Frankfurt a. M.
- Gogolin, Ingrid (²2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster.
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit*. Wiesbaden.
- Gomolla, Mechthild (2012): *Integration und Migration*. In: Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band 2: Gruppenpuzzle – Pflegewissenschaft. Bad Heilbrunn, 92.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2017): *Segregation oder die Vielfalt in den Schulklassen? Plocy-Brief Nr. 5, Arbeiterkammer Wien*. In: <http://paedpsych.jku.at/dev/wp-content/uploads/2017/09/Policy-Brief-05-Segregation-oder-die-Vielfalt-in-den-Schulklassen.pdf> (15.04.2020).
- Holliday, Adrian (2006): *Native-speakerism*. In: *ELT Journal* 60/4, 385–387.
- Knappik, Magdalena/Dirim, İnci (2013): »Native Speakerism« in der Lehrerbildung. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 3, 20–23.
- Knappik, Magdalena/Dirim, İnci/Döll, Marion (2013): *Migrationsspezifisches Deutsch und die Wissenschaftssprache Deutsch: Aspekte eines Spannungsverhältnisses in der LehrerInnenausbildung*. In: Eva Vetter (Hg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler, 42–61.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005): *Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich*. In: Konrad Ehlich (Hg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin, 193–216. In: <https://d-nb.info/978298160/34> (15.04.2020).
- Krumm, Hans-Jürgen (2012): *Deutsch für die Integration – notwendig, aber nicht hinreichend. Weshalb der Deutschzwang Integration behindern kann und wie das besser zu lösen wäre*. Vortrag im Rahmen der Fachtagung Integration, St. Gallen am 11.01.2012. In: <http://www.650woerter.de/fileadmin/redaktion/docs/DeutschIntegration/Krumm/StGallen/11012012.compressed.pdf> (22.08.2018).
- Langenfeld, Christine (2001): *Integration und kulturelle Identität zugewandelter Minderheiten*. Tübingen.
- Mecheril, Paul (2011): *Wirklichkeit schaffen. Integration als Dispositiv*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 43, 49–54.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oskar (2011): *Integration als (Bildungs-)Ziel?* In: Raingard Spannring/Susanne Arens/Paul Mecheril (Hg.): *bildung – macht – unterschiede. Facetten eines Zusammenhangs*. Innsbruck, 119–131.
- Mjaj (2010): *Soll der Begriff »Integration« kritisiert oder verteidigt werden? Ein Gespräch von Siegfried Jäger mit Manuela Bodjadzjev und Serhat Karakayali vom Netzwerk Kritische Migrations- und Grenzregimeforschung zum Umgang mit Begriffen im Einwanderungsdiskurs*. In: *DISS-Journal* 20. In: <https://www.diss-duisburg.de/2010/12/soll-der-begriff-%E2%80%99Integration-kritisiert-oder-verteidigt-werden/> (15.04.2020).
- Müller, Beatrice/Schweiger, Hannes (2017): *Stellungnahme zum Bildungsprogramm 2017 bis 2022 der österreichischen Bundesregierung*. In: <https://www.univie.ac.at/germanistik/stellungnahme-bildungsprogramm-2017-2022-oesterreichische-bundesregierung/> (15.04.2020).
- Netzwerk für Kritische Migrations- und Grenzregimeforschung (2010): *Nein zur Ausgrenzung*. In: <http://taz.de/!5134775/> (15.04.2020).
- ÖIF (Österreichischer Integrationsfonds) (2016): *Werte- und Orientierungskurse für Flüchtlinge in der Steiermark*. In: <https://www.integrationsfonds.at/newsbeitrag/werte-und-orientierungskurse-fuer-fluechtlinge-in-der-steiermark-3330> (15.04.2020).
- ÖIF (Österreichischer Integrationsfonds) (o. J.): *Mein Leben in Österreich*. In: <https://www.integrationsfonds.at/kurse/werte-und-orientierungskurse/> (15.04.2020).
- Plutzer, Verena (2008): *Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung*. In: *Magazin erwachsenenbildung.at* 5, 02.2.–02.12. In: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf> (15.04.2020).
- Schroeder, Christoph/Zakharova, Natalia (2015): *Sind die Integrationskurse ein Erfolgsmodell? Kritische Bilanz und Ausblick*. In: *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik* 8/35, 257–262.
- Salgado, Rubia (2014): *Vor-Wort. Sprachliche Ermächtigung*. In: *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge. Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens*. Linz, 8–10. In: https://www.maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf (15.04.2020).
- Sarrazin, Thilo (2010): *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*. München.

Sonderegger, Ruth (2010): Wie emanzipatorisch ist Habitus-Forschung? Zu Rancières Kritik an Bourdieus Theorie des Habitus. In: http://lithes.uni-graz.at/lithes/beitraege10_03/sonderegger.pdf (15.04.2020).

Sprung, Annette (2011): Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Münster.

Statistik Austria (2018): Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2016/17.

In: <https://www.statistik.at/web/de/statistiken/menschen/und/gesellschaft/bildung/und/kultur/formales/bildungswesen/schulen/schulbesuch/index.html> (21.08.2018).

Verwaltungsverfahrensgesetz Bund (2004): Amtssprache, § 23. In: <https://dejure.org/gesetze/BVwVfG/23.html> (15.04.2020).

İnci Dirim

IV (Angewandte) Linguistik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache

8 Forschungsansätze der Linguistik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache

8.1 Einleitung

Wurden in der Etablierungsphase des Fachs DaF bis in die späten 80er und 90er Jahre noch heftige Strukturdebatten über die Ausrichtung dieses noch vergleichsweise jungen akademischen Fachs geführt (man vergleiche etwa die Debatten um die Profilbildung des Fachs in der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* 1996–1998), in denen um eine anzustrebende Dominanz kultur- und literaturwissenschaftlicher, linguistischer oder pädagogisch-didaktischer Anteile im Fach gerungen wurde, erscheint die Situation des Fachs heute insgesamt sehr viel befriedeter und fachlich ausgeglichener. Es herrscht weitgehend Konsens darin, dass alle drei Dimensionen für das Fach als konstitutiv anzusehen sind. Die Strukturdebatten der letzten 15 Jahre haben daran nichts geändert, eher zu einer Profilbildung beigetragen, was man an den Themenheften bzw. thematischen Schwerpunkten der Fachzeitschriften für DaF/DaZ ablesen kann. Man kann diese Themenschwerpunkte recht klar zwei Typen zuordnen:

Zum einen handelt es sich um Reaktionen auf gesellschaftliche Umbrüche, denen sich das Fach zu stellen hatte, wie Migration, Bologna-Reform und Internationalisierung der Universitäten, Ergebnisse der PISA-Studie, Aufkommen neuer Kommunikationstechnologien oder regionale Veränderungen in der Nachfrage für Deutsch als Fremdsprache. Themenschwerpunkte in der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* waren in den letzten 20 Jahren etwa das Verhältnis von ›Inlands‹- vs. ›Auslandsgermanistik‹ (2004–2005), DaF vs. DaZ (2009–2010), Neue Medien im Fremdsprachenunterricht (2004–2005); die Zeitschrift *German as a Foreign Language* thematisierte u. a. Auswirkungen von Erasmus auf das Fach (GFL 1/2018) und Apps im Fremdsprachenunterricht (GFL 2/2015).

Zu einem nicht unwesentlichen Teil handelt es sich aber auch um innerfachliche Fragen hinsichtlich der Relevanz von Gegenständen und Methoden des Fachs. Diskutiert wurde u. a., inwieweit eine Grammatik gesprochener Sprache als Unterrichtsgegenstand

zu profilieren sei (*Deutsch als Fremdsprache* 2002–2003), welche Rolle Korpora für das Fach spielen (*Deutsch als Fremdsprache* 2007–2008), die Problematik von Testen und Prüfen (*Deutsch als Fremdsprache* 2010–2011), die Bedeutung der Literatur im Kontext von DaF/DaZ (*Deutsch als Fremdsprache* 2014–2015) oder die Rolle von Mündlichkeit im DaF-Unterricht (*Deutsch als Fremdsprache* 2016–2018). Diese kleine Auswahl zeigt bereits, dass das Fach Impulse aus den diversen fachrelevanten Disziplinen aufgreift, sich anverwandelt und dadurch auch sein Profil schärft (zu Strukturdebatten des Fachs vgl. auch den Überblick in Götze/Helbig/Henrici et al. 2010 sowie die Dokumentation einer Podiumsdiskussion zur Zukunft des Fachs in Riemer/Marx/Altmayer et al. 2015; s. auch Kap. I).

Auf der Basis des Konsenses, dass das Fach linguistische, didaktische, literatur- und kulturwissenschaftliche Anteile hat, kann es in diesem Artikel nicht mehr darum gehen, eine Relevanz der Linguistik für DaF/DaZ gegen andere Bereiche zu verteidigen, sondern vielmehr darum, das Verhältnis zwischen der germanistischen Linguistik und der Linguistik in DaF/DaZ nachzuzeichnen. Dafür ist zum einen zu ermitteln, welchen Einfluss etablierte linguistische Teildisziplinen wie Grammatik (mit all ihren Teilbereichen), Pragmatik, Lexikologie und Lexikographie, Psycholinguistik, Korpuslinguistik, Neurolinguistik usw. auf den linguistischen Teilbereich im Fach DaF/DaZ ausübten, zum anderen, ob es umgekehrt Rückwirkungen aus DaF/DaZ auf diese linguistischen Teildisziplinen gab und wie diese Wechselwirkungen gegebenenfalls ausfielen. Anders gefragt: Gibt es eine eigenständige DaF-/DaZ-Linguistik, die man anderen Bindestrich-Linguistiken, wie die Teilgebiete der Angewandten Linguistik mitunter herablassend bezeichnet wurden, an die Seite stellen könnte?

Um diese Fragen zu beantworten, soll zunächst aufgezeigt werden, welche Erkenntnisse aus linguistischer Forschung wie und für welche Aspekte des Fachs DaF/DaZ fruchtbar gemacht werden können bzw. was hier bereits geleistet wurde (s. Kap. 8.2). Der Blick geht dabei notwendig über die germanistische Linguistik hinaus, auch wenn diese nach wie vor den Kern einer DaF/DaZ-spezifischen Linguistik bildet. Zu berücksichtigen sind im Rahmen der kontrastiven Linguistik die Beschreibungen der Sprachstrukturen

anderer Sprachen, aber auch die linguistischen und sprachdidaktischen Ansätze der etablierten Schulfremdsprachen, die – zumindest, was Englisch als Fremdsprache betrifft – auf eine längere Tradition zurückgreifen können. Auch spielen Erkenntnisse der Sprachtypologie eine Rolle, insofern sie die fachlich notwendige Fremdperspektive auf das Deutsche unterstützen und Hinweise auf L1-unabhängige Lernschwierigkeiten beisteuern können, wie beispielsweise in der Phonologie die universale Seltenheit gerundeter Vorderzungenvokale, die die Schwierigkeiten ganz verschiedensprachlicher Lerner mit den deutschen Phonemen /y/ und /y:/ verständlich macht.

Kapitel 8.3 widmet sich dem Verhältnis von linguistischer Theoriebildung und DaF/DaZ. Hier soll zunächst eine Bestandsaufnahme darlegen, welche seit dem Zeitpunkt der Etablierung des Fachs prominenten linguistischen Theorieansätze im Fach intensiver und welche so gut wie gar nicht rezipiert wurden – man denke nur an die jahrzehntelange Dominanz einer valenzgrammatischen Sprachbeschreibung in deutschen DaF-Lehrwerken bei gleichzeitiger weitestgehender Ausblendung generativ grammatischer Ansätze. Dabei sind auch regionale Verschiedenheiten zu berücksichtigen. Es schließt sich die Frage an, ob es eine in der Natur der Ziele und der Anwendungsorientiertheit des Fachs begründete Affinität (bzw. Abstoßungskraft) gegenüber bestimmten theoretischen Ansätzen gibt oder ob die Ursache dafür in bestimmten Traditionen oder wissenschaftsgeschichtlichen Zufällen zu suchen ist.

Kapitel 8.4 zeigt am Beispiel der Analyse und Förderung der Argumentationskompetenz von DaF-/DaZ-Lernern, welche linguistischen Teilgebiete und Erkenntnisse grundsätzlich zu berücksichtigen sind, wenn ein Lernziel ›Argumentationskompetenz‹ auf den verschiedenen Ebenen (Schüler mit DaZ-Hintergrund auf den verschiedenen Schulstufen und -typen, internationale Studierende) unterrichtlich gefördert werden soll, welche Erkenntnisse die empirische Forschung in Fremd- und Zweitspracherwerb hierzu beisteuern kann und welche Desiderate an Forschung und Sprachdidaktik sich hieraus ableiten lassen.

8.2 Der Anteil der Linguistik im Fach DaF/DaZ

Auch für die linguistischen Anteile am Fach DaF/DaZ gilt zunächst, dass sie an dem übergeordneten praxisorientierten Ziel zu messen sind, »eine begründete

Konsolidierung bzw. Veränderung konkreter Formen des Lehrens und Lernens fremder Sprachen zu bewirken« (Bausch/Christ/Krumm 2003: 4), und dass »die Forschungsmethode so anzulegen [ist], dass sie Probleme aus der Praxis aufgreift, der systematischen und integrativen Forschung zuführt und wieder in die Praxis einbringt [...]« (ebd.). Linguistik ist für DaF/DaZ insofern konstitutiv, als der Sprachunterricht selbst ein linguistisches, genauer gesagt, ein grammatisches Fundament haben muss, wenn Regelbeschreibungen in Lehrmaterialien und im Unterricht so gestaltet sein sollen, dass Lerner mit ihnen keine ungrammatischen oder situationsinadäquaten Sätze und Strukturen erzeugen. Auch die Beschreibungen von Kompetenzen, die als transitorisch gedacht sind (›Grammatik für die Grundstufe‹, ›Grammatik für die Mittelstufe‹), dürfen nicht im Widerspruch zu wissenschaftlichen Referenzgrammatiken stehen. Ferner gilt eine Art DaF-Filter, der in einer durchgehenden Fremdperspektive auf den Gegenstand besteht und mehrere Auswirkungen hat.

1. Die linguistische Deskription fällt v. a. in der Gegenstandsbreite idealerweise expliziter aus als bei einer aus der muttersprachlichen Perspektive operierenden germanistischen Linguistik.
2. Eine DaF/DaZ-orientierte Linguistik kann sich nicht auf formale und strukturelle Aspekte der Sprache beschränken, sondern hat notwendig auch eine funktional-semantische Komponente, zu der auch Gebrauchsregeln gehören.
3. Die Trennung zwischen Grammatik und Lexikon ist in Nachschlagewerken mit einer DaF/DaZ-Orientierung üblicherweise weit weniger strikt als in den entsprechenden Werken ohne eine solche Orientierung: DaF/DaZ-Grammatiken enthalten Wortschatzlisten wie beispielsweise zur Rektion von Präpositionen, zu Besonderheiten des Nominalgenus, zu semantischen Klassen von Konnektoren oder zu unregelmäßigen Verbformen; Lernerwörterbücher enthalten in den Wortartikeln auch Hinweise zur Grammatik, oft auch eine separate Wörterbuch-Kurzgrammatik.
4. Strukturelle und lexikalische Einzelgänger, Grenzgänger und Außenseiter der Grammatik (zu einer genaueren Bestimmung von grammatischem Einzelgängertum vgl. Döring/Geilfuß-Wolfgang 2017) nehmen in einer DaF/DaZ-orientierten Grammatikographie wenigstens dann einen wichtigen Platz ein, wenn sie eine gewisse kommunikative Relevanz und/oder Frequenz aufweisen. In grammatischen Gesamtdarstellungen mit dem Anspruch theoretischer Homogenität, deren Inte-

resse nicht zuletzt einer Ausdifferenzierung und Verfeinerung einer ansonsten festgefügteten Theorie galt, werden solche Phänomene hingegen eher ausgeblendet. Der Grad der Berücksichtigung von ›Ausnahmephänomenen‹ ist freilich auch bei nicht explizit DaF/DaZ-orientierten Grammatiken sehr unterschiedlich und hängt in hohem Maße mit der Zielgruppenorientierung zusammen. Grundlagenorientierte wissenschaftliche Referenzgrammatiken mit vorwiegend fachinternem Zielpublikum agieren hier anders als eine so breit adressierte Grammatik wie die *Duden*-Grammatik.

8.2.1 Grammatik

Für DaF nahm, nicht zuletzt aufgrund der maßgeblichen Tradition des Leipziger Herder-Instituts und des prägenden Einflusses von Gerhard Helbig, der die erste Professur für Deutsch als Fremdsprache innehatte, die Grammatik des Deutschen ab den 70er Jahren eine zentrale Rolle ein. Es bildete sich eine Tradition heraus, in der grammatische Einzelthemen, insbesondere solche der Morphosyntax sowie der Schnittstelle von Grammatik und Lexikon, im Rahmen der Beschreibung von Funktionswörtern als DaF-relevante Gegenstände beschrieben wurden. Da diesen Arbeiten meist eine Unterfütterung durch authentische Daten aus dem Spracherwerb fehlte, wurde die DaF-Perspektive jenseits der Detailgenauigkeit der Deskription freilich nicht immer ganz deutlich. Die beeindruckende Menge und thematische Bandbreite der Arbeiten von Helbig selbst – etwa zu Fragen der Kategorisierung von Wortarten und Satzgliedern, zum Passiv, zu Nebensätzen und Konnektoren, zu Reflexiva, zur Verbgrammatik, zur Valenz – hatten jedenfalls nicht nur eine Wirkung auf das Fach Deutsch als Fremdsprache, sondern wurden auch in der muttersprachlich orientierten Germanistischen Linguistik breit rezipiert (einen Überblick über diese grammatische Tradition bieten Helbig 1991 und 1992). Sehr viel deutlicher tritt der DaF-Bezug der Arbeiten aus dem Umfeld des Herder-Instituts aber zutage in den zahlreichen metagrammatischen Einlassungen Helbigs (vgl. exemplarisch Helbig 1992; 1993; 1999; 2001) sowie in den Nachschlagewerken: allen voran die gemeinsam mit Joachim Buscha verfasste *Deutsche Grammatik* (Erstauflage 1972), die übrigens auch in der damaligen Bundesrepublik als wissenschaftliche Referenzgrammatik vor dem erst in den späten 80ern mit Eisenbergs *Grundriss* (Eisenberg 1986) einsetzenden ›Grammatik-Boom‹ willkommen war, zu einer

Zeit, als die *Duden*-Grammatik noch durch die Ausrichtung an der inhaltsbezogenen Grammatik geprägt war. Zu nennen sind hier ferner die didaktisch aufbereitete Variante der *Deutschen Grammatik*, die *Übungsgrammatik* (Helbig/Buscha, Erstauflage 1976), das Verbvalenzwörterbuch (Helbig/Schenkel 1969) und die Funktionswörter-Lexika zu Artikeln (Grimm 1987), Konjunktionen (Buscha 1989), Partikeln (Helbig 1988) und Präpositionen (Schröder 1986). Eine auf vergleichbarem wissenschaftlichen Niveau operierende explizit DaF-orientierte Gesamtgrammatikographie blieb der Westen Deutschlands lange Zeit schuldig. Man muss dabei freilich einräumen, dass manche wissenschaftlichen Referenzgrammatiken wie etwa die *Textgrammatik der deutschen Sprache* (Weinrich 1993) oder die *Duden*-Grammatik den Anspruch erheben, »die Bedürfnisse derjenigen, die Deutsch als Fremdsprache lehren und lernen« mit im Blick zu haben (Duden 2016: 6). Eine wissenschaftliche Gesamtgrammatik des Deutschen mit expliziter Fremd- bzw. Zweitsprachenorientierung erscheint erst mit Hoffmann (2013). Diese Grammatik ist durch ihre klare Adressierung an Lehramtsstudierende, durch ihr Konzept der ›didaktischen Pfade‹ und den an vielen Stellen angeführten kontrastiven Vergleich mit dem Türkischen als wichtigster Migrantensprache in Deutschland eindeutig stärker DaZ- als DaF-orientiert. Dass bereits 2016 eine zweite Auflage erschien, zeugt von der aktuell hohen Nachfrage nach einer speziell DaZ-orientierten Grammatikographie. Auch die *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* von Fandrych/Thurmair (2018) richtet sich dezidiert an Lehrende. Sie verknüpft einen im aszendenden Aufbau, in der Kategorisierung und Terminologie sehr traditionell-grammatischen Ansatz mit einer Fokussierung auf besondere Lernschwierigkeiten und bietet in ›didaktischen Fenstern‹ auch praktische Handreichungen für die Umsetzung im Unterricht.

Zu den DaF-spezifischen grammatischen Beiträgen sind v. a. auch kontrastive Grammatiken zu rechnen wie die am Institut für Deutsche Sprache unter Federführung von Ulrich Engel entstandene deutsch-polnische (Engel/Rytel-Kuc/Circo 1999–2012) und deutsch-rumänische Grammatik (Engel 1993) sowie Einzelstudien, die vorwiegend von der germanistischen Linguistik außerhalb des deutschen Sprachraums beigetragen wurden (s. zur kontrastiven Linguistik Kap. IV. 10).

Traditionell gehört zur Grammatik, verstanden als System, das die Regeln des Aufbaus komplexerer aus jeweils einfacheren Einheiten beschreibt, auch die

Lautlehre. In der antiken Grammatik und in älteren deutschen Grammatiken nimmt sie in der ›Laut- und Formenlehre‹ einen wichtigen Platz ein. In den moderneren Referenzgrammatiken des Deutschen seit Mitte des 20. Jahrhunderts ist sie nicht durchgehend repräsentiert (vgl. die Übersichtstabelle in Breindl 2018a: 368), doch zeichnet sich mittlerweile eine Tendenz ab, den unstrittigen Gegenstandskanon Wort, Wortgruppe, Satz auch um den Bereich Phonologie/Phonetik, Silbenstruktur und Prosodie zu erweitern. Für DaF/DaZ spielt dieser Bereich eine unverzichtbare Rolle, da fehlerhafte und akzentbehaftete Aussprache und Prosodie oft in stärkerem Ausmaß zu kommunikativen Missverständnissen und zu sozialen Sanktionen führen als Fehler im Bereich der Grammatik. Als typologisch relevante und im Kontrast mit den jeweiligen Ausprägungen dieser Parameter in den L1 der Lerner didaktisch zu beachtende Charakteristika des deutschen Lautsystems müssen vor allem der Vokalreichtum mit der bedeutungsdistinktiven Vokallänge, die Existenz von Glottisschlag, Auslautverhärtung und gerundeten Vorderzungenvokalen, progressive und regressive Assimilationsphänomene und die akzentzählende Rhythmik angeführt werden. Im Vergleich zur Morphosyntax wurde die Lautlehre vergleichsweise spät als Forschungsgegenstand im Bereich DaF/DaZ etabliert, auch in der didaktischen Umsetzung in Lehrmaterialien fristete sie bis in die 90er Jahre hinein ein Schattendasein. Das hat sich gründlich geändert; so konstatieren Grzeszczkowska-Pawlikowska/Rauch (2013: 4), dass der Anteil der Lehrwerke mit Berücksichtigung der Phonetik im Zeitraum 1980–1992 von 37 % auf nahezu 100 % gestiegen ist. Für die Aufwertung der Phonetik in der Sprachlehrpraxis spielt als Ausstrahlungszentrum die Universität Halle mit den Arbeiten von Ursula Hirschfeld und ihren Schülerinnen eine zentrale Rolle (vgl. etwa Hirschfeld/Reinke 2016; Hirschfeld/Stock 2000; vgl. auch Dahmen/Weth 2018). Dass die beiden neueren DaF-/Daz-Grammatiken, Hoffmann (2013) und Fandrych/Thurmair (2018), die sich beide in erster Linie an Lehrende und Studierende wenden, Phonetik und Prosodie nicht berücksichtigen, erscheint vor dem Hintergrund sowohl der Relevanz dieser Bereiche für DaF/DaZ als auch der aktuellen Forschungslage und der Lehrmittelproduktion dann etwas befremdlich.

Die intensive Forschungstätigkeit zu Grammatik aus der DaF-Perspektive, der ein ebenso gewichtiger Output an grammatikdidaktischen Lehrmaterialien an die Seite zu stellen ist, zeigt eine ganz offensicht-

liche – und durchaus sympathische – Immunität des Fachs gegenüber Theoriediskursen, die den Stellenwert expliziter Grammatikvermittlung für den Spracherwerbsprozess in Zweifel ziehen. Daran hat letztlich auch die ›kommunikative Wende‹ nicht viel geändert, die auf dem Lehrwerksmarkt nur für eine überschaubare Zeit eine Grammatikabstinenz mit sich brachte. Auch die Erkenntnisse aus diversen empirischen Studien, die, oft unter Berufung auf Piennemanns *Teachability*-Hypothese (vgl. Piennemann 1998), eine aus der Natur der Zielsprache sich ergebende und weitgehend L1-unabhängige Sequenzierung von Erwerbsschritten im Bereich der Grammatik postulierten (insbesondere zum Erwerb der Satzstruktur, Verbklammer und Nebensatzstellung des Deutschen oder zum Erwerb von Kasus) oder die unter dem provokativen Titel *Alles für der Katz* publizierte Genfer Longitudinal-Studie DiGS, die Daten von französischsprachigen Schülern zum Erwerb der Satzstruktur, der Nominal- und der Verbalmorphologie auswertete (vgl. Diehl/Christen/Leuenberger et al. 2000), fanden in der Unterrichtspraxis und in der grammatischen Progression in Lehrmaterialien nur geringen Niederschlag. Hier wäre manchmal weniger Schonung der Lernenden und mehr Abkehr von traditioneller grammatischer Kleinschrittigkeit erwünscht. Das betrifft nicht zuletzt die viel zu späte Konfrontation der Lernenden mit anderen als SVO-Satzstrukturen (Klammerkonstruktionen, XVS-Strukturen), die die naheliegende, aber eben falsche Hypothesenbildung unterstützt, das Deutsche sei, wie viele andere europäische Ausgangssprachen der Lernenden und wie das Englische, das meist vor dem Deutschen als Schulfremdsprache gelernt wird, eine SVO-Sprache. Letztlich hat auch der *cognitive turn* in der Linguistik zu einer kognitiven Neuorientierung von DaF und DaZ beigetragen. Als relevante Einflussfaktoren für einen gelingenden Fremdspracherwerbsprozess werden heute die Aufmerksamkeit der Lerner auf die sprachliche Form bzw. die Fähigkeit, zwischen einer Fokussierung auf die Form und einer Fokussierung auf den Inhalt zu wechseln, das bewusste Nutzen von multilingualen Ressourcen, früher erworbenen Sprachkenntnissen und früheren lernstrategischen Erfahrungen sowie die Fähigkeit, Lernprozesse selbst zu organisieren, für besonders wichtig erachtet. Diese Sicht auf den Fremdspracherwerbsprozess wird im Fach unter Begriffen wie *focus on form*, *language awareness*/›Sprach(en)bewusstheit‹ oder ›autonomes Lernen‹ seit den 1990er Jahren intensiv diskutiert. In Bezug auf den Stellenwert einer Kognitivierung und Ter-

minologisierung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht, oder schlichter formuliert: in der Frage, was Sprachwissen zum Sprachkönnen beiträgt, lässt sich in der DaF/DaZ-didaktischen Forschung heute ein common sense dahingehend feststellen, dass zur Beantwortung dieser Frage erstens eine Differenzierung nach Lerngruppen und ihren je spezifischen Lernvoraussetzungen, (fremd-)sprachlichen und lernstrategischen Vorkenntnissen sowie ihren Motivationslagen erforderlich ist, zweitens eine gezielte Steuerung der Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form und ein strukturierter sprachlicher Input den Lernprozess vereinfachen und verkürzen können.

8.2.2 Pragmatik, Gesprochene-Sprache-Forschung, Variationslinguistik

Pragmatik

Pragmatik hat mit dem Fremdsprachenunterricht den Fokus auf Sprache im Gebrauch gemeinsam. Spuren der Sprechakttheorie manifestieren sich in der in DaF-Lehrwerken gängigen Gliederung nach ›Sprachhandlungen‹ (*Pluspunkt Deutsch*), ›Sprachlichen Handlungen‹ (*Aspekte*), ›Kommunikation‹ (*Stufen*) o. ä. In den Inhaltsverzeichnissen der Lehrwerke werden allerdings regelmäßig thematische Aspekte mit funktional-kommunikativen Kategorien in Bezeichnungen wie ›In einer E-Mail Freude ausdrücken und gratulieren‹, ›nach Preis und Qualität fragen‹, ›einen Ort beschreiben‹, ›über Gleichberechtigung diskutieren‹, ›die eigene Meinung sagen‹ o. ä. vermengt, was mit der Sprechakttheorie kaum mehr als das Konzept von Sprache als Handlung gemein hat. Der theoretische Eklektizismus dieser kategorialen Einteilung zeigt sich auch an der Vermischung mit fertigkeitsbestimmten, am GeR orientierten Lernzielbeschreibungen, wodurch dann auch rezeptive Fähigkeiten in den Katalog der Sprachhandlungen mit aufgenommen werden (›Einen Text über Lebensträume verschiedener Personen verstehen‹). Eine erkennbar engere Anbindung an die Sprechakttheorie wies noch das Europaratsprojekt *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (Baldegger/Müller/Schneider 1980) auf, das in der Gliederung nach nur wenigen ›Sprechakten‹ zum einen eine noch deutlichere Orientierung an der Sprechakttypologie im Geiste Searles zeigt (in den Sprechakttypen ›Informationsaustausch‹, ›Bewertung/Kommentar‹ und ›Soziale Konvention‹), zum anderen wurden mit ›Handlungsregulierung‹ und ›Redeorganisation und Verständnissicherung‹ Erkenntnisse der linguistischen Gesprächsforschung aufgegriffen. Betrachtet man die

Umsetzung der Sprechakttheorie in aktuellen markt-gängigen Lehrwerken, zeigt sich in der weitgehend gleichen Art und Weise der kommunikationsorientierten Lernzielformulierungen in der Form von Amalgamen aus Sachthemen, ad-hoc-formulierten Sprachhandlungstypen (›diskutieren‹, ›Freude ausdrücken‹) und Fertigkeiten einmal mehr, dass die didaktische Adaptierung linguistischer Forschung in Lehrwerken eine Eigendynamik entwickeln kann, die sich von der Fachwissenschaft entkoppelt und eine eigene Tradition erzeugt. Angesichts der in DaF/DaZ gebetsmühlenhaft vorgebrachten Betonung eines Primats der Kommunikationsfunktion von Sprache über die Form ist es freilich bemerkenswert, dass es bis heute nicht einmal ansatzweise gelungen ist, ein kanonisches und wissenschaftlich fundiertes Inventar von Sprachhandlungstypen zu etablieren, das als Grundlage für eine von der Funktion ausgehende Beschreibung sprachlicher Mittel dienen könnte (s. dazu auch Kap. IV.8.3).

Gesprochene-Sprache-Forschung

Ein besonderes Augenmerk des Fachs liegt auf der gesprochenen Sprache, nicht zuletzt deshalb, weil die ›Fertigkeit Sprechen‹ im kommunikativen Paradigma, aber auch in ›postkommunikativen‹ didaktischen Ansätzen einen zentralen Rang einnimmt. Für eine intensivere Auseinandersetzung mit authentischen Formen der gesprochenen Sprache und ihrer Rolle im DaF- und DaZ-Unterricht hatten die in den 80er Jahren einsetzende Partikelforschung (insbesondere die zu den im mündlichen Gebrauch hochfrequenten Modalpartikeln und Gesprächspartikeln) sowie die Konversationsanalyse eine katalysatorische Wirkung. Lehrbuchdialoge wurden durch zunehmende Anpassung an authentische Dialoge realistischer und auch vergleichsweise realistischer gesprochen (also z. B. mit regiolektaler Färbung und sprechsprachlichen Elationen und Assimilationen oder nicht-standard-sprachlicher Syntax), authentische Hörbeispiele (z. B. Rundfunkfeatures, Interviews) ergänzten das Angebot an gesprochener Sprache. In einer fachinternen Debatte wurde 2003–2004 in der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* die Frage kontrovers diskutiert, ob im DaF-Unterricht eine eigenständige ›Grammatik der gesprochenen Sprache‹ zu vermitteln sei, wobei sich die Befürworter auf einige wenige prominente Phänomene gesprochener Sprache stützten wie die Verbzweitstellung nach den Subjunktoren *weil* und *obwohl*, Anakoluthe und Ellipsen oder den Gebrauch der Vergangenheitstempora.

Variationslinguistik: Registervariation

Die Rezeption von Erkenntnissen aus der Gesprochene-Sprache-Forschung im Fach DaF/DaZ und ihre didaktische Umsetzung zeigen exemplarisch, dass Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Variationslinguistik eher als Steinbruch verstanden werden, aus dem einige besonders augenfällige und frequente Phänomene für eine didaktische, stark komplexitätsreduzierte Aufbereitung herausgebrochen werden. In Lehrmaterialien kondensiert das oft zu knappen Hinweisen wie dem, dass in der gesprochenen Sprache nach *weil* das Verb auch auf Position 2 stehen könne, was den aktuellen linguistischen Forschungsstand zum Thema Verbzweit-Subjunktionen und ihre formalen und semantischen Unterschiede zu Verbletzt-Subjunktionen nahezu vollständig ausblendet.

Eine Sensibilisierung für die Form- und Funktionsunterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache scheint im DaF-Unterricht, insbesondere in nicht-zielsprachiger Umgebung, auch eine geringere Rolle zu spielen als im schulischen DaZ-Bereich oder im Rahmen eines sprachsensiblen Fachunterrichts in deutschsprachiger Umgebung. Hier, insbesondere in der Primar- und Sekundarstufe, ist der didaktische Weg jedoch gerade umgekehrt gerichtet: Statt wie im Lehr- und Lernkontext DaF ausgehend vom Konstrukt einer geschriebenen Standardsprache im Unterricht auf höheren Niveaustufen auf mögliche diaphasische und diatopische Varianten hinzuweisen, die möglicherweise zum Substandard gehören oder als sogenannte Zweifelsfälle in ihrer Zugehörigkeit zum Standard umstritten und peripher für das Sprachsystem sind, soll in DaZ die alltagsweltliche, mündliche Spracherfahrung zu einer überregionalen und übermedialen schriftlichen Standardsprache, die allen Kommunikationsbedürfnissen genügt, ausgebaut werden. Dieser Sprachausbau ist eher vergleichbar mit dem Erwerb des Deutschen als Wissenschaftssprache durch nicht-muttersprachliche Studierende in deutschsprachigen Ländern und in nicht-deutschsprachiger Umgebung. An den deutschsprachigen Universitäten und ihren Sprachenzentren steht dafür ein breites Kursangebot zur Verfügung; Kurse für die Erlangung der Niveaustufe C2 werden, in engerer Auslegung als in der Kompetenzbeschreibung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens beschrieben, in aller Regel als Kurse in Deutsch als Wissenschaftssprache angeboten.

Unterschiede wie die zwischen geschriebener und gesprochener Sprache, zwischen Allgemeinsprache, Wissenschaftssprache und Fachsprachen sind Gegenstand der germanistischen Variationslinguistik; sie

werden aber auch im DaF-Kontext, im DaZ-Kontext und in der germanistischen Sprachdidaktik thematisiert. Während die Variationslinguistik sie in einem mehrdimensionalen und abgestuften Varietätenraum, einer ›Architektur der Sprache‹ verortet, werden sie in der anwendungsorientierten Sprachbeschreibung und -vermittlung eher als terminologische Dichotomien behandelt wie Alltagssprache vs. Bildungssprache, orat vs. literat oder BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*, Sprachverwendung in der situationsgebundenen mündlichen Kommunikation) vs. CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*; dekontextualisierte, schriftliche Sprachverwendung in akademischen Kontexten). Lenkt man den Blick auf die deskriptiven Studien und die didaktischen Empfehlungen und Materialien zum Ausbaupol dieser Dichotomie, also zur Frage, welche lexikalischen, grammatischen, textuellen und stilistischen Eigenschaften der sprachlichen Oberfläche für diese Varietät konstitutiv sind, dann lässt sich eine Fokussierung auf ein wiederkehrendes, überschaubares Inventar an lexikalischen und vor allem grammatischen Strukturen, die eine Zunahme an Komplexität mit sich bringen, feststellen:

- Ausbau der Satzkomplexität durch Hypotaxe,
- Ausbau der Phrasenkomplexität durch erweiterte Partizipialattribute und attributive Nebensätze,
- kohäsive Verdichtung durch Verwendung von Kohäsionsmitteln wie Konnektoren,
- Verfahren der referenziellen Verkettung in Form von Pronominalisierung, Rekurrenz und Komplexanaphern oder
- informationsstrukturell funktionale Nutzung der Satzgliedstellung.

Im lexikalischen Bereich stehen hier nicht die Fachtermini im Fokus, sondern fachübergreifende Manifestationen einer »allgemeinen« oder »alltäglichen« Wissenschaftssprache (vgl. Ehlich 1999) wie Kollokationen (*eine Hypothese aufstellen, es zeigt sich, dass ...*; vgl. etwa Meißner 2014) oder Funktionsverbgefüge. Mittlerweile steht auch eine große Anzahl von empirischen Studien zum Erwerb eines bildungssprachlichen bzw. wissenschaftssprachlichen Registers zur Verfügung, die verschiedenste Lernergruppen (Schüler aller Schulstufen in Deutschland mit und ohne Migrationshintergrund, ausländische Studierende in Deutschland, Germanistikstudenten im Ausland) und den Gebrauch unterschiedlicher formaler und funktionaler bildungs- und wissenschaftssprachlicher Charakteristika erfassen. (Zur Verwendung von »bildungssprachlichen« grammatischen und lexikalischen Formen durch Schüler mit DaZ-Hintergrund vgl. et-

wa die von Bernt Ahrenholz herausgegebenen Sammelbände (vgl. Ahrenholz 2007; 2008; 2009) sowie Haberzettl 2009; zur Verwendung von wissenschaftssprachlichen Strukturen bei Studierenden mit DaF-Hintergrund vgl. etwa Breindl 2018b; Liu 2013). Diese empirischen Studien können ein solides Fundament für die Didaktisierung und curriculare Implementierung der verschiedenen Ausbauformen des Deutschen bilden. Was fehlt, ist ein umfassender und die verschiedenen Fachrichtungen integrierender Forschungsüberblick, auf dessen Basis die Möglichkeiten wechselseitiger Impulse ausgelotet werden könnten.

Die Empirisierung der Forschung zu Wissenschafts- und Bildungssprache in DaF und DaZ wurde auch durch die technologischen Fortschritte in der korpuslinguistischen Erschließung und Aufbereitung von nicht-standardsprachlichen Daten in Lernerkorpora entscheidend befördert. Etliche gut aufbereitete Lernerkorpora sind heute frei zugänglich. Zu nennen sind hier als größere und in Bezug auf die L1 der Lerner diversifizierte Lernerkorpora das FALKO-Korpus an der HU Berlin (<https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko>) und das aus einem EU-Projekt entstandene MERLIN-Korpus (<https://merlin-platform.eu>), für die gesprochene Wissenschaftssprache das GeWiss-Korpus an der Universität Leipzig (<https://gewiss.uni-leipzig.de/>). Diese Korpora eröffnen u. a. die Möglichkeit, gezielte Recherchen zur Frage des L1-Einflusses im Rahmen einer *contrastive interlanguage analysis* durchzuführen (vgl. Granger 2015), bei der zielsprachliche Daten, die unter vergleichbaren Bedingungen und bei gleicher Aufgabenstellung bei Lernern mit unterschiedlichen L1 erhoben wurden, ausgewertet werden. Auf die Datenbasis dieser Korpora beziehen sich viele Studien zu Einzelphänomenen des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache. Hinzu kommen zahlreiche kleinere Studien und Qualifikationschriften im DaF- und DaZ-Kontext, die eigens erhobene Sprachdaten meist kleinerer und homogener Lernergruppen auswerten. Eine mit den Lernerkorpora für DaF vergleichbare wissenschaftliche Infrastruktur, d. h. eine nach standardisierten Verfahren aufbereitete frei zugängliche Sammlung von Sprachdaten, vermisst man für den DaZ-Kontext noch.

Variationslinguistik: diatopische Variation

Die diatopische Variation des Deutschen wird in aktuellen Lehrmaterialien meist im Rahmen des D-A-CH-(L)-Konzepts abgehandelt und damit an das linguistische Konzept von Deutsch als plurizentrischer

Sprache angebunden. Die didaktische Aufbereitung von variationslinguistischer Forschung ist in der Regel noch eklektischer als beim Umgang mit der Gesprochene-Sprache-Forschung. Das Thema wird in einen landeskundlichen Kontext ›deutschsprachige Länder‹ eingebettet und in Lehrwerken meist in einer Lektion abgehandelt, die Darstellung der Variation ist auf einige wenige besonders populäre Wortschatzdubletten aus Verwaltungssprache und Alltagswelt (*Matur/a – Abitur; Kartoffel – Erdapfel, Marille – Aprikose*) beschränkt. Erkenntnisse der Regionalsprachenforschung, das Verhältnis von nationalen Varietäten zu Regiolekten und Dialekten (z. B. dass das Bairische mehr mit dem in Österreich geltenden Standard gemein hat als mit der in Sachsen oder Schleswig-Holstein gesprochenen Varietät) werden nicht thematisiert, Regiolekte allenfalls als ›Norddeutschland‹ vs. ›Süddeutschland‹ differenziert. Noch weniger Beachtung finden Erkenntnisse zur diatopischen Variation in der Grammatik. Das erklärt sich allerdings auch daraus, dass kleinräumigere dialektale Varietäten, zu denen es eine ertragreiche dialektologische Forschungstradition gibt, für DaF und DaZ keine Rolle spielen und dass zu nationaler bzw. arealer grammatischer Variation, die für den DaF-Unterricht relevant wäre, erst seit kurzem mit dem Projekt *Varietätengrammatik des Standarddeutschen* (Dürscheid/Elspaß/Ziegler 2010; <http://www.varietatengrammatik.net/>) eine systematische Datenbasis gelegt wurde. Im Rahmen dieses Projekts wurden für den gesamten zusammenhängenden deutschsprachigen Raum, eingeteilt in 15 Areale (dies in Analogie zum *Varietätenwörterbuch* von Ammon/Bickel/Lenz 2016), Varianten im Bereich der Grammatik und der Schnittstelle Lexikon-Grammatik erfasst und in mehr als 1.000 Einzel- und Überblicksartikeln über ein Online-Wiki verfügbar gemacht (<http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Start>).

8.2.3 Text- und Diskurslinguistik

Die Textlinguistik wurde vor allem in der DaF-Ausrichtung des Fachs intensiv rezipiert und mit der Forschungsrichtung einer kulturkontrastiven Textologie (vgl. Adamzik 2001; Fix/Habscheid/Klein 2007) und den didaktischen Umsetzungen in eine textsortenbezogene Vermittlung von Sprache und Grammatik (vgl. Thurmair 2018; Fandrych/Thurmair 2011) auch fachspezifisch weiterentwickelt. Wie bei der Rezeption von anderen linguistischen und grammatiktheoretischen Ausrichtungen gilt auch hier, dass nicht ein

konsistentes, in sich geschlossenes und auf einem endlichen Kategorieninventar aufbauendes Modell übernommen wird – sofern es das für die Textgrammatik überhaupt je gegeben hat –, sondern textgrammatische Beschreibungsansätze vor allem für genau diejenigen transphrasisch zu beschreibenden Phänomene einer Didaktisierung für würdig erachtet werden, die auch in der Frühzeit der Textlinguistik im Fokus standen: die im Deutschen komplizierte, weil multifaktoriell begründete Artikelselektion zwischen definitem und indefinitem Artikel und Artikellosigkeit, Pronominalisierung und andere Verfahren der referenziellen Verkettung, Formen der Satzverknüpfung sowie informationsstrukturell funktionalisierte Wortstellungsvariation, insbesondere die des Vorfelds. Die Auswahl der Phänomene, die in Lehrmaterialien mit starkem Textbezug wie etwa Hall/Scheiner (2001) thematisiert werden, zeigt auch eine hohe Affinität zu den im Kontext von Wissenschaftssprache thematisierten sprachlichen Erscheinungen. In empirischen Studien zum Erwerb von Textkompetenz in der Fremdsprache Deutsch werden denn auch häufig argumentative Texte als Datenbasis genutzt, vgl. etwa Rosén (2006); Liu (2013); Breindl (2018b).

In der textbezogenen Forschung und Sprachdidaktik setzen DaF und DaZ verschiedene Akzente, da sie an ganz unterschiedlichen Lernerkompetenzen ansetzen. Während man in DaF gemeinhin von einem Lerner ausgeht, der in seiner Muttersprache und meist bereits in einer anderen Fremdsprache eine literale Kompetenz erworben hat und eine Vorstellung von Formen und Funktionen von Texten und der Existenz verschiedener Textsorten hat, geht es im schulischen DaZ-Bereich darum, eine Textkompetenz und ein Bewusstsein für die Verschiedenheit von Textsorten überhaupt erst aufzubauen. In der Forschung zum schulischen DaZ-Bereich spielen daher eher ganzheitliche Text(produktions)modelle wie etwa das von Hayes/Flower (1980) eine Rolle, die, oft in enger Anlehnung an die muttersprachliche Deutschdidaktik, primär globalere Fragen nach der Textentfaltung und der Aufgabenbeantwortung stellen und Fragen der formalen Ausgestaltung erst nachrangig behandeln.

Für die idealtypische DaF-Zielgruppe sind aus der textlinguistischen Forschung dagegen andere Bereiche von Interesse. Aufbauend auf einer grundsätzlich vorhandenen Textkompetenz, die aber an anderen Sprachen entwickelt wurde, gilt es, zum einen sprachenspezifische Unterschiede in der formalen, inhaltlichen und makrostrukturellen Ausprägung zwischen funktional vergleichbaren Textsorten aufzuzeigen

und zum anderen für Textkohäsion stiftende Formen des Deutschen zu sensibilisieren.

In der Unterrichtspraxis DaF und DaZ sind ohnehin Texte und Diskurse und nicht grammatische Strukturen die sprachliche Basis, mit der kommunikative Kompetenzen entwickelt werden sollen. Lehrwerkautoren bemühen sich, Texte so auszuwählen, zu adaptieren oder selbst zu formulieren, dass sie *rich input* für den jeweils im Zentrum der Vermittlung stehenden Gegenstand bieten, was in einem gewissen Spannungsverhältnis zum Wunsch nach Authentizität von Texten steht. Um die Übungspraxis ist es dagegen schlechter bestellt. Nach wie vor dominieren in den Übungsteilen der Lehrwerke und in Übungsgrammatiken strukturbezogene und dekontextualisierte Transformationsübungen, und wo ein Textbezug postuliert wird, handelt es sich mitunter nur um verkappte Strukturübungen an Texten, bei denen entweder der Ausgangstext oder der durch grammatische Umwandlungen zu erstellende Zieltext formal und funktional nicht textsortenadäquat ist (exemplarisch etwa die Übungsgrammatik von Hall/Scheiner 2001). Auch in den erklärenden Passagen sind die Anleihen an der Textlinguistik überschaubar und beschränken sich im Wesentlichen auf die informationsstrukturellen Konzepte ›bekannt‹ und ›neu‹/›wichtig‹.

Im Bereich der kontrastiven textlinguistischen Forschung standen, neben kleineren Alltagssprachlichen Textsorten (Anzeigen, Presstexten), vor allem Textsorten aus dem akademischen Umfeld wie schriftliche Hausarbeit, Referat, Essay, Rezensionen im Fokus, was sich mit einer zunehmenden Fokussierung des Fachs auf eine akademische Zielgruppe erklärt. Beginnend mit den Arbeiten von Michael Clyne zu deutsch-englischen Kontrasten in akademischen Diskursen (z. B. Clyne 1981) verschaffte sich die Erkenntnis Bahn, dass akademische Schreibstile und die Gestaltung der von Studierenden im Studium geforderten schriftlichen und mündlichen Leistungen fach- und sprachspezifisch erheblich divergent ausfallen (vgl. etwa Siepmann 2006 zu Deutsch, Englisch und Französisch; Skiba 2010 zu Deutsch und Chinesisch). Aufbauend auf den zahlreichen Studien, in denen sprach- und fachkontrastiv professionelle wissenschaftliche Texte verglichen wurden, entstand in den letzten zwei Jahrzehnten auch eine Fülle von empirischen Studien zu den Textprodukten nicht-muttersprachlicher Studierender. Wurden anfänglich die Lernertexte nur im Sinne einer Defizitanalyse an den Produkten professioneller Schreiber und Schreiberinnen gemessen, rücken neuerdings auch die Unterschiede im Schreibprozess und

den Schreibprodukten der Lerner selbst in den Fokus, wenn sie Texte in ihrer L1 und in der L2 verfassen, wie etwa in der Fallstudie von Matias (2017), der sozusagen über Kreuz L1- und L2-Texte von deutschen und brasilianischen Studierenden analysiert.

Die in der empirischen Forschung erkannten Defizite und Divergenzen bilden dann wiederum die Basis für Überlegungen zu einer wissenschaftstextbezogenen Qualifizierung von Studierenden, die sich freilich nicht ausschließlich an nichtmuttersprachliche Studierende richten muss. Im Zuge einer zunehmenden Internationalisierung der Hochschulen wurde für die internationalen Studierenden auch in der Hochschuldidaktik selbst ein besonderer Bedarf erkannt, dem inzwischen an den Universitäten mit einer Fülle von unterstützenden überfachlichen Angeboten zum akademischen Schreiben und Präsentieren und im Lehrmittelbereich mit zielgerichteten Materialien begegnet wird. Angesichts der in der universitären Praxis in Deutschland aber weiterhin vorherrschenden Unkenntnis ausländischer Studierender in Bezug auf die sprach- und fachkulturspezifischen Stil- und Gestaltungskonventionen akademischer Textsorten und Diskurstypen wie Referat, schriftliche Hausarbeit, Sprechstundenkommunikation etc. erscheint die Praxis einer Vermittlung der fremden Wissenschaftssprache Deutsch jedoch immer noch defizitär. Gefordert ist eine Abkehr von der noch immer in Lehrmaterialien (exemplarisch Schade 2009), aber auch in der Lehrpraxis universitärer Sprachenzentren weithin herrschenden Konzentration auf vermeintlich wissenschaftssprachspezifische Erscheinungen der sprachlichen Oberfläche (erweiterte Partizipialattribute, Relativsätze, komplexe Nominalphrasen, Konnexion, Kollokationen), die dann, vor allem in Hinblick auf einschlägige Prüfungsformate wie DSH oder TestDaF, von den Lernern durch schematische Transformationsübungen zu festigen sind, und stattdessen eine Hinwendung zu textstrukturellen Aspekten und eine Bewusstmachung von Unterschieden in den jeweiligen Fachtraditionen.

8.2.4 Lexik

Unter dem Stichwort Lexik soll in diesem Kapitel die DaF/DaZ-gefilterte Rezeption der Forschung zu Lexikologie, Lexikographie, Metalexikographie und Phraseologie, ihre fachspezifische Weiterentwicklung und didaktische Aufbereitung behandelt werden.

In der Didaktik ist zunächst eine bis heute anhaltende Nachrangigkeit einer systematischen Wort-

schatzvermittlung gegenüber der Vermittlung von Grammatik zu beobachten; auch in der DaF/DaZ-spezifischen linguistischen Forschung spielten Fragestellungen rund um die Lexik eine im Vergleich zu grammatikbezogenen Fragestellungen untergeordnete Rolle. Die frühe DaF-orientierte Wortschatzdidaktik (Buscha/Buscha 1988) knüpfte an die strukturalistisch-lexikologischen Konzepte der paradigmatischen und syntagmatischen Relationen an und versuchte, Wortschatz nicht nur in Form von alphabetisch geordneten Vokabellisten oder in Grundwortschätzen wie im schulischen Fremdsprachenunterricht üblich, sondern auch in einer zusammenhängenden Form zu vermitteln. Ansätze der kognitiven Linguistik mit ihrem Konzept eines vielfach vernetzten und assoziativ organisierten mentalen Lexikons waren damit bereits vorweggenommen. Dabei wird die Verarbeitung und Produktion von Wörtern als komplexe, vielschichtige Leistung durch die Lerner modelliert, bei der phonetisches und graphematisches Wissen (Erkennen und Produzieren von Wortformen in gesprochener und geschriebener Sprache), flexions- und wortbildungsmorphologisches Wissen (Lemmatisierung von flektierten Wortformen, Zuordnung von derivierten Wörtern zu einer Wortfamilie), syntaktisches Wissen (kontextuelle Verankerung eines Worts als Hilfe zur Bedeutungerschließung bzw. als Voraussetzung für die Wahl korrekter Flexionsformen), lexikalisch-begriffliches Wissen und Verwendungswissen (Kontextbedeutungen, Konnotationen, Registerzugehörigkeit von Wörtern und dergleichen) zusammenspielen müssen. Aktuelle Lehrmaterialien setzen diesen Ansatz mit verschiedenen wortschatz-clusternden Anordnungen wie Wortfeldern, Wortfamilien, hierarchisch organisierten Begriffsnetzen oder enzyklopädisch nach Sachgruppen organisierten Wortverbänden und mit entsprechenden Darstellungsweisen wie Wortgeln, Wortsternen, Assoziogrammen etc. um.

»Den Lernern sollte in Bezug auf den Wortschatz die Einsicht vermittelt werden, dass dieser geordnet ist und dass es gilt, in der unübersichtlichen Fülle und dem scheinbaren Durcheinander der Wörter Ordnungen zu erkennen und zu schaffen. Es gilt die Maxime: Wörternetze statt Grundwortschätze.« (Kühn 2007: 162)

Das Hauptaugenmerk galt dabei lange Zeit hauptsächlich den paradigmatischen Relationen des Wortschatzes wie Synonymie, Antonymie, Hypero- und

Hyponymie, Meronymie etc. In Bezug auf die syntagmatische Vernetzung konzentrieren sich systematische wortschatzbezogene Lehrmaterialien vor allem auf idiomatische Mehrwortverbindungen wie Phraselogismen und Sprichwörter sowie Funktionsverbgefüge. Dass die syntagmatische Verkettung auch von nicht-idiomatischen, semantisch kompositionalen Wortfolgen eine ganz erhebliche Fehlerquelle darstellt, die auch bei weit fortgeschrittenen Lernern oft noch die erwünschte *native like fluency* vermissen lässt und deshalb ihr Erwerb und ihre Vermittlung Gegenstand der Forschung im Fach DaF/DaZ sein sollten, ist erst in den letzten beiden Jahrzehnten unter dem Stichwort ›Kollokationen‹ ins Blickfeld geraten. Wesentlich dazu beigetragen haben die Arbeiten des Romanisten Franz Josef Hausmann und seine programmatischen Schriften zum L2-Erwerb von Kollokationen (z. B. Hausmann 1984: »Wortschatzlernen ist Kollokationslernen«), die Rezeption der angelsächsischen Kollokationsforschung sowie die verbesserten korpuslinguistischen Zugänge zu Kollokationsdaten in Referenzkorpora des Deutschen wie etwa die Kookkurrenzdatenbank zum Deutschen Referenzkorpus (DeReKo) am IDS Mannheim (<http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/methoden/ka.html#CCDB>) oder das Wortprofil-Tool beim DWDS-Korpus (<https://www.dwds.de/d/ressourcen#wortprofil>). Hinzu kommen die Bemühungen um einen quantitativen Ausbau und eine bessere korpuslinguistische Aufbereitung von Lernerkorpora für Deutsch als L2 wie FALKO, MERLIN oder GeWiss.

Unterm Strich ist aber die Forschung zu wortschatzbezogenen Aspekten im Fach DaF/DaZ noch immer defizitär. Es fehlt eine empirisch abgesicherte Theorie, die, in interdisziplinärer Verbindung mit Psycho- und Neurolinguistik, ein realistisches Modell für den Wortschatzerwerb und die dafür konstitutiven Lernprozesse der Semantisierung, Vernetzung, Speicherung und Aktivierung von Wortschatz bereitstellen könnte. Das Fehlen eines empirischen Fundaments ist sowohl für die Forschung zum gesteuerten wie zum ungesteuerten Wortschatzerwerb zu konstatieren, überhaupt fehlen zielgruppenspezifische Daten. Für den Kontext DaZ stellt sich hier etwa dominant die Frage nach dem Ablauf von bilingualem Wortschatzerwerb, was eine stärkere Anbindung an die Forschung zum L1-Erwerb Deutsch, aber auch an die internationale Forschung zum mehrsprachigen Spracherwerb notwendig macht, für den DaF-Kontext ist wiederum, angesichts der Tatsache, dass Deutsch vor allem als L3 gelernt wird, die Rolle früher gelernter

Fremdsprachen oder der Umgang von Lernern mit Internationalismen als Forschungsgegenstand von Interesse. Für beide Bereiche ist zudem der Einfluss weiterer interner und externer Faktoren des Lernprozesses wie Alter oder Instruktionsform auf den Wortschatzerwerb zu ermitteln.

Das Empirie-Desiderat betrifft schließlich auch die Wortschatzvermittlungspraxis im DaF- und DaZ-Unterricht und in Lehrmaterialien. Inwieweit gängige Unterrichtsmethoden bei der Bedeutungserschließung wie strikte Einsprachigkeit und Semantisierung aus dem Kontext alternativen Verfahren überlegen sind, ist nicht durch systematische Unterrichtsbeobachtung oder Interventionsstudien abgesichert. Zur Diskussion steht vor allem, eine unterrichtliche Fokussierung auf rezeptive Verfahren bei der Wortschatzvermittlung in Form der oben beschriebenen paradigmatischen und syntagmatischen Vernetzung durch eine mehr auf die Sprachproduktion gerichtete Didaktik zu ergänzen, die auf die Aktivierung von Wortschatz in möglichst vielen Kontexten setzt.

Eine Lernerlexikographie des Deutschen beginnt im Vergleich zur englischsprachigen Lernerlexikographie eher spät mit *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (Götz 1993), dem das de Gruyter *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (Kempcke 2000) folgt. Seitdem hat sich der Markt rasant entwickelt und weitere Verlage wie Duden und Pons haben nachgezogen und niveauspezifische Lernerwörterbücher veröffentlicht. Die DaF-Lernerlexikographie war von Anfang an begleitet von einer intensiven wissenschaftlichen Auseinandersetzung, für die neben metalexikographischen Aspekten auch der Umgang der Nutzer mit Wörterbüchern und ihre Wörterbuchbenutzungskompetenz zentral waren (Wiegand 1998; 2002). Die eher ernüchternden Resultate von Studien zum Nutzerverhalten machen deutlich, dass eine Wörterbuchdidaktik, die über die reine Vermittlung von Nachschlagetechniken hinausgeht, immer noch ein Desiderat ist. Dies gilt umso mehr, als linguistisch und lexikographisch ausgereiften Print- oder Online-Lernerwörterbüchern in der Form von Angeboten des *Mobile Learning* eine echte Konkurrenz entstanden ist, die aus linguistischer und metalexikographischer Sicht mitunter Mängel aufweist, von vielen Lernern aber bevorzugt wird. Viele ›Wortschatz-Apps‹ sind reine Vokabeltrainer, die auf einer Digitalisierung der Karteikastenmethode beruhen, aber die Vernetzung von Wortschatz vernachlässigen, daneben gibt es aber auch professionell gestaltete Wortschatztrainer wie z. B. den *Deutschtrainer A1* des

Goethe-Instituts (<https://www.goethe.de/de/spr/ueb/dt1.html>), der Wortschatz im Kontext präsentiert und in der Übungskomponente rezeptive und produktive, orale und literale Fertigkeiten berücksichtigt. Folglich sollte die Tradition der Analyse von DaF-Lehrmaterialien, der in einschlägigen Fachzeitschriften meist eine eigene Rubrik gewidmet ist, dahingehend revidiert werden, dass verstärkt Angebote des *Mobile Learning* berücksichtigt werden.

8.3 Linguistische Theoriebildung für DaF/DaZ

Die sprachdidaktische und sprachkontrastive Grundausrichtung des Fachs DaF/DaZ bringt zwangsläufig Anziehungs- und Abstoßungseffekte gegenüber linguistischen Theorien und Schulen mit sich. Es wäre allerdings zu kurz gegriffen, das Fach nur als rezeptiven Filter für Erkenntnisse der theoretischen und deskriptiven Linguistik zu sehen. Vielmehr hat es im Gegenzug mit fachspezifischen empirisch fundierten Erkenntnissen eigenständige linguistische Forschungsrichtungen initiiert – so etwa im Fall der Tertiärsprachenforschung – und zur Konsolidierung und Weiterentwicklung von Theorien wichtige Impulse gegeben und Beiträge geliefert; zu denken ist hier beispielsweise an den Beitrag sprachkontrastiver und lernersprachlicher Forschung zur kognitiven Linguistik. (Für einen Überblick vgl. Stutterheim 2018.)

Im Folgenden soll – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – eine Bestandsaufnahme darlegen, welche Bezüge zwischen dem Fach DaF/DaZ und einigen der prominenteren linguistischen Strömungen der letzten 50 Jahre auszumachen sind, wobei der Fokus hier naturgemäß auf dem gesteuerten Fremdsprachenunterricht und in der DaF/DaZ-spezifischen Forschung selbst liegt. Dabei ist jeweils zu fragen, ob es eine in der Natur der Ziele und der Anwendungsorientiertheit des Fachs begründete Affinität (bzw. Abstoßungskraft) gegenüber bestimmten theoretischen Ansätzen gibt oder ob die Ursache dafür in bestimmten Traditionen oder auch in wissenschaftsgeschichtlichen Zufälligkeiten zu suchen ist.

8.3.1 Generative Grammatik und verwandte formale Ansätze

Zweifelloos ist die generative Grammatik in ihren diversen Versionen die international am weitesten verbreitete Theorie; sie stellt ein ausgearbeitetes, präzise

definiertes Kategorieninventar und einen ebensolchen Beschreibungsformalismus zur Verfügung, der a) übereinzelsprachlich anwendbar ist und b) elastisch genug für Weiterentwicklungen, Lückenschluss und Differenzierung ist. Der Anspruch, auf der Basis eines als universalgrammatisch postulierten Beschreibungsapparats Grammatiken der Einzelsprachen ausbuchstabieren zu können, was dem Sprachvergleich zugutekommt, lässt die generative Grammatik grundsätzlich einmal attraktiv für die Vermittlung der Grammatik einer Fremdsprache erscheinen, da Missverständnisse aufgrund von disparaten, auf nationalen grammatikographischen Traditionen beruhenden Beschreibungssystemen so verhindert und den Lernern die Divergenzen und Konvergenzen zwischen ihrer L1, gegebenenfalls auch weiteren L2, und dem Deutschen transparenter gemacht werden könnten.

Bekanntlich ist jedoch der Einsatz der generativen Grammatik als grammatischer Beschreibungsapparat der Fremd- oder Zweitsprachenvermittlung des Deutschen wie des Englischen (von anderen Sprachen ganz zu schweigen) nicht über Versuche in der Frühzeit der generativen Grammatik hinaus gedrungen. Das spätere Plädoyer von Werner Abraham für eine generative Grundlage einer DaF-Vermittlung beziehungsweise DaF-spezifische Grammatikographie (Abraham 1998; 1999) blieb isoliert und wurde von der DaF-Gemeinde nicht aufgegriffen. Gründe für die Unverträglichkeit von generativer Grammatik und DaF beziehungsweise Vermittlung des Deutschen im gesteuerten Fremdsprachenunterricht lassen sich letztlich in den unterschiedlichen Zielsetzungen und der unterschiedlichen Zielgruppenorientierung ausmachen.

- a) Der hochgradig formalisierte und sehr abstrakte Beschreibungsapparat der generativen Grammatik erfordert ein hohes Maß an Einarbeitungszeit (Studierenden der Linguistik werden die Grundlagen in aller Regel in mindestens einem Einführungsseminar vermittelt, also nicht unter 30 Unterrichtsstunden), das der ohnehin meist knapp bemessenen Zeit für die Sprachpraxis entzogen würde. Die Bereitschaft der Lerner – und der Lehrer – für ein grammatiktheoretisches Propädeutikum darf als gering bis nicht vorhanden eingeschätzt werden. Hier wäre der Hebel definitiv schwerer als das zu Hebende.
- b) Die Abstraktheit und der hohe Formalisierungsgrad der Beschreibung dürften an großen Teilen der Zielgruppe vorbeigehen; allenfalls in speziellen akademischen Kontexten wäre die generative

Grammatik einsetzbar. Der DaZ-Bereich scheidet für eine Anwendung der generativen Grammatik völlig aus.

- c) Die ausschließliche Formbezogenheit der generativen Grammatik steht in diametralem Gegensatz zum Primat kommunikativer Fertigkeiten und der aktuellen Kompetenzorientierung des Fremdsprachenunterrichts. Um es auf den Punkt zu bringen: DaF/DaZ sind *parole*-orientierte Wissenschaften, der generativen Grammatik ging es immer nur um die Beschreibung der *langue*. Die generative Grammatik operiert auf dem Konstrukt einer einheitlichen Standardsprache und ignoriert inner-sprachliche Variation, wie sie in Kap. 8.2 beschrieben wurde, und sie interessiert sich weder für Gebrauchsfrequenzen (was für Lerner wiederum ein ganz zentraler Aspekt ist) noch für Beziehungen zwischen Grammatik und Lexik.
- d) Formale Grammatiken neigen dazu, Phänomene, die sich nicht mit dem jeweiligen Beschreibungsapparat konsistent erfassen lassen, als für die grammatische Theoriebildung irrelevant auszuschließen oder zu ignorieren. Den Luxus, den sich etwa Eisenberg (Eisenberg 1986: 197, vergleichbar auch spätere Auflagen) in seinem *Grundriss* leistet, Modalpartikeln und weitere Partikelklassen getreu der Tradition als »Zaunkönige und Läuse im Pelz der Sprache [...] stiefmütterlich oder gar nicht« zu behandeln, kann sich eine DaF-orientierte Grammatik nicht erlauben, gerade angesichts der hohen Frequenz, der kommunikativen Relevanz und der Tatsache, dass viele Sprachen die im Deutschen durch Modalpartikeln kodierten Funktionen durch ganz andere sprachliche Mittel ausdrücken. Im Übrigen zeigt auch Eisenbergs stimmige Begründung für die weitgehende Vernachlässigung von Partikeln im *Grundriss*, dass die Zielsetzung einer Grammatik die Inhalte bestimmt: Eine wissenschaftliche Referenzgrammatik wie der sich vor allem an Studierende richtende *Grundriss* will ein Verstehen vom Aufbau eines grammatischen Systems befördern; Grammatikographie mit DaF-/DaZ-Bezug muss den Gebrauch dieses Systems erläutern.

Was hier an Gründen für die Unverträglichkeit zwischen DaF (und noch stärker DaZ) und der generativen Grammatik ins Feld geführt wurde, gilt selbstverständlich auch für weitere formale Grammatikmodelle im Umfeld der generativen Theorie wie HPSG (*Head-Driven Phrase Structure Grammar*), LFG (*Lexical Functional Grammar*) und dergleichen.

8.3.2 Valenz- und dependenzgrammatische Ansätze

Eine bemerkenswerte Ausnahme zur Polarität von DaF und formalen Grammatikmodellen bildet die Valenz- und Dependenzgrammatik, die für das Deutsche in einigen durchaus anspruchsvollen und im Vergleich zur generativen Grammatik kaum minder formalisierten Versionen kursiert (vgl. etwa Heringer 1996; Eroms 2000), im Fach DaF/DaZ aber geradezu euphorisch rezipiert wurde und jahrzehntelang die Darstellung der Satzstruktur in Lehrwerken geprägt hat, ohne dass die Überlegenheit gegenüber einem traditionellen, stärker auf der antiken Tradition aufbauenden Grammatikmodell jemals empirisch bestätigt worden wäre (für eine Bilanz vgl. Fobbe 2010). Für die Etablierung der Dependenz-Valenzgrammatik in DaF war sicherlich auch das international ausstrahlende Wirken der Valenzgrammatiker Gerhard Helbig und Ulrich Engel maßgeblich, die mit dem Valenzwörterbuch (Helbig/Schenkel 1969) und der *DVG für DaF* (Rall/Engel/Rall 1977) Standardwerke für DaF-Lehrende vorgelegt und in vielen programmatischen Schriften die Eignung des Modells für den Fremdsprachenunterricht herausgestrichen haben. Auch die auf einen internationalen Markt ausgerichtete Lehrwerkproduktion war jahrzehntelang von diesem Modell bestimmt. Fraglich bleibt aber bis heute, was für DaF den Mehrwert einer valenzgrammatischen Darstellung gegenüber der traditionellen Darstellung mit einer Subjekt-Prädikat-Struktur ausmacht, die zumindest im europäischen Kontext aufgrund des gemeinsamen lateinischen Erbes populärer sein dürfte. Die valenzgrammatische Kernüberzeugung, dass die lexikalischen Eigenschaften des Verbs formale, rollensemantische und merkmalsemantische Eigenschaften von Subjekt und Objekten bestimmen, lässt sich über ein traditionelles zweigliedriges Modell genauso abbilden, nämlich mit Hilfe des Rektionskonzepts. Umgekehrt spielt die in der Valenzgrammatik so dominante Unterscheidung zwischen Ergänzungen und Angaben sowie zwischen obligatorischen und fakultativen Ergänzungen weder für die Sprachproduktion noch die Rezeption eine Rolle: Ist in einer Lerneräußerung eine obligatorische Argumentstelle eines Verbs nicht besetzt, liegt das natürlich nicht daran, dass der Sprecher eine für seine Äußerung kommunikativ relevante Argumentstelle »vergessen« hat, sondern in aller Regel an einem Verstoß gegen die Verb- rektion oder der Wahl eines im Kontext nicht passenden Verbs.

Aus einer funktionalen – und erst recht aus einer kognitiven – Perspektive heraus ist ein Satzaufbau vom Verb aus ohnehin nicht überzeugend. Eine Äußerung wird in den meisten Kontexten nicht so geplant, dass einer Prädikation Referenten zugeordnet werden (allenfalls als Antwort auf eine W-Frage), sondern dass über einen Referenten, über den der Sprecher etwas aussagen möchte, etwas prädiert wird. Typologisch gesehen gehört die Mehrzahl der Sprachen zum Typ SVO oder SOV; V1-Sprachen sind vergleichsweise selten und noch seltener sind obligatorische Abfolgen von Objekt vor Subjekt (vgl. Dryer 2013). Das Deutsche mit seiner strikten XV-Anordnung, also Verbzweitstellung mit beliebiger Füllung der Stelle vor dem finiten Verb, sticht hier typologisch eher heraus und kollidiert mit der universalpragmatischen Bevorzugung eines Sachverhaltsentwurfs, bei dem zuerst ein lokales, temporales, modales, konditionales oder anderes Setting aufgespannt wird (*heute, im Jahr 2000, auf der Straße, bei Regen, wenn es regnet ...*) und dann der Kern der Proposition aus Referent und Prädikation angefügt wird – was unweigerlich zu der für das Deutsche nicht normgerechten Verbdrittstellung im Aussagesatz führt. Hier einige lernersprachliche Beispiele, die das L1-unabhängige häufige Auftreten von Verbdrittstellungen illustrieren sollen.

- (1) *Am Anfang dieser Projekt wird patentiert.* (Bsp. aus Ballestracci 2010: 32; L1 = Italienisch)
- (2) *Außerdem es hilft mir im Lehrer-Beruf.* (DSH-Prüfung, Prüfling aus der Ukraine)
- (3) *Wie die Grafik zeigt, die Meisten 86,2 % gebrauchen das Internet um Private E-Mails zu versenden und empfangen.* (DSH-Test, Prüfling aus Georgien)
- (4) *In Japan die meisten Leute beachten Höflichkeitsregeln.* (Bsp. aus Lipsky 2010: 70; L1 = Japanisch)

Solche Fehler treten bekanntlich nicht nur im ungesteuerten Fremdsprachenunterricht auf; durch ein valenzgrammatisches Modell werden sie keineswegs verhindert. Der von Engel hergestellte Zusammenhang zwischen der linearen Konstituentenabfolge und dem valenzgrammatischen Modell, der einen Mehrwert des Modells begründen könnte, gilt nur sehr eingeschränkt (nämlich für die Abfolge von nominalen Objekten, und auch dies nur in einer kontextuell nicht beeinflussten ›Grundreihenfolge‹) und wurde in Lehrwerken nie konsequent umgesetzt. Die in den 80er und 90er Jahren virulente Debatte um eine Sonderstellung des Subjekts, für die es im Deutschen

durchaus Gründe gibt (vgl. Oppenrieder 1991), soll hier nicht wieder aufgewärmt werden; als Argument pro oder contra Valenzgrammatik eignet sie sich nicht, da sie nur innerhalb einer Theorie stimmig beantwortet werden kann.

Auch was in den letzten beiden Jahrzehnten von der Valenztheorie in DaF-Lehrwerken rezipiert und umgesetzt wurde, ist eher ernüchternd (vgl. Fobbe 2010); dass die terminologische valenzgrammatische Neuerung einer numerischen Durchzählung der Ergänzungen (E1, E2 usw.) inzwischen aus Lehrmaterialien verbannt ist, kann man auch als Glücksfall sehen.

In der Valenzlexikographie des Deutschen gibt es wiederum eine Rückkoppelung mit dem DaF-Bereich: Das jüngste Valenzwörterbuch des Deutschen, VALBU (Schumacher/Kubczak/Schmidt et al. 2004), wendet sich vorrangig an Lehrende und Lehrbuchautoren im DaF-Bereich und an fortgeschrittene Deutschlerner und orientiert sich in der Auswahl der Lemmata (638 Verben) an der Wortschatzliste des *Zertifikats Deutsch*. Auch kann man in der sehr großzügigen Auszeichnung von adverbialen Konstituenten als Ergänzungen ein Eingehen auf die Bedürfnisse der Lerner sehen.

8.3.3 Funktionalgrammatische Ansätze

Trotz des in Curricula wie dem GeR und in programmatischen Schriften bekräftigten Primats kommunikativer Fertigkeiten, die der Grammatik nur eine dienende Funktion zubilligen, hat sich für den Fremdsprachenunterricht kein Katalog funktionaler Kategorien etabliert, der in Systematik oder Reichweite mit formbezogenen Inventaren vergleichbar wäre. Ohnehin ist der Funktionsbegriff in der Linguistik arg strapaziert. Helbig (1999) nennt syntaktische, semantische, kommunikative und logische Funktionen, Henning (2018) nennt ergänzend eine soziale Funktion, in der Textlinguistik ist die Rede von einer textuellen Funktion. Grundsätzlich ist zu unterscheiden zwischen einer Funktion von Sprache (im Sinne von Werkzeug oder Tätigkeit) und einer systemimmanenten Funktionalität linguistisch klassifizierter Einheiten. In Referenzgrammatiken wie der IDS-Grammatik (Zifonun/Hoffmann/Strecker et al. 1997) oder Eisenbergs *Grundriss* ist vor allem der letztere Funktionsbegriff zentral, wobei meist ausgehend von der Form die systemimmanente syntaktische und semantische Funktion bestimmt wird. Im DaF-Bereich ist eine solche Trennung weniger scharf konturiert.

Die kommunikations- und kompetenzorientierten

Lernzielbeschreibungen in Lehrwerken oder im GeR sind, wie bereits dargelegt (s. Kap. IV.8.2), weit entfernt von jeglicher Systematik. Einen vielversprechenden Versuch der Erschließung sprachlicher Mittel von der funktionalen Seite aus stellte die *Grammatik in Feldern* dar (Buscha/Freudenberg-Findeisen/Forstreuter et al. 1998), der aber aufgrund der nicht begründeten Auswahl funktionaler Kategorien bzw. Felder und seiner Lückenhaftigkeit nicht überzeugen konnte. Auch eine weitere, von Funktionen ausgehende und an eine DaF-Zielgruppe gerichtete Grammatik, nämlich die *Kommunikative Grammatik* von Engel/Tertel (1993), vermischt unter der Rubrizierung »kommunikative Bedürfnisse« formale, semantische und kommunikationsorientierte Ebenen (z. B. »Mitteilen und Fragen«, »Determination«, »Personen und Gegenstände benennen«, »Valenz«, »Steigerung und Vergleich« ...). Die wenigen systematischeren, funktional orientierten für das Deutsche ausgearbeiteten Beschreibungssysteme wie das der IDS-Grammatik mit ihrem »doppelten Ausgang« (funktional und formal) (Zifonun/Hoffmann/Strecker et al. 1997) wurden vom DaF-Bereich nicht übernommen. Die vor allem DaZ-orientierte Grammatik von Hoffmann (2013) liefert wiederum durch ihre theoretische Verankerung in der linguistischen Pragmatik und die idiosynkratische Klassifikation und Terminologie, vor allem im Bereich der Wortarten, kein Modell für eine übereinzelsprachliche Grammatikographie.

Fazit: So berechtigt und erstrebenswert es ist, für die Fremdsprachenvermittlung die Funktionalität der Elemente in den Vordergrund zu rücken, so wenig ist dies in der Umsetzung gelungen. In der fachspezifischen Forschung spielt die Beschäftigung mit sprachfunktionalen Fragen kaum eine Rolle, gemessen am Publikationsaufkommen zu formalen Aspekten des Sprachsystems.

8.3.4 Kognitive und konstruktionsgrammatische Ansätze

Die kognitive Linguistik, die mit der generativen Grammatik durchaus einige Gemeinsamkeiten aufweist (vgl. Breindl 2018a), hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten eher als Gegenmodell zur Chomsky'schen Idee einer angeborenen Universalgrammatik entwickelt und wird auch als solche propagiert. Studien zum Fremdspracherwerb, speziell zum bilingualen und mehrsprachigen Fremdspracherwerb, haben entscheidend zu ihrer Konsolidierung beigetragen. Das Englische steht dabei im Vordergrund, doch ist auch

das Deutsche in vielen empirischen Studien präsent. Zu nennen sind in diesem Kontext die Arbeiten des Heidelberger Projekts zur Versprachlichung von Raum und Zeit (Stutterheim 2018; Carroll/Stutterheim 1993), die interdisziplinär mit der Neurolinguistik erarbeiteten Studien von Franceschini zum mehrsprachigen Spracherwerb in trilingualen Gebieten Südtirols (Franceschini 2009) oder die Arbeiten von Riehl zum Spracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit (Riehl 2014). Auch die primär anglistisch orientierten Arbeiten von Piske zu den sprachlichen Leistungen von deutschen Grundschulern mit und ohne Migrationshintergrund in Immersionsprogrammen mit Englisch als dominanter Unterrichtssprache können diese Diskussion bereichern (Steinlen/Piske 2013).

Für die Fremdsprachendidaktik als besonders lohnend hat sich die aus der kognitiven Linguistik heraus entwickelte Konstruktionsgrammatik erwiesen. Deren radikaler und offensiv vorgetragener Bruch mit der Generativen Grammatik fällt in den Fremdsprachendidaktiken auf fruchtbaren Boden. Der Kerngedanke der Konstruktionsgrammatik, Grammatik und Lexik seien nicht verschiedene und kognitiv nicht getrennt verarbeitete Systeme, kommt der am Sprachgebrauch orientierten Fremdsprachendidaktik entgegen, da für Lerner eine Scheidung zwischen Grammatik und Lexik oftmals künstlich und die getrennte Behandlung nicht förderlich erscheint. Gerade die nicht mit einem projektionistischen Grammatikmodell beschreibbaren idiosynkratischen, teilschematischen und mehr oder minder phraseologischen Strukturen und Einzelgänger, die aus einer systematischen Grammatik, nicht aber aus dem Fremdsprachenunterricht ausgeblendet werden können, standen in der Anfangsphase der Konstruktionsgrammatik im Zentrum. Zunehmend gewinnt auch die Überzeugung Platz, dass Spracherwerb – egal, ob in L1 oder L2 – mit der Chomsky'schen Vorstellung einer angeborenen Universalgrammatik weniger plausibel modelliert ist als mit einer Theorie, die dem stark musterhaften Charakter der Sprachproduktion von Kindern im Erstspracherwerb und Lernern im gesteuerten wie ungesteuerten Zweitspracherwerb Rechnung trägt. Im Erst- wie im Zweitspracherwerb ließen sich U-Kurven beobachten, deren Ausgangspunkt eben formelhaft übernommene und deshalb korrekt produzierte Sequenzen sind, die von einer »turbulenten Phase« (Diehl/Pistorius 2002: 227) abgelöst werden, in der diese Sequenzen sukzessive in einem Prozess des Tastens und Suchens grammatisch aufgebrochen

und analysiert werden, was naturgemäß auch Abweichungen vom Standard mit sich bringt.

Hinzu kommt, dass die Verflechtung grammatischer Strukturen mit einer präferenten lexikalischen Füllung Lernprozesse abkürzen kann. Hier spielt schließlich das Konzept der *Chunks* als rekurrente, konventionalisierte Mehr-Wort-Sequenzen, die vom Lerner holistisch verarbeitet und verwendet werden, ohne dass er sie grammatisch analysieren müsste, eine zentrale Rolle. Das Konzept geht auf Sinclairs *Idiom principle* zurück (Sinclair 1991) und wurde für DaF vor allem von Aguado (Aguado 2004) und Handwerker (Handwerker 2008) verbreitet. Solche *Chunks* können auch als Steigbügel im Spracherwerb fungieren, da Lerner mit ihnen Strukturen produzieren können, die sie unter Zugrundelegung einer festen Erwerbsequenz eigentlich noch gar nicht erreicht haben können. Beispielsweise ist die Verwendung der Grußformel *Guten Tag* nicht an die Beherrschung eines Zwei- oder Drei-Kasus-Systems gebunden, kann aber zu dessen Erwerb durch Bewusstmachung der Formunterschiede zum Nominativ beitragen.

Auch wenn bislang keine exhaustive konstruktionsgrammatische Beschreibung des Deutschen vorliegt, ist die Anzahl der in diesem theoretischen Rahmen angesiedelten Arbeiten zu Gegenständen der Morphosyntax, des Sprachwandels, der Phraseologie, der gesprochenen Sprache und zu Kollokationen in unterschiedlichen Textsorten mittlerweile beträchtlich (vgl. dazu die Übersichten in Ziem/Lasch 2013), nicht wenige davon weisen einen DaF-Bezug auf. Eine didaktische Umsetzung der Forschung hat bislang allerdings noch kaum stattgefunden. Hier lässt auch die Lehrmaterialproduktion noch viele Wünsche offen: Phrasenlernen statt Wortschatzlernen, und statt abstrakter grammatischer Strukturen sollten lexikalisch spezifizierte Konstruktionen vermittelt werden, die als schemabildende Muster dienen können.

8.4 Beispiel argumentative Texte

Die Rezeption und Produktion argumentativer Texte ist ein intensiv bearbeitetes Forschungsfeld in DaF, DaZ und Muttersprachgermanistik. In allen drei Bereichen liegen eine Fülle von Längsschnitt- und Querschnittstudien zur Ontogenese einer ›Argumentationskompetenz‹ vor und mehr oder weniger präzise Empfehlungen für eine Didaktik, die die Entwicklung ebendieser Kompetenz auf den verschiedenen Ebenen fördert – themenbezogen, in Bezug auf die Struktur

eines Arguments, textsortenbezogen und schließlich mit Bezug auf formalsprachliche Mittel. Auffallend ist, dass die wechselseitige Rezeption und damit der Austausch von Erkenntnissen zwischen den Bereichen eher gering ausfällt, wiewohl die Autoren zu durchaus vergleichbaren Ergebnissen und Modellierungen der ontogenetischen Prozesse kommen. Ein Blick über den jeweiligen Tellerrand des Teilfachs, intensivere Kooperation und interdisziplinäre Forschung erscheinen hier dringend geboten.

In der Sprachdidaktik spielt die Ausbildung einer Argumentationskompetenz in allen drei Bereichen eine zentrale Rolle und ist in Lehrplänen fest verankert. Das ist in Anbetracht der Relevanz kompetenten Argumentierens für ein gelingendes Alltagsleben, für erfolgreiche schulische und weiterführende Bildung, für das berufliche Leben, überhaupt als Voraussetzung für eigenständiges Handeln als Subjekt und für jede Art gesellschaftlicher Teilhabe absolut gerechtfertigt. Wie für manch andere Gegenstände der Sprachdidaktik gilt aber auch hier, dass das Band zwischen der empirischen Spracherwerbsforschung und der Sprachdidaktik eher lose geknüpft ist und man liegt wohl nicht ganz falsch mit der Behauptung, dass der Bereich Deutsch als Fremdsprache hier den größten Nachholbedarf hat. Ein Grund für dieses Defizit dürfte die unterschiedliche Kontextualisierung von Argumentationskompetenz im Rahmen des Spracherwerbs sein, die für die verschiedenen Zielgruppen zugrunde gelegt wird. Während für die Zielgruppen des schulischen DaM- und DaZ-Unterrichts selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass Argumentieren als kognitive Leistung und sprachliches Handeln mehr umfasst als die Beherrschung spezieller sprachlicher Mittel und Kinder überhaupt erst begreifen müssen, was argumentieren bedeutet, wie ein Argument strukturell aufgebaut ist und was als Argument fungieren kann, setzt man diese Kenntnis bei erwachsenen DaF-Lernern meist stillschweigend voraus und setzt häufig erst an der sprachlichen Oberfläche an. Dabei geraten zwei Dinge aus dem Blick:

- Erstens sind Formen des Argumentierens offenbar keineswegs so universal ausgeprägt, wie uns das die Tradition der Aussagen- und Prädikatenlogik mit ihren Schlussmodi und Syllogismen (*modus ponens*, *modus tollens*, reduktive Schlüsse etc.) glauben lässt, und auch argumentative Texte erwachsener Lerner können in einer für den deutschsprachigen, mit argumentativen Schultextsorten wie Erörterungen sozialisierten Leser befremdlichen Weise aufgebaut und formuliert sein.

- Und zweitens sind Formen des schriftlichen oder mündlichen Argumentierens an Textsorten gebunden; gerade die in einem deutschsprachigen akademischen Umfeld gebräuchlichen Textsorten wie Referat, schriftliche Hausarbeit, Qualifikationsarbeit und dergleichen können im universitären Kontext anderer Länder entweder nicht existieren oder ganz anders realisiert sein (vgl. dazu etwa Hermanns 1980; Eßer 1997; Skiba 2010). Ein Paradebeispiel hierfür ist die Textsorte *Essay*, die offenbar bereits innerhalb einer Sprachgemeinschaft fachkulturspezifisch differenziert ist und kulturübergreifend allenfalls durch eine Art Familienähnlichkeit charakterisierbar ist.

Der Zusammenhang zwischen einem wie auch immer begründeten Defizit im Argumentieren und einer Unkenntnis des Argumentierens im Rahmen einer bestimmten Textsorte ist noch weitestgehend unerforscht. So lässt sich etwa an vielen Texten chinesischer Schreiber aus dem FALKO-*Essay*-Korpus und dem KOBALT-DaF-Korpus (<https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/kobalt-daf>) beobachten, dass eine klare Positionierung nicht auszumachen ist und die Schreiber ihre Texte mit einer Einerseits-Andereiseits-Formel (z. B. »beide Seiten haben recht.«) beschließen. Inwieweit das mit dem chinesischen Aufsatzunterricht zu tun hat (vgl. dazu Lehker 2007) und inwiefern hinter diesem wiederum »kulturelle« Grundbedingungen stehen, bleibt einstweilen unklar. Ein weiterer Befund an den Lerner-*Essays*, der sich unabhängig von der L1 der Schreiber nachweisen lässt, ist die Nutzung von anekdotischen, mit der eigenen Biographie in Zusammenhang stehenden Ereignissen als Argument ohne Versuch einer Generalisierung. Das äußert sich dann z. B. in einer für die Textsorte überraschend hohen Frequenz von temporalen Konnektoren und Vergangenheitstempora (vgl. Breindl 2016; 2018b).

Für den DaM- und DaZ-Bereich sind vor allem Längsschnittstudien wie die von Augst/Disselhoff/Henrich et al. (2007), Steinhoff (2007) und Petersen (2013) aufschlussreich, Querschnittstudien wie die von Cantone/Habertzettl (2009), Grundler (2010) oder Tschirner/Bärenfänger/Möhring (2016) leuchten Defizite aus und leiten daraus Forderungen für Sprachdiagnostik und Sprachförderung in »Bildungssprache« und Argumentationskompetenz ab. Für DaZ haben insbesondere zwei Kontextualisierungen in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen: die der durchgehenden Sprachförderung in allen Fächern (»sprach-

sensibler Fachunterricht«) und die Sprachförderung im Rahmen von Mehrsprachigkeit.

Sobald sprachliche Mittel des Argumentierens in den Blick rücken, verringern sich die Unterschiede zwischen den Teilbereichen. Neben allgemeinen spezifischen Formen, die fast nur in konzeptueller Schriftlichkeit auftreten wie erweiterten Partizipialattributen (vgl. dazu Petersen 2014), Funktionsverbgefügen bzw., allgemeiner, Kollokationen aus Verb und nominalisiertem Objektsnomen (*einen Beweis führen, ein Argument vorbringen, den Nachweis erbringen*) bilden natürlich Konnektoren das Herzstück argumentativer Texte, da ihnen sozusagen eine argumentative Figur lexikalisch eingeschrieben ist. Unter den Konnektoren sind es dann wieder die kausalen, konditionalen, konzessiven und adversativen, die das Wesen der Argumentation, eine Vorwegnahme fiktiver Einwände gegen eine Position, am reinsten zum Ausdruck bringen. Steinhoff (2011: 578) charakterisiert zwar ... *aber* für argumentative Texte als »Textschlüsselwort« (so wie *plötzlich* für narrative Texte). Eine lernerkorpusbasierte Studie nach der Methode der *contrastive interlanguage analysis* (Breindl 2016) zeigt, dass Lerner im Vergleich zu Muttersprachlern deutlich weniger kausale, konzessive und adversative Konnektoren verwenden und dies auch nicht durch nicht-konnektorale sprachliche Mittel (z. B. Präpositionen oder Lexik des Nennwortschatzes wie *der Grund ist, das führt zu, im Gegensatz dazu* u. ä.) kompensieren. Auch zeigt sich dabei der auch in anderen Wortfeldern und Wortschatzbereichen beobachtete *teddy bear effect*, dass Lerner an einem Ausdruck festhalten, für den es auch Varianten gäbe, und damit eine sehr viel geringere lexikalische Variationsbreite zeigen als Muttersprachler: Kausalbeziehungen werden hauptsächlich durch *weil* (bei Muttersprachlern in dieser Textsorte übrigens häufiger durch *da*), Kontrastbeziehungen hauptsächlich durch *aber* kodiert. Solche *teddy-bear*-Effekte wurden auch im grammatischen Bereich nachgewiesen: Studien zeigen etwa im Bereich der Herstellung referenzieller Kohäsion – ein weiterer zentraler Bereich konzeptueller Schriftlichkeit – eine im Vergleich zu Muttersprachlern überrepräsentierte Besetzung des Vorfelds durch ein Subjekt und eine geringe Abwechslung in den Formen anaphorischer Wiederaufnahme (vgl. Haukås/Hoheisel 2013).

Die Erforschung der Entwicklung einer Argumentationskompetenz und ihre textsortenadäquate, sprachlich angemessene, abwechslungsreiche Ausformulierung könnte ein gutes Feld für eine verstärkte Kooperation der Teilfächer sein, an dem die Fächer

unter Beweis stellen könnten, dass sie gemeinsame Forschungsinteressen haben und gemeinsame Ziele verfolgen, zu deren Erlangung die Erkenntnisse aus den Teilbereichen sich gut ergänzen könnten.

Literatur

- Abraham, Werner (1998): DaF-Typologie. Die logische Struktur typologischer DaF-Grammatiken. In: *Papiere zur Linguistik* 59/2, 181–122.
- Abraham, Werner (1999): Die Struktur typologischer DaF-Grammatiken. In: *Deutsch als Fremdsprache* 36/2, 67–74.
- Adamzik, Kirsten (2001): *Kontrastive Textologie*. Tübingen.
- Aguado, Karin (2004): Imitation als L2-Erwerbsstrategie. Kognitive Grundlagen und didaktische Implikationen. In: Jürgen Quetz/Gert Solmecke (Hg.): *Brücken schlagen. Dokumentation zum 20. Kongress für Fremdsprachendidaktik der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DFGG) Frankfurt a. M., Oktober 2003*. Berlin, 63–75.
- Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2007): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg.
- Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2008): *Deutsch als Zweitsprache: Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg.
- Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2009): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung: Beiträge aus dem 3. Workshop »Kinder mit Migrationshintergrund«*. Freiburg.
- Ammon, Ulrich/Bickel, Hans/Lenz, Alexandra N. (2016): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. Berlin.
- Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra et al. (2007): *Text – Sorten – Kompetenz: Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung von Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt a. M.
- Baldegger, Markus/Müller, Martin/Schneider, Günther et al. (1980): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Strasbourg.
- Ballestracci, Sabrina (2010): *Der Erwerb von Verbzweitsätzen mit Subjekt im Mittelfeld bei italophonen DaF-Studierenden. Erwerbsphasen, Lernschwierigkeiten und didaktische Implikationen*. In: *Linguistik Online* 41/1. In: http://www.linguistik-online.de/41_10/ballestracci.html (14.01.2020).
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- Breindl, Eva (2016): *Konnexion in Lernaltersprachen*. In: Franz Josef D’Avis/Horst Lohnstein (Hg.): *Normalität in der Sprache*. Hamburg, 37–64.
- Breindl, Eva (2018a): *Grammatikographie: Deskriptive Grammatik*. In: Mechthild Habermann/Peter Gallmann/Manfred Krifka et al. (Hg.): *Festschrift Ludwig Maria Eichinger*. Berlin, 355–380.
- Breindl, Eva (2018b): *Konnexion in argumentativen Texten von DaF-Lernern und Muttersprachlern*. In: *Deutsche Sprache* 2018/1, 22–36.
- Buscha, Joachim (1989): *Lexikon deutscher Konjunktionen*. Leipzig.
- Buscha, Joachim/Buscha, Annerose (⁴1988): *Deutsches Übungsbuch*. Leipzig.
- Buscha, Joachim/Freudenberg-Findeisen, Renate/Forstreuter, Eike et al. (1998): *Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Ismaning.
- Cantone, Katja Francesca/Haberzettl, Stefanie (2009): »Ich bin dagegen warum sollte man den kein Handy mitnehmen« - zur Bewertung argumentativer Texte bei Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Karen Schramm/Christoph Schroeder (Hg.): *Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Münster, 43–65.
- Carroll, Mary/Stutterheim, Christiane von (1993): *The representation of spatial configurations in English and German and the grammatical structure of locative and anaphoric expressions*. In: *Linguistics* 31, 1011–1042.
- Clyne, Michael (1981): *Culture and discourse structure*. In: *Journal of Pragmatics* 5, 61–66.
- Dahmen, Silvia/Weth, Constanze (2018): *Phonetik, Phonologie und Schrift*. Paderborn.
- Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenberger, Sandra et al. (Hg.) (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen.
- Diehl, Erika/Pistorius, Hannelore (2002): *Grammatikunterricht am Wendepunkt. Überlegungen zu einer Neubestimmung des Unterrichtsgegenstandes »Grammatik«*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4/02, 226–232.
- Döring, Sandra/Geilfuß-Wolfgang, Jochen (Hg.): *Probleme der syntaktischen Kategorisierung: Einzelgänger, Außenseiter und mehr*. Tübingen, 1–42.
- Dryer, Matthew (2013): *Order of Subject, Object and Verb*. In: ders./Martin Haspelmath (Hg.): *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig. In: <http://wals.info/chapter/81> (14.01.2020).
- Duden (⁹2016): *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Mannheim.
- Dürscheid, Christa/Elspaß, Stephan/Ziegler, Arne (2011): *Grammatische Variabilität im Gebrauchsstandard – das Projekt »Variantengrammatik des Standarddeutschen«*. In: Marek Konopka/Jacqueline Kubczak/Christian Mair et al. (Hg.): *Grammatik und Corpora 2009. Dritte internationale Konferenz / Grammar & Corpora 2009. Third International Conference*. Mannheim 22.–24.09.2009. Tübingen, 123–140.
- Ehlich, Konrad (1999): *Alltägliche Wissenschaftssprache*. In: *Info DaF* 26/1, 3–24.
- Eisenberg, Peter (1986): *Grundriß der deutschen Grammatik*. Stuttgart.
- Engel, Ulrich (1993): *Kontrastive Grammatik deutsch-rumänisch*. Heidelberg.
- Engel, Ulrich/Rytel-Kuc, Danuta/Circo, Leslaw et al. (1999–2012): *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*. 4 Bände. Heidelberg.
- Engel, Ulrich/Tertel, Rozemaria K. (1993): *Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache*. München.

- Eroms, Hans-Werner (2000): *Syntax der deutschen Sprache*. Berlin.
- Eßer, Ruth (1997): »Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat«. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht Deutsch als Fremdsprache. München.
- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2011): Plädoyer für eine textsortenbezogene Sprachdidaktik. In: *Deutsch als Fremdsprache* 48/2, 84–93.
- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2018): *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Grundlagen und Vermittlung. Berlin.
- Fix, Ulla/Habscheid, Stephan/Klein, Josef (2007): *Zur Kulturspezifität von Textsorten*. Tübingen.
- Fobbe, Eilika (2010): Was von der Valenz übrig bleibt. Die Rolle der Valenzgrammatik in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache. In: Klaus Fischer/Eilika Fobbe/Stefan J. Schierholz (Hg.): *Valenz und Deutsch als Fremdsprache*. Bern, 61–85.
- Franceschini, Rita (2009): The genesis and development of research in multilingualism. Perspectives for future research. In: Larissa Aronin/Britta Hufeisen (Hg.): *The Exploration of Multilingualism. Development of Research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam, 27–61.
- Götz, Dieter (1993): *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. München.
- Götze, Lutz/Helbig, Gerhard/Henrici, Gert et al. (2010): Die Strukturdebatte als Teil der Fachgeschichte. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Claudia Riemer et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, 19–34 (Wiederabdruck des Einleitungsartikels des HSK DaF 2001).
- Granger, Sylviane (2015): Contrastive interlanguage analysis: A reappraisal. In: *International Journal of Learner Corpus Research* 1/1, 7–24.
- Grimm, Hans-Jürgen (1987): *Lexikon zum Artikelgebrauch*. Leipzig.
- Grundler, Elke (2010): Argumentieren in der Zweitsprache. In: Bernd Ahrenholz (Hg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen, 55–68.
- Grzeszczkowska-Pawlikowska, Beata/Rauch, Charlotte (2013): Phonetik im Lehrwerk – eine Bestandsaufnahme. In: *Deutsch als Fremdsprache* 50/1, 3–10.
- Haberzettl, Stefanie (2009): Förderziel: Komplexe Grammatik. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 39/153, 80–95.
- Hall, Karin/Scheiner, Barbara (2001): *Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene*. Ismaning.
- Handwerker, Brigitte (2008): Chunks und Konstruktionen. Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz. In: *Estudios Filológicos Alemanes* 15, 49–64.
- Haukås, Åsta/Hoheisel, Minka (2013): Das Vorfeld im argumentativen Text. Eine kontrastive Studie des L1-Norwegischen, des L1-Deutschen und des L2-Deutschen. In: *Deutsch als Fremdsprache* 50/1, 28–35.
- Hausmann, Franz Josef (1984): *Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen*. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 31, 395–406.
- Hayes, John R./Flower, Linda (1980): Identifying the organisation of writing processes. In: Lee W. Gregg/Erwin R. Steinberg (Hg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale (NJ), 3–30.
- Helbig, Gerhard (1988): *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig.
- Helbig, Gerhard (1991): Zur Entwicklung der germanistischen Grammatikforschung in der ehemaligen DDR (ein Rückblick). In: *Deutsch als Fremdsprache* 28, 67–76.
- Helbig, Gerhard (1992): Grammatikforschung in der DDR: Ein weiterer Rückblick als Diskussionsbeitrag. In: *Linguistische Berichte* 144, 167–173.
- Helbig, Gerhard (1993): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: Theo Harden/Cliona Marsh (Hg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München, 19–29.
- Helbig, Gerhard (1999): Was ist und was soll eine Lern(er)grammatik? In: *Deutsch als Fremdsprache* 36, 103–112.
- Helbig, Gerhard (2001): Arten und Typen von Grammatiken. In: ders./Lutz Götze/Gert Henrici et al. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, 175–186.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (1972): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (1976): *Übungsgrammatik Deutsch*. Leipzig.
- Helbig, Gerhard/Schenkel, Wolfgang (1969): *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig.
- Hennig, Mathilde (2018): Wie funktional sind Grammatiken des Deutschen? In: Angelika Wöllstein/Peter Gallmann/Mechthild Habermann et al. (Hg.): *Grammatiktheorie und Empirie in der germanistischen Linguistik* (Ludwig M. Eichinger gewidmet). Berlin, 383–408.
- Heringer, Hans Jürgen (1996): *Deutsche Syntax dependentiell*. Tübingen.
- Hermanns, Fritz (1980): Das ominöse Referat. In: Alois Wierlacher (Hg.): *Fremdsprache Deutsch. Band 1: Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. München, 593–607.
- Hirschfeld, Ursula/Reinke, Kerstin (2016): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik*. Berlin.
- Hirschfeld, Ursula/Stock, Eberhard (2000): *Phonothek interaktiv. Das Phonetikprogramm für Deutsch als Fremdsprache*. CD-ROM. München.
- Hoffmann, Ludger (2013): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin.
- Kempcke, Günter (2000): *De Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin.
- Kühn, Peter (2007): Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen. In: Willenberg, Heiner (Hg.): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht: auf der empirischen Basis des DESI-Projekts*. Baltmannsweiler, 159–167.
- Lehker, Marianne (2007): Chinesische und deutsche Aufsatzenarten im Vergleich. In: Ulla Fix/Stephan Habscheid/

- Josef Klein (Hg.): Zur Kulturspezifität von Textsorten. Tübingen, 131–146.
- Lipsky, Angela (2010): Vorfeldfehler in Texten von Deutschlernern. In: *Deutsch als Fremdsprache* 47/2, 70–76.
- Liu, Lei (2013): Eine korpusbasierte Untersuchung der Kohäsionsmittel bei der Textproduktion chinesischer Germanistikstudenten. In: *Muttersprache* 2, 145–169.
- Matias, Júlio C. (2017): Schreibprozesse im Kontrast. Eine Fallstudie zur L1- und L2-Textproduktion brasilianischer und deutscher Studierender. Berlin.
- Meißner, Cordula (2014): Figurative Verben in der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen. Tübingen.
- Oppenrieder, Wilhelm (1991): Von Subjekten, Sätzen und Subjektsätzen. Untersuchungen zur Syntax des Deutschen. Tübingen.
- Petersen, Inger (2013): Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschülern/innen und Studierenden. Bielefeld.
- Petersen, Inger (2014): »Das von ihnen dargestellte Problem zur Leistungsbewertung in den Schulen« – komplexe Nominalphrasen in Texten von Schüler/innen und Studierenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: Bernt Ahrenholz/Patrick Grommes (Hg.): *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Berlin, 125–147.
- Pienemann, Manfred (1998): *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam.
- Rall, Marlene/Engel, Ulrich/Rall, Dieter (1977): *DVG für DaF: Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg.
- Riehl, Claudia (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt.
- Riemer, Claudia/Marx, Nicole/Altmayer, Claus et al. (2015): 50 Jahre »Deutsch als Fremdsprache« – Podiumsveranstaltung – Podium I: Impulsvorträge. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2015/2, 87–102.
- Rosén, Christina (2006): »Warum klingt das nicht Deutsch?« Probleme der Informationsstrukturierung in deutschen Texten schwedischer Schüler und Studenten. Lund.
- Schade, Günter (¹³2009): *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache mit Lösungsschlüssel*. Berlin.
- Schröder, Jochen (1986): *Lexikon deutscher Präpositionen*. Leipzig.
- Schumacher, Helmut/Kubczak, Jacqueline/Schmidt, Renate et al. (2004): *VALBU – Valenzwörterbuch deutscher Verben*. Tübingen.
- Siepmann, Dirk (2006): *Academic writing and culture: An overview of differences between English, French and German*. In: *Meta* 51/1, 131–150.
- Sinclair, John (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford.
- Skiba, Dirk (Hg.) (2010): *Textmuster: schulisch – universitär – kulturkontrastiv. Beiträge zur Theorie und Empirie lernersprachlicher Textproduktion*. Frankfurt a. M.
- Steinhoff, Torsten (2011): Unterrichtsidesen zur textorientierten Wortschatzarbeit: Aneignungs- und Gebrauchskontexte lexikalischer Mittel. In: Inge Pohl/Winfried Ulrich (Hg.): *Wortschatz*. Baltmannsweiler, 577–591.
- Steinlen, Anja/Piske, Thorsten (2013): Academic achievement of children with and without migration backgrounds in an immersion primary school: A pilot study. In: *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 61/3, 215–244.
- Stutterheim, Christiane von (2018): Kontrastive Analyse 2020: Neue Horizonte. In: Angelika Wöllstein/Peter Gallmann/Mechthild Habermann et al. (Hg.): *Grammatiktheorie und Empirie in der germanistischen Linguistik* (Ludwig M. Eichinger gewidmet). Berlin, 281–308.
- Thurmair, Maria (2018): An der Schnittstelle von DaF und Germanistischer Sprachwissenschaft. In: Angelika Wöllstein/Peter Gallmann/Mechthild Habermann et al. (Hg.): *Grammatiktheorie und Empirie in der germanistischen Linguistik* (Ludwig M. Eichinger gewidmet). Berlin, 409–433.
- Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf/Möhrling, Jupp (Hg.) (2016): *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. Tübingen.
- Weinrich, Harald (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache. Unter Mitarbeit von Maria Thurmair, Eva Breindl, Eva-Maria Willkop*. Mannheim.
- Wiegand, Herbert Ernst (Hg.) (1998): *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen. Untersuchungen anhand von »Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache«*. Tübingen.
- Wiegand, Herbert Ernst (Hg.) (2002): *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen II. Untersuchungen anhand des »de Gruyter Wörterbuchs Deutsch als Fremdsprache«*. Tübingen.
- Ziem, Alexander/Lasch, Alexander (2013): *Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze*. Berlin.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno et al. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin.
- Zimmermann, Sonja/Rupprecht, Ellen (2013): *Typisch DaZ? – Ein Vergleich schriftlicher Leistungen von Studierenden mit Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Bielefeld.

9 Die deutsche Sprache aus der Lernendenperspektive

9.1 Einleitung

Natürlich gibt es sie nicht, wie es der Titel suggerieren mag: die eine Lernendenperspektive auf das Deutsche. Lernende gehen mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen an den Start: Sie sind verschiedenen Alters beim ersten Sprachkontakt und der deutschen Sprache mehr oder weniger intensiv ausgesetzt; sie haben verschiedene Ausgangssprachen und möglicherweise bereits eine oder mehrere Fremdsprachen gelernt; sie lernen Deutsch im Sprachbad und/oder aber im Sprachunterricht; auch gibt es große Unterschiede in Bezug auf die Sprachlernbegabung und die Motivation für das Deutschlernen. Nur wer ein hohes Maß an Zielsprachlichkeit anstrebt, muss sich auch auf jene sprachlichen Bereiche einlassen, die aus kommunikativer Sicht kaum einen beachtenswerten Nutzen bringen, dafür aber mit einem hohen Lernaufwand verbunden sind. Obgleich jeder Lernende aufgrund individueller Voraussetzungen und Lernbedingungen der deutschen Sprache auf eigene Weise begegnet, lassen sich doch für alle sprachlichen Ebenen Charakteristika des Deutschen aufzeigen, die überindividuell als besondere Herausforderungen empfunden werden. Der Fokus in diesem Beitrag liegt auf einigen ausgewählten sprachlichen Phänomenen, von denen bekannt ist, dass sie (in Abhängigkeit des Alters zu Erwerbsbeginn und in Abhängigkeit phänomenspezifischer Konstellationen von Ausgangs- und Zielsprache) vielen Deutschlernenden Schwierigkeiten bereiten. Diese sprachlichen Bereiche werden aus kontrastiver und (wenn möglich) ontogenetischer Perspektive so dargestellt, dass die potenziellen Schwierigkeiten nachvollziehbar werden, um im Anschluss daran erste Anregungen zu geben, diese zu überwinden bzw. gar nicht erst aufkommen zu lassen.

9.2 Prosodische und lautliche Aspekte

9.2.1 Sprachrhythmus

Unter ›Sprachrhythmus‹ versteht man die bestimmten Regularitäten folgende zeitliche Gliederung lautsprachlicher Äußerungen (vgl. Pompino-Marschall 1995: 236). Entscheidend hierbei sind die prosodischen Grundeinheiten, von denen man annimmt, dass sie tendenziell in gleichmäßigen Abständen aufeinander folgen (Isochronie-Hypothese). Bezüglich der zugrundeliegenden Einheiten lassen sich Sprachen dem akzentzählenden, silbenzählenden oder morenzählenden Rhythmustyp zuordnen. Deutsch zählt zu den akzentzählenden Sprachen (wie auch Englisch, Niederländisch, Russisch). Bei diesem Rhythmustyp ist der Isochronie-Hypothese zufolge der Abstand zwischen den betonten Silben – also die Dauer eines Betonungsintervalls – annähernd gleich. Bei den silbenzählenden Sprachen (z. B. Französisch, Spanisch, Türkisch) sind im Kontrast zu den akzentzählenden Sprachen die Betonungsintervalle von unterschiedlicher Dauer, die Silben als prosodische Grundeinheiten hingegen von gleicher Länge.

Auch wenn die Isochronie-Hypothese in ihrer strengen Form messphonetisch nicht aufrechterhalten werden kann, lassen sich in den Sprachen der unterschiedlichen Rhythmustypen verschiedene phonologische Merkmale beobachten, die als Auswirkungen einer Isochronie-Tendenz verstanden werden können (vgl. ebd.).

Einige dieser Merkmale sind in Tab. 9.1 dargestellt. Wir beschränken uns im Folgenden auf den akzentzählenden und den silbenzählenden Typ und vernachlässigen den eher selten vorkommenden morenzählenden Rhythmus (z. B. im Japanischen).

Tab. 9.1 mit den verschiedenen rhythmusassoziierten Phänomenen gibt eine ungefähre Vorstellung von der Komplexität der Lernaufgabe und zeigt gleichzeitig, welche Aspekte zu berücksichtigen sind, will man Deutschlernende einer silbenzählenden Erstsprache

silbenzählende Sprachen (z. B. Türkisch)	akzentzählende Sprachen (z. B. Deutsch)
einfache Silbenstruktur (präferiert KV)	verschiedene, teils komplexe Silbenstrukturen
klare Silbengrenzen	Ambisilbizität (Silbengelenk)
keine Vokalreduktion	Vokalreduktion in unbetonten Silben
keine distinktive Vokalquantität	distinktive Vokalquantität
Vokalharmonie möglich	keine Vokalharmonie
fester Wortakzent	freier Wortakzent

Tab. 9.1: Merkmale silbenzählender und akzentzählender Sprachen (nach Auer/Uhmann 1988: 253; Bredel 2013: 378; Hirschfeld/Reinke 2016: 65); K = Konsonant, V = Vokal

che an den deutschtypischen Sprachrhythmus heranzuführen. Von den kontrastierten Phänomenen sind es insbesondere der Wortakzent, die Silbenstrukturen und die distinktive Vokalquantität, die bekanntlich besondere Schwierigkeiten bereiten. Die folgenden Abschnitte widmen sich diesen drei Bereichen.

9.2.2 Wortakzent

Die überwiegende Mehrzahl deutscher Wörter ist in der Grundform oder in flektierter Form zweisilbig und entspricht dem trochäischen Betonungsmuster (betont – unbetont). Für morphologisch komplexe Wörter gilt die Stammbetonung, s. (1) und (2). Das bedeutet, der Wortakzent ist nicht festgelegt auf eine bestimmte Silbenposition. Er wird daher auch als freier Wortakzent bezeichnet.

- (1) 'lauf
 'lau.fen
 ver'.lauf
 ver'.lau.fen
 ver'.lau.fen.de
- (2) 'Haus
 'häus.lich
 'Häus.lich.keit
 'Häus.lich.keit.en

Einen festen Wortakzent weisen zum Beispiel Tschechisch (Erstsilbenakzent), Polnisch (Akzent auf vorletzter Silbe) und Französisch (Letztsilbenakzent) auf (vgl. Roelcke 2011: 36). Auch im Türkischen liegt der Wortakzent – wie in (3) zu sehen – auf der letzten Silbe.

- (3) 'ev Haus
 ev - 'ler Häuser
 ev - ler - 'im meine Häuser
 ev - ler - im - 'de in meinen Häusern

Der sprachtypische Rhythmus und die sprachspezifischen Betonungsmuster prägen den Erstspracherwerb von Anfang an. Sie helfen den Kindern zunächst, den Lautstrom ihrer Umgebungssprache zu segmentieren, und etwas später auch dabei, sich die Wortstruktur zu erschließen. So nutzen deutsche Kinder die Betonung als Hinweis auf den Wortanfang, türkische Kinder hingegen auf das Wortende (vgl. Bredel 2013: 379). Während deutsche Kinder Betontheit mit lexikalischem und Unbetontheit mit grammatischem Material assoziieren, nutzen türkische Kinder hierfür Unterschiede

im Vokalismus: Vokalische Stabilität dient ihnen als Indikator für lexikalisches Material und vokalische Varianz (durch die den Regeln der Vokalharmonie folgende Assimilation der Suffixe) als Indikator für grammatisches Material (vgl. ebd.). Darüber hinaus bewirkt die finale Akzentposition, dass im Türkischen (anders als im Deutschen) an den Stamm angefügte grammatische Morpheme betont werden. Sie sind damit der Wahrnehmung stärker zugänglich. Gewöhnt an diese prosodischen Markierungen, ist der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache, dessen grammatische Morpheme meist unbetont (und oftmals phonologischen Reduktionsprozessen ausgesetzt) sind, kein leichtes Unterfangen. Das Schriftsystem kann hier aber ausgleichend wirken und sollte im Lernprozess von Beginn an gezielt genutzt werden, um Flexive und Derivationsaffixe leichter wahrnehmbar zu machen (s. Kap. 9.3). Einen weiteren Grund, das Medium Schrift konsequent zum Lernen der Zielsprachlichen Betonungsmuster einzubeziehen, liefern Forschungsbefunde, denen zufolge Sprecher/innen einer Sprache mit festem Wortakzent zum Teil Schwierigkeiten damit haben, den freien Wortakzent überhaupt wahrzunehmen (vgl. ebd.). Für eine entsprechende Sensibilisierung ist zu empfehlen, bei morphologisch komplexen Wörtern die Stammbetonung zu visualisieren.

9.2.3 Silbenstruktur

Die deutsche Sprache zeichnet sich durch eine variationsreiche Silbenstruktur aus. Im Anlaut (*Onset*) deutscher Silben können bis zu drei Konsonanten (*Saal*, *Stahl*, *Strahl*) stehen. Die Silbenkoda kann unbesetzt bleiben (*La.ma*) und bis zu vier (*hat*, *hast*, *holst*, *hilfst*) Konsonanten aufweisen. In Abb. 9.1 ist das einsilbige Wort *strolchst* dargestellt, das mit maximaler Belegung von Onset und Koda zeigt, wie komplex deutsche Silben sein können.

Deutschlernenden, in deren Herkunftssprache einfache Silben vom Typ KV (Konsonant-Vokal) oder KVK dominieren, bereiten Konsonantencluster artikulatorische Schwierigkeiten. Oftmals wird ein sog. Sprossvokal zwischen die Konsonanten geschoben (z. B. [fʀagə]). Um die Lernenden langsam an die Komplexität deutscher Silben heranzuführen, bietet es sich an, zunächst Wörter auszuwählen, die eine Affrikate enthalten. Affrikaten sind enge Verbindungen von einem Plosiv und einem Frikativ, die beide am gleichen Ort gebildet werden, zum Beispiel [ts] wie in *Zug* und *Platz* oder [pf] wie in *Pferd* und *Kopf*. Auch Verbindungen wie beispielsweise [bl] für den Anlaut

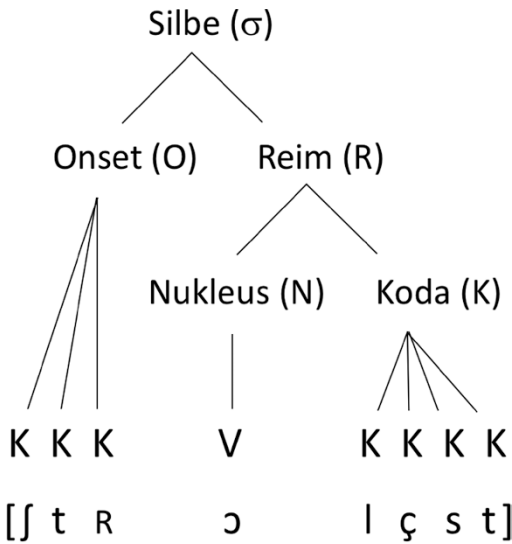


Abb. 9.1 Hierarchische Silbenstruktur mit maximaler Belegung von Onset und Koda

(Blume) und [st] für die Koda (Gast), deren Konsonanten im Artikulationsort dicht beieinanderliegen, bieten sich für den Einstieg an.

9.2.4 Lautsystem

Wie bereits in der Einleitung angemerkt, wirkt sich das Alter zu Erwerbsbeginn in den einzelnen sprachlichen Domänen sehr unterschiedlich aus. Der lautliche Bereich gilt in dieser Hinsicht als besonders sensibel, da sich die Wahrnehmung bereits am Ende des ersten Lebensjahres auf die in der Erstsprache relevanten Laute einstellt. Diese wirken dann beim Erwerb der Zweitsprache wie ein Filter, so dass Laute der Zweitsprache, die den Lauten der Erstsprache ähneln, der Lautkategorie der Erstsprache zugeordnet werden, was sich dann in einer fremd klingenden Aussprache der zweiten Sprache bemerkbar machen kann. Auch fällt es Zweitsprachlernenden schwer, auf lautliche Distinktionen (z. B. stimmlos vs. stimmhaft bei den Konsonanten oder gespannt vs. ungespannt bei den Vokalen) zu achten, wenn diese in der Erstsprache keine Bedeutungsunterscheidung bewirken. Aber nicht nur die Wahrnehmung hat sich auf das erstsprachliche Lautinventar eingestellt, sondern auch die Artikulation. Für bislang unbekannte Laute müssen neue Positionen und Bewegungsabläufe der an der Lautproduktion beteiligten Organe (z. B. Zungenspitze, Zungenrücken, Lippen) eingeübt werden. Bevor jedoch an der Aussprache der Laute gearbeitet wird, gilt es zu-

nächst die Wahrnehmung zu schulen, wobei unbedingt die Schrift einzubeziehen ist, denn unvertraute Laute und Lautdistinktionen lassen sich leichter erhören, wenn man parallel zum akustischen Eindruck auf graphematische Unterschiede aufmerksam wird.

Es muss auch in diesem Kapitel eine Auswahl potenzieller Schwierigkeiten getroffen werden. Der Fokus soll hier auf dem Vokalsystem liegen, da neben dem Wortakzent (s. oben) die korrekte Aussprache akzenttragender Vokale als besonders wichtig für die Verständlichkeit gilt (vgl. Hirschfeld/Reinke 2016). Ein weiteres Argument liefert der Lautumfang: Im Sprachvergleich verfügt Deutsch über eine durchschnittliche Anzahl von Konsonanten, aber über weit mehr Vokale als die meisten Sprachen, was aus den oben genannten Gründen für fast alle Deutschlernenden erhebliche Schwierigkeiten mit sich bringt.

Sicherlich bereiten auch einige der mit Blick auf die Sprachen der Welt eher selten vorkommenden Konsonanten (z.B die Frikative [ç] wie in *ich* und [x] wie in *ach*) und Konsonantenverbindungen (z. B. die Affrikate [ts] wie in *Zug*) Ausspracheprobleme. Auch die Auslautverhärtung (vgl. *loben* = [lo:bən] vs. *Lob* = [lo:p]) ist für Deutschlernende (z. B. mit Englisch, Arabisch, Chinesisch oder Italienisch als Ausgangssprache), die mit diesem phonologischen Prozess nicht vertraut sind, zunächst ein ungewöhnliches Phänomen. Bei der Auslautverhärtung wird in wort- und silbendifinaler Position der Kontrast stimmlos vs. stimmhaft zugunsten der unmarkierten stimmlosen Variante aufgegeben (vgl. Hall 2000: 97). Die stimmhaften Obstruenten gelten als markierter, da sie mit mehr artikulatorischem Aufwand (Vibration der Stimmbänder) produziert werden. Sie kommen im Vergleich zu ihren stimmlosen Pendanten auch seltener in den Sprachen der Welt vor (vgl. ebd.: 88). Da es sich bei der Auslautverhärtung um einen Neutralisierungsprozess zugunsten des unmarkierten Merkmals handelt, gelingt es den Lernenden – der Markiertheithypothese (vgl. Eckmann 1977: 321) zufolge –, die anfänglichen Schwierigkeiten relativ schnell zu überwinden.

Vokale

Während es im Deutschen 16 Vokale gibt, hat beispielsweise Türkisch 8 Vokale, Albanisch 7, Persisch 6 und Griechisch 5. Das deutsche Vokalsystem stellt daher eine besondere Herausforderung für die Lernenden dar. Zum einen müssen sie sich in der Wahrnehmung ungewohnter lautlicher Kontraste üben und zum anderen müssen unter Berücksichtigung des Mundöffnungsgrades, der Zungenstellung und der

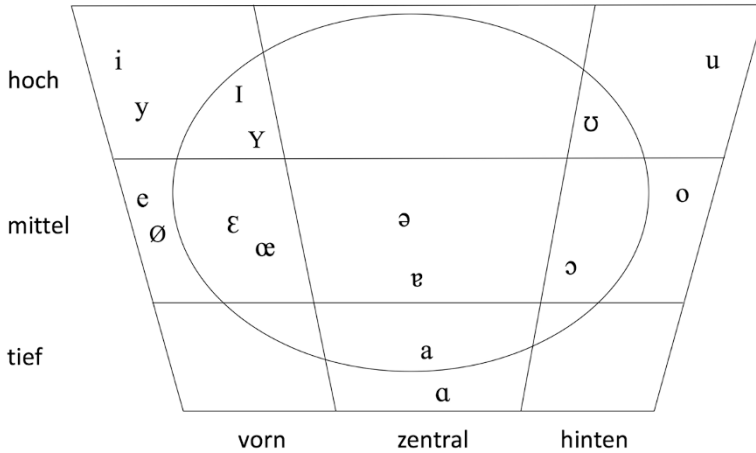


Abb. 9.2 Vokale des Deutschen (vgl. Ramers 2015: 79)

Lippenform neue Artikulationsmuster trainiert werden. Während die fünf Vokale *i*, *e*, *u*, *o*, *a* in den Sprachen der Welt relativ häufig vorkommen, sind *ü* und *ö* eher selten. Diese Laute sind aber leicht anzubahnen, denn Mundöffnung und Zungenstellung entsprechen den (meist) vertrauten Vokalen *i* und *e*. Vorausgesetzt also, die Lernenden können *i* und *e* bereits aussprechen, lässt man sie diese artikulieren und bittet sie, dabei zusätzlich ihre Lippen zu runden. So entsteht aus einem *i* wie in *liegen* ein *ü* wie in *lügen* und aus einem *e* wie in *lesen* ein *ö* wie in *lösen*.

Weitaus schwieriger ist es, die Lernenden dafür zu sensibilisieren, dass das Deutsche bei betonbaren Vokalen zwischen gespannten (d. h. mit mehr Muskelanspannung artikulierten) und ungespannten Vokalen unterscheidet. Bevor wir auf diesen Unterschied zu sprechen kommen, werfen wir zunächst einen Blick auf das sog. Vokaltrapez, das den Mundraum mit den verschiedenen Zungenlagen in horizontaler (vorn, zentral, hinten) und vertikaler (hoch, mittel, tief) Dimension darstellt (s. Abb. 9.2). Eingezeichnet sind alle 16 Vokale des Deutschen mit ihren lautschriftlichen Symbolen, und zwar jeweils an der Stelle, wo sich die Zunge (der höchste Zungenpunkt) bei der Artikulation befindet. Um Deutschlernende für die verschiedenen Zungenlagen zu sensibilisieren, stellen die drei artikulatorischen Extreme [i], [u], [a] günstige Ausgangspunkte dar. Ausgehend von diesen äußeren Punkten, lassen sich dann Zwischenpositionen und feinere Unterschiede erarbeiten. Beispielsweise gibt es im Hocharabischen nur die drei Vokale [i], [u], [a] – diese aber in kurzer und langer Form. Arabische Deutschlernende müssen also mehrere neue Zungenpositionen lernen – u. a. die des Vokals [e]. Es wäre rat-

sam, sich dabei an der vertrauten *i*-Zungenlage zu orientieren und die Zunge von hier ausgehend ein wenig abzusenken. Später würde man dann vom gefestigten /e/ – wie oben bereits beschrieben – durch Runden und Vorstülpen der Lippen den Vokal /ø/ ableiten.

Neben den Parametern Zungenposition und Lippenrundung sind im deutschen Vokalsystem zwei weitere Eigenschaften relevant, die jedoch weitgehend korrelieren: Vokallänge und +/- Gespanntheit. Für die Artikulation der im Vokaltrapez außerhalb der Ellipse befindlichen Vokale muss, da die Zunge eine größere Distanz von der entspannten Neutrallage des Mundmittelaums (hier wird der Zentralvokal [ə] gebildet) zurückzulegen hat, mehr Muskelanspannung aufgebracht werden (vgl. Ramers 2015: 80). Diese gespannten Vokale werden in betonter Silbe lang gesprochen, die ungespannten Vokale hingegen kurz – mit Ausnahme des ungespannten Vokals [ɛ], der in Akzentsilben auch lang (z. B. in *Käse*) vorkommen kann (vgl. ebd.).

Die Distinktion gespannt vs. ungespannt bzw. lang vs. kurz ist im Deutschen bedeutungsunterscheidend und muss daher unbedingt gelernt werden. Aber gerade diese Unterscheidung fällt vielen Deutschlernenden besonders schwer. In erster Linie betrifft dies Lernende, die aus Sprachen kommen, in denen die Vokalquantität nicht distinktiv ist (u. a. Türkisch, Spanisch, Russisch). Oftmals werden die Vokale so artikuliert, dass sie in Bezug auf die Länge zwischen dem kurzen und dem langen Vokal der Zielsprache liegen. Die Arbeit mit kontrastierenden Vokalpaaren (gespannt/lang vs. ungespannt/kurz) ist daher besonders wichtig. Mit Hilfe sog. Minimalpaare (s. Abb. 9.3) rücken die relevanten Distinktionen ins Bewusstsein.

AUSSPRACHE				SCHREIBUNG	
	gespannt / lang	ungespannt / kurz	gespannt / lang	ungespannt / kurz	
[i:]	[mi:tə]	[ɪ]	[mɪtə]	<i>Miete</i>	<i>Mitte</i>
[e:]	[be:t]	[ɛ]	[bɛt]	<i>Beet</i>	<i>Bett</i>
[u:]	[ʃpu:kŋ]	[ʊ]	[ʃpʊkŋ]	<i>spuken</i>	<i>spucken</i>
[o:]	[zo:lŋ]	[ɔ]	[zɔlŋ]	<i>Sohlen</i>	<i>sollen</i>
[ɑ:]	[kɑ:n]	[a]	[kan]	<i>Kahn</i>	<i>kann</i>
[y:]	[fy:lɐ]	[ʏ]	[fʏlɐ]	<i>Fühler</i>	<i>Füller</i>
[ø:]	[hø:lə]	[œ]	[hœlə]	<i>Höhle</i>	<i>Hölle</i>

Abb. 9.3 Minimalpaare zur Veranschaulichung der Distinktion gespannt vs. ungespannt

Gegenüberstellungen von Wörtern wie [mi:tə] vs. [mɪtə], die sich nur hinsichtlich des Merkmals Gespanntheit/Länge unterscheiden, aber eine ganz andere Bedeutung haben, verdeutlichen, dass es leicht zu Missverständnissen kommen kann, wenn die Kontraste nicht hinreichend artikuliert werden. Dadurch wächst die Bereitschaft, sich auf diesen Lerngegenstand einzulassen. Wahrnehmungsübungen sollten immer vom Schriftbild begleitet werden, denn die Orthografie fungiert – wie es Röber (2012: 34) ausdrückt – »als Lehrmeisterin«. Wie die Schreibungen in Abb. 9.3 erkennen lassen, gibt die Schrift Hinweise darauf, ob der Vokal kurz oder lang ausgesprochen wird, und kann somit auch die akustische Wahrnehmung der Merkmalsausprägung lang vs. kurz unterstützen (s. Kap. 9.3).

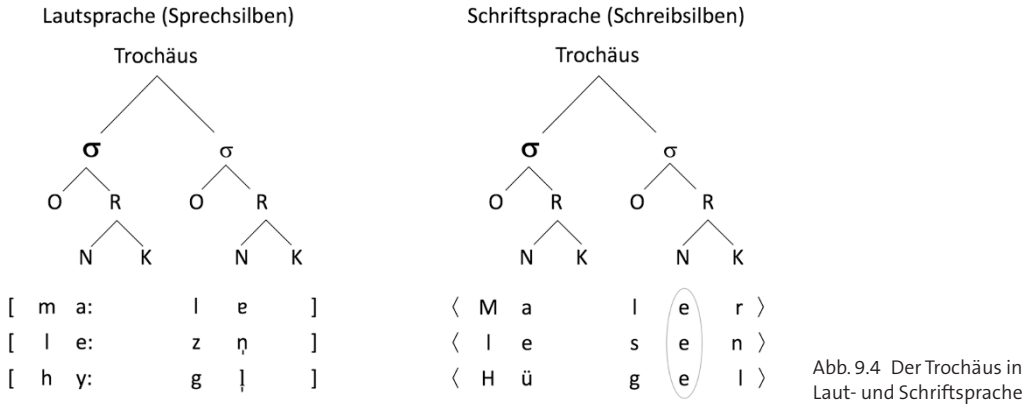
9.3 Wortschreibung

Im vorhergehenden Kapitel wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass zur besseren akustischen Wahrnehmung ungewohnter lautlicher Kontraste, Silbenstrukturen und Akzentmuster parallel immer auch das Schriftbild als visuelles Stützsystem einzubeziehen ist. Viele Deutschlernende sind bereits vertraut mit der einen oder anderen Alphabetschrift. Bei einer Alphabetschrift besteht eine enge Beziehung zwischen den Einheiten des Lautsystems, den Phonemen, und den Einheiten des Schriftsystems, den Graphemen. Im Idealfall ließen sich Phoneme und Grapheme eindeutig aufeinander abbilden. Im türkischen Schriftsystem ist dies tatsächlich so. Das deutsche Schriftsystem ist von einem solchen lautgetreuen Abbild jedoch weit entfernt, sonst würden wir **lebm* schreiben statt *leben*, **Nagl* statt *Nagel*, **Lop* statt *Lob*, **get* statt *geht*, **knalt* statt *knallt*, **Hende* statt *Hände*. Deutschlernende soll-

ten also nicht der Illusion ausgesetzt werden, dass Graphem-Phonem-Korrespondenzen (GPK) zu einer zielsprachlichen Schreibung führen würden. Natürlich gibt es auch im deutschen Schriftsystem GPK-Regeln. Diese sind zum einen aber nicht ausreichend; man denke beispielsweise an das Vokalsystem: Für 16 Vokale stehen nur 9 Vokalgrapheme zur Verfügung (vgl. Bredel 2013: 375). Zum anderen werden die GPK-Regeln partiell überschrieben von prosodischen und morphologischen Regelmäßigkeiten.

Von zentraler Bedeutung für das deutsche Schriftsystem ist der Trochäus – das für das Deutsche mit Abstand wichtigste Akzentmuster mit der Folge betonte Silbe, unbetonte Silbe (vgl. Eisenberg 2013: 31). Die meisten Wörter des Kernwortschatzes entsprechen in ihrer Stammform und/oder in flektierter Form diesem Fußstyp. Generell lässt sich sagen, dass Systematiken innerhalb des Schriftsystems vor allem den Leser/innen dienen. Sie sollen den Worterkennungs- und Leseprozess erleichtern. Abb. 9.4 veranschaulicht, wie dies bei der Visualisierung trochäischer Strukturen gelingt: Zunächst einmal signalisiert ein Vokalgraphem dem Auge eine zu lesende Silbe. Auch die unbetonte Silbe, in der lautsprachlich oft gar kein Vokal realisiert wird, enthält im geschriebenen Wort ein Vokalgraphem, und zwar immer <e>. Dieses Graphem wird nicht etwa [e] gesprochen. Es fungiert als verlässliche Markierung für die Reduktionssilbe. Damit ist die prosodische Struktur (betont – unbetont) im Schriftbild sofort erkennbar.

Wie bereits angesprochen, ist das Grapheminventar der Vokale unterspezifiziert. Woher weiß man, ob die Vokalgrapheme <a>, <o>, <u>, <ü>, ... im zu lesenden Wort dem kurzen oder dem langen Vokal entsprechen? (Nur das Digraphem <ie> steht verlässlich für [i:].) Ob der Vokal in der betonten Silbe ungespannt/kurz oder gespannt/lang gelesen wird, hängt maßgeb-



lich von der Silbenstruktur ab. Ist die Koda nicht belegt, (s. Abb. 9.5a), hat der Vokal – figurativ gesprochen – Raum sich auszudehnen. Der Vokal wird dementsprechend lang artikuliert. Ist die Koda besetzt und die Silbe damit geschlossen (s. Abb. 9.5b), ist meist ein kurzer Vokal zu lesen. Eine visuelle Markierung zwischen Haupt- und Reduktionssilbe (*Hü.te* vs. *Hüf.te*, *ha.ben* vs. *hal.ten*, *He.fe* vs. *Hef.te*, *Bo.gen* vs. *bor.gen*, *bö.se* vs. *Bör.se*) kann Deutschlernenden am Anfang helfen, die Silbenstruktur schnell zu erfassen, denn von ihr hängt schließlich die Aussprache des Vokals ab.

Das in Abb. 9.5c dargestellte trochäische Muster weist ein Silbengelenk auf: Der Konsonant besetzt sowohl die Koda der ersten Silbe als auch den Onset der zweiten Silbe. Auch hier muss – wie in Abb. 9.5b – der Vokal wieder kurz gesprochen werden. Die Schriftsprache markiert ein Silbengelenk durch Geminatation des Konsonantengraphems (*Hütte*, *Pappe*, *sollen*, *kommen*). Diese Regel gilt allerdings nur für einfache Grapheme. Grapheme, die sich aus mehreren Buchstaben zusammensetzen, werden nicht verdoppelt: z. B. *machen*, *waschen*, *Zange*).

Die Schreibung der Doppelkonsonanz ist also in der Silbenstruktur begründet. Auch die folgende orthographische Markierung weist darauf hin, dass im deutschen Schriftsystem die Erfassung der Silbenstruktur von zentraler Bedeutung ist. Das sog. silbentrennende <h> wird regelhaft dort eingesetzt, wo ansonsten zwei Vokalgrapheme zweier Silben direkt nebeneinander stehen würden: *drohen* statt *droen*, *nähen* statt *näen*, *gehen* statt *geen*. Dieses <h> wird nicht gesprochen. Es ist eine Art Lesehilfe, denn die Silbengrenze wird so leichter erkannt. (Das sog. silbenschießende <h> oder auch Dehnungs-*h* wie in *Boh.ne*, *Leh.rer*, *Höh.le* wird nur dann verwendet, wenn die zweite Silbe mit einem Sonoranten (*m*, *n*, *l*, *r*) beginnt – allerdings nur in je-

dem zweiten aller möglichen Fälle (vgl. Eisenberg 2013: 303), weswegen auf diese Schreibung hier nicht weiter eingegangen werden soll.)

Neben den GPK-Regeln und den in der Silbenstruktur begründeten Regularitäten gilt im deutschen Schriftsystem das strenge Prinzip der Stammkonstanz. Durch eine gleichbleibende Schreibweise wird die Wortverwandtschaft sichtbar und der Zugriff auf das mentale Lexikon erleichtert. So verknüpfen wir mit der Lautform [helt] in Abhängigkeit ihrer Schreibung (*hält*, *Held*, *hellt*) unterschiedliche Bedeutungen. Dank der Stammkonstanz bringen wir *hält* und *halten* zusammen, denn einem Vokalwechsel wird im Geschriebenen mit dem zugehörigen Umlautgraphem (*Hand* – *Hände*, *Fuß* – *Füße*, *Floh* – *Flöhe*) entsprochen (vgl. ebd.: 314).

Das Prinzip der Stammkonstanz greift auch bei der Doppelkonsonanz und dem silbentrennenden <h>. Diese im Trochäus motivierten Schreibungen müssen auch dann bei verwandten Wortformen realisiert werden, wenn es in diesen keinen silbenbasierten Grund für die spezielle Markierung gibt. So liegt in *knallt* kein Silbengelenk vor und in *geht* treffen keine zwei Vokalgrapheme aufeinander, die einer optischen Trennung bedürfen (s. Tab. 9.2).

Der Trochäus bestimmt auch darüber, welches Plosivgraphem in wort- bzw. silbenfinaler Position geschrieben wird (*Held* wegen *Helden*, *Lob* wegen *loben*). Die Auslautverhärtung wird nicht verschriftlicht.

9.4 Wortbildung

Die deutsche Sprache verfügt über ein reichhaltiges Wortbildungsrepertoire. Zu den wichtigsten Wortbildungstypen zählen die Komposition, bei der mindes-

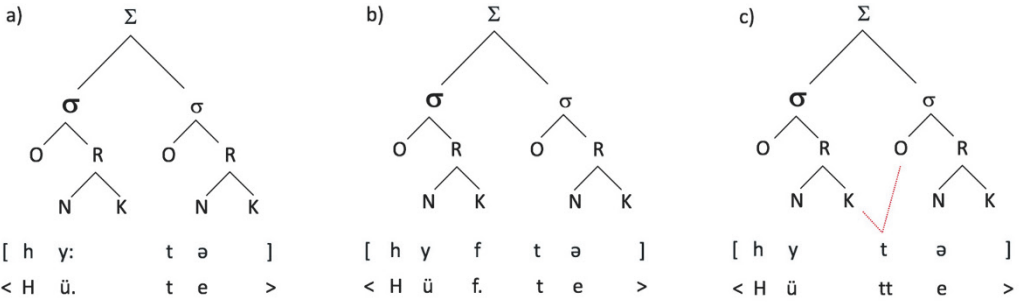


Abb. 9.5 Drei trochäische Typen in Laut- und Schriftsprache

tens zwei Wörter verbunden werden (*Fußball, Bleibe-recht, schneeweiß, rutschfest*), die Derivation, bei der ein Suffix (*goldig, essbar, Lehrer, Lesung*) oder ein Präfix (*verfolgen, behalten, Unrecht*) an den Stamm tritt, und die Konversion, bei der ohne Hinzufügen eines Wortbildungsmorphems ein Wortartwechsel stattfindet (V *treff* → N *Treff*, N *Fisch* → V *fisch*-). Besonders »berüchtigt« ist die deutsche Sprache für ihre starke Neigung zur Komposition (Roelcke 2011: 56). Auf eindrückliche Weise zeigt sich vor allem bei diesem Wortbildungstyp ein Hang zu komplexen Wortkonstruktionen. Man vergleiche hierfür nur einmal die Konstruktion *Unabhängigkeitserklärung* mit der englischen Entsprechung *declaration of independence*. Die meisten Lernenden zeigen sich überrascht, was das Deutsche für »Bandwurmörter« hervorbringen kann, und wissen nicht recht, wie sie damit umzugehen haben. Ausgehend von einfachen, häufig gebrauchten Komposita (*weinrot, Haustür*), lassen sich zunächst die Grundregeln der Komposition vermitteln. So bestimmt das rechtsstehende Element die Wortart und die Flexionsklasse. Daher lassen sich Übungen mit N + N-Komposita auch gut verbinden mit Übungen zum grammatischen Geschlecht: *das Haus + die Tür* → *die Haustür* (zur Genus-Kategorie s. auch Kap. 9.5). Schrittweise nähert man sich dann komplexeren Bildungen. Ab einer Dreigliedrigkeit gilt es dann zu über-

legen, welche der Teile sich wohl zuerst verknüpft haben und damit in engerer morphologischer sowie semantischer Verbindung stehen. Nicht immer liegt der Fall so klar wie bei *Haustürrahmen*. Handelt es sich beispielsweise bei *Frauenfilmfestival* um ein *Festival*, auf dem *Frauenfilme* gezeigt werden oder ist es ein *Filmfestival*, das sich speziell an *Frauen* richtet?

Gemeinsam auch einmal ein extra langes Wort in seine Bestandteile zu zerlegen, die einzelnen Kompositionsschritte zu identifizieren und die Teilbedeutungen sowie die Gesamtbedeutung zu erschließen (s. Abb. 9.6), schafft ein tieferes Verstehen morphologischer Zusammenhänge im Deutschen und vermittelt den Lernenden Strategien zum eigenständigen Aufschlüsseln langer okkasioneller Wortbildungen, wie man ihnen oft in deutschsprachigen Zeitungen, aber auch in fachsprachlichen Texten begegnet.

9.5 Flexion

Die Flexion ist der Teilbereich der Morphologie, der sich mit Abwandlungen von Lexemen (aus flektierenden Wortarten) in Abhängigkeit der grammatischen Funktion(en) in Phrase und Satz beschäftigt. Man unterscheidet zwischen der Flexion der Verben (Konjugation) und der Flexion nominaler Wortarten (De-

	Trochäus als Basis für die Schreibung	Schreibung aufgrund des Stammkonstanzprinzips
Gemination bei Silbengelenk	<i>wollen</i> <i>können</i>	<i>will, gewollt</i> <i>kann, könnte</i>
silbentrennendes <h>	<i>drohen</i> <i>sehen</i>	<i>droht, bedrohlich</i> <i>seht, Sehtest</i>
wort- und silbenfinale Plosivgrapheme	<i>legen</i> <i>Kinder</i>	<i>leg, belegbar</i> <i>Kind, kindlich</i>

Tab. 9.2 Im Trochäus determinierte Schreibungen und Anwendung der Stammkonstanz

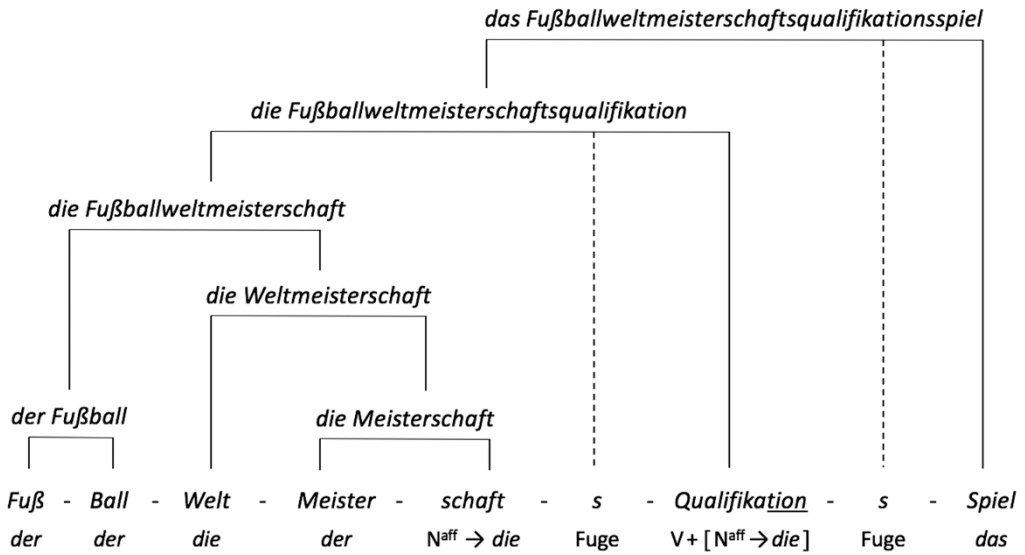


Abb. 9.6 Analyse des komplexen Wortes Fußballweltmeisterschaftsqualifikationsspiel

klination). Hierzu zählen neben Nomina, die nach Numerus und Kasus flektieren, auch Artikel, Adjektive und Pronomina, die sich zusätzlich in ihrer Form noch dem Genus des Nomens anpassen müssen. Verben werden hinsichtlich Numerus, Person, Tempus, Modus und Genus verbi konjugiert.

Für den Sprachlernenden spielt es dabei eine gewichtige Rolle, wie transparent die verschiedenen grammatischen Kategorien kodiert werden. Deutsch gehört zu den Sprachen, die es dem Lernenden diesbezüglich nicht leicht machen. Nach Skalička (1966) lassen sich Sprachen nach der Art, wie sie grammatische Bedeutungen zum Ausdruck bringen, in fünf Typen unterteilen: agglutinierend, flektierend, isolierend, polysynthetisch, introflexiv. Das Deutsche wird dem flektierenden Typ zugeordnet. Charakteristisch sind Flexionsaffixe, die mehrere grammatische Bedeutungen beinhalten – im Kontrast zum agglutinierenden Typ (z. B. Türkisch und Ungarisch), bei dem (tendenziell) ein bestimmtes Suffix für nur eine grammatische Bedeutung steht. Dementsprechend werden an den Stamm dann mehrere monofunktionale Suffixe »angeklebt« (lat. *agglutinare* »an kleben«). Diese transparente Form-Funktionszuordnung erschließt sich dem Sprachlernenden leichter als die Polyfunktionalität der Flexive, wie sie für das Deutsche (und auch für das Tschechische, Russische, Griechische u. a.) typisch sind. Deutschlernenden, die nicht aus ei-

ner Sprache des flektierenden Typs kommen, wird beim Erschließen grammatischer Funktionen also eine beachtliche Umstellung abverlangt.

Zwar wird Deutsch gemeinhin als Vertreter des flektierenden Typs angesehen, es zeigen sich aber auch hier Strukturmerkmale der anderen Sprachtypen. Wurzel (1996) bezeichnet Deutsch daher sogar als morphologischen Mischtypus. Werfen wir zur Veranschaulichung zunächst einen Blick auf den Bereich der Nominalflexion: Pluralsuffixe sind als agglutinierend zu klassifizieren, die Umlautung hingegen als introflexiv (z. B. *Gast* vs. *Gäst-e*) und ein diesem Nomen vorangestellter Artikel zum Anzeigen des Kasus ist als isolierend anzusehen, da die Markierung ohne Verbindung zum Stamm erfolgt. Zur Verbalflexion ist zu sagen, dass diese zwar primär flektierend ist (z. B. *sing-st*: Präsens, Indikativ, 2. Person, Singular), die Kennzeichnung des Präteritums erfolgt bei starken Verben aber introflexiv mit dem Ablaut (*sang*) und bei schwachen Verben mit dem Suffix *-t* (*er sag-t-e*) agglutinierend.

9.5.1 Verbflexion

Sieht man von anspruchsvollen Verbformen (z. B. Passiv oder Konjunktiv), für deren sicheren Gebrauch auch deutschsprachige Kinder bis weit ins Schulalter hinein brauchen, einmal ab, scheint die Verbalflexion im Vergleich zur Nominalflexion den

Lernenden insgesamt weniger Schwierigkeiten zu bereiten. Dies mag zum einen an der wortfinalen Position der merkmalsrelevanten Flexive liegen, aber sicher auch an der satzfinalen Position finiter Verben in Nebensätzen. Wort- und satzfinale Positionen gelten für den Spracherwerbsprozess im Allgemeinen als vorteilhaft.

Die folgenden Äußerungen zweier Kinder sollen zum einen illustrieren, welche Aspekte der Verbalflexion dennoch gewisse Hürden darstellen, und zum anderen für den Lerngegenstand der Nominalflexion sensibilisieren, auf den im Anschluss genauer eingegangen werden soll.

Bildung des Perfekts

Beide Kinder sind im Alter von ca. 3 Jahren in eine deutschsprachige Kita gekommen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren sie ca. 6 Jahre alt. Die Muttersprache des ersten Kindes, das im Gespräch mit einer Erwachsenen, ausgehend von einem gemeinsam beobachteten Ereignis, von Selbsterlebtem berichtet, ist Russisch (s. Beispiel (4), ein Gesprächsauszug mit nicht-zielsprachlichen Partizipbildungen und Auxiliaren). Die Muttersprache des zweiten Kindes, das eine Bildergeschichte erzählt, ist Türkisch (s. Abb. 9.7).

- (4) K: [...] *und da hat er runtergeplumpst.* (Zwei Protagonisten zogen an einem Stück Stoff, bis einer losließ.)
 E: *Warum ist er da runtergeplumpst?*
 K: *Weil er gezieht hat.*
 E: *Ist dir sowas auch schon mal passiert? Hast du dir auch schon mal weh getan?*
 K: *Paarmal. Einmal hab ich mich hier angestoßen.* (Kind zeigt auf Knie.)
 E: *An was denn?*
 K: *An Boden (.) hab ich runtergefallt (.) zwei mal.*
 E: *Hm_hm und warum? Wie kam_s dazu?*
 K: *Ich hab gerennt einfach.*
 E: *Bist du gerannt? Und dann?*
 K: *Hab ich gestolpert.*
 E: *Bist du gestolpert.*
 K: *Ja / so runtergefallt.*

Bei der Perfektbildung der Kinder fällt auf, dass sie beim Partizip II nahezu konsequent dem Muster der

schwachen Verben folgen: **gezieht*, **runtergefallt*, **gerennt*, **runtergefallt*, **gerufen*, **genehmt*, **runtergeschmeisst*. Sie haben das Präfix *ge-* und das Suffix *-t* als formbildend identifiziert und nutzen diese Markierung nun beharrlich für alle Verben. Das ist nur allzu verständlich, denn die Lernenden – auf der Suche nach transparenten Form-Funktionszusammenhängen – entdecken die regelhafte Partizipbildung der schwachen Verben recht schnell, während sich die Bildungsweisen der starken und der unregelmäßigen Verben deutlich schwerer erschließen, wobei das Suffix *-en*, das sich am Partizip II aller starken Verben findet, dem Lernenden wiederum leichter zugänglich ist als die verschiedenen Vokalwechsel (*schreiben* – *geschrieben*, *singen* – *gesungen*, *treffen* – *getroffen*).

In der ersten Erzählung (s. Beispiel 4) fällt eine weitere zielsprachliche Abweichung bei der Perfektbildung auf – ebenfalls sehr typisch für den ungesteuerten Deutscherwerb: Das Kind verwendet als Hilfsverb ausschließlich eine Form von *haben* (z. B. *hat er runtergeplumpst*, *hab ich runtergefallt*). Die Distribution von *haben* und *sein* hat sich das Kind bislang noch nicht erschließen können. Laut Duden (2016: 473) ist die Perfektbildung mit *haben* aber auch der Normalfall. Das Hilfsverb *sein* wird u. a. bei intransitiven Vorgangsverben, »die eine Veränderung oder Fortbewegung des Subjektaktanten bezeichnen«, verwendet.

Bezogen auf den ausgewählten Bereich der Verbalflexion sei an dieser Stelle festgehalten, dass die Lernenden die Hauptregeln der Perfektbildung entdecken und diese dann zunächst übergeneralisieren. Wie verhält es sich mit der Nominalflexion? Die Bildergeschichte in Abb. 9.7, in der verschiedene Nomen Verwendung finden, ist hier besonders aufschlussreich. Wie am Artikelgebrauch zu erkennen, scheinen nicht alle grammatischen Kategorien Beachtung zu finden und dennoch lässt sich eine gewisse Systematik erkennen.

9.5.2 Nominalflexion

Versetzen wir uns zunächst noch einmal in die Lage der Sprachlernenden. Diese suchen beständig nach Form-Bedeutungszusammenhängen. Erwerbsbegünstigend wäre die Konstellation »eine Form – eine (grammatische) Bedeutung«. Die deutsche Nominalflexion ist davon jedoch weit entfernt. Werden ein Artikelwort oder ein Pronomen im Satz verwendet (s. Abb. 9.8), dann steht diese Form gleich für mehrere grammatische Kategorien, und zwar: Numerus, Genus, Kasus. (Zusätzlich zeigen der definite Artikel und die Prono-



Da will der Hund den Honig. [...]

Der Kind hat wieder darein geruft
und der Hund hat den Bienenhaus ka-
putt gemacht.

Und Eichhörnchen guckt den Kind an.



Jetzt klettert der da hoch – der Kind und
der Eule kommt ihn nach.

[...]

Jetzt hat der Rentier den Kopf genehmt
und hat den runtergeschmeisst.

Abb. 9.7 Auszug aus einer Bildergeschichte mit nicht-zielsprachlichen Partizipbildungen und Artikeln (Bilder nach Mayer 1969)

men an, dass über bekannte bzw. zuvor eingeführte Objekte oder Personen gesprochen wird.)

Eine solche Verschmelzung von Merkmalen in einem Flexiv wirkt sich erschwerend auf den Erwerb aus, da zum Aufbau der Flexionsparadigmen die einzelnen grammatischen Informationen in jeder Form erkannt werden müssen. Wegener (1995b: 6) beschreibt das Dilemma des Lernenden als Teufelskreis: Um aus einem Artikel die Genusinformation zu extrahieren, braucht man die in ihm enthaltene Kasusinformation, an die man aber wiederum nur mit dem Genuswissen herankommt. Zu dem Problem der Polyfunktionalität gesellt sich noch ein weiteres Er-

werbshindernis: Wird die gleiche Artikelform für unterschiedliche Funktionskomplexe verwendet, handelt es sich um einen Fall von Homonymie. Beispielsweise ist die Artikelform *der* im Satz *Der Mann hilft Tina* Träger der grammatischen Informationen Maskulinum und Nominativ, im Satz *Tina hilft der Frau* hingegen von Femininum und Dativ. Für den Lernenden ist es höchst verwirrend, wenn mit der gleichen Form vollkommen unterschiedliche Bedeutungen kodiert werden. Als dritte Erschwernis kommen die sog. Synkretismen hinzu (s. Tab. 9.3). Hierunter versteht man die Aufhebung der Markierung einer im Sprachsystem angelegten grammatischen Distinkti-

<i>Das</i> _____	Singular Neutrum Nominativ	<i>gehört</i>	<i>ihm</i>	Singular Maskulinum Dativ
<i>Den</i> _____	Singular Maskulinum Akkusativ	<i>verkauft</i>	<i>sie</i>	Singular Femininum Nominativ

Abb. 9.8 Fusionierung mehrerer grammatischer Merkmale

	Maskulinum	Neutrum	Femininum
Nominativ	<i>der</i>	<i>das</i>	<i>die</i>
Akkusativ	<i>den</i>		
Dativ	<i>dem</i>		<i>der</i>
Genitiv	<i>des</i>		

Tab. 9.3 Kasusparadigma mit Synkretismen

on. Während beispielsweise im maskulinen Paradigma Nominativ und Akkusativ formal unterschieden werden, besteht diesbezüglich im Neutrum sowie im Femininum eine Formengleichheit – ein Kasussynkretismus.

In Anbetracht der aufgezeigten Erwerbshürden (Polyfunktionalität, Homonymie, Synkretismen) ist es erstaunlich, dass sich auch Lernende im ungesteuerten Zweitspracherwerb auf die Herausforderung Nominalflexion einlassen. Dies gilt zumindest für Lernende im Kindesalter. Für Erwachsene im ungesteuerten Erwerb scheinen in Anbetracht der Komplexität des Lerngegenstandes Aufwand und kommunikativer Nutzen in keinem angemessenen Verhältnis zu stehen, so dass sie sich z. B. mit einer Strategie des Artikelverzichts oder mit einer Übergeneralisierung einer frequenten Artikelform (z. B. *die*) arrangieren (vgl. Baten 2013: 82 ff.). Kinder aber versuchen Regelmäßigkeiten zu erkennen und entwickeln Hypothesen, wann welche Form eingesetzt werden muss.

Die zuvor in Abb. 9.7 gezeigten Bildbeschreibungen können durchaus als repräsentativ für Deutschlernende angesehen werden, die bereits im Vorschulalter mit Deutsch in Kontakt kamen und deren Erstsprache über kein Genus-System verfügt. Während sich die Wortstellung zielsprachlich entwickelt hat, zeigt die Nominalflexion auch nach mehreren Jahren des Sprachkontakts noch Abweichungen. Diese sind systematisch und geben Aufschluss über die aktuelle Entwicklung des Lernenden. Der Junge, von dem die Äußerungen stammen, verwendet im Singular nur zwei Artikelformen: *der* scheint reserviert zu sein für das Subjekt (bzw. für den Handlungsausführenden) und *den* für das Objekt (bzw. das zweitgenannte Nomen). Er hat es offenbar aus eigener Kraft geschafft, durch die (unbewusste) Analyse der Häufigkeits- und Positionsverhältnisse ein Kasus-System, wenn auch ein unvollständiges, aufzubauen. Die Genuskategorie wird von ihm zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch vollständig ausgeblendet. Dies verwundert nicht, denn wie schwierig muss es für einen Deutschlernenden aus einer Nicht-Genus-Sprache (u. a. Ar-

menisch, Dari, Persisch, Türkisch) sein, in den polyfunktionalen Flexiven (z. B. *der*) eine ihm unbekannt grammatische Kategorie aufzuspüren.

Genus

Warum heißt es *der* Kamm, aber *die* Bürste? Und wo zu brauchen Nomen überhaupt ein grammatisches Geschlecht (Genus)? Von den 257 für den Online-Weltatlas sprachlicher Strukturen (vgl. Corbett 2013) untersuchten Sprachen verfügen nur 112 über ein Genus-System. Bei 84 dieser Sprachen haben die Genusklassen einen Bezug zum biologischen Geschlecht – so auch im Deutschen. Die Zuordnung der Nomen zu den drei Genera Maskulinum, Femininum, Neutrum erscheint so manch einem als weitgehend willkürlich. Ist dem aber so? Gäbe es keinerlei Systematik in der Genuszuweisung, müsste zu jedem Nomen das Genus auswendig gelernt werden, was die Gedächtniskapazitäten der Lernenden enorm beanspruchen würde. Schauen wir uns einmal an, wie Deutschlernenden im ungesteuerten Erwerb der Einstieg ins Genus-System gelingt. Entscheidend ist hier sowohl das Alter bei Erwerbsbeginn und mit zunehmendem Alter das (Nicht-)Vorhandensein von Genus in der Erstsprache (vgl. u. a. Kaltenbacher/Klages 2006; Wegener 1995b). Bei Sprachkontakt vor dem fünften Lebensjahr entdecken die Lernenden formbezogene Regelmäßigkeiten. Sie erkennen, dass einsilbige Nomen (*Kopf, Schal, Stift*) oft mit maskulinen Genusindikatoren (*ein, der, dieser*) auftreten, und Nomen, die auf *-e* enden (*Jacke, Mütze, Vase*), mit femininen (z. B. *eine, die, diese*). Haben die Lernenden die zugrundeliegenden Genuszuweisungsregeln (einsilbige Nomen → Maskulinum, Nomen auf *-e* endend → Femininum) verinnerlicht, kommt es oft zu Übergeneralisierungen wie **der Tier* oder **die Hase*. Dies sind »gute« Fehler, denn sie zeigen an, dass die Lernenden Regelmäßigkeiten entdeckt haben. Nun müssen nur noch die Ausnahmen gelernt werden. Älteren Lernenden gelingt der Einstieg meist über das natürliche Geschlechtersprinzip (männliche Personen → Maskulinum, weibliche Personen → Femininum). Ein typischer Fehler nach Entdecken der Regel: **die Mädchen*.

Wie kann man Deutschlernende im Erwerb des Genus-Systems unterstützen? Festzuhalten wäre zunächst, dass weder im Erstspracherwerb noch im natürlichen Zweitspracherwerb das Genus für jedes Substantiv auswendig gelernt wird. Lernende suchen nach ökonomischen Wegen, sich eine Sprache anzueignen. Man kann den sprachlichen Input so aufbereiten, dass das Entdecken der Regelmäßigkeiten leichter fällt (zu

Genuszuweisung mit Ausnahmen				Genuszuweisung ohne Ausnahmen		
phonolog. Regeln	Beispiele	Gegenbeispiele	morphol. Regeln	Beispiele		
Einsilber	→ M <i>Fuß, Knopf, Kamm</i>	<i>das Knie, die Wurst</i>	-chen	→ N <i>Mäuschen</i>		
-e	→ F <i>Hose, Nase, Bürste</i>	<i>der Hase, der Löwe</i>	-er	→ M <i>Lehrer</i>		
-er	→ M <i>Koffer, Teller, Keller</i>	<i>das Futter</i>	-in	→ F <i>Lehrerin</i>		
-en	→ M <i>Garten, Rasen</i>	<i>das Fohlen</i>	-ung	→ F <i>Lösung</i>		
			-heit	→ F <i>Freiheit</i>		
			-keit	→ F <i>Einigkeit</i>		

Tab. 9.4 Auswahl formbezogener Genus-Regeln (M = Maskulinum; F = Femininum; N = Neutrum)

empfehlen im Vorschulalter) oder man führt die Lernenden schrittweise an die Zuweisungsregeln heran und gibt ausreichend Anwendungsmöglichkeiten zur Festigung. Die Genuszuweisung erfolgt im Deutschen auf der Basis formaler und semantischer Kriterien (s. Tab. 9.4 und Tab. 9.5).

Ältere Deutschlernende fragen sich (berechtigterweise) oft, wozu man lernen muss, dass z. B. *Schale* weiblich und *Krug* männlich ist? Erhalten sie darauf keine befriedigende Antwort, kann eventuell die Motivation nachlassen, sich auf das komplexe Regel-System und seine Ausnahmen einzulassen, denn schließlich ist die Kommunikation nicht gefährdet, wenn man den falschen Artikel gebraucht. Aber: Die Textverstehensfähigkeit ist beeinträchtigt, wenn man das Genus-System nicht sicher beherrscht.

- (5) *Der Krug₁ fiel in die Schale₂, aber er₁ / sie₂ zerbrach nicht.*
- (6) *Ich meine das Haus₁ neben der Kirche₂, das₁ / die₂ gerade renoviert wird.*
- (7) *Der Mann₁ sah die Frau₂ neben seinem₁ / ihrem₂ Auto stehen.*

Die drei Beispiele (aus Wegener 1995a: 66) veranschaulichen die Hauptfunktion von Genus. Sprachen, die über ein Genus-System verfügen, können mit Hilfe genusanzeigender Pronomen auf effiziente und oftmals disambiguierende Weise referenzielle Bezüge herstellen – auch über Satzgrenzen hinweg. Das

Pronomen weist dabei immer das gleiche Genus auf wie sein Bezugsnomen. Der Rezipient muss, um Sätze und Textpassagen in der intendierten Weise zu verstehen, jedes Pronomen mit dem richtigen Bezugsnomen verbinden. Für MuttersprachlerInnen ist das meist kein Problem. Deutschlernende jedoch tun sich beim Lesen von Texten oftmals schwer mit der Interpretation von Pronomen. Wird aber das Sprachangebot von Anfang an so gestaltet, dass die kohärenzstiftende Funktion von Genus sichtbar wird (s. (8) und (9)), dann sind die Lernenden zum einen motivierter, sich die Genuszugehörigkeit der Nomen zu erschließen und dabei auf Kongruenzrelationen zwischen den einzelnen Genusindikatoren (z. B. Artikel, Personalpronomen, Relativpronomen, Possessiva) zu achten. Zum anderen wird ihnen dann später beim Textverstehen die Interpretation von Pronomen kaum Schwierigkeiten bereiten, da sie wissen, dass sich Pronomen (meist) auf ein zuvor erwähntes Nomen beziehen. Und bei dessen Auffinden hilft ihnen die im Pronomen enthaltene Genus-Information.

- (8) *Neben mir steht Lara₁ / Tarek₂. Sie₁ / Er₂ hat heute eine Jeans an. Ihr₁ / Sein₂ Pullover ist rot.*
- (9) *Wo ist der Ball₁ / die Tasche₂? Wer weiß, wo er₁ / sie₂ ist? Tom sucht ihn₁ / sie₂.*

Neben der referenziellen Funktion kommt der Genus-Kategorie auch eine wichtige syntaktische Funktion zu, die insbesondere für weit fortgeschrittene

Regeln	Beispiele	Gegenbeispiele
männliche Personen und Tiere	→ M <i>Mann, Bruder, Kater, Hengst</i>	
weibliche Personen und Tiere	→ F <i>Frau, Schwester, Katze, Stute</i>	<i>das Mädchen</i>
junge Personen und Tiere	→ N <i>Baby, Kind, Kalb, Fohlen</i>	<i>der Welp</i>
Zeitabschnitte	→ M <i>Herbst, Monat, Mai, Mittwoch</i>	<i>die Woche, das Jahr</i>
Bäume und Blumen	→ F <i>Tanne, Eiche, Rose, Tulpe</i>	<i>der Ahorn, das Veilchen</i>
Oberbegriffe	→ N <i>Obst, Getränk, Besteck, Tier</i>	

Tab. 9.5 Auswahl bedeutungsbezogener Genus-Regeln (nach Wegener 1995a: 69)

Deutschlernende relevant wird. Typisch für die deutsche Bildungssprache sind hochkomplexe Nominalphrasen. Zwischen Artikel und Nomen können sich mehrfach erweiterte Attribute schieben und eine große Distanz zwischen Artikel und Nomen verursachen (s. (10) bis (12)).

- (10) *das den Kölnern durch die unfaire Schiedsrichterentscheidung aberkannte Tor*
- (11) *der regelmäßig zum Jahrestag der Institutsgründung stattfindende Kongress*
- (12) *die an dem Versuch, beide Parteien wieder an den Verhandlungstisch zu bringen, beinahe gescheiterte Kanzlerin*

Diese Klammerbildung wird durch die Genus-Kongruenz zwischen dem genusanzeigenden Artikel und dem genusinhärenten Nomen ermöglicht, denn durch sie werden Anfang und Ende der komplexen Nominalphrase angezeigt und somit leichter perzipierbar (Wegener 1995a: 65).

Die Nominalklammer – ein Schnittstellenphänomen von Nominalflexion und Syntax – ist nicht die einzige Klammerkonstruktion des Deutschen. Auf sie lässt sich bis zum mittleren Sprachniveau jedoch gut und gern verzichten, nicht aber auf die sog. Verbalklammer (bzw. Satzklammer), um die es im nächsten Kapitel gehen wird.

9.6 Wortstellung

Auf humorvolle Weise klagt Mark Twain in seinem Essay *The awful German language* (vgl. Twain 1880) über diverse Undurchsichtigkeiten und Eigenarten, mit denen sich Deutschlernende auseinandersetzen müssen. So fragt er sich in Bezug auf die Distanzstellung trennbarer Verben zu Recht: »Can any one conceive of anything more confusing than that?« (ebd.: 605). Zusammengehörendes (wie in (13) das Verb *zurückfließen*) wird weit auseinandergerissen, muss aber gedanklich wieder zusammengeführt werden, um den Satz zu verstehen.

- (13) *Das Wasser fließt über Bäche und Flüsse sowie über das Grundwasser wieder ins Meer zurück.*

Gleiches gilt auch für mehrteilige Verbformen (z. B. Futur, Perfekt, Passiv sowie für Verbindungen aus Modalverb und Vollverb). Die getrennten verbalen Elemente bilden eine Klammer, zwischen die sich beliebig viele Informationen schieben lassen, wodurch sich jedoch die beiden Verbteile immer weiter voneinander entfernen, mit entsprechenden Auswirkungen auf das Sprachverstehen.

Um Deutschlernenden unnötige Irritationen zu ersparen, sollten sie von Anfang an durch eine klare Visualisierung an die deutschtypische Eigenart der Distanzstellung verbaler Elemente herangeführt werden. Hierfür eignet sich das auf Drach (1937) zurückgehende topologische Satzmodell in besonderer Weise. Wie in Tab. 9.6 dargestellt, wird durch die Klammer des Verbalkomplexes der Satz in drei Felder unterteilt: Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld. In der linken Klammerposition (LK) befindet sich im Hauptsatz immer das flektierte Verb. Davor steht (wie in den Zeilen 1–2 und 4) oft das Subjekt. Steht wie in Zeile 3 etwas anderes im Vorfeld, dann wird das Subjekt ins Mittelfeld verbannt. Das Deutsche erlaubt vor dem finiten Verb also nur eine Konstituente. Auch das ist im Sprachvergleich wieder eine Eigenheit des Deutschen und damit eine potenzielle Hürde für die Lernenden. Aufgrund der festen Position des finiten Verbs an der zweiten Stelle im Hauptsatz wird Deutsch auch als V2-Sprache bezeichnet.

Während der Wortstellungserwerb im (frühen) Vorschulalter noch mühelos verläuft und dem deutschsprachiger monolingualer Kinder gleicht (vgl. Tracy 2007: 154), treten bei Schulkindern zielsprachliche Abweichungen auf, die man auch beim erwachsenen ungesteuerten Erwerb beobachten kann und die z. T. auf den Einfluss der Erstsprache zurückzuführen sind (vgl. Habertzettl 2005). Mit dem Einsatz des topologischen Modells ließen sich die bei Deutschlernenden im Schulalter typischerweise zu beobachtenden Probleme weitgehend vermeiden.

	Vorfeld	LK	Mittelfeld	RK	Nachfeld
1	<i>Das Wasser</i>	<i>fließt</i>	<i>über Bäche und Flüsse ... ins Meer</i>	<i>zurück.</i>	
2	<i>Die Luft</i>	<i>wird</i>	<i>tagsüber vom heißen Boden</i>	<i>erwärmt.</i>	
3	<i>In der Regel</i>	<i>wird</i>	<i>die Luft tagsüber vom heißen Boden</i>	<i>erwärmt.</i>	
4	<i>Kalte Luft</i>	<i>kann</i>	<i>aber nicht so viel Wasser</i>	<i>speichern</i>	<i>wie warme Luft.</i>

Tab. 9.6 Hauptsätze im topologischen Modell

	Vorfeld	LK	Mittelfeld	RK	Nachfeld
HS	<i>Gestern</i>	<i>hat</i>	<i>der Trainer zu meinem Vater</i>	<i>gesagt,</i>	<i>dass ich zum Spiel kommen soll.</i>
NS		<i>dass</i>	<i>ich zum Spiel</i>	<i>kommen soll.</i>	

Tab. 9.7 Haupt- und Nebensatz im topologischen Modell

(14) **Gestern Trainer hat gesagt zu mein Vater, dass ich soll kommen zu Spiel.*

In der Äußerung von (14) stecken neben den Artikel-auslassungen gleich mehrere Wortstellungsfehler: Im Hauptsatz ist die Distanzstellung des Verbalkomplexes nicht realisiert und das Subjekt steht trotz vorangestelltem Adverbial vor dem finiten Verb. Zudem hat der Lernende noch nicht verinnerlicht, dass im Nebensatz eine andere Verbstellung gilt als im Hauptsatz; hier muss nämlich das finite Verb am Satzende stehen. Auch dieser Fehler verwundert nicht, denn dass Hauptsatz und Nebensatz sich in der Verbstellung unterscheiden, ist eine weitere Besonderheit des Deutschen. Wie lässt sich nun ein solches Satzgefüge im topologischen Modell darstellen? Siehe hierzu Tab. 9.7: Zunächst wird der Hauptsatz analysiert und der von ihm abhängige Nebensatz erscheint erst einmal als Ganzes im Nachfeld. Im zweiten Schritt wird dann der Nebensatz in die Felderstruktur eingetragen. Drei Dinge fallen hierbei auf: Das Vorfeld bleibt leer, die Subjunktion nimmt die linke Klammerposition ein und der gesamte Verbal-komplex steht im rechten Teil der Klammer. Man kann sich merken: Die linke Klammerposition ist immer gefüllt – im Hauptsatz mit dem finiten Verb, im Nebensatz mit der Subjunktion. Das Vorfeld hingegen kann bei einigen Satztypen leer sein: z. B. bei Imperativsätzen (*Schalt doch mal das Radio ein!*) oder bei Entscheidungsfragen (*Hast du das Fahrrad repariert?*).

Worauf wäre also bei der Vermittlung der deutschen Wortstellungsregeln zu achten? Hauptsätze mit einfachem Verb und Subjekt am Satzanfang (*Meine Schwester mag Erdbeereis*) werden im Sprachbad erworben und bereiten keine Schwierigkeiten. Unterstützung benötigen die Lernenden in Bezug auf

Hauptsätze mit alternativen Satzanfängen (und folglich mit dem Subjekt im Mittelfeld), mit trennbaren Verben und mehrteiligen Verbformen sowie bei der Verbstellung im Nebensatz.

Mit Hilfe des topologischen Modells kann auf sehr systematische Weise (auch ohne explizite Grammatikarbeit) die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die deutschtypischen Wortstellungsphänomene gelenkt werden. Beispielsweise lassen sich kurze Lesetexte im Feldermodell aufbereiten, so dass die Lernenden wiederkehrende Wortstellungsmuster erkennen.

Auf höherem Sprachniveau ließe sich das Modell auch sinnvoll einsetzen, um die Lernenden für die Belegungsmöglichkeiten des Nachfeldes zu sensibilisieren. Wie Breindl (2015) in einer Korpusanalyse schriftlicher argumentativer Texte herausgefunden hat, vermeiden weit fortgeschrittene Deutschlernende im Vergleich zu MuttersprachlerInnen die Besetzung des rechten Randes mit nicht-satzförmigen Konstituenten. Möglicherweise ist dies auf die Fremdsprachdidaktik zurückzuführen, die sich auf die zuvor skizzierten Stellungspränomene konzentriert und die Belegung des Nachfeldes auf Nebensätze beschränkt. MuttersprachlerInnen aber nutzen das Nachfeld (s. Tab. 9.8) hin und wieder auch für adverbiale Phrasen und Präpositionalobjekte; bei Adjunktorphrasen mit *als* und *wie* gilt diese Position sogar als Normalfall (ebd.: 373) und sollte den Deutschlernenden also auch entsprechend nahegebracht werden.

Relativsätze

Die deutsche Sprache verfügt hinsichtlich Form und Funktion über ein ausgesprochen umfangreiches Spektrum an Nebensätzen. Da deutsche Relativsatzstrukturen aufgrund ihrer morphologischen und syn-

	Vorfeld	LK	Mittelfeld	RK	Nachfeld
1	<i>Ich</i>	<i>habe</i>	<i>ihn gestern</i>	<i>gesehen</i>	<i>in der Uni.</i>
2	<i>Er</i>	<i>hat</i>	<i>mich gestern</i>	<i>angesprochen</i>	<i>während der Pause.</i>
3	<i>Das</i>	<i>hängt</i>	<i>wie immer</i>	<i>ab</i>	<i>von den finanziellen Mitteln.</i>
4	<i>Er</i>	<i>hat</i>	<i>gestern zwei Stunden</i>	<i>gewartet</i>	<i>auf sie.</i>
5	<i>Ich</i>	<i>habe</i>	<i>ihn</i>	<i>geliebt</i>	<i>wie einen Bruder.</i>
6	<i>Es</i>	<i>ist</i>	<i>wieder mal anders</i>	<i>gekommen</i>	<i>als erwartet.</i>

Tab. 9.8 Typische nicht-satzförmige Belegungen des Nachfeldes

- (15) *Die Mutter, die den besten Kuchen gebacken hatte, wurde prämiert.*
 (16) *Pauls Mutter, die in Hamburg aufgewachsen war, zog später nach Leipzig.*
 (17) *Anna geht morgen zu dem Arzt, den ihr jemand empfohlen hat.*

[Sg, Mask] [Sg, Mask]

Präpositionalobjekt [Dat] direktes Objekt [Akk]

- (18) *Anna trifft morgen den Arzt, der ihr Heilung versprochen hat.*

[Sg, Mask] [Sg, Mask]

direktes Objekt [Akk] Subjekt [Nom]

taktischen Komplexität einen besonders schwierigen Lerngegenstand darstellen, sei ihnen ein eigener Abschnitt gewidmet. Die folgenden Ausführungen stammen aus Bryant (2015a: 81–85).

Bei einem Relativsatz handelt es sich um einen Nebensatz, der sich auf ein Element im übergeordneten Hauptsatz bezieht. Entsprechend der pragmatischen Funktion wird unterschieden zwischen restriktivem und nichtrestriktivem Relativsatz. Während der restriktive Relativsatz dazu dient, die Menge potenzieller Bezugsobjekte einzuschränken, s. (15), gebraucht man den nicht-restriktiven Relativsatz, um das Bezugsobjekt näher zu spezifizieren, s. (16).

Eingeleitet wird ein Relativsatz durch ein im Vorfeld stehendes Relativpronomen (*der, die, das, welcher, welche, welches, wer, was*), durch ein einfaches Relativadverb (*wo, wie, wann*) oder durch ein Präpositionaladverb (*womit, wodurch, worüber, ...*). Wir beschränken uns im Folgenden auf attributive Relativsätze mit *d*-Pronomen, die auf nominale Elemente Bezug nehmen.

Das Relativpronomen kongruiert in Numerus und Genus mit dem Bezugsnomen, zum anderen zeigt es durch die Kasusinformation an, welche syntaktische Funktion ihm im Nebensatz zukommt, und diese stimmt oftmals nicht überein mit der syntaktischen Funktion des Bezugsnomens im Matrixsatz, s. (17) und (18).

Wie Beispiel (19) zeigt, sind die Deutschlernenden nicht nur mit der Polyfunktionalität der Artikel und Pronomen konfrontiert, sondern auch mit dem Problem der Homonymie (gleiche Form (hier: *der*), aber unterschiedliche Bedeutungen (Maskulin/Nominativ vs. Feminin/Dativ)).

- (19) *Der Wind wird immer nach der Richtung benannt, aus der er kommt.*

Die Interpretation von Relativsätzen setzt voraus, dass die Lernenden mit den nominalen Flexionsparadigmen hinreichend vertraut sind (s. Kap. 9.5).

Schwierigkeiten, die beim Umgang mit Relativsätzen auftreten, sind nicht nur morphologisch, sondern auch syntaktisch bedingt. Die syntaktischen Möglichkeiten, die das Deutsche im Bereich der Relativsatzkonstruktionen offeriert, und die hierbei im Vergleich zu anderen Sprachen auftretenden Besonderheiten machen es dem Lernenden nicht gerade leicht, sich diese hypotaktische Domäne zu erschließen.

Relativsätze werden (u. a.) danach kategorisiert, welche syntaktische Funktion (i) das Bezugssegment im Hauptsatz und (ii) das Relativum im Nebensatz einnehmen. Wenn wir uns an dieser Stelle zur Illustrierung lediglich auf die Funktionen Subjekt (S) und direktes Objekt (O) beschränken, ergeben sich bereits vier RS-Typen: SS, SO, OS, OO.

- (20) [Der Nachbar, [der dich gestern begrüßt (SS) hat]], repariert die Tür.
 (21) [Der Nachbar, [den du gestern begrüßt (SO) hast]], repariert die Tür.
 (22) Der Nachbar repariert [die Tür, [die (OS) gestern deine Hand gequetscht hat]].
 (23) Der Nachbar repariert [die Tür, [die du (OO) gestern kaputt gemacht hast]].

Die Klammerung zeigt an, dass das unterstrichene Bezugssegment im Hauptsatz mit dem adjungierten Relativsatz eine enge syntaktische Einheit bildet, die als *eine* Konstituente vor dem finiten Verb des übergeordneten Satzes stehen kann – im sogenannten Vorfeld, s. (20) und (21) sowie die Objekttopikalisierung in (23') und die exemplarischen Eintragungen im topologischen Modell von Tab. 9.9.

- (23') [Die Tür, [die du gestern kaputt gemacht (OO) hast]], repariert der Nachbar.

Immer wenn sich das Bezugssegment im Vorfeld befindet, muss auch der Relativsatz dort stehen. Diese enge Verbundenheit geht allerdings auf Kosten des Hauptsatzes, der, wie durch die Fettmarkierung in

Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld
<i>Der Nachbar [der dich gestern begrüßt hat]</i>	<i>repariert</i>	<i>die Tür.</i>		
<i>Die Tür [die du gestern kaputt gemacht hast]</i>	<i>repariert</i>	<i>der Nachbar.</i>		

Tab. 9.9 Relativsatzkonstruktionen im topologischen Modell: Bezugsnomen im Vorfeld

(23'') illustriert, aufgespalten wird. Das im Vorfeld befindliche Nomen – ob Subjekt oder Objekt – wird durch den Einschub des Relativsatzes vom Rest des Satzes getrennt. Diese Distanzstellung wirkt sich ungünstig auf den Erwerbsprozess aus.

(23'') [**Die Tür**, [die du gestern kaputt gemacht hast]], **repariert der Nachbar.**

Auch dann, wenn das Bezugselement nicht im Vorfeld (sondern im Mittelfeld) steht, kann es unter bestimmten Umständen zu einer Verkomplizierung der syntaktischen Oberflächenstruktur kommen – nämlich dann, wenn im Hauptsatz eine periphrastische Verbform oder ein trennbares Partikelverb verwendet wird.

- (24) **Der Nachbar hat [die Tür**, [die du gestern kaputt gemacht hast]] **repariert.**
- (25) **Der Nachbar hat die Tür repariert**, [die du gestern kaputt gemacht hast].

Aufgrund der Satzklammer, die im Hauptsatz eine Distanzstellung des mehrteiligen Verbalkomplexes bewirkt, stehen dem Relativsatz-Produzierenden zwei Optionen zur Verfügung. Für (24) spräche die Adjazenz von Bezugselement und Relativsatz, dagegen jedoch der weit auseinander gerissene Verbalkomplex, wodurch im Prozess des Sprachverstehens das Gedächtnis enorm belastet wird, weil die Verarbeitung des Matrixsatzes bis zum Eintreffen des finalen Vollverbs nicht voranschreiten kann. Daher präferieren L1-SprecherInnen des Deutschen in dem Konflikt (24) vs. (25) die letztere Variante und nehmen damit bereitwillig die Dislokation des Relativsatzes in Kauf. Diese (mit Blick auf die Sprachen der Welt) ungewöhnliche Loslösung vom Bezugselement gilt als schwierig zu erlernen. So beobachtet beispielsweise König bei türkischsprachigen Deutschlernenden eine Tendenz, Relativsätze »als adjazent zum Bezugsnomen abzuleiten [und eine] Vermeidung von

Extrapositionen, wie sie indessen von L1-Sprechern des Deutschen bevorzugt werden« (2007: 12).

Tab. 9.10 stellt noch einmal im topologischen Modell die zwei Varianten (23) und (24) dar. Um den Verarbeitungsprozess des übergeordneten Satzes zu erleichtern, wird der Relativsatz von seinem Bezugsnomen getrennt und aus dem Mittelfeld ins Nachfeld bewegt.

Dieser Abschnitt sollte exemplarisch anhand einiger Beispiele verdeutlichen, was an morphologischem und syntaktischem Wissen aufgebaut werden muss, um mit dem Spektrum der Relativsatzkonstruktionen umgehen zu können. Mit einfachen Relativsatzkonstruktionen wie in (26) und (27) – z. B. geäußert beim Betrachten eines Wimmelbildes – lässt sich hiermit schon früh beginnen (vgl. Bryant 2015a: 90).

- (26) *Wo ist der Mann, der Blumen kauft? Da ist der Mann, der Blumen kauft.*
- (27) *Wer sieht den Mann, der Blumen kauft? Ich sehe den Mann, der Blumen kauft.*

9.7 Besonderheiten des deutschen Lokalisierungssystems

Das Lokalisierungssystem gilt als besonders schwieriger Lerngegenstand. Die Auswirkungen eines nicht in zielsprachlicher Weise angelegten und stabilisierten Grundgerüsts sind lexikalischer, semantisch-konzeptueller, morphologischer, syntaktischer und textphorischer Natur und weit über die Lokalisierung i. e. S. hinaus zu spüren (vgl. Bryant 2012: 9). Aus diesem Grund wird dieser Sprachhandlungsbereich in einem neuartigen digitalen Sprachstandstest für ein- und mehrsprachige Vorschulkinder, schwerpunktmäßig fokussiert (vgl. Roche/Haberzettl/Weidinger et al. 2016; Schug/Haberzettl 2018) und soll auch im Rahmen dieses Beitrages eine besondere Gewichtung erfahren.

Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld
<i>Der Nachbar</i>	<i>hat</i>	<i>die Tür, [die du gestern kaputt gemacht hast]</i>	<i>repariert.</i>	
<i>Der Nachbar</i>	<i>hat</i>	<i>die Tür</i>	<i>repariert,</i>	<i>[die du gestern kaputt gemacht hast].</i>

Tab. 9.10 Relativsätze im Mittelfeld und im Nachfeld des topologischen Modells

Selbst dann, wenn der Zweitspracherwerb bereits in früher Kindheit beginnt, sind oftmals noch über viele Jahre hinweg Abweichungen von der Zielsprache zu beobachten (vgl. u. a. Bryant 2012). Dies liegt nicht zuletzt daran, dass das muttersprachliche Raumausdruckssystem bereits in den ersten Lebensjahren in seinen Grundzügen erworben und sensomotorisch verankert ist. Damit ist die Inputanalyse und die Sprachplanung in der Zweitsprache stark beeinflusst von den verinnerlichten Kategorien und den lexikalisierten perspektivenbildenden Mustern der Erstsprache (vgl. u. a. Slobin 1996).

Dieses Kapitel versucht, aus sprachkontrastiver Sicht die Besonderheiten des deutschen Lokalisierungssystems und damit auch die potenziellen Lernschwierigkeiten zu beleuchten.

Zu den typischen sprachlichen Mitteln, mit denen im Deutschen lokale Informationen kodiert werden, gehören lokale Präpositionen (*auf dem Berg*), lokale Adverbien (*da, darauf, oben*), Kasus (*auf dem vs. auf den Berg*), durch meist aus Präpositionen oder Adverbien entstandene Verbzusätze (*auflegen, draufklopfen*) sowie statische (*wohnen, sich befinden, liegen*) und dynamische lokale Verben (*fahren, platzieren, legen*).

Deutschlehrwerken fehlt oftmals der Blick auf das Gesamtsystem. Im Fokus stehen für gewöhnlich lokale Präpositionen. Mit guten Absichten, die Lernenden an die schriftnahe Standardsprache heranzuführen, werden ihnen umgangssprachliche, für den Erwerbsprozess jedoch relevante Verwendungsweisen (z. B. *auf dem Tisch drauf*) meist vorenthalten. Wichtige Vorläuferstrukturen – wie etwa lokale Präpositionaladverbien (*da(d)rauf, darein, dadrin*) – bleiben oftmals unberücksichtigt. Auch auf Erwerbszusammenhänge zwischen lokalen Verben und lokalen Relationen (z. B. *hängen + an*) wird kaum eingegangen. Zudem fehlt es meist an einer systematischen, am prototypischen Gebrauch orientierten Heranführung an die lokalen Basisrelationen (vgl. Bryant 2015b: 4). Die folgenden Ausführungen stammen aus dem Artikel von Bryant (2015b), der wesentliche Aspekte der Monographie zu Lokalisierungsausdrücken und deren Erwerb (vgl. Bryant 2012) zusammenfasst.

9.7.1 Lokale Verben: Bewegungs- und Positions-/Kontaktmodus

Lokale Verben kodieren (statische und dynamische) Lokalisierungen von Objekten oder Personen im Raum. Die Sprachen der Welt unterscheiden sich dahingehend, welche Informationen sie bei der Ver-

Spanisch	Deutsch	
BEWEGUNG + WEG	WEG (SATELLIT)	BEWEGUNG + MODUS
<i>subir</i>	<i>hoch, rauf, hinauf</i>	<i>gehen, rennen, kriechen, ...</i>
<i>bajar</i>	<i>runter, hinunter</i>	<i>gehen, rennen, kriechen, ...</i>
<i>entrar</i>	<i>rein, hinein, herein</i>	<i>gehen, rennen, kriechen, ...</i>
<i>salir</i>	<i>raus, hinaus, heraus</i>	<i>gehen, rennen, kriechen, ...</i>

Tab. 9.11 Verbräuhung vs. Satellitenrahmung am Beispiel des Spanischen und des Deutschen

sprachlichung von Lokalisierung regulär ausdrücken, d. h. welche Bedeutungskomponenten in die sprachspezifischen Lexikalisierungsmuster eingehen. Die WEG-Information gilt in der konzeptuellen Struktur eines Bewegungsereignisses als Kernelement. Talmy (u. a. 1985) identifiziert diesbezüglich zwei typologische Muster: *satellite-* vs. *verb-framed*. Spanisch und Deutsch (s. Tab. 9.11) gelten in der Literatur als ideale Repräsentanten dieser beiden typologischen Ausprägungen. Während im Spanischen die WEG-Information im Verbstamm ausgedrückt wird, ist sie im Deutschen ausgelagert, und zwar in sogenannte Satelliten (Partikeln). Dadurch, dass die zentrale WEG-Information ausgelagert ist, steht der Verbstamm zur Verfügung, um MODUS (die Art und Weise der Bewegung) zu kodieren. Von dieser Option macht das Deutsche regen Gebrauch. Der deutsche Sprachbenutzer *rennt, watschelt, schlurft, schleicht, poltert, tänzelt, kriecht, ... vorwärts*. Deutsche MuttersprachlerInnen legen großen Wert auf die Spezifizierung des Bewegungsmodus, während spanische MuttersprachlerInnen, die sich hierfür zusätzlicher Adverbialkonstruktionen bedienen müssten, weitgehend darauf verzichten (vgl. u. a. Slobin 1996).

MODUS wird im Deutschen nicht etwa nur bei intransitiven Bewegungsverben versprachlicht, sondern auch bei transitiven Verben, die eine Verursachung des Ortswechsels ausdrücken – gemeint sind die sog. kausativen Lokale, wie etwa *stellen* und *legen* (man spricht auch von kausativen Positionsverben). In diesem Fall handelt es sich nicht wie in Tab. 9.11 um Bewegungsmodus, sondern um Positions- und Kontaktmodus. Diese sind im Deutschen auch bei statischer Lokalisierung zu spezifizieren (s. Tab. 9.12).

Man sieht also, dass MODUS das System lokaler Verben im Deutschen vollkommen durchdringt. Bei einem Deutschlernenden, dessen Herkunftssprache

	statische Lokalisierung	kausative Lokalisierung
Positions- verben	<i>liegen</i> <i>stehen</i> <i>sitzen</i>	<i>legen</i> <i>stellen</i> <i>setzen</i>
Kontakt- verben	<i>kleben</i> <i>stecken</i> <i>hängen</i> <i>lehnen</i>	<i>kleben</i> <i>stecken</i> <i>hängen</i> <i>lehnen</i>

Tab. 9.12 Positions- und Kontaktverben statischer und dynamischer Lokalisierung

diesen Informationstyp weitgehend ausblendet, besteht die Gefahr, dass eine zielsprachliche Annäherung im gesamten Bereich der lokalen Verben ausbleibt. So wird im Bereich der statischen Lokalisierung, wo MuttersprachlerInnen den Gebrauch von Positionsverben favorisieren, meist die Kopulakonstruktion verwendet, s. (28a) und (28b).

(28) *Die Flasche / der Untersetzer*

- a. *steht / liegt auf dem Tisch.*
- b. *ist auf dem Tisch.*

Auch in Bezug auf den Bewegungsmodus zeigen Deutschlernende, deren Erstsprache die Art und Weise der Bewegung nicht im Verbstamm kodiert, durch den Gebrauch eher unspezifischer Verben (in (29b) z. B. *gehen*) ein von der Zielsprache (s. (29a)) abweichendes Verhalten.

(29) *Der Frosch*

- a. *klettert / steigt / krabbelt / schleicht aus dem Glas.*
- b. *geht aus dem Glas.*



Abb. 9.9 Bewegungsverben (Bild nach Mayer 1969)

9.7.2 Lokalisierungskonstruktionen: einstellig, zweistellig, pleonastisch

Lokalisierungsausdrücke kodieren eine Relation zwischen dem zu lokalisierenden Objekt und dem Bezugsobjekt. Diese Zweistelligkeit ist in (30) auch syntaktisch realisiert. Das Bezugsobjekt (*Tisch*) ist als internes Argument der Präposition *auf* versprachlicht. Im Unterschied dazu wird in (31) und (32) das Bezugsobjekt nicht genannt. Lokale Adverbien (u. a. *oben*, *(da)(d)rauf*, *vorne*, *darein*) sind syntaktisch einstellig, obgleich auch sie semantisch eine zweistellige Relation ausdrücken. Das Bezugsobjekt – man spricht auch vom Relatum – wird nicht explizit genannt, kann aber aus dem Kontext inferiert werden. Es ist eine spezielle Eigenart des Deutschen, die Zweistelligkeit auch morphologisch sichtbar zu machen, und zwar durch deiktische Pronomina, die sich produktiv mit lokalen Präpositionen verbinden und jeweils deren interne Argumentstelle besetzen, s. (32). Das deiktische Element nimmt Bezug auf das kontextuell gegebene Relatum, während das präpositionale Element dessen Lokalisierungsregion näher spezifiziert. Beide Elemente können sowohl als Einheit auftreten, s. (32a), oder wie in (32b) eine Rahmenkonstruktion bilden.

Anzumerken ist ferner, dass diese (aus einem deiktischen und einem lokalen Element bestehenden) Präpositionaladverbien (*darauf*, *darüber*, *daneben*, ...) sowohl deiktisch wie auch phorisch gebraucht werden, und zwar über Lokalisierungskontexte hinaus. Sie fungieren u. a. als Konnektoren und tragen zur Textkohäsion bei. Damit wird zum einen deutlich, welche zentrale Rolle Lokalisierungsausdrücke im deutschen Sprachsystem spielen, und zum anderen wird der Zusammenhang von (ontogenetisch frühen) situationsgebundenen, umgangssprachlichen Verwendungsweisen einerseits und den im Erwerbsprozess nachgelagerten textkohäsiven Funktionen höherer Sprachregister andererseits sichtbar.

Erstaunlich ist, dass das Deutsche auch eine pleonastische Konstruktion wie (33) erlaubt, in der einerseits der Teilraum des Relatums (hier die AUF-Region) zweimal benannt wird und zudem – vorausgesetzt, man interpretiert *d* als reduziertes Pronominalelement – die interne Argumentstelle doppelt belegt ist. Im Erstspracherwerbsprozess kommt dieser Konstruktion eine wichtige systemstabilisierende Brückenfunktion zu. Zweitsprachlernenden wird die pleonastische Konstruktion meist vorenthalten bzw. nicht gezielt angeboten.

- (30) *Das Buch liegt auf dem Tisch.*
 (31) *Das Buch liegt oben.*
 (32)
 a. *Das Buch liegt da(d)rauf.*
 b. *Da liegt das Buch drauf.*
 (33) *Das Buch liegt auf dem Tisch drauf.*

Die overt zweistellige Relation wird im Deutschen wie auch im Russischen präpositional kodiert, im Türkischen hingegen postpositional, s. (34).

- (34) R *Čaška stoit na stole.*
 D *Die Tasse steht auf dem Tisch drauf.*
 T *Fincan masann üstünde.*

Präpositionale Elemente gelten im Vergleich zu postpositionalen Elementen aus spracherwerbstheoretischer Sicht als schwieriger zu erwerben (vgl. u. a. Slobin 1973). Für Deutschlernende, deren Erstsprache das erwerbsbegünstigende postpositionale System aufweist, stellt daher der Erwerb des präpositionalen Systems eine besondere Herausforderung dar. Da das Deutsche neben Präpositionen auch von postpositionalen Präpositionaladverbien Gebrauch macht, wäre anzunehmen, dass sich türkischsprachige Deutschlernende zunächst an diesen Elementen orientieren, was man hingegen von russischen (muttersprachbedingt an präpositionale Konstruktionen gewöhnten) Deutschlernenden nicht bzw. in deutlich geringerer Ausprägung erwarten würde. In elizitierten Sprachproduktionsdaten zeigten sich in der Tat die entsprechenden L1-abhängigen Präferenzen (vgl. Bryant 2012).

Bei der Vermittlung lokaler Relationen sollte das gesamte strukturelle Spektrum einbezogen werden. Bislang spielt die Umgangssprache in didaktischen Maßnahmen kaum eine Rolle. Zu den umgangssprachlichen systembildenden Elementen gehören neben den deiktisch gebrauchten Präpositionaladverbien (u. a. *da(d)rauf*, *dadrin*, *darein*) vor allem die pleonastischen Konstruktionen, die frequent angeboten werden sollten – vor allem in Verbindung mit kausativen Positionsverben, s. (35), und anderen Bewegungsverben mit lokalen Partikeln, s. (36).

- (35)
 a. *Steck den Schlüssel in das Schloss rein!*
 b. *Stell deine Figuren auf die weißen Felder drauf!*
 (36)
 a. *Spring auf den Stuhl drauf!*
 b. *Hau ordentlich drauf – auf die Taste!*

Postpositionale und satzfinale lokale Informationsträger werden leichter wahrgenommen und können daher die Anbahnung der deushtypischen Teilraum-spezififizierung unterstützen. Im Rahmen metasprachlicher Reflexionen sollte man die Lernenden darauf aufmerksam machen, dass die lokalen Doppelkonstruktionen ein Phänomen der mündlichen Umgangssprache sind.

9.7.3 Lokale Basisrelationen

Wie Abb. 9.10 illustriert, unterscheiden sich Sprachen in der Kategorisierung räumlicher Relationen. Während im Deutschen auf die fünf dargestellten Konfigurationen mit fünf teilraum-spezifisierenden Präpositionen Bezug genommen wird, kommt das Russische hier mit vier und das Türkische mit drei spezifischen Raumausdrücken aus. Weitgehende Übereinstimmung besteht hinsichtlich der Verwendung der jeweiligen Ausdrücke für die UNTER-Kategorie, die deswegen – im Unterschied zur IN-Kategorie – im Zweitspracherwerb früh zielsprachlich realisiert wird.

IN-Kategorie

Alle drei Sprachen verfügen über einen Ausdruck für die prototypische IN-Konfiguration. Hierbei weist das Relatum einen Innenraum auf und ist nach möglichst allen Seiten abgegrenzt. Auch nach oben hin offene Behälterobjekte (z. B. Eimer, Schalen, Trinkgefäße usw.) zeichnen sich durch einen prototypischen Innenraum aus. Erhebliche Unterschiede gibt es jedoch in der Extension des entsprechenden Ausdrucks (vgl. u. a. Becker 1994). Das Türkische ist im Gebrauch seines IN-Ausdrucks besonders restriktiv und auf den dreidimensionalen Prototypen fixiert. Hingegen erfährt das Innenraumkonzept im Deutschen (wie auch im Russischen) eine starke Ausdehnung. Es seien hier nur beispielhaft einige vom Prototypen abweichende Verwendungskontexte genannt: *der Stuhl in der Ecke*, *die Menschen in der Schlange*, *Sommersprossen im Gesicht*, *Insekten in der Luft*, *die Kirche in Dresden*.

Dadurch, dass die Präposition *in* im Deutschen in sehr vielen verschiedenen Verwendungskontexten zum Einsatz kommt, ist sie auch die mit Abstand frequenteste Präposition. Dies birgt die Gefahr, als neutraler Lokalisierungsmarker identifiziert zu werden. Als Folge einer solchen Missinterpretation und daraus resultierender Übergeneralisierung kann leicht der Eindruck entstehen, dass das deutsche Lokalisierungssystem in weiten Teilen beherrscht wird, obwohl die


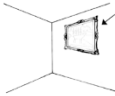



D	<i>in</i>	<i>an</i>	<i>auf</i>	<i>über</i>	<i>unter</i>
R	<i>v</i>	<i>na</i>		<i>nad</i>	<i>pod</i>
	IN	CONTACT/SUPPORT	ABOVE	ABOVE	UNDER
					
	IN	???	ABOVE (+/- CONTACT)	ABOVE	UNDER
T	<i>içinde</i>	<i>de</i>	<i>üstünde</i>		<i>altında</i>

Abb. 9.10 Sprachliche Kodierung lokaler Basis-konfigurationen in den Sprachen Deutsch, Russisch, Türkisch (Bryant 2015b: 7)

teilraumspezifizierende Funktion von *in* noch gar nicht dekodiert wurde.

AUF und ÜBER – zwei Kategorien der oberen Peripherie

Mit den Präpositionen *auf* und *über* wird das Thema dem oberen Bereich des Relatums zugeordnet. Welche der beiden Präpositionen verwendet wird, richtet sich danach, ob sich Thema und Relatum berühren. Liegt eine Kontaktbeziehung vor, kann nur *auf* verwendet werden. Im Unterschied zum Deutschen und Russischen können AUF- und ÜBER-Konfigurationen im Türkischen mit nur einem Ausdruck versprachlicht werden, und zwar mit der Postposition *üstünde*. Es handelt sich um einen achsenbezogenen Ausdruck, der unabhängig von einer Kontaktbeziehung im positiven Bereich der Vertikalen operiert. Verfügt die Erstsprache der Lernenden im Bereich der oberen Peripherie über nur einen Ausdruck, dann wird auch im Deutschen oftmals nur ein Ausdruck verwendet um AUF- und ÜBER-Relationen zu kodieren, und zwar die frequentere Präposition *auf*. Mit kontrastierenden Handlungsanweisungen wie in (37) und Visualisierungen prototypischer Verwendungsweisen lassen sich die Lernenden relativ leicht für die kategoriale Differenzierung sensibilisieren.

- (37) *Steig mal da-drüber, aber nicht da-drauf, nicht auf den Stuhl steigen, sondern über den Stuhl steigen!*

AUF und AN – zwei Kontaktkategorien

Neben *auf* verfügt das Deutsche mit *an* über eine weitere randbezogene Präposition und gehört damit zu den ganz wenigen Sprachen der Welt, die über zwei Randausdrücke verfügen. Das andere Extrem – näm-

lich *keinen* Randausdruck – sehen wir im Türkischen. Für AN-Konstellationen gibt es im Türkischen keinen spezifischen Ausdruck, so dass hier nur das neutrale Lokativsuffix *-de/-da* in Frage kommt. Russisch hingegen repräsentiert mit *inem* Randausdruck (*na*) den Normalfall. So gibt es beispielsweise auch im Englischen (*on*) und Französischen (*sur*) nur eine Art der randbezogenen Zuordnung. Die von den Deutschlernenden übergeneralisierte Form ist in jedem Falle *auf*. Dies lässt sich u. a. damit erklären, dass die in Abb. 9.10 dargestellte prototypische AUF-Konfiguration einen universalen und damit auch einen kognitiv privilegierten Status genießt. Wenn eine Sprache über eine Kontaktkategorie verfügt (und dies trifft auf die meisten Sprachen der Welt zu), dann wird auch immer die hier dargestellte AUF-Konfiguration mit dem entsprechenden Label kodiert (vgl. hierzu u. a. Gentner/Bowerman 2009).

Um die Aufspaltung der Kontakt/Support-Kategorie in die beiden zielsprachlichen Kategorien AUF und AN zu unterstützen, sollten kontrastiv Konfigurationen angeboten und versprachlicht werden, die den maximalen Gegensatz repräsentieren, s. (38) und (39).

- (38) *Die Lampe hängt an der Decke.* (Kontakt: punktuell, Support: Halt von oben)
- (39) *Das Buch liegt auf dem Tisch.* (Kontakt: flächig, Support: Halt von unten)

AN und BEI – Überschneidungen im seitlichen Randraum

Wie oben bereits ausgeführt, ist *an* (neben *auf*) eine randbezogene Präposition. Allerdings ist der Zuständigkeitsbereich von *an* deutlich ausgedehnter, denn dieser umfasst den seitlichen Randraum, der wiederum Rand und Peripherie einschließt (vgl. u. a. Becker

1994). Insofern gibt es Überschneidungen mit der Präposition *bei*, deren Domäne die seitliche Peripherie ist. Sowohl im Erst- als auch im Zweitspracherwerb bereitet diese Überlappung Schwierigkeiten.

Ein zentrales Unterscheidungskriterium für den Gebrauch der beiden Präpositionen ist, dass *an* den Kontakt zwischen Thema und Relatum erlaubt, *bei* hingegen nicht, s. (40). Aus diesem Grund wird *an* frequent mit Kontaktverben (*lehnen, kleben, hängen*) kombiniert (vgl. Herweg 1989) und sollte so auch vermittelt werden.

(40)

- a. »Er lehnt an der Wand.«
- b. »?? Er lehnt bei der Wand.« (ebd.: 112)

9.7.4 Grammaticale Kodierung von [+/-direktional]

Wie in Tab. 9.13 zu sehen, kodieren alle drei Sprachen die Distinktion [+/-direktional] durch Kasus. Während jedoch im Russischen und im Türkischen die Unterscheidung durch Suffixe direkt am Nomen markiert wird, steckt im Deutschen die entsprechende Information im polyfunktionalen Artikel und dieser geht dem (das Relatum bezeichnenden) Nomen voran. Wie bereits zuvor erwähnt, bereiten pränominaler Informationsträger im Erwerbsprozess größere Schwierigkeiten als postnominale. Sowohl die russischen als auch die türkischen Deutschlernenden müssen sich also diesbezüglich, von einer erwerbsgünstigen Konstellation kommend, mit einer erwerbsnachteiligen Konstellation auseinandersetzen. Eine weitere Hürde stellt die Polyfunktionalität des Artikels dar, der im Deutschen neben Kasus auch noch Definitheit, Numerus und Genus verschlüsselt (s. hierzu Kap. 9.5).

Ein bislang noch nicht angesprochenes Phänomen, das lokale Präpositionen (in lokaler und nicht-lokaler Verwendung) betrifft und Deutschlernenden persistierende Schwierigkeiten bereitet, ist die Fusion von Präposition und Artikel – in bestimmten Kontexten fakultativ, in anderen hingegen obligatorisch. Diesem Phänomen ist ein eigenes Kapitel gewidmet.

9.8 Präposition-Artikel-Verschmelzung (PAV)

Die Verschmelzung von Präposition und Artikel (z. B. *im, am, ans, zur, zum, beim*) ist ein Charakteristikum des Deutschen, das die Lernenden vor ganz besondere Herausforderungen stellt, mit denen sie – schaut man sich die gängigen Lehrwerke an – von der DaF/DaZ-Didaktik jedoch weitgehend allein gelassen werden (vgl. Breindl 2013: 2). Dies liegt sicher auch daran, dass die optionalen und obligatorischen Verschmelzungen keinen leicht zu durchschauenden Lehr- und Lerngegenstand darstellen. Es handelt sich um ein Schnittstellenphänomen, bei dem gleich mehrere sprachliche Ebenen (Phonologie, Morphologie, Syntax, Diskurspragmatik) interagieren und das besonders starken Grammatikalisierungstendenzen ausgesetzt ist (vgl. ebd.: 1). In Anlehnung an Breindl (ebd.: 5–7) und der darin zitierten Literatur sei im Folgenden eine kurze Zusammenfassung zentraler Formbildungs- und Distributionsregeln gegeben.

Vom Prozess der Verschmelzung sind nur einfache und frequente Präpositionen betroffen, die nicht – wie etwa *mit* oder *seit* – auf einen Plosiv enden. In Bezug auf die involvierten Präpositionen lässt sich folgende Hierarchie angeben: *zu, bei, an, in, von* < *hinter, über, vor*. Bei den Artikeln verschmelzen Maskulina und

	Wo? [-dir]	Wohin? [+ dir]
Deutsch	Das Bild hängt an der Wand. ↓ Dativ	Lea hängt das Bild an die Wand. ↓ Akkusativ
Russisch	Kartina visit na stene. ↓ Präpositiv	Lea vešaet kartinu na stenu. ↓ Akkusativ
Türkisch	Resim duvarda asılı. ↓ Lokativ	Lea resimi duvara asıyor. ↓ Dativ

Tab. 9.13 Grammaticale Kodierung von [+/-dir] im Sprachvergleich von Deutsch, Russisch und Türkisch (Bryant 2015b: 14)

Neutra eher als Feminina (Ausnahme: *zur*) und Dativformen eher als Akkusativformen. Zu den PAV, die am weitesten grammatikalisiert sind und die sich in bestimmten Kontexten auch nicht mehr durch die analytischen Formen austauschen lassen, gehören die Dativformen *im, am, vom, beim, zum, zur* sowie die Akkusativformen *ins* und *ans*.

Beim Gebrauch von PAV wird zwischen drei Kontexten unterschieden:

- a) PAV und die analytische Form sind (mit möglichen stilistischen Unterschieden) austauschbar (*Sie saß vorm Haus* vs. *vor dem Haus*).
- b) PAV und die analytische Form sind nicht äquivalent, nicht frei austauschbar (*Sie ging zum Arzt* vs. *zu dem Arzt/Er ist gerade wieder im Land* vs. *in dem Land*).
- c) PAV ist obligatorisch und die analytische Form ungrammatisch:
 - substantivierte Infinitive, Partizipien, Adjektive (*zum Lesen, im Folgenden, ins Blaue*)
 - Eigennamen (*Er wohnt im Harz* vs. **in dem Harz*)
 - Unikate (*Flug zum Mars* vs. **zu dem Mars*).

Im Fall (b) sind diskurspragmatische Aspekte relevant, die im Zusammenhang mit der Funktion des definiten Artikels stehen. Hier gilt es (nach Löbner 1985) zwischen semantischer und pragmatischer Definitheit zu unterscheiden (vgl. Breindl 2013: 7). »Bei ersterer ist der Referent situations- und kontextunabhängig eindeutig identifizierbar, bei Letzterer ist für eine eindeutige Referenz die Hinzuziehung von Kontext und Situation nötig« (ebd.). Nach Breindl verweisen die PAV-Formen auf etwas, was für die Kommunikationspartner zum geteilten Hintergrundwissen gehört. Breindl zufolge ließen sich mit dieser Erklärung auch die obligatorischen Verschmelzungen von (c) erfassen. In den folgenden, von ihr gegebenen Beispielen ist der Referent Teil des gemeinsamen Hintergrundwissens,

- weil er zum Weltwissen gehört (Eigennamen, Unikate: *Flug zum Mars, beim Papst, im Kanzleramt*)
- weil in der gegebenen Situation nur ein salienter Referent in Frage kommt (*am Montag, zur Tankstelle fahren*)
- weil der Referent zum generischen Typwissen gehört: *Entwicklung vom Affen zum Menschen, ins Kino/zum Friseur/zur Bank gehen* (irgendeiner beliebigen Instanz des Typs)
- weil der Referent aus dem Vortext (z. B. durch eine Teil-Ganzes-Beziehung) inferierbar ist (*Sie fuhrten mit dem Schiff hinaus. Sie saß am Bug und er am Heck*).

Neben der diskurspragmatischen Regel, die viele PAV-Verwendungen zu erfassen vermag, käme noch die sich aus der Form ableitende, leicht zu lernende Regel, dass bei substantivierten Infinitiven, Partizipien und Adjektiven PAV obligatorisch ist. Zum Auswendiglernen bleiben lediglich bestimmte usuelle Wortverbindungen (*am Ende, zum Beispiel, zur Sprache bringen*).

Breindl (ebd.) konnte in ihrer korpuslinguistischen Studie, in der Texte von weit fortgeschrittenen Deutschlernenden mit Texten von MuttersprachlerInnen verglichen wurden, zum einen feststellen, dass die Lernenden deutlich weniger (aber weitgehend korrekt) verschmolzene Formen gebrauchten, und zum anderen, dass ein großer Teil der analytischen Formen nicht korrekt verwendet wurde. Die Fehler zeigen auf, dass die Lernenden den Unterschied zwischen semantischer und pragmatischer Definitheit nicht beherrschten. Sie verwenden fälschlicherweise auch dann analytische Formen, wenn der Referent Teil des gemeinsamen Hintergrundwissens ist, wie beispielsweise in (41):

(41) »Wahrscheinlich werde ich nicht als Dolmetscherin in dem EU-Parlament tätig werden« (ebd.: 14).

Da es offenbar auch weit fortgeschrittenen Deutschlernenden im Zuge ihres intensiven Sprachkontakts nicht gelungen ist, die diskurspragmatischen Regularitäten für den zielsprachlichen Gebrauch von PAV aus dem Input zu inferieren, besteht in dieser relativ schwer zu durchschauenden Domäne ein dringender didaktischer Handlungsbedarf.

9.9 Kurzes Schlusswort

Wohl kaum etwas erscheint uns so selbstverständlich und natürlich wie die eigene Muttersprache, in die wir mühelos hineingewachsen sind – ohne über Regelmäßigkeiten, Ausnahmen oder (aus sprachvergleichender Sicht) ungewöhnliche Phänomene nachgedacht zu haben. Erst durch den Sprachvergleich wird der Blick für die Besonderheiten der eigenen Sprache geschärft und man beginnt zu errahnen, was die Lernenden in Abhängigkeit von ihrer Herkunftssprache beim Erschließen der Zielsprache – in unserem Fall Deutsch – zu leisten haben und mit welchen Unwägbarkeiten sie dabei konfrontiert sind. Will man die eigene Muttersprache vermitteln, tut man gut daran, sich einmal auf die Lernendenperspektive einzulassen und mit kontrastiver Brille die Zielsprache mit den Herkunftssprachen

zu vergleichen, um mögliche Schwierigkeiten für die Lernenden zu antizipieren. Schwierigkeiten bereiten z. B. jene Phänomenbereiche, in denen die Zielsprache über mehr Kategorien oder mehr kategoriale Ausprägungen verfügt als die Herkunftssprache. Vor besonderen Herausforderungen stehen die Lernenden auch, wenn grammatische Informationen, bedingt durch Position (z. B. pränominal) und Unbetontheit, schwer wahrnehmbar sind und/oder wenn gleich mehrere grammatische Informationen in nur einer Form stecken. Auch dort, wo sich die Zielsprache mit Blick auf die Sprachen der Welt in struktureller oder semantischer Hinsicht sonderbar, ausnahmsweise verhält, sind Schwierigkeiten zu erwarten. In diesem Beitrag wurde ein breites Spektrum derartiger Phänomene skizziert, die sich verschiedenen linguistischen Beschreibungsebenen (Prosodie, Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik) bzw. Schnittstellen zuordnen lassen und die für unterschiedliche Erwerbsphasen bzw. Sprachniveaus relevant sind.

Potenzielle Schwierigkeiten, wie sie das Deutsche für die Lernenden bereithält, müssen nicht zwangsläufig zu Hürden werden. Die sprachsystematischen Darstellungen dieses Beitrages können helfen, bereichsspezifische Herausforderungen zu identifizieren und eine hierauf eingehende Unterrichtsplanung zu gestalten. Für die besprochenen Phänomene wurde anhand konkreter Vorschläge beispielhaft illustriert, wie sich aus einer systematischen und kontrastiven Sprachbetrachtung didaktisches Handeln ableiten ließe.

Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine Kurzfassung des Kapitels »Deutsch aus der Lernendenperspektive: Schwierigkeiten verstehen und überwinden helfen« aus Bryant/Rinker (2021). Publiziert mit freundlicher Genehmigung der Narr Francke Attempto GmbH + Co. KG.

Literatur

- Auer, Peter/Uhmann, Susanne (1988): Silben- und akzentzählende Sprachen. Literaturüberblick und Diskussion. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 7/2, 214–259.
- Baten, Kristof (2013): The Acquisition of the German Case System by Foreign Language Learners. Amsterdam/Philadelphia.
- Becker, Angelika (1994): Lokalisierungsausdrücke im Sprachvergleich: eine lexikalisch-semantische Analyse von Lokalisierungsausdrücken im Deutschen, Englischen, Französischen und Türkischen. Tübingen.
- Bredel, Ursula (2013): Silben und Füße im Deutschen und Türkischen – Orthographierwerb des Deutschen durch türkischsprachige Lerner/innen. In: Arnulf Deppermann (Hg.): Das Deutsch der Migranten. Institut für deutsche Sprache. Jahrbuch 2012. Berlin, 369–390.
- Breindl, Eva (2013): Komplexe grammatische Strukturen im L2-Erwerb: Das Beispiel der Verschmelzung von Präposition und Artikel. In: German as a foreign language 2, 1–20.
- Breindl, Eva (2015): Die Besetzung des Nachfelds bei fortgeschrittenen Lernern des Deutschen als Fremdsprache. Eine korpusbasierte Studie. In: Héléne Vinckel-Roisin (Hg.): Das Nachfeld im Deutschen. Theorie und Empirie. Berlin, 363–383.
- Bryant, Doreen (2012): Lokalisierungsausdrücke im Erst- und Zweitspracherwerb: typologische, ontogenetische und kognitionspsychologische Überlegungen zur Sprachförderung in DaZ. Baltmannsweiler.
- Bryant, Doreen (2015a): Deutsche Relativsatzstrukturen als Lehr- und Lerngegenstand. In: Angelika Wöllstein (Hg.): Das Topologische Modell für die Schule. Baltmannsweiler, 77–99.
- Bryant, Doreen (2015b): Typologisches Bootstrapping als didaktische Ressource. In: Brigitte Handwerker/Rainer Bäuerle/Irene Doval et al. (Hg.): Zwischenräume: Lexikon und Grammatik in Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler, 3–28.
- Bryant, Doreen/Rinker, Tanja (2021): Der Erwerb des Deutschen im Kontext von Mehrsprachigkeit. Tübingen.
- Corbett, G. Greville (2013): Number of Genders. In: Matthew S. Dryer/Martin Haspelmath (Hg.): The World Atlas of Language Structures Online. Leipzig. In: <http://wals.info/chapter/30> (6.11.2019).
- Drach, Erich (1937): Grundgedanken der deutschen Satzlehre. Frankfurt a. M.
- Dudenredaktion (2016): Duden. Die Grammatik. Mannheim.
- Eckman, Fred R. (1977): Markedness and the contrastive analysis hypothesis. In: Language Learning 27, 315–30.
- Eisenberg, Peter (2013): Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort. Stuttgart.
- Gentner, Dedre/Bowerman, Melissa (2009): Why some spatial semantic categories are harder to learn than others: The typological prevalence hypothesis. In: Jiansheng Guo/Elena Lieven/Nancy Budwig et al. (Hg.): Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin. New York, 465–480.
- Haberzettl, Stefanie (2005): Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen.
- Hall, T. Alan (2000): Phonologie. Berlin.
- Herweg, Michael (1989): Ansätze zu einer semantischen Beschreibung topologischer Präpositionen. In: Christopher Habel/Michael Herweg/Klaus Rehkämper (Hg.): Raumkonzepte in Verstehensprozessen. Interdisziplinäre Beiträge zu Sprache und Raum. Tübingen, 99–127.
- Hirschfeld, Ursula/Reinke, Kerstin (2016): Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin.
- Kaltenbacher, Erika/Klages, Hanna (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg, 80–97.
- König, Wolf (2007): Die Verarbeitung von Relativsätzen im L2-Deutsch von L1-Sprechern des Türkischen. In: Zeit-

- schrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12/3, 1–13. In: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/337/327> (11.11.2019).
- Löbner, Sebastian (1985): Definites. In: *Journal of Semantics* 4/4, 279–326.
- Mayer, Mercer (1969): *A boy, a dog, and a frog*. New York.
- Pompino-Marschall, Bernd (1995): Einführung in die Phonetik.
- Ramers, Karl-Heinz (³2015): Phonologie. In: Jörg Meibauer/ Ulrike Demske/Jochen Geilfuß-Wolfgang et al. (Hg.): Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart, 71–121.
- Roche, Jörg/Haberzettl, Stefanie/Weidinger, Nicole et al. (2016): Zur Entwicklung eines interaktiven Verfahrens der Sprachstandermittlung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern – von der Idee zu ersten Umsetzungsschritten. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21/2, 127–142.
- Röber, Christa (2012): Die Orthografie als Lehrmeisterin beim Spracherwerb. Die Bedeutung der Rechtschreibung für die Veranschaulichung der Strukturen des Deutschen im DaZ-Unterricht. In: *Deutsch als Zweitsprache* 2, 34–49.
- Roelcke, Thorsten (2011): *Typologische Variation im Deutschen. Grundlagen – Modelle – Tendenzen*. Berlin.
- Schug, Maike/Haberzettl, Stefanie (2018): Die Versprachlichung räumlicher Relationen als Herausforderung im Erwerb des Deutschen als Erst- und Zweitsprache: Warum »Kommissar Wuschel« in einer Sprachstands-App über Stämme steigt und auf Stühlen steht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23/2, 56–73.
- Skalička, Vladimír (1966): Ein »typologisches Konstrukt«. In: *Travaux linguistiques de Prague* 2, 157–163.
- Slobin, Dan. I. (1973): Cognitive prerequisites for the development of grammar. In: Charles A. Ferguson/Dan I. Slobin (Hg.): *Studies of child language development*. New York, 175–208.
- Slobin, Dan. I. (1996): From thought and language to thinking for speaking. In: John Gumperz/Stephen C. Levinson (Hg.): *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge, 70–96.
- Talmy, Leonard (1985): Lexicalization patterns. In: Timothy Shopen (Hg.): *Language typology and syntactic description*, Vol. III: Grammatical categories and the lexicon. Cambridge, 59–149.
- Tracy, Rosemarie (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen.
- Twain, Mark (1880): *The awful German language*. In: Ders.: *A Tramp Abroad*. Hartford (Connecticut), 601–618.
- Wegener, Heide (1995a): *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen.
- Wegener, Heide (1995b): Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Russland und der Türkei. In: Brigitte Handwerker (Hg.): *Fremde Sprache Deutsch*. Tübingen, 1–24.
- Wurzel, Wolfgang Ulrich (1996): Morphologischer Strukturwandel: Typologische Entwicklungen im Deutschen. In: Ewald Lang/Gisela Zifonun (Hg.): *Deutsch typologisch*. Berlin, 492–523.

Doreen Bryant

10 Kontrastive Linguistik

10.1 Einleitung: Von der Kontrastivhypothese zu *crosslinguistic influence*

»Kinder Brot essen«, sagt die vor ein paar Monaten in Deutschland angekommene, fast neunjährige Kiana aus Afghanistan während der Frühstückspause und zeigt auf ihre Schulfreundinnen. Genau so hätte es Robert Lado (1957), den man neben Fries (1945) als einen der Gründerväter der Zweitspracherwerbtheorie bezeichnen kann, vorhergesagt. Nach der von ihm vertretenen Kontrastivhypothese (*Contrastive Analysis Hypothesis*, so bezeichnet von Wardhaugh 1970) können Lerner gar nicht anders, als Strukturen aus ihrer Erstsprache (L1) in die Zweitsprache (L2) zu übertragen, wie z. B. die Artikellosigkeit von Nominalphrasen oder die Konstituentenabfolge Subjekt-Objekt-Verb (SOV) der Sprache Dari, des afghanischen Persischen (vgl. Windfuhr/Perry 2009).

»We know from the observation of many cases that the grammatical structure of the native language tends to be transferred to the foreign language. The student tends to transfer the sentence forms, modification devices, the number, gender, and case patterns of his native language«,

stellt Lado (1957: 24 f.) fest und erklärt dies im Rahmen der zu seiner Zeit dominanten behavioristischen Lernpsychologie unter Rekurs auf »the strength and the complexity of the habit system we have acquired through all the years of daily use of our native language« (ebd.). Ein solches Gewohnheitssystem setzt sich zumindest zunächst gegen den Input aus der Umgebungssprache oder dem Fremdsprachenunterricht durch. Dennoch lässt sich fragen, ob Kiana tatsächlich Dari mit deutscher Lexik spricht, oder ob ihre Äußerung nicht vielmehr typische Merkmale aufweist, die einzelsprachenunabhängig in nicht-muttersprachlichen Varietäten belegt sind, z. B. die Simplifikation durch den Verzicht auf Funktionswörter wie Artikel oder die Übergeneralisierung von in der Zielsprache Deutsch identifizierten Mustern wie Objekt-Verb-Abfolgen oder artikellose Nominalphrasen (beides exemplifiziert in *dunkles Brot essen*). So hat die Zweitspracherwerbsforschung der letzten Jahrzehnte zum einen gezeigt, dass der Einfluss der Erstsprache (oder anderer bereits gelernter Sprachen) auf den Erwerb einer weiteren Sprache tatsächlich begrenzt ist. Zum anderen konnte eine Reihe weiterer, von der Struktur der

Erstsprache unabhängiger Faktoren herausgearbeitet werden, die Tempo, Verlauf und Störungen von Zweitspracherwerbsprozessen wesentlich mitbestimmen (vgl. dazu Kap. IV.13).

Bis heute werden diese Erkenntnisse zugunsten der oben skizzierten Kontrastivanalyse jedoch häufig vernachlässigt oder ausgeblendet, sei es von Lehrkräften, die sich die Fehler ihrer Schülerinnen und Schüler erklären wollen, oder in wissenschaftlich angelegten Fehleranalysen. Isakova (2014), um ein Beispiel zu nennen, führt in ihrer Untersuchung von aserbajdschischen Deutschlernern die Tatsache, dass diese Prädikativkonstruktionen ohne Kopulaverb produzieren, darauf zurück, dass es in Türkisprachen keine Kopulaverben gibt. Dabei wird nicht berücksichtigt, dass vergleichbare Strukturen systematisch auch von Lernern gebildet werden, deren Erstsprache über Kopulaverben verfügt, wie z. B. das Italienische, vgl. *später de mädch küche* (aus dem Angelina-Teilkorpus des ESF-Projekts *Second Language Acquisition by Adult Immigrants*, 1981–1988, vgl. u. a. Klein/Perdue 1992: 149).

Gleichwohl trifft es zu, dass das, was ein Lerner beim Erwerb seiner Erstsprache(n) oder anderer Sprachen gelernt hat, einen bedeutenden Einfluss darauf hat, wie er eine neue Sprache lernt. Dies kann für unterschiedliche sprachliche Domänen als nachgewiesen gelten: für die Phonetik (vgl. z. B. Bohn 2017; Eckman/Iverson 2013; Major 2008), die Morphosyntax (s. Kap. IV.10.4), den Leseprozess (vgl. Tan/Spinks/Feng et al. 2003) oder die Textproduktion (vgl. z. B. Matias 2017; Zhao 2011). Während der erste Gegenentwurf zur Kontrastivhypothese, die nativistische Identitätshypothese (Dulay/Burt 1974), zunächst beinhaltete, dass die Erstsprache überhaupt keinen Einfluss auf den Zweitspracherwerb nehme, sondern der gesamte Erwerbsprozess auf »universal cognitive mechanisms« (ebd.: 52) beruhe, erkennen aktuelle nativistische Zweitspracherwerbtheorien die Bedeutung der Erstsprache an (vgl. z. B. Schwartz/Sprouse 2017).

Daher hat die kontrastive Linguistik nach wie vor einen festen Platz in der Zweitspracherwerbsforschung: Der Vergleich einer Zielsprache mit der oder den zuvor erworbenen Sprache(n) erlaubt es nicht nur, bestimmte Fehler unter Rekurs auf das für die Kontrastivhypothese konstitutive Transferkonzept (mit) zu erklären, sondern auch Lernschwierigkeiten zu prognostizieren und den Unterricht entsprechend auszurichten.

In Kap. IV.10.3 wird eine Vergleichsmethode vorgestellt, die als Standard einer modernen kontrastiven Linguistik gelten kann, die sich aber aufgrund ihres funktionalen Ansatzes auch sehr gut mit dem sog.

Lernersprachenansatz verbinden lässt. Dessen Ausgangspunkt besteht ja in dem Erkenntniswunsch, folgende Fragen zu beantworten (vgl. Selinker/Swain/Dumas 1975: 140): Was möchte der L2-Lerner ausdrücken, und inwieweit gründen seine Ausdrucks-wünsche in den Kategorien, die in seiner L1 grammatikalisieren sind? Auf welche Ausdrucksmittel greift er zurück? Werden die L2-Ausdrucksmittel, die der Lerner in seinem Input wahrnimmt, von ihm einer L1-bedingten Reanalyse unterzogen? Und letztlich natürlich im Hinblick auf die Praxis des Unterrichts: Mit welchen expliziten Erklärungen zur L2-Grammatik kann dem Lerner evtl. geholfen werden, seine L1-Prägung (*entrenchment*) zu überwinden?

Zunächst jedoch wird in Kap. IV.10.2 eine historische Skizze zur kontrastiven Linguistik im Kontext ihrer Bedeutung für die Zweitspracherwerbsforschung gegeben, insbesondere bezogen auf grammatische Phänomene, auf die im vorliegenden Beitrag ein besonderer Akzent gesetzt wird. Studien, die in irgendeiner Weise den L1-Faktor untersuchen, liegen – allein zur L2 Deutsch – in so großer Anzahl vor, dass eine Synopse der Befunde hier gar nicht erst angestrebt wird. Stattdessen werden in Kap. IV.10.4 einzelne Erwerbsgegenstände herausgegriffen, anhand derer exemplarisch verdeutlicht wird, wie das Wissen um den Einfluss einer L1 auf den L2-Erwerb für den DaF-Unterricht nutzbar gemacht werden kann. Kap. IV.10.5 fasst die wesentlichen für das Fach DaF/DaZ relevanten Aspekte der kontrastiven Linguistik abschließend zusammen.

Zu beachten ist, dass die Relevanz der kontrastiven Linguistik für das Fach DaF/DaZ bzw. die Zweitspracherwerbsforschung und die Fremd- und Zweitsprachendidaktik im vorliegenden Beitrag auf den Begriff des ›L1-Einflusses‹ zugespitzt wird, obwohl der Spracheneinfluss beim Erwerb einer bestimmten Zielsprache nicht auf den Einfluss der Erstsprache eingeschränkt werden kann. Aus der Tertiärsprachenforschung ist schon länger bekannt, dass bereits gelernte andere Fremdsprachen die Aneignung einer weiteren Fremdsprache u. U. stärker ›erleichtern‹ oder ›beeinträchtigen‹ als die Muttersprache des Lerners (vgl. z. B. Gibson/Hufeisen 2007 zur L3 Deutsch; Hufeisen 2018 zu Interferenzen zwischen Fremdsprachen). D. h., ›L1-Einfluss‹ steht, wenn nicht ausdrücklich auf eine besondere Prägung durch die L1 rekurriert wird (s. Kap. IV.10.4), für den Einfluss, den schon vorhandenes, prozedurales und auch deklaratives, Sprachwissen zu *n* Sprachen auf den Prozess des Erlernens und Verwendens einer weiteren Zielsprache haben kann.

10.2 Historische Einordnung

Unabhängig davon, dass Fremdsprachenlehrkräfte schon immer den L1-Einfluss als Faktor in den Lernprozessen ihrer Schüler und Schülerinnen und damit Sprachkontraste im Blick hatten, und sei es ›nur‹ im Rahmen von mehr oder weniger systematischen Fehleranalysen, wurden bereits lange vor Lado (1957) der systemlinguistische Sprachvergleich und die Betrachtung des Zweitspracherwerbs miteinander verknüpft. Darauf weist Odlin (2016), einer der bedeutendsten Vertreter der Forschung zu *crosslinguistic influence*, mit Nachdruck hin: Es war Uriel Weinreich, der in *Languages in Contact* die Begriffe der Interferenz und des Transfers hinsichtlich mehrsprachiger Personen einführte (vgl. Weinreich 1953: 1; 50), womöglich inspiriert von dem von ihm verehrten Hugo Schuchardt (1884), der von ›Einfluss‹ nicht nur in Bezug auf die Phylogenese sprach, sondern auch den Einfluss der L1 auf den Zweitspracherwerb meinte. Und damit sind nur einige Linguisten herausgegriffen, die man als Wegbereiter theoretischer Aufarbeitungen von Mehrsprachigkeit und Zweitspracherwerb betrachten kann (vgl. u. a. auch Sapir 1921; Jespersen 1922). Ihr Ausgangspunkt ist eine systemlinguistische Perspektive auf Sprachkontaktphänomene, bezogen auf Sprecher-gemeinschaften und nicht auf kognitive Prozesse innerhalb eines Sprechers. Sie wird jedoch ansatzweise psycholinguistisch ausgeweitet, indem z. B. von ›habits‹ beim Sprechen die Rede ist, allerdings ohne dass damit Anleihen beim Behaviorismus einhergingen.

Auf die behavioristische Lernpsychologie stützt sich dann der in erster Linie für Fremdsprachenlehrkräfte schreibende Lado (1957), indem er Spracherwerb als *habit formation* und somit – analog zu Leonard Bloomfield (1933: 29 f.), der sich auf den Erstspracherwerb bezieht – jedwede Lerneräußerung als eine automatisierte Reaktion auf einen bestimmten (verbalen oder nonverbalen) Reiz betrachtet und schreibt:

»Those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to be changed.« (Lado 1957: 24 f.)

Interessanterweise führt Lado dazu auch Beobachtungen von Weinreich (1953) als empirische Evidenz an.

In der Folge stieß man jedoch schnell auf Gegenbeispiele für diese sehr einfache Vorstellung: Nach dem Transferkonzept von Lado müssen große Unterschiede zwischen L1 und L2 zu vielen bzw. hartnäckigen Fehlern führen, und in diesem Sinne wurden dann auch Rangfolgen von Lernschwierigkeiten vorgeschlagen, etwa in Stockwell/Bowen/Martin (1965). Dagegen sagt das Ranschburgsche Gesetz der homogenen Hemmung eine Lernerschwernis gerade aufgrund feinkörniger Unterschiede zwischen den Sprachen voraus (vgl. z. B. Flege 2003 zum Thema der L2-Aussprache). Das Transferkonzept impliziert außerdem, dass, bezogen auf ein bestimmtes Sprachenpaar, Interferenzen in beide Richtungen auftreten müssen. Andersen (1983) und Kellerman (1995) zeigen hingegen, dass das nicht der Fall ist, und stellen die Notwendigkeit einer Grundbedingung für Transfer heraus: Der Lerner muss in der L2 einen Anlass identifizieren können, um eine L1-Struktur zu übertragen. So sind etwa bei Lernern der L2 Französisch mit der L1 Englisch Äußerungen wie **Pierre déteste le* belegt (anstelle von: *Pierre le déteste*, da klitische Pronomina im Französischen dem Verb vorausgehen), weil dies dem SVO-Muster des Französischen entspricht (*Pierre déteste Paul* ›Peter hasst Paul‹). Bei Lernern der L2 Englisch mit der L1 Französisch hingegen sind Äußerungen wie **Peter him hates* nicht belegt, da im Input der L2 Englisch keinerlei Hinweise auf SOV-Abfolgen entdeckt werden können (vgl. Kellerman 1995: 126 f.).

Die Vorstellung bezüglich einer automatischen, ungefilterten Übertragung von L1-Strukturen findet sich auch in der nativistischen Spracherwerbtheorie. In dem von Schwartz/Sprouse (2017) vertretenen, UG-basierten Erwerbsmodell gehen die Autoren davon aus, dass am Ausgangspunkt des L2-Erwerbs alle Strukturen und Merkmale aus der L1 transferiert werden. Bereits in Schwartz/Sprouse (1994) werten sie z. B. die Verbletzstellung in Hauptsätzen eines Lerners mit L1 Türkisch, einer OV-Sprache, in der L2 Deutsch als Übertragung und messen der Tatsache keine Bedeutung bei, dass es sich bei den belegten Äußerungsmustern auch um Übergeneralisierungen von OV-Abfolgen des Deutschen handeln könnte, denn »the initial state of L2 acquisition is the final state of L1 acquisition (*Full Transfer*)« (Schwartz/Sprouse 1996: 40; Kursivierung im Original).

Festzuhalten ist, dass sich mit dem Lernaltersprachen-Konzept (*Interlanguage*; vgl. den grundlegenden Beitrag von Selinker 1972: 216 ff., der auf verschiedene, interagierende Prozesse beim L2-Erwerb verweist)

in der Zweitspracherwerbsforschung – unabhängig von ihrer jeweiligen theoretischen Ausrichtung – die Überzeugung herausgebildet hat, dass der Transfer von L1-Strukturen in die L2-Lernersprache nur einer von mehreren Faktoren ist, der die Sprachproduktion in einer L2 prägt und prägen muss, da jede Art von Lernen auf vorherigem Lernen aufbaut.

10.3 Theoretische Grundlagen für den Sprachvergleich im Kontext von DaF/DaZ

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, in welcher Form Strukturen unterschiedlicher Sprachen verglichen werden müssen, um zu Erkenntnissen zu gelangen, die über das bloße Attestieren ausdrucksseitiger Unterschiede hinausgehen und ein substantielles Verständnis von Phänomenen des L1-Einflusses erlauben – auch solchen, die nicht auf den ersten Blick zu erkennen sind, weil sie nicht als direkter Transfer sofort ins Auge fallen, wie Vermeidungsstrategien oder die gegenteilige Hyperkorrektheit.

In den letzten Jahren ist eine Reihe von Überblickswerken erschienen, um Lehrkräften, die an den Sprachbiographien ihrer Schülerinnen und Schüler interessiert sind, Informationen zu Erstsprachen zugänglich zu machen, die von Einwanderern und ihren Nachkommen gesprochen werden. Exemplarisch seien hier Colombo-Scheffoldt/Fenn/Jeuk et al. (2010), Krifka/Błaszczak/Leßmöllmann et al. (2014) oder die betreffenden Beiträge in Hoffmann/Kameyama/Riedel et al. (2017: 91–213) genannt. Solche Zusammenstellungen sind sinnvoll, weil sie kein linguistisches Spezialwissen voraussetzen. Den Autoren gelingt es in der Regel gut, Verständlichkeit nicht auf Kosten inhaltlicher Richtigkeit zu schaffen. Dennoch werden qua didaktischer Reduktion gelegentlich Informationen ausgeblendet, die zur sprachlichen Sensibilisierung für relevante Erwerbsschwierigkeiten beitragen würden.

Ein Beispiel ist die Subordination im Türkischen. Im Türkischen erfolgt Subordination, anders als in germanischen, romanischen oder slawischen Sprachen, im ›Kernbereich‹ nicht mithilfe von Subjunktionen, die eine finite oder infinite Verbalphrase einleiten (vgl. Hoffmann/Kameyama/Riedel et al. 2017: 104: »Im Gegensatz zum Deutschen verfügt das Türkische nicht über Nebensätze«). Solche Strukturen finden sich allenfalls in einem informellen Register und sind nach einem aus dem Persischen entlehnten Muster gebildet (vgl. Göksel/Kerslake 2005: 452). Dominant

sind in diesem Funktionsbereich eindeutig andere grammatische Strategien, in denen von Partizipien, Gerundien oder Nominalisierungen Gebrauch gemacht wird (vgl. den detaillierten Überblick in Erguvanli 1984: 72–117). Für ein typologisch ausgerichtetes Sprachenporträt des Türkischen würde die Nennung solcher Strategien ausreichen. Dagegen wäre im Kontext der Sprachdidaktik gerade das Wissen über die peripheren Strukturen sinnvoll, weil diese Lernern mit L1 Türkisch den Zugang zum deutschen Nebensatz erleichtern könnten.

Die Redeweise von zentralem Kernbereich und peripheren Strukturen setzt die Vorstellung von einem gemeinsamen, übergeordneten Funktionsbereich, wie oben bereits angedeutet, voraus. Ein solcher Funktionsbereich wie etwa die Subordination kann dabei offensichtlich nicht unter Rückgriff auf morphosyntaktische Formen bestimmt werden. Subordinierte Einheiten können finit oder infinit sein, die Subordination kann durch unterschiedliche Arten formaler Mittel kodiert werden, z. B. durch Funktionswörter wie im Deutschen oder Kasussuffixe an »nominalisierten Sätzen« wie im Türkischen. Diese ausdrucksseitig unterschiedlichen Strategien lassen sich als Ausprägungen der gleichen kommunikativen Handlungsziele (Informationen unterordnen, Zusammenhänge explizieren etc.) greifbar machen. Eine solche Herangehens- und Darstellungsweise hilft, die Ziel-Abweichungs- und damit Defizit-Perspektive zu vermeiden (»Im Türkischen gibt es keine Nebensätze wie im Deutschen, und deshalb bilden meine türkischsprachigen Schüler bei den Nebensätzen so wenig hypotaktische Strukturen.«). Sie ist stattdessen die Voraussetzung für eine Lernalters-Perspektive im Unterricht wie auch in der Zweitspracherwerbsforschung (s. Kap. IV.10.1): Was möchte der Lerner ausdrücken? Welche Mittel stehen ihm dafür schon zur Verfügung? Welche Mittel muss er sich noch aneignen? Und schließlich auch (s. dazu dann insbesondere Kap. IV.10.4): Muss er lernen, in der Zielsprache etwas auszudrücken, das er in seiner Erstsprache gar nicht verbalisieren muss?

Ein Beispiel für eine typologisch fundierte kontrastive Grammatik, die Funktionsbereiche (dort »Funktionale Domänen«) als *Tertia Comparationis* heranzieht, ist die *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich* (GDE 2017). Dort heißt es bereits einleitend: »Übereinstimmende Benennungen von Kategorien und Konstruktionen in den Vergleichssprachen sind kein Garant für die Übereinzelsprachlichkeit des so Benannten« (ebd.: 16). Funktionsberei-

che als »komplex strukturierte Aufgabenbereiche« wiederum werden »durch Abstraktion und Vergleich aus Sprachen« gewonnen (ebd.: 20). Nur durch die Untersuchung zahlreicher und typologisch verschiedener Sprachen lässt sich herausarbeiten, welche unterschiedlichen Ausprägungen für einen Funktionsbereich wie z. B. den der Possessivität überhaupt anzusetzen sind. Nicht in allen Sprachen sind dieselben Unterscheidungsmerkmale wirksam; z. B. wird in manchen Sprachen ein Unterschied zwischen alienablen und inalienablen Possessa gemacht, in anderen dagegen nicht. Generell zeigt der vergleichsweise typologisch gut untersuchte Bereich der Possessivität, dass sich das Spektrum an grammatisch relevanten Possessivrelationen nicht allein aus kognitionspsychologischen Kategorien gewinnen lässt.

Funktionsbereiche sind geeignet, lernalterssprachliche Konstruktionen, typische Fehler, Vermeidungsstrategien oder Überkompensation besser zu verstehen, einzuordnen und bewerten zu können. »The relevant data of a theory of second language learning must be the speech forms which result from the attempted expression of meaning in a second language«, stellen Selinker/Swain/Dumas (1975: 140) in ihrem programmatischen Beitrag fest. Doch gilt es erst einmal, die intendierte Bedeutung (*meaning*) begrifflich so zu fassen, dass sie nicht an eine bestimmte grammatische Kategorie oder ein Strukturmuster in einer bestimmten Einzelsprache gebunden ist. Es dürfte daher eher kontraproduktiv sein, vor der eigentlichen Kontrastierung zunächst für die zwei zu vergleichenden Systeme detaillierte »einzelsprachliche Deskriptionen« vorzunehmen, wie Helbig (1993: 29) es als Qualitätsstandard vorsieht.

Ein viel diskutiertes Beispiel, weil es mit erheblichen Erwerbsschwierigkeiten verbunden ist, ist das Konzept der sog. Definitheit. In der Regel wird unter Definitheit das verstanden, was in Sprachen mit definitem Artikel als dessen Beitrag zur Bedeutung der jeweiligen Nominalphrase angenommen wird. Ob im Zusammenhang mit Nicht-Artikelsprachen überhaupt in diesem Sinn (also vor allem unter Absehung der Demonstrativa) von Definitheit gesprochen werden kann, liegt alles andere als auf der Hand. Lei (2017: 11), die nichtsdestoweniger ihre Studie mit *Definitheit im Deutschen und im Chinesischen* betitelt, beantwortet diese Frage pointiert: »Definitheit ist als grammatische Kategorie in Sprachen ohne Artikel nicht vorhanden.« Dass Definitheit eine in welchem Sinn auch immer »universale« sprachliche Kategorie ist, lässt sich angesichts der typologischen Verteilung

von Definitheitssprachen (d. h. Sprachen mit definitem Artikel) getrost bezweifeln. Im *World Atlas of Language Structures* (vgl. WALS 2005), einem typologischen Referenzwerk, wird ein Sample von 620 Sprachen in Bezug auf die Präsenz von definiten Artikeln untersucht. Es zeigt sich die folgende Verteilung: 308 Sprachen besitzen einen morphologischen Definitheitsmarker, der bei 216 ein Artikelwort und bei 92 ein Definitheitsaffix ist, wie man es von den nordgermanischen Sprachen her kennt (schwedisch *kvast* ›Besen‹ vs. *kvasten* ›der Besen‹). 69 Sprachen sind als solche charakterisiert, in denen das Demonstrativum Funktionen übernehmen kann, die in Artikelsprachen der definite Artikel übernehmen würde. 45 Sprachen wiederum verfügen über einen indefiniten, nicht aber über einen definiten Artikel, wie z. B. das Türkische (türkisch *süpürge* ›(der) Besen‹ vs. *bir süpürge* ›ein Besen‹). Und die restlichen 198 Sprachen verfügen weder über einen definiten noch einen indefiniten Artikel. Darunter sind im Kontext von DaF/DaZ hochrelevante Sprachen wie das Chinesische, Russische und Polnische oder auch das zu Beginn des Beitrags erwähnte Dari.

Trifft die oben angedeutete Annahme zu, dass Definitheit keine übereinzelsprachlich präsente semantisch-pragmatische Kategorie ist, hat es trivialerweise wenig Sinn, in den Nicht-Artikelsprachen nach wie auch immer gearteten ausdrucksseitigen oder strukturellen Äquivalenten von Definitheit (oder Indefinitheit) zu suchen. Nicht wenige traditionelle kontrastive Arbeiten, nicht zuletzt auch aus der internationalen Germanistik, tun aber genau das. Sinnvoller wäre es, nach einem übergeordneten Funktionsbereich als Tertium Comparationis zu fragen, in dem Artikelsetzung sich als eines von mehreren Mitteln zur Realisierung spezieller kommunikativer Ziele erweist, was im Rahmen dieses Artikels nur angedeutet werden kann. Es liegt nahe, die Informationsstruktur von Sätzen als den gesuchten Funktionsbereich anzusetzen, denn Definitheit ist typischerweise (aber nicht ausschließlich) an Topikalität (vgl. Givón 2001: Bd. 1, 437–478) geknüpft. Und die oft genannten ›Äquivalente‹ von Definitheitsmarkern in Nicht-Artikelsprachen (Wortstellung, Akzentuierung, vgl. z. B. Friedrich 2009) können dann ebenfalls als Marker informationsstruktureller Einheiten bestimmt werden. Die Verwendungsweisen der Artikel, die sich mit Rekurs auf das Informationsmanagement erklären lassen, sollen hier als die regelhaften Verwendungen erster Ordnung bezeichnet werden, die man prinzipiell den Lernern auch erklären kann (vereinfacht: im Kontext neu/be-

kannt; für Sprecher und Hörer identifizierbar, nur für den Sprecher identifizierbar, weder für Sprecher noch Hörer identifizierbar). Explizite Erläuterungen werden hier auch oft eingefordert, weil DaF/DaZ-Lerner mit ihrer mangelnden Beherrschung der Artikelverwendung, die sie als stigmatisierend empfinden, unzufrieden sind. In der Tat produzieren auch sehr fortgeschrittene Lerner, die seit Jahren in einem deutschsprachigen, akademisch geprägten Umfeld leben, häufig entsprechende Fehler (vgl. Pimingsdorfer 2013). Es ist schwer zu beweisen, dass fehlende Artikel auf den Einfluss einer artikellosen Erstsprache zurückzuführen sind, denn wie oben bereits angesprochen wurde, ist der Verzicht auf Funktionswörter ein typisches allgemein lernersprachliches Phänomen – allerdings eher in frühen oder sehr früh fossilisierten Lernersprachen. Die Übergeneralisierung des definiten Artikels könnte auch nichts anderes als eine allgemein lernersprachliche Übergeneralisierung ohne speziellen L1-Einfluss sein. Es wäre jedoch zu prüfen, ob sie nicht gerade bei Lernern mit artikellosen Erstsprachen als Hyperkorrektheit besonders häufig oder hartnäckig vorkommt. Eine solche vermutlich hyperkorrekte Übergeneralisierung des definiten Artikels findet sich in dem folgenden (und in dieser Art bei russischen und polnischen Germanistikstudierenden sehr häufig registrierten) Hörbeleg. Lernerin N (L1 Russisch) berichtet von ihrem Nachmittag und formuliert: »Ich war in der Stadt und habe die Sonnenbrille gekauft«. Hier würde die Redeweise, dass der definite Artikel ›Bestimmtheit‹ oder ›Bekanntheit‹ ausdrückt bzw. ›Bestimmtheit‹ mit dem definiten Artikel zu markieren ist, im Unterricht nicht weiterbringen. Es handelt sich ja um eine bestimmte Sonnenbrille, die der Sprecherin wohl bekannt ist. Für den Hörer jedoch ist die Sonnenbrille nicht identifizierbar, so dass der definite Artikel hier unmöglich ist.

Von den regelhaften Artikelverwendungen erster Ordnung abzugrenzen wären dann diejenigen Artikelverwendungen, die sich nur schwer auf einen gemeinsamen Nenner bringen lassen, aber in sich regelhaft sind, und die daher sinnvollerweise auch explizit als Sonderfälle eingeführt werden sollten. Grammatische Systeme sind prototypisch organisiert – mit Peripherien bis hin zu idiosynkratischen Fällen, die gerade in sog. ›reifen‹ Sprachen (vgl. Dahl 2004), die über einen sehr langen Entwicklungszeitraum interessante Blüten treiben konnten, durchaus zahlreich sein können. Im Hinblick auf das Thema ›Artikel‹ wären hier etwa generische Kontexte in Bezug auf definite (*Der Löwe ist ein Säugetier*) und prädikative in Bezug auf

indefinite Artikel (**Sie ist eine Krankenschwester* vs. *She is a nurse*) zu nennen.

Im Rahmen dieses Teilkapitels wurde ein Vorschlag skizziert, wie im Kontext der Zweitsprachenforschung und der Zweitsprachendidaktik Sprachvergleiche durchgeführt werden könnten, damit diese wirklich aufschlussreich sind. Ob der Rekurs auf Funktionsbereiche im Sinne der GDE den besten Weg darstellen, sei hiermit zur Diskussion gestellt. Eines aber steht nicht zur Debatte: Das Fach DaF/DaZ braucht weiterhin eine Diskussion darüber, welche Theorien und Methoden einer kontrastiven Linguistik das Fach weiterbringen können. Die detaillierte Darstellung der Rolle der kontrastiven Linguistik (konfrontativen Linguistik, Fehlerlinguistik ...) in der Fremdsprachendidaktik im Laufe der Jahrzehnte und in Ost und West wie auch des Ringens um geeignete Tertia Comparationis, vorgelegt durch Tekin (2012), zeigt, dass diese Diskussion bisher nicht systematisch genug geführt wurde.

10.4 Erscheinungsformen des L1-Einflusses im DaF/DaZ-Erwerb

In diesem Abschnitt wird das Ziel verfolgt, anhand ausgewählter Beispiele zur Zielsprache Deutsch einen Eindruck davon zu vermitteln, dass die L1 zu ganz unterschiedlichen Momenten den Sprachproduktionsprozess beeinflussen kann: ganz zu Beginn der Planung einer Äußerung, aber auch erst dann, wenn es um die Auswahl der richtigen Oberflächenformen geht. Es wird angestrebt, nachvollziehbar zu machen, dass sich aus den Befunden zu ganz unterschiedlichen Arten von L1-Einfluss ganz unterschiedliche Handlungsempfehlungen für den fremdsprachlichen Unterricht ableiten lassen – und manchmal auch gar keine, oder zumindest nicht unmittelbar.

10.4.1 L1-Einfluss bei der Konzeptualisierung: L1-thinking for L2-speaking

Dass die Sprache, die ein Mensch spricht, seine Wahrnehmung und die Art und Weise seines Denkens beeinflusst, ist natürlich bei weitem keine neue Hypothese, sondern wurde u. a. schon von Wilhelm von Humboldt angenommen, der die Sprache als das »bildende Organ des Gedanken« (Humboldt 2010: 191) betrachtet und an anderer Stelle festhält: »Das Denken ist aber nicht bloss abhängig von der Sprache überhaupt, sondern, bis auf einen gewissen Grad, auch von jeder einzelnen bestimmten« (ebd.: 16). Hundert Jahre später

nehmen Sapir (1921) und dessen Schüler Whorf (1956) den Gedanken wieder auf, und Whorf folgert aus Studien zu indigenen Sprachen Nordamerikas:

»users of markedly different grammars are pointed by their grammars toward different types of observations and different evaluations of externally similar acts of observation, and hence are not equivalent as observers but must arrive at somewhat different views of the world.« (ebd.: 221)

Durch die Auseinandersetzung mit Sprachsystemen, die sich sehr deutlich vom *Standard Average European* (vgl. Haspelmath 2001) unterscheiden, schien dies besonders offensichtlich, wurde jedoch seinerzeit nicht befriedigend empirisch validiert, so dass die in der Folgezeit als Sapir-Whorf-Hypothese bezeichnete Annahme eines sprachlichen Relativitätsprinzips immer wieder angezweifelt – und aus politisch-weltanschaulichen Gründen oft auch zurückgewiesen – wurde. Mit neuen experimentellen Methoden ist es seit den 90er Jahren aber möglich geworden, die Zirkularität der alten Argumentationen zu durchbrechen und die einzelsprachspezifisch bedingten Sichtweisen nicht anhand von bestimmten Eigenschaften eines Sprachsystems oder sprachlicher Äußerungen zu diagnostizieren, sondern sprachexterne Belege zu liefern (zur theoretischen wie empirischen Neuorientierung in der Forschung zur sprachlichen Relativität vgl. insbesondere einen Symposionsbericht von Gumperz/Levinson 1991 und den *State of the Art*-Beitrag von Pederson 2010). So zeigen von Stutterheim/Andermann/Carroll et al. (2012), dass Sprecher u. a. des Deutschen oder Niederländischen (hier Gruppe 1 genannt) und Sprecher u. a. des Englischen oder Spanischen (Gruppe 2) bei der Verbalisierung von Bewegungsereignissen, die ihnen auf Videos gezeigt werden, nicht nur unterschiedlich häufig das angesteuerte, wenn auch im vorgeführten Filmausschnitt nicht ganz erreichte Ziel explizit nennen (Gruppe 1 häufiger als Gruppe 2, vgl. *Zwei Frauen laufen auf ein Haus* vs. *Two girls are walking along the road*). Sie können sich auch nicht gleichermaßen gut daran erinnern, auf welches Ziel eine Person oder eine andere sich bewegendende Entität zusteuert, wenn ihnen nach einigem zeitlichen Abstand Standbilder mit ausgeblendeten Zielobjekten der Videos gezeigt werden (Gruppe 1 besser als Gruppe 2). Und bei der Aufzeichnung von Blickbewegungen mit dem *Eyetracker* ist nachzuvollziehen, dass die Personen der Gruppe 1 immer wieder den vom Objekt angesteuerten Zielpunkt selbst mit

den Augen ansteuern, während Gruppe 2 tendenziell das sich bewegende Objekt mit den Augen begleitet. Ergebnisse wie diese (und die vieler weiterer Studien ähnlicher Machart und Thematik) geben empirisch inzwischen gut fundierten Anlass zu dem Schluss, dass diese Aufmerksamkeit auf den Bewegungsverlauf einen Niederschlag der Verlaufsformen in Aspektsprachen wie Englisch und Spanisch, aber auch den meisten slawischen Sprachen darstellt.

Im Kontext der Mehrsprachigkeit ergibt sich daraus nun die Frage, ob in der L2-Sprachproduktion die Prägung durch das, was in der L1 als grammatikalisierte Kategorien die Auswahl und Anordnung von Informationseinheiten messbar mitbestimmt, fortbesteht und ob diese Art von Transfer überhaupt überwunden werden kann. Auch dazu wurde in den vergangenen Jahren geforscht (vgl. u. a. Pavlenko 2011; Flecken/von Stutterheim 2018) und es zeichnet sich ab, dass auch fortgeschrittene L2-Sprecher ihre Umwelt doch noch durch die L1-Brille wahrnehmen, da

»mit dem Erwerb bestimmter sprachlicher Mittel [...] nicht notwendigerweise der Erwerb der konzeptuellen Implikationen der jeweiligen Formen und deren Zusammenführung in Prinzipien der Ereigniskonzeptualisierung verbunden ist.« (ebd.: 340)

So nennen DaF-Lerner, wenn sie von der Aspektsprache Russisch geprägt sind, grundsätzlich seltener als Muttersprachler des Deutschen den Zielpunkt einer Bewegung (vgl. Mertins 2018: 189–217) und formulieren in der L2 Deutsch »Ich sehe zwei Nonnen, die einen Weg entlanggehen« ohne Erwähnung des Klosters als Zielpunkt (ebd.: 211). Ihr Fokus auf die sich im Verlauf befindliche Bewegung (in ihrer L1 Russisch würden sie die imperfektive Verbform benutzen und die perfektive, sobald sie den Zielpunkt explizit nennen) bewirkt aber nicht zwangsläufig einen Versuch, am deutschen Verb Imperfektivität zu markieren (etwa durch die rheinische Verlaufsform *am Gehen sein*). Der L1-Transfer ist subtiler. Auch Muttersprachler erwähnen keineswegs immer einen Zielpunkt, wenn nicht zu sehen ist, wie dieser auch tatsächlich erreicht wird. Im konkreten Beispiel-Testitem formulieren tatsächlich auch die deutschen Muttersprachler: »Zwei Nonnen gehen eine Landstraße entlang« (ebd.: 210). Es handelt sich also nur um eine Präferenz und dürfte für den Erfolg der Kommunikation weitgehend unschädlich sein, wenn DaF-Lerner mit L1 Russisch dem Zielpunkt einer Bewegung weniger Bedeutung beimessen. Als Konsequenz aus diesen psycholinguistischen Erkennt-

nissen in der Fremdsprachendidaktik, das Ziel zu formulieren, die Lerner zu einem L2-geprägten *thinking for speaking* (vgl. Slobin 1987; Berman/Slobin 2014) zu bringen, scheint als Prinzip unsinnig. Der kontrastive Blick auf unterschiedliche Arten der Konzeptualisierung durch unterschiedliche grammatikalisierte Kategorien und die Erkenntnisse darüber, wie hartnäckig diese unbewusst und hochautomatisiert ablaufenden Aufmerksamkeitssteuerungs- und Auswahlprozesse aus der L1 in die L2-Sprachproduktion hineinwirken, zeichnet bestimmte Domänen jedoch durchaus für verschiedene didaktische Zwecke als besonders interessant aus, wie eben die Verbalisierung von Bewegungsereignissen.

»Da es sich um konkret wahrnehmbare Geschehnisse handelt, lassen sich Methoden einsetzen, die außersprachliche Korrelate mit Wahrnehmungs- und Ver Sprachlichungsprozessen experimentell zu verknüpfen erlauben.« (Flecken/von Stutterheim 2018: 330),

so dass Bewegungsereignisse bzw. deren (lerner-) sprachlicher Ausdruck damit in der Sprachstandsdiagnose mit Gewinn in den Blick genommen werden können (vgl. z. B. Schug/Haberzettl 2018). Sinnvoll ist sicher, die Konzeptualisierungsebene bei der kontrastiven Sprachbetrachtung einzubeziehen, um damit das Bewusstsein für Erwerbsschwierigkeiten zu fördern (s. dazu auch Kap. VI.21).

Das Thema Aspekt (genauer: des Faktors der Vorprägung durch eine Aspektsprache als L1) mag sich hier zur Veranschaulichung dieser Legitimation auf den ersten Blick weniger gut eignen, da das Deutsche eben bezüglich aspektueller Unterschiede unterspezifiziert ist. DaF-Lerner müssen nicht den Kampf mit Perfektiv vs. Imperfektiv ausfechten, wie ihn etwa deutsche Muttersprachler nur allzu gut kennen, die auch nach Jahren des Erwerbs nicht selten noch unsicher sind, ob in einem bestimmten französischen Satz ein Verb nun in das *imparfait* oder *passé simple* zu setzen, oder ob in einem bestimmten englischen Satz das *present progressive* oder das *simple present* zu wählen ist. DaF-Lerner können dagegen aus einem in dieser Hinsicht ggf. differenzierteren System einer Aspektsprache wie dem Russischen in das undifferenziertere gehen, und ihre Aufmerksamkeit für im Deutschen irrelevante aspektuelle Facetten äußert sich prinzipiell nicht in ungrammatischen Formulierungen wegen falscher Verbformen. Aber natürlich können auch fehlende konzeptuelle Kategorien durchaus Kommunikationsschwierigkeiten und/oder formale Fehler

verursachen. So formulieren DaF-Lerner mit der + Aspekt/-Tempus-Sprache Chinesisch als L1 häufig (gemäß unzähliger persönlicher Hörbelege) missverständliche Äußerungen wie *X lebte seit zwei Jahren in Deutschland*, obwohl X immer noch in Deutschland lebt, vermutlich um hyperkorrekt die Vorzeitigkeit des Zustandsbeginns zu markieren. Oder um ein Thema aus Kapitel IV.10.3 wieder aufzugreifen: Für die Aneignung des Artikelgebrauchs (definit vs. indefinit) haben Muttersprachler des Deutschen viele Jahre dichten Input zur Verfügung (vgl. dazu auch die Beiträge in Gentner/Goldin-Meadow 2003 zur engen Interaktion der sprachlichen und kognitiven Entwicklung). DaF-Lerner mit artikellosen Erstsprachen müssen von Anfang an in fast jeder Äußerung die Entscheidung treffen, ob sie von *dem* oder *einem* X zu sprechen haben, ohne über die entsprechende konzeptuelle Dichotomie zu verfügen. Hier wäre im Unterricht der Mangel bzgl. der Input-Quantität durch entsprechende Bewusstmachung und Übung unbedingt und vor allem gut informiert auszugleichen. Die DaF-Didaktik steht also in der Pflicht, die psycholinguistische Forschung zur sprachlichen Relativität entsprechend aufzuarbeiten. Deren Ergebnisse müssen gesichtet und in eine Rangfolge der Dringlichkeit gebracht werden, was die Entwicklung entsprechender unterrichtlicher Interventionen betrifft. DaF-Lerner müssen nicht als Selbstzweck lernen, wie Deutschmuttersprachler wahrzunehmen und Äußerungen zu planen, doch sie brauchen Unterstützung beim Erwerb von Kategorien, deren konzeptuelle Basis sich ihnen lange oder ohne Hilfe vielleicht gar nicht erschließt, und deren Nicht-Erwerb zu stigmatisierenden, fossilisierenden Fehlern führt.

10.4.2 L1-Einfluss bei der Formulierung: Verbstellung

Dieses Teilkapitel bietet eine holzschnittartige Darstellung wichtiger Erkenntnisse zum Erwerb der deutschen Satzstruktur, die für jede DaF/DaZ-Lehrkraft relevant sein könnte, was den Umgang mit Fehlern und die Progressionsplanung betrifft; zu letzterer wird am Ende auch ein konkreter Vorschlag von Winkler (2011; 2017) referiert, der in jedem Anfängerunterricht berücksichtigt werden sollte. Fokussiert wird im Folgenden lediglich die Position der Verben in Haupt- und Nebensatz, andere Aspekte werden ausgeklammert, selbst solche, die eng mit der Verbstellung zusammenhängen und eigentlich mit behandelt werden müssten (Subjekt-Verb-Kongruenz, Inversion).

Der Erwerb der deutschen Verbstellungsregularitäten ist ein schon in vielen Studien thematisierter Gegenstand, was sicherlich mehrere Gründe hat. Er ist erstens vergleichsweise leicht zugänglich, da sich auch in natürlicher, freier Sprachproduktion zahlreiche Belege für Äußerungen mit einem Verb in einfacher oder komplexer Form und nominalen Konstituenten finden lassen, im Gegensatz zu Strukturen, die gezielt durch die Schaffung bestimmter Kontexte eliziert werden müssen (z. B. Passiv). Damit können auch Korpora von Langzeitstudien als Datengrundlage herangezogen werden, die ursprünglich zu ganz anderen Untersuchungszwecken erstellt wurden.

Zweitens ist die deutsche Verbstellung per se interessant: Das Deutsche ist hier komplexer als möglicherweise fast alle anderen Sprachen – abgesehen von anderen kontinental-westgermanischen Sprachen (vgl. Zwart 2012). Als Ausgangsstruktur deutscher Sätze wird meist die OV-Abfolge angenommen, erkennbar in Befehlssätzen wie *Bitte Tür schließen!*, (idiomatisch) erweiterten Infinitiven wie *den Kopf verlieren*, Ausrufen im Stile von *Er [und] einen Roman schreiben...?* (vgl. König/Gast 2012: 194). Auch die Tatsache, dass im Erstspracherwerb des Deutschen die Verben (als Infinitive) wie in *mama ball suchen* (Kauschke 2012: 86) zunächst fast immer am Ende der Äußerung erscheinen (laut Kauschke 2012: 88, zu 98 %), stützt die Annahme von OV als Basisstruktur. Bei trennbaren Verben und bei analytischen Formen (Modal- oder Hilfsverb + Vollverb) steht der flektierte Verbeil in der zweiten Position, der nicht-flektierte (das Präfix oder die Partikel bzw. das Vollverb als Partizip oder Infinitiv) jedoch am Ende, so dass sich wieder die OV-Abfolge ergibt. Diese liegt auch in Nebensätzen vor. Dass es außerdem möglich ist, die Stellungsverhältnisse im Hauptsatz aus dem Nebensatz abzuleiten, nicht jedoch umgekehrt, führen König/Gast (2012: 195) – und viele andere Grammatiker auch (z. B. Höhle 1986; Haider 2010; Zwart 2012 vertritt eine andere Position) – ebenfalls als Argument dafür an, das Deutsche als OV- und V2-Sprache einzuordnen.

Drittens geht die skizzierte Komplexität des Lerngegenstands der Verbstellung damit einher, dass es sich tatsächlich auch um einen schwierigen Lerngegenstand handelt, für dessen Bewältigung einige Zeit benötigt wird – und der manchmal auch dauerhaft nicht gemeistert wird, so dass es zu einer Fossilierung der VO-Abfolge kommt. Vieles deutet darauf hin, dass der Einfluss der L1 dabei einen wichtigen Faktor darstellt. Allerdings muss eingeräumt werden, dass es noch an Langzeit- wie Querschnitt-Studien

mangelt, die den Erwerb des Deutschen durch Lerner mit OV-Erstsprachen in den Blick nehmen, um die ›Gegenprobe‹ zu machen. Dagegen sieht die Datenlage für VO-Erstsprachen deutlich besser aus. Für erwachsene Lerner mit den Erstsprachen Italienisch, Spanisch und Portugiesisch ermitteln Clahsen/Meisel/Pienemann (1983) in der nach wie vor vielzitierten longitudinalen ZISA-Studie die im Folgenden zusammengefasste Abfolge von Satzbauplänen bei ihren 43 Probanden (alle Beispielsätze weiter unten aus ebd.). Grümpel (2009) kommt in ihrer Untersuchung zu erwachsenen Lernern mit L1 Spanisch in einem Unterrichtsetting zwar zu dem Ergebnis, dass nicht die Verbletzstellung im Nebensatz, sondern die Inversion die größte Lernschwierigkeit darstellt, und Ballestracci (2010) bestätigt dies mit Bezug auf Lerner mit L1 Italienisch. Dies steht aber nicht in Widerspruch zum grundsätzlichen Weg von VO zu OV.

- | | | |
|------|--------|---|
| I. | SVO | ›kanonische‹ Serialisierung
<i>die leute arbeiten hier</i> |
| II. | ADV-P | Voranstellung von Adverbialen
<i>heute ich arbeit</i> |
| III. | PART | Distanzstellung von linker und rechter Verbklammer
<i>deutsche leute haben mir hier gebracht</i> |
| IV. | INV | Inversion von Subjekt und Verb
<i>jetzt kann sie mir eine frage machen</i> |
| V. | ADV-VP | Adverbiale im Satz
<i>da is immer schwierigkeit</i> |
| VI. | V-END | Verbletzstellung im Nebensatz
<i>wenn ich hier rauskomme, kenn ich keine mensch</i> |

Es wird deutlich, dass komplexe Verbformen zunächst in Adjazenzstellung gebracht werden, erst später die Verbklammer aufgespannt und das lexikalische Verb bzw. die Verbpartikel erst dann in Letztposition gebracht wird. Auch die Nebensätze werden zunächst nicht zielsprachenkonform formuliert: Erst als letzter Schritt des Erwerbsprozesses sind Nebensätze mit Verbletzstellung belegt (falls dieser Schritt überhaupt noch getan wird). Dieselbe Erwerbssequenz ermitteln Diehl/Christen/Leuenberger et al. (2000) in einer Pseudo-Langzeitstudie (DiGS-Studie: Deutsch in Genfer Schulen) bei jungen Lernern mit L1 Französisch (Alter bei Erwerbsbeginn: etwa zehn Jahre). Obwohl diese die L2 Deutsch im Unterricht lernen, setzt sich eine ›natürliche Progression‹ analog zu der der ZISA-Probanden, deren Deutscherwerb im Sprachbad ihres Arbeitslebens erfolgte, also durch.

Die Schülerinnen und Schüler beherrschen die Satzklammer und die Nebensätze mit Verbletzstellung deutlich später, als es der Lehrplan vorsieht – und nicht alle kommen am Ende der Schulzeit nach mehreren Jahren Deutschunterricht überhaupt so weit.

In Haberzettl (2005) liegen detaillierte Fallstudien zu Kindern vor, die Deutsch ungesteuert ab einem Alter von sechs bis sieben Jahren erwerben. Diejenigen mit der L1 Russisch, einer VO-Sprache, zeigen dasselbe Muster: zunächst keine Satzklammer, Übergeneralisierung von VO im Nebensatz (beides ist auch bei den zwei russischen Lernerinnen des DaZ-AF-Korpus belegt, vgl. z. B. Czinglar 2014; Dimroth/Schimke 2012). Die Kinder mit der OV-L1 Türkisch hingegen bauen ihren Satz auf einem anderen Fundament: Wie Kleinkinder im Erstspracherwerb des Deutschen (vgl. z. B. Kauschke 2012) oder im sehr frühen Erwerb der Zweitsprache (bzw. zweiten Erstsprache) Deutsch, also mit einem Erwerbsbeginn vor Abschluss des vierten Lebensjahres (vgl. Chilla/Haberzettl/Wulff 2013), beginnen sie mit (S)OV-Abfolgen und spannen die Satzklammer von rechts nach links auf. Dies ist auch bei einem erwachsenen Lerner mit L1 Türkisch aus dem ESF-Korpus (Perdue 1993) belegt (vgl. dazu Schwartz/Sprouse 1994). Zu einer Adjazenzstellung kommt es nicht, und in den Nebensätzen müssen die türkischsprachigen Kinder nicht mit einer irritierenden letzten Position des Verbs kämpfen. Tab. 10.1 (angelehnt an Haberzettl 2014: 11) fasst die verschiedenen Erwerbswege zusammen. Dabei sind die Angaben für die älteren kindlichen Lerner auf jugendliche und erwachsene Lerner übertragbar, wobei jedoch wie angedeutet die Studienlage für Erstsprachen mit OV noch unzureichend ist.

Im Erstsprach- und sehr frühen Zweitspracherwerb bzw. doppelten Erstspracherwerb des Deutschen, der nicht von der Erstsprache (bzw. der anderen Erstsprache) geprägt ist, produzieren die Kinder zunächst OV-Abfolgen mit Vollverbinfinitiven oder auch Verbparkeln (*Jacke an*). Die Verbzweitposition wird von Anfang an konsequent mit finiten Formen besetzt, »ein qualitativer Sprung in der Syntaxentwicklung« (Kauschke 2012: 88), und die Satzklammer von Anfang an richtig gebildet. Sobald Nebensätze produziert werden, sind diese grammatisch mit Verbletzstellung realisiert, allenfalls fehlt die Subjunktion (*du solls die mama sang _ ich immer einen Umfall mach*, vgl. Meibauer/Demske/Geilfuß et al. 2015: 284).

Bei Kindern, die erst nach dem vierten Lebensjahr Kontakt zur deutschen Sprache haben, ist der Einfluss der L1 deutlich bemerkbar. Eine L1 mit VO wie Rus-

Erwerbsphasen	L1-Erwerb, jüngere kindliche Lerner	Ältere kindliche Lerner L1 mit OV (z.B Türkisch)	Ältere kindliche Lerner L1 mit VO (z. B. Russisch)
I.	SOV-Abfolgen <i>Mama ball suchen</i>	SOV-Abfolgen <i>Die Mama ein Wurst kaufen</i>	SVO-Abfolgen <i>Der Willie mach ein Laterne</i>
IIa.		Dummy-Satzklammer S Dummy X V _{fin} <i>Das Kind ist Spiele machen</i> S V _{inf} O <i>Aber die Kind gehen zu hause</i>	
II.	S V _{fin} O <i>De puppe lacht immer</i> (S Dummy X V _{infin}) <i>Der da is wieder hüpfen</i>	S V _{fin} O <i>Ich schlafe de Balkon</i>	S V _{fin} O <i>Sie kauft Wurst</i>
IIIa.			S V _{fin} V _{infin} X <i>Er steckt raus das Baum</i>
III.	Satzklammer S V _{fin} X V _{infin} <i>Julia kann nich papp neiden</i>	Satzklammer S V _{fin} X V _{infin} <i>Dann hat er das Tesafilm geklebt, an Tafel</i>	Satzklammer S V _{fin} X V _{infin} <i>Er will leise gehn</i>
IVa.			Nebensatz mit S V _{fin} O <i>Er will, dass Mama kauft Bonbons</i>
IV.	Nebensatz mit SOV _{fin} <i>Papa sieh mal hilde macht hat</i>	Nebensatz mit SOV _{fin} <i>Dann hat sein Fuß weh wo der Junge das gewurft hat</i>	Nebensatz mit SOV _{fin} <i>Dann schaut er, was los ist</i>

Tab. 10.1 Erwerb der deutschen Verbstellung nach Altersstufen und Erstsprachen; L1-Beispiele aus Meibauer/Demske/ Geilfuß-Wolfgang (2015: 251–293) und Chilla/Haberzettl/Wulff (2013); L2-Beispiel aus dem Korpus von Haberzettl (2015)

sich oder Französisch legt es dem Kind bzw. Jugendlichen und Erwachsenen nahe, zunächst mit VO-Strukturen einzusteigen. Für diese Abfolge gibt es in der L2 Deutsch schließlich auch viel Evidenz – und in Lehrwerken sozusagen im Übermaß (vgl. Winkler 2017: 250). Dies führt dazu, dass zwar von Anfang an korrekte Deklarativsätze mit einem einfachen Vollverb formuliert, in der Folge aber die Verbkammer und Verbletzstellung im Nebensatz zunächst nicht gemeistert werden. Stattdessen werden zunächst adjazent serialisierte komplexe Verbformen und Nebensätze mit VO produziert (s. IIIa und IVa). Die Erwerbssequenz bei Kindern mit einer OV-L1 wie Türkisch dagegen ähnelt stark dem L1- und sehr frühen L2-Erwerb des Deutschen, da der Ausgangspunkt derselbe ist. Die Verbkammer wird von rechts nach links aufgespannt, und dies sozusagen sogar schon im Voraus, wenn noch gar keine Hilfs- oder Modalverben (oder trennbare Vollverben) im Einsatz sind, nämlich mit Hilfe von Dummyverben wie *machen* oder *sein*. Auch im L1-Erwerb des Deutschen kann man sehr vereinzelt Dummyverben entdecken (Chilla/Haberzettl/Wulff 2013), jedoch erst dann, wenn die Verbzweit-Position schon eingerichtet ist. Bei den kindlichen Lernern mit L1 Türkisch in Haberzettl (2005) hingegen scheinen die Dummyverben dazu zu die-

nen, die Position für finite Formen erst einmal zu eröffnen (s. IIa). Wenn dann mit zielsprachlichen komplexen Verbformen operiert werden muss, gelingt dies mühelos. Fehlerhafte Adjazenzstellungen kommen kaum vor. Und auch die Verbletzstellung im Nebensatz stellt mit OV als wohlvertrauter Einstiegsstruktur keine Herausforderung mehr dar.

Aufgrund dieser Beobachtungen ist zu empfehlen, die Progression in DaF-Lehrwerken an den Erwerbssequenzen des L1-Erwerbs des Deutschen und des DaZ-Erwerbs mit einem OV-Einstieg zu orientieren (vgl. Haberzettl 2006), anstelle – wie bis heute weitgehend üblich – die Deutschlerner zunächst hauptsächlich mit SVO-Input zu versorgen. Es ist zu vermuten, dass man den Lernern mit der Konzentration auf die vermeintlich einfacheren »einfachen Hauptsätze« einen Bärendienst erweist, und es stattdessen nützlicher wäre, sie frühzeitig mit dem Deutschen als OV-Sprache bekannt zu machen (vgl. ebd.). Winkler (2011; 2017) prüft dies in einer empirischen Unterrichtsstudie mit DaF-Anfängern mit L1 Italienisch (einer VO-Sprache) und kommt zu Ergebnissen, die diese Annahme stützen. In ihrem Gruppenvergleich produzieren diejenigen Lerner deutlich früher und deutlich sicherer korrekte Verbkammerstrukturen, die von Anfang an in ihren Unterrichtsmaterialien

und -aktivitäten mit vielen Belegen für OV konfrontiert wurden (*Was mag Peter gerne? – Bier trinken!* anstelle von *Peter trinkt gerne Bier*). Einfache Deklarativsätze mit einem finiten Verb in Zweitstellung scheinen überhaupt nicht weiter im Unterricht thematisiert werden zu müssen (vgl. Winkler 2017). Winklers Handlungsempfehlung lautet daher:

»In Anbetracht dieser Ergebnisse ist es anzuraten, (S) OV-Strukturen im DaF-Unterricht von Beginn an im Unterrichtsinput bereitzustellen und auf sie zu fokussieren, um so frühzeitig der Etablierung einer letztendlich fehlleitenden SVO-Hypothese entgegenzuwirken. Dies gilt vor allem für Lernergruppen mit SVO-Muttersprachen. Auf diese Weise kann negativem muttersprachlichem Strukturtransfer effektiv entgegengearbeitet werden, während die Orientierung an Strategien und Progressionsfolgen aus dem ungesteuerten Erwerb gleichzeitig die kognitiv verankerten natürlichen Spracherwerbsmechanismen positiv unterstützt.« (Winkler 2011: 206)

10.5 Schlussbetrachtung

Dass sich im Einzelfall oft nicht wirklich entscheiden lässt, ob ein bestimmter Fehler in der L2-Sprachproduktion tatsächlich auf die L1 des Lerners zurückgeführt werden kann, spricht nicht per se gegen den Wert des Sprachvergleichs. Dieser Wert liegt jedoch weniger darin, einzelne konkrete Fehlerquellen prognostizieren und ggf. entsprechend »vorbeugen« zu können, zumal die Lehrkraft u. U. Schüler*innen mit mehreren Erstsprachen unterrichten soll und schwerlich alle diese Erstsprachen bei der Erstellung von Übungsaufgaben etc. berücksichtigen kann. Der entscheidende Wert der kontrastiven Linguistik im Kontext von DaF/DaZ liegt darin, dass diese grundlegenden Erkenntnisse zu potenziellen Erwerbsschwierigkeiten oder auch einfach nur zu den Besonderheiten der Erwerbsgegenstände des Zielsystems ermöglicht, indem der Betrachter seinen Horizont erweitert und dieses Zielsystem im Kontext anderer Systeme sieht bzw. von entsprechenden Ergebnissen der linguistischen Grundlagenforschung profitieren kann, wenn didaktisch-methodische Entscheidungen zu treffen sind.

Es gibt aber noch einen weiteren didaktisch relevanten Aspekt, der das Betrachten von Sprachkontrasten betrifft, auch wenn es dabei nicht um die Auswahl von Unterrichtsgegenständen, die Gestaltung einer bestimmten Progression oder die Entscheidung für ein

bestimmtes methodisches Vorgehen und bestimmtes Material geht: Lehrkräfte sollten sich im Hinblick auf ihre Erwartungen an Lerntempo und Lernerfolg ihrer Schüler darüber im Klaren sein (und sind dies sicher aufgrund ihrer Erfahrungen oft schon), dass sie nicht mit all ihren Schülern, unabhängig von deren L1, innerhalb desselben Zeitrahmens dasselbe Lernziel anpeilen können. Bereits Kortmann (1998) z. B. stellt den Zusammenhang zwischen der typologischen Distanz innerhalb eines Sprachenpaars und der L2-Erwerbgeschwindigkeit her. Brdar-Szabó (2001) fordert eine intensivere Untersuchung des Zusammenhangs von objektiver Distanz zwischen L1 und L2 und den Konsequenzen für den Erwerbserfolg. Mit Schepens/van Hout/Jaeger (2020) liegt nun eine Studie aus der Big-Data-Forschung vor, die einen empirisch breit angelegten Beleg dafür liefert, dass eine bestimmte L1 zu haben tatsächlich so etwas wie ein Handicap darstellen kann. Schepens/van Hout/Jaeger bieten eine mehrschichtige Analyse der Ergebnisse mündlicher *High-Stake*-Sprachtests von rund 50.000 Lernern der L2 Niederländisch mit 62 verschiedenen Erstsprachen. Da die genannten Testergebnisse aus der mündlichen Prüfung stammen, die die Lerner ablegen müssen, um Zugang zu einem niederländischen Hochschulstudium zu bekommen, und die in etwa das GeR-Niveau B2 attestiert, ist davon auszugehen, dass Faktoren wie Leistungsbereitschaft/Motivation, Kursniveau vor dem Ablegen der Prüfung etc. vergleichbar sind. Wie die jeweiligen Testleistungen voneinander abweichen, kann in der statistischen Auswertung tatsächlich auf die typologische Distanz der verschiedenen L1 zur L2 Niederländisch zurückgeführt werden. Das Verfahren, mit dem die Autoren typologische Distanz in Phonologie, Morphosyntax und Lexik quantifizieren, muss hier unkommentiert bleiben. Schepens/van Hout/Jaeger (ebd.: 9) stellen fest:

»Strikingly, all three similarity measures account for unique variance in Ln speaking proficiency, and the triad of similarity measures performs significantly better than any single measure or pair of measures. Together, the three similarity measures explain almost all of the variance in Ln proficiency due to L1 background (80 %). That is, the linguistic similarity between an L1 and the Ln [...] can explain almost all of the variance due to L1 background across tens of thousands of learners of 62 different L1 backgrounds.«

Die ermittelte Korrelation ist so deutlich, dass sich daraus Konsequenzen für die Einschätzung der Leistung

eines Lerners ergeben müssen, wenn es z. B. um ein notwendigerweise individualisiertes Feedback geht, oder auch für die Unterrichtsplanung, bei der z. B. für Lerner mit L1 Arabisch gezielt mehr Zeit und mehr gezielte Unterstützung einzuplanen ist. Denn wenn Schepens/van Hout/Jaeger (ebd.: 12) die L1 Arabisch als besonders großes Handicap für die L2 Niederländisch identifizieren, kann dies auch für die L2 Deutsch vermutet werden.

Im Sinne einer abschließenden Einschätzung der Rolle, die der kontrastiven Linguistik im Kontext von DaF/DaZ zukommt, lässt sich Folgendes festhalten: Zwar sollte einem Lerner, der systematisch und kontinuierlich einen bestimmten Fehler macht, die Produktion bestimmter Konstruktionen systematisch vermeidet, systematisch übergeneralisiert oder in anderer Weise nicht-zielsprachenadäquate Äußerungen produziert, nicht vorschnell ein unvermittelter Transfer aus seiner L1 unterstellt werden, auch wenn dies auf den ersten Blick eine passende Diagnose zu sein scheint. Lerner übertragen nicht zwangsläufig und automatisch im Sinne eines *Calques* eine L1-Struktur in die L2. Lernaltersprachliche Äußerungen sind auch durch Übergeneralisierungen, mehr oder weniger bewusste Vereinfachungsstrategien oder auch ›Eigenkreationen‹ gekennzeichnet, die weniger mit der L1 zu tun haben als damit, dass die L2 in der einen oder anderen Domäne einen besonders komplexen, herausfordernden Lerngegenstand bereithält. Diese besonderen Herausforderungen können gerade durch einen an Funktionalen Domänen orientierten Sprachvergleich gut erkannt und herausgearbeitet werden, und Lehrkräften müssen diese Erkenntnisse so bereitgestellt werden, dass sie diese auch ohne ein mehrsemestriges Linguistikstudium verstehen können, Sachanalysen für konkrete Erwerbsgegenstände in einem angemessenen Differenzierungsgrad vorfinden und Schlüsse auf die Konzeption ihres Unterrichts ziehen können. Es ist in der Zukunft noch viel Arbeit zu leisten, was diese Aufbereitung und Bereitstellung in der DaF/DaZ-Lehrerbildung betrifft.

Gleichzeitig gilt, dass sich die DaF/DaZ-Lehrkraft natürlich sehr wohl auch dessen bewusst sein sollte, dass eine bestimmte L1 eine mehr oder weniger gute Ausgangsbasis für eine bestimmte L2 sein kann. Eine Vielzahl an systematischen L1-Effekten in der L2-Sprachproduktion ist nachgewiesen, und Schepens/van Hout/Jaeger (2020) haben, wie oben skizziert, den L1-Faktor sprachen- und sprachdomänenübergreifend messbar gemacht und für höchst bedeutend befunden. Auch wenn der Begriff des L1-Handicaps

zunächst wenig pädagogisch korrekt klingen mag: Es ist pädagogisch betrachtet notwendig, ggf. eine typologisch besonders weit entfernte Sprache als ein vom Lerner nicht selbst zu vertretendes Hindernis zu begreifen, und es wäre pädagogisch falsch, im Falle eines im Vergleich auffällig langsamen Lernfortschritts sofort auf mangelnde Kompetenz zu schließen oder gar den Verdacht einer mangelnden Motivation zu hegen. Die Aufgabe der DaF/DaZ-Didaktik muss sein, neben spezifischen Unterstützungsangeboten auch differenzierte Anforderungsprofile zu konzipieren, vor allem dann, wenn Misserfolge wie z. B. das Nicht-Bestehen des Integrationskurses schwerwiegende Folgen nach sich ziehen. Vor diesem Hintergrund ist an der Praxisrelevanz der kontrastiv-linguistischen Grundlagenforschung nicht zu zweifeln – weniger denn je.

Literatur

- Andersen, Roger (1983): Transfer to somewhere. In: Susan M. Gass/Larry Selinker (Hg.): *Language transfer in language learning*. Rowley (MA), 177–201.
- Ballestracci, Sabrina (2010): Der Erwerb von Verbzweitsätzen mit Subjekt im Mittelfeld bei italo-phonem DaF-Studierenden. Erwerbsphasen, Lernschwierigkeiten und didaktische Implikationen. In: *Linguistik Online* 41/1, 25–39. DOI: <https://doi.org/10.13092/lo.41.425>.
- Berman, Ruth A./Slobin, Dan I. (Hg.) (2014): *Relating events in narrative*. Bd. 2: *Typological and contextual perspectives*. New York
- Bloomfield, Leonard (1933): *Language*. New York.
- Bohn, Ocke-Schwen (2017): Cross-language and second language speech perception. In: Eva M. Fernández/Helen Smith Cairns (Hg.): *Handbook of psycholinguistics*. Hoboken (NJ), 213–239.
- Brdar-Szabó, Rita (2001): Kontrastivität in der Grammatik. In: Gerhard Helbig/Lutz Götze/Gert Henrici et al., *Deutsch als Fremdsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin. Halbbd. 1, 95–204.
- Chilla, Solveig/Haberzettl, Stefanie/Wulff, Nadja (2013): Why do(n't) they? Dummy auxiliaries in German child second language acquisition. In: Elma Blom/Ineke van de Craats/Josje Verhagen (Hg.): *Dummy auxiliaries in first and second language acquisition*. Berlin, 209–250.
- Clahsen, Harald/Meisel, Jürgen M./Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen.
- Colombo-Scheffoldt, Simona/Fenn, Peter/Jeuk, Stefan et al. (Hg.) (2010): *Ausländisch für Deutsche*. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Freiburg.
- Cristofaro, Sonia (2003): *Subordination*. Oxford.
- Czinger, Christine (2014): *Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät*. Eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutschen als Zweitsprache. Berlin.
- Dahl, Östen (2004): *The growth and maintenance of linguistic complexity*. Amsterdam.
- Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenberger, Sandra et al. (2000): *Grammatikunterricht – Alles für der Katz?* Unter-

- suchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen.
- Dimroth, Christine/Schimke, Sarah (2012): Der Erwerb der Finitheit im Deutschen: Ein Vergleich von kindlichen und erwachsenen L2 Lernern. In: Bernt Ahrenholz/Werner Knapp (Hg.): Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. Freiburg, 287–306.
- Dulay, Heide C./Burt, Marina (1974): Natural sequences in child second language acquisition. In: *Language Learning* 24, 37–53.
- Eckman, Fred/Iverson, Gregory K. (2013): The role of native language phonology in the production of L2 contrasts. In: *Studies in Second Language Acquisition* 35/1, 67–92.
- Erguvanli, Eser Emine (1984): The function of Word Order in Turkish Grammar. Berkeley.
- Flecken, Monique/von Stutterheim, Christiane (2018): Sprache und Kognition: Sprachvergleichende und lerner-sprachliche Untersuchungen zur Ereigniskonzeptualisierung. In: Sarah Schimke/Holger Holl (Hg.): Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb. Berlin, 325–355.
- Flege, James E. (2003): Assessing constraints on second-language segmental production and perception. In: Antje S. Meyer/Niels O. Schiller (Hg.): *Phonetics and Phonology in Language Comprehension and Production: Differences and Similarities*. Berlin, 319–355.
- Friedrich, Svetlana (2009): Definitheit im Russischen. Frankfurt a. M.
- Fries, Charles C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor.
- GDE = Gunkel, Lutz/Murelli, Adriano/Schlotthauer, Susan et al. (2017): *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. Das Nominal*. Berlin.
- Gentner, Dedre/Goldin-Meadow, Susan (Hg.) (2003): *Language in mind: Advances in the study of language and cognition*. Cambridge.
- Gibson, Martha/Hufeisen, Britta (2007): Deutsch als dritte Sprache lernen. Überlegungen zur Tertiärsprachenproblematik aus Sicht der Psycholinguistik und der Fehleranalyse. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 18/1, 27–41.
- Givón, Talmy (2001): *Syntax: An Introduction*. Amsterdam.
- Göksel, Asli/Kerslake, Celia (2005): *Turkish: A comprehensive Grammar*. London.
- Grümpel, Claudia (2009): Theoretischer und empirischer Vergleich zum deutschen Spracherwerb. In: *Revista de lingüística y lenguas aplicadas* 4, 89–101.
- Gumperz, John J./Levinson, Stephen C. (1991): Rethinking Linguistic Relativity. In: *Current Anthropology* 32/5, 613–623.
- Haberzettl, Stefanie (2005): Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen.
- Haberzettl, Stefanie (2006): Progression im ungesteuerten Erwerb und in Lehrwerken. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg, 199–216.
- Haberzettl, Stefanie (2014): Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In: Solveig Chilla/Stefanie Haberzettl (Hg.): *Handbuch für Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen. Band 4: Mehrsprachigkeit*. München, 3–18.
- Haider, Hubert (2010): Wie wurde Deutsch OV? Zur diachronen Dynamik eines Strukturparameters der germanischen Sprachen. In: Arne von Stegler (Hg.): *Historische Textgrammatik und Historische Syntax des Deutschen – Traditionen, Innovationen, Perspektiven. Band 1: Diachronie, Althochdeutsch, Mittelhochdeutsch*. Berlin, 9–32.
- Haspelmath, Martin (2001): The European Linguistic Area: Standard Average European. In: ders. et al. (Hg.): *Language Typology and Language Universals, Bd. 1*. Berlin, 1492–1510.
- Helbig, Gerhard (1993): Was will und was kann die kontrastive (kontrastive) Linguistik? In: *Diyalog* 2, 15–43.
- Höhle, Tilman N. (1986): Der Begriff ›Mittelfeld‹. Anmerkungen über die Theorie der topologischen Felder. In: Albrecht Schöne (Hg.): *Kontroversen, alte und neue. Akten des VII. Internationalen Germanisten-Kongresses Göttingen 1985. Bd. 3: Walter Weiss (Hg.): Textlinguistik contra Stilistik*. Tübingen, 329–340.
- Hoffmann, Ludger/Kameyama, Shinichi/Riedel, Monika et al. (Hg.) (2017): *Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin.
- Hufeisen, Britta (2018), *Models of multilingual competence*. In: Peter Siemund/Andreas Bonnet (Hg.): *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*. Amsterdam, 173–189.
- Humboldt, Wilhelm von (2010): *Werke in fünf Bänden. Bd. III: Andreas Flitner/Klaus Giel (Hg.): Schriften zur Sprachphilosophie. Studienausgabe*. Darmstadt.
- Isakova, Peri (2014): *Interferenzfehler deutschlernender Aserbajdschaner: Morpho-syntaktische und lexiko-semantische Interferenzfehler beim gesteuerten und ungesteuerten Fremdspracherwerb*. Frankfurt a. M.
- Jespersen, Otto (1922): *Language; its nature, development and origin*. London.
- Kauschke, Christina (2012): *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen: Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin.
- Kellerman, Eric (1995): Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere? In: *Annual Review of Applied Linguistics* 15, 125–150.
- Klages, Hana/Maiberger, Eva-Larissa/Pagonis Giulio (2018): »Implizit gesteuert«: kommunikative Sprachförderung in der Vorschule. In: Britta Hövelbrinks/Isabel Fuchs/Diana Maak et al. (Hg.): *Der-Die-DaZ – Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache*. Berlin.
- Klein, Wolfgang/Perdue, Clive (Hg.) (1992): *Utterance structure. Developing grammars again*. Amsterdam.
- König, Ekkehard/Gast, Volker (³2012): *Understanding English-German Contrasts*. Berlin.
- Kortmann, Bernd (1998): Kontrastive Linguistik und Fremdsprachenunterricht. In: Wolfgang Börner/Klaus Vogel (Hg.): *Kontrast und Äquivalenz. Beiträge zu Sprachvergleich und Übersetzung*. Tübingen, 136–167.
- Krifka, Manfred/Błaszczak, Joanna/Leßmöllmann, Annette et al. (Hg.) (2014): *Das mehrsprachige Klassenzimmer*. Berlin. DOI 10.1007/978-3-642-34315-5.

- Lado, Robert (1957): *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers.* Ann Arbor.
- Lei, Tingxiao (2017): *Definitheit im Deutschen und im Chinesischen.* Tübingen.
- Levelt, Willem J. P. (1999): Producing spoken language: a blueprint of the speaker. In: Peter Hagoort/Colin M. Brown (Hg.): *The neurocognition of language.* Oxford, 94–122.
- Löbner, Sebastian (1985): *Definites.* In: *Journal of Semantics* 4, 279–326.
- Major, Roy (2008): Transfer in second language phonology. In: Jette G. Hansen Edwards/Mary L. Zampini (Hg.): *Phonology and Second Language Acquisition.* Philadelphia, 63–94.
- Matias, Júlio C. M. (2017): *Schreibprozesse im Kontrast. Eine Fallstudie zur L1- und L2-Textproduktion brasilianischer und deutscher Studierender.* Berlin.
- Meibauer, Jörg/Demske, Ulrike/Geilfuß-Wolfgang, Jochen et al. (2015): *Einführung in die germanistische Linguistik.* Stuttgart.
- Mertins, Barbara (2018): *Sprache und Kognition. Ereigniskonzeptualisierung im Deutschen und Tschechischen.* Berlin.
- Odling, Terence (2016): Was There Really Ever a Contrastive Analysis Hypothesis? In: Rosa Alonso (Hg.): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition.* Berlin, 1–23.
- Pavlenko, Aneta (Hg.) (2011): *Thinking and speaking in two languages.* Bristol.
- Pederson, Eric (2010): *Cognitive Linguistics and Linguistic Relativity.* In: Dirk Geeraerts/Hubert Cuyckens (Hg.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics.* Oxford, 1022–1044.
- Perdue, Clive (Hg.) (1993): *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives.* Cambridge.
- Pimingsdorfer, Thomas (2013): »Wer hat nicht Problem mit Artikel, na?« Zum Gebrauch von definitem, indefinitem oder Null-Artikel im Deutschen für Lernende mit artikellosen Erstsprachen. Wien.
- Sapir, Edward (1921): *Language. An Introduction to the Study of Speech.* New York.
- Schepens, Job/Van Hout, Roeland/Jaeger, T. Florian (2020): Big Data Suggest Strong Constraints of Linguistic Similarity on Adult Language Learning. In: *Cognition* 194, 1–14. In: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S001002771930229X?via%3Dihub> (21.04.2020).
- Schuchardt, Hugo (1884): *Dem Herrn Franz von Miklosich zum 20. November 1883. Slawo-deutsches und Slawo-italienisches.* Graz.
- Schug, Maïke/Haberzettl, Stefanie (2018): Die Versprachlichung räumlicher Relationen als Herausforderung im Erwerb des Deutschen als Erst- und Zweitsprache: Warum »Kommissar Wuschel« in einer Sprachstands-App über Stämme steigt und auf Stühlen steht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23/2, 56–73.
- Schwartz, Bonnie D./Sprouse, Rex A. (1994): *Word Order and Nominative Case in Non-Native Language Acquisition.* In: Teun Hoekstra/Bonnie D. Schwartz (Hg.): *Language Acquisition Studies in Generative Grammar.* Amsterdam, 317–368.
- Schwartz, Bonnie D./Sprouse, Rex A. (1996): L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. In: *Second Language Research* 12/1, 40–72. DOI: <https://doi.org/10.1177/026765839601200103>.
- Schwartz, Bonnie D./Sprouse, Rex A. (2017): *Universal Grammar and Second Language Acquisition.* In: Ian Roberts (Hg.): *The Oxford Handbook of Universal Grammar.* Oxford, 289–304.
- Selinker, Larry (1972): *Interlanguage.* In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10/3, 209–241.
- Selinker, Larry/Swain, Merrill/Dumas, Guy (1975): *The Interlanguage Hypothesis Extended to Children.* In: *Language Learning* 25, 139–152. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00114.x>.
- Slobin, Dan I. (1987): *Thinking for Speaking.* Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, 435–445. DOI: <https://doi.org/10.3765/bls.v13i0.1826>.
- Stockwell, Robert P./Bowen, Donald J./Martin, John W. (1965): *The grammatical structures of English and Spanish.* Chicago.
- Stutterheim, Christiane von/Andermann, Martin/Carroll, Mary et al. (2012): How grammaticized concepts shape event conceptualization in language production: Insights from linguistic analysis, eye tracking data, and memory performance. In: *Linguistics* 50/4, 833–867. DOI: <https://doi.org/10.1515/ling-2012-0026>.
- Tan, Li Hai/Spinks, John A./Feng, Ching-Mei et al. (2003): *Neural Systems of Second Language Reading Are Shaped by Native Language.* In: *Human Brain Mapping* 18, 158–166. In: <http://www.brain.hku.hk/ufiles/files/TanHBM2003b.pdf> (10.08.2020).
- Tekin, Özlem (2012): *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis.* Tübingen.
- WALS = Haspelmath, Martin/Dryer, Matthew S./Gil, David et al. (Hg.) (2005): *The World Atlas of Language Structures.* Oxford. In: <https://wals.info> (25.04.2020).
- Wardhaugh, Ronald (1970): *The contrastive analysis hypothesis.* In: *TESOL Quarterly* 4/2, 123–130.
- Weinreich, Uriel (1953): *Languages in contact, findings and problems.* New York.
- Winkler, Steffi (2011): *Progressionsfolgen im DaF-Unterricht. Eine Interventionsstudie zur Vermittlung der deutschen (S)OV-Wortstellung.* In: Natalia Hahn/Thorsten Roelcke (Hg.): *Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010.* Göttingen, 193–207.
- Winkler, Steffi (2017): *Wie viel SVO-Input brauchen VO-MuttersprachlerInnen für den Erwerb deutscher SVO-Strukturen? Eine angewandte linguistische Studie im DaF-Anfängerunterricht.* In: Saskia Kersten/Monika Reif (Hg.): *Neuere Entwicklungen der angewandten Grammatikforschung. Korpora – Erwerb – Schnittstellen.* Frankfurt a. M., 249–279.
- Whorf, Benjamin L. (1956): *Language, Thought and Reality: selected writings.* Cambridge (Mass.).
- Windfuhr, Gernot/Perry, John R. (2009): *Persian and Tajik.* In: Gernot Windfuhr (Hg.): *The Iranian Languages.* London, 416–544.

Zhao, Jin (2011): Kulturspezifik, Inter- und Transkulturalität von Textsorten. In: Stephan Habscheid (Hg.): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: linguistische Typologie der Kommunikation. Berlin, 123–143.
Zwart, Jan-Wouter (2012): Continental West-Germanic

Languages. In: Guglielmo Cinque/Richard S. Kayne (Hg.) (2012): The Oxford Handbook of Comparative Syntax [Online Version]. Oxford, 903–946. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195136517.013.0021.

Stefanie Haberzettl

11 Varietäten- und Soziolinguistik in DaF/DaZ unter besonderer Berücksichtigung von Fachsprachen

11.1 Einleitung

11.1.1 Ausgangssituation

Die aktuelle Zuwanderung von Schülerinnen und Schülern (SuS) mit Fluchterfahrung hat dazu geführt, dass die bereits seit den 1980er Jahren bestehende migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem eine neue schulorganisatorische, »verdichtete Diversität« (Von Dewitz/Terhart 2018: 107) erfährt, nicht zuletzt auch durch parallel zum Regelunterricht eingerichtete Flüchtlingsklassen. Diese Entwicklung führt nicht nur zu einem geschärften Blick auf den Regelunterricht in den einzelnen Fächern, sondern auch auf die fachsprachliche Vermittlungsperspektive im Allgemeinen, die sich auf mehrere Ebenen erstreckt. Je nach Zielsetzung und Lernumgebung findet Fachsprachenunterricht entweder in Form des berufsorientierten DaZ-Kontextes (z. B. in der Berufs- und Weiterbildung) oder aber im schulfremdsprachlichen DaF-Kontext (u. a. im bilingualen Sachfachunterricht / *Content and Language Integrated Learning in German* (CLILiG)) statt, was bedeutet, dass auch im Bereich DaF/DaZ immer häufiger eine varietätenorientierte Perspektive auf den Lehr-Lern-Kontext eingenommen wird. »Varietätenorientiertheit« baut auf Sprachfunktionen und zweckorientiertem Handeln auf und ist deshalb grundsätzlich auch im schulischen Sachfachunterricht zu finden.

Die Sprachbildung im Fach (vgl. dazu – nicht nur für das Fach Physik – Jostes/Meiners 2019) wird inzwischen als Querschnittsaufgabe aller Fächer und als Teil der Lehramtsausbildung an deutschen Universitäten angesehen (vgl. Baumann 2017). Diese Neuausrichtung lässt ebenfalls einen neuen Blick auf die fremdsprachliche Fachsprachendidaktik und die Curricula der bisher meist philologisch und/oder translatorisch ausgerichteten germanistischen Abteilungen an Universitäten außerhalb des deutschen Sprachraums werfen. Das zeigt sich in der steigenden Nachfrage nach studienbegleitendem Deutschunterricht und im praktischen Anwendungsbezug von berufssprachlichem Wissen in Deutsch als (fremder) Berufssprache mit dem Ziel der *employability* (vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska 2018; Midekke 2010; Prikoszovits 2017). Somit sind die Herausforderungen bei der Vermittlung

von fach- und berufssprachlichem Wissen in mehreren Lehr-Lern-Kontexten angesiedelt, die in der Varietätenlinguistik eine gemeinsame Grundlage finden.

11.1.2 Varietäten im schulischen Lehr-Lern-Kontext

Während es in der bildungspolitischen Diskussion der 1990er Jahre noch um den »monolingualen Habitus« des deutschen Bildungssystems (Gogolin 1994) und der daraus abgeleiteten erziehungswissenschaftlichen Forderung nach »interkultureller Bildung« (Gogolin 2003) ging, wird Anfang der 2000er Jahre der Fokus auf die durchgängige Sprachförderung in der Bildungssprache (insbesondere im FörMig-Programm »durchgängige Sprachbildung«, vgl. Gogolin/Lange 2011) gelegt, bis hin zur »Sprachbildung im Fach« und dem sog. sprachsensiblen Fachunterricht (vgl. Leisen 2010; 2013). In diesem Kontext ist auch die Abgrenzung der Alltags- von der Bildungssprache für den schulischen Fachsprachenunterricht (oder Sachfachunterricht) grundlegend.

Die Aufnahme von Weltwissen erfolgt in der Erstsprache schneller und effektiver als in der Zweitsprache (vgl. Apeltauer 2007: 118) und in der Regel durch mündlich geprägte Interaktion. Das schulische Fachwissen wird zunächst ebenfalls über die Versprachlichung von Alltagserfahrungen in der konzeptionell mündlichen Alltagssprache (*Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS), vgl. Cummins 1979; 2000) angebahnt (vgl. beispielsweise einleitende Absätze in Schulbuchtexten, s. ausführlicher Kap. 11.5.1). Durch fehlendes »lebensweltliches Wissen« in Deutsch als Zweitsprache ergibt sich für die DaZ-Schülerinnen und -Schüler eine doppelte Schwierigkeit: Neben der zu bewältigenden Sprache des Faches und seiner Darstellungsformen muss auch die kritische Schwelle der Sprachkompetenz von der konzeptionell mündlichen Alltagssprache zur schriftsprachlichen Bildungssprache (*Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), vgl. Cummins 1979; 2000) überschritten werden. Die für den Schulerfolg notwendige Aneignung von Fachwissen ist an die formelhaftere, auf Kognition ausgerichtete Bildungssprache (als Varietät) gebunden, die sich wiederum aus unterschiedlichen handlungsbezogenen Sprachebenen zusammensetzt, genauer gesagt aus »Fachsprache, symbolische[r] Sprache, Unterrichtssprache, Bildsprache« (Ahrenholz 2010: 13). Daneben wird in neueren Ansätzen auch die soziale Funktion von Bildungssprache hervorgehoben:

»Sie wird einerseits bestimmt als Sprache der Öffentlichkeit zum Beispiel in den Medien, die eine Brücke schlägt zwischen wissenschaftlichem Wissen und alltäglichem Sprachgebrauch und insofern eine emanzipatorische Funktion hat. Andererseits wird die Bildungssprache als kulturelles Kapital aufgefasst, das in der familialen Sozialisation vererbt wird und von dem bildungsferne Schichten ausgeschlossen sind.« (Feilke 2019: 2)

Die Differenzierung nach Varietäten hat daher einerseits eine soziolinguistische bzw. soziokulturelle Dimension, stellt andererseits aber auch eine fachsprachendidaktische Zielsetzung dar, weil kontextgebundenes Sprachhandeln in der Schule nicht nur dem Wissenszuwachs dient, sondern auch mit der epistemischen Funktion von Bildungssprache als »Werkzeug des Denkens« (Morek/Heller 2012: 69) einhergeht. Die durch Sprache hervorgebrachten Erkenntnisse im Fach und das für den Wissenschaftsdiskurs geltende Veröffentlichungsgebot sind allerdings erst auf einer höheren Abstraktionsstufe angesiedelt; diese Merkmale gelten im deutschen Bildungskontext für die schulischen Textsorten oder Prozeduren zu didaktischen Zwecken noch nicht (vgl. Feilke 2012: 5, zur Textsorte »Erörterung« als reiner Schultextsorte im deutschen Muttersprachenunterricht). Eine derartig klare Trennung nach Domänen (Schule, Universität, Verwaltung) findet sich aber in vermeintlich vergleichbaren institutionellen Kommunikationsformen nicht automatisch wieder; so z. B. im französischen Bildungssystem mit der Textsorte *dissertation* als fächerübergreifende »erörternde« Schultextsorte, die auch im universitären und öffentlich-beruflichen Bereich (re-)produziert wird (vgl. Venohr 2018). Somit unterliegt auch die Vermittlung von Wissen im Fach immer einer einzelsprachlichen Diskurstadition (vgl. ebd.: 300 f.).

Die wissenschaftspropädeutische Aufgabe des schulischen Fachunterrichts Deutsch, insbesondere des schulischen Schreibens im Übergang zum universitären Schreiben, gilt als zentral für den Aufbau wissenschaftlicher Textkompetenz (vgl. Steets 2003; Venohr 2009). Bei der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache hingegen wird immer mehr die instrumentelle Motivation hinsichtlich der Sprachenwahl (bei Schulfremdsprachen) im Hinblick auf »Deutsch für den Beruf« angeführt (vgl. Funk 2010; Kuhn 2015; s. Kap. II.2). Die Schwierigkeit der Differenzierung nach berufsrelevanten Registern zeigt sich allerdings darin, dass »lange Zeit das Register der Fachsprache verabsor-

liert und andere Varietäten nicht in den Blick genommen [wurden]« (Efing 2014: 416).

Aufgrund der Diversität an Registern gilt es diejenigen zu identifizieren, die Teil einer übergeordneten, für den Fremd- und Zweitspracherwerb relevanten Varietätenkompetenz sind. Zu diesem Zweck soll es zunächst um die Klärung zentraler Begriffe nach Kommunikationsbereichen gehen, um diese in einem weiteren Schritt aus der Perspektive der Fachsprachenforschung, Textstilistik und Mehrsprachigkeitsdidaktik im Hinblick auf mögliche Schnittstellen verschiedener Varietäten bzw. Register in Lehr-Lernkontexten zu beleuchten.

11.2 Begriffsklärung: Varietät – Register – Stil

11.2.1 Varietätenlinguistische Grundlagen für den Bereich DaF/DaZ

Die Varietätenlinguistik erfasst und beschreibt die Vielgestaltigkeit sprachlicher Erscheinungsformen, um diese in Varietätenmodellen darzustellen (z. B. nach Ordnungsdimensionen vgl. Dittmar 1997; varietätenlinguistische Modelle im Überblick vgl. Sinner 2014: 39 ff.). Sie beschäftigt sich mit Varietäten als »unterschiedliche[n], in sich kohärente[n] Ausprägungen einer Sprache, die aus ihrer Verankerung in Raum, Gesellschaft und spezifischen Kommunikationssituationen resultieren« (Becker 2013: 274, für die spanische Sprachwissenschaft). Auer (2012: 7) weist in diesem Zusammenhang auf die besondere »[...] deutsche (germanistische und romanistische) Sichtweise auf sprachliche Heterogenität« hin, die »stark von Coserius Idee der Architektur einer historischen Sprache geprägt [ist] [...] (Coseriu 1956 [1957; 1975])« (ebd.).

Es wird heute neben den diachronen Varietäten zwischen synchronen Varietäten im Raum (diatopische Variation) in Form von Dialekten und gruppenbedingten Varietäten (diastatische Variation), den sog. Soziolekten, unterschieden (ausführlicher dazu vgl. Löffler 2010:115). Daneben kann man Sprachstile nach Stilebenen und Registern beschreiben (diaphasische Variation), die in der Opposition von geschriebener vs. gesprochener Sprache zum Ausdruck kommen (vgl. ebd.).

Die sog. Sprachregister (situative Dimension) beziehen sich dabei auf Intention und Stil und lassen sich wiederum in ein formelles und ein informelles Register unterteilen (gehoben, umgangssprachlich, familiär usw.). »Die Auffassung von der gesellschaft-

lich-funktionalen Differenziertheit der Sprache verbindet sich wissenschaftsgeschichtlich mit der Prager Schule des Strukturalismus« (Hoffmann 2007: 3). Die Dichotomie von Mündlichkeit und Schriftlichkeit läuft dabei quer zu dieser funktionalen Differenziertheit (vgl. Koch/Österreicher 1986 mit ihrer Unterteilung in Sprache der Nähe – Sprache der Distanz).

Ein Beispiel für eine gesprochensprachliche Varietät, die auch sozial markiert ist, ist der *Foreigner Talk* (vgl. Fáy 2012; bei Roche 2009 auch Xenolekt), der als »ungrammatisches«, auf Verstehen ausgerichtetes Interaktionsverhalten (Input) von L1-Sprecherinnen und -Sprechern gegenüber Zweitsprachlernenden gilt. Dieses reduzierte Sprechverhalten des *Foreigner Talk* führt auch zu einem »pragmatische[n] Modus« (bei Givón 1979, zit. n. Roche 2004: 269) im Output. Dies kann als ein Indiz für eine gruppenspezifische, funktionale Mitteilungsstrategie verstanden werden und lässt sich »[...] als eine systematische Progression [...] zum Fokus« (Roche 2009: 13 f.) beschreiben. Der mündliche Input und dessen Qualität (Standardvarietät, Dialekt, Soziolekt usw.) spielen also eine nachweislich entscheidende Rolle bei der Herausbildung bildungssprachlicher, aber auch anderer Registerkompetenzen und die damit verbundene Sprach- und Registerwahl:

»Vor diesem Hintergrund stellt sich für den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen die Frage, in welchen Einzelsprachen und Varietäten sprachliche Handlungen vollzogen werden und wie dieser Sprachgebrauch ausgehandelt wird.« (von Dewitz/Terhart 2018: 107)

11.2.2 Musterhaftigkeit und Stil

Versteht man also Bildungssprache als situativ-funktionale Varietät mit einer wissenschaftspropädeutischen, aber bereits expliziten kognitiv-epistemischen Ausrichtung (in Abgrenzung zum lebensweltlichen und alltagsgebundenen Registerbegriff), dann lohnt es sich, die Transition von einer zu einer anderen Varietät unter stilistischen Gesichtspunkten näher zu betrachten: Eine ebenfalls spezifische, universitäre Lernersprache zeigt sich in der allmählichen Aneignung wissenschaftlicher Text- und Schreibkompetenz von Studierenden als »Experten-in-Ausbildung« insbesondere beim Übergang vom anfänglichen schulisch geprägten Aufsatzstil mit Ähnlichkeiten zum journalistischen Schreibstil bis zum angestrebten Expertenstil (vgl. Steinhoff 2007). Der zu imitierende Wissen-

schaftsstil des Zieltextes folgt dabei wissenschaftstheoretischen Prinzipien, die in der Wissenschaftssprache Ausdruck finden, u. a. die durch Deagentivierung sprachlich realisierte Objektivität (vgl. Hennig/Niemann 2013). Das Formelhafte in der sprachlichen Realisierung wissenschaftlicher Teilhandlungen (darunter das Argumentieren, Verweisen und Bewerten) stellt dabei aus der Lernerperspektive eine wichtige Orientierung zur Reproduktion vorgefertigter Formulierungsvarianten dar.

Dass die Musterhaftigkeit von Texten an sprachliche Register gebunden ist, lässt sich an folgendem Beispiel eines wissenschaftlichen Textes gut verdeutlichen: Durch die direkte Ansprache des Textrezipienten wird nicht nur der Erwartungsnorm an wissenschaftliche Texte widersprochen, sondern es wird gleichzeitig auch die Zielsetzung der Autorin thematisiert (unpersönlich-deagentivierte Verwendung des Modalverbs *sollen*):

»Liebe Leserin, lieber Leser, wissenschaftliche Texte sind voll von Mustern. So wie dieser Text beginnen sie normalerweise nicht. Doch vor einer Annäherung an das Musterhafte soll dieser Musterbruch dazu dienen, über Muster in wissenschaftlichen Texten zu reflektieren.« (Brommer 2018: 1)

Während es sich in diesem Textteil »Einleitung« (hier: einer Dissertation) um einen stilistisch motivierten, einmaligen Musterbruch im Sinne eines textuellen *Stilbruchs* handelt, der in diesem Beispiel durch die bewusste Abweichung von der präskriptiven wissenschaftssprachlichen Norm entsteht, haben Verstöße gegen Kommunikations- und Textnormen aufgrund mangelnder Kenntnisse im bildungssprachlichen Register dauerhafte Konsequenzen in der Schullaufbahn von SuS mit und ohne Migrationshintergrund und in der Folge auch in beruflichen Kontexten.

Somit ist die Beschäftigung mit dem Begriff »Register« in mehrfacher Hinsicht für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache relevant: Zunächst als zentraler »soziolinguistischer Terminus zur Beschreibung, Analyse und typologischen Differenzierung des Sprachhandelns« (Zellmann 2010: 271). Vor allem stellt das Register bzw. die Registerwahl aber für den Unterricht des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache eine wichtige operationalisierbare Beschreibungsebene dar (z. B. das rollenspezifische Anredeverhalten oder das kulturell divergierende *Siezen vs. Duzen*), indem unterschiedliche Kommunikationsanlässe und -formen in praktischen Übungen angeboten werden

(u. a. in intralingual-kontrastiver Perspektive mit dem Lernziel der ›kommunikativen Angemessenheit‹). Jedoch sind gerade die Ausdrucksmöglichkeiten in der Fremdsprache (durch Vorrang der Vermittlung von Standardvarietät/en, fehlende Sprachkontaktsituationen und den medial bedingten Lehrwerk-kontext) meist nur auf bestimmte Register beschränkt. Der Fremdsprachenunterricht bildet gemeinhin die sprachliche Realität in ihrer Varietätenbreite nicht ausreichend ab:

»[...] anders als Dialekt und Soziolekt und quer zu diesen fokussiert Register die Ebene *alltäglicher Sprachereignisse und deren konkreter Geformtheit* im Hinblick auf Faktoren und Kontext, wie Beruf, Fachwissen, Bildung, Schichtzugehörigkeit, Rollen, Gruppenzugehörigkeit, Öffentlichkeit – Privatheit u. v. m.« (ebd.: 271, Hervorhebung E. V.)

Eine Differenzierung der eng miteinander verbundenen Begriffe ›Register‹ und ›Stil‹ in varietätenlinguistischer Perspektive hingegen legt offen, dass der Kommunikationsbereich (auch als ›Funktionalstil‹ bezeichnet, ausführlicher s. Kap. 11.4) immer auch als textgebunden zu verstehen ist, denn Varietäten zeigen sich in bestimmten Texten und Textsorten durch stilistische Merkmale, die für diese Domäne konstitutiv sind (Pressestil, Verwaltungsstil usw.). Das Textmerkmal Medium bestimmt dabei in hohem Maße die Registerzugehörigkeit und somit auch den Stil, insbesondere durch die fließenden Übergänge von Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei Textsorten der Online-Kommunikation (SMS-Kurznachrichten, Chat, Podcast, Newsletter u. a.), die zwar medial schriftlich realisiert werden, jedoch aufgrund der verwendeten gesprochen-sprachlichen Mittel (s. Kap. V.16) konzeptionell mündlich geprägt sind. Soziolinguistische Neubestimmungen für das Verhältnis von Varietät und Stil am Beispiel von Dialekt und Jugendsprache zeigen, wie relevant Stilisierung auch in der direkten Interaktion (hier: informelle Freizeitkommunikation) für das jeweilige *setting* bzw. den Kontext ist:

»Die dialektale Aussprache englischer Ausdrücke gilt in der Mädchengruppe als allgemeines Mittel zur Diskreditierung von Personen. So werden beispielsweise Möchtegern-Hiphop-Fans in dieser Mädchengruppe als *Gangschta* mit palatalisiertem /s/ bezeichnet. Interessant ist, dass die Mädchen, die zwar durchaus selbst mitunter Dialekt sprechen, gerade englische Ausdrücke selbst nie im Dialekt aussprechen. D. h. hier wird ei-

ne dialektale Variante ganz bewusst als Kontextualisierungshinweis eingesetzt.« (Androutsopoulos/Spreckels 2010: 10)

Ein bestimmter Stil sagt etwas aus über den Sprecher bzw. Schreiber, seine Herkunft, sein Alter usw., das Register dagegen gibt Hinweise zu sprachgebrauchsbezogenen Informationen wie Kontext, Kommunikationszweck und Situation. Daher steht bei stilistischen Analysen eine bestimmte sprachliche Geformtheit (in der Regel auch Expressivität) im Fokus, in der der Sprecher bzw. Schreiber bewusst von einer Standardnorm abweicht. Bei der Untersuchung des Gebrauchs eines bestimmten Registers hingegen geht es darum, zu prüfen, ob und wie die Anpassung an den Kommunikationspartner erfolgt. ›Register‹ ist somit ein Zusammenwirken von Situation, Diskursmodus (sprachliche Gestaltung des Diskurses in Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Medium der Kommunikation; vgl. Dittmar 1997: 209), Diskursstil und Rollenbeziehungen, während mit »[...] *Stil* die soziale Art der sprachlichen bzw. Sprache enthaltenden Handlungsdurchführung gemeint ist« (Sandig 2006: 11, Hervorhebung E. V.). Die Abweichung vom Muster ist also eine bewusste Markiertheit, die stilbildend für eine Person oder eine Gruppe ist.

11.2.3 Textlinguistische Zugänge

Den Kategorien ›Text‹ und ›Textsorte‹ kommt in der Textstilistik eine wichtige Rolle zu. Neben interlingualen Studien in der Kontrastiven Textologie im Bereich der (stilistischen) Fachsprachenforschung (vgl. Spillner 1981) und der Beschäftigung mit Fachstilen in interdisziplinärer Perspektive (vgl. Baumann/Dörr/Klammer 2014) leisten die interkulturelle Textlinguistik (vgl. Fix 2011) und die kontrastive Fachtextpragmatik für die Wissenschaftssprache (für das Sprachenpaar deutsch-englisch vgl. Thielmann 2009) einen wichtigen Beitrag zu textstilistischen Aspekten in der Fachsprachendidaktik. Somit werden nicht mehr nur isolierte Sprachphänomene auf der Mikroebene beschrieben (z. B. sprachsystemische Terminologisierung durch Entlehnung oder semantische Derivation u. Ä.), obwohl die fachsprachliche Kollokationsforschung bei der Fachübersetzung in der Germanistikausbildung im Ausland (Translatorik) immer noch eine wichtige Rolle spielt (zum Formelhaften für den Bereich der Wirtschaftsfachsprache vgl. auch Sava 2018). Texte werden seither als Problemlösungsmuster für eine kommunikative Aufgabe in konkreten,

fachspezifischen Zusammenhängen verstanden (vgl. Rolf 1993: 129), was auch die fachspezifischen Text-handlungen miteinschließt.

Der (schulische) Fachsprachenunterricht gehört durch den Einsatz von Lehrbüchern als vermittlungssprachliche Textsorte zum ›praktischen Fachstil‹, in dem die für das Fach typischen Unterrichtshandlungen oder auch ›Operatoren‹ routinemäßig vorkommen, wie in Arbeitsaufträgen der Lehrpersonen an SuS abgestimmt auf die jeweilige Klassenstufe (z. B. für die 3.–4. Klasse: *Kreise ein ..., Markiere..., Fasse zusammen ...*; vgl. auch die Methodensammlung zur durchgängigen Sprachbildung am Beispiel von Operatoren bis Sekundarstufe II von Dreke/Mitterhuber 2012). Als integraler Bestandteil der Bildungssprache sind diese Operatoren ein Baustein des sprachsensiblen Fachunterrichts und können mithilfe von *Scaffolding* (z. B. verständnisunterstützendes Bildmaterial, Bewusstmachung von Registern und Sprachreflexion durch Unterrichtsgespräche, vgl. Gibbons 2006) explizit geübt werden.

Auch in der Fachkommunikation greifen die Sprecher/innen vor allem auf »Routine-Handlungen« zurück, deren »Wirken quasi eingefroren ist im vorgefertigten Plan« (Sandig 1983: 94). Engbert (1997) beschreibt etwa den juristischen Stil als Technolekt, bestehend »aus den sprachlichen Elementen, die bei der fachlichen Ausführung juristischer Sprachhandlungen eingesetzt werden und die mit fachspezifischen Bedeutungen und Funktionen verbunden sind« (ebd.: 38). Er geht bei seinen Überlegungen aber nur von fachlich gebildeten Autoren/innen aus, die in ihrer beruflichen Tätigkeit eben diese fachspezifischen Sprachhandlungen vollziehen. Somit könnte man auf der kommunikativ-pragmatischen Ebene die Frage nach der Universalität von Fachsprachen stellen (vgl. Universalitätshypothese nach Widdowson 1979). Es lassen sich nämlich Unterschiede im Verständnis des Faches (z. B. in der Zuordnung zu Fächergruppen) und der Denkmuster/-stile sprachkontrastiv beschreiben (zu Linearität vs. Digressivität wissenschaftlicher Texte der Sozial- und Geisteswissenschaften im deutsch-englischen Vergleich vgl. Clyne 1987).

In Abhängigkeit vom Fach und dessen gegenstandsbezogenem Selbstverständnis sind auch nationale Stile möglich (nicht zu verwechseln mit den stark stereotypisierenden »intellektuellen Stilen« für die Wissenschaft nach Galtung 1985). Während beispielsweise der Gegenstand der naturwissenschaftlich-technischen Fachsprachen international ist, ist die juristische Fachsprache an nationales Recht gebunden, so dass es im deutschsprachigen Raum nicht nur ver-

schiedene Standardvarietäten des Deutschen gibt, sondern auch die diatopische Variation in den deutschen Rechtssprachen (vgl. Nussbaumer 2011 zur deutschen Gesetzessprache in der Schweiz auch im Hinblick auf ihre Verständlichkeit). Diese sprachgebundene funktionale Verteilung von fachsprachlichen Varietäten führt notwendigerweise auch zu Überlegungen hinsichtlich des Umgangs mit Varietäten außerhalb des (Sprach-)Standards im Unterricht des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache.

11.3 Dialekte und Standardvarietäten

11.3.1 Mehrsprachigkeit und Varietäten

Neben dem ›Lernort‹ (Schule, Universität, Beruf) ist gerade für Lernende des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache auch der jeweilige geographische Raum ein wichtiger Einflussfaktor für den Umgang mit Varietäten. Auer (2012: 16) merkt dazu an, dass

»ein wesentliches Merkmal der Heterogenität im deutschen Sprachraum auf den spezifischen Kontakt zwischen der Standardvarietät und den dieser Varietät historisch vorausgehenden Dialekten, bzw. auf den Kontakt zwischen diesen Dialekten zurückzuführen ist.«

Diese topographische Einteilung für den deutschsprachigen Raum zeigt sich beispielhaft auch im Projekt der ›Variantengrammatik‹ des Instituts für deutsche Sprache mit dem Konzept der ›Arealität‹, d. h. in der Zuordnung sprachlicher Ausdrücke nach 15 Großregionen gegliedert.

Varietäten können weiterhin auch in Standard- und Nicht-Standard-Varietät (meist als gesprochene, regionale Varietäten oder auch Slang) unterschieden werden bei gleichzeitiger Betrachtung des Deutschen als plurizentrische Sprache im deutschsprachigen Raum (als Amtssprache in Deutschland, Österreich, der Schweiz sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol, vgl. Ammon/Bickel/Lenz 2016). Die Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache (für die österreichische Standardvarietät vgl. Muhr 1997; De Cillia 2006) schließt die »innere Mehrsprachigkeit«, also die von Natur aus gegebene Mehrsprachigkeit und Fähigkeit zur Differenzierung je nach Kommunikationspartner, mit ein (s. Kap. III.6).

Mit der soziolinguistischen Kategorie der ›Diglossie‹ wird der Gebrauch zweier genetisch verwandter Varietäten in der gleichen Gesellschaft und deren Verteilung aufgrund funktionaler Kriterien (u. a. formelle

vs. informelle Kommunikation) bezeichnet, bei der auch ein Zusammenhang zum jeweiligen Prestige der Varietäten besteht. Betrachtet man diese Form von Mehrsprachigkeit als Varietätenkompetenz und somit auch die (meist rezeptive) Dialektkompetenz als Teil der Vermittlung von Alltagskommunikation im DaF/DaZ-Unterricht, dann müssen aber auch die Vorbehalte seitens der Lehrpersonen gegenüber dieser von der Standardnorm abweichenden Varietät berücksichtigt werden (vgl. Baßler/Spiekermann 2002). Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) werden Dialekte explizit nur auf der Stufe C2 erwähnt (vgl. Studer 2013: 122). Es gibt daher auch keine flächendeckenden DaF/DaZ-Lehrmaterialien zu regionalen Varietäten, anders als bei den explizit als solche ausgewiesenen DACH-L-Lehrwerken mit Berücksichtigung der unterschiedlichen Standardvarietäten in den deutschsprachigen Ländern. Als eine regionale Zwischenform zwischen Dialekt und Standard ist auch die sog. ›Diaglossie‹ für den DaF/DaZ-Unterricht von Bedeutung »[...]«, da Umgang- und Alltagssprache in Teilen des deutschen Sprachgebiets mit standardnahen Varietäten gleichzusetzen sind« (Spiekermann 2007: 125).

Das Wissen über diese für den deutschen Sprachraum typische dialektale Mehrsprachigkeitspraxis und die Bewertung von Dialekten innerhalb einer Sprachgemeinschaft gehen weit über die traditionelle Landeskundevermittlung im DaF-Unterricht hinaus. Die Berücksichtigung von soziokulturellen Besonderheiten in ihrer konkreten Sprachverwendungssituation ist bisher noch nicht fester Bestandteil des fremdsprachlichen Unterrichts.

11.3.2 Gruppensprache und Dialekt

Auch Sprecher/innen von Migrantensprachen (in Abgrenzung zur Sprache der Mehrheitsgesellschaft) befinden sich in ständiger Kontaktsituation mit unterschiedlichen Varietäten, deren kommunikative Angemessenheit in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit steht. Diese neuen Sprachformen können sich dann als Ethnolekt, z. B. als überregionale sprachliche Varietät im multiethnischen urbanen Raum und zwar im Kontakt mit anderen Sprachen, wie im Falle des Kiezdeutschen (vgl. Wiese 2010), herausbilden. Die regionale Bindung der Sprecher/innen an den ›Kiez‹ (oder: Stadtteil) macht das Kiezdeutsch zwar auch zu einem ›städtischen Dialekt‹, ist aber aufgrund fehlender historischer Dimension eher als Soziolekt einzustufen.

Ethnolekte finden ihren Niederschlag auch in den Medien, was die Frage aufwirft, »[...] wie in Massenmedien sprachliche Ideologien über Ethnolekte konstituiert und reproduziert werden« (Androutsopoulos 2007: 116). Diese diskursanalytische Herangehensweise an Gruppensprache(n) ist aber zu unterscheiden von der Beschreibung von Kommunikationsformen wie Tweets u. ä., die sich auf rein netzbasierte, digital-virtuelle Gruppen beziehen und die nur durch eine dynamische Netzwerkanalyse zu erfassen sind (vgl. Neuland/Schlobinski 2015: 307). Ethnolekte oder Gruppensprachen finden ihre Realisierungsformen auch unabhängig von internetbasierter Kommunikation (s. das Beispiel der Mädchengruppensprache in informeller Freizeitkommunikation Kap. 11.2). In jedem Fall sind die funktionalen und situativen Merkmale dieser Gruppensprachen auch für medienbedingte neuere Kommunikationsformen konstitutiv und finden somit automatisch auch Eingang in den Unterrichtsdiskurs.

11.4 Funktionalstile und Fachsprachen in textlinguistischer Perspektive

11.4.1 Funktionalstile

Die bereits eingangs erwähnte diaphasische Variation lässt sich in eine funktionale und eine situative Dimension unterteilen, wobei zu den sog. ›Funktiolekten‹ nach Hoffmann (2007) neben der Alltagssprache, Dichtersprache, Behördensprache, Presse- und Werbesprache auch die Wissenschaftssprache gehört (funktionale Dimension). Die Gliederung in fünf funktionale Sprachen bzw. Funktionalstile in der Funktionalstilistik der strukturalistisch ausgerichteten Prager Schule (1. öffentlicher Verkehr, 2. Wissenschaft, 3. Publizistik, 4. Alltagsverkehr und 5. künstlerische Literatur) entspricht dem integrierenden Modell von Fachtexten und literarischen Texten in der Tradition der sowjetischen Sprachwissenschaft. Diese Einteilung hat zahlreiche Diskussionen hervorgerufen, darunter zum Fachstil als Abstraktion aus Textsorten-Stilen bei Gläser (1979: 26). Auch das Verständnis der »Stilistik [als] Lehre von der funktionsgerechten Verwendungsweise und Ausdrucksweise des sprachlichen Potentials in allen Kommunikationsarten« (Riesel 1975: 36) ist nicht unumstritten, vor allem, weil damit etwa nach Hoffmann (2007: 4) eben *nicht* sämtliche Kommunikationsbereiche bzw. gesellschaftlichen Sprachfunktionen und Texte in ihrer Vielgestaltigkeit erfasst werden.

Die Schwierigkeit der Typologisierung von Fach- und Funktionalstilen (zur kritischen Auseinandersetzung

zung mit bisherigen Gliederungsversuchen von Fachsprachen (vgl. Roelcke 2014) zeigt sich auch in der öffentlichen fachsprachlichen Kommunikation, insbesondere dann, wenn durch das Textmerkmal ›Mehrfach-Adressiertheit‹, z. B. bei Texten in der Behörden- oder Verwaltungssprache, die Textrezipienten sowohl Experten als auch Laien sind. Nach Hoffmann (2007: 4) bildet sich hier eine

»[...] Stilklasse der behördensprachlichen Stile [...], die verschiedene Register der Gestaltung von Beziehungen zwischen den Kommunikationsteilnehmern, der Selbstpräsentation des Textproduzenten usw. umfasst.«

Dass es sich bei der Behörden- oder Verwaltungssprache nicht um eine prototypisch-beschreibende Fachsprache handelt, zeigt sich auch in ihrer Nähe zur juristischen Fachsprache (oder ›Rechtssprache‹), deren Text(sort)e(n) einen stark deklarativen Charakter aufweisen (zu den technischen Neuerungen im juristisch-administrativen Bereich und der daraus resultierenden Variation von Fachsprache in Amtstexten der mehrsprachigen Schweizer Bundesverwaltung vgl. Adamzik 2018).

Die Gleichsetzung von Fachsprache und Funktionalstil ist auch deshalb nicht sinnvoll, weil die Wahl der zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel immer auch eine außerlinguistische Entscheidung ist, die durch den Autor eines Textes in Abhängigkeit vom Leser/Rezipienten und seiner Gruppenzugehörigkeit getroffen wird. Die Kategorie ›Kommunikationsbereich‹ als außersprachliche Größe, mit der die Funktionalstile korrelieren, wurde später als »eine Art Sammelbecken für Textsorten« (Adamzik 2018: 129) weitergeführt. Hier wirken dann auch die pragmatisch-stilistischen Beschreibungskategorien der Textlinguistik (vgl. Sandig 2006) zur Abgrenzung von Textsorten.

Neuere Ansätze sehen Stile auch als Ausdruck sozialer Praxis über den reinen Sprachgebrauch hinaus. »Stile werden kleinräumig in sozialen Milieus [...] entwickelt und unterliegen schnellen Veränderungen« (Auer 2012: 24).

»Gerade die erfolgreiche Integration in die community of practice (vgl. Wenger 1998) als praxisbezogene Gemeinschaft von Personen, die informell miteinander verbunden sind, ähnlichen Aufgaben gegenüberstehen und diese in Abstimmung miteinander bewältigen müssen, ist oftmals entscheidend für den Erfolg

und Verbleib der Beschäftigten im Unternehmen (oder sogar im Land).« (Kuhn 2015: 2)

Die Integrationsfunktion von Sprach- und Registerkompetenz jenseits der berufsbezogenen Kommunikation in der Fremd- und Zweitsprache (hier: Deutsch) liegt dabei im »Aufbau sozialer Beziehungen und Netzwerke sowohl am Arbeitsplatz als auch im darüber hinausgehenden sozialen Umfeld« (ebd.).

Ein funktionales Merkmal der Berufssprache ist im sprachlichen Ausdruck von Zugehörigkeit zu einer (beruflichen) Gruppe zu sehen, während Jargons »bestimmten Sprechergruppen [auch, Anmerkung E. V.] sprachlich begründete Ab- und Ausgrenzungsmöglichkeiten und andererseits Insidern das Gefühl einer kommunikativen Erlebnisgemeinschaft [verschaffen]« (Antos 1999: 80, zit. n. Sandig 2006: 286).

11.4.2 Fachsprache(n) in fremdsprachendidaktischer Perspektive

Die wohl bekannteste Fachsprachendefinition stammt von Hoffmann (1985: 53):

»Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten.«

Diese sprachlichen Mittel sind fachgebunden, haben aber auch eine fächerübergreifende Funktion, z. B. in der Bildungssprache und der Alltäglichen Wissenschaftssprache (AWS) (vgl. Ehlich 1993 u. a.), und somit ist Fachsprache »[...] ein der fachlichen Kommunikation dienendes Subsystem der Sprache und seine Verwendungsweise« (Beneš 1981: 185). Es geht aber auch um »[...] Fachwissen, das im Laufe von jahrelangen Lernprozessen aufgebaut, verengt und spezifiziert wurde und das als Handlungswissen einer fachlichen Ausbildung zum beruflichen Wissen wurde« (Drumm 2017: 15).

Hier ergibt sich erneut das Problem der Abgrenzung der Fachsprache von der Berufssprache, da es bereits seit längerer Zeit durch Popularisierung von fachlichen und wissenschaftlichen Inhalten (vgl. Adamzik/Niederhauser 1999) auch zur Übernahme fachsprachlicher Elemente in die Gemeinsprache kommt. Berufs-unabhängige bzw. -übergreifende Sprachkompetenzen hingegen sind lexikalisch eher unspezifisch und dienen der Bewältigung beruflicher Kommunikations-

Abstraktionsstufen	semiotische Merkmale	kommunikative Merkmale
„Sprache der theoretischen Grundlagenwissenschaften“	Künstliche Symbole für Elemente und Relationen	Wissenschaftler unter sich
„Sprache der experimentellen Wissenschaften“	Künstliche Symbole für Elemente, natürliche Sprache für Relationen (Syntax)	Wissenschaftler oder Techniker unter sich, wissenschaftlich-technische Hilfskräfte
„Sprache der angewandten Wissenschaften und der Technik“	Natürliche Sprache mit einem sehr hohen Anteil an Terminologie und einer streng determinierten Syntax	Wissenschaftler bzw. Techniker und Leiter der materiellen Produktion
„Sprache der materiellen Produktion“	Natürliche Sprache mit einem hohen Anteil an Terminologie und einer relativ ungebundenen Syntax	Leiter der materiellen Produktion und Meister bzw. Facharbeiter
„Sprache der Konsumtion“	Natürliche Sprache mit einigen Termini und ungebundener Syntax	Vertreter der materiellen Produktion, Vertreter des Handels und Konsumenten

Abb. 11.1 Fachsprachliche Abstraktionsstufen nach Hoffmann 1985 (Abbildung aus Roelcke 2014: 162)

situationen in verschiedenen Berufen (vgl. hierzu auch die Kompetenzbeschreibung in der Broschüre *Arbeitsplatz Europa* (Deutscher Industrie- und Handelskammertag 2001/2018) in Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001; vgl. auch Kuhn 2015).

Am häufigsten betrifft die semantische Übernahme fachsprachlicher Elemente die Lexik aus den Bereichen Medizin (z. B. *Depression*, *Herzinfarkt*), Technik (z. B. *Flüssigkristallbildschirm*), Politik (z. B. *Wahlkampagne*), Wirtschaft (z. B. *Investition*, *Staatshaushalt*) und Naturwissenschaft (z. B. *Atomkraft*, *Stammzelle*) (vgl. Fluck 1996: 163). An dieser Stelle ist auch die transitorische Funktion von Fachsprache(n) und ihrer Lexik in der Experten-Laien-Kommunikation hervorzuheben, da es beispielsweise durch Parallelität von Bezeichnungen in der medizinischen Fachsprache (*Appendizitis* vs. *Blinddarmentzündung*) in der Arzt-Patienten-Kommunikation auch zu Verständniserleichterung kommen kann. Ähnliches gilt für die mitgebrachten Herkunftssprachen mehrsprachiger SuS, die darüber u. U. mittels Interkomprehension-Strategien (z. B. bei Sprachverwandtschaft, auch im Vergleich mit anderen Fremdsprachen) die ursprünglich lateinischen Fachbegriffe in der jeweiligen Fachsprache leichter ableiten und somit besser dekodieren können als die deutsche Bezeichnung in der Gemeinsprache.

Fachsprachen werden neben der Fachzugehörigkeit in einer ›horizontalen Schichtung‹ als gleichberechtigte Fachsprachen aufgefasst, während die Kommunikation innerhalb eines Faches, insbesondere

nach ihrem Fachlichkeitsgrad untergliedert, in einer ›vertikalen Schichtung‹ (vgl. Hoffmann 1985) hierarchisch folgendermaßen dargestellt werden kann:

Die Kriterien für Hoffmanns fünfschichtige vertikale Gliederung sind »die Abstraktionsstufe, die äußere Sprachform, das Milieu und die Teilnehmer an der Kommunikation« (Hoffmann 1985: 65, s. Abb. 11.1). Die Abgrenzung von Gemeinsprache und Fachsprache lässt sich somit auch am Grad des Expertentums und somit dem Grad fachlicher Symmetrie bzw. Asymmetrie der Kommunikationsteilnehmer/innen festmachen, was zeigt, dass bei der Fachsprachenforschung immer auch fachexterne Merkmale Beachtung finden. Das Verständnis von Fachsprache als »stilistische Variante der Allgemeinsprache« (Buhlmann/Fearns 2000: 11) beinhaltet darüber die Übernahme von Fachbegriffen in die Gemeinsprache sowie die Verwissenschaftlichung der Gemeinsprache bzw. ihrer Texte:

»Noch deutlicher werden die fließenden Übergänge zwischen einzelnen Schichten und die Variationsbreite innerhalb einer Schicht sichtbar beim Bereich der öffentlichen fachexternen Kommunikation, bei den populärwissenschaftlichen Texten.« (Niederhauser 1999: 66)

Ein neues formelles Sprachregister, das die Vereinfachung von Fachtexten in ihrem institutionellen Gebrauch dient, ist die sog. ›Leichte Sprache‹ zur Erzielung von barrierefreier Kommunikation (dazu ausführlicher vgl. Bock 2014). Diese funktionale Varietät richtet sich v. a. an Menschen mit einer eingeschränk-

ten bildungs- und fachsprachlichen Kompetenz (inklusive Menschen mit einer Behinderung), bietet aber auch solchen mit einer anderen L1 als Deutsch einen Zugang zu gesellschaftlich relevanter Information und somit auch zur gesellschaftlichen Teilhabe.

Eine weitere Form von fachsprachlicher Popularisierung ist auch in der explizit fachgebundenen studienbegleitenden DaF-Vermittlung zu sehen. Der steigende Bedarf an fachsprachlichem Wissen ist dabei eine Folge der Internationalisierung von Studiengängen. Es kommt auch hier zu einer Popularisierung durch die »Didaktisierung des sprachgebundenen Wissenstransfers« (Spillner 1994: 92, zit. n. Adams 2016: 162).

Da dieses fachliche Wissen in Textsorten unterschiedlichen Fachlichkeitsgrades und ihrer einzelsprachlichen Realisierung vermittelt wird, spielen Textsorten auch in der Fachsprachendidaktik eine entscheidende Rolle und müssen im Hinblick auf mögliche »fachkulturelle«, aber auch auf interkulturelle Unterschiede, z. B. bei standardisierten Textsorten im beruflichen Kontext, berücksichtigt werden. Ein gutes Beispiel dafür ist die berufsübergreifende Textsorte »Arbeitszeugnis«, bei der ein interlingualer Vergleich zeigt, dass die Unterschiede in typischen Formulierungsmustern auch auf die primäre Textfunktion zurückzuführen ist: Im deutschen Kontext ist es – nicht wie das *Empfehlen* im Englischen – das *Bewerten* durch »verbalisierte Noten« (Venohr 2018: 101). Diese fachsprachliche Textsorte des Arbeitsrechts hat inzwischen Eingang in aktuelle berufsorientierte DaF/DaZ-Lehrwerke gefunden, u. a. *Im Beruf B1 +/B2* (Müller/Schlüter 2013: 84), außerdem die »verwandte« Textsorte »Kündigung« in *Im Beruf NEU A2 +/B1* (Buchwald-Wargau/Giersberg 2019: 124).

Die erforderlichen Kenntnisse über fachliche Textsorten und die ihnen zugrunde liegenden Textmuster in der Fach- und Berufskommunikation (vgl. Göpferich 1995 zu den Textsorten in den Naturwissenschaften in translatorischer Perspektive) können im Falle des fremdsprachlichen Unterrichts durch eine textsorten- und sprachdidaktische Perspektive gefördert werden (vgl. dazu auch Fandrych / Thurmair 2011) und mögliche fehlende Fachkompetenz seitens der Lehrperson – zumindest teilweise – ausgleichen. Der Ausbildungsgrad der Lehrperson, aber auch der der jeweiligen Zielgruppe ist in jedem Fall entscheidend für die Wahl des eingesetzten Materials.

Zu unterscheiden sind an dieser Stelle auch die oben genannten studienbegleitenden Deutschkurse für Studierende aller Fächer von den Seminaren im

Fach Germanistik an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums (für die Zielgruppe der Germanistikstudierenden vgl. auch das Studienbuch *Einführung in die Fachsprachenlinguistik* von Kontoyte 2017). Die Aneignung von Varietäten bzw. Varietätenkompetenz, darunter auch die der Fach- und Wissenschaftssprache, unterliegt einer anderen Progression als die beim Erwerb der Fremd- und Zweitsprache. Das bedeutet, dass Studierende der Ingenieurwissenschaften in einem studienbegleitenden Deutschkurs nicht automatisch wissenschaftssprachliche Formulierungsmuster oder wissenschaftsbezogene Textsorten kennen lernen, sondern vielmehr fach-/inhaltsbezogene (evtl. auch berufsspezifische) sprachliche Mittel entsprechend der in diesem Bereich notwendigen Handlungsmuster aktiv verwenden können.

Für die Germanistikstudierenden im Ausland – genau wie auch im schulischen muttersprachlichen Kontext – geht man von einer allmählichen Aneignung der Alltäglichen Wissenschaftssprache (AWS) aus. Jedoch steht dieser Studierendengruppe weniger Zeit zur Verfügung als den SuS im deutschen Schulsystem, das durch den ständig steigenden Fachlichkeitsgrad in den Fächern zu einer allmählichen Wissenschaftspropädeutik in der deutschen Wissenschaftssprache über mehrere (Schul-)Jahre hinweg (v. a. in der gymnasialen Oberstufe) führt.

Diese »Anbahnung von Wissenschaftskompetenz« im deutschen Schulsystem betrifft auch den Umgang mit Fachtexten und die Wissensverarbeitung durch die Fertigkeit Schreiben, die bereits im Übergang von der gymnasialen Oberstufe (Sekundarstufe II) zum Studium eine wichtige Schlüsselkompetenz und somit auch eine Voraussetzung für die universitäre Ausbildung darstellt (vgl. Steets 2003 zur Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe). Materialgestütztes Schreiben in der gymnasialen Oberstufe ist also nicht nur eine Methode, um etwas über bildungssprachliche Grammatik zu lernen, sondern sie hat auch eine wissenschaftspropädeutische Funktion (vgl. Feilke 2017).

11.5 Bildungssprache

11.5.1 Bildungssprache und (Text-)Prozeduren

Die Vermittlung von Bildungssprache ist auch deshalb als Querschnittaufgabe aller (Schul-) Fächer zu verstehen, da sie eine Art Schlüsselkompetenz darstellt und zwar als ein formelles, schriftbezogenes Register im Schulkontext, das auch medial mündlich realisiert

wird (z. B. bei der Gruppenarbeit mit anschließendem Festhalten der wichtigsten Ergebnisse auf Postern oder in einer durch digitale Folien gestützten Referatpräsentation). Diese schulspezifischen Kommunikationspraktiken (oder auch »Prozeduren« nach Feilke 2012: 5) sind übertragbar auf fortführende Ausbildungsphasen, u. a. in der Berufs- oder Universitätskommunikation. Durch die in Schule, Beruf und Studium eingesetzte komprimierende Textsorte »Mitschrift« entsteht beispielsweise nicht nur ein medialer Wechsel vom Zuhören (Rezeption von Wissen) zum Notieren, sondern sie erfordert ebenfalls einen Registerwechsel in einer linearen Textsortenreihung, d. h. die Produktion einer stichpunktartigen Mitschrift als Grundlage für das Verfassen von Protokollen in Schule und Studium nach dem mündlichen Referat (vgl. Venohr/Neis 2013).

Bildungssprache meint v. a. »die besonderen sprachlichen Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen wie Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern etc. bezogenen Sprachkompetenz, wie man sie im schulischen und akademischen Bereich findet« (Feilke 2012: 5). Die Komplexität der Bildungssprache nimmt im Laufe der Schullaufbahn zu (parallel zum Abstraktionsgrad der Inhalte); somit

kann diese Varietät auch als »vorfachliche Kommunikation« (Riedel 2004: 79, zit. n. Michalak/Bachtsevanidis 2012: 9) bezeichnet werden, die zunächst in fachliche Zusammenhänge einführt. Im Falle von DaZ-Seiteneinsteigern/innen in das deutsche Schulsystem, die durch den schulischen Fachunterricht in der jeweiligen L1 im Heimatland bereits mit fachlichen Inhalten vertraut sind und in der Erstsprache bereits die erforderlichen metasprachlichen Fähigkeiten entwickelt haben, erleichtert dieser fachliche Seiteneinstieg die Anwendung typischer Fachbegriffe und Konstruktionen (vgl. Michalak/Bachtsevanidis 2012: 5).

Der Begriff der Bildungssprache ist nicht mit dem der Schulsprache gleichzusetzen, da Letztere die »für den Unterricht zu didaktischen Zwecken gemachte[n] Sprach- und Sprachgebrauchsformen« (Feilke 2012: 5) bezeichnet. Die Schnittmengen, die durch das Merkmal »Schriftlichkeit« entstehen, sind gut erkennbar.

Das zu Recht als »fachdidaktisches Desiderat« im schulischen Kontext angeführte Problem von Bildungssprache lautet, dass sie in der Schule zwar gebraucht, aber nicht gelehrt wird (ebd.: 4). Feilke beginnt seinen viel zitierten Grundlagenartikel zur Bildungssprache deshalb auch mit der Kapitelüberschrift: »Bildungssprache – die »vergesene« Sprache des Ler-

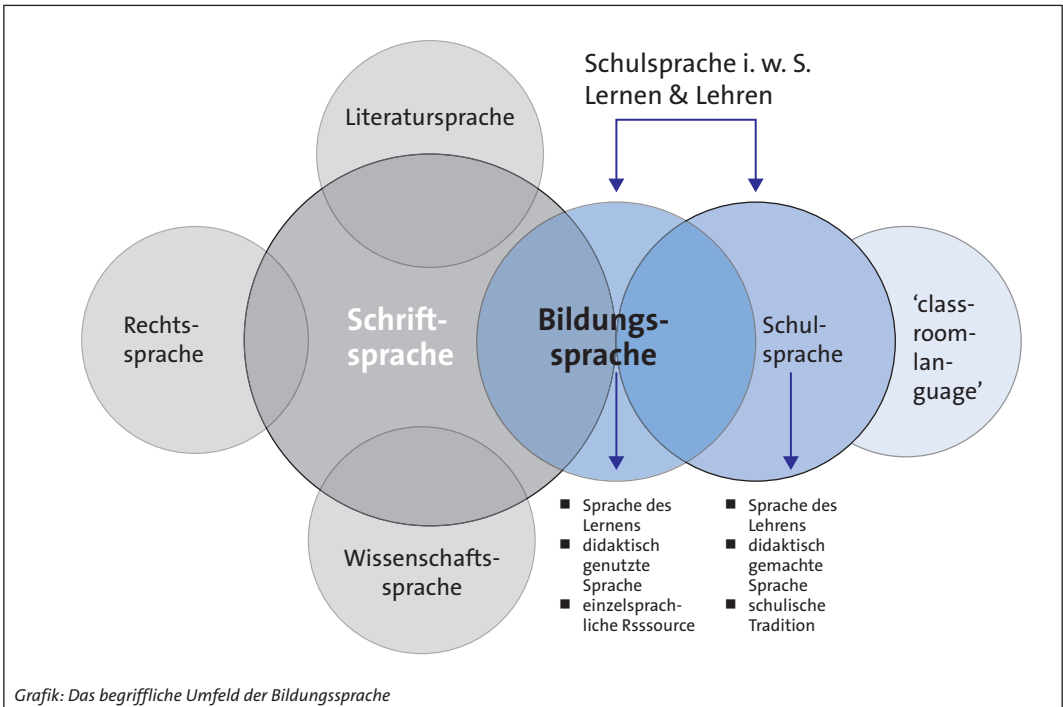


Abb. 11.2 Das begriffliche Umfeld der Bildungssprache (Abbildung aus Feilke 2012: 6)

nens?« (ebd.). Durch die verstärkte Lehrerfortbildung (u. a. auch die Veranstaltungen im Rahmen der Lehramtsinitiative der Gesellschaft für Sprachwissenschaft/DGS) und die Einführung von DaZ-Modulen in vielen Lehramtsstudiengängen an deutschen Universitäten ist inzwischen auch in den MINT-Fächern der fächerübergreifende Charakter bildungssprachlicher Kompetenzen immer mehr in den Fokus gerückt (vgl. schon Gallin/Ruf 1998 zur Begriffsbildung im Fach Mathematik über die Umgangssprache): »Es ist eine wichtige Aufgabe naturwissenschaftlicher Lehrerbildung, einen bewussten Wechsel zwischen unterschiedlichen Sprachebenen einzuüben« (Merzyn 1998: 1, These 10; zur Lehrendenausbildung einschließlich vorgebrachter Kritik am starken DaZ-Fokus – statt einer allgemeinen Sprachbildung – s. Kap. 5).

Der Bildungssprache lassen sich diskursive (stilistische Konventionen, fachgruppenspezifische Textsorten), lexikalisch-semantische (Präfixverben, nominale Zusammensetzungen) und syntaktische Merkmale (unpersönliche Konstruktionen, Satzgefüge) zuordnen (vgl. Gogolin/Lange 2011: 113 f.). Bedingt durch die Tatsache, dass auch die Bildungssprache, ähnlich wie die Fachsprache, ihre innersprachlichen Merkmale (Fachlexik, fachspezifische Abkürzungen usw.) auf der Grundlage der Alltagssprache bildet, wobei insbesondere die Quantität und nicht Qualität dieser sprachlichen Strukturen für die Unterscheidung von Alltags- und Fachsprache entscheidend ist (vgl. Michalak/Bachtsevanidis 2012: 8), ist auch die Abgrenzung von Alltagssprache und Bildungssprache nicht immer eindeutig.

Eine weitere Besonderheit in den naturwissenschaftlich-mathematischen Fächern ist die Symbolsprache, die bei einem entsprechenden Vorwissen in einer anderen L1 als Deutsch das inhaltliche Verständnis für das Fach fördern kann (z. B. bei DaZ-Seiteneinsteigern/innen), wobei es aber bei der Versprachlichung aufgrund falscher Analogiebildung zu erheblichen Problemen kommen kann (z. B. die Lesart von 3^2 als »drei hoch zwei« vs. H_2O als »H zwei O«, vgl. ebd.: 9). Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang auch die Differenzierung der allgemeinen prozessbezogenen Kompetenzen nach Fächern. Neben fachspezifischen Operatoren in Aufgabenstellungen einzelner Fächer (z. B. »messen« in der Physik/Mathematik oder »subtrahieren« ausschließlich in der Mathematik) gibt es auch Operatoren mit Bezeichnungsidentität in sehr unterschiedlichen Fächern (z. B. aus einer anderen Fächergruppe), die zu unterschiedlichen (fachspezifischen) Erwartungshaltungen führen:

»Interpretieren Sie den Graphen der Integralfunktion als Zeit-Weg-Diagramm« (in der Mathematik). »Interpretieren Sie die Statistik in Hinblick auf die Einkommenssituation der Dorfbevölkerung im Jahre 1897« (im Fach Geschichte). »Interpretieren Sie das vorliegende Gedicht unter Berücksichtigung von inhaltlichen sowie formalen Aspekten« (im Fach Deutsch).« [Hervorh. im Orig.] (Feilke 2012: 12)

Im Fach Deutsch steckt hinter dem Operator »interpretieren« eine Analyse, um Sinnzusammenhänge aus Materialien zu erschließen, mit dem Ziel einer schlüssigen Gesamtauslegung, während »interpretieren« im Fach Mathematik bedeutet, »Phänomene, Strukturen oder Ergebnisse auf Erklärungsmöglichkeiten [zu] untersuchen und diese unter Bezug auf eine gegebene Fragestellung ab[zu]wägen« (KMK 2012, Stand: Oktober 2012). Das »Interpretieren« setzt das vorherige »Beschreiben« voraus, das streng vom »Bewerten« zu trennen ist. Gerade diese Unterscheidung fällt dann schwer, wenn durch den Einfluss der Ausgangssprachenkultur diese kognitionsausgerichtete Technik durch das »Erzählen« überlagert wird oder aber die CALP-Kenntnisse in der Erstsprache nicht ausreichend ausgebaut sind. Das zeigt sich auch im Umkehrschluss bei türkischstämmigen DaZ-Sprecher/innen im Studium, die aufgrund der deutschen schulischen Sozialisation und ihrer spezifischen Aufgabenstellungen bzw. Textformen das »Beschreiben« vom subjektiven »Bewerten« trennen können:

»Mit der Aufgabenstellung »Vergleichen Sie die beiden Fotos miteinander« wurde im deutschen Kontext der bilingualen Probanden die gewünschte wertfreie und objektive Beschreibung [...] erzielt, während die türkische Kontrollgruppe aus Unkenntnis dieser in ihrem Heimatland untypischen schulischen Übungsform überwiegend subjektive Texte über die auf den Fotos dargestellte Wirklichkeit (hier: das Stadtleben) verfasste.« (Uluçam 2007, zit. n. Venohr 2009: 216)

Zu einem ähnlichen Ergebnis auf einer breiteren empirischen Basis im Kontext Schule kommen Uluçam-Wegmann/Akin/Akkuş et al. auch in einer neuen Studie zur »Umsetzung der sprachlich-kognitiven Handlung des *Beschreibens* in der Schreibaufgabe *Bau eines Smartphone-Lautsprechers*« (2019: 69; Hervorhebung im Original) im Sprachvergleich deutsch-türkischer SuS in der Sekundarstufe I. Zu diesem Zweck wurden insgesamt 186 Texte in deutscher und türkischer Sprache im Rahmen des Forschungspro-

jekts SchriFT I (Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I) unter Einbeziehung des Türkischen erhoben. Dabei handelt es sich um eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit von fachübergreifender und fachspezifischer Schreibförderung in kooperativen Settings an der Universität Duisburg-Essen. Bei den Bildbeschreibungen in deutscher Sprache lässt sich beispielsweise eine höhere Präzision erkennen als bei den auf Türkisch verfassten Texten (Schülerin 3, 12 Jahre, 7. Klasse):

»[...] [tust] dein Smartphone senkrecht auf die Küchenrolle um das Muster mit dem Bleistift abzuzeichnen. [...] (... Du nimmst das Handy und malst mit einem Stift [...] die [untere] Form deines Handys).« (ebd.: 115; kursiver Text Übers. aus dem Türkischen, Hervorhebung im Original)

Eine der zentralen Fragestellungen des Gesamtprojekts, nämlich der »Zusammenhang zwischen den allgemeinsprachlichen Fähigkeiten und den fächerübergreifenden Textsortenfähigkeiten« (ebd.: 62), basiert somit auch auf der Annahme einer Varietätenprogression, die sich von der mündlichen Alltagssprache hin zur konzeptionell schriftsprachlichen Kommunikation in der Bildungssprache aller Fächer vollzieht.

Auch in den zu rezipierenden Lehrwerktexten folgt die Verteilung der einzelnen Register und ihrer sprachlichen Ausdrucksmittel einer ähnlichen Progression. Diese lässt sich nach Leisen (2013) wie folgt charakterisieren: Einführende Texte in Lehrbüchern beschreiben in der Regel Alltagserfahrungen, z. B. »Einen Nichtschwimmer kannst du mit einer Hand halten, wenn er sich flach im Wasser ausstreckt«, während Fachsprache am Ende eines Lehrwerktextes sich in Merksätzen und Definitionen mit einer hohen Dichte an Fachbegriffen bzw. Kollokationen (z. B. »Auftriebskraft«, »Schweredruck«, »eine Kraft erfahren«) und syntaktisch komplexen Bedingungssätzen zeigt (z. B. »Taucht z. B. ein Quader in eine Flüssigkeit ein, so wird ...«; alle Beispiele aus: Impulse Physik. Mittelstufe 2002: 157–159, zit. n. Leisen 2013: 2–4). Das bedeutet, dass auch in Texten grundsätzlich die Übergänge zwischen den einzelnen Registern fließend sind.

Für SuS im Zweitspracherwerb ist es neben der »Sprachnot« bei der Benennung von beobachtbaren Phänomenen in der alltäglichen Lebenswelt mangels Rückgriffsmöglichkeit auf eine voll ausgebaute Alltagssprache (BICS) dann besonders schwierig in der Bildungssprache zu (re-)agieren, wenn Verben polyssem verwendet werden, wie z. B. »An den Polen einer

Batterie herrscht eine Spannung von 10 Volt« (im Gegensatz zu literarisch-narrativen Texten, evtl. auch aus Märchenerzählungen: »Zu dieser Zeit herrschte ein König« (ebd.; Hervorhebung im Original).

11.5.2 Bildungssprache als Schnittmenge für andere Varietäten und Register

Betrachtet man nun – auch in interdisziplinärer Perspektive – mögliche Schnittmengen oder fließende Übergänge zwischen den einzelnen Sprachregistern, dann ist der CLIL-Ansatz für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht eine wichtige Methode zur Schaffung von »Sprachbewusstheit« (*language awareness*) auch im Fachsprachen- bzw. Sachfachunterricht. Anders als der sprachensible Fachunterricht gilt CLIL als ein Unterrichtsfach aus der Integration zweier selbstständiger Fächer, wobei der Sachfachunterricht vorrangig ist und die Fremdsprache eine dienende Funktion hat (vgl. Wolff 2011). Auch die Bildungssprache im (Sach-)Fachunterricht an deutschen Schulen erfüllt diese dienende Funktion und ist gleichzeitig für viele SuS auch eine Fremd- oder Zweitsprache. In diesem Zusammenhang ist auch die Empfehlung in der Folge der ersten internationalen Erhebungsstudie (2005–2008) zu CLILiG in Europa (vgl. Haataja 2013), stark »CLILiG verwandte« Unterrichtssituationen in multilingualen Lernergruppen in den deutschsprachigen Ländern zu berücksichtigen (auch als »CLILiG-DaZ« bezeichnet), als wichtiger fachdidaktischer Meilenstein zu verstehen: Hier zeigen sich nämlich die Verbindungslinien zwischen dem traditionell auslandsbezogenen DaF- und inlandsbezogenen DaZ-Unterricht (jeweils an Schulen). Somit formuliert Haataja seitens der DaF-Auslandsperspektive im schulischen Kontext wichtige Gemeinsamkeiten zwischen diesen beiden Kontexten; diese können auch zur Stärkung des Deutschen als fremder Fachsprache beitragen, da durch den inhaltlichen Fachbezug der Deutschunterricht an Attraktivität gewinnt.

Es zeigen sich neben den genannten inhaltlichen aber auch einige unterrichtsbezogene und vermittlungsrelevante Verbindungslinien zwischen CLIL als bilingualem Sachfachunterricht in ausgewählten Fächern für DaF-Lernende und dem sprachsensiblen Fachunterricht in allen Sachfächern mit dem Fokus auf den SuS mit Deutsch als Zweitsprache. So werden in den Leitlinien für einen sprachsensiblen CLIL-Unterricht von Leisen (2015) – bezogen auf die transferfähigen Merkmale von DaF und DaZ – folgende Prinzipien genannt: »bewältigbare Sprachsituationen (bildungs-

sprachliches Sprachbad [...] [...], Sprachanforderungen knapp über dem individuellen Sprachvermögen (kalkulierte sprachliche Herausforderung [...])« und »so viele Sprachhilfen, wie sie [die SuS, E. V.] zum erfolgreichen Bewältigen der Sprachsituationen benötigen« (Leisen 2015: 46).

Versteht man die fachsprachliche Ausbildung in der Schule auch als Vorbereitung auf den beruflichen (Handlungs-)Kontext, dann lässt sich Folgendes feststellen: Während die Verbindung zwischen Bildungssprache und Fachsprache eher eine transitorische (über die Alltagssprache) ist, scheint die Verwandtschaft zwischen Berufs- und (All-)Gemeinsprache deutlich größer zu sein als die zwischen Berufs- und Fachsprache (vgl. auch Braunert 1999). Es geht »in der berufsbezogenen Kommunikation nicht allein um den Fachwortschatz, sondern auch um die Bewältigung intellektuell anspruchsvoller sprachlich-kognitiver Operationen [...]« (Efing 2014: 430). Somit ist die »bildungssprachliche Kompetenz zwar die Grundlage, aber sie ist tendenziell aus der L1 übertragbar auf die Fremdsprache und auf den beruflichen Bereich« (ebd.: 436).

In der berufsbezogenen Kommunikation spielen neben dem Fachwissen aber auch sozio-kulturelle Fähigkeiten eine entscheidende Rolle. Dass man auch im fachsprachlichen Unterricht an ausländischen Universitäten die eher handlungsorientierte Berufssprache berücksichtigen muss (hier: in der Geschäftskommunikation), wird auch durch die eingangs genannte *employability*-Diskussion in der Fremdsprachenausbildung deutlich. Dadurch sind aber auch interkulturelle Aspekte hinsichtlich der Registerwahl zu vermitteln, was sich beispielsweise am fachsprachlichen CLILiG-Unterricht an dänischen Hochschulen (vgl. Ørnes 2019) illustrieren lässt: Das Sieszen als sprachlich kodifizierter und »authentischer« Kommunikationsmodus für die Geschäftskommunikation aus deutschsprachiger Sicht kann in der konkreten Vermittlungssituation im dänischen Kontext aufgrund der in der Fremdsprache Deutsch aufgebauten interaktionalen Distanz (anders als beim üblichen Duzen im skandinavischen Sprachraum) zu Irritationen seitens der dänischsprachigen Seminarteilnehmer/innen führen und erschwert dadurch auch das fachliche Lernen (vgl. ebd.).

Die berufssprachliche Dimension von Fachsprache(n) ist aber auch immer im Kontext des aktuellen Fachkräftemangels in Deutschland und des damit verbundenen Fort- und Weiterbildungsbedarfes zu sehen, was einhergeht mit einer Notwendigkeit, eine ex-

plizit varietätenorientierte Deutschvermittlung auch um kultur- und gruppenspezifische Aspekte in der sprachlichen Realisierung von (Fach-)Kommunikation zu erweitern.

11.6 Fazit

Die Beschäftigung mit Varietäten in der DaZ-/DaF-Vermittlung unterliegt zahlreichen fachspezifischen Fragestellungen, die eine Bandbreite von sprachkontrastiven sowie stilorientiert-textlinguistischen bis hin zu (sprach-)handlungsbezogenen Aspekten in sozialer Interaktion umfasst. Da der fremdsprachendidaktische Fokus heute bei allen – nicht nur den explizit instrumentellen – Ansätzen in der Regel auf der »Handlungsfähigkeit in beruflich-fachlichen Kontexten« liegt, ist die Registerkompetenz ein Garant für erfolgreiches Handeln, genauer: bei der Auswahl des entsprechenden Registers bei den unterschiedlichsten Problemlösungsvarianten, z. B. in einem Vorstellungsgespräch im Vergleich zu einem Unfallbericht. Das schriftsprachliche Register (oder auch die »formelle Schriftsprache«) gilt dabei als Standard, die gesprochen sprachlichen Standardvarietäten oder andere Varietäten jedoch nicht mehr als eine zu sanktionierende Abweichung.

Die Anforderungen an die schriftsprachliche Kompetenz sind sowohl für den schulischen Sachfachunterricht im Hinblick auf die mehrdimensionale Funktion von Bildungssprache (vgl. zur »Heuristik der Bildungssprache« Riebling 2013) als auch im Bereich der Berufs- und Fachsprachenkommunikation (gruppen- und berufssprachliche Varietät/en mit unterschiedlichem Fachlichkeitsgrad) sehr unterschiedlicher Art. Durch die Bildungssprache entstehen zwischen den Fächern und an den Übergängen einzelner (Aus-)Bildungsstufen Überschneidungen, die für den sprachsensiblen Fachunterricht als auch einen integrativen Fachsprachenunterricht methodisch fruchtbar zu machen sind (s. Kap. 11.5).

Darüber hinaus steigt die Zahl der mehrsprachigen Auszubildenden stetig an und führt zu einem neuen Umgang mit Mehrsprachigkeit in beruflichen Kontexten (vgl. Steffan/Pötzl/Riehl 2017), während gleichzeitig auch die fachsprachliche Ausrichtung von Fremd- und Zweitsprachenunterricht immer mehr durch die Internationalisierung der Hochschulen mit in der Regel mehrsprachigen Studiengängen geprägt ist.

Varietätenkompetenz ist also die Grundlage für »kommunikative Angemessenheit« in unterschiedli-

chen Registern und muss daher sowohl in der deutschen Schule im Hinblick auf eine mehrsprachige SuS-Population als auch in fremdsprachlichen Lehr-Lern-Kontexten außerhalb des zielsprachlichen Raumes, z. B. an Schulen mit erweitertem Deutschunterricht oder in studienbegleitenden Fachsprachenkursen neben einer zunehmend berufsorientierten germanistischen Ausbildung systematisch aufgebaut werden.

Literatur

- Adams, Marina (2016): Fachsprachenforschung im Dienst der studienbegleitenden Deutschvermittlung: Historische Einblicke und aktuelle Impulse. In: Hartwig Kalverkämper (Hg.): Fachkommunikation im Fokus — Paradigmen, Positionen, Perspektiven. Berlin.
- Adamzik, Kirsten (2018): Cyberadministration vs. E-Government. Zur Sprache der Schweizer Bundesverwaltung im Spiegel ihrer Hilfsmittel zur Textgestaltung. In: Thomas Tinnefeld (Hg.): Fachsprache Französisch — facettenreich, faszinierend, funktional. Saarbrücken, 109–137.
- Adamzik, Kirsten/Niederhauser, Jürg (1999): Fach-/Wissenschaftssprache versus Gemeinsprache im Laiendiskurs und im linguistischen Fachdiskurs. In: Kirsten Adamzik (Hg.): Wissenschaftssprache und Umgangssprache im Kontakt. Frankfurt a. M., 15–37.
- Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen.
- Ammon, Ulrich/Bickel, Hans/Lenz, Alexandra N. (Hg.) (2016): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. Berlin.
- Androutsopoulos, Jannis (2007): Ethnolekte in der Mediengesellschaft. Stilisierung und Sprachideologie in Performance, Fiktion und Metasprachdiskurs. In: Christian Fandrych/Reiner Salverda (Hg.): Standard, Variation und Sprachwandel in germanischen Sprachen/Standard, Variation and Language Change in Germanic Languages. Tübingen, 113–155.
- Androutsopoulos, Jannis/Spreckels, Janet (2010): Varietät und Stil: Zwei Integrationsvorschläge. In: Evelyn Ziegler/Joachim Scharloth/Peter Gilles (Hg.): Variatio delectat. Empirische Evidenzen und theoretische Passungen sprachlicher Variation. Frankfurt a. M., 197–214.
- Antos, Gerd (1999): Jargon: Zur Genese von Autorität (in) der Sprache am Beispiel der Durchsetzung der Verwaltungssprache in den neuen Ländern. In: Jürgen Fohrmann/Ingrid Kasten/Eva Neuland (Hg.): Autorität der/in Sprache, Literatur, Neuen Medien. Beiträge zum Deutschen Germanistentag 1997. Bielefeld, 79–93.
- Apeltauer, Ernst (2007): Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache, Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg/Br., 111–135.
- Auer, Peter (2012): Sprachliche Heterogenität im Deutschen. Linguistik zwischen Variation, Varietäten und Stil. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 42, 7–28.
- Baßler, Harald/Spiekermann, Helmut (2002): Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (II). In: Deutsch als Fremdsprache 39/1, 31–35.
- Baumann, Barbara (2017): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In: Michael Becker-Mrotzek/Peter Rosenberg/Christoph Schroeder et al. (Hg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Münster, 9–26.
- Baumann, Klaus-Dieter/Dörr, Jan-Eric/Klammer, Katja (Hg.) (2014): Fachstile. Systematische Ortung einer interdisziplinären Kategorie. Berlin.
- Becker, Martin (2013): Einführung in die spanische Sprachwissenschaft. Stuttgart.
- Beneš, Eduard (1981): Die formale Struktur der wissenschaftlichen Fachsprachen in syntaktischer Hinsicht. In: Theo Bungarten (Hg.): Wissenschaftssprache. München, 185–212.
- Bock, Bettina (2014): »Leichte Sprache«: Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellung aus Sicht der Linguistik. In: Susanne Jekat/Heike Jüngst/Klaus Schubert et al. (Hg.): Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik. Berlin, 17–49.
- Brommer, Sarah (2018): Sprachliche Muster: eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte. Berlin.
- Braunert, Jörg (1999): Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache: ein Beitrag zur begrifflichen Entwirrung. In: Zielsprache Deutsch 30, 98–105.
- Buchwald-Wargau, Isabel/Giersberg, Dagmar (2019): Im Beruf NEU A2 +/B1. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ismaning.
- Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese (⁶2000): Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Tübingen.
- Clyne, Michael Georg (1987): Cultural differences in the organization of academic texts: English and German. In: Journal of Pragmatics 11, 211–247.
- Coseriu, Eugenio (1956): La geografía lingüística. Montevideo.
- Cummins, Jim (1979): Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. In: Working Papers on Bilingualism 19, 121–129.
- Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon.
- De Cillia, Rudolf (2006): Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm/Paul Portmann-Tselikas (Hg.): Begegnungssprache Deutsch — Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Innsbruck, 51–65.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHT) (Hg.) (2001/⁵2018): Arbeitsplatz Europa: Sprachkompetenz wird messbar. A Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching (CEF). Berlin.

- Dewitz, Nora von/Terhart, Henrike (2018): »Hier wollen wir alle Deutsch lernen« – Praktiken und Positionierungen zu Sprache(n) im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen. In: Kersten Sven Roth/Karen Schramm/Jürgen Spitzmüller (Hg.): Phänomen ›Mehrsprachigkeit‹. Einstellungen. Ideologien, Positionierungspraktiken. Duisburg, 107–126.
- Dittmar, Norbert (1997): Grundlagen der Soziolinguistik – Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Tübingen.
- Dreke, Michael/Mitterhuber, Dieter (2013): Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Operatoren. Hamburg. In: <https://docplayer.org/226666-Durchgaengige-sprachbildung.html> (01.05.2019).
- Drumm, Sandra (2017): Pragmatik der fachlichen Kommunikation. In: Jörg Roche/Sandra Drumm (Hg.): Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen. Tübingen, 14–26.
- Efing, Christian (2014): Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. In: InfoDaF 41/4, 415–441.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, 13–42.
- Engbert, Jan (1997): Konventionen von Fachtextsorten: kontrastive Analysen zu deutschen und dänischen Gerichtsurteilen. Tübingen.
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin.
- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2011): Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen.
- Fáy, Tamas (2012): Sekundäre Formen des Foreigner Talk im Deutschen aus übersetzungswissenschaftlicher Sicht. Tübingen.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233, 4–13.
- Feilke, Helmuth (2017): Eine neue Aufgabe für das Fach Deutsch: Zusammenhänge herstellen – materialgestützt schreiben. In: Didaktik Deutsch 22/43, 4–11.
- Feilke, Helmuth (2019): Bildungssprache. In: https://epub.uni-muenchen.de/61963/1/Feilke_Bildungssprache.pdf (01.01.2020).
- Felder, Ekkehard/Gardt, Andreas (Hg.) (2015): Handbuch Sprache und Wissen. Berlin.
- Fix, Ulla (2011): Was ist kulturspezifisch an Texten? Argumente für eine kulturwissenschaftlich orientierte Textsortenforschung. In: Russische Germanistik. Veröffentlichungen des Russischen Germanistenverbandes. Band VIII. Moskau, 172–183.
- Fluck, Hans-Rüdiger (⁵1996): Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. Tübingen.
- Funk, Hermann (2010): Berufsorientierter Deutschunterricht. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, 1145–1151.
- Gallin, Peter/Ruf, Urs (1998): Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Seelze.
- Galtung, Johan (1985): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: Alois Wierlacher (Hg.): Das Fremde und das Eigene. München, 151–193.
- Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Paul Mecheril/Thomas Quehl (Hg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster, 269–290.
- Givón, Talmy (1979): From discourse to syntax. Grammar as a processing strategy. In: John P. Kimball/Talmy Givón (Hg.): Syntax and semantics. New York, 81–112.
- Gläser, Rosemarie (1979): Fachstile des Englischen. Leipzig.
- Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation. Tübingen.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.
- Gogolin, Ingrid (2003): Fähigkeitsstufen der Interkulturellen Bildung. Hamburg. In: <https://www.lehrerfortbildung.de/images/stories/fachtagungen/04fachtagung/fahigkeit.pdf> (01.05.2019).
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Sara Fürstenau/Mechtild Gomolla (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, 107–128.
- Griesshaber, Wilhelm (2013): Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Universität Duisburg-Essen (ProDaZ), Stiftung Mercator. In: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf (01.05.2019).
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata (2018): Germanistikabsolventen/-innen am Service-Desk – Chancen oder Schwierigkeiten für das Fach?. In: Speclang 2. Fachsprachen – Ausbildung – Karrierechancen, 23–38. DOI: 10.18778/8142–389–2.03.
- Haataja, Kim (2013): Content and Language Integrated Learning (in German) CLIL(iG) - Integriertes Sprachen- und Fachlernen (auf Deutsch). In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 18/2, 1–14. In: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Haataja.pdf> (01.05.2019).
- Hennig, Mathilde/Niemann, Robert (2013): Unpersönliches Schreiben in der Wissenschaft. Kompetenzunterschiede im interkulturellen Vergleich. In: Info DaF 40/4, 622–645.
- Hoffmann, Lothar (²1985): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Tübingen.
- Hoffmann, Michael (2007): Funktionale Varietäten des Deutschen – kurz gefasst. Potsdam. In: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/1292/file/Funktionale_Varietaeten_des_Deutschen.pdf (01.02.2020).
- Jostes, Brigitte/Meiners, Antoinette (2019): Sprachbildung im Fach: Aktuelle Fragestellungen und neue Instrumente (nicht nur für das Fach Physik). In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 24/1, 73–86. In: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/> (01.01.2020).

- KMK (2012): Operatoren für das Fach Mathematik an den Deutschen Schulen im Ausland. In: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Auslandsschulwesen/Kerncurriculum/Auslandsschulwesen-Operatoren-Mathematik-10-2012.pdf> (01.05.2019).
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1986): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- Kontotyte, Egle (2017): Einführung in die Fachsprachenlinguistik. Vilnius.
- Kuhn, Christina (2015): Hast du keinen Mülleimer? — Der GER im Spannungsfeld von Arbeitsalltag und Sprachpolitik. In: *Fachstelle berufsbezogenes Deutsch im IQ-Netzwerk Integration durch Qualifizierung* (Hg.): *Fachdiskussion — Sprachstandsfeststellung*. In: http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Kuhn_GER_20150402.pdf (01.01.2020).
- Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach — Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn.
- Leisen, Josef (2013): *Sprachsensibler Fachunterricht*. In: <https://www.yumpu.com/de/document/view/11214819/sprachsensibler-fachunterricht-josef-leisen> (01.05.2019).
- Leisen, Josef (2015): Planung von CLIL-Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20/2, 45–58. In: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/> (01.05.2019).
- Löffler, Heinrich (*2010): *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin.
- Merzyn, Gottfried (1998): Sprache und naturwissenschaftlicher Unterricht. 10 Thesen. In: *Praxis der Naturwissenschaften: Physik* 47/2, 1.
- Michalak, Magdalena/Bachtsevanidis, Vasili (2012): Zweitsprache Deutsch in Chemie, Geschichte und Co.: Sprachliche Voraussetzungen und didaktische Anforderungen im fachsprachlichen Unterricht. In: *Deutsch als Zweitsprache* 3–4–19.
- Middeke, Annegret (Hg.) (2010): *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug*. Göttingen.
- Morek, Miriam/Heller, Vivian (2012): Bildungssprache — Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57/1, 67–101.
- Müller, Annette/Schlüter, Sabine (2013): *Im Beruf B1 +/B2. Ismaning*.
- Muhr, Rudolf (1997): Norm und Sprachvariation im Deutschen. Das Konzept »Deutsch als plurizentrische Sprache« und seine Auswirkungen auf Sprachbeschreibung und Sprachunterricht DaF. In: *Germanistische Linguistik* 137/138, 179–201.
- Neuland, Eva/Schlobinski, Peter (2015): Sprache in sozialen Gruppen. In: *Ekkehard Felder/Andreas Gardt* (Hg.): *Handbuch Sprache und Wissen*. Berlin, 267–313.
- Niederhauser, Jürg (1999): *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung*. Tübingen.
- Nussbaumer, Markus (2011): Die deutsche Gesetzessprache in der Schweiz. In: *Marina Brambilla/Joachim Gerdes/Chiara Messina* (Hg.): *Diatopische Variation in der deutschen Rechtssprache*. Berlin, 117–152.
- Ørnsnes, Bjarne (2019): Wenn die heimische Kultur dazwischenfunkt. Möglichkeiten und Grenzen einer authentischen Vermittlung der Anredepronomen im CLIL-Unterricht in der Auslandsgermanistik. In: *Der Sprachdienst* 2/19, 59–68.
- Prikoszovits, Matthias (2017): Deutsch als Fremdsprache für den Beruf lernen – doch (ab) wann? Ein altersgruppen- und niveaustufenspezifischer Zugang zur Diskussion um die berufliche Ausrichtung von DaF-Curricula. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22/2, 155–168. In: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/> (01.05.2019).
- Redder, Angelika/Schwippert, Kurt/Hasselhorn, Marcus et al. (Hg.) (2011): *Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu »Sprachdiagnostik und Sprachförderung«*. Band 2. Hamburg.
- Riebling, Linda (2013): *Heuristik der Bildungssprache*. In: *Ingrid Gogolin/Imke Lange/Ute Michel et al.* (Hg.): *Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert*. Münster, 106–153.
- Riedel, Sabine (2004): *Lernen in der zweiten Sprache. Aufgaben und Anforderungen beim Verstehen von Lehrbuchtexten des schulischen Fachunterrichts*. In: *Andreas Bonnet/Stephan Breidbach* (Hg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt a. M., 77–88.
- Riesel, Elise (1975): *Grundsatzfragen der Funktionalstilistik*. In: *Linguistische Probleme der Textanalyse. Jahrbuch 1973 des Instituts für deutsche Sprache*. Mannheim, 36–53.
- Roche, Jörg (2004): Variation im Spracherwerb. In: *DAAD-Begegnungstagung mit Germanisten aus Großbritannien und Irland*, 30.09. – 03.10.2004. Dresden, 265–277. In: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/14084/1/14084.pdf> (01.01.2020).
- Roche, Jörg (2009): Wie Deutsche mit Ausländern sprechen und was man daraus für den Spracherwerb und den Sprachunterricht lernen kann. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 78, 11–33. In: <http://epub.ub.uni-muenchen.de/14054/> (01.05.2019).
- Roelcke, Thorsten (2014): Zur Gliederung von Fachsprache und Fachkommunikation. In: *Fachsprache* 36/3–4, 154–178.
- Rolf, Eckard (1993): *Die Funktionen der Gebrauchstextsorten*. Berlin.
- Sandig, Barbara (1983): *Textsortenbeschreibung unter dem Gesichtspunkt einer linguistischen Pragmatik*. In: *Vereinigung der deutschen Hochschulgermanisten* (Hg.): *Textsorten und literarische Gattungen*. Berlin, 91–102.
- Sandig, Barbara (*2006): *Textstilistik des Deutschen*. Berlin.
- Sava, Doris (2017): *Begegnung mit dem Formelhaften im Wirtschaftsalltag*. In: *Ellen Tichy/Felicitas Tesch/Thorsten Roelcke et al.* (Hg.): *Germanistik und Wirtschaft in der Diskussion. Tagungsband: Kulturelle Zentren der deutschen Minderheiten und berufliche Perspektiven in deutschsprachigen Unternehmen*. Frankfurt a. M., 149–161.
- Sinner, Carsten (2014): *Varietätenlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen.
- Spiekermann, Helmut (2007): *Standardsprache im DaF-Unterricht: Normstandard – nationale Standardvarietäten*

- regionale Standardvarietäten. In: *Linguistik online* 32/3, 119–137. In: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/541/911> (01.05.2019).
- Spillner, Bernd (1981): Textsorten im Sprachvergleich: Ansätze zu einer kontrastiven Textologie. In: Wolfgang Kühlwein/Gisela Thome/Wolfram Wills (Hg.): *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft*. München, 239–250.
- Spillner, Bernd (1994): Sprachbezogener Wissenstransfer als Herausforderung an die Angewandte Linguistik, in: ders. (ed.): *Fachkommunikation. Kongressbeiträge zur 24. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e. V.*, Frankfurt a. M. 1994, 91–96.
- Steets, Angelika (2003): Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe: Die Facharbeit. In: *Deutschunterricht* 3, 58–70.
- Steffan, Felix/Pötzl, Julia/Riehl, Claudia (2017): Mehrsprachigkeit in der beruflichen Ausbildung. In: Tina Ambrosch-Baroua/Amina Kropp/Johannes Müller-Lancé (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Ökonomie*. München, 57–72. In: https://epub.ub.uni-muenchen.de/40518/1/Steffan_Poetzl_Riehl_Mehrsprachigkeit_in_der_beruflichen_Ausbildung.pdf (01.05.2019).
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Sprachentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen.
- Studer, Thomas (2013): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber. Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: *Linguistik Online* 10/1, 113–131. DOI: <https://doi.org/10.13092/lo.10.927>.
- Thielmann, Winfried (2009): Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hinführen – Verknüpfen – Benennen. Heidelberg.
- Uluçam, Azize Işık (2007): Konnexität — Kohäsion — Kohärenz. Eine textlinguistische Analyse schriftlicher Texte türkisch-deutsch Bilingualer. Essen.
- Uluçam-Wegmann, Işıl/Akin, Sinan/Akkuş, Nur et al. (2019): Schreiben und Mehrschriftlichkeit — eine Analyse schriftsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen und Türkischen in der Sekundarstufe I und Ansätze für eine koordinierte Förderung mehrsprachiger Literalität. In: Heike Roll/Marcus Bernhardt/Christine Enzenbach et al. (Hg.): *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen: Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch*. Münster, 51–127. In: <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=4088Volltext.pdf&typ=zusatztext> (20.02.2020).
- Varietäntengrammatik des Instituts für deutsche Sprache. In: http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Theoretische_Grundlagen (01.05.2019).
- Venohr, Elisabeth (2009): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: das kreative Potenzial von Textsorten- und Medienkompetenz bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Lutz Götze/Claudia Kupfer-Schreiner (Hg.): *Festschrift zum 60. Geburtstag von Gabriele Pommerin-Götze*. Frankfurt a. M., 201–218.
- Venohr, Elisabeth (2018): Fachsprachen in kontrastiver Perspektive. In: Jörg Roche/Sandra Drumm (Hg.): *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen*. Tübingen, 79–124.
- Venohr, Elisabeth/Neis, Carmen (2013): Die Textsorte Vorlesungsprotokoll und ihre Relevanz für das wissenschaftliche Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. In: *InfoDaF* 40/1, 3–22.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge.
- Widdowson, Henry G. (1979): The description of scientific language. In: ders. (Hg.): *Explorations in applied linguistics*. Oxford, 51–61.
- Wiese, Heike (2010): Kiezdeutsch — Ein neuer Dialekt. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 8, 33–38.
- Wolff, Dieter (2011): Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen. In: *Forum Sprache* 6, 74–83.
- Zellmann, Claudia (2010): Register. In: Hans Barkowski/Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, 271–272.

Elisabeth Venohr

12 Individuelle Mehrsprachigkeit

»Russisch ist in meinem Herz. Das ist meine Muttersprache. Ich liebe Russisch. Estnisch – meine Hände. Estnisch brauche ich wie die Hände. Ich wohne in Estland und ich muß diese Sprache können. Estnisch ist grün, weil in Estland schöne Natur ist. Deutsch ist in meinem Kopf. Das ist meine Lieblingssprache. Sie ist blau, weil blau ist für mich Traumsprache und ich hoffe, dass ich Deutsch irgendwann gut sprechen kann. Entschuldigung, hier gibt es Fehler.« (Krumm/Jenkins 2001: 94 f.)

Diese Erläuterung zum eigenen Sprachenporträt, verfasst von einem Mädchen im Rahmen des Projektes zur lebendigen Mehrsprachigkeit an Wiener Schulen (vgl. Krumm/Jenkins 2001), zeigt deutlich, wie wichtig Kindern ihre Sprachen sind, dass sie über Sprachen und ihren Gebrauch nachdenken, dass Sprachen für sie mit Emotionen und verschiedenen Einstellungen verbunden sind. Die Methode der Sprachenporträts ermöglicht den Zugang zu Sprachbiographien von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, indem sie den Einstieg in sprachbiographisches Erzählen bildet (vgl. Krumm 2010: 16). Hierfür werden Silhouetten angefertigt, die mit Sprachen in verschiedenen Farben beschriftet, ausgemalt, erläutert und anschließend vorgestellt werden. Sprachenporträts bergen also zum einen ein enormes Potenzial, wenn es darum geht, sich der eigenen Mehrsprachigkeit und der Sprachenvielfalt im (Lern-)Raum bewusst zu werden und ins Gespräch über Spracherwerb, Spracheinstellungen, Sprachkonflikte usw. zu kommen. Zum anderen wird mit Sprachenporträts die identitätsstiftende Funktion der Sprache begreiflich, die außerhalb des Mehrsprachigkeitsdiskurses häufig unberücksichtigt bleibt: Sprache dient der Kommunikation und der Kognition, denn über Sprache wird Wissen verarbeitet, gespeichert und weitergegeben. Aber Sprache ist auch gemeinschaftsbildend und spielt für die Herausbildung der Gruppen- und personalen Identität eine wichtige Rolle (Krumm 2003; Oksaar 2003, Reich/Krumm 2013; du Bois/Baumgarten 2013). Folgt man dem konstruktivistischen Ansatz, dass Identität ausgehandelt und erlernt werden kann (vgl. Riehl 2014a: 80), gewinnt die Auseinandersetzung mit Bewusstmachung und Förderung der Mehrsprachigkeit zunehmend an Bedeutung. Die identitätsstiftende Funktion der Erstsprache bleibt erhalten, auch wenn die Zweitsprache dominiert und besser beherrscht wird (vgl. Krumm 2009: 238).

Im Folgenden sollen zunächst verschiedene Typen von Mehrsprachigkeit vorgestellt und unterschiedli-

che Definitionen des Begriffs diskutiert werden. Anschließend werden einige Zugänge zur Mehrsprachigkeit und Faktoren, die den Erwerb mehrerer Sprachen beeinflussen, kurz erläutert und der Bezug zu grundlegenden Konzepten zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Bildungssystem hergestellt. Das letzte Kapitel zeigt methodische Zugänge in der Mehrsprachigkeitsforschung auf. Überlegungen zu Perspektiven der mehrsprachigen Erziehung schließen den Beitrag ab.

12.1 Wer gilt als mehrsprachig?

In der Mehrsprachigkeitsforschung wird zwischen institutioneller, gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit unterschieden. Unter institutioneller Mehrsprachigkeit versteht man die Sprachenkonstellation, in der von den Bürgerinnen und Bürgern gesprochene Sprachen per Gesetz anerkannt sind, so dass in den staatlichen Institutionen mehrere Sprachen für offizielle Anliegen akzeptiert werden (vgl. Garibova 2018: 32) und Rechtsordnungen in mehreren Sprachen verfasst werden. Diese Art von Mehrsprachigkeit ist für die einzelnen Institutionen in der Europäischen Union von besonderer Bedeutung: Seit 2013 sind 24 EU-Sprachen gleichberechtigt im Europäischen Parlament vertreten.

Riehl (2014a: 62–65; 2014b) unternimmt den Versuch, mehrsprachige Gesellschaften in verschiedene Formen einzuteilen: mehrsprachige Staaten mit Territorialprinzip (z. B. die Schweiz), einsprachige Staaten mit Minderheitsregionen, allochthone Minderheiten und mehrsprachige Staaten mit individueller Mehrsprachigkeit. Bei der ersten Form gilt in einem festgelegten Territorium eines Staates eine bestimmte Sprache als offizielle Sprache. So sind 17 von 26 Kantonen in der Schweiz einsprachig deutsch und fünf französisch, in den drei Kantonen Bern, Freiburg/Fribourg und Wallis gehören Deutsch und Französisch zu den Amtssprachen, der Kanton Graubünden ist mit Deutsch, Italienisch und Rätoromanisch offiziell dreisprachig. Zu den Amtssprachen in Belgien zählen Niederländisch, Französisch und Deutsch, wobei die territoriale Einsprachigkeit in Flandern mit Niederländisch, in Wallonien mit Französisch und in Ostbelgien (Kantone Eupen und St. Vith) mit Deutsch seit 1921 per Gesetz anerkannt ist. In Kanada ist die Provinz New Brunswick/Nouveau Brunswick mit Englisch und Französisch offiziell zweisprachig, die Provinz Québec offiziell einsprachig französisch. In den anderen kanadischen Provinzen ist Englisch zwar die

Amtssprache, dennoch gibt es in einem sehr unterschiedlichen Umfang Dienstleistungsangebote und Schulunterricht auf Französisch.

Viele europäische Länder lassen nur eine offizielle Sprache zu. Dennoch existieren in den meisten Staaten in Europa Sprachgemeinschaften, die eine andere als die offizielle Sprache sprechen. Riehl (2014a: 63–65) unterscheidet zwischen Sprachminderheiten, die es nur in einem einzigen Staat gibt (z. B. Bretonen in der französischen Bretagne), Minderheiten, die über mehrere Staaten verteilt sind, aber dort überall eine Minderheit darstellen (z. B. Katalanen in Spanien in Valencia, Aragonien und auf den Balearen, im Süden Frankreichs und auf Sardinien), sowie Minderheiten, die in einem bestimmten Gebiet Minderheiten sind, aber eine Mehrheit anderswo bilden. Für den letzten Typ kann die deutsche Sprache als Beispiel dienen: Sie gilt als offizielle Sprache in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Luxemburg und Liechtenstein, darüber hinaus ist sie einerseits die Sprache der sog. ›Grenzminderheiten‹ in Südtirol, Ostbelgien und im Elsass, in den Regionen also, in denen durch die geographische Lage ein Kontakt zum Sprachkernland gegeben ist. Andererseits wird Deutsch in räumlich getrennten Sprachgemeinschaften in einer anderssprachigen Umgebung gesprochen. Es handelt sich hierbei um isolierte sog. Sprachinselminderheiten wie beispielsweise deutsche Sprachinseln in Brasilien oder Siedlungsgebiete der Deutschen an der Wolga sowie weitere deutsche Sprachinseln auf dem Territorium der ehemaligen UdSSR und ihrer Nachfolgestaaten (vgl. Baur/Chlosta/Roll 2017).

Die meisten Staaten zeichnen sich jedoch dadurch aus, dass ihre Bürger individuell mehrsprachig sind. Bei dieser Form geht man davon aus, dass das einzelne Individuum über ein Sprachenrepertoire verfügt und sich je nach Gebrauchskontext in der Interaktion für eine bestimmte Sprache entscheidet. Dies gilt laut Riehl (2014a: 62) beispielsweise für fast alle afrikanischen Staaten. Die Sprachen sind viel weniger territorial und viel stärker sprechergebunden als in Europa. Ein und derselbe Sprecher spricht innerhalb eines Territoriums mehrere Sprachen. Ein Modellbeispiel für praktizierte Mehrsprachigkeit ist Tansania: Hier werden mehr als 130 Sprachen gesprochen. Dennoch ist die Verständigung auf Swahili in den meisten Teilen des Landes möglich. Swahili wird zwar von weniger als 10 % der Bevölkerung als Muttersprache gesprochen, wird jedoch nicht von einer politisch, ethnisch oder religiös dominierenden Gruppe vertreten und ist daher neutral (vgl. Cyffer 2003).

In Deutschland ist die Sprachenvielfalt zum einen durch Minderheitsregionen mit Sprachen wie Dänisch, Niederdeutsch und Sorbisch geprägt und durch eine 1992 unterzeichnete *Charta der Regional- und Minder Sprachen* des Europarats gesichert. Zum anderen gehört in Deutschland eine migrationsbedingte individuelle Mehrsprachigkeit zum Alltag in der Einwanderungsgesellschaft (s. auch Kap. III.6). Die Frage nach der Zahl der mehrsprachigen Personen in Deutschland lässt sich jedoch nicht ohne Weiteres beantworten. In den amtlichen Statistiken wird weder nach der Erstsprache noch nach Sprachkenntnissen gefragt. Dagegen ist das soziale Merkmal ›Migrationshintergrund‹ statistisch klar definiert. Als Personen mit Migrationshintergrund werden vom Statistischen Bundesamt Menschen bezeichnet, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren sind. Dazu zählen zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländer; zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte; (Spät-)Aussiedler und mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Nachkommen der drei zuvor genannten Gruppen (vgl. Statistisches Bundesamt 2019: 4f.). Nach dieser Definition lebten in der Bundesrepublik 2018 insgesamt 20,8 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund (also etwa 25 % der Gesamtbevölkerung). In der Altersgruppe der 0- bis 5-Jährigen haben 40 % einen Migrationshintergrund, bei den 5- bis 15-Jährigen sind es beinahe 37 % (vgl. ebd.: 36). Das Hilfskonstrukt ›Herkunftsland‹ sagt jedoch wenig über die tatsächlich in den Familien gesprochenen Sprachen aus, noch gibt es Auskunft darüber, ob die ›Person mit Migrationshintergrund‹ sich zweier oder mehrerer Sprachen im Alltag bzw. im schulischen oder beruflichen Kontext bedient. Nicht jeder, der in einem anderen Land geboren wurde oder dessen Eltern nach Deutschland migriert sind, spricht automatisch auch eine zweite Sprache neben Deutsch.

Es gibt aber eine Reihe von Studien, die anstreben, die Zahl der mehrsprachigen Menschen im deutschen Bildungssystem zu erfassen. Die internationalen Vergleichsstudien wie PISA (*Programme for International Student Assessment*), IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*) oder DESI (*Deutsch Englisch Schülerleistungen International*) berücksichtigen Faktoren, die die Leistungen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen, wobei für das Merkmal ›Mehrsprachigkeit‹ unterschiedliche Bezugsgrößen herangezogen werden. Dies führt dazu, dass die gewonnenen Daten und aufbereiteten Werte nur bedingt aufeinander zu beziehen sind. Im Projekt SPREG (*Spra-*

chenerhebung Essener Grundschulen) wurden fast 19.000 Grundschülerinnen und Grundschüler in Essen über die von ihnen verwendeten Sprachen befragt (vgl. Chlosta/Ostermann 2010). Etwas weniger als 30 Prozent der befragten Kinder gaben an, dass sie in ihrer Familie noch eine weitere Sprache neben der deutschen sprechen, dabei verweisen die Beteiligten auf 80 verschiedene Sprachen. Die Auswertung hat ergeben, dass Türkisch die meistgesprochene Herkunftssprache von Essener Grundschulkindern ist, gefolgt von Arabisch, Polnisch, Bosnisch/Serbisch/Kroatisch und Russisch. Das Ergebnis einer weiteren Untersuchung an Hamburger Grundschulen legt nahe, dass mehr als ein Drittel der Kinder mehrsprachig aufwachsen (vgl. Fürstenau/Gogolin/Yağmur 2003), in Freiburg i. Br. sind es an Grund- und Sonderschulen gar 40 Prozent (Decker/Schnitzer 2013). Auch in den beiden letztgenannten Studien werden jeweils 100 bzw. 85 Sprachen angegeben, die Kinder in ihrem Elternhaus gebrauchen. Die Studien geben zwar keine Auskunft über die Sprachkompetenzen der Kinder in ihren Herkunftssprachen, führen jedoch vor Augen, welche Sprachenvielfalt an Grundschulen in den drei Städten herrscht. Aus diesen Daten zur individuellen Mehrsprachigkeit von Kindern lässt sich schließen, dass auch die erwachsenen Familienmitglieder mehrsprachig sind und eine andere oder mehrere andere Sprachen als das Deutsche bzw. neben dem Deutschen sprechen.

Worin liegt die hohe Wahrscheinlichkeit von Zweisprachigkeit als Bildungsvoraussetzung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (vgl. Gogolin 2005: 14) begründet? Früher galt die Drei-Generationen-Regel (vgl. Riehl 2014a): Die erste Generation der Einwanderer erwirbt die Sprache des Ziellandes nur unvollständig, die zweite Generation ist zweisprachig und beherrscht sowohl die Herkunfts- als auch die Zielsprache, die dritte Generation wird wieder einsprachig, indem sie die Herkunftssprache aufgibt. In der modernen Migrationsgesellschaft wird die Vitalität von mitgebrachten Sprachen durch eine gut etablierte Medienlandschaft, technische Kommunikationsmittel und persönliche Mobilität unterstützt. Damit ist der Austausch mit dem Herkunftsland gewährleistet. Herkunftssprachen sind nicht durchweg in der familiären Sprachpraxis dominant, aber in bestimmten Kontexten immer wieder präsent – beispielsweise als Sprache der Gefühle, in der mit den Kindern liebevoll kommuniziert wird, in der Geschichten erzählt werden und in der getröstet wird, aber auch als Sprache des Disziplinierens und Erziehens (vgl. Gogolin

2005). Diese Zwei- und Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung sollte keine Gefährdung für die Aneignung der schulrelevanten sprachlichen Register darstellen. Wenn nach Ursachen für fehlende Sprachkompetenzen, die eine erfolgreiche Teilhabe mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler an bildungsnahen Diskursen ermöglichen, gesucht wird, so liegen sie nicht in der Zweisprachigkeit als solcher, sondern in den Bedingungen, unter denen die Zweisprachigkeit zustande kommt. Hier weist Gogolin (ebd.) darauf hin, dass soziale Zusammenhänge berücksichtigt werden sollen, nämlich die Bildungsferne der Familie oder allgemeine entwicklungshemmende Sozialisationsbedingungen bzw. der sozioökonomische Faktor (vgl. dazu Lokhande 2016).

Der Erwerb von zwei und mehreren Sprachen und die Mehrsprachigkeit stellen an sich kein Problem dar, denn unser Gehirn ist neben Steuerungsaufgaben auf das Lernen spezialisiert und wird durch das Lernen mehrerer Sprachen ohne Leistungsverlust modifiziert (vgl. de Bot 2017; Nitsch 2007). Dennoch haben mehrere Faktoren wie u. a. der Zeitpunkt des Erwerbsbeginns, Qualität und Umfang des Inputs, lebensweltliche Relevanz und Wertigkeit der Sprache sowie Motivation zum Spracherwerb (vgl. Rothweiler 2007: 122) einen Einfluss auf Erwerbsprozesse und damit auch auf die Entwicklung der Sprachen zu funktionalen Varietäten. Zum Problem wird das Aufwachsen mit zwei oder mehreren Sprachen erst durch eine einsprachige Umgebung: durch eine Gesellschaft, die auf das Funktionieren in nur einer Sprache fixiert ist. Auf die Bildungsinstitution Schule übertragen wird diese Einstellung von Gogolin (1988) als »monolingualer Habitus der multilingualen Schule« bezeichnet (s. hierzu auch Kap. III.7). Hinzu kommt eine öffentliche Meinung, die durch die Sichtweise von Personen geprägt ist, die einsprachig aufgewachsen sind (vgl. Stölting 2005).

Die Frage, welche Person als mehrsprachig gelten kann, wurde bis in die 1970er Jahre nach dem Grad der Sprachkompetenz beurteilt. Demnach ist eine Person bilingual, wenn »native-like control of two languages« (Bloomfield 1965: 156) vorliegt. Heutzutage geht man jedoch davon aus, dass dieser Zustand – balancierte Mehrsprachigkeit – nicht oder nur höchst selten der Realität mehrsprachiger Menschen entspricht. In mehrsprachigen Kontexten spezialisieren sich Sprecher mit ihren Sprachen auf verschiedene Lebensbereiche, so dass es nicht möglich ist zu entscheiden, welche Sprache am besten beherrscht wird oder zu welcher Sprache der größte emotionale Bezug besteht. Zu erwarten sind ungleichmäßige Entwicklung,

(temporäre) Dominanz einer Sprache und vom Sprachgebrauch abhängige Arbeitsteilung. Damit nimmt die moderne Mehrsprachigkeitsforschung auch Abstand von den Warnungen des deutschen Linguisten Leo Weisgerber, der in seinem Aufsatz *Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit* aus dem Jahr 1966 die Folgen des zweisprachigen Aufwachsens mit einer »Schwächung des Sprachgefühls durch gegenseitige Beeinflussung der beiden Sprachen, Unsicherheit des Ausdrucks, Sprachmengerei, Armut des lebendigen Wortschatzes« (Weisgerber 1966: 77) beschrieb. Hartmut Esser (2009: 70) weist darauf hin, dass der Erwerb von zwei und mehreren Sprachen nicht selbstverständlich ist und von einer Reihe von individuellen und sozialen Bedingungen abhängt. Dennoch kann heute als gesichert gelten, dass mehrsprachiges Aufwachsen keine negative Einwirkung auf die kognitive Entwicklung des Kindes hat (vgl. Bialystok 2004). Kinder, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, entwickeln früh metasprachliche Fähigkeiten (vgl. Bialystok 2001; Krafft 2014), sie verfügen über zusätzliche Strategien wie Paraphrasieren oder *Code-Switching* und sind erfolgreich beim Lernen von weiteren Sprachen (vgl. DESI-Konsortium 2008).

Eine weitere Möglichkeit, sich dem Begriff »Mehrsprachigkeit« anzunähern, liegt in der Beurteilung nach der Bedeutung der Sprachen für ihre Sprecherinnen und Sprecher. Hier trägt man der lebensweltlichen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit Rechenschaft, also dem Sprachbesitz, so wie er sich unter den besonderen Sprachlern- und Lebensbedingungen in der Migration entwickeln kann, unabhängig von der eigenen Entscheidung, der individuellen Sprachbegabung und der vollständigen Beherrschung. Mehrsprachig sind Menschen, die ihr tägliches Leben in mehreren Sprachen erleben und gestalten, unabhän-

gig davon, wie kompetent sie in der jeweiligen Sprache sind (vgl. Gogolin 1988: 10). Mit dieser Definition wird die Vorstellung von der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit erfasst. Oksaar (2003: 31) hebt zudem das Phänomen hervor, dass in verschiedenen Kontexten zwischen zwei oder mehreren Sprachen entschieden bzw. gewechselt wird, und definiert Mehrsprachigkeit als »die Fähigkeit eines Individuums hier und jetzt zwei oder mehr Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden und ohne weiteres von der einen Sprache in die andere umzuschalten, wenn die Situation es erfordert«.

Mehrsprachigkeit ist nicht die Ausnahme, sondern der Normalfall. Jeder Mensch ist mehrsprachig, zumindest in dem Fall, wenn man zwischen der inneren und äußeren Mehrsprachigkeit nach Mario Wandruszka (1981) unterscheidet: Jede Sprache beinhaltet eine Welt von Sprachen. Unter dieser inneren Mehrsprachigkeit sind die verschiedenen Varietäten innerhalb einer Sprache gemeint – Umgangssprache, Dialekte, Regiolekte, Soziolekte, Fachsprachen, sprachliche Register –, die ein Individuum in einer Sprachgemeinschaft im Laufe des Lebens, u. a. auch in den Bildungsinstitutionen erwirbt und zwischen denen es als kompetenter Sprecher einer Sprache je nach Kontext und Gebrauchssituation wechselt. Äußere Mehrsprachigkeit kann dagegen gesellschaftlich, institutionell oder individuell geprägt sein.

12.2 Was zeichnet individuelle Mehrsprachigkeit aus?

Die individuelle Mehrsprachigkeit kann durch unterschiedliche Arten des Spracherwerbs erreicht werden, simultan und sukzessiv (s. Abb. 12.1).

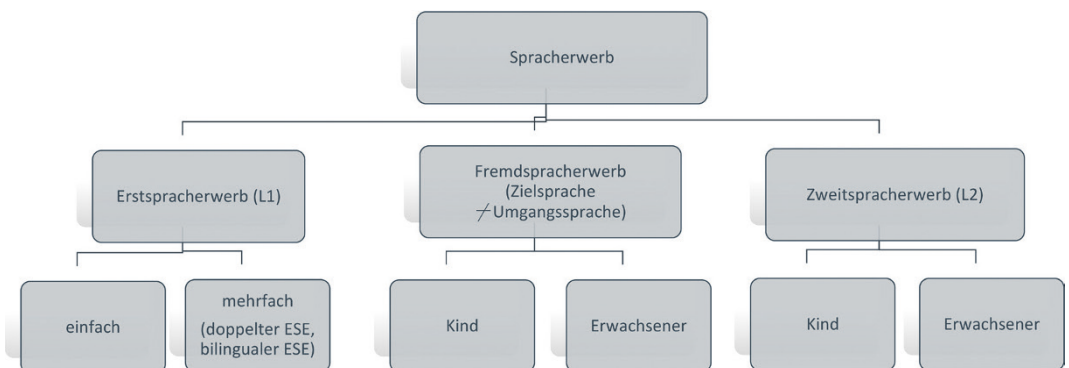


Abb. 12.1 Arten des Spracherwerbs (ESE=Erstspracherwerb), in Anlehnung an Müller/Kupisch/Schmitz et al. (2011)

Beim Erstspracherwerb handelt es sich um die Sprache (L1), die das Kind von Geburt an lernt. Dieser Prozess ist unabhängig von Intelligenz, Persönlichkeit, sozialem Umfeld etc. immer erfolgreich, vorausgesetzt, dass es ausreichend Input gibt und dass keine spezifische Sprachentwicklungsstörung vorliegt (vgl. Meisel 2007). Erfolgreich bedeutet, dass Kinder eine Bandbreite von Erwerbsaufgaben meistern: Sie erkennen, dass lautliche Äußerungen der Umgebung absichtsvoll und bedeutungsvoll sind; sie segmentieren und analysieren den Lautstrom und erwerben die komplexen artikulatorischen Handlungspläne; sie erwerben die grammatischen Regularitäten und Regeln zur Bedeutungskomposition; sie erwerben die kommunikativen Funktionen (und deren alternative Realisierungsmöglichkeiten) sowie Diskursmuster (vgl. Rothweiler 2002: 252 f.), also die Kompetenzbereiche Phonetik/Phonologie, Morphologie, Lexik, Semantik, Syntax und Pragmatik.

Wenn von Geburt an bis spätestens zum dritten Lebensjahr eine weitere Sprache hinzukommt, wird diese Erwerbssituation als doppelter oder bilingualer Erstspracherwerb bezeichnet. Der gleichzeitige Erwerb zweier Sprachen in der frühen Kindheit verläuft analog zum jeweiligen einfachen Erstspracherwerb der betroffenen Sprachen. In beiden simultan erworbenen Sprachen kann muttersprachliche Kompetenz erreicht werden, wobei zumindest zeitweise eine Sprache dominiert bzw. dominieren kann. Funktionale Unterscheidung der Sprachen kann sich entweder auf Personen oder auf Situationen beziehen und ist bereits um das zweite Lebensjahr herum möglich (vgl. Meisel 2009; Müller/Kupisch/Schmitz et al. 2011; Wulff 2017). Kinder, die mit zwei Sprachen aufwachsen, sind sehr früh in der Lage, ihren Sprachgebrauch bzw. ihre Sprachwahl zu kommentieren. Tracy (2008: 120; 1996) führt als Beispiel das Mädchen Hannah an, das mit Englisch und Deutsch in Deutschland aufwächst und die deutschsprachige Kita besucht (Tracy 2008: 120):

- (1) Hannah (2;7): Ich habe ein Zug gebaut in der Kita.
Mutter: And did they say ›clever Hannah‹?
Hannah: Nein, ›brave Hannah‹, cause it's German.
- (2) Hannah (2;8) tut so, als ob sie Zeitung lesen würde.
Mutter: You're reading the newspaper, are you?
Hannah: Don't stör mich... mich nicht stören... in English or German.

Diese Beobachtungen zu metalinguistischen Kommentaren des Kindes können als Indiz dafür gewertet werden, dass die Sprachsysteme sehr früh getrennt sind (vgl. Müller/Kupisch/Schmitz et al. 2011; Riehl 2014a).

Wenn eine Erstsprache in ihren Grundzügen – in der Spracherwerbsforschung geht man davon aus, dass nach dem dritten Lebensjahr der Erwerb der Kerngrammatik als abgeschlossen gelten kann – erworben ist, wird das Aneignen von einer oder mehreren weiteren Sprache(n) als Zweitspracherwerb definiert. Handelt es sich um frühkindlichen Zweitspracherwerb, so verfügt das Kind bereits über gewisse kognitive Fähigkeiten und sprachliches Wissen. Je später der Erwerb beginnt, desto mehr gleicht der Erwerb der zweiten Sprache dem L2-Erwerb Erwachsener. Die Bezeichnung ›Zweitsprache‹ bringt dabei den sukzessiven Charakter der Erwerbssituation zum Ausdruck und macht keine Aussage über den Grad der erreichten Sprachkompetenzen in der Zweitsprache.

Romaine (1995: 181–183) unterscheidet sechs familiäre Konstellationen für den bilingualen Spracherwerb. Kriterien für die Unterscheidung sind dabei die Sprachen der Eltern, die sie in der Interaktion mit dem Kind verwenden, und die Umgebungssprache. Nach dem Prinzip ›eine Person – eine Sprache‹, wenn Eltern zwei verschiedene Erstsprachen haben, verwendet jeder Elternteil in der Interaktion mit dem Kind die eigene Sprache. Es können sich weitere Konstellationen ergeben, wenn beide Elternteile zwei Sprachen sprechen, die Umgebungssprache aber eine andere ist, oder wenn sich ein Elternteil für die Kommunikation für eine Sprache entscheidet, die nicht seine Erstsprache und nicht die Sprache der Umgebung ist. Bei der Vielzahl der möglichen Konstellationen weist Busch (2017: 44) darauf hin, dass diese die mehrsprachige Realität nicht genau abbilden können, denn es wird angenommen, dass die Eltern einsprachig sind bzw. eine klar definierte Muttersprache haben, dass zu den Bezugspersonen eines mehrsprachig aufwachsenden Kindes nur Vater und Mutter gehören und dass es nur eine Umgebungssprache gibt. Damit wird man häufig der Vielfalt der sprachlichen Varietäten, mit denen das Kind in Kontakt kommt, nicht gerecht.

Eine besonders verbreitete Konstellation beim Aufwachsen mit zwei oder mehr Sprachen ist das Benutzen der Sprachen im ständigen Wechsel. Sprachen interagieren miteinander. Dieser Wechsel, das Leben in mehreren Sprachen, zeichnet die Sprachpraktiken eines mehrsprachigen Individuums aus. Dazu gehören verschiedene Formen von Sprachmischungen wie *Code-Switching* und *Code-Mixing* sowie Transfer-

erscheinungen bis hin zur Entstehung von gemischten Varietäten wie Pidgindeutsch und Ethnolekten (z. B. Türkendeutsch, vgl. Şimşek 2012) durch umfassenden Sprachkontakt. Wenn die Sprecherperspektive eingenommen wird und das Prozesshafte, Dynamische im Sprachgebrauch betont werden soll, wird im englischsprachigen Raum der Begriff *linguaging* verwendet (vgl. García 2009; Busch 2017). Für mehrsprachige Praktiken, in denen je nach Situation sowohl in der Schule als auch in der Familie zwischen zwei oder mehreren Sprachen gewechselt wird, führt García (ebd.: 45–47) den Begriff *translanguaging* ein. Sprachmischungen und der Wechsel zwischen Sprachen tragen zur Flexibilität und Erleichterung in der Kommunikation bei, auch wenn eine Zweitsprache noch nicht ausreichend beherrscht wird. Sie ermöglichen zudem die Reflexion kommunikativer Praktiken, können Sprachbewusstheit fördern und machen Sprachenvielfalt im öffentlichen Raum sichtbar (vgl. Riehl 2014b: 112; Busch 2017: 180–182).

12.3 Wie werden zwei oder mehrere Sprachen erworben?

Der Fragenkomplex, wie eine oder mehrere Sprachen erworben werden und wie Sprachen in unserem Gehirn repräsentiert sind, ist Forschungsgegenstand der Kognitions- und Neurowissenschaften, darunter insbesondere der Psycho- und Neurolinguistik. So wird in neurolinguistischen Studien untersucht, welche Gehirnareale bei Sprachproduktion und -rezeption aktiviert werden und ob es dabei Unterschiede bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachigen Individuen gibt. Mit Hilfe bildgebender Verfahren über Computertomographie oder über Magnetresonanztomographie wird beispielsweise erforscht, wie die neuronale Aktivität bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen beschaffen ist und ob sich diesbezüglich der frühe L2-Erwerb vom späteren L2-Erwerb unterscheidet. Über bildgebende Verfahren können auch erste Antworten auf die Fragen gegeben werden, wie sich der Grad der Sprachkompetenz in der einen oder anderen Sprache auf die Aktivierung relevanter Gehirnareale auswirkt und welche Gehirnstrukturen bestimmte Sprachfunktionen unterstützen (vgl. Nitsch 2007; de Bot 2010).

Die Psycholinguistik geht der Frage nach, welche kognitiven Mechanismen es einem Individuum ermöglichen, Sprache zu verwenden. Sie untersucht damit Spracherwerbsprozesse bei ein- bzw. mehrsprachigen Personen und modelliert Prozesse der Sprach-

rezeption sowie Sprachproduktion. Da aber die kognitiven Prozesse bei der Sprachverarbeitung nicht direkt beobachtbar sind, gibt erst der Zusammenhang vom beobachtbaren In- und Output Aufschluss darüber, wie Sprachverarbeitungsprozesse im menschlichen Gehirn ablaufen. Um den Spracherwerb eines ein- oder mehrsprachigen Individuums zu beschreiben und Rückschlüsse auf die Arbeitsweisen des kognitiven Systems zu machen, ist die Psycholinguistik auf empirische Daten zur Produktion und Wahrnehmung von Sprache(n) angewiesen, die man über Beobachtungen und Experimente gewinnt. Wenn die Sprachproduktion im Fokus steht, werden Spontansprachkorpora (Sammlungen von Sprachmaterialien), elizitierte Sprachproduktionen oder standardisierte Tests herangezogen; bei kleinen Kindern lässt sich die Sprachproduktion über Elternfragebögen untersuchen. Will man Daten zur Sprachwahrnehmung gewinnen, greift man u. a. auf *Eye Tracking*-Experimente, Bildwahlaufgaben oder Grammatikalitätsurteile zurück. Über Datenanalyse können letztendlich empirisch fundierte Aussagen über die Sprachfähigkeiten eines Individuums auf verschiedenen Sprachebenen wie der phonetisch-phonologischen, lexikalischen, morphosyntaktischen oder pragmatischen gemacht werden. Besonders intensiv beforscht wird seit den 1990er Jahren der lexikalische Bereich, die mentale Repräsentation der Wörter im ein- und mehrsprachigen Gehirn. Auf dieses komplexe Thema soll im Folgenden näher eingegangen werden, um das Phänomen individuelle Mehrsprachigkeit und Erwerb von mehreren Sprachen zu konkretisieren.

Obwohl der Begriff des mentalen Lexikons, des sprachlichen Wissensbestandes im Langzeitgedächtnis, zu den zentralen Begriffen der Psycholinguistik gehört, sind viele Fragen zu seiner Organisation und Funktion nicht abschließend beantwortet. Es kann jedoch als gesichert gelten, dass das mentale Lexikon als ein vieldimensionales Netzwerk bezeichnet werden kann, in dem alle Elemente in Beziehung zueinander stehen. Die Repräsentation eines Wortes im mentalen Lexikon beinhaltet sowohl die Ausdrucks- (Wortform) als auch die Inhaltsseite (vgl. Singleton 1999; Dittmann 2002). Zur Ausdrucksseite gehört die phonologische Repräsentation und nach dem Erwerb der Schrift(sprache) auch die graphematische. Zur Inhaltsseite, der Bedeutung, gehört die referenzielle Dimension eines Wortes sowie denotative und konnotative Bedeutungen: Jeder L1-Sprecher hat das Wissen, auf welche Objekte und Ereignisse er mit einem Wort referieren kann, und unterscheidet zwischen der kon-

ventionalisierten, neutralen Bedeutung (*Hund* – neutral) und wertenden Bedeutung oder Nebenbedeutung (*Köter* – abwertend).

Das mentale Lexikon ist durch Felder gegliedert, die einen Netzwerkcharakter haben. Bei dieser metaphorisch gesehen netzwerkartigen Struktur wird für jedes Wort (Knoten) durch eine Vielzahl von Strängen mit anderen Wörtern (Knoten) eine Verknüpfung hergestellt. Die Anzahl der Knoten repräsentiert quantitative Aspekte in einem solchen Netzwerk, die Verbindungen zwischen den Knoten repräsentieren die qualitativen Aspekte (vgl. Meara/Wolter 2004). Die Felder sind flexibel, an den Rändern offen und können unterschiedlich geordnet werden:

- Wortfelder stellen den enzyklopädischen Aspekt der Ordnung dar, z. B. das Wortfeld ›Studium‹ – *Semester, Seminar, Student, Klausur* usw.
- Es können verschiedene Arten von paradigmatischen Beziehungen bestehen, z. B. Synonyme (*müde* und *erschöpft*), Antonyme (*hungrig* und *satt*), Hypo- und Hyperonyme (*Cola, Wasser, Tee* – *Getränke*) oder Partonyme (*Hand* und *Arm*).
- Eine weitere Ordnung ist die über Wortfamilien, z. B. *-sprach-/-sprech-/-sprich-: Sprache – sprechen – gesprächig – Gespräch – absprechen – Sprachprüfung*.
- Felder können nach syntagmatischen Beziehungen geordnet sein, d. h. danach, welche Wörter im Satz häufig zusammen auftreten, z. B. Kollokationen wie *Brief schreiben, Brief lesen, Brief bekommen* usw.

Diese Felder werden komplementär zur semantischen Verarbeitung mit Klangfeldern (Klangähnlichkeit bzw. gleicher Anlaut wie *Kind* und *Kegel, Haus* und *Hof*) und affektiven Feldern (affektive Nebenbedeutungen) ergänzt (vgl. Kielhöfer 1994). Ein neues Wort in das mentale Lexikon zu integrieren, bedeutet gleichzeitig, verschiedene Wissensbestände auf- und auszubauen: denotative und konnotative Bedeutungen, Wissen über die Wortartzugehörigkeit, Wissen über Wortbildungsmöglichkeiten, Wissen über Kollokationen, Wissen über Synonyme, Antonyme, über Ober- und Unterbegriffe und nicht zuletzt auch pragmatisches Wissen, wie das Wort adressatengerecht und sozial angemessen verwendet werden kann.

Was passiert nun, wenn eine zweite Sprache erworben wird? Wenn im kindlichen Zweitspracherwerb oder im Zweit- bzw. Fremdspracherwerb Erwachsener eine neue Sprache gelernt wird, müssen viele Aufgaben, die für den Erstspracherwerb relevant sind, nicht neu bearbeitet werden. Im Zweitspracherwerb

kann auf Wissen um referenzielle Dimension und Objektpermanenz zurückgegriffen werden, das Wissen um semantische Beziehungen kann auf die neue Sprache übertragen werden (vgl. Koeppel 2013). Dennoch ist der Erwerb von Wortformen und Wortbedeutungen in der L2 ein langwieriger Prozess. Die Zahl der Wiederholungen, die notwendig sind, bis ein Wort in einer Äußerung erkannt wird, hängt von der sprachlichen und/oder kulturellen Nähe der L1 und L2 ab. Darüber hinaus entscheiden auch andere Faktoren wie Gedächtnisleistung oder Motivation bzw. persönlicher Bezug zum Thema darüber, wann ein neues Wort aus dem rezeptiven in den produktiven Wortschatz übernommen wird und damit eigenständig gebraucht werden kann (vgl. Apeltauer 2017: 316).

Die Diskussion, ob die Wörter im mentalen Lexikon eines mehrsprachigen Individuums getrennt oder zusammen gespeichert werden, ob sie sprachspezifisch oder parallel aktiviert werden und wie die Wortformen und das semantisch-konzeptuelle System der beiden Sprachen interagieren, dauert seit langem an. Dabei besteht Konsens darüber, dass es drei mögliche Repräsentationen geben könnte. Wenn ältere Modelle von einer getrennten Speicherung der Wörter in zwei verschiedenen Sprachen ausgehen, wird in neueren Modellierungsversuchen ein gemeinsames Wörternetz bzw. ein Netzwerk mit Aktivierungsausbreitung vermutet (vgl. Singleton 1999; de Bot/Lowie/Verspoor 2005; Roche 2013). Obwohl ein allgemein anerkanntes Modell zur mentalen Repräsentation von Wortformen und semantisch-konzeptuellen Bedeutungen bei Mehrsprachigen noch aussteht, kann angenommen werden, dass verschiedene Entwicklungsstufen im Prozess des Spracherwerbs die Organisation des mehrsprachigen mentalen Lexikons beeinflussen.

12.4 Wie geht Forschung an mehrsprachige Individuen heran?

In der kognitiv ausgerichteten Mehrsprachigkeitsforschung können verschiedene Perspektiven eingenommen werden, die wiederum unterschiedliche methodische Zugänge bedingen. Grundsätzlich wird zwischen qualitativ und quantitativ ausgerichteten Studien unterschieden. Wenn bei quantitativen Ansätzen typischerweise mit Daten gearbeitet wird, die gezählt werden können und in ausreichender Menge vorliegen, liegen bei qualitativen Ansätzen typischerweise verbale Daten vor, die häufig in direkter Forscher-Untersuchungspersonen-Interaktion entstanden sind

und die im Analyseprozess selektiert, fokussiert und gedeutet werden müssen. Qualitative Studien beziehen sich in der Regel auf eine geringe Gruppe der untersuchten Personen und zielen auf Exploration und Verstehen, so dass im Forschungsprozess Hypothesen generiert werden. Quantitative Studien berücksichtigen eine große Zahl an Probanden, so dass eine möglichst große und repräsentative Zufallsstichprobe zustande kommt. Zusätzliche Erkenntnisse sind durch den Einsatz von Kombinationen qualitativer und quantitativer Methoden (*mixed methods*) möglich (vgl. Riemer 2014). Je nach zu beantwortender Forschungsfrage werden in der Mehrsprachigkeitsforschung Longitudinal- und Querschnittsstudien durchgeführt: Bei Langzeitstudien werden Probanden über einen längeren Zeitraum in regelmäßigen Zeitabständen beobachtet oder die Testung wird wiederholt. Bei Querschnittsstudien hingegen werden Daten von verschiedenen Lernergruppen bzw. Teilnehmenden zu einem bestimmten Zeitpunkt erhoben. Im Folgenden sollen die Perspektiven in der Mehrsprachigkeitsforschung sowie die dadurch bedingten Methoden vorgestellt und exemplarisch an einigen Studien verdeutlicht werden. Dabei kann kein Anspruch erhoben werden, alle eingesetzten Methoden in ihrer Vielzahl zu berücksichtigen. Es sollen zunächst die Bandbreite der Methodenvielfalt sowie die interdisziplinäre Ausrichtung der Mehrsprachigkeitsforschung aufgezeigt werden.

Die soziolinguistische Perspektive hat neben den Phänomenen in mehrsprachigen Gesellschaften (z. B. die Auswirkungen einer Diglossie-Situation) das Verhalten von mehrsprachigen Individuen in bestimmten Bereichen in privaten und in offiziellen Kontexten im Blick. Eine häufig angewendete Methode, um (Sprach-)Einstellungen, Sprachgebrauch, Einschätzungen zur Sprachkompetenz und Verhaltensweisen von mehrsprachigen Individuen zu erfassen, sind verschiedene Formen von Befragungen, bei denen Daten weniger bis stark strukturiert sowohl mündlich in Form von Interviews als auch schriftlich in Form von Fragebögen erhoben werden können. So gehen beispielsweise Ritterfeld/Lüke/Starke et al. (2013) in einer groß angelegten Studie an der TU Dortmund der Frage nach, wie unterschiedlich Kinder und Jugendliche im Alter zwischen zehn und achtzehn Jahren mit ihrer Mehrsprachigkeit umgehen. Das Ziel dabei war, Prototypen im Umgang zu identifizieren. Um die zuvor aufgestellten Hypothesen zu unterschiedlichen Mehrsprachigkeitstypen zu überprüfen, wurden mittels Online-Fragebogen 710 Schülerinnen und Schü-

ler in Nordrhein-Westfalen befragt. Der Fragebogen erfasste Einstellungen der Schüler z. B. zum *Code-Switching* und Sprachgebrauch, zur subjektiven Einschätzung ihrer eigenen Sprach- und Kommunikationskompetenz sowie zu bestimmten Verhaltensparametern (vgl. ebd.: 170). Dabei kam heraus, dass Kinder und Jugendliche, die ihre subjektive Sprach- und Kommunikationskompetenz als schwach einschätzen, sich als sprechängstlich erleben und häufig Probleme in der Sprachverwendung erfahren. Kinder und Jugendliche, die ihre subjektive Sprach- und Kommunikationskompetenz als stark bewerten, erleben keine vergleichbaren Barrieren im kommunikativen Alltag (vgl. ebd.: 171).

Die soziolinguistische Perspektive hat auch der sprachbiographische Ansatz im Blick, der durch Erhebung von Sprachenporträts mit narrativen Reflexionen (s. Einleitungszeit; vgl. auch insgesamt Krumm/Jenkins 2001; Busch 2012) und durch Sprachbiographien erfolgt. Durch sprachbiographische Interviews können Einsichten gewonnen und modelliert werden, wie mehrsprachige Personen in verschiedenen Kontexten mit ihren Sprachen umgehen, wie sich beispielsweise die Sprachen und Einstellungen zu ihnen entwickeln (vgl. Riehl 2014a: 25). In einer qualitativen Studie mit migrationsbedingt mehrsprachigen Erwachsenen der ersten und zweiten Migrationsgeneration zeigt Katharina König (2018) auf, welche wiederkehrenden inhaltlichen Motive sich in ihren Sprachbiographien aufdecken lassen und »mit welchen erzählerischen Mitteln die interviewten Personen die benannten Erlebnisse wertend rahmen« (ebd.: 18). Um diese Fragen zu beantworten, erhebt sie 45 leitfadengestützte, teil-narrative sprachbiographische Interviews, deren Analyse einen Einblick in die subjektive Erlebniswelt der interviewten Personen gewährt und die die Erzählmuster *Ereignis* (»Plötzlicher und unbeschreibbarer Erwerb«), *Vorfall* (»Negativnarrationen von wiederholten Erlebnissen«) und *Wendepunkt* (»Erzählungen vom sprachbiographischen Umbruch«) identifizieren lässt.

Die psycholinguistische Perspektive widmet sich den Fragen des Spracherwerbs, des Sprachverhaltens und der Sprachverarbeitung im Kontext der Mehrsprachigkeit. Als Methoden werden Selbstbeobachtung (Introspektion), Korpusanalysen, teilnehmende und nicht-teilnehmende Beobachtung sowie experimentelle Untersuchungen wie *Priming-Tests* und *Eye Tracking* angewendet. *Priming-Tests* sind wichtige experimentelle Verfahren, um beispielsweise der Struktur des (mehrsprachigen) mentalen Lexikons auf die Spur zu kommen und zu erforschen, wie Sprachen

miteinander vernetzt sind. Beim *Priming* beeinflusst ein erster Reiz (z. B. ein Begriff), der durch den Probanden wahrgenommen wird, die Interpretation bzw. die Reaktion auf darauf folgende Reize. Durch den *Prime*, eine Vorinformation, werden Assoziationsfelder, miteinander verbundene Bedeutungen, mit aktiviert, was zu verkürzten Abruf- und Verarbeitungszeiten führt. Wenn als *Prime* der Begriff ›See‹ angeboten wird, ruft er auch Begriffe wie ›Wasser‹, ›Schiff‹ oder ›Fische‹ auf (vgl. Riehl 2014a: 29). Ergebnisse aus Experimenten zum bilingualen mentalen Lexikon zeigen, dass die *Primes* in einer Sprache auf die Verarbeitung eines Zielitems in einer anderen Sprache wirken: Bei cross-linguistischen Studien zu semantischen *Priming*-Effekten konnten sich Probanden schneller entscheiden, dass es sich bei *dog* um eine belebtes Item handelt, wenn das Zielitem *dog* dem *Prime* *Vogel* folgte, als wenn zuvor der *Prime* *Tasse* präsentiert wurde (vgl. Wartenburger 2010: 179).

Beobachtungen und Korpusanalysen im Längsschnitt sind aufschlussreich, wenn etwa die Entwicklung der einzelnen Sprachkompetenzen bilingual aufwachsender Kinder sowie das Interagieren der beiden Sprachen erforscht wird. Im DUFDE-Projekt (Deutsch und Französisch – Doppelter Erstspracherwerb) wurde die sprachliche Produktion von sieben bilingualen Kindern über vier Jahre lang aufgezeichnet und untersucht. In einer Spielsituation wurden Kinder alle 14 Tage eine halbe Stunde lang in Interaktion mit erwachsenen Kommunikationspartnern, die jeweils Deutsch oder Französisch sprachen, videographiert (vgl. Köppe 1997). Eines der wichtigen Ergebnisse aus diesem Projekt zum doppelten Erstspracherwerb sind die Erklärungen zum Mischverhalten der Kinder im Sprachgebrauch: Es konnte gezeigt werden, dass zwar alle Kinder Sprachmischungen produzieren, dass diese Mischungen jedoch regelgeleitet sind (vgl. ebd.: 265). Darüber hinaus konnte in der Studie gezeigt werden, dass die beobachteten Kinder sehr früh ein bilinguales Bewusstsein entwickeln. Dies äußert sich in solchen Verhaltensweisen wie Selbstkorrekturen gemischter Äußerungen, metalinguistischen Kommentaren oder Übersetzungen wie bei Ivar, der nach dem Prinzip ›eine Person – eine Sprache‹ bilingual aufwächst. Mit seiner Mutter kommuniziert er auf Französisch, die Sprache seines Vaters ist Deutsch:

- (3) Ivar (2;02): kaputt? (Übersetzung, vgl.
Mutter: mhm ebd.: 126)
Ivar: cassé

- (4) Ivar (2;11): mama sagt ›jau- (metalinguistischer
ne‹ Kommentar, vgl.
ebd.: 128)

Eine weitere longitudinale Untersuchung nimmt den Spracherwerb, vor allem die Entwicklung von grammatischen und lexikalischen Kompetenzen, von zwölf Kindern im Grundschulalter mit den Erstsprachen Polnisch, Russisch und Türkisch in den Blick (Augsburger Korpus, vgl. Wegener 1992; Haberzettl 2005). Die Aufnahmen wurden in monatlichen Abständen gemacht und setzen sich aus freien Gesprächen, Erzählungen von Bildergeschichten und Tests zusammen. Über die Analyse von Sprachdaten konnte gezeigt werden, dass Kinder je nach Erstsprache unterschiedliche Strategien beim Erwerb der Verbstellungsregularitäten des Deutschen einsetzen (vgl. Haberzettl 2005). Die Ergebnisse einer ebenfalls longitudinalen Anschlussstudie legen nahe, dass ältere Kinder im Zweitspracherwerb durch die allgemeine kognitive Entwicklung und durch ihre Sprachlernerfahrung Vorteile haben und im Blick auf die Erwerbsdauer zentraler morphosyntaktischer Regularitäten den Kindern im Erstspracherwerb überlegen sein können (vgl. Haberzettl/Wulff 2014).

Eine weitere Perspektive in der Mehrsprachigkeitsforschung ist die der Neuro- und Kognitionswissenschaften. Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen die Sprachverarbeitungs- und -produktionsprozesse, wobei mit Hilfe bildgebender Verfahren über Computertomographie oder über Magnetresonanztomographie (fMRI – *functional magnetic resonance imaging*) Vergleiche zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Personen oder früh- und spätmehrsprachigen Probanden durchgeführt werden können (vgl. de Bot 2017). Über die beiden Verfahren können Gehirnaktivitäten identifiziert sowie Gehirnstrukturen und Areale lokalisiert werden, die während der Lösung von unterschiedlichen Aufgaben durch Probanden aktiviert werden. In einem interdisziplinären Projekt untersuchte ein Forscherteam mit Rita Franceschini (2002) über fMRI die Prozessierung mehrerer Sprachen bei verschiedenen Sprachaufgaben im mehrsprachigen Individuum, um »Aktivierungsbilder für früh erworbene Sprachen (vor dem dritten Lebensjahr erworben) und spät erworbene Sprachen (nach dem zehnten Lebensjahr) miteinander zu vergleichen« (ebd.: 49). Neben fMRI-Daten wurden auch qualitative sprachbiographische Interviews erhoben und ausgewertet. Die Studie konnte u. a. nachweisen, dass es große Unterschiede zwischen spät und früh er-

worbenen Sprachen gibt: Vor dem dritten Lebensjahr erworbene Sprachen haben eine überlappende, wenn auch nicht identische Repräsentation (ebd.: 53).

Über die Anwendung von verschiedenen Methoden und über ihre ergänzende Kombination können Verhaltensweisen von mehrsprachigen Individuen, Strategien des Sprachverhaltens, die mentale Repräsentation von Sprachen in einem mehrsprachigen Gehirn sowie Faktoren, die die Mehrsprachigkeit und mehrsprachiges Verhalten beeinflussen, erfasst und beschrieben werden. Die Forschungsergebnisse tragen nicht nur zum Verstehen des Phänomens Mehrsprachigkeit bei, sondern liefern auch wichtige Hinweise für den Umgang mit Mehrsprachigkeit in familiären und in institutionellen Kontexten, im Fach- und im Herkunftssprachenunterricht, in der Erziehung und Bildung.

12.5 Statt eines Fazits: Was sind die Voraussetzungen und Perspektiven einer mehrsprachigen Erziehung?

»Da ist ein Kind in der Klasse«, sagte neulich eine Referendarin zu mir, »das ist gerade erst nach Deutschland gekommen und kann gar nicht sprechen«. – »Ach, ist es taubstumm?«, fragte ich zurück. – »Nein, das natürlich nicht«, erhielt ich zur Antwort, »der Schulleiter sagt, es spricht Türkisch und Kurdisch.« (Stöltig 2005: 235)

Was hier angesprochen wird, ist die Tatsache, dass viele Herkunftssprachen, die von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im Alltag gesprochen werden, kein Prestige genießen und in der Gesellschaft keinen »Marktwert« haben. Dies führt dazu, dass mehrsprachiges Aufwachsen im öffentlichen Diskurs häufig als problematisch wahrgenommen wird, dabei werden herkunftssprachliche Kompetenzen – ohne entsprechende Diagnose – in Frage gestellt. Sprachliche Defizite in der Zweitsprache, besonders im bildungssprachlichen Register, das für das Lehren und Lernen im Unterricht grundlegend ist, verstellen den Blick auf Mehrsprachigkeit als individuelle oder gar gesellschaftliche Ressource; das Potenzial, das mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mitbringen, wird häufig weder anerkannt noch erschlossen.

In der Europäischen Union wird sprachliche Diversität positiv gesehen und die individuelle Mehrsprachigkeit soll – auch institutionell – gefördert werden. Jedes Jahr am 26. September begeht Europa den Tag der Sprachen und feiert damit seine Mehrsprachigkeit. EU-Bürgerinnen und -Bürger sollen mindestens drei Sprachen sprechen, denn Sprachkenntnisse, so

wird angenommen, verschaffen ihnen u. a. einen Wettbewerbsvorteil und tragen zur Förderung der interkulturellen Kompetenz bei. Die in der EU gesprochenen Minderheitensprachen sind geschützt und werden im Rahmen zahlreicher Maßnahmen gepflegt. Dagegen werden in Deutschland gesprochene Migrationssprachen wie Türkisch, Arabisch oder Russisch kaum als Konstituente der Mehrsprachigkeit wahrgenommen (vgl. Hoffmann 2017a). Daraus ergibt sich eine sehr unterschiedliche Bewertung der migrationsbedingten Herkunftssprachen. Während einige keinen Nutzen für Bildungserfolg und Persönlichkeitsentwicklung einer Person in der Beibehaltung von deren Herkunftssprache sehen (vgl. Esser 2006: 543–545), räumen andere jedem das Recht ein, Bildung in seiner Herkunftssprache zu erhalten, da die erzwungene Einsprachigkeit, der »monoliguale Habitus« (Gogolin 2008), gegen die Menschenrechte verstoße (vgl. Hoffmann 2017b: 511; vgl. auch Dirim/Oomen-Welke 2013). Daraus ergibt sich die Forderung nach bedingungslosem Einbezug der Mehrsprachigkeit in schulische Lehr- und Lernprozesse. Die Zukunftsperspektive der Bildungspolitik eines durch Mehrsprachigkeit und Migration geprägten Landes ist eine mehrsprachige und sprachensible Schule, die alle Sprachen ihrer Schülerinnen und Schüler akzeptiert und wertschätzt, sie fächerübergreifend als Potenzial ansieht und berücksichtigt sowie Möglichkeiten schafft, diese Herkunftssprachen zu einer standardnahen Sprache zu entwickeln. Damit wird Zugang zur Schriftlichkeit in den Herkunftssprachen ermöglicht, um z. B. anspruchsvollere Texte lesen zu können. Eine mehrsprachige und sprachensible Schule erschließt die Ressourcen der Sprachenvielfalt im Unterricht, denn entwickelte Mehrsprachigkeit fördert die geistigen Fähigkeiten und erlaubt die Welt gleichzeitig unter verschiedenen Perspektiven zu sehen (vgl. Hoffmann 2017b). Der Weg dahin führt über eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit seitens der Lehrkräfte als Voraussetzung, über sprachvergleichende Arbeit im Deutschunterricht und in anderen Fächern, über Förderung der Sprachbewusstheit und sprachlicher Reflexionsfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler und schließlich über den schrittweisen Einbezug der Herkunftssprachen in den Unterricht.

Literatur

- Apeltauer, Ernst (⁴2017): Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Bernt Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler, 306–326.
- Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph /Roll, Heike (2017):

- Zur Geschichte der Russlanddeutschen. In: Kai Witzlack-Makarevich/Nadja Wulff (Hg.): *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb*. Berlin, 81–100.
- Bialystok, Ellen (2001): *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge.
- Bialystok, Ellen (2004): *The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development*. In: Tej K. Bhatia/William C. Ritchie (Hg.): *The Handbook of Bilingualism*. Malden, 577–601.
- Bloomfield, Leonard (1965): *Language*. New York.
- Busch, Brigitta (2012): *The linguistic repertoire revisited*. In: *Applied Linguistics* 33/5, 5–18.
- Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*. Wien.
- Chilla, Solveig/Rothweiler, Monika/Babur, Ezel (2013): *Kindliche Mehrsprachigkeit*. München.
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten (2010): *Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem*. In: Bernt Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler, 17–30.
- Cyffer, Norbert (2003): *Afrikas Sprachenreichtum oder »Liegt Babylon in Afrika«?* In: Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Sprachenvielfalt: Babylonische Sprachverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance?* Innsbruck, 83–96.
- de Bot, Kees (2010): *Cognitive processing in bilinguals: From static to dynamic models*. In: Kaplan, Robert B. (Hg.): *Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford/New York, 335–348.
- de Bot, Kees (2017): *Sprache und das mehrsprachige Gehirn. Die Untersuchung des mehrsprachigen Gehirns*. In: Jörg Roche/Ferran Suñer (Hg.): *Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachdidaktik*. Tübingen, 30–52.
- de Bot, Kees/Lowie, Wander/Verspoor, Marjolijn (2005): *Second Language Acquisition. An Advanced Research Book*. New York.
- Decker, Yvonne/Schnitzer, Katja (2013): *Sprachförderung von Kindern nicht deutscher Herkunftssprache in Vorbereitungsklassen Baden-Württembergs. Eine explorative Studie*. In: Wladimir Kosov/Hans-Werner Huneke (Hg.): *Aktuelle Forschungsbeiträge aus bildungswissenschaftlichen Universitäten*. Freiburg, 144–155.
- DESI-Konsortium (Hg.) (2008): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim.
- Dirim, Inci/Oomen-Welke, Ingelore (2013): (Hg.): *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. Stuttgart.
- Dittmann, Jürgen (2002): *Wörter im Geist. Das mentale Lexikon*. In: Jürgen Dittmann/Claudia Schmidt (Hg.): *Über Wörter – Grundkurs Linguistik*. Freiburg i. Br., 283–311.
- du Bois, Inke/Baumgarten, Nicole (Hg.) (2013): *Multilingual Identities: New Global Perspectives*. Frankfurt a. M.
- Esser, Hartmut (2009): *Der Streit um die Zweitsprachigkeit: Was bringt die Bilingualität?* In: Ingrid Gogolin/Ursula Neumann (Hg.): *Streitfall Zweitsprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden, 69–88.
- Franceschini, Rita (2002): *Das Gehirn als Kulturinskription*. In: Johannes Müller-Lancé/Claudia M. Riehl (Hg.): *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen, 45–62.
- Fürstenau, Sara/Gogolin, Ingrid/Yağmur, Kutlay (2003) (Hg.): *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster.
- Garibova, Jala (2018): *Historische und kommunikative Aspekte*. In: Jörg Roche/Elisabetta Terrasi-Haufe (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Tübingen, 29–39.
- Gogolin, Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweitsprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg.
- Gogolin, Ingrid (2005): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit*. In: Charlotte Röhner (Hg.): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim, 13–24.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster.
- Haberzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen.
- Haberzettl, Stefanie/Wulff, Nadja (2014): *In kurzer Zeit zum Lernerfolg: Der kompetente L2-Lerner*. In: Beate Lütke/Inger Petersen (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop »Kinder mit Migrationshintergrund, 2013«*. Stuttgart, 15–34.
- Hoffmann, Ludger (2017a): *Mehrsprachige Schule in Deutschland*. In: Kai Witzlack-Makarevich/Nadja Wulff (Hg.): *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb*. Berlin, 673–685.
- Hoffmann, Ludger (2017b): *Perspektiven für eine mehrsprachige, sprachensible Schule*. In: Ludger Hoffmann/Shinichi Kameyama/Monika Riedel et al. (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin, 507–513.
- Kielhöfer, Bernd (1994): *Wörter lernen, behalten und erinnern*. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 47/4, 211–220.
- Koeppel, Rolf (2013): *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler.
- König, Katharina (2018): *Ereignisse, Vorfälle und Wendepunkte – Erzählmuster bei der narrativen Rekonstruktion der Sprachbiographie migrationsbedingt mehrsprachiger SprecherInnen in Deutschland*. In: Beatrix Krefß/Vasco da Silva/Ioulia Grigorieva (Hg.): *Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Sprachbiographie*. Berlin, 15–42.
- Köppe, Regina (1997): *Sprachtrennung im frühen bilingualen Erstspracherwerb Französisch/Deutsch*. Tübingen.
- Krafft, Andreas (2014): *Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund*. Baltmannsweiler.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): *»Mein Bauch ist italienisch ...« Kinder sprechen über Sprachen*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8/2. In: <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/538/514> (30.01.2020).
- Krumm, Hans-Jürgen (2009): *Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten*. In: Ingrid Gogolin/Ursula Neumann (Hg.): *Streitfall Zweitsprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden, 233–347.

- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten, In: AkDaF Rundbrief 61/2010, 16–24.
- Krumm, Hans-Jürgen/Jenkins, Eva-Maria (Hg.) (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenporträts. Wien.
- Lokhande, Mohini (2016): Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator, hg. vom Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Berlin.
- Meara, Paul/Wolter, Brent (2004): V-Links: Beyond Vocabulary Depth. In: Dorte Albrechts/Kirsten Haastrup/Birgit Henriksen (Hg.): Writing and Vocabulary in Foreign Language Acquisition. Copenhagen, 85–96.
- Meisel, Jürgen M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Tanja Anstatt (Hg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung. Tübingen, 93–111.
- Meisel, Jürgen M. (2009): Second Language Acquisition in Early Childhood. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 28/1, 5–34.
- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin et al. (2011): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen.
- Nitsch, Cordula (2007): Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive. In: Tanja Anstatt (Hg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung. Tübingen, 47–68.
- Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und interkulturellen Verständigung. Stuttgart.
- Reich, Hans H./Krumm, Hans Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster.
- Riehl, Claudia M. (2014a): Mehrsprachigkeit: Eine Einführung. Darmstadt.
- Riehl, Claudia M. (2014b): Sprachkontaktforschung: eine Einführung. Tübingen.
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. In: Julia Settineri/Sevilen Demirkaya/Alexis Feldmeier et al. (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn, 15–32.
- Ritterfeld, Ute/Lüke, Carina/Starke, Anja et al. (2013): Studien zur Mehrsprachigkeit: Beiträge der Dortmunder Arbeitsgruppe. In: Logos – Die Fachzeitschrift für Sprachtherapie und Logopädie 21, 168–179.
- Romaine, Suzanne (1995): Bilingualism. Oxford.
- Roche, Jörg (2013): Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie. Tübingen.
- Rothweiler, Monika (2002): Spracherwerb. In: Jörg Meibauer/Ulrike Demske/Jochen Geilfuß-Wolfgang et al. (Hg.) Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart, 251–293.
- Rothweiler, Monika (2007): Bilingualer Spracherwerb und Zweispracherwerb. In: Markus Steinbach/Ruth Albert/Heiko Girnth et al. (Hg.): Schnittstellen der germanistischen Linguistik. Stuttgart, 103–136.
- Şimşek, Yazgül (2012): Sequenzielle und prosodische Aspekte der Sprecher-Hörer- Interaktion im Türkendeutschen. Münster.
- Singleton, David (1999): Exploring the second language mental lexicon. Cambridge.
- Statistisches Bundesamt (2019): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2018. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/_publikationen-innen-migrationshintergrund.html (06.06.2020).
- Stöltzing, Wilfried (2005): Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zweisprachige Erziehung. In: Rudolf Leiprecht/Anne Kerber (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts, 235–251.
- Tracy, Rosemarie (1996): Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb. In: Sprache und Kognition 15/1–2, 70–92.
- Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen.
- Wandruszka, Mario (1981): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: DTV
- Wartenburger, Isabell (2010): Mehrsprachigkeit. In: Barbara Höhle (Hg.): Psycholinguistik. Berlin, 173–187.
- Wegener, Heide (1992): Kindlicher Zweitspracherwerb. Untersuchungen zur Morphologie des Deutschen und ihrem Erwerb durch Kinder mit polnischer, russischer und türkischer Erstsprache. Eine Längsschnittuntersuchung. Habilitationsschrift, Universität Augsburg.
- Weisgerber, Leo (1966): Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. In: Wirkendes Wort 16, 73–89.
- Wulff, Nadja (2017): Erwerb von zwei Erstsprachen. In: Ludger Hoffmann/Shinichi Kameyama/Monika Riedel et al. (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin, 226–237.

13 Zweitspracherwerbsforschung

13.1 Einführung

Die Zweitspracherwerbsforschung entwickelte sich während der letzten 50 Jahre zu einer selbstständigen Disziplin, die sich mit der Aneignung von Zweitsprachen, d. h. von Sprachen, die nach der Erstsprache erworben werden, befasst. Die Forschung identifiziert und untersucht Prozesse, die dem Zweitspracherwerb zugrunde liegen, sowie Faktoren, die ihn beeinflussen. Obwohl die Zweitspracherwerbsforschung inzwischen ein eigenständiges Fachgebiet ist, bleibt ihr Bezug zur Fremdsprachendidaktik deutlich. Zweitspracherwerbsforschung kann als »Grundwissenschaft für die Fremdsprachendidaktik interpretiert [werden], die von der Zweitspracherwerbsforschung empirisch begründete Befunde erwartet, auf die sich Entscheidungen für didaktische Vorgehensweisen stützen können« (Henrici/Riemer 2007: 38).

Während der relativ langen Geschichte des Forschungsgebiets kristallisierten sich einige grundlegende Fragen heraus, die eine vollständige und umfassende Theorie des Zweitspracherwerbs beantworten können sollte (vgl. Hulstijn 2015; Towell/Hawkins 1994; VanPatten/Williams 2007). Allerdings ist aktuell eine solche umfassende Theorie nicht auszumachen. Seit der Monitor-Theorie von Stephen Krashen in den 70er Jahren, die den Zweitspracherwerbsprozess noch in seiner Gesamtheit zu erklären versuchte, liegt gegenwärtig der Fokus der Forschung eher auf einzelnen Prozessen und Komponenten des Zweitspracherwerbs. Zu den wichtigsten Fragen, mit denen sich die Zweitspracherwerbsforschung befasst, gehören die folgenden:

1. Warum erreichen die meisten Zweitsprachler nicht das muttersprachliche Niveau bzw. warum gelingt es typischerweise nur in bestimmten sprachlichen Domänen (z. B. Wortschatzerwerb im Gegensatz zu Morphosyntax oder Aussprache), abhängig vom Alter oder in bestimmten Modalitäten (Lesen vs. Sprechen)?
2. Warum gibt es eine so große Variabilität im Ergebnis des Zweitspracherwerbs trotz vergleichbarer Bedingungen beim Lernen bzw. beim Erwerb und trotz der Tatsache, dass alle gesunden Kinder in der Lage sind, ihre Erstsprache vollständig zu erwerben? Wie entstehen individuelle Unterschiede?
3. Wie kann erklärt werden, dass Lerner (sowohl Erst- als auch Zweitsprachler) generell mehr erwerben als das, was allein durch den Input erklär-

bar scheint (sog. logisches Problem des Spracherwerbs und das Problem des *poverty of the stimulus*)?

4. Welche Mechanismen sind dafür verantwortlich, dass der Zweitspracherwerb von Lernern mit unterschiedlichen Muttersprachen in ähnlichen Stufen erfolgt (Existenz natürlicher Erwerbssequenzen)?
5. Welchen Einfluss hat die Erstsprache und welche Faktoren bestimmen den Grad und die Domäne des Einflusses?
6. Welche Rolle spielt die Erwerbsmodalität, d. h. ob die Sprache im gesteuerten Unterricht gelernt oder ungesteuert erworben wird?

Auch aus diesem nicht annähernd vollständigen Fragenkatalog wird deutlich, dass Interdisziplinarität ein wichtiges Merkmal des Forschungsgebietes ist. Die Erkenntnisse über den Zweitspracherwerbsprozess stammen u. a. aus den Bereichen der Linguistik, Psychologie, Soziologie, Neurologie und künstlichen Intelligenz. Sie werden aus unterschiedlichen methodologischen und theoretischen Perspektiven erforscht, was einer der Gründe ist, warum eine Zusammenführung aller bekannten Erkenntnisse unter eine Gesamtheorie zurzeit schwierig vorstellbar ist.

13.2 Entwicklung der Zweitspracherwerbsforschung

In diesem Abschnitt wird die Entwicklung der wichtigsten Zweitspracherwerbstheorien und Perspektiven skizziert, von den Anfängen der Zweitsprachforschung bis zum heutigen Tag. Die Gliederung entspricht prinzipiell der historischen Entwicklung, wobei thematische Zusammenhänge ebenfalls mitberücksichtigt werden. Themen und Konzepte, mit denen sich eine bestimmte Theorie als erste beschäftigt hat oder die für sie zentral waren, werden dann auch in ihrer späteren Entwicklung verfolgt.

Abb. 13.1 skizziert die historische Entwicklung im Bereich der Zweitspracherwerbstheorien und entspricht grob der Gliederung des Kapitels.

13.2.1 Behaviorismus und *Contrastive-Analysis-Hypothese*

Eine systematische wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Spracherwerb begann im Rahmen der behavioristischen Lerntheorie in den 1950er Jahren (vgl. z. B. Pawlow 1927; Watson 1913; Thorndike/Ga-

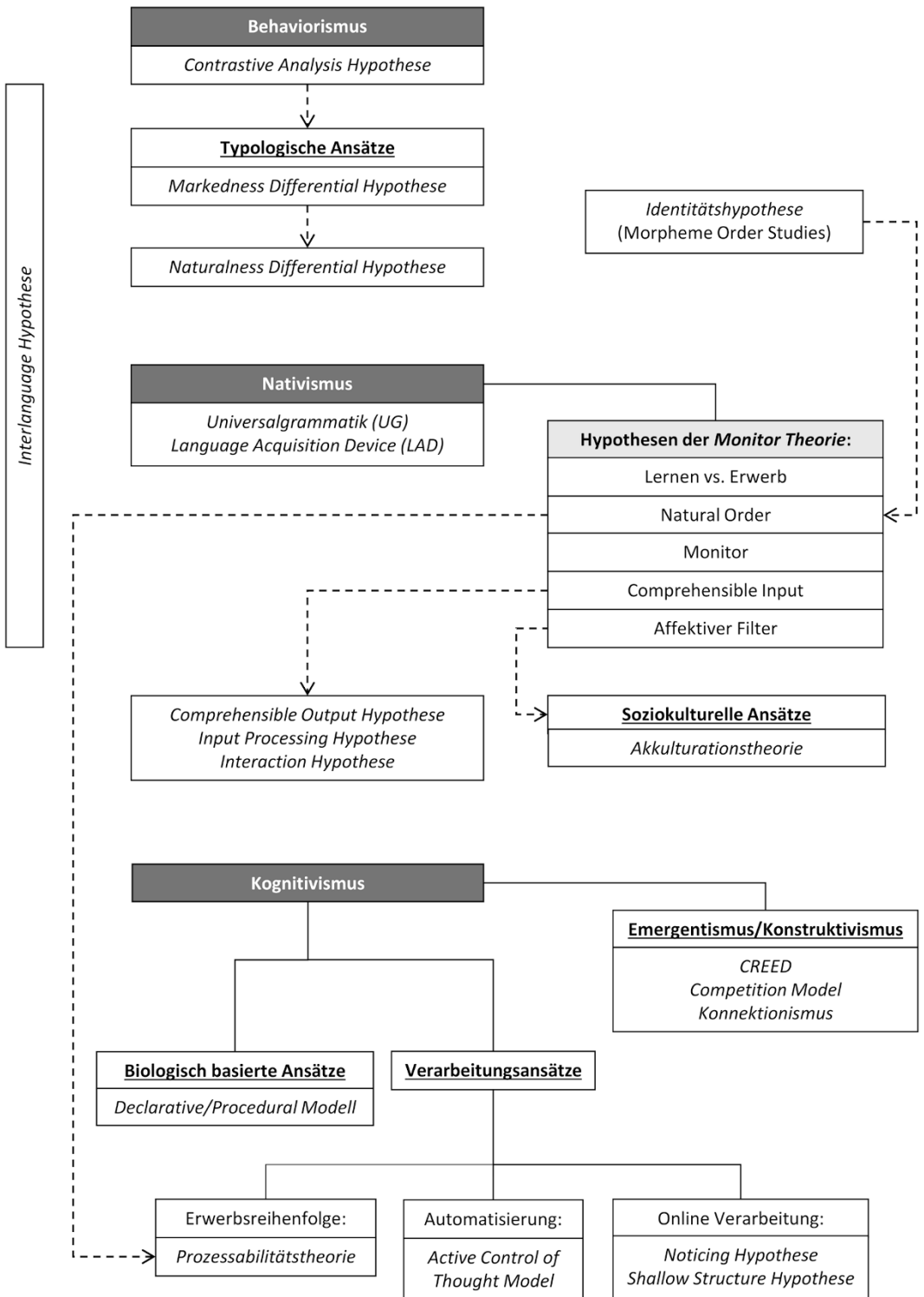


Abb. 13.1 Theorien des Zweitspracherwerbs

tes 1930; Skinner 1957). Entsprechend dem behavioristischen Ansatz sollte sich die Forschung nur auf das Beobachtbare konzentrieren (d. h. vor allem auf die Umgebung und das Verhalten), was dazu führte, dass interne Lernprozesse zunächst außer Acht gelassen wurden. Erstspracherwerb wurde als Aneignung verbaler Gewohnheiten gesehen, die entsprechend der allgemeinen Lernsequenz Stimulus-Reaktion-Verstärkung (positiv oder negativ) erfolgt: Wenn ein Kind auf einen bestimmten Stimulus sprachlich reagiert, wird es entweder durch eine positive Reaktion der Eltern (der Umgebung) in seinem Verhalten verstärkt oder eine korrigierende Reaktion oder ein Missverständnis werden es dazu bringen, seine Äußerung anzupassen. Unter dieser Perspektive kann Spracherwerb daher als Optimierung des eigenen sprachlichen Verhaltens gesehen werden, um optimale Reaktionen der Umgebung zu erhalten. Beim Zweitspracherwerb, der während des Unterrichts stattfindet, wird die Umgebung primär durch den Lehrer repräsentiert, der durch seine Reaktionen das sprachliche Verhalten der Lerner in die erwünschte Richtung manipuliert. Dabei war aus behavioristischer Sicht vor allem wichtig Fehler zu vermeiden, weil es schwieriger sei, falsche Gewohnheiten zu beseitigen, als neue zu erlernen. Daher sollte der Sprachunterricht sehr kleinschrittig und kontrolliert erfolgen, um den Raum für Fehler zu minimieren. Dementsprechend stellte die eigentliche Herausforderung beim Zweitspracherwerb für die Lerner die eigene Muttersprache dar: Sie ist ein System von gut etablierten Gewohnheiten, die mit den Gewohnheiten der zu erlernenden Zweitsprache interferieren.

Diese Idee wurde durch die *Contrastive-Analysis-Hypothesis* (CAH) bzw. Kontrastivhypothese weiterentwickelt (vgl. Lado 1957; s. dazu auch Kap. IV.10). Die CAH ist die erste Theorie, die sich speziell auf den Zweitspracherwerb konzentrierte und zu erklären versuchte, warum L2-Lerner Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb haben, während sich der Erwerb einer Muttersprache scheinbar »müheless« vollzieht und immer von Erfolg geprägt ist. Die Hypothese geht von einem linguistischen Vergleich der zwei Sprachsysteme, L1 und L2, aus und nimmt eine Korrelation zwischen der Größe der linguistischen Unterschiede zwischen den Sprachsystemen und dem Grad der Erwerbsschwierigkeiten an. Dort, wo sich die Systeme am meisten unterscheiden, wird die Interferenz aus der L1 am stärksten, so dass hier am wahrscheinlichsten auch Fehler auftreten werden. Wenn solche Bereiche identifiziert werden, können Unterrichtsmateria-

lien vorbereitet werden, die den Lernern effektiv helfen können, die neuen L2-Gewohnheiten trotz der L1-Interferenz zu erlernen – so die Annahme der CAH. Sehr schnell zeigte sich jedoch, dass die Aussagen der CAH zu stark und zu vereinfachend waren. Zum einen ist zu beobachten, dass die Erwerbsschwierigkeiten abhängig davon sind, welche Sprache in einem Sprachenpaar die Erstsprache und welche die Zielsprache ist, obwohl die Größe des linguistischen Unterschieds zwischen den beiden Sprachen (oder ihrer Teile) konstant bleibt (s. 13.2.3 zur *Markedness-Differential-Hypothesis*). Zum anderen zeigte die Analyse von L2-Daten u. a., dass

- a) nicht alle Fehler, die die starke Version der CAH prognostizierte, tatsächlich auftraten,
- b) auch ein Kontrastmangel zur Interferenz führen kann (vgl. Juhász 1970),
- c) Fehler vorkommen, die nicht auf interlinguale Interferenz zurückzuführen sind, und
- d) sich Erwerbsschwierigkeiten nicht nur durch Fehler manifestieren, sondern sich z. B. auch durch Vermeidungsstrategien (*avoidance*) zeigen (vgl. Schachter 1974).
- e) Angesichts dieser Beobachtungen wurden einige der anfänglichen Überlegungen der CAH verworfen und es wurde eine »schwache« Version formuliert (vgl. Wardhaugh 1970), die nicht der Prognose von Fehlern dienen sollte, sondern lediglich ihrer Diagnose: Die Ursache mancher tatsächlich beobachteten Fehler kann auf die interlinguale Interferenz (die durch die Unterschiede zwischen den zwei Sprachsystemen bedingt ist) zurückgeführt werden.

13.2.2 Interlanguage

Obwohl die CAH aus heutiger Sicht einen recht simplen Erklärungsversuch darstellt, hat sie wesentlich dazu beigetragen, dass das L2-System und seine Eigenschaften in das Zentrum der Aufmerksamkeit der Forscher rückten. 1972 wurde von Selinker der Begriff *Interlanguage* (Interimsprache), bzw. die *Interlanguage-Hypothese* geprägt, um der Eigenständigkeit des L2-Systems gerecht zu werden. Grundlage für das Konzept der *Interlanguage* war Selinkers Beobachtung, dass sich die Äußerungen, die Lerner in einer bestimmten Situation produzieren, teils systematisch von denen muttersprachlicher Sprecher unterscheiden. Aus der Untersuchung dieser Unterschiede schloss Selinker auf die Existenz eines eigenständigen, dynamischen Sprachsystems, das sich sowohl von der

L1 als auch von der Zielsprache unterscheidet. Eine wesentliche Rolle kam dabei also wieder der Analyse von abweichenden sprachlichen Strukturen zu, die L2-Lerner produzieren. Aber während Fehler unter dem behavioristischen Ansatz noch ausnahmslos als etwas Negatives verstanden wurden und durch gezielte Übungen beziehungsweise durch spezielle Instruktionen auf jeden Fall vermieden werden sollten, wurden Fehler im Rahmen der *Interlanguage*-Hypothese durchaus auch positiv bewertet, weil sie einen Lernfortschritt signalisieren können. So können beispielsweise Übergeneralisierungen darauf hinweisen, dass Lerner eine sprachliche Regel erworben haben und diese produktiv anwenden können. Dies zeigt sich z. B. im Bereich der regelmäßigen und unregelmäßigen Konjugation der deutschen oder englischen Verben (vgl. Böttger 2008). Eine ähnliche Entwicklung ist auch im Erstspracherwerb zu beobachten, wobei manchmal über eine U-förmige Entwicklung gesprochen wird, die aus drei Phasen besteht (vgl. Bowerman 1982): In der ersten Phase werden sowohl reguläre als auch irreguläre Verbformen korrekt, also so wie im Input, produziert, wobei ihre Anzahl jedoch relativ klein ist. In der zweiten Phase, in der die Lerner nicht mehr nur gelernte Formen produzieren, sondern schon die Regeln und Prozesse, die der regelmäßigen Konjugation zugrundeliegen, entdeckt und erworben haben, dehnen sie diese fälschlicherweise auch auf irreguläre Verben aus (z. B. *ich gehe* statt *ich ging*). In dieser Phase produzieren Lerner also mehr Fehler als in der vorangegangenen Phase. Unter strikt behavioristischer Perspektive läge in einem solchen Fall eine Regression, also ein Rückfall auf ein bereits überwundenes Erwerbsniveau, vor. Unter der Perspektive eines dynamischen, sich entwickelnden Sprachsystems sind diese Fehler hingegen ein Indiz für einen Lernfortschritt, z. B. für den Erwerb einer morphologischen Regel. An diese Phase der Übergeneralisierung kann sich dann die dritte Phase anschließen, in der eine erworbene Regel am Ende nur noch in ihrer spezifischen Domäne appliziert und auch irreguläre Formen wieder korrekt, nämlich als Ausnahmen von der Regel, produziert werden. Dieser U-förmige Verlauf des Lernfortschritts wird auch in L2 häufig beobachtet, wenn sich die sich entwickelnde Interimsprache neu strukturiert (vgl. Sjöholm 1989). Die Entwicklung der Interimsprache ist dabei keineswegs immer linear und führt nicht zwangswise zu immer besseren, das heißt der Zielsprache adäquaterem Output. Es kann vorkommen, dass sich ein bestimmtes Sprachniveau verfestigt und sich nicht weiterentwickelt. In solch einem Zu-

sammenhang spricht man von Fossilisierung (vgl. Han 2004). Auch der Abbau sprachlicher Kompetenz kann beobachtet werden: Ein in der Zweitsprache erreichtes Niveau kann, z. B. durch unzureichende Nutzung der Zweitsprache oder veränderte Lernumstände, verlorengehen. Ein solcher Verlust an sprachlichen Fertigkeiten wird auch als *second-language attrition* bezeichnet (vgl. Weltens 1987; Schmid/Köpke/Keijzer et al. 2007).

Der dynamische Charakter der Interimsprache, also die Beobachtung, dass sie sich verglichen mit der Erstsprache stärker verändert und weniger stabil ist (vgl. auch Adjémian 1976), gehört generell zu ihren wichtigsten Merkmalen. Hinzu kommt, dass es in der Erwerbsentwicklung der Interimsprache auch bedeutsame interindividuelle Unterschiede gibt, bei deren Ausprägung u. a. psychologische und soziolinguistische Faktoren eine wichtige Rolle spielen.

13.2.3 Typologische Ansätze

Obwohl sich bald zeigte, dass das L2-System (und damit auch der L2-Erwerb) wesentlich komplexer ist, als die CAH ursprünglich annahm, fanden die von dem Vergleich der Sprachsysteme ausgehenden Erklärungsversuche eine Fortsetzung in typologisch basierten Ansätzen, die die grundlegende Relevanz dieser Herangehensweise verdeutlichen. Die sprachtypologische Forschung nimmt umfangreiche Sprachkorpora und/oder Sprachbeschreibungen von möglichst vielen Sprachen der Welt als Grundlage und sucht z. B. nach unterschiedlichen Typen von Universalien, d. h. Eigenschaften, die allen Sprachen gemeinsam sind, oder untersucht die Verteilungshäufigkeiten und die Markiertheit sprachlicher Phänomene. Ein Sprachphänomen oder eine Sprachstruktur X gilt als typologisch relativ markierter als ein Phänomen/eine Struktur Y, wenn sprachübergreifend die Anwesenheit von X in einer Sprache die Anwesenheit von Y impliziert, jedoch nicht umgekehrt. Zum Beispiel besitzt jede Sprache, die über einen Dual verfügt, auch einen Plural, aber die Präsenz eines Plurals impliziert nicht, dass die Sprache auch einen Dual aufweist – nach dieser Definition ist der Plural die unmarkierte und der Dual die markierte Kategorie. Eckman (1977), Hyltenstam (1987) und andere Autoren knüpften an die CAH an und nutzen den Begriff der typologischen Markiertheit, um präzisere Vorhersagen über die Erwerbsschwierigkeiten zu machen. So wird aus der Perspektive der sog. *Markedness-Differential-Hypothesis* (MDH) argumentiert, dass jene Bereiche in der L2, die

sich von der L1 unterscheiden und zusätzlich typologisch markiert sind, besonders schwer zu erwerben sind. Weist im Gegensatz dazu die L1 eine typologisch markierte Struktur auf, die L2 jedoch nicht, wird negativer Transfer aus der L1 in die L2 der Lerner eher unwahrscheinlich sein. Durch diese Herangehensweise kann die MDH wesentlich besser empirische Befunde erklären als die CAH, da sie vorhersagt, dass nicht jeder Unterschied zwischen L1 und L2 zu Lernschwierigkeiten führt. So können auch Asymmetrien bei auftretenden Erwerbsproblemen in bestimmten Sprachpaaren erklärt werden. Zum Beispiel die Beobachtung, dass Muttersprachler des Russischen weniger Probleme beim Erwerb der englischen Morphologie haben als umgekehrt Muttersprachler des Englischen beim Erwerb des russischen Systems, kann mittels der MDH vorhergesagt werden. Das Russische verfügt vor allem in der Nominalflexion über mehr typologisch markierte Kategorien (z. B. im Bereich der Genera und Kasus) als das Englische. Infolgedessen ist der Erwerb des unterschiedlichen, aber weniger markierten englischen Systems für L1-Sprecher des Russischen weniger problematisch (vgl. *Effective Language Learning* 2019).

Die typologisch basierte linguistische Herangehensweise wurde vor allem in den Bereichen Phonologie und Morphologie weiterentwickelt, so z. B. für den Zweitspracherwerb von Schmid (1997) in seiner *Naturalness-Differential-Hypothesis*. Parallel dazu wurden in der späteren Forschung, die sich mit der Rolle der typologischen Sprachdistanz zwischen der L1 und der L2 auseinandersetzte, auch lernerinterne Aspekte berücksichtigt. Kellermann (1983) prägte den Begriff »Psychotypologie«, um zu betonen, dass nicht die linguistischen Unterschiede zwischen den Sprachsystemen per se für den Transfer entscheidend sind, sondern die vom Lerner subjektiv wahrgenommene Distanz, die mit den typologischen Unterschieden nicht übereinstimmen muss. Lerner sind somit keine passiven Objekte des Transfers zwischen zwei Sprachsystemen, sondern können aktiv Transferstrategien einsetzen oder auch Transfer verhindern, abhängig davon, welche Hypothesen sie über die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachsystemen oder ihren Teilen aufstellen.

13.2.4 Neueste Ansätze zu Transfer und Aktivierung der L1- und L2-Sprachsysteme

In der neuesten psycholinguistisch orientierten Spracherwerbsforschung wird das Thema des Transfers zwischen den L1- und L2-Sprachsystemen breiter

gefasst und unter der Frage subsumiert, ob das nicht-verwendete Sprachsystem während der Verarbeitung in einer anderen Sprache »ausgeschaltet« werden kann, oder ob beide Sprachsysteme aktiviert werden und die Verarbeitung auch in dem nicht verwendeten Sprachsystem bis zu einer bestimmten Ebene durchlaufen wird. Die Ergebnisse der Forschung unterstützen die Hypothese, dass der Sprachzugriff nicht-selektiv ist. Der Grad der Aktivierung der beiden Sprachsysteme (und damit die Anfälligkeit für Interferenz) hängt dabei wesentlich davon ab, wo sich der Lerner auf dem sog. bilingualen Kontinuum (vgl. Grosjean 2001) befindet: Das eine, als bilingual bezeichnete Ende dieses Kontinuums stellt dabei eine Situation dar, in der beide Sprachen verwendet werden und infolgedessen beide Systeme stark aktiviert sind (auch: bilingualer Modus). Das andere, monolinguale Ende des Kontinuums ist ein Zustand, in dem nur eine Sprache verwendet wird, die dann am stärksten aktiviert ist (auch: monolingualer Modus). Es wird davon ausgegangen, dass die Aktivierung der nicht aktuellen Sprache (mindestens im Falle der Erstsprache) auch im monolingualen Modus nicht komplett unterdrückt ist. Die Evidenz für die Koaktivierung beider Sprachsysteme sowohl in der Sprachproduktion als auch im Sprachverstehen ist sehr umfangreich, exemplarisch sei die *Eye-Tracking*-Studie von Spivey und Marian (1999) erwähnt. Durch die Technik des *Eye-Tracking* ist es möglich, die Blickbewegungen von Probanden in Echtzeit zu erfassen. Da der Großteil der Bewegungen unserer Augen unbewusst geschieht, ist es möglich, quasi online, das heißt ohne allzu große zeitliche Verzögerung, Reflexe kognitiver Prozesse zu erfassen, die mit klassischen behavioralen experimentellen Methoden oft verborgen bleiben. *Eye-Tracker* werden seit einigen Jahren vielfältig auch in der Spracherwerbsforschung eingesetzt. Die Studie von Spivey und Marian (1999) ist dabei die erste, die das sog. *visual word Paradigma* verwendet. Dabei wurden die Augenbewegungen von Muttersprachlern des Russischen, die Englisch als L2 sprachen, gemessen. Die Probanden hörten Sätze in ihrer Muttersprache (Russisch), während sie sich eine Darstellung mit mehreren unterschiedlichen Objekten (in späterer Forschung Bilder auf einem Monitor) anschauen sollten (*visual world*). Die Sätze enthielten kurze Anweisungen, wie z. B. »Poloji marku nije krestika« (»Bewege die Briefmarke [marku] unter das Kreuz«). Eines der abgebildeten Objekte hatte in der Zweitsprache der Probanden (Englisch), die in dem Experiment jedoch nicht verwendet wurde, ähnliche phonologische Merkmale wie

das eigentliche Zielwort im Russischen. Sollten die Probanden z. B. die Briefmarke (Russisch: *marka*) bewegen, gab es neben weiteren völlig unrelatierten Gegenständen (z. B. einem Lineal) einen sog. interlingualen Wettbewerber-Gegenstand, der in der L2 eine ähnliche Phonologie aufwies (z. B. ein Textmarker, *marker* auf Englisch). In der Studie wurden die Dauer und die Anzahl von Blicken gemessen, die die Probanden auf diesen interlingualen Wettbewerber richteten, und verglichen mit den Blicken, die zu den völlig unrelatierten Kontrollobjekten (z. B. Lineal) gingen. Es zeigte sich, dass die Probanden signifikant mehr Augenbewegungen auf die interlingualen Wettbewerber richteten als auf die unrelatierten Kontroll-Objekte. Diese Ergebnisse werden so interpretiert, dass durch das Hören des Wortanfangs nicht nur der korrespondierende Lexikoneintrag in der L1 (hier Russisch *marku*) aktiviert wird, sondern auch der sehr ähnliche Lexikoneintrag der L2 (z. B. *marker* im Englischen). Sie sind u. a. Evidenz dafür, dass Transfer nicht nur in der Richtung von der Erstsprache zur Zweitsprache erfolgen kann, sondern dass auch die Verarbeitung der Erstsprache von der Zweitsprache beeinflusst wird.

13.2.5 Nativistische Ansätze

Wie geschildert, standen die ersten, aus dem Behaviorismus hervorgehenden Zweitspracherwerbstheorien für die Position, dass sich der L1- und L2-Erwerb voneinander prinzipiell unterscheiden, weil es beim L2-Erwerb primär um die Überwindung der interferierenden L1-Gewohnheiten geht. Dagegen gehen nativistische Ansätze, die man bald danach zu entwickeln begann, davon aus, dass der L1- und der L2-Erwerb einer bestimmten Sprache prinzipiell gleich ablaufen (Identitätshypothese). Der Erwerb beider Sprachsysteme wurde dabei oft auf einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus (*Language Acquisition Device* (LAD, vgl. Chomsky 1959) zurückgeführt, welcher sowohl dem L1- als auch dem L2-Erwerb zugrunde liege. Erste Unterstützung für solche Annahmen fanden diese Ansätze vor allem in den sog. *Morpheme Order Studies*.

Morpheme Order Studies

Anfang der 1960er Jahre führte Roger Brown eine longitudinale Studie mit drei englischsprachigen Kindern durch, deren Erstspracherwerb er beobachtete (vgl. Brown 1973). Aufgrund dieser Beobachtungen kam er zu dem Schluss, dass grammatische Morpheme nicht in einer zufälligen Reihenfolge erworben werden, sondern in Phasen, die alle Kinder der jewei-

ligen Sprache durchlaufen. In den 1970er Jahren wurden dann die ersten L2-Studien durchgeführt, die überprüfen wollten, ob es auch in der L2 eine natürliche Erwerbsreihenfolge gibt und ob diese durch die L1 determiniert ist. Dulay und Burt (1973) untersuchten spanischsprechende Kinder, die im Alter von 6–8 Jahren Englisch lernten. Die Ergebnisse zeigten, dass alle drei Gruppen die acht grammatischen Morpheme, die im Fokus der Studie standen, in ungefähr derselben Reihenfolge erwarben. Weitere Untersuchungen offenbarten, dass diese Reihenfolge auch dann ungefähr eingehalten wurde, wenn sich die Muttersprachen der Probanden unterschieden. Diese Befunde sprachen also dafür, dass die Erwerbsreihenfolgen in der L1 und der L2 ähnlich sind und schienen zunächst die Identitätshypothese zu unterstützen.

Jedoch gab es einige problematische Aspekte dieser Studien sowohl im Hinblick auf das methodologische Vorgehen als auch bei der Interpretation der Daten. Zum einen handelte es sich im Gegensatz zu den ursprünglichen Studien von Brown nicht um longitudinale Studien, sondern um Querschnittstudien. Dulay und Burt entwickelten die sog. *Bilingual Syntax Measure*, eine spezielle Erhebungsmethode, mit deren Hilfe sich erwünschte Äußerungen elizitieren lassen. Den Studienteilnehmern wurden Bilder gezeigt und Fragen gestellt, die zu Antworten mit einem bestimmten grammatischen Morphem führen sollten. Es wurde gemessen, in wie vielen obligatorischen Kontexten das untersuchte Morphem tatsächlich korrekt produziert wurde. Die Erwerbsreihenfolge wurde also nicht direkt beobachtet, sondern lediglich daraus erschlossen, wie korrekt die Teilnehmer bei diesen Tests geantwortet haben. Ein Morphem galt als früher erworben, wenn es in den obligatorischen Kontexten häufiger korrekt eingesetzt wurde. Zum anderen gab es keinen objektiven Maßstab, nach dem entschieden werden konnte, welche Unterschiede vernachlässigbar und welche auf tatsächliche Unterschiede im Erwerbsmechanismus zurückzuführen sind. Obwohl es ursprünglich eine Tendenz gab, z. B. die Unterschiede zwischen Probandengruppen mit unterschiedlichen Muttersprachen als unbedeutend zu betrachten, zeigte die spätere Forschung, dass der Einfluss der L1 die Erwerbsreihenfolge doch modulieren kann, und dass die starke Aussage über die Identität des L1- und L2-Erwerbs einer bestimmten Sprache in dieser Form nicht haltbar ist. Didaktisch gesehen spielten die *Morpheme Order Studies* aber eine wichtige Rolle, weil sie letztendlich zu der konkreten Empfehlung führten, dass die Progression im Zweitsprachenunterricht der natürlichen Erwerbs-

reihenfolge folgen sollte (vgl. Kwakernaak 2005 zur deutschen Nominalflexion; Habertzettl 2006 zur Syntax des deutschen Satzes). Das rührte aus der Annahme, dass es für Lerner nicht möglich sei, Erwerbsstufen zu überspringen, d. h. eine Struktur aus einer späteren Stufe zu erwerben, bevor die Strukturen aus den niedrigeren Stufen erworben wurden.

Krashens Monitor-Modell

Die *Morpheme Order Studies* beeinflussten auch spätere Theorien des Zweitspracherwerbs und besitzen bis heute Relevanz. Sie waren die Grundlage für die *Natural-Order-Hypothesis*, eine der fünf Hypothesen, die für das einflussreiche Monitor-Modell von Krashen (1978, 1981) konstituierend waren. Das Monitor-Modell war das erste – und letzte – Modell, welches versuchte, den Zweitspracherwerb in seiner Gesamtheit zu erklären. Es handelte sich um ein nativistisches Modell, das von der Existenz eines dem Erwerb zugrundeliegenden, angeborenen Spracherwerbsmechanismus ausging (LAD). Es nahm eine strenge Trennung zwischen dem Erwerb (*acquisition*) und dem Lernen (*learning*) vor. Erwerb ist ein unterbewusster, intuitiver Prozess, der mittels LAD dadurch erfolgt, dass man einer Sprache ausgesetzt ist. Über den Erwerb eignen sich Kinder ihre Erstsprache an. Lernen ist dagegen ein bewusster Prozess, der die Aufmerksamkeit für die sprachliche Form voraussetzt und im Unterricht typischerweise mit Lernen von explizit formulierten Regeln verbunden ist (*Acquisition-Learning-Hypothesis*). Lernen vermittelt demnach das Wissen über die Sprache. Für den Erwerb ist vor allem der sog. *comprehensible input* wesentlich. Die *Input Hypothesis* besagt, dass der Erwerb optimal erfolgt, wenn der Lerner einem Input ausgesetzt ist, der nur geringfügig über seinem aktuellen Kompetenzniveau liegt. Das gelernte Wissen kann der Lerner für das Monitoring seines sprachlichen Outputs einsetzen (*Monitor Hypothesis*). So kann er – falls er genug Zeit hat (z. B. beim Schreiben oder langsamen Sprechen) – ggf. die Fehler in Strukturen beseitigen, die er noch nicht vollständig erworben hat, von denen er jedoch die entsprechenden Regeln schon gelernt hat. Die letzte der fünf Hypothesen des Monitor-Modells, die *Affective-Filter-Hypothesis*, bezieht sich auf psychologische Aspekte des Zweitspracherwerbs, d. h. auf die Gefühle, Motivation, Einstellungen und Bedürfnisse der Lerner. Die Metapher des affektiven Filters bezeichnet eine Barriere, die den Lerner daran hindern kann, die Sprache trotz des verfügbaren Inputs zu erwerben, wenn er sich unwohl fühlt. Krashens Theorie

ist damit eine der ersten, die den Erwerbserfolg in Zusammenhang mit psychologischen Faktoren bringt, die auf einer anderen Ebene als der reinen Signalverarbeitung angesiedelt sind.

Das Monitor-Modell wurde seit seinem Erscheinen sehr kontrovers diskutiert und an jeder seiner fünf zentralen Hypothesen wurde Kritik geübt (vgl. Gregg 1984; McLaughlin 1978). Trotzdem gehört es zu einer der einflussreichsten Zweitspracherwerbstheorien und viele spätere Theorien knüpfen in zahlreichen Aspekten daran an.

Universalgrammatik

Als eine nativistische Theorie teilt die Monitor-Theorie die Idee eines angeborenen Spracherwerbsmechanismus (LAD) mit der Universalgrammatik von Chomsky. In seiner Antwort auf Skinners Buch *Verbal Behavior* (Skinner 1957) kritisierte er die behavioristische Annahme, dass Sprache durch Imitation erworben werde (vgl. Chomsky 1959). Der behavioristische Ansatz konnte nach Meinung Chomskys nicht erklären, dass Kinder die Sprache perfekt erwerben, obwohl sie keinen fehlerfreien Input bekommen (*poverty of the stimulus*). Darüber hinaus können Kinder Sätze produzieren, die sie nie zuvor gehört haben. Aufgrund dieser Beobachtungen argumentiert Chomsky, dass Kinder zum Spracherwerb genetisch ›programmiert‹ sind, da sie über ein angeborenes sprachspezifisches kognitives Modul verfügen. Die in diesem Modul verankerte sog. Universalgrammatik beschränkt dabei die Hypothesen, die Lerner überhaupt bezüglich zugrundeliegender Regeln des sprachlichen Inputs generieren können. Einer frühen Auffassung dieser Theorie nach, die vor allem in den 80er Jahren entwickelt wurde, besteht die Universalgrammatik aus Prinzipien, die allen Sprachen gemein sind, und aus Parametern, die – abhängig vom Input – sprachspezifisch gesetzt werden müssen (vgl. Chomsky/Lasnik 1993; zur Zielsprache Deutsch vgl. z. B. Stenzel 1999). Die Universalgrammatik steuert den Spracherwerb, und Kinder müssen demnach nicht alle in der Sprache existierenden Prinzipien selbst erlernen, sondern nur die parametrischen Variablen für ihre Muttersprache festlegen. Ein solches Prinzip der Universalgrammatik wäre z. B., dass Nomen durch Adjektive modifiziert werden können. Die Position des Adjektivs, also ob es vor dem Nomen wie im Deutschen oder danach wie (typischerweise) im Französischen steht, ist ein Parameter, der gesetzt werden muss. Die Prinzipien und Parameter, mit denen sich die Universalgrammatik als eine generative Theorie beschäftigt, sind jedoch typi-

schersweise komplexer und abstrakter, als es nach dem vorangestellten Beispiel scheinen mag (z. B. *Subjacency-Prinzip*, *Subject-Dependency-Prinzip*, *Right Roof Constraint*, *Island Constraint* von wh-Bewegung u. ä., vgl. z. B. Baker 2003 für Beispiele von Parametern und Dąbrowska 2015 für Entwicklungstendenzen im Bereich der Universalgrammatik), und das ursprüngliche Modell der Prinzipien und Parameter wird inzwischen in aktuellen Ansätzen der generativen Theorien als veraltet angesehen.

Nachdem die *Interlanguage*-Hypothese als erste die Systematizität des L2-Sprachsystems beschrieben hatte, stellte sich die Spracherwerbsforschung unter dem Einfluss des Konzepts der Universalgrammatik die Frage, ob diese auch für den L2-Erwerb relevant ist. Es wurden mehrere Hypothesen darüber formuliert, ob L2-Lerner Zugriff auf die Universalgrammatik haben oder nicht. Entsprechend der *Full Transfer-/Full Access*-Hypothese (vgl. Schwartz/Sprouse 1996) gehen die Lerner am Anfang von ihrer L1 aus, haben aber auch einen direkten Zugang zur universellen Grammatik und können somit eine volle L2-Kompetenz erreichen. Eine andere Position, die der *Full Transfer-/Partial Access*-Hypothese (vgl. Schachter 1988), geht davon aus, dass der Zugang der Erwachsenen zur Universalgrammatik nur indirekt über ihre Erstsprache erfolgt. Parameter, die für die L1 gesetzt wurden, können nicht mehr neu für die L2 gesetzt werden. Infolgedessen kann die volle L2-Kompetenz nicht erreicht werden. Weiterhin existieren unterschiedliche Zwischenpositionen, nach denen z. B. die Universalgrammatik zwar dem L2-Lerner zugänglich ist, ihre Natur jedoch durch den vorherigen L1-Erwerb verändert wurde (vgl. u. a. die Diskussion in Lightbown/Spada 2006). Gründe, warum es in der Forschung keine Einigkeit über den Zugang zur Universalgrammatik gibt, sind u. a. die Methodologie, die bei der Gewinnung der empirischen Basis dieser Forschungsrichtung typischerweise zur Anwendung kommt, und Probleme bei der Interpretation der gewonnenen Daten. Teilnehmer von Studien der generativen Forschung sollen typischerweise Grammatikalitätsurteile über Sätze treffen oder Sätze auf bestimmte Weise umformulieren, z. B. einen interrogativen Satz aus einem deklarativen Satz bilden. Untersucht wird, ob sie sich dabei nach den angenommenen universellen Prinzipien richten und ob sie Parameter wie in der L1 oder entsprechend der L2 gesetzt haben. Wenn nun z. B. wie in der Studie von White und Juffs (1998) die Muttersprachler grammatische Sätze zu 92,5 % als korrekt beurteilen und die ungrammatischen Sätze in 94 %

der Fälle als solche identifizieren, bei den L2-Lernern im Gegensatz dazu die entsprechenden Zahlen 76 % und 87,5 % lauten, bleibt fraglich, ob die Ergebnisse der L2-Lerner »gut genug« sind, um zu schlussfolgern, dass sie (vollständigen oder partiellen bzw. nur über die L1 vermittelten) Zugang zur Universalgrammatik haben, oder ob sie »schlecht genug« sind, um zu folgern, dass die Universalgrammatik nur dem Erstsprachenerwerb zugrunde liegt. Abhängig von den theoretischen Präferenzen der Autoren sind unterschiedliche Interpretationen der Daten möglich und – analog zu den *Morpheme Order Studies* und deren umstrittenen Erwerbskriterien – es ist nicht möglich, eine fundierte, nicht-arbiträre Grenze zu ziehen. Damit stellt sich auch die Frage nach der Falsifizierbarkeit dieses theoretischen Ansatzes überhaupt, zumal sich die UG-orientierte Spracherwerbstheorie grundsätzlich für die Kompetenz der Sprecher interessiert und uneindeutige Ergebnisse manchmal auf bloße Performanzfehler zurückgeführt werden. Neuere Forschung setzt zur Untersuchung UG-orientierter Hypothesen psycholinguistische und neurolinguistische Methoden ein. Die Evidenz ist wieder uneindeutig: Während einige Wissenschaftler behaupten, empirische Beweise gefunden zu haben, die auf das Vorhandensein einer neurophysiologisch zu beschreibenden Struktur hindeuten (konkret eines Faserbündels tief im Gehirn zwischen den Broca- und Wernicke-Arealen), in dem die Universalgrammatik angesiedelt ist (vgl. z. B. Friederici 2011), sind andere der Meinung, dass es inzwischen überzeugende Evidenz gegen die Universalgrammatik gibt und dass Kinder kein angeborenes Vorwissen benötigen, um Sprache zu erwerben (vgl. z. B. Tomasello 2005). Neurolinguistische und psycholinguistische Methoden werden seit geraumer Zeit ebenfalls in der L2-Erwerbsforschung eingesetzt, um mehr oder weniger direkt die Rolle angeborenen sprachspezifischen Wissens zu überprüfen (vgl. Hopp 2018; Clahsen/Felser 2006).

13.2.6 Soziokulturelle Ansätze

Während die Monitor-Theorie von Krashen z. B. mit der Universalgrammatik die Annahme über den angeborenen Erwerbsmechanismus teilte, teilte sie mit anderen Theorien Annahmen, die die UG-orientierten Spracherwerbstheorien vollkommen außer Acht gelassen haben. Die *Affective-Filter*-Hypothese verbindet die Monitor-Theorie mit den Ansätzen, die die Rolle der psychologischen und sozialen Faktoren im Zweitspracherwerb in den Vordergrund stellen (s.

weiter oben das Kap. zu Krashens Monitor-Modell). Dazu gehört auch die Akkulturationstheorie von Robert Schumann. Sie hat ihren Ursprung in einer zehnonatigen longitudinalen Studie von sechs Lernern, bei der vor allem Fragebögen und Beobachtungen spontaner Konversation eingesetzt wurden. Dabei war für Schumann vor allem der Fall ›Alberto‹ aussagekräftig, dessen Sprache pidginähnliche Merkmale aufwies. In seiner *Piginization Hypothesis* schlussfolgert Schumann, dass die Sprache des Zweitsprachlers in ihrer kommunikativen Funktion eingeschränkt bleiben wird, wenn dieser sozial und/oder psychologisch von den Sprechern der Zielsprache entfernt bleibt. In seiner späteren Akkulturationstheorie (vgl. Schumann 1978) entwickelt er seine Konzepte der psychologischen und sozialen Distanz weiter und behauptet, dass der Spracherwerbserfolg von dem Grad der Akkulturation zu der zielsprachigen Gruppe abhängt. Im Folgenden beschäftigte man sich weiter mit der Frage, ob soziopsychologische Faktoren die Unterschiede zwischen dem Erfolg beim Erst- und Zweitspracherwerb erklären können. Einige Autoren (vgl. z. B. Bialystok/Hakuta 1999) vertraten die Hypothese, dass Kinder im Gegensatz zu Erwachsenen motivierter bzw. anders motiviert sind, die Zielsprache zu erwerben (vgl. z. B. Bialystok/Hakuta 1999; Pagonis 2009), dass sie generell eher eine positive Einstellung zur Zielsprache, Zielkultur und ihren Sprechern entwickeln u. ä. und dass sie dadurch bessere Voraussetzungen für den Spracherwerb haben. Obwohl die Rolle der soziopsychologischen Faktoren im Zweitspracherwerb heutzutage allgemein anerkannt wird (vgl. Ohm 2012 zum Einsatz autobiographisch-narrativer Interviews) und davon auszugehen ist, dass sie für individuelle Unterschiede bezüglich des erreichten Sprachniveaus (*ultimate attainment*) mitverantwortlich sind, ist die Mehrheitsmeinung, dass sie allein nicht die Unterschiede zwischen dem L1- und dem L2-Erwerbserfolg erklären können.

13.2.7 Input, Output, Interaktion

Auch die Input-Hypothese des Monitor-Modells wurde zum Vorgänger späterer Theorien und zwar derjenigen, die sich primär mit der Rolle des Inputs, des Outputs und der Interaktion im Zweitspracherwerb auseinandersetzen. So entwickelt beispielsweise VanPatten (1993) in seiner *Input-Processing-Hypothese* Prinzipien, die bestimmen, ob Lerner grammatische Informationen im Input bemerken oder übersehen, beziehungsweise, warum sie diese falsch interpretie-

ren. Die Hypothese lautet, dass sprachlicher Input von Lernern primär inhaltlich und erst sekundär formorientiert verarbeitet wird. Ausgehend von diesem Ansatz wurden Strategien für den Sprachunterricht vorgeschlagen (z. B. *Processing Instruction*, vgl. VanPatten 1996), die einen expliziten Fokus auf die Form bei der Sprachvermittlung legen. Sie sollen bewirken, dass der Zweitspracherwerbsprozess sich stärker auf formale, grammatische Informationen stützen kann, als dies normalerweise bei den Verarbeitungsstrategien der Lerner der Fall wäre.

Auf der anderen Seite wurden auch Theorien entwickelt, die die Rolle des Outputs in den Vordergrund stellen. Eine prominente Vertreterin ist die sog. *Comprehensible-Output-Hypothese* von Swain (1985). Sie geht davon aus, dass erfolgreiches Lernen dann stattfindet, wenn Lerner eine Lücke feststellen zwischen dem, was sie ausdrücken möchten, und dem, was sie tatsächlich formulieren können. Aufgrund dieser festgestellten Diskrepanz wird der Lerner eine Hypothese generieren, die zu einem Output führt, den der Lerner dann produziert, um zu testen, ob die intendierte Bedeutung vom Gesprächspartner verstanden wird. Auf diese Weise testen Lerner durch das Produzieren von sprachlichen Äußerungen ständig Hypothesen über die zu erlernende Sprache. Mit jeder produzierten Äußerung erhalten Lerner Feedback von Gesprächspartnern, was gegebenenfalls zur Modifikation ihrer Hypothesen führt. Die zentrale Grundannahme dieser Theorie ist es daher, dass Lerner selbst Sprache in der L2 produzieren *müssen*, um einen Lernerfolg, das heißt also entweder eine Verifizierung ihrer Hypothesen oder einen Anlass zu ihrer Modifizierung, zu erreichen. Gegen eine Verabsolutierung der *Comprehensible-Output-Hypothese*, deren Konsequenz es wäre, dass Lerner mehr oder weniger dazu gezwungen werden müssten zu sprechen, wurden zahlreiche Gegenargumente angeführt. So wandte z. B. Krashen (2003) ein, dass ein derart ausgeübter Druck zur Sprachproduktion den affektiven Filter des Lerners verstärken könnte, wodurch das Lernen sogar erschwert werde. Außerdem wurde empirische Evidenz angeführt, die zeigt, dass ein hohes Niveau an Sprachkompetenz auch ganz ohne Sprachproduktion erlangt werden kann (vgl. Krashen 1994).

Die in der *Comprehensible-Output-Hypothese* angelegte Idee, dass Spracherwerb letztendlich durch das Bedürfnis einer funktionierenden Interaktion zwischen L2-Lerner und Gesprächspartner angetrieben wird, wurde zur zentralen Grundlage für kommunikative Methoden im Spracherwerb. Folgerichtig stützt

sich die Forschung, die diesen kommunikativen Ansatz vertritt, im Wesentlichen auf die Analyse sprachlicher Interaktionen (*interaction analysis*) als zentrale Forschungsmethode.

Ein Beispiel solcher kommunikativ orientierten Theorien ist die *Interaction-Hypothese* von Michael Long, die davon ausgeht, dass der Zweitspracherwerb durch kommunikative Interaktionen erfolgt. Long (1996) nimmt an, dass modifizierte sprachliche Interaktionen ein notwendiger Mechanismus dafür sind, dass sprachlicher Input überhaupt erst verständlich für L2-Lerner wird. Die Effektivität von verständlichem Input wird deutlich gesteigert, wenn die Gesprächspartner die Bedeutung in der Interaktion gemeinsam aushandeln (*negotiating of meaning*). Dieser Fall tritt immer dann ein, wenn ein Gesprächspartner nicht verstanden wird und infolgedessen dann verschiedene Kommunikationsstrategien zum Einsatz kommen, die eine erfolgreiche Interaktion wiederherstellen sollen (z. B. Verlangsamung des Sprechtempo, Nachfragen, Revidieren der Äußerung oder Paraphrasen). Was L2-Lernern also beim Spracherwerb hilft, ist nicht primär ein vereinfachter Input, sondern die Gelegenheit zur Interaktion mit anderen Sprechern, um gemeinsam in einem interaktiven Prozess Verstehen und Verständnis herzustellen.

13.2.8 Implizites vs. explizites Lernen

Die letzte der fünf Hypothesen des Monitor-Modells, deren Einfluss auf die Zweitspracherwerbsforschung zu diskutieren ist, ist die *Acquisition-Learning-Hypothese*. Sie repräsentiert eine Forschungslinie, die sich damit beschäftigt, ob es ein *Interface* zwischen Lernen und Erwerb in der L2 gibt, insbesondere ob es möglich ist, dass das gelernte Wissen in erworbenes Wissen umgewandelt wird. In diesen Diskussionen wurde der Begriff ›Erwerb‹ mit implizitem und der Begriff ›Lernen‹ mit explizitem Wissen in Zusammenhang gebracht. Dabei nimmt das ursprüngliche Monitor-Modell eine strenge *non-interface*-Position an, da es davon ausgeht, dass impliziter Erwerb und explizites Lernen zwei getrennte Prozesse sind, und dass es insbesondere nicht möglich ist, dass das gelernte Wissen in erworbenes Wissen transformiert wird. Die Möglichkeit, dass sich ein Lerner explizit dessen bewusst wird, was bis dahin ein Bestandteil seines impliziten Wissens war, ist wiederum relativ unumstritten (vgl. Bialystok 1982). Die neurologische Forschung schien die *non-interface*-Position zu unterstützen. Die Dissoziation zwischen dem impliziten und dem expli-

ten Gedächtnis wurde an Fällen amnestischer Patienten deutlich, die infolge einer Verletzung bestimmter Gehirnareale die Fähigkeit verloren hatten, neue explizite Erinnerungen zu speichern (z. B. sich neue Gesichter oder Orte zu merken). Sie konnten hingegen weiterhin neue implizite Erinnerungen in ihr Gedächtnis integrieren (z. B. sich an einem neuen Ort orientieren, ohne sich daran zu erinnern, je dort gewesen zu sein).

Ein wesentlicher Teil der Forschung im Bereich des impliziten und statistischen Lernens stammt von kognitiven Psychologen, die experimentelle Untersuchungen zum Erwerb von künstlichen Sprachen durchgeführt haben (vgl. Misyak/Goldstein/Christiansen 2012 für einen Überblick). Implizites Lernen wird als ein Prozess charakterisiert, in dem Wissen über komplexe Stimuli unbewusst erworben wird. Für den Spracherwerb bedeutet dies, dass Lerner fähig sind, Muster und Regelmäßigkeiten und damit die zugrundeliegende Struktur der Sprache (d. h. die Grammatik) zu extrahieren, indem ihr Gehirn – vereinfacht gesagt – eine statistische Analyse der sprachlichen Umgebung durchführt. Die ersten Untersuchungen führte Reber innerhalb des *artificial-grammar-learning*-Paradigmas in den 60er Jahren durch (vgl. Reber 1967). In seinen Experimenten wurden den Teilnehmern Buchstabenketten präsentiert (z. B. VMTRRR, MXRMXT), die nach bestimmten Regeln organisiert wurden. Auf die Existenz und die Art der Regeln wurden die Studienteilnehmer jedoch nicht hingewiesen. Danach sollten sie bewerten, ob ihnen neue Buchstabenketten, die entweder denselben Regeln folgend oder anders konstruiert wurden, entsprechend ihrer Intuition ›grammatisch‹ oder ›ungrammatisch‹ schienen. Die Performanz der Teilnehmer lag über dem Zufallsniveau, obwohl sie nicht verbalisieren konnten, wie sie ihre Entscheidungen trafen. Solche und ähnliche Untersuchungen zeigen, dass Lerner statistische Beziehungen in komplexen Stimuli entdecken können, ohne dass sie sich der darunterliegenden Struktur bewusst sind und ohne dass eine Intention verfolgt wird, die Regelmäßigkeiten überhaupt zu entdecken.

Im Bereich des Zweitspracherwerbs vertreten die Forscher seit den 90er Jahren zunehmend die sog. *weak-interface*-Position zwischen dem impliziten und expliziten Wissen/Lernen (Ellis 1997; Long 1991). Dieser Ansatz geht davon aus, dass explizit Gelerntes zwar nicht direkt in implizites Wissen umgewandelt werden kann, dass explizites Wissen jedoch eine Rolle bei der Wahrnehmung des linguistischen Inputs spielt und die Aufmerksamkeit auf bestimmte sprachliche

Merkmale richten und dadurch zu ihrem impliziten Erwerb beitragen kann (vgl. z. B. *focus on form* von Long 1991). Diese Perspektive stärkt auch die Rolle des gesteuerten Unterrichts mit expliziter Vermittlung von Sprachregeln, der vor allem von Krashen in Frage gestellt wurde – zusätzlich zu der heutzutage anerkannten Relevanz des impliziten Erwerbs.

13.2.9 Verarbeitungsansätze

Mit der Beobachtung, dass gerichtete Aufmerksamkeit und die bewusste Wahrnehmung sprachlicher Formen den Erwerb fördern können, wurde ein Zusammenhang zwischen der Forschung zum expliziten und impliziten Lernen und der Forschung zur Rolle des sprachlichen Inputs hergestellt und der Bereich der kognitivistischen Verarbeitungsansätze betreten. Diese Ansätze haben gemeinsam, dass in ihrem Fokus die mentale Verarbeitung der Informationen, die sich im Input befinden, sowie die Faktoren, die diese Verarbeitung beeinflussen, stehen. Dabei stellen diese Ansätze oder Theorien jeweils unterschiedliche Aspekte der Verarbeitung in den Vordergrund.

Noticing-Hypothese

Ein Beispiel eines solchen Ansatzes, der direkt im Zusammenhang mit der Forschung zum impliziten Lernen steht, ist die *Noticing*-Hypothese von Schmidt (vgl. Schmidt 1990; 2001). Schmidt (vgl. Schmidt/Frota 1986) führte eine Selbstbeobachtungsstudie durch, in der er untersuchte, wie er selbst Portugiesisch lernte. Er verglich die Notizen in seinem Tagebuch, in dem er festhielt, was er im Klassenunterricht oder in der Alltagsinteraktion im sprachlichen Input ›bemerkte‹ und was er später bei seiner eigenen Sprachproduktion anwandte. Obwohl seine *Noticing*-Hypothese also ursprünglich zunächst nur auf Selbstbeobachtungen beruhte, weckte sie in der Zweitspracherwerbsforschung relativ viel Interesse (vgl. z. B. Ellis 1997; Skehan 1998; Truscott 1998). Zudem führten auch andere Forscher äquivalente Konzepte zum *Noticing* ein (vgl. *apperception* von Gass 1988 oder *detection within selective attention* von Tomlin/Villa 1994). Dabei rückte die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Aufmerksamkeit und Inputverarbeitung in den Fokus. Nach Schmidts Hypothese ist *Noticing*, also das ›Bemerken‹ bestimmter Merkmale im Input, eine notwendige und auch ausreichende Bedingung für die Konversion des Inputs in *Intake* und damit der erste Schritt zum Erwerb dieser Merkmale. Damit ein Lerner etwas erwerben kann, muss er zunächst überhaupt bemerken, dass es etwas

zum Erwerben gibt (*notice the gap*, vgl. auch *notice the hole* von De Vos/Schriefers/Lemhöfer 2018). Wie weit dieses Bemerken bewusst ablaufen muss – in der englischsprachigen Literatur werden in diesem Kontext die Begriffe *awareness*, *consciousness* und *attention* intensiv diskutiert – ist bis heute unklar. Die bisherige Evidenz spricht jedoch dafür, dass explizites Wissen über die Sprache den Lerner für die zu erwerbenden sprachlichen Merkmale sensibilisiert und diese salienter macht, so dass er sie im Input leichter bemerkt und sie dadurch besser erwerben kann. Besonders im Bereich des beiläufigen Wortschatzerwerbs wird *Noticing* als ein wichtiger Erklärungsfaktor betrachtet (vgl. Hulstijn 2005; für Deutsch z. B. Bordag/Kirschenbaum/Opitz et al. 2015; 2016).

Active Control of Thought

Die gerade skizzierten Zusammenhänge weisen darauf hin, wie wichtig es für den erfolgreichen Zweitspracherwerb ist, ob und wie die Informationen im sprachlichen Input verarbeitet werden. Im Bereich der Kognitionsforschung wurden allgemeinere Theorien zur menschlichen Informationsverarbeitung entwickelt, die auch Auswirkungen auf die Forschung zum Spracherwerb haben. Eine dieser kognitiven Theorien, die verschiedene Adaptionen auch für den Bereich des Zweitspracherwerbs erfuh, ist als *Active Control of Thought* (auch als *Adaptive Control of Thought*; ACT) bekannt geworden und wurde wesentlich von Anderson (1996) entwickelt. Als kognitionspsychologische Theorie versucht sie zu erklären, wie Menschen Wissen strukturieren und nutzen und wie sie Kompetenzen erwerben. Dafür nimmt sie drei unterschiedliche Gedächtnismodule an:

- a) das deklarative Gedächtnis, in dem Fakten und Wissen über Dinge (was?) gespeichert sind;
- b) das *Production Memory*, das im Prinzip eine Art prozedurales Gedächtnissystem darstellt und das wie auch das deklarative Gedächtnis ein Langzeitgedächtnis ist, in welchem allerdings Wissen über Prozesse und Abläufe in Form von sog. *Productions* gespeichert ist (wie?);
- c) das Arbeitsgedächtnis, das eine begrenzte Kapazität von Speicherstellen besitzt, welche mit Einheiten aus dem deklarativen Gedächtnis oder mit Ergebnissen der *Productions* belegt sind, die dort aktuell verarbeitet werden.

Die Aneignung von Kompetenzen (allgemeinen wie auch sprachlichen) geschieht in diesem Modell wie folgt: Zunächst werden im Arbeitsgedächtnis Einheiten aus dem deklarativen Gedächtnissystem mit Hilfe

von Produktionsregeln aus dem prozeduralen Gedächtnis zur Ausführung einer bestimmten Aufgabe genutzt. Mit der Zeit erfolgt dann durch einen Prozess der Prozeduralisierung (*proceduralization*) der Übergang von deklarativem Wissen in prozedurales Wissen. Dies geschieht über mehrere Phasen: Während in einer ersten, kognitiven Phase explizite Regeln (und ggf. metalinguistisches Wissen) angewendet werden, werden diese Regeln in einer darauffolgenden, assoziativen Phase wiederholt und konsistent angewendet. In einer letzten, sog. autonomen Phase werden die Regeln dann nicht mehr explizit, sondern implizit, automatisch und schnell ausgeführt, sobald der entsprechende Kontext gegeben ist. Diese Automatisierung ist im ACT der Endpunkt des Erwerbs einer Fähigkeit. Durch diese Modellierung gelingt es, den stufenweisen Erwerbsprozess abzubilden. Ebenso liefert das Modell Erklärungen für die Beobachtung, dass prozeduralisiertes Wissen schnell und effektiv abrufbar, aber nur schwer bis gar nicht modifizierbar ist. Das ACT kann potenziell auch das Auftreten von Fossilisierung erklären, also Zustände, bei denen Lerner dauerhaft und trotz weiteren Inputs auf einem Sprachstand verharren, der nicht dem der Zielsprache entspricht: Wenn durch die konsistente Wiederholung von Prozessen, die nicht vollständig der L2 entsprechen, in der assoziativen Phase dieses Wissen schließlich fest prozeduralisiert wird, ist dieses Wissen relativ immun gegenüber weiteren Modifikationen (vgl. Johnson 1996).

Empirische Unterstützung erfuhren das ACT und verwandte Modelle zusätzlich durch Computersimulationen. Durch die Implementierung der postulierten Erwerbsprozesse in Computermodelle konnte ein ähnliches Verhalten wie bei realen Versuchspersonen in Bezug auf Reaktionszeiten und Fehlerraten beim Lösen bestimmter Aufgaben simuliert werden.

Prozessabilitätstheorie

Eine der einflussreichsten gegenwärtigen Zweitspracherwerbtheorien, die ebenfalls zu kognitivistischen Verarbeitungstheorien gehört, ist die Prozessabilitätstheorie (PT) von Manfred Pienemann (1998), die an die *Morpheme Order Studies* und die *Natural-Order-Hypothese* von Krashen anknüpft. Während jedoch die *Morpheme Order Studies* primär deskriptiv waren, versucht die Prozessabilitätstheorie zusätzlich zu erklären, warum die Strukturen in der gegebenen und nicht in einer anderen Reihenfolge erworben werden. Die Theorie versucht zu erfassen, wie (und in welcher Reihenfolge) Lerner die computationellen und kombinatorischen Mechanismen eines sprach-

lichen Systems erwerben und verarbeiten. Für den Bereich Deutsch als Zweitsprache (im Gegensatz zu Deutsch als Fremdsprache) ist diese Theorie besonders relevant, weil sie zu einem bedeutsamen Maße auf Daten zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache basiert: In den 1980er Jahren untersuchten Harald Clahsen, Jürgen Meisel und Manfred Pienemann den ungesteuerten Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter (genannt ZISA, vgl. Clahsen/Meisel/Pienemann 1983). Bei ihren Analysen stellten sie vor allem auf dem Gebiet der Morphosyntax systematische Übereinstimmungen in der Abfolge der erworbenen Strukturen fest. Ihre Beobachtungen führten zur Postulierung einer sechsstufigen, implikationell geordneten Erwerbshierarchie.

Die Grundannahme der Theorie ist dabei, dass ein Lerner zu jedem Zeitpunkt der Sprachentwicklung nur solche Strukturen in der L2 versteht und produziert, die das Sprachverarbeitungssystem in der gegebenen Erwerbsstufe verarbeiten kann. Das sich entwickelnde Sprachverarbeitungssystem in der L2 entwickelt sich dabei graduell von anfänglich sehr einfachen Mechanismen hin zu immer komplexeren Prozeduren. Die Erklärungskraft des Modells wird über diese Aussage hinaus immens erhöht, indem es systematisch ableitet, in welcher Reihenfolge die Erwerbsstufen auftreten müssen. Diese Ableitung gelingt dem Modell formal durch Rückgriff auf etablierte Modellierungen aus dem Bereich der Grammatiktheorie (nämlich der *Lexical Functional Grammar*, LFG, vgl. Bresnan 2001; Kaplan/Bresnan 1982) und aus dem Bereich der Psycholinguistik (konkret dem Sprachproduktionsmodell von Levelt 1989 und später). Pienemann und Kollegen schlagen die folgende Hierarchie von Verarbeitungsprozeduren vor, die nacheinander erworben werden (*processability hierarchy*):

1. Keine Prozeduren / keine grammatischen Merkmale

Das System in seiner einfachsten Stufe kann einfache lexikalische Einheiten speichern, die eine Verbindung von phonologischen bzw. graphematischen Formen (die Wortform) mit semantischen Informationen darstellen. Auf diese Weise können einfache Wörter (z. B. *Bruder*), aber keine echten Ketten von Konstituenten verarbeitet werden. Das schließt jedoch nicht die Verarbeitung von kurzen Äußerungen aus, die in der Zielsprache aus mehreren Einheiten bestehen. Solche Formen, wie z. B. *Guten Tag*, werden jedoch nicht als kompositionell strukturierte Sequenzen analysiert, sondern als eigenständige, ganze Einheiten, sog. *Chunks*, gespeichert.

2. Wortartspezifische Prozeduren / keine Weitergabe von Merkmalen an andere Einheiten

Das System kann grammatische Information auf lexikalischer Ebene, innerhalb eines Lemmas verarbeiten. So können z. B. die lexikalischen Einheiten aus der 1. Stufe mit Morphemen modifiziert werden, die auf die außersprachliche Realität verweisen (z. B. die Singular-Plural-Distinktion, wie *Auto – Autos*).

3. Nominalphrasen-Prozeduren / phraseninterne Weitergabe von Merkmalen

Diese Stufe stellt die erste Phase dar, in der Informationen zwischen einzelnen Wörtern abgeglichen werden. Im Rahmen der LFG wird dieser Abgleichmechanismus über die sog. Unifikation modelliert. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um einen Mechanismus, der überprüft, ob bestimmte grammatische Informationen in den zu kombinierenden Konstituenten kompatibel bzw. gleich sind. Auf diese Weise können Nominalphrasen wie z. B. *kleine Autos* verarbeitet werden. Die Information ›Plural‹ muss dafür innerhalb der Phrase zwischen den beiden Konstituenten identisch sein. Es müssen im Sprachverarbeitungssystem also Prozeduren entwickelt werden, die den Numeruswert vom Nomen als dem Kopf der Nominalphrase auf das Adjektiv kopieren, wodurch die Kongruenz zwischen den Konstituenten der Phrase hergestellt wird.

4. Verbalphrasen-Prozeduren / Merkmalsweitergabe über Phrasen hinweg

In dieser Phase kann Information innerhalb von Verbalphrasen verarbeitet werden. So können z. B. Subkategorisierungsmerkmale von Verben mit den Informationen von Nominalphrasen (z. B. dem Objekt) ausgetauscht und überprüft werden. Auf der syntaktischen Ebene ermöglichen Prozeduren dieser Ebene z. B. die Trennung von finiten und infiniten Teilen des Prädikats (*muss das Buch bezahlen*).

5. Satz-Prozeduren

Auf diesem Niveau können Informationen zwischen Phrasen ausgetauscht werden. Dies ermöglicht z. B. die korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz oder die korrekte Inversion, wie z. B. in: *Heute trinke ich keinen Kaffee*.

6. Subordinierungsprozeduren

Diese höchste Prozedurenstufe ermöglicht den Abgleich von Informationen über Sätze hinweg, z. B. zwischen Matrixsatz und Nebensatz. Auf diese Weise können z. B. die Endstellung des finiten Verbs oder die Konjunktivformen im Nebensatz korrekt realisiert werden (*Peter hat uns gesagt, dass er noch in Berlin sei*).

Lerner können Information nur jeweils innerhalb

der Struktur verarbeiten, die der höchsten Stufe von erworbenen Prozeduren entspricht. Die Verarbeitung einer Struktur einer höheren Stufe setzt dabei die Verarbeitung von Strukturen auf den jeweils niedrigeren Stufen logisch voraus. Da die Hierarchie der Stufen logisch abgeleitet wird, nimmt die Theorie auch an, dass die Prinzipien, die die Abfolge der Stufen determinieren, universell und sprachübergreifend sind. Dennoch lässt die PT genügend Spielraum, um sprachspezifische Ausprägungen zu erklären. Die Hierarchie von Prozeduren wurde für das Deutsche und Englische entwickelt. Für jede neue Zielsprache müssen zunächst die funktionalen Abhängigkeiten der Konstituenten im Rahmen einer linguistischen Theorie erfasst werden. Zudem ist die konkrete Ausprägung und Art der Prozeduren auf jeder Stufe sprachspezifisch und muss von den Lernern erworben werden, z. B. welche grammatischen Merkmale zwischen Konstituenten einer Phrase abgeglichen werden müssen oder nicht (z. B. Genus) oder wie die Abfolge der Konstituenten zu realisieren ist (SVO oder SOV).

Unterstützende Evidenz für die PT stammt sowohl von longitudinalen Studien, die bestimmte Aspekte des Fremdspracherwerbs betrachten und in denen z. B. L2-Korpora ausgewertet werden, als auch von psycholinguistischen Experimenten, in denen z. B. untersucht wird, ob Lerner einer bestimmten Erwerbsstufe Informationen über Phrasengrenzen hinweg abgleichen können. Ähnlich wie andere Theorien hat auch die PT Probleme zu definieren, ab wann eine bestimmte Struktur als erworben zählt (vgl. Meerholz-Härle/Tschirner 2001). Andere kritische Stimmen weisen auf Unklarheiten bei manchen Konzepten der PT hin, z. B. wie der Transfer von Prozeduren aus der L1 in die L2 genau erfolgt (vgl. Carroll 1998).

Shallow-Structure-Hypothese

Neben der Prozessabilitätstheorie gibt es auch andere Verarbeitungstheorien (obwohl meistens mit kleinerem Erklärungsskopos), die die Schwierigkeiten der Zweitsprachler im Bereich Grammatik zu erklären versuchen. Als Beispiel kann die *Shallow-Structure-Hypothese* (SSH, vgl. Clahsen/Felser 2006; 2017) genannt werden, die sich auf den Bereich der Morphosyntax konzentriert. Laut SSH beruht Sprachverarbeitung dabei explizit auf zwei prinzipiell unterschiedlichen, aber simultan operierenden Mechanismen. Der eine Mechanismus beinhaltet die Generierung und Verarbeitung detaillierter syntaktischer Strukturen, während der andere Mechanismus als aus syntaktischer Perspektive ›flacher‹ (*shallow*) charakterisiert

ist. Der ›flache‹ Verarbeitungsmechanismus verfügt nicht über hierarchisch organisierte syntaktische Repräsentationen. Stattdessen beruht er stärker auf semantischen, pragmatischen, probabilistischen oder generell oberflächennahen Informationen. Beide Verarbeitungsstrategien sind prinzipiell parallel aktiv, ihre relative Gewichtung zueinander wird jedoch von einer Reihe von Faktoren, u. a. dem Sprachniveau, determiniert. Gemäß SSH verfügen L2-Lerner also prinzipiell über dieselben mentalen Mechanismen und Strukturen wie L1-Sprecher, sie haben jedoch im Gegensatz zu diesen Probleme, komplexe syntaktische Strukturen in Echtzeit zu generieren oder zu manipulieren. Als Konsequenz verlassen sich L2-Lerner stärker auf die verbleibende, parallele Verarbeitungsstrategie und nutzen vermehrt andere, das heißt z. B. oberflächennahe oder pragmatische Informationen.

13.2.10 Deklaratives/Prozedurales Modell

Während sich die Prozessabilitätstheorie primär auf die klassische psycholinguistische Forschung stützt, ist ein weiteres prominentes Modell stärker biologisch orientiert und nutzt z. B. auch Befunde aus den Bereichen der Neurologie und aus der Erforschung des endokrinen Systems. Ähnlich wie andere kognitivistische Theorien geht das Deklarative/Prozedurale Modell (DP) von Michael Ullman (2001; 2004; 2016) davon aus, dass es keine sprachspezifischen neurobiologischen Substrate gibt, sondern dass beim Spracherwerb Gehirnssysteme eingesetzt werden, die auch für den Erwerb in anderen Domänen verantwortlich sind. Das DP-Modell postuliert, dass das prozedurale und das deklarative Gedächtnissystem beim Lernen im Allgemeinen und beim Spracherwerb im Besonderen eine wesentliche Rolle spielen (s. auch weiter oben das ACT-Modell). Dabei soll das deklarative Gedächtnissystem besonders den Aufbau des mentalen Lexikons unterstützen und das prozedurale System den Grammatikerwerb, was sich aus der unterschiedlichen Spezialisierung der zwei Systeme ergibt.

Das deklarative Gedächtnissystem, welches im Hippocampus und medialen temporalen Lappen lokalisiert ist, ist auf das Lernen von arbiträren Informationen und ihren Assoziationen spezialisiert. Es liegt dem Lernen, der Repräsentation und der Verwendung (*use*) vom Wissen über Fakten (semantisches Gedächtnis) und über Ereignisse (episodisches Gedächtnis) zugrunde. Das Lernen im Langzeitgedächtnissystem kann sehr schnell erfolgen – die einmalige Präsentation eines Stimulus kann für die Speicherung

ausreichend sein. In Bezug auf die Dichotomie von explizitem vs. implizitem Wissen ist es gerade das explizite Wissen, welches im deklarativem Gedächtnissystem primär gespeichert wird. Die Leistung dieses Gedächtnissystems ist genetisch bedingt, wird aber auch von anderen Faktoren beeinflusst (z. B. Alter, Geschlecht, Schlaf oder Training). Aus den Eigenschaften des Systems ergibt sich, dass es besonders zur Speicherung von Bedeutungen und ihren entsprechenden phonologischen Formen geeignet ist. Weiterhin ist es bei der Speicherung von z. B. Phraseologismen oder anderen idiosynkratischen sprachlichen Informationen, die Bestandteile des mentalen Lexikons sind, wie z. B. Informationen über unregelmäßige Flexionsformen, relevant.

Das prozedurale Gedächtnissystem ist weniger erforscht als das deklarative System. Dem System liegen das implizite Lernen und die Verarbeitung von unterschiedlichen perzeptuell-motorischen und kognitiven Fähigkeiten und Funktionen zugrunde. Es ist besonders geeignet, um Sequenzen und Prozeduren zu erlernen und das nächste Element in einer Reihe vorherzusagen (z. B. aufgrund von probabilistischen Analysen). Im sprachlichen Bereich eignet sich das System demnach besonders dafür, Sequenzen und Regeln, also die regel-basierte kombinatorische Grammatik, zu verarbeiten und zu erlernen. Obwohl die Verarbeitung der durch das prozedurale System erworbenen Funktionen schneller zu erfolgen scheint als die des deklarativen Wissens, ist im Gegensatz dazu das Erlernen von prozeduralen Fähigkeiten zeitaufwändiger.

Die zwei Gedächtnissysteme sind parallel aktiv und interagieren miteinander. Dasselbe oder analoges Wissen (bzw. dieselbe oder eine analoge Fertigkeit) kann parallel von beiden Systemen erworben werden (Redundanzhypothese). Die Funktionalität der zwei Systeme scheint jedoch voneinander abzuhängen, so dass durch die Dysfunktion eines Systems die Funktionalität des anderen gesteigert wird und umgekehrt (ein sog. Wippen-Effekt, engl. *see-saw effect*). Das Hormon Östrogen, das in der Kindheit und Adoleszenz graduell in größeren Mengen produziert wird, scheint nicht nur das deklarative System zu fördern, sondern zugleich die Funktionalität des prozeduralen Systems zu hemmen. Infolgedessen übernimmt dann das deklarative System teilweise auch das Lernen von Informationen oder Fertigkeiten, die sonst durch das prozedurale System übernommen werden. Das kann z. B. dazu führen, dass Grammatik zunehmend mit dem Alter über das deklarative Gedächtnissystem erworben wird. Hierin liegt eine mögliche Ursache dafür,

dass ein vollständiger Erwerb vor allem der regel-basierten Morphosyntax oder der Aussprache (motorische Prozeduren) im höheren Alter nur selten möglich ist.

Die Evidenz, die das Deklarativ/Prozedurale Modell unterstützt, kommt aus unterschiedlichen Domänen und aus Untersuchungen, die sowohl an Menschen als auch an Tieren durchgeführt wurden. Die Forschung im Bereich der Sprache umfasst methodologisch behaviorale, neurologische, neuro-bildgebende und elektrophysiologische Studien. Besonders interessant für die Zweitspracherwerbsforschung ist die neurolinguistische Evidenz von aphasischen multilingualen Patienten. Eine Schädigung von temporalen Regionen des Neokortex, in denen das deklarative System lokalisiert ist, hat unterschiedliche Auswirkungen auf die Lexik und Grammatik in der Erst- und Zweitsprache: Während in der L1 die Beeinträchtigung vorwiegend den Bereich der Lexik betreffen, umfasst die Beeinträchtigung in der L2 sowohl die Lexik als auch die Grammatik (vgl. Ullman 2001). Werden wiederum die Gehirnareale geschädigt, mit denen das prozedurale Gedächtnis assoziiert wird, ist in der Folge die Grammatik in der L1 stärker betroffen als in der L2 (vgl. Ullman 2004; Ullman/Pancheva/Love et al. 2005), während die Lexik relativ unbeeinträchtigt bleibt. Interessanterweise ist die Beeinträchtigung der L2-Grammatik stärker für früher erlernte als für später erlernte Zweitsprachen (vgl. Fabbro 1999; Ullman 2001), was die Annahme unterstützt, dass sich die Lerner mit zunehmendem Alter beim Grammatikerwerb weniger auf das prozedurale System stützen können und diese Funktion von dem deklarativen System übernommen wird.

13.2.11 Emergentismus/Konstruktivismus

Ein weiteres Beispiel für kognitivistische Theorien, jedoch mit einem ganz anderen Hintergrund, sind die emergentistischen und konstruktivistischen Herangehensweisen. Sie sind eine relativ heterogene Gruppe von Ansätzen, denen gemeinsam ist, dass sie die nativistischen Ansätze ablehnen und deren Annahmen über angeborene Sprachmechanismen oder einer UG für die Erklärung des Spracherwerbs für überflüssig halten. Mit anderen kognitivistischen Modellen haben sie weiterhin gemeinsam, dass sie keine sprachspezifischen Erwerbsmechanismen annehmen. Emergentismus (vgl. Ellis 2002; 2006) basiert prinzipiell auf assoziativem Lernen und geht davon aus, dass komplexe Systeme aufgrund von Interaktion mit der Um-

gebung ›entstehen‹ (d. h. konstruiert oder abstrahiert werden), also primär durch Erfahrung und Gebrauch. Dieser Ansatz gehört somit zu den sog. gebrauchsbasierten Ansätzen (*usage-based approaches*). Philosophisch sind sie auf die Arbeiten von John Stuart Mill zurückzuführen und seine Entdeckung, dass komplexe Systeme Eigenschaften aufweisen können, die über die Summe ihrer einzelnen Teile hinausgehen. So gehen die Emergentisten von der Annahme aus, dass einfache Prinzipien oder Prozesse (wie Frequenz im Input und darauf basierendes statistisches Lernen) als Ergebnis komplexe Systeme wie Sprache haben können. Sie verwenden unterschiedliche Beispiele und Metaphern, um zu demonstrieren, dass komplexes Verhalten, das den Eindruck von Regelbasiertheit hervorrufen kann, in Wirklichkeit durch einfache Reaktionen auf die Umgebung entsteht. So sind z. B. Schlangen an allen Kassen im Supermarkt ungefähr gleich lang – auch wenn eine zusätzliche Kasse geöffnet wird, werden die Kunden darauf so reagieren, dass wieder dasselbe Ergebnis entsteht. Dies geschieht, obwohl es keine explizite Regel gibt, die dies vorgeben würde. Ähnlich kann die Geometrie einer Schneeflocke mit mathematischen Regeln beschrieben werden, obwohl diese an ihrer Entstehung nicht beteiligt waren. Sprachliche Phänomene sind den Emergentisten zufolge am besten durch die Referenz auf grundlegende, nicht-linguistische (d. h. nicht-grammatische) Faktoren und ihre Interaktion erklärbar – wie Physiologie, Perzeption, Verarbeitung, Arbeitsgedächtnis, soziale Interaktion, Eigenschaften des Inputs u. ä. (vgl. O’Grady 2008: 448).

Eine andere Forschungslinie, die davon ausgeht, dass dem Spracherwerb einfache statistische Mechanismen zugrunde liegen, sind die konnektionistischen Modelle, deren Vorgänger u. a. das *Competition-Modell* (vgl. MacWhinney 1987) ist. Konnektionistische Ansätze modellieren die Kognition als ein neuronales Netzwerk, in dem das Wissen in Form von Verbindungen zwischen den Neuronen repräsentiert wird. Lernen entsteht infolgedessen durch Training des Netzwerks, indem es großen Mengen von Beispielen und Instanzen ausgesetzt wird. Aus diesen Exemplaren können eingesetzte Algorithmen Muster extrahieren, die anschließend in Form von unterschiedlich starken Verbindungen zwischen den Neuronen repräsentiert werden (vgl. McClelland/Botvinick/Noelle et al. 2010). Das Lernen der Modelle ist damit eine Approximation des Lernens im menschlichen Gehirn. Solche subsymbolischen assoziativen Systeme können regel-ähnliches grammatisches Verhalten simulieren

und führen zu ähnlichen Fehlern (z. B. Übergeneralisierungen), die Kinder auf einer ähnlichen Erwerbsstufe typischerweise machen. Die Kritiker der konnektionistischen Ansätze weisen hingegen zurecht darauf hin, dass sich die bisherigen Modelle fast ausschließlich mit dem Wortschatzerwerb und dem Erwerb bestimmter grammatischer Morpheme auseinandersetzen, die durch relativ einfache Generalisierungen gelernt werden können. Bislang wurde jedoch noch nicht gezeigt, dass auch komplexe syntaktische Strukturen auf diese Weise erworben werden können.

Im bisher dargestellten Überblick zur Zweitspracherwerbsforschung wird deutlich, dass unterschiedliche Einflussfaktoren für den Zweitspracherwerb eine wichtige Rolle spielen (etwa die Motivation, vgl. Riemer 2016, u. a.). Auf einen in der Forschung besonders prominent und kontrovers diskutierten Faktor, das Alter, soll im letzten Abschnitt dieses Kapitels genauer eingegangen werden.

13.3 Der Faktor ›Alter‹ in der Spracherwerbsforschung

Zweitsprachler unterscheiden sich von Erstsprachlern in diversen Aspekten. Wesentliche Unterschiede sind beispielsweise, dass L2-Lerner bereits eine oder mehrere Sprachen beherrschen, kognitiv reifer sind, über mehr metalinguistisches Bewusstsein und Weltwissen verfügen und dergleichen. Unter all diesen Aspekten spielt der Faktor ›Alter‹ eine besondere Rolle. In der Zeitschrift *Science* wurden 2005 das Erwerbsalter (*age of acquisition*, AoA) und die kritischen Perioden unter den 125 wichtigsten Fragen genannt, mit denen sich die Wissenschaft in den nächsten Dekaden beschäftigen sollte (vgl. Kennedy/Norman 2005). Auch in der Spracherwerbsforschung setzte man sich mit der Frage auseinander, ob es beim Erst- und Zweitspracherwerb eine kritische Phase gibt. Kritische Phase meint in diesem Zusammenhang einen Zeitraum, in der der Organismus für bestimmte Stimuli aus der Umgebung besonders sensibel ist, so dass er, wenn er diesen Stimuli ausgesetzt ist, eine bestimmte Fähigkeit entwickeln kann (vgl. Lenneberg 1967). Wird er erst nach dieser Phase mit den relevanten Stimuli konfrontiert, kann die entsprechende Funktion nicht mehr oder nur eingeschränkt entwickelt werden. Kritische Phasen wurden in vielen anderen Domänen (z. B. Sehvermögen, Motorik) bei Tieren sowie Menschen nachgewiesen. Im Erstsprach-

erwerb ist die Erforschung der Frage nach der kritischen Phase problematisch, weil aus ethischen Gründen keine direkten Experimente dazu durchgeführt werden können. Die Evidenz, dass es im Bereich des Erstspracherwerbs eine kritische Periode gibt, stammt daher primär nicht von experimentellen Untersuchungen. Rückschlüsse können vor allem aus speziellen Einzelfällen gezogen werden, wie z. B. aus Dokumentationen zu Kindern, die bis zu einem bestimmten Alter aus verschiedenen Gründen in sozialer Isolation lebten (Kaspar Hauser, vgl. Mistler 1971; Victor d'Aveyron, vgl. Malson 1972; Genie, vgl. Rymer 1994; Curtiss 1977, u. a.). Wenn diese Kinder später als im Alter von ca. 6–7 Jahren gefunden wurden, war es für sie unmöglich, eine Erstsprache auf muttersprachlichem Niveau zu erwerben. Dabei konnte man beobachten, dass vor allem die Grammatik (im Gegensatz zur Lexik) betroffen war. Jedoch sind diese Fälle nur begrenzt als Evidenz für die kritische Periode im Erstspracherwerb zu verstehen, weil die Rolle vieler weiterer Faktoren, die für die Unfähigkeit, die Erstsprache vollständig zu erwerben, verantwortlich sein können, unklar ist. Beispiele solcher Faktoren sind etwa der Gesundheitszustand des Kindes bei der Geburt, der Einfluss der emotionalen und sozialen Deprivation usw. Eine wissenschaftlich deutlich zuverlässigere Quelle sind daher die Daten von gehörlosen Kindern, die häufig aus unterschiedlichen Gründen erst zu einem späteren Zeitpunkt nach der Geburt mit dem Erwerb ihrer Erstsprache, der Gebärdensprache, beginnen.

Die Untersuchungen in diesem Bereich (vgl. z. B. Mayberry 1998) unterstützen die Annahme, dass es für den Erstspracherwerb eine kritische Phase gibt, nach der die Sprache nicht mehr vollständig erworben werden kann. Jedoch bleibt umstritten, wann genau die kritische Phase endet. In der Regel wird das Alter zwischen 4–7 Jahren angegeben. Dies ist auch das Alter, bis wann Kinder ihre Erstsprache typischerweise komplett neu erlernen können, falls sie ihre Fähigkeit zu sprechen wegen eines Unfalls oder einer Operation (z. B. Hemisphärektomie, d. h. die Entfernung einer Gehirnhälfte z. B. wegen Epilepsie, vgl. Basser 1962; Lenneberg 1967) verloren haben. Darüber hinaus erwies sich die Formulierung der Hypothese zur kritischen Phase als zu verallgemeinernd, weil unterschiedliche Bereiche der Sprache unterschiedlich sensibel für Alterseffekte zu sein scheinen. Im Bereich der Phonetik scheint die kritische Phase gegen Ende des ersten Lebensjahres zu enden, wenn die Kinder durch die Ausprägung der kategorialen Wahrnehmung ihre

ursprünglich universale Fähigkeit verlieren, zwischen ›allen Phonemen der Welt‹ zu unterscheiden (vgl. Werker/Tees 1984). Für die Morphosyntax hingegen endet die kritische Phase einige Jahre später, und für Bereiche wie die Grundwortfolge oder für den Wortschatzerwerb konnte ihr Ende bisher nicht bestimmt werden (vgl. Newport 1990).

Im Bereich des Zweitspracherwerbs müssen Alterseffekte zuerst von anderen möglichen Variablen unterschieden werden, z. B. von der Geschwindigkeit des Erwerbs (*rate of acquisition*) und dem erreichten Sprachstand (*ultimate attainment*). Während Adoleszente und Erwachsene in den ersten Erwerbsphasen typischerweise schneller Fortschritte machen als Kinder, erreichen Kinder gewöhnlich ein höheres finales Sprachstandsniveau. Beide Befunde könnten auf eine Ursache zurückgeführt werden und einige der Theorien des Zweitspracherwerbs, wie z. B. das Deklarative/Prozedurale Modell, bieten auch plausible Erklärungen des Phänomens an (vgl. 13.2.10).

Klassische (quasi-)experimentelle Untersuchungen zur kritischen Periode im Zweitspracherwerb führten Johnson und Newport (1989) durch. Sie untersuchten koreanische und chinesische Immigranten, die im Alter zwischen 3 und 39 Jahren nach Kanada übersiedelten und begannen Englisch zu lernen. Die Teilnehmer sollten Urteile über aufgenommene Sätze treffen, die zur Hälfte grammatisch korrekt und zur Hälfte inkorrekt waren. Johnson und Newport interpretierten die Daten als Argument für eine kritische Phase und setzen ihre Grenze auf das Ende der Pubertät mit ca. 16 Jahren.

Spätere Reanalysen dieser Daten und weitere Studien (vgl. Birdsong/Molis 2001; Flege 1999) stellten die Ergebnisse jedoch in Frage. Entsprechend dem gegenwärtigen Stand der Forschung gibt es keine überzeugende Evidenz für die klassische kritische Phase im Zweitspracherwerb. Es gibt hingegen eine unbestreitbare Korrelation zwischen dem Erwerbssalter und dem erreichten Kompetenzniveau, die sich mit dem aus der Alltagserfahrung gut bekanntem ›je früher, desto besser‹ zusammenfassen lässt. Eines der Argumente, das gegen die kritische Periode beim Zweitspracherwerb spricht, ist der Fakt, dass der Anteil der Zweitsprachler, die das muttersprachliche Niveau erreichen, in unterschiedlichen Studien zwischen 5 % und 15 % geschätzt wird und damit relativ hoch ist. Wenn es eine kritische Phase geben würde, müsste das Erreichen eines muttersprachlichen Niveaus nach dem Abschluss dieser Phase unmöglich sein, was beim Zweitspracherwerb – im Gegensatz zum Erstspracherwerb – of-

fensichtlich nicht der Fall ist. Besonderes Augenmerk ist bei den angestellten Vergleichen allerdings darauf zu richten, dass der finale Sprachstand von Lernern bewertet wird, die die Zweitsprache tatsächlich viele Jahre unter geeigneten Bedingungen erwerben. Anderenfalls kann die Unfähigkeit, ein muttersprachliches Niveau zu erreichen, ebenso durch andere Faktoren begründet sein, die mit dem Erwerbssalter nicht in direktem Zusammenhang stehen.

Auch die Forschung im Bereich des Zweitspracherwerbs hat gezeigt, dass Alterseffekte in unterschiedlichen Sprachdomänen unterschiedlich ausgeprägt sind. Das Erwerbssalter spielt eine größere Rolle in den Bereichen der Morphosyntax und der Aussprache als bei der lexikalischen und semantischen Verarbeitung. Wichtige neurolinguistische Evidenz liefern dazu Studien mit bildgebenden Verfahren wie fMRT (funktionelle Magnetresonanztomographie) oder mit EKP (ereigniskorrelierte Potenziale). fMRT benutzt magnetische Felder, um Stoffwechseleränderungen im Blutfluss zu messen. Die Methode kann mit hoher räumlicher Auflösung aktivierte Hirnareale visuell darstellen. Die Messung von EKPs hingegen basiert auf der Messung der elektrischen Gehirnaktivität, die in der Regel durch verschiedene auf der Kopfoberfläche aufgebrachte Elektroden gemessen und im Elektroenzephalogramm (EEG) in Wellenform dargestellt wird. Im Gegensatz zu fMRT zeichnen sich EKPs durch eine hohe zeitliche Auslösung aus. Mit Hilfe eines EEGs kann daher präzise identifiziert werden, wann nach der Präsentation eines sprachlichen Stimulus das Gehirn auf diesen reagiert, was sich als spezifische Abweichung im EEG zeigt. Eine solche Komponente ist z. B. die sog. N400, eine Ablenkung des elektrischen Signals in negative Richtung, die ca. 400ms nach der Präsentation des Stimulus auftritt und die am stärksten an zentro-parietal angebrachten Elektroden zu beobachten ist. Das Auftreten einer N400 ist mit der lexikalisch-semantischen Integration assoziiert, während eine sog. P600, eine Positivierung des elektrischen Signals, die ca. 600ms nach der Präsentation des Stimulus vor allem an parietal-occipitalen Elektroden auftritt, mit der syntaktischen Analyse assoziiert ist (vgl. Friederici 2004).

Für die syntaktische Ebene haben EEG-Studien gezeigt, dass L2-Lerner qualitative Unterschiede zu Muttersprachlern aufweisen. Hahne (2001) fand z. B. für das Sprachenpaar Russisch – Deutsch deutliche Unterschiede für Lerner, die den Zweitspracherwerb nach dem 10. Lebensjahr begonnen haben, während Weber-Fox und Neville (1996) für das Sprachenpaar

Chinesisch – Englisch solche Unterschiede bereits ab dem Erwerbsalter von 4 Jahren nachweisen konnten. Die semantische Verarbeitung hingegen erwies sich der muttersprachlichen Verarbeitung ähnlicher. In fMRT-Experimenten von Wartenburger/Heekeren/Abutalebi et al. (2003) sollten Probanden die Grammatikalität und Sinnhaftigkeit von Sätzen bewerten, die morphosyntaktische Fehler oder semantische Anomalien beinhalteten. Dabei wurden drei Gruppen von Lernern des Sprachpaares Italienisch – Deutsch untersucht: Frühlerner mit hohem Sprachstand in der L2, Spätlerner mit hohem Sprachstand in der L2, Spätlerner mit niedrigem Sprachstand in der L2. In allen drei Gruppen wurde erhöhte Gehirnaktivität bei der Verarbeitung in der L2 verglichen mit der L1 beobachtet. Das spricht dafür, dass die Verarbeitung in L2 generell anspruchsvoller ist als in L1. Es hat sich aber auch gezeigt, dass für die semantische Verarbeitung eher der Sprachstand und nicht das Erwerbsalter von Relevanz ist: Es konnte kein Unterschied zwischen den Früh- und Spätlernern mit hohem Sprachstand beobachtet werden, jedoch erhöhte Hirnaktivität bei der Gruppe mit niedrigem Sprachstand. Hingegen war der Befund für die morphosyntaktische Verarbeitung umgekehrt. Für den Erwerb der Morphosyntax war der Unterschied im Erwerbsalter entscheidend, denn es zeigte sich stärkere Hirnaktivität bei Spätlernern, und das sowohl bei Lernern mit niedrigem als auch hohem Sprachstand.

Zusätzlich zu der unterschiedlichen Rolle, die Alterseffekte in den unterschiedlichen Sprachdomänen spielen, haben sie auch unterschiedliche Auswirkung auf die vier Fertigkeiten. Das Erreichen eines muttersprachlichen Niveaus scheint besonders im Bereich des Sprechens viel schwieriger möglich als beim Lesen oder Schreiben. Das gilt auch für Zweitsprachler, die erst im Erwachsenenalter anfangen, die Zweitsprache zu erwerben. So wurde beispielsweise Joseph Conrad, dessen Muttersprache Polnisch war, zu einem der berühmtesten englischschreibenden Schriftsteller, obwohl er Englisch erst mit ungefähr 20 Jahren zu lernen begann und obwohl seine Aussprache von einem sehr starken Akzent geprägt und seine mündliche Sprachproduktion grammatisch nicht komplett fehlerfrei war. Einige Zweitspracherwerbstheorien, wie z. B. die Monitor-Hypothese, bieten Erklärungsversuche: Das explizite Wissen über die Sprache kann bei ausreichend vorhandener Zeit (wie z. B. beim Schreiben) eingesetzt werden, um den Sprachoutput zu optimieren. Vergleichbare muttersprachliche Ergebnisse in mindestens einer bestimmten Fertigkeit können al-

so Resultate von unterschiedlichen zugrunde liegenden Prozessen und Sprachverarbeitungsmechanismen sein. Damit wird die Frage nach der Rolle des Alters im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb noch komplexer, weil einerseits die zugrunde liegenden Sprachverarbeitungsprozesse (wie sie z. B. durch die EEG oder fMRT abgebildet werden), andererseits das Ergebnis dieser Prozesse (das Verstehen von Texten oder das Schreiben) als muttersprachlich oder nicht muttersprachlich bewertet werden können.

13.4 Fazit

Obwohl die Übersicht der Themen und Entwicklungen im Bereich der Zweitspracherwerbsforschung in diesem Umfang notwendigerweise nur unvollständig sein kann, zeigt sie deutlich, wie divers, komplex und umfangreich sich das Gebiet inzwischen entwickelt hat. Moderne Methoden und technische Verfahren wie *Eye-Tracking*, EEG, fMRT oder Computermodellierungen ermöglichen detailliertere und tiefere Einblicke in das multilinguale Gehirn und seine Prozesse. Damit eröffnet sich die Möglichkeit, neue Fragestellungen zu untersuchen und unser Wissen über den Zweitspracherwerb in Richtungen zu spezifizieren und zu erweitern, die früher kaum denkbar waren.

Literatur

- Adjémian, Christian (1976): On the nature of interlanguage systems. In: *Language Learning* 26, 297–320.
- Anderson, John R. (1996): ACT. A simple theory of complex cognition. In: *American Psychologist* 51, 355–365.
- Baker, Mark C. (2003): *The Atoms of Language: The Mind's Hidden Rules of Grammar*. Oxford.
- Basser, L. S. (1962): Hemiplegia of early onset and the faculty of speech with special references to the effects of hemispherectomy. In: *Brain* 85, 427–460.
- Bialystok, Ellen (1982): On the relationship between knowing and using linguistic forms. In: *Applied Linguistics* 3, 181–206.
- Bialystok, Ellen/Hakuta, Kenji (1999): Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In: David Birdsong (Hg.): *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, 161–181.
- Birdsong, David/Molis, Michelle (2001): On the evidence for maturational constraints in second-language acquisition. In: *Journal of Memory and Language* 44, 235–249.
- Böttger, Katharina (2008): *Die häufigsten Fehler russischer Deutschler: Ein Handbuch für Lehrende*. Münster.
- Bordag, Denisa/Kirschenbaum, Amit/Opitz, Andreas et al. (2015): Incidental acquisition of new words during reading in L2: Inference of meaning and its integration in the

- semantic network. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 18/03, 372–390.
- Bordag, Denisa/Kirschenbaum, Amit/Opitz, Andreas et al. (2016): Der Einfluss syntaktischer Komplexität auf den beiläufigen Erwerb des Wortwissens beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, 159–169.
- Bowerman, Melissa (1982): Starting to talk worse: Clues to language acquisition from children's late speech errors. In: Sidney Strauss (Hg.): *U shaped behavioral growth*. New York, 101–145.
- Bresnan, Joan (2001): *Lexical-Functional Syntax*. Oxford.
- Brown, Roger (1973): *A first language: the early stages*. Cambridge (Mass.).
- Carroll, Susanne (1998): On Processability Theory and second language acquisition. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 1/1, 23–24. DOI: 10.1017/S1366728998000030.
- Chomsky, Noam (1959): A review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. In: *Language* 35, 26–58.
- Chomsky, Noam/Lasnik, Howard (1993): Principles and Parameters Theory. In: Joachim Jacobs/Arnim von Stechow/Wolfgang Sternefeld et al. (Hg.): *Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung/An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin, 506–569.
- Clahsen, Harald/Felser, Claudia (2006): Grammatical processing in language learners. In: *Applied Psycholinguistics* 27, 3–42.
- Clahsen, Harald/Felser, Claudia (2017): Some notes on the shallow structure hypothesis. In: *Studies in Second Language Acquisition* 40/3, 693–706. DOI: 10.1017/S0272263117000250.
- Clahsen, Harald/Meisel, Jürgen M./Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen.
- Curtiss, Susan (1977): *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern-Day »Wild Child«*. Perspectives in neurolinguistics and psycholinguistics. New York.
- Dąbrowska, Ewa (2015): What exactly is Universal Grammar, and has anyone seen it? In: *Frontiers in psychology* 6, Art. 852. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00852.
- De Vos, Johanna F./Schriefers, Herbert/Lemhöfer, Kristin (2018): Noticing vocabulary holes aids incidental second language word learning: An experimental study. In: *Bilingualism* 22, 500–515. DOI: 10.1017/S1366728918000019.
- Dulay, Heidi C./Burt, Marina K. (1973): Should We Teach Children Syntax? In: *Language Learning* 23, 245–258. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1973.tb00659.x.
- Dulay, Heidi C./Burt, Marina K./Krashen, Stephen (1982): *Language Two*. New York.
- Eckman, Fred R. (1977): Markedness and the contrastive analysis hypothesis. In: *Language Learning* 27, 315–330.
- Effective Language Learning (2019): *Language Difficulty Ranking*. In: <https://www.effectivelanguagelearning.com/language-guide/language-difficulty> (12.09.2019).
- Ellis, Nick C. (2002): Frequency effects in language processing. In: *Studies in Second Language Acquisition* 24, 143–188.
- Ellis, Nick C. (2006): Language acquisition as rational contingency learning. In: *Applied Linguistics* 27, 1–24.
- Ellis, Rod (1997): *Second Language Acquisition*. Oxford.
- Fabbro, Franco (1999): *The Neurolinguistics of Bilingualism*. Hove.
- Fllege, James E. (1999): Age of learning and second language speech. In: David Birdsong (Hg.): *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, 101–131.
- Friederici, Angela D. (2004): Event-related brain potential studies in language. In: *Current Neurology and Neuroscience Reports* 4, 466–470.
- Friederici, Angela D. (2011): The brain basis of language processing. From structure to function. In: *Physiological Reviews* 91, 1357–1392.
- Gass, Susan M. (1988): Second Language Vocabulary Acquisition. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 9, 92–106. DOI: 10.1017/S0267190500000829.
- Gregg, Kevin R. (1984): Krashen's monitor and Occam's razor. In: *Applied Linguistics* 5, 79–100.
- Grosjean, François (2001): The bilingual's language modes. In: Janet Nicol (Hg.): *One Mind, Two Languages. Bilingual Language Processing*. Oxford, 1–22.
- Hahne, Anja (2001): What's different in second-language processing? Evidence from event-related brain potentials. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 30, 251–266.
- Han, ZhaoHong (2004): *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevedon.
- Henrici, Gert/Riemer, Claudia (2007): Zweitspracherwerbsforschung. In: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 38–43.
- Hopp, Holger (2018): The bilingual mental lexicon in L2 sentence processing. In: *Second Language* 17, 5–27.
- Hulstijn, Jan H. (2005): Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. In: *Studies in Second Language Acquisition* 27, 129–140.
- Hulstijn, Jan H. (2015): Explaining phenomena of first and second language acquisition with the constructs of implicit and explicit learning. The virtues and pitfalls of a two-system view. In: Patrick Rebuschat (Hg.): *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Amsterdam, 25–46.
- Hyltenstam, Kenneth (1987): Markedness, language universals, language typology, and second language acquisition. In: Carol Wollman Pfaff (Hg.): *First and Second Language Acquisition Processes*. Cambridge (Mass.), 55–81.
- Johnson, Jacqueline S./Newport, Elissa L. (1989): Critical period effects in second language learning. The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. In: *Cognitive Psychology* 21, 60–99.
- Johnson, Keith (1996): *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford.
- Juhász, János (1970): *Probleme der Interferenz*. München.
- Kaplan, Ronald M./Bresnan, Joan (1982): Lexical-functional grammar. A formal system for grammatical representation. In: Joan Bresnan (Hg.): *The Mental Representation of Grammatical Relations*. Cambridge (Mass.), 173–281.
- Kellerman, Eric (1983): Now you see it, now you don't. In: Susan M. Gass/Larry Selinker (Hg.): *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, 112–134.

- Krashen, Stephen D. (1978). The monitor model for second language acquisition. In: Rosario C. Gingras (Hg.): *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, 1–26.
- Krashen, Stephen D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford.
- Krashen, Stephen D. (1994): The input hypothesis and its rivals. In: Nick C. Ellis (Hg.): *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London, 45–77.
- Krashen, Stephen D. (2003): *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth.
- Kwakernaak, Erik (2005): Kasusmarkierung bei niederländischsprachigen Deutschlernenden. Entwurf eines Erwerbsszenarios. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, 222–231.
- Lado, Robert (1957): *Linguistics across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor.
- Lenneberg, Eric H. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York.
- Levelt, Willem J. M. (1989): *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge (Mass.).
- Long, Michael H. (1985): Input and second language acquisition theory. In: Susan M. Gass/Carolyn G. Madden (Hg.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, 377–393.
- Long, Michael H. (1991): Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: Kees de Bot/Ralph B. Ginsberg/Claire Kramsch (Hg.): *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam, 39–52.
- Long, Michael H. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: William C. Ritchie/Tej K. Bhatia (Hg.): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, 413–468.
- MacWhinney, Brian (1987): The Competition model. In: ders. (Hg.): *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale, 249–308.
- Malson, Lucien (Hg.) (1972): *Die wilden Kinder*. Frankfurt a. M.
- Mayberry, Rachel I. (1998): The critical period for language acquisition and the deaf child's language comprehension. A psycholinguistic approach. In: *Bulletin d'Audiophonologie. Annales Scientifiques de L'Université de Franche-Comté* 15, 349–358.
- McClelland, James L./Botvinick, Matthew M./Noelle, David C. et al. (2010): Letting structure emerge. Connectionist and dynamical systems approaches to cognition. In: *Trends in Cognitive Sciences* 14, 348–356.
- McLaughlin, Barry (1978): The Monitor Model. Some methodological considerations. In: *Language Learning* 28, 309–332.
- Meerholz-Härle, Birgit/Tschirner, Erwin (2001): Processability theory: Eine empirische Untersuchung. In: Karin Aguado/Claudia Riemer (Hg.): *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici. Hohengehren, 155–175.
- Mistler, Jean (1971): *Gaspard Hauser, un drame de la personnalité*. Paris.
- Misyak, Jennifer B./Goldstein, Michael H./Christiansen, Morten H. (2012): Statistical-sequential learning in development. In: Patrick Rebuschat/John N. Williams (Hg.): *Statistical Learning and Language Acquisition*. Berlin, 13–54.
- Newport, Elissa L. (1990): Maturation constraints on language learning. In: *Cognitive Science* 14, 11–28.
- Ohm, Udo (2012): Zweitspracherwerb als Erfahrung: Narrationsanalytische Rekonstruktionen biographischer Verstrickungen von Erwerbsprozessen. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Berlin, 261–283.
- Pagonis, Giulio (2009): Kritische Periode oder altersspezifischer Antrieb. Was erklärt den Altersfaktor im Zweitspracherwerb? Eine empirische Fallstudie zum ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen durch russische Lernerinnen unterschiedlichen Alters. Frankfurt a. M.
- Pawlow, Ivan. P. (1927): *Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford.
- Pienemann, Manfred (1998): *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam.
- Reber, Arthur S. (1967): Implicit learning of artificial grammars. In: *Verbal Learning and Verbal Behavior* 5/6, 855–863. DOI: 10.1016/s0022-5371(67)80149-x.
- Riemer, Claudia (2016): L2-Motivationsforschung. Länder-spezifische und länderübergreifende Einsichten. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 45/2, 30–45.
- Rymer, Russ (1994): *Genie. A Scientific Tragedy*. London.
- Schachter, Jacquelyn (1974): An error in error analysis. In: *Language Learning* 24, 205–214.
- Schachter, Jacquelyn (1988): Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. In: *Applied Linguistics* 9, 219–235.
- Schmid, Monika/Köpke, Barbara/Keijzer, Merel et al. (2007): *Language Attrition: Theoretical Perspectives*. Amsterdam.
- Schmid, Stephan (1997): The naturalness differential hypothesis. Cross-linguistic influence and universal preferences in interlanguage phonology and morphology. In: *Folia Linguistica* 31, 331–348.
- Schmidt, Richard (1990): The role of consciousness in second language learning. In: *Applied Linguistics* 11, 129–58.
- Schmidt, Richard (2001): Attention. In: Peter Robinson (Hg.): *Cognition and Second Language Instruction*. New York, 3–32.
- Schmidt, Richard W./Nagem Frota, Sylvia (1986): Developing basic conversational ability in a second language. A case study of an adult learner of Portuguese. In: Richard R. Day (Hg.): *Talking to Learn Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, 237–326.
- Schumann, John H. (1978): The Acculturation Model for Second-Language Acquisition. In: Richard C. Gingras (Hg.): *Second-Language Acquisition & Foreign Language Teaching*. Washington, D. C., 27–50.
- Schwartz, Bonnie D./Sprouse, Rex A. (1996): L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. In: *Second Language Research* 12, 40–72.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics* 10, 209–231.

- Sjoholm, Kaj (1989): Is the Pattern of L2-Learning U-shaped? In: <https://eric.ed.gov/?id=ED344454> (13.09.2019).
- Skehan, Peter (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford.
- Skinner, B. F. (1957): *Verbal Behavior*. New York.
- Spivey, Michael J./Marian, Viorica (1999): Cross talk between native and second languages: Partial activation of an irrelevant lexicon. In: *Psychological Science* 10, 281–284.
- Stenzel, Achim (1999): *Die Entwicklung der syntaktischen Kategorien Nomen und Verb bei ein- und zweisprachigen Kindern*. Tübingen.
- Swain, Merrill (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Susan M. Gass/Carolyn G. Madden (Hg.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, 235–253.
- Thorndike, Edward L./Gates, Arthur I. (1930): *Elementary Principles of Education*. New York.
- Tomasello, Michael (2005): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge (Mass.).
- Tomlin, Russell S./Villa, Victor (1994): Attention in Cognitive Science and Second Language Acquisition. In: *Studies in Second Language Acquisition* 16/2, 183–203. DOI: 10.1017/S0272263100012870.
- Towell, Richard/Hawkins, Roger (1994): *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon.
- Truscott, John (1998): Noticing in second language acquisition: a critical review. In: *Second Language Research* 14/2, 103–135. DOI: 10.1191/026765898674803209.
- Ullman, Michael T. (2001): The declarative/procedural model of lexicon and grammar. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 30, 37–69.
- Ullman, Michael T. (2004): Contributions of memory circuits to language. The declarative/procedural model. In: *Cognition* 92, 231–270.
- Ullman, Michael T. (2016): The declarative/procedural model. A neurobiological model of language learning, knowledge, and use. In: Gregory Hickok/Steven L. Small (Hg.): *The Neurobiology of Language*. San Diego, 953–968.
- Ullman, Michael T./Pancheva, Roumyana/Love, Tracy et al. (2005): Neural correlates of lexicon and grammar. Evidence from the production, reading, and judgment of inflection in aphasia. In: *Brain and Language* 93, 185–238.
- VanPatten, Bill (1993): Grammar instruction for the acquisition-rich classroom. In: *Foreign Language Annals* 26, 433–450.
- VanPatten, Bill (1996): *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood.
- VanPatten, Bill/Williams, Jessica (Hg.) (2007): *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Mahwah.
- Wardhaugh, Ronald (1970): Language Structure and Language Teaching. In: *RELC Journal* 1/1, 5–16. DOI: 10.1177/003368827000100102.
- Wartenburger, Isabell/Heekeren, Hauke R./Abutalebi, Jubin et al. (2003): Early setting of grammatical processing in the bilingual brain. In: *Neuron* 37, 159–170.
- Watson, John B. (1913): Psychology as the behaviorist views it. In: *Psychological Review* 20, 158–177.
- Weber-Fox, Christine M./Neville, Helen J. (1996): maturational constraints on functional specializations for language processing. ERP and behavioral evidence in bilingual speakers. In: *Journal of Cognitive Neuroscience* 8, 231–256.
- Weltens, Bert (1987): The attrition of foreign-language skills: A literature review. In: *Applied Linguistics* 8, 22–37.
- Werker, Janet F./Tees, Richard C. (1984): Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life. In: *Infant Behavior and Development* 7/1, 49–63.
- White, Lydia/Juffs, Alan (1998): Constraints on wh-movement in two different contexts of nonnative language acquisition. Competence and processing. In: Suzanne Flynn/Gita Martohardjono/Wayne O'Neill (Hg.): *The Generative Study of Second Language Acquisition*. Hillsdale, 111–130.

Denisa Bordag/Andreas Opitz

V Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache

14 Forschungsansätze zur Didaktik/ Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache

14.1 Gegenstände und Methoden der DaF/ DaZ-Didaktik/Methodik

Die Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) hat in ihrer inzwischen über 50jährigen Fachgeschichte eine zunehmende Ausdifferenzierung der Untersuchungsgegenstände und der Forschungsdesigns erfahren. Die thematische Ausdifferenzierung war eingebunden in übergreifende Entwicklungstendenzen der Fremd- und Zweitsprachen-didaktik, wie sie u. a. an Casparis (2016a: 14–15) Auflistung entsprechender Forschungsfelder sichtbar wird: Sie nennt Begegnungsforschung, Curriculum-forschung, Diagnostik, Interaktionsforschung, Kompetenzforschung, Konzeptforschung, Lehr- und Professionsforschung, Lehrwerks- und Materialienforschung, Lernforschung, Lernerforschung, Schulbegleit- und Schulentwicklungsforschung, Testforschung und Zweitspracherwerbsforschung. Die Ausdifferenzierung der methodologischen Ansätze didaktisch-methodischer Forschung ist teils den relevanten Bezugsdisziplinen zu verdanken, aus denen Erhebungs-, Aufbereitungs- und Analyseverfahren übernommen werden, und sie ist teils in fachspezifischer Weise erfolgt und somit als Anzeichen der Konsolidierung des vergleichsweise jungen akademischen Fachs DaF/DaZ zu werten. Dies zeigt sich auch an DaF/DaZ-spezifischen forschungsmethodischen Publikationen wie beispielsweise Settineri/Demirkaya/Feldmeier et al. (2014) oder Schramm/Marx (2017).

Folgt man der klassischen Unterscheidung von Neuner/Hunfeld (1993: 14), so erfasst der Begriff der ›Didaktik‹ all jene Studien, die der curricularen Frage nachgehen, *was* gelernt werden soll, während man in der ›Methodik‹ auf den Ebenen von Theorie, Design und Vorgehensweise (vgl. Richards/Rogers 2014) danach fragt, *wie* gelernt werden soll. Es erscheint offensichtlich, dass die Auseinandersetzung mit methodischen Fragen in den vergangenen Jahren deutlich mehr Aufmerksamkeit von DaF/DaZ-Forschenden auf sich gezogen hat, als dies für curriculare

Fragen der Fall ist. Funk/Kuhn/Skiba et al. (2014: 17) benennen folgende »wesentliche Prinzipien, die der Gestaltung von Aufgaben und Übungen zugrunde liegen« und die methodische Untersuchungsschwerpunkte der vergangenen Jahre waren: »Kompetenzorientierung, Erfolgsorientierung, Handlungsorientierung, Aufgabenorientierung, Interaktionsorientierung, Kontextualisierung, Personalisierung, Lerneraktivierung«. Schwerpunkte didaktischer Forschung im curricularen Sinne sind dagegen beispielsweise in den Themenfeldern durchgängige Sprachbildung bzw. sprachsensibler Fachunterricht, Deutsch für den Beruf und kulturbezogenes Lernen auszumachen. Und – auch das sei einleitend kurz erwähnt – selbstverständlich ergeben sich an den Schnittstellen didaktisch-methodischer Forschung zu den linguistischen und kulturwissenschaftlichen Teildisziplinen des Fachs DaF/DaZ zahlreiche fließende Übergänge (s. dazu Kap. IV bzw. VI).

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, die diversen Ansätze didaktisch-methodischer DaF/DaZ-Forschung unter Schwerpunktsetzung auf forschungsmethodisch-methodologische Aspekte herauszuarbeiten. Dabei soll die Frage im Zentrum stehen, welche Designs und welche Methoden zu welchen Zwecken Einsatz in aktuellen DaF/DaZ-didaktischen Studien finden. Ziel kann es hierbei nicht sein, einen mehr oder weniger vollständigen Überblick über entsprechende Forschungsarbeiten zu geben (s. dazu die Überblicksartikel zur DaF-Didaktik von Schramm 2018a und zur DaZ-Didaktik von Lütke 2020); vielmehr soll es darum gehen, wichtige forschungsmethodische Konzepte an fachspezifischen Studien zu illustrieren und die erarbeiteten DaF/DaZ-spezifischen Forschungsinstrumente zu beleuchten.

Die rasanten Entwicklungen im Bereich der empirischen DaF/DaZ-Forschung haben in den vergangenen Jahren teils den Blick auf (rein) theoretische Traditionslinien des Faches verstellt; auch die vergleichsweise kleine Zahl historischer Forschungsarbeiten zur Didaktik/Methodik DaF/DaZ droht in diesem Zusammenhang leicht übersehen zu werden. Im Folgenden werden deshalb zunächst diese beiden Bereiche, die theoretische Forschung (Kap. V.14.2) und die historische Forschung (Kap. V.14.3), skizziert.

Die nachfolgenden Abschnitte sind der empirischen Forschung gewidmet, wobei die größere Zahl der qualitativen Studien in Kapitel V.14.4 ausführlich vorgestellt wird und anschließend der Bereich der quantitativen Forschung in Kapitel V.14.5 nur kurz angerissen wird. Überlegungen zu *Mixed Methods*-Studien folgen – vor einem kurzen Fazit – in Kapitel V.14.6.

14.2 Theoretische Forschungsarbeiten zur DaF/DaZ-Didaktik

Wenn in diesem Abschnitt von theoretischen Studien gesprochen wird, ist vorauszuschicken, dass selbstverständlich auch historische und empirische Studien auf Theoriebildung orientiert sind. Mit dem Begriff »theoretische Forschungsarbeiten« sind im Folgenden jedoch nur solche didaktisch-methodischen Untersuchungen gemeint, die Forschungsfragen auf der Basis anderer empirischer, historischer oder theoretischer Arbeiten zu beantworten suchen, ohne eigene Quellen, Dokumente und Daten zu erheben oder zu erfassen. Ich folge hier dem Verständnis von Legutke (2016: 39), der folgende Charakterisierung vornimmt:

»Theoretische Forschung zeichnet sich dadurch aus, dass sie bemüht ist, den Gegenstandsbereich Lehren und Lernen von Fremdsprachen und seine verschiedenen Teilbereiche zu bestimmen, zu systematisieren, Konzepte zu entwickeln bzw. diese einer kritischen Reflexion zu unterziehen und/oder angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen und neuerer Forschungsergebnisse weiter zu entwickeln. Theoretische Forschung ordnet empirische Befunde, systematisiert Phänomene des Gegenstandsbereichs, entwirft handlungsleitende Modelle und erörtert deren Grenzen und Reichweite. Sie gewinnt Erkenntnisse in Auseinandersetzung sowohl mit der Theoriebildung innerhalb der Fremdsprachendidaktik als auch mit Konzeptbildungen und Erkenntnissen affiner Wissenschaftsdisziplinen [...].«

Als erstes Beispiel sei Schmenks (2008) Studie zur Sloganisierung des Autonomiebegriffs angeführt; sie soll hier als Beispiel für Konzeptforschung dienen. Die Autorin spricht vom »Aufräumen« (vgl. Überschrift ihres Kap. 2) und nimmt damit auf ihre bestandsaufnehmende Auseinandersetzung mit Arbeiten zu unterschiedlichen Perspektiven auf Autonomie im englisch- und im deutschsprachigen Diskurs Bezug. Auf

dieser Grundlage stellt sie als Ergebnis ihres theoretischen »Aufräumens« eine eigene Differenzierung von Autonomiekonzeptionen vor: Sie unterscheidet dabei situativ-technistische, technisch-strategische, konstruktivistisch-fremdsprachendidaktische, entwicklungspsychologische und solche Konzeptionen, die Autonomie als fächerübergreifendes Lern- und Erziehungsziel begreifen. In einem weiteren, von ihr als »Tellerrandakrobatik« (vgl. Überschrift ihres Kap. 4) bezeichneten Schritt spürt sie Autonomiekonzeptionen in anderen Disziplinen nach, um auf diese Weise Sloganisierungen und Entzauberungen von Autonomie zu beschreiben. Das Beispiel zeigt, wie auf der Grundlage anderer, vorrangig theoretischer Arbeiten – die durchaus auch aus anderen Disziplinen stammen – das Konzept der Autonomie in seinen verschiedenen Facetten genauer ausgeleuchtet wird.

Funks (2012) Beitrag zur Lehrwerkforschung illustriert ein Vorgehen, bei dem Forschungsbeiträge von anderer Seite – hier sind es vier ausgewählte Modelle des L2-Erwerbs – im Hinblick auf eine eigene Forschungsfrage systematisch ausgewertet werden, nämlich die Frage, welche Konsequenzen sich aus diesen Modellen für die Lehrbuchgestaltung ergeben. Damit handelt es sich weniger um einen Aufräum-Versuch als um ein Nachdenken über die didaktisch-methodischen Implikationen bestimmter (spracherwerbs-) theoretischer Modelle für (Lehrbuch-)Konzeptionen. In seinem Abstract formuliert Funk (2012: 298) diesen Zugang folgendermaßen:

»As far as I can see, none of these four models have been sufficiently reflected in terms of their consequences for textbook sequences or task and exercise design. Based on practical examples of tasks and exercises, this article will put forward a few ideas and suggestions based on these models and try to come to some general conclusions with regard to a research-based textbook design.«

In seinen Ausführungen zeigt er an konkreten Lehrbuch-Beispielen auf, wie bestimmte theoretische Annahmen über den Zweitspracherwerb sich auf die Sequenzierung und konkrete Ausgestaltung von Lernaktivitäten auswirken.

Drittens soll als Beispiel für eine gewinnbringende Zusammenschau empirischer Studien in einem bis dato wenig beleuchteten Untersuchungsfeld die Untersuchung von Rösler (2016) dienen, der in seinem Artikel zu Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion empirische

Studien an der Schnittstelle von linguistischer und didaktisch-methodischer Mündlichkeitsforschung ausgewertet. Sein Ausgangspunkt ist folgender:

»Mediale Mündlichkeit hat in der Fremdsprachendidaktik kontinuierlich an Raum gewonnen, nicht zuletzt durch die seit der Einführung des Sprachlabors kontinuierlich gestiegenen Möglichkeiten, akustisch realisierte Sprache durch Medien in das Klassenzimmer zu transportieren. Weitaus weniger klar ist, ob und wie es der Fremdsprachendidaktik gelungen ist, eine Ausdifferenzierung von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit vorzunehmen und ob und inwieweit sie die Spezifika von gesprochener Sprache als Gegenstand zulässt.« (Rösler 2016: 139)

Dieser Frage geht Rösler (2016) nach, indem er die linguistische Diskussion zur gesprochenen Sprache auf die Themenfelder der Fremdsprachendidaktik bezieht und nach der Zielnorm für mündliche Lerngegenstände, nach der Authentizität von Lehrwerkdialogen, nach der Textsorten(un)treue und nach Einsatzmöglichkeiten von Transkripten in Lehrwerken fragt.

Diese drei Beispiele für theoretische DaF/DaZ-didaktische Forschung illustrieren ein Vorgehen, bei dem Beiträge aus anderen Subdisziplinen des Fachs (Linguistik bei Rösler 2016, Spracherwerbsforschung bei Funk 2012) oder aus anderen Disziplinen (Schmenk 2008) genutzt werden, um konzeptionelle Überlegungen für die DaF/DaZ-Didaktik/Methodik anzustellen.

14.3 Historische Forschungsarbeiten zur DaF/DaZ-Didaktik

Wenn auch die Zahl historischer Forschungsarbeiten, die sich mit didaktisch-methodischen Fragen des DaF/DaZ-Unterrichts beschäftigen, recht überschaubar ist, so steht die Relevanz derartiger Studien für das Fach und insbesondere für die Reflexion längerfristiger didaktisch-methodischer Entwicklungen außer Frage. Mit Blick auf die Fremdsprachendidaktik formuliert Klippel (2016: 32) diese Relevanz folgendermaßen:

»Historische Forschung in der Fremdsprachendidaktik kann [...] eine gewisse fachliche Kontinuität herstellen, ein Bewusstsein für fundamentale Fragen und Entwicklungen schaffen und zur Selbstreflexion und Selbstvergewisserung der Disziplin beitragen. In der rückblickenden Analyse von Entwicklungen, Theorien, Praktiken, Materialien und institutionellen sowie individuellen

Lehr-/Lernsituationen besitzt die fachdidaktisch historische Forschung Schnittstellen zu historischer Bildungsforschung und zur Wissenschaftsgeschichte ebenso wie zu Ideen- und Kulturgeschichte, denn Lehren und Lernen war immer Teil kultureller Praktiken.«

Als Desiderata historischer Forschung zu fremdsprachendidaktischen Fragestellungen benennt sie u. a. Untersuchungen zu Lehrerbildung, Methoden, Materialien und Medien, Sprachlerntheorien und deren Rezeption in der Unterrichtspraxis sowie auch eine noch zu schreibende Sozialgeschichte der Fremdsprachenlernenden (Klippel 2016: 35–36).

Zur Methodik historischer Forschungsarbeiten in der Fremdsprachendidaktik liegen neben den Reflexionen in den entsprechenden Untersuchungen inzwischen auch einführende Überblicksartikel vor. Beispielsweise beschreiben Ruisz/Kolb/Klippel (2016: 220) die Zusammenstellung eines Quellenkorpus als »zyklischen heuristischen Prozess des Suchens und Findens«, bei dem »Forschungsfrage(n) und Quellenbasis sukzessive präzisiert werden«. Kennzeichnend für die klassische historische Methode sind ihnen zufolge die Schritte der Heuristik, Kritik und Interpretation (Ruisz/Kolb/Klippel 2016: 226).

Einige im Folgenden umrissene aktuelle Beispiele sollen illustrieren, dass der historische Forschungsansatz im Fach DaF/DaZ mit didaktisch-methodischem Fokus gewinnbringend verfolgt wird. So beleuchtet Eder (2017) den Deutsch-(als Zweitsprache-) Unterricht im elementaren und sekundären Bildungsbereich Böhmens unter der Herrschaft Maria Theresias und Josephs II. Auf der Grundlage von Methodenbüchern, sprachenpolitischen Vorgaben der Herrschenden, zeitgenössischen Lehrbuchlisten und Ähnlichem kann sie ein facettenreiches Bild des kaiserlichen Bemühens um deutschsprachigen Unterricht in Elementarschulen und Gymnasien unter den gegebenen Bedingungen der Mehrsprachigkeit zeichnen.

Andrazashvili (2017: 76) setzt sich für ihre Studie das Ziel, »ein umfassendes kontinuierliches Bild der Entwicklung des Deutschunterrichts von den Anfängen bis zur Sowjetzeit in Georgien im Gesamtkontext des Fremdsprachenunterrichts, vor allem aber der Fremdsprachenpolitik des Landes zu skizzieren und dadurch auch den Anteil des Deutschen den anderen Fremdsprachen gegenüber ersichtlich zu machen.« Ihre Untersuchung zeichnet die Entwicklung vom vierten Jahrhundert bis zum späten Mittelalter, die Zeit unter dem zaristischen Regime bis zur Sowjetisierung des Landes, die Sowjetzeit und die Zeitspanne

nach dem Zerfall der Sowjetunion von 1991 bis in die Gegenwart nach und illustriert damit einen besonders langfristigen Zugriff auf den DaF-Unterricht einer bestimmten Region.

Anhand einer Materialanalyse von zwei polnisch-deutschen ›Sprachführern‹ mit den Titeln *Wie spreche ich mit meinen polnischen Landarbeitern* und *Polnisch für den Verkehr mit landwirtschaftlichen Arbeitern und Gefangenen* macht Badstübner-Kizik (2017: 160–161) in eindrucklicher Weise darauf aufmerksam, dass

»[d]er Unterricht in Sprachen mit einer weit verstandenen kolonialen Vergangenheit – und das betrifft neben Englisch, Französisch, Spanisch oder Russisch zweifellos auch Deutsch – [...] eine besondere Sensibilität [erfordert], wenn diese Sprachen als Fremdsprachen in einem Kontext unterrichtet werden, in dem diese Vergangenheit kaum mehr als zwei Generationen zurück liegt und im kollektiven Gedächtnis potentieller Sprachenlerner aus verschiedenen Gründen teilweise noch am Leben erhalten wird.«

Sie illustriert damit, dass historische Untersuchungen wichtige konkrete Hinweise für verantwortungsvolle methodisch-didaktische Entscheidungen von Lehrpersonen und Lehrwerkautor/innen für den gegenwärtigen DaF-Unterricht bieten können.

Wegner (2018) legt eine Analyse von französischen und britischen DaF-Lehrwerken in den Vergleichszeiträumen 1900–1945 und 1945–2000 vor. Ausgehend von der These, dass sich in der Geschichte des europäischen Fremdsprachenunterrichts die jeweiligen politischen Ansätze und Ideologien widerspiegeln, arbeitet sie Gemeinsamkeiten, vor allem aber Unterschiede in der Darstellung des ›Deutschen‹ in den untersuchten Lehrwerken heraus. Sie gelangt dabei zu folgendem Ergebnis:

»In sum, comparing concepts of the Other in German language teaching reveals that, basically, these were shaped by discursive practices on a national scale, and especially by the differing didactic discourse, guidelines and examinations, and that neither a general European tradition nor convergence could be found by the start of the millennium.« (ebd.: 70)

Als besonders beeindruckendes Beispiel für historische Forschung im Bereich DaF/DaZ ist abschließend Glücks (2013) umfassende Monographie über Unterricht, Materialien und Austausch im Zeitraum der Aufklärung, der Klassik und der Romantik zu nennen,

mit der er seine Behandlung des Mittelalters/Barock (Glück 2002) gewissermaßen fortschreibt.

14.4 Qualitative Forschungsarbeiten zur DaF/DaZ-Didaktik

Die Zahl qualitativer Forschungsarbeiten zur DaF/DaZ-Didaktik liegt deutlich höher als sowohl die Zahl theoretischer und historischer Studien (s. Kap. V.14.2 und V.14.3) als auch quantitativer Untersuchungen (s. Kap. V.14.5), wobei insbesondere Dissertationen das Untersuchungsfeld prägen. In einer ersten Annäherung kann qualitative Forschung als explorativ-interpretativ und hypothesengenerierend sowie auch als emisch orientiert und wissenschaftstheoretisch im Relativismus verortet beschrieben werden (vgl. Schramm 2016a: 51–54). Dementsprechend werden für qualitative Forschung in der Regel auch andere Gütekriterien als für quantitative Forschung diskutiert (vgl. Caspari 2016a: 16–18; Schmelter 2014); insbesondere die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der interpretativen Analysen steht dabei im Zentrum. Das forschungsmethodische Spektrum qualitativer DaF/DaZ-Studien ist breit und soll in den folgenden Abschnitten genauer beleuchtet werden.

14.4.1 Kriteriengeleitete Analysen von Lehr- und Lernmaterialien

Die kriteriengeleitete Analyse von Lehr- und Lernmaterialien hat eine lange Tradition im Fach DaF/DaZ, die insbesondere auf das *Mannheimer Gutachten* (Engel, Halm, Krumm et al. 1977) zurückgeht. In dieser Traditionslinie entstehen weiterhin zahlreiche Untersuchungen, die teils stärker linguistisch inspiriert sind (z. B. Winzer-Kiontke 2016 zur Frequenz, Verteilung und didaktischer Aufbereitung von Routineformeln in Grundstufenlehrwerken) oder die vorrangig auf landeskundliche, interkulturelle oder kulturwissenschaftliche Aspekte ausgerichtet sind (z. B. Majjala 2004 zu historisch-landeskundlichen Themen in DaF-Lehrwerken verschiedener europäischer Länder).

Als Beispiel für eine kriteriengeleitete Analyse mit zentralen Schwerpunkten auf didaktisch-methodischen Aspekten soll hier die Dissertation von Chudak (2007) zur Lernerautonomie vorgestellt werden. Auf der Grundlage einer detaillierten theoretischen Auseinandersetzung mit den Begriffen Lernerauto-

nomie und Lernstrategien sowie auch dem Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter entwickelt Chudak (2007) ein Kriterienraster, anhand dessen er ausgewählte Grund- und Mittelstufenlehrwerke DaF für Erwachsene analysiert. Charakteristisch für das methodische Vorgehen ist die tabellarische Zuordnung von Belegstellen in den verschiedenen Lehrwerken zu bestimmten Konstrukten; in Chudaks (2007) Studie sind dies u. a. die explizite oder implizite Vermittlung unterschiedlicher Strategien. Auf dieser Grundlage kann er jeweils zahlreiche konkrete Umsetzungsformen für bestimmte theoretische Konstrukte aufzeigen – und auf dieser Grundlage kritisch diskutieren. Dabei gelangt er zu dem Ergebnis, »dass für die Förderung der Lernerautonomie durch Fremdsprachenlehrwerke für DaF bereits jetzt viel geleistet wurde, was aber nicht bedeutet, dass nicht noch mehr getan werden kann« (Chudak 2007: 353). Hieran wird neben der Vertiefung des Verständnisses, in welcher Weise bestimmte didaktisch-methodische Prinzipien im Material konkret umgesetzt werden können, ein zweites Charakteristikum kriteriengeleiteter Lehrwerkanalysen deutlich: der Impetus, auf diese Weise einen Beitrag zur Weiterentwicklung von richtungsweisenden Lehrwerken zu bieten. Ein Beispiel für eine kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse, in der die interpretativen Zuordnungen zu bestimmten theoretischen Konstrukten quantifiziert werden, bietet die Studie von Maijala/Tammengahelmantel (2017), die in Abschnitt 6 zu Mixed-Method-Ansätzen skizziert wird.

Abzugrenzen ist die kriteriengeleitete Analyse von Lehr- und Lernmaterialien von der empirischen Rezeptionsforschung (s. Kleppin 1984, Gogolok 2006). Während bei der kriteriengeleiteten Analyse die Kriterien seitens der Forschenden aus der Fachliteratur ausgewählt, begründet und im Idealfall in transparenter und intersubjektiv nachvollziehbarer Weise angewendet werden, widmet sich die empirische Rezeptionsforschung der Wahrnehmung der Lehr- und Lernmaterialien aus Sicht der betroffenen Akteure, d. h. der Lehrpersonen und Lernenden. Dazu werden besonders häufig Befragungen und Beobachtungen (z. B. Chababy 2009 und Tichy 2010 zu regionalen Lehrwerken auf Madagaskar, Mauritius und den Komoren bzw. in Ungarn) und in selteneren Fällen auch Online-Verfahren zur Erfassung des Rezeptionsprozesses wie *eye tracking* (z. B. Kuhn 2017) verwendet. Weiter oben wurde an dem Beispiel von Funk (2012) bereits theoretische Lehrwerkforschung und an weiteren Beispielen historische Lehrwerkforschung (Glück

2013; Badstübner-Kizik 2017; Wegner 2018) illustriert, so dass an der ›Lehrwerk-/Materialforschung‹ besonders gut deutlich wird, dass dasselbe Forschungsfeld mittels unterschiedlicher methodischer Zugänge unter verschiedenen Aspekten beleuchtet wird. Eine neue Entwicklung stellt die Übernahme der sog. ›Thematischen Diskursanalyse‹ aus der Schulbuchforschung in den Bereich der Lehrwerkanalyse im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache dar, wie sie erstmals von Ucharim (2011) praktiziert worden ist.

14.4.2 Lernaltersforschung und unterrichtsbezogene Produkte

Daten, die in Bezug auf den sprachlichen Entwicklungsstand von Lernenden besonders aussagekräftig sind, sind deren mündliche Äußerungen und schriftliche Texte. Solche Daten werden in Studien an der Schnittstelle von Didaktik/Methodik und Spracherwerbsforschung mit Bezug auf das Konstrukt der Lernaltersprache (*interlanguage*) auf spezifische Aspekte der Phonetik/Phonologie, Lexik, Syntax, Morphologie und Pragmatik untersucht (s. einführend Ahrenholz 2014); hierbei ergeben sich auch fließende Übergänge zu korpuslinguistischen Untersuchungsverfahren. Marx/Mehlhorn (2016) unterscheiden diesbezüglich folgende vier methodische Vorgehensweisen: Fehleranalysen, kompetenzbezogene Analysen (Einordnung auf skalierten Kompetenzbeschreibungen), Profilanalysen und Ratings. Teils werden diese Daten individuumsbezogen elizitiert (Mezger/Schellhard/Şimşek 2016); teils können sie auch im authentischen Unterricht in – auch gemeinschaftlich erarbeiteten – mündlichen und schriftlichen Lernerprodukten erfasst werden (vgl. Caspari 2016c: 195). Caspari (ebd.: 193) macht darauf aufmerksam, dass über solche auf die Lernaltersprache bezogenen Produkte hinaus auch zahlreiche weitere unterrichtsbezogene Produkte wie »Unterrichtsplanungen, Tafelbilder, Hospitationsnotizen« für didaktisch-methodische Untersuchungen von Interesse sind, »die vor, während und nach dem Unterricht tagtäglich in großer Zahl entstehen [...]«. Solche produktorientierten Analysen (z. B. von geschriebenen Texten), die in diesem Abschnitt diskutiert werden sollen, sind von prozessorientierten Herangehensweisen abzugrenzen, die das Zustandekommen dieser Produkte (z. B. den Schreibprozess) in seinem zeitlichen Verlauf zu rekonstruieren suchen (z. B. durch introspektive Verfahren).

Fehleranalysen zielen auf die Identifizierung, Klassifizierung und Erklärung von Fehlern in lerner-sprachlichen Äußerungen oder Texten und sind in der Regel in kontrastive Untersuchungen eingebettet (Marx/Mehlhorn 2016: 300–301). Häufig steht dabei der phonetische oder grammatikalische Transfer aus den Ausgangssprachen der (mehrsprachigen) Lernenden im Zentrum. Bei Profilanalysen liegt der Blick auf ausgewählten syntaktischen und/oder morphologischen Strukturen, die nach spracherwerbstheoretischer Grundlage jeweils erst ab einer bestimmten Stufe produziert werden können. Grundlage der Analyse bilden spontansprachliche mündliche oder schriftliche Äußerungen, die dann jeweils einer Profilstufe zugeordnet werden. Griefshaber (2013: 1) charakterisiert das Verfahren folgendermaßen:

»Die Durchführung der Profilanalyse erfolgt in drei Schritten: (a) zunächst werden die Äußerungen in minimale satzwertige Einheiten zerlegt, (b) dann wird für jede minimale Einheit die syntaktische Struktur bestimmt; die Verteilung der syntaktischen Strukturen bildet das syntaktische Profil und schließlich wird (c) aus dem Profil der erreichte Sprachstand, die Erwerbsstufe, ermittelt. Das Profil und die Erwerbsstufe sind eng mit dem Wortschatz und der Literalität verbunden. Beide können somit über die Profilanalyse indirekt eingeschätzt werden.«

Dass sich profilanalytische Verfahren gut eignen, um Entwicklungsverläufe – auch in Kombination mit anderen Dimensionen des Fremdspracherwerbs – nachzuzeichnen, illustriert die Längsschnittuntersuchung ungarischer DaF-Schüler/innen auf der Grundlage schriftlicher Lernertexte von Fekete (2016). Im Gegensatz zur Profilanalyse orientieren sich kompetenzbezogene Analysen nicht an den morphosyntaktischen Modellen der Zweitspracherwerbsforschung, sondern an Kann-Beschreibungen, wie sie insbesondere im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* vorliegen. Sprachliche Entwicklungsverläufe werden hier nicht anhand linguistischer Aspekte der Lerner-sprache dargestellt, sondern in Anlehnung an in den Bildungswissenschaften entwickelte statistische Verfahren aufgrund der empirisch ermittelten Schwierigkeitsgrade von Aufgaben postuliert und in entsprechenden Skalen dargestellt (im Referenzrahmen beispielsweise die Skalierung von A1-C2); so sind beispielsweise für DaZ-Schreibprozesse zahlreiche Kompetenzraster entwickelt worden (s. Beiträge in Griefshaber/Schmölzer-Eibinger/Roll/Schramm 2018). Auch Expertenein-

schätzungen, sogenannte Ratings, finden Einsatz in der qualitativen Auswertung von Produkten. Beispielsweise entwickelt Skiba (2009) ein Analyseraster zur Interpretation argumentierender Texte, um mit Bezug auf das Sprachenpaar Chinesisch-Deutsch Interimstexte chinesischer DaF-Lernender zu untersuchen.

Klemm (2017) kombiniert in seiner Studie zur Rolle von Fehlerkorrekturen beim Schreiben in DaF/DaZ (a) Profilanalysen der Lernertexte, (b) Fehleranalysen der Lernertexte und (c) Ratings der Angemessenheit der Korrekturen der Lehrpersonen und des Überarbeitungserfolgs der Lernenden, welche er weiterhin durch Schreibprozessdaten (*keystroke logging* und retrospektive Fragebögen) ergänzt, um die Überarbeitungsprozesse seiner 23 Untersuchungsteilnehmer/innen zu dokumentieren. Sein Fokus liegt auf der Wirksamkeit schriftlicher Korrekturen; insbesondere fragt er danach,

»[w]ie erfolgreich [...] DaF-Lerner auf Mittelstufenniveau in Abhängigkeit von der Korrektur- und Fehlerart indirekt korrigierte schriftliche Texte überarbeiten [können und] [w]elche erwerbsfördernde Wirkung, im Sinne einer kurzfristigen Wirksamkeit [...] indirekte Korrekturen grammatischer Fehler in einem prozessorientierten Schreibansatz entfalten [können].« (Klemm 2017: 13)

Aus seinem Datenkorpus wählt er vier kontrastive Fälle aus, um den Zusammenhang von hoher/niedriger Profilstufe und hohem/niedrigem Überarbeitungserfolg zu explorieren, und kann so folgende zwei Hypothesen generieren: »Wenn DaF-Lernende die Inversion noch nicht oder nicht abschließend erworben haben, dann ist die indirekte Korrektur von Kasusfehlern nicht erwerbsfördernd« und »Schriftliche Korrekturen von Verbstellungsfehlern können zu einer erfolgreichen Restrukturierung der Lerner-sprache führen, wenn DaF-Lernende für den Erwerb der nächsten Profilstufe bereit sind« (ebd.: 197).

Neben spracherwerbstheoretisch inspirierten Arbeiten ist es vor allem die Schreibforschung, die sich solcher Produktdaten bedient (Griefshaber/Schmölzer-Eibinger/Roll/Schramm 2018). Als Beispiel kann hier die Forschung zum (Zweit-)Schrifterwerb dienen: So untersucht Pracht (2010) beispielsweise – im Zusammenhang mit Unterrichtsaufnahmen – Lernprozesse in der Alphabetisierung von Erwachsenen in DaZ und Şahiner (2018) den bilingualen Schrifterwerb Türkisch-Deutsch von Kindern. Als Beispiele für produkt-

orientierte Studien, in denen mündliche Daten aus dem authentischen Unterrichtskontext im Mittelpunkt der Untersuchung stehen, seien Peuschel (2012) zu Projekten in der Erwachsenenbildung, in denen Radiobeiträge erstellt wurden, und Gadow (2016) zum mündlichen Beschreiben und Erklären im Zusammenhang mit Experimenten im Sachunterricht angeführt. Dannerer (2012) illustriert am Beispiel des Erzählens an einer Längsschnittstudie das Potenzial einer Mündlichkeit und Schriftlichkeit umfassenden Untersuchung.

14.4.3 Interviewforschung in der DaF/DaZ-Didaktik

Interviews eignen sich besonders dazu, Daten zu den Perspektiven der beteiligten Akteure zu erheben; in der Regel sind dies bei didaktisch-methodischen Untersuchungen die Lehrenden und Lernenden. Riemer (2016: 162) hebt den qualitativen Aspekt von Interviewforschung besonders hervor:

»Qualitative Interviews sind zentrale Datenerhebungsmethoden in qualitativen Forschungsansätzen, da sie dem Ziel der Erhebung möglichst reichhaltiger und tiefgründiger Daten gut entsprechen. Die Untersuchungsteilnehmer sollen in möglichst natürlich gehaltenen Gesprächen zur ausführlichen Darlegung ihrer Erfahrungen, Meinungen, Überzeugungen und auch ihres Wissens angeregt werden. Widersprüchlichkeit, Vagheit und auch Nicht-Wissen können in den Antworten zum Ausdruck gebracht werden.«

Die verschiedenen Formen von Interviews lassen sich in Anlehnung an Daase/Hinrichs/Settinieri (2014: 111–113) und Riemer (2016: 163–167) folgendermaßen charakterisieren:

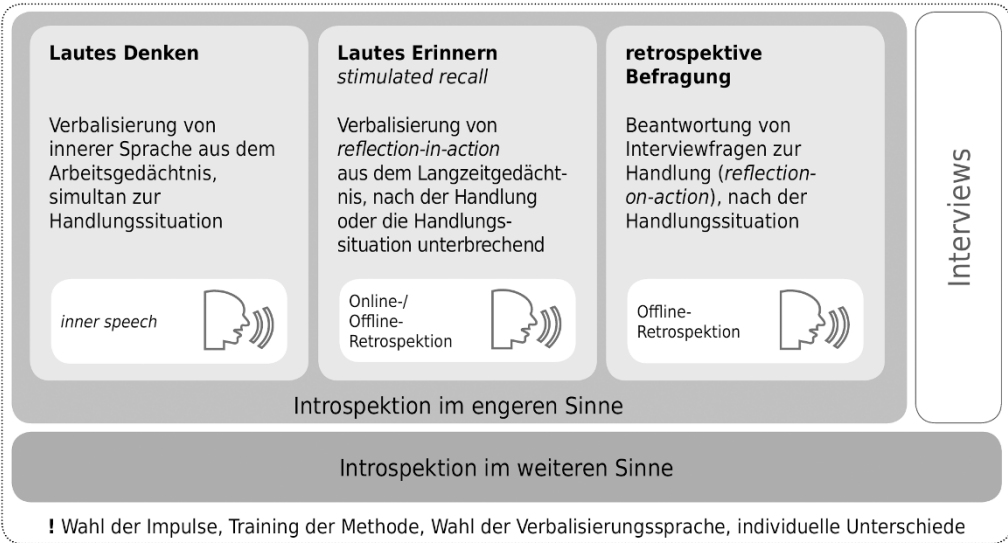
- Bei einem Leitfadenterview werden vorab Themen und Fragen festgelegt, die das Gespräch zwar einerseits vorstrukturieren, andererseits aber genug Offenheit für individuelle Sinnzusammenhänge und Schwerpunktsetzungen erlauben. Folgende spezielle Ausprägungen finden Verwendung:
- Das problemzentrierte Interview beginnt mit einem erzählgenerierenden Impuls, an den sich detaillierte, auf das Problem bezogene Fragestellungen anschließen.
- Das fokussierte Interview konzentriert sich auf ein spezifisches Erlebnis, das den Forschungspartner/-innen in der Regel durch einen Materialimpuls in Erinnerung gerufen wird. Es beginnt mit offenen Fragen, die in der Folge spezifischer werden.

- Das narrative Interview ist dadurch charakterisiert, dass eine längere Stegreiferzählung des/der Interviewpartner/in elizitiert wird, auf die dann Nachfragen der interviewenden Person und eine gemeinsame Bilanzierung erfolgen.
- Gruppendiskussionen werden in der Regel mit sechs bis zwölf Personen durchgeführt und zielen auf die Diskussion eines gruppenspezifischen Problems, wobei die interviewende Person vorrangig moderierende Funktion hat (vgl. dazu genauer Daase/Hinrichs/Settinieri 2014, 115–119).
- Experteninterviews werden mit Personen durchgeführt, die als »soziale Repräsentanten des entsprechenden Handlungsfelds« (Riemer 2016: 167) gelten und deren Expertenwissen erhoben werden soll (z. B. Müller 2017 zur Dramapädagogik; zu retrospektiven Interviews s. 15.4.).

Besondere Herausforderungen liegen bei Interviews in der Gesprächsführung – einer Kunst, für die Prinzipien wie Kommunikation, Offenheit, Differenz- und Fremdheitsannahme, Reflexivität (Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 110) gelten und die in einer reflektierten Praxis zu erlernen ist. Auch besteht bei Interviews die Gefahr, »dass für den Untersuchungsgegenstand irrelevante oder nur oberflächliche Informationen gewonnen werden. Dieses Risiko zu minimieren, stellt ein wesentliches Ziel der Interviewgestaltung seitens des Interviewers dar« (Riemer 2016: 162). Als Auswertungsverfahren bieten sich insbesondere die Qualitative Inhaltsanalyse (Aguado/Heine/Schramm 2013; Burwitz-Melzer/Steininger 2016) und die *Grounded Theory* (Aguado 2016) an.

Den emischen Charakter von Interviewstudien illustrieren u. a. die Dissertationen von Marchwacka (2010), Kursiša (2012), Mejia Casas (2013) und Ballweg (2015). Marchwackas (2010) Studie zeigt u. a., wie in einer Interviewstudie gewinnbringend die Perspektiven verschiedener Gruppen trianguliert werden können: Auf der Grundlage fokussierter Interviews mit Studierenden, Unternehmer/innen und Germanistik-Dozent/innen in Polen erarbeitet sie Vorschläge zu einer Integration von Aus- und Weiterbildungsinhalten in den Bereichen Interkulturelle Kompetenz und Wirtschaftsdeutsch in die polnische DaF-Lehrer/innenbildung. Ausgehend vom Konstrukt der subjektiven Theorien befragt Kursiša (2012) 11–12jährige lettische Schüler/innen zu einem Deutsch-nach-Englisch-Leseunterricht mit gezieltem Lesestrategietraining im ersten Lernjahr zu ihrer Wahrnehmung des Unterrichts. Mit Fokus auf die Lernerautonomie untersucht Mejia Casas (2013) anhand von Einzelinter-

Ziel: Einblicke in normalerweise unzugängliche Gedanken und Emotionen



© 2016 • Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG

Abb. 14.1 Formen der Introspektion (aus: Heine/Schramm 2016: 179)

views und Gruppendiskussionen die Wahrnehmung DaF-Lernender in einem kolumbianischen DaF-Kontext vor und nach einem spezifischen Programmangebot. Ballweg (2015: 17) geht in ihrer Dissertation der Forschungsfrage nach, »[w]ie [...] Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht bei der Schreibförderung eingesetzt [wird] und wie [...] die Akteur/innen sie wahr[nehmen]«. Mit ihrem zweiten Fokus auf die Wahrnehmung seitens der Lehrperson und der teilnehmenden DaF-Studierenden wählt Ballweg ein genuin emisches Forschungsanliegen, das sie in teils strukturierten Interviews verfolgt, »in denen vorbereitete Fragen den Gesprächsverlauf lenken« (Ballweg 2015: 177). Sie weist auch auf die dem Interview grundsätzlich inhärente Rollenasymmetrie von Interviewerin und Interviewten hin, deren Machtverhältnisse in dieser Untersuchung weiter in Richtung der Interviewerin verschoben werden, weil sie die Interviews in ihrer Erstsprache führt, während Deutsch für die interviewten Studierenden eine Fremdsprache ist (Ballweg 2015: 175).

14.4.4 Introspektion

Introspektive Zugänge werden in der Fremd- und Zweitsprachenforschung vorrangig zur Untersuchung kognitiver und metakognitiver Prozesse, zunehmend

aber auch emotionaler Aspekte des L2-Lernens und des L2-Gebrauchs gewählt (vgl. einführend die Beiträge in Aguado/Schramm 2013; Aguado/Finkbeiner/Tesch 2018). In einer ersten Annäherung können sie in Anlehnung an Heine/Schramm (2016: 173) als »Bezeichnung von Datenerhebungsverfahren« charakterisiert werden, »bei denen Forschungspartner/innen durch lautes Aussprechen Einblicke in ihre Gedanken und Emotionen gewähren, die der Beobachtung normalerweise unzugänglich sind.« Introspektive Forschung stellt damit eine Form der Befragung – in unserem Fall von DaF/DaZ-Lernenden und -Lehrenden – dar, die eine gewisse Nähe zur Beobachtung aufweist, weil die Verbalisierung von Gedanken während der jeweiligen Handlungen (z. B. Lesen, Schreiben, Unterrichtsplanung) oder nach den jeweiligen Handlungen (z. B. Sprechen, interaktive Aufgabenlösung, Lehrhandlung) im Zusammenspiel mit diesen erhoben wird – was oft (aber nicht notwendigerweise) videographisch geschieht. Wie Abb. 14.1 zu entnehmen ist, beinhaltet ein engeres Begriffsverständnis von Introspektion die drei Formen des Lauten Denkens, des Lauten Erinnerns und der retrospektiven Befragung; teils wird jedoch auch mit einem weiteren Begriffsverständnis auf Interviews im Allgemeinen Bezug genommen.

Lautes Denken (LD) ist nach Knorr/Schramm (2012: 185) »die aus dem Arbeits- oder Kurzzeitge-

dächtnis erfolgende simultane, ungefilterte Verbalisierung einer Person von Gedanken während einer (mental, interaktionalen oder aktionalen) Handlung«, in unserem Fall sind dies Sprachlern- oder Sprachgebrauchshandlungen seitens der Lernenden oder unterrichtsbezogene Handlungen wie Unterrichtsplanung oder schriftliche Korrektur/Bewertung seitens der Lehrenden. In der Fremd- und Zweitsprachendidaktik werden LD-Daten besonders häufig zur Erforschung schriftlicher Rezeption und Produktion seitens der Lernenden und Lehrenden eingesetzt. Als wichtig für eine erfolgreiche LD-Datenerhebung werden u. a. die Illustration der Methode, das Training der Forschungspartner/innen, die Passung des Aufgabenschwierigkeitsgrads und Vermeidung von Kommunikation zwischen Forschenden und Laut Denkenden erachtet. Zu betonen ist dabei, dass LD-Daten bestenfalls »nur« die im Arbeitsgedächtnis, also bewusst prozessierten Inhalte betreffen; das bedeutet, dass automatisierte Denkprozesse auf diese Weise nicht erfasst werden können. Doch auch die bewussten Gedanken werden beim LD in der Regel nur teilweise erfasst, so dass von einer Nicht-Verbalisierung nicht auf ein nicht erfolgtes Denken geschlossen werden kann, was bei quantitativen Auswertungen zu beachten ist. Trotz dieser Einschränkungen erweist sich das LD als gewinnbringendes Verfahren zur Erhebung substanzieller Daten, aus denen (meta-)kognitive Prozesse rekonstruiert werden können. Im Fach DaF/DaZ illustrieren dies u. a. die Studien von Arras (2007) zu Bewertungen von Test-DaF-Prüfer/innen und von Matias (2017) zum Formulieren beim erst-/zweitsprachlichen Schreiben auf Deutsch und Portugiesisch.

Im Gegensatz zum Lauten Denken findet beim Lauten Erinnern (LE) die Verbalisierung der Gedanken nicht während, sondern erst nach der Handlung statt. Deshalb eignet es sich auch zur Erforschung bestimmter Untersuchungsgegenstände wie mündliche Interaktion/Produktion oder Klassenzimmerforschung, die durch eine Datenerhebung mittels Lautem Denken stark verändert würden. Laut Knorr/Schramm (2012: 185) bezeichnet das LE »Fälle, in denen Kognitionen [...] aus dem Langzeitgedächtnis aktiviert und nachträglich verbalisiert werden«. Um die Erinnerungen zu stimulieren, wird das Laute Erinnern häufig videobasiert durchgeführt (*stimulated recall*). Dabei werden die Forschungspartner/innen gebeten, die Gedanken zu verbalisieren, die ihnen in dem Handlungszusammenhang durch den Kopf gingen. Dies wird als *reflection in action* bezeichnet und deutet darauf hin, dass LE nicht auf Gedanken zielt, die beim Betrachten des

Videos im »Jetzt und Hier« neu entstehen (*reflection on action*), sondern auf einen Abruf von Gedanken aus dem »Damals und Dort«. Dieses Erhebungsverfahren bewährt sich nicht nur zur Erforschung individueller (Meta-)Kognitionen und Emotionen: An Feicks (2016) Studie zur sozialen Autonomie in Handyvideoprojekten im mexikanischen DaF-Kontext wird das Potenzial für Interaktionsanalysen deutlich, das die Integration von LE-Daten der verschiedenen Akteure in das Transkript der Interaktion bietet, weil auf diese Weise die mentale Dimension der Beteiligten bei der Interaktionsanalyse berücksichtigt werden kann.

Retrospektive Interviews zielen dagegen auf die *reflection on action* der interviewten Person und werden in einer vergleichsweise natürlicheren Kommunikationssituation als LD- und LE-Daten erhoben, nämlich im Gespräch mit der Person, die das Interview führt. Damit unterscheiden sie sich deutlich von den Erhebungssituationen des LD und LE, in denen sich Forschende darum bemühen, die Kommunikation (z. B. durch Verlassen des Raums) möglichst zu vermeiden und stattdessen die »innere Sprache« der Forschungspartner/innen im Wygotskianischen Sinne zu erfassen (vgl. dazu u. a. Feick 2013). Im Gegensatz dazu orientieren sich retrospektive Interviews an den Prinzipien von Interviewführung und bedienen sich in der Regel eines Leitfadens.

Zahlreiche DaF/DaZ-Untersuchungen verbinden diese introspektiven Verfahren miteinander, wie beispielsweise Hoffmann (2013), die in einem komplexen Design zur Untersuchung des (un-)bewussten Lernens erwachsener DaF-Kursteilnehmer verschiedene introspektive Daten mit Videodaten und Sprachstandserhebungen kombiniert.

14.4.5 Qualitative Beobachtungen

Beobachtungen sind im Gegensatz zu Befragungen (einschließlich introspektiver Verfahren) nicht auf die Innenperspektive, sondern auf das äußerlich beobachtbare verbale, non-verbale und aktionale Handeln der Forschungspartner/innen ausgerichtet. Ricart Brede (2014: 137) definiert wissenschaftliche Beobachtungen als solche, die »zielgerichtet, systematisch, methodisch kontrolliert und damit einhergehend auch intersubjektiv nachvollziehbar sind«. Wie Abb. 14.2 zeigt, lassen sich Beobachtungen im Rahmen qualitativer Forschung bzw. emischer Perspektiven auf einem Kontinuum gegenüber quantitativer Forschung bzw. etischen Perspektiven abgrenzen; dabei gilt als prototypisch für Beobachtungen im Rahmen qualitativer

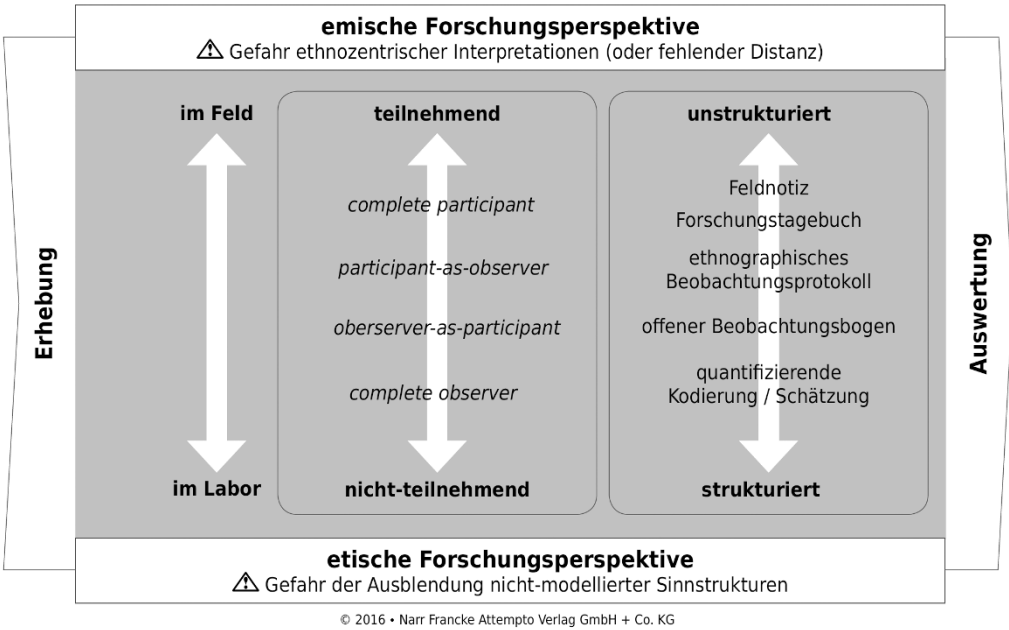


Abb. 14.2 Beobachtung als Datenerhebungsverfahren (Schramm/Schwab 2016: 151)

Forschung, dass sie erstens im Feld durchgeführt werden, dass sie zweitens teilnehmend und drittens unstrukturiert erfolgen.

Feldnotizen, Forschungstagebücher und ethnographische Beobachtungsprotokolle sind charakteristisch für ethnographische Untersuchungen, in denen die forschende Person für einen längeren Zeitraum am Alltag der Betroffenen teilnimmt und fragt, »wie die jeweiligen Wirklichkeiten praktisch ›erzeugt‹ werden; es geht ihr also um die situativ eingesetzten Mittel zur Konstitution sozialer Phänomene aus der teilnehmenden Perspektive« (Lüders 2013: 390). Ethnographische Untersuchungen sind in der Didaktik/Methodik von DaF/DaZ bisher vergleichsweise selten. Offene Beobachtungsbögen finden insbesondere bei Unterrichtsbeobachtungen im DaF/DaZ-Klassenzimmer oder auf der Grundlage von Videoaufnahmen des DaF/DaZ-Unterrichts Einsatz; denkbar sind aber auch Beobachtungen von Lernhandlungen oder Sprachgebrauch der DaF/DaZ-Lernenden außerhalb des Klassenzimmers sowie auch von Handlungen, die Lehrpersonen außerhalb des Klassenzimmers (z. B. bei Lehrerkonferenzen, Fortbildungen oder gemeinsamen Unterrichtsplanungen) durchführen. Dabei sind Online-Beobachtungen, die in der Realität stattfinden, und Offline-Beobachtungen auf der Grundlage von Audio- oder Videoaufnahmen zu unterschei-

den (s. einführend Schramm 2014). Insbesondere in die Schreibforschung haben auch Offline-Beobachtungen wie *keystroke logging*, bei dem die Schreibprozesse am Computerbildschirm mitgeschnitten werden, und *eye tracking*, bei dem aufgrund der Augenbewegungen die Fixationspunkte auf Text und Bildern ermittelt werden, Eingang gefunden (Schramm 2018b); auch bei der Erforschung der Interaktion in virtuellen Welten findet *screen capture*-Software Einsatz (z. B. Biebighäuser 2014).

Qualitative Untersuchungen des DaF/DaZ-Unterrichts auf der Grundlage von Videoaufnahmen lassen sich in Videographien und Videointeraktionsanalysen unterteilen (Schramm 2016b): Erstere sind durch ihr kontextbezogenes, triangulatives, an die Ethnographie angelehntes Vorgehen charakterisiert und in Bezug auf didaktisch-methodische Fragen des DaF/DaZ-Unterrichts vergleichsweise selten, während Videointeraktionsanalysen aus der pragmalinguistischen Tradition erwachsen sind und – aufgrund der fachlichen Nähe der Fremdsprachenforschung zur Linguistik – eine besonders gut ausgebaute Forschungstradition der DaF/DaZ-Didaktik/Methodik darstellen (s. zu entsprechenden Auswertungsmethoden Schwab/Schramm 2016). Als Beispiel sollen hier die Untersuchungen von Hoshii/Schumacher (2017a, 2017b) dienen, in denen die videokonferenzgestützte

Interaktion zwischen DaF-Lernenden in Tokio und angehenden DaF-Lehrpersonen in Berlin im Zentrum steht. Die Autor/innen beleuchten in ihren Interaktionsanalysen der Transkripte, wie die Studierenden mittels refokussierender Fragen das Ziel der Verständnissicherung erreichen und wie sie ko-konstruktiv gemeinsam Äußerungen aufbauen. Sie untersuchen speziell refokussierende Fragen und Signale (RF-Fragen und RF-Signale), die aufgrund von Rezeptionsproblemen eine vorausgehende Äußerung aufgreifen, sowie auch Fragen und Signale, die Planungsphasen während der Produktion anzeigen (P-Fragen und P-Signale) (Hoshii/Schumacher 2017b: 75) und präsentieren u. a. folgenden Befund:

»Es wird ersichtlich, dass die Lernenden insgesamt 35 % der RF-Fragen und sogar 62 % der P-Fragen an die Mitlernenden richten und dass dieses Verhältnis auch in allen drei Konferenzen ähnlich bleibt. Dies zeigt, dass die Lernenden sowohl bei Verständigungs- als auch bei Produktionsschwierigkeiten alle Kommunikationssphären in unserem Setting in Anspruch nehmen. Sie wenden sich bei Verständnis- und vor allem bei Produktionsproblemen nicht nur an die Berliner Seite, sondern suchen gemeinsame Lösungen auch bei ihren Mitlernenden.«

Damit verdeutlichen sie Aspekte des geschaffenen Kommunikationssettings, die gegenüber dem traditionellen Unterrichtsdiskurs sprachförderlicher erscheinen.

Zwar stehen pragmalinguistische Aspekte bei Videointeraktionsanalysen häufig im Zentrum der Untersuchung, jedoch lassen sich je nach Erkenntnisinteresse zahlreiche fließende Übergänge zu und Triangulationen mit anderen Methoden beobachten. Einige Kurzbeispiele sollen dies illustrieren. Die Studie von Pietzuch (2015), in der DaZ-Lernende ihre Alltagsinteraktionen audiographisch dokumentieren und der Forscherin zur Verfügung stellten, kann als Beispiel für eine stärker seitens der Ethnographie inspirierte Interaktionsanalyse dienen. Missings (2016) Untersuchung von Lernenden-Interaktionen bei der Rezeption von Konnektoren weist dagegen mit ihrem Fokus auf die kognitiven Prozesse der Proband/innen eine gewisse Nähe zu introspektiven Methoden auf. Hoffmanns (2016) Untersuchung illustriert eine multimodale Analyse von Interaktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer, und Pracht (2010) wiederum trianguliert, wie bereits kurz angemerkt, Unterrichtsaufnahmen mit einer Sammlung von Schreib-

produkten, um auf diese Weise den Schriffterwerb zu rekonstruieren.

14.4.6 Aktionsforschung

Charakteristisch für die Aktionsforschung ist, dass nicht externe Wissenschaftler/innen, sondern Lehrpersonen selbst den eigenen Unterricht erforschen. Dabei durchlaufen sie ein zyklisches Verfahren, in dem sie ihren Unterricht gleichzeitig verändern. Schart (2010: 1370–1371) definiert den Begriff folgendermaßen:

»Aktionsforschung [...] ist ein Oberbegriff für eine heterogene Gruppe von Forschungsmodellen aus den empirischen Sozialwissenschaften, denen die grundlegende Auffassung gemeinsam ist, dass Menschen im Prozess der Bewältigung alltäglicher Lebenspraxis Erkenntnisse von wissenschaftlicher Bedeutung hervorbringen. Die Generierung dieses Wissen erfolgt in einem Kreislauf von Aktion und Reflexion, der die zielgerichtete Veränderung eines sozialen Geschehens und deren systematische Analyse aneinander koppelt. Der Perspektivenvielfalt und der Wertgebundenheit des Handelns in sozialen Gruppen gilt dabei eine besondere Aufmerksamkeit.«

Diesen zyklischen Charakter verdeutlicht Feldmeier (2014) mit der Abb. 14.3 und hebt als Vorteile der Aktionsforschung u. a. die Unterrichtsrelevanz und den Transfer der Ergebnisse in die Unterrichtspraxis hervor. Caspari betont als ein weiteres wichtiges Charakteristikum von Aktionsforschung u. a., dass sie »versucht der Komplexität der Praxis durch den Einbezug möglichst unterschiedlicher Forschungsinstrumente (in der Regel (Selbst-)Beobachtungen und Befragungen) und Perspektiven (neben den Lehrkräften und universitären Forscher/innen z. B. Schüler/innen, Kolleg/innen, studentische Beobachter/innen) gerecht zu werden« (Caspari 2016b: 73).

Im Fach DaF/DaZ hat sich u. a. Saunders (2014) bei ihrer Untersuchung von Online-Sprachlernberatung von Studierenden der Aktionsforschung bedient (vgl. auch zahlreiche Aktionsforschungsbeiträge aus dem japanischen DaF-Kontext in Schart/Hoshii/Raindl 2013). Sie bezeichnet ihre Studie als »eine longitudinal angelegte Aktionsforschung mit evaluativen Elementen« (Saunders 2014: 7) und fragt insbesondere nach den Potenzialen und Grenzen des Einsatzes von Instrumenten und Formen der Online-Sprachlernberatung sowie nach individuellen Beratungsverläufen

und -ergebnissen in Verbindung mit dem Einsatz von Online-Sprachlernberatung (Saunders 2014: 57–58). Aufgrund einer breiten Palette an Daten erarbeitet Saunders (2014) u. a. Einsichten in die Bedeutung der eingesetzten Beratungselemente wie Lerntagebuch, Zeitplan und Lernvereinbarung sowie auch der eingesetzten Beratungsformen wie Email-, Face-to-Face-, Chat- oder Telefonberatung. In Einzelfallanalysen bestimmt sie die Potenziale und Grenzen von Online-Sprachlernberatung und verfolgt dabei vorrangig das Anliegen, Vorschläge zur Verbesserung der Praxis zu erarbeiten. Als Gegenstand der Untersuchung wählt Warneke (2007) die Aktionsforschung, die DaF/DaZ-Studierende im Rahmen ihres Praktikums an der Universität Kassel absolvieren. In einer Interviewstudie rekonstruiert sie die subjektiven Theorien ihrer Forschungspartner/innen. Aktionsforschung weist in ihrer ökologischen Validität und mit ihrem zyklischen Vorgehen zahlreiche methodologische Überschneidungen mit dem Ansatz *design based research* auf, der zunehmend auch im Fach DaF/DaZ Eingang in aktuelle Untersuchungen findet (einführend s. Euler 2014); anders als bei der Aktionsforschung sind die Lehrenden bei *design based research* jedoch nicht notwendigerweise als (Mit-)Forschende involviert.

14.5 Quantitative Forschungsarbeiten zur DaF/DaZ-Didaktik

Im Gegensatz zur qualitativen Forschung kann quantitative Forschung in einer ersten Annäherung als analytisch-nomologisch und hypothesentestend so-

wie auch als ethisch orientiert und wissenschaftstheoretisch im Rationalismus verortet beschrieben werden (vgl. Schramm 2016a: 51–54). Die klassischen Gütekriterien für quantitative Forschung sind dementsprechend Objektivität, Reliabilität und Validität (s. einführend Schmelter 2014). Neben quantitativen Befragungen und Beobachtungen spielen insbesondere Experimente eine wichtige Rolle. Experimente zu DaF/DaZ-Fragen der Didaktik/Methodik sind derzeit zwar noch vergleichsweise selten, bieten jedoch die wichtige Möglichkeit, Einsichten in die Wirkungszusammenhänge ausgewählter Faktoren des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts zu erlangen.

Darsow/Felbrich (2014: 230; Hervorhebung im Original) nehmen folgende Kurzcharakterisierung vor:

»Experimente zielen darauf ab, kausale Zusammenhänge zwischen zwei Variablen zu untersuchen, beispielsweise die Wirkung eines Sprachförderprogramms auf die sprachlichen Kompetenzen. Technisch gesprochen wird die Hypothese überprüft, ob sich die vom Forschenden gezielt variierte unabhängige Variable (UV) – z. B. ein Sprachförderprogramm – auf die abhängige Variable – hier die sprachlichen Kompetenzen – auswirkt. Dabei wird die UV durch den Forschenden aktiv manipuliert, was auch als *Treatment* oder *Intervention* bezeichnet wird.«

Die Intervention bezieht sich auf die Experimentalgruppe, während eine zweite, aufgrund von zufälliger Verteilung (Randomisierung) vergleichbare Gruppe

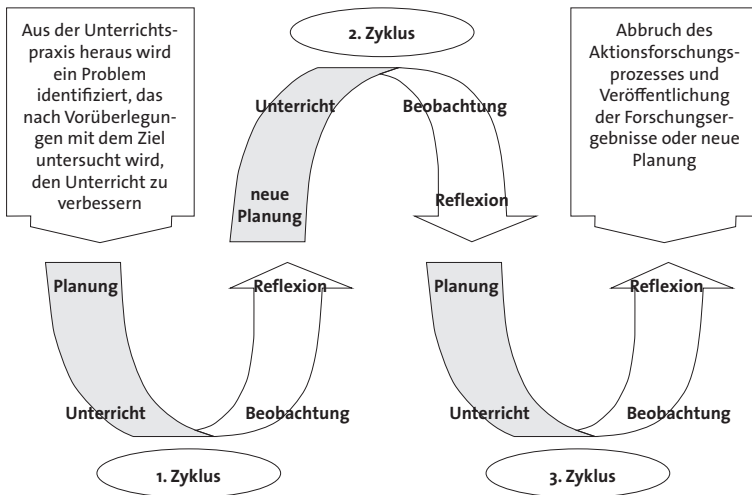


Abb. 14.3 Phasen in der Aktionsforschung am Beispiel von drei Zyklen (aus: Feldmeier 2014: 258; in Anlehnung an Burns 2010: 9)

als Kontrollgruppe fungiert. Bei Feldexperimenten ist eine Randomisierung oft nicht möglich, so dass in diesen Fällen auch sogenannte Quasi-Experimente durchgeführt werden, in denen die zufällige Verteilung entfällt (Darsow/Felbrich 2014: 237–238). So legt Wild (2015) beispielsweise eine quasi-experimentelle Längsschnittstudie zum Wortakzenterwerb englischsprachiger DaF-Lernender (und speziell zu rhythmisch-musikalischen Übungen) vor. Grundlage für solche (quasi-)experimentellen Designs sind Messinstrumente bzw. Tests, mit denen sprachliche Kompetenzen oder andere relevante Konstrukte vor und nach der Intervention gemessen werden können (z. B. C-Test, Lese- oder Wortschatztext). Albert/Marx (2016: 87–93) stellen einführend verbreitete Designs der Inventionsforschung vor, die jeweils unterschiedliche statistische Rechenverfahren nach sich ziehen.

Eine quasi-experimentelle Feldstudie im Fach DaF/DaZ führt Theodorou (2016) zum Einfluss von Arbeitsgedächtnistraining auf Hörverstehenskompetenz von 77 Jugendlichen an der Deutschen Schule Athen durch. Abb. 14.4 zeigt ihr Forschungsdesign, das neben Prä- und Posttest auch ein Follow-up vier Monate nach Beendigung des Trainings zeigt. Es wird deutlich, dass die Intervention 10 Sitzungen umfasste und dass zwei abhängige Variablen zu den drei Zeitpunkten gemessen werden: das Konstrukt L2-Hörverstehenskompetenz (gemessen mit dem Hörverstehstest des Deutschen Sprachdiploms) und das Konstrukt *Updating* (gemessen mit einem kognitiven Test), das die Autorin folgendermaßen umreißt: »Insgesamt unterstützt die exekutive Funktion *Updating* das Speichern, Aktualisieren und dynamische Manipulieren der im Arbeitsgedächtnis für kurze Zeit gespeicherten Informationen« (Theodorou 2016: 124). Sie überprüft die Hypothese eines positiven Zusammenhangs zwischen *Updating* des Arbeitsgedächtnisses und L2-Hörverstehenskompetenz sowie fünf Veränderungshypothesen im Zusammenhang mit der Intervention des Arbeitsgedächtnistrainings.

14.6 *Mixed Methods*-Studien zur DaF/DaZ-Didaktik

In *Mixed Methods*-Studien werden quantitative und qualitative Studien miteinander verschränkt. Schramm (2016a: 54) hebt hervor, dass »nach anfänglichen Zweifeln bezüglich der grundsätzlichen Vereinbarkeit von Ansätzen, die auf wissenschaftstheoretisch so unter-

schiedlichen Grundannahmen basieren [...], doch das besondere Potenzial einer solchen Verknüpfung betont worden« ist. In Anlehnung an Kuckartz (2014) lassen sich vier grundlegende Designs unterscheiden: (1) Das Vertiefungsdesign weist die Abfolge einer quantitativen Studie vor einer – vertiefenden – qualitativen Studie auf. (2) Das Verallgemeinerungsdesign verfährt in umgekehrter Reihenfolge: Nach einer qualitativen Studie folgt mit der Absicht der Verallgemeinerung der Befunde aus der ersten Teilstudie eine zweite quantitative Teilstudie. (3) Im parallelen Design bauen die beiden Teilstudien, eine qualitativer und eine quantitativer Art, nicht aufeinander auf, sondern sie werden unabhängig voneinander durchgeführt, um auf diese Weise die Validität der Forschungsergebnisse sicher zu stellen. (4) Beim Transferdesign werden entweder qualitative Daten quantifiziert oder es werden quantitative Daten qualifiziert.

Ohta (2015) legt eine Studie mit japanischen Deutschlernenden zur Wirkung von Fehlerkorrekturen auf Überarbeitungsprozesse vor, die sich als Vertiefungsdesign charakterisieren lässt. In einer ersten quantitativen Teilstudie werden drei Gruppen gebildet, die unterschiedliche Treatments erhalten; diese bezeichnet er als *Berichtigung*, *Fehlercode* und *Unterstreichung*. Anhand dieser drei Gruppen werden folgende Annahmen überprüft:

- »1. Gruppe *Berichtigung* kann ihre Fehler anhand von Feedback signifikant besser reparieren als Gruppe *Fehlercode*, und diese kann ihre Fehler signifikant besser reparieren als Gruppe *Unterstreichung*. 2. Es gibt keinen Unterschied in der Langzeitwirkung der Korrektheit zwischen den Gruppen *Berichtigung*, *Fehlercode* und *Unterstreichung*. 3. Wenn die Lernenden direktes Feedback (*Berichtigung*) erhalten, wird die Wörterzahl der Lernertexte kleiner, als wenn sie indirektes Feedback durch *Fehlercode* bzw. *Unterstreichung* erhalten.« (Ohta 2015: 77; Hervorhebungen im Original)

Dabei wurde Annahme 1 teilweise bestätigt, Annahme 2 bestätigt und Annahme 3 nicht bestätigt. In der sich anschließenden qualitativen Teilstudie geht Ohta (2015) auf Basis von Daten des videobasierten Lauten Erinnerns der Fragestellung nach, wie die Lernenden ihren Text anhand des Feedbacks von Seiten der Lehrperson überarbeiten und welche Unterschiede dabei in Bezug auf die drei Gruppen zu beobachten sind. Des Weiteren führt er noch eine dritte quantitative Teilstudie auf der Grundlage von Befragungen durch, die an dieser Stelle mit Blick auf den Vertiefungs-

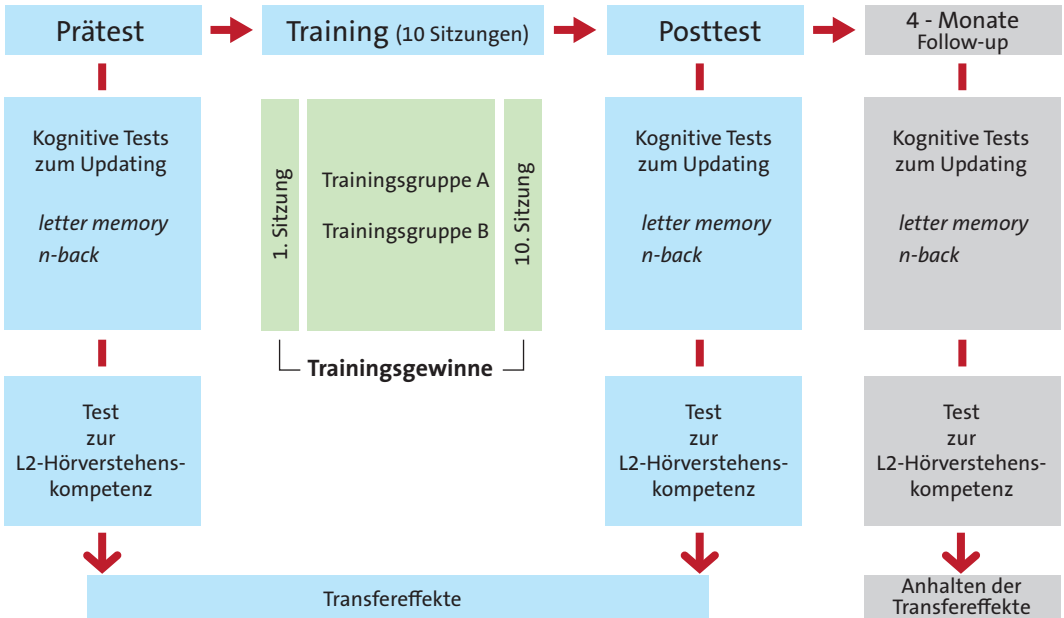


Abb. 14.4 Forschungsdesign von Theodorou (2016: 163).

zusammenhang der ersten beiden Teilstudien nicht weiter beleuchtet werden soll.

An der Studie von Majjala/Tammenga-Helmantel (2017) lässt sich ein Transfer-Design illustrieren, das der kriteriengeleiteten Lehrwerkanalyse zuzuordnen ist. Sie gelangen bei ihrer Untersuchung von DaF-Lehrwerken in Bezug auf die Grammatikvermittlung zu folgendem Fazit: »There is an observable discrepancy between the research literature on grammar teaching and learning and its actual practice in FL textbooks« (Majjala/Tammenga-Helmantel 2017: 15). Grundlagen für diese Aussage bietet ihnen auf der einen Seite eine Synopse des aktuellen Forschungsstands zur Grammatikvermittlung, bei der sie vier Aspekte idealer, lernerzentrierter Grammatikübungen herausarbeiten: Form-Inhalt-Balance, linguistische Reflexion, autonomes Entdecken und freie Verwendung. Auf der anderen Seite führen sie eine kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse von fünf niederländischen, vier finnischen und drei globalen DaF-Lehrwerken für Jugendliche durch. Ihr methodisches Vorgehen ist als deduktiv zu charakterisieren: Sie kodieren das vergleichsweise große Lehrwerk-Korpus unter Verwendung folgender acht Codes: *choose-the-correct-answer exercises (choosing)*, *fill-in-the-blank exercises (filling in blanks)*, *written exercises (sentence building)*, *communicative oral grammar exercises (dialogue building)*,

combining exercises (combining), *grammar games*, *reflective/analytical exercises (analysing)*, *revision exercises (revising)*. Auf diese Weise gelangen sie zu Aussagen über die prozentuale Verteilung von Übungstypen und zeigen so eine deutliche Diskrepanz der Lehrwerke zu den aus dem aktuellen Forschungsstand abgeleiteten Prinzipien auf.

14.7 Fazit und Ausblick

Der skizzenartige Überblick über die forschungsmethodische Landschaft von Studien zu didaktisch-methodischen Fragestellungen im Fach DaF/DaZ hat deutlich gemacht, dass sie derzeit von empirischen Studien mit qualitativer Ausrichtung geprägt ist und dass dementsprechend besonders ausdifferenzierte fachspezifische Forschungserfahrungen mit qualitativen Methoden dokumentiert sind. Sie reichen von der kriteriengeleiteten Materialanalyse über die Analyse von Lernersprache und (anderen) Produkten des DaF/DaZ-Unterrichts, Interviews, Introspektion, verschiedene Formen der (insb. videogestützten) Beobachtung bis zur Aktionsforschung. Die Zahl der quantitativen Studien und *Mixed Method*-Untersuchungen ist dagegen noch immer vergleichsweise gering. Bei der Ausbildung von didaktisch-metho-

dischen Nachwuchswissenschaftler/innen im Fach DaF/DaZ ist deshalb diesen methodischen Verfahren besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Auch sollten die Traditionslinien theoretischer und historischer Forschung Nachwuchswissenschaftler/innen als konstitutiver Bestandteil des Methodenrepertoires der Didaktik/Methodik vermittelt werden.

Literatur

- Aguado, Karin (2016): Grounded Theory und Dokumentarische Methode. In: Daniela Caspari/Friederike Klippel/Michael K. Legutke/Karen Schramm (Hg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen, 243–256.
- Aguado, Karin/Finkbeiner, Claudia/Tesch, Bernd (Hg.) (2018): *Lautes Denken, Stimulated Recall und Dokumentarische Methode: Rekonstruktive Verfahren in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt a. M.
- Aguado, Karin/Heine, Lena/Schramm, Karen (Hg.) (2013): *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt a. M.
- Ahrenholz, Bernt (2014): *Lernersprachenanalyse*. In: Julia Settinieri/Sevilen Demirkaya/Alexis Feldmeier et al. (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Eine Einführung. Paderborn, 167–181.
- Albert, Ruth/Marx, Nicole (2016): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Quantitative Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. Tübingen.
- Andrazashvili, Marina (2017): *Deutschunterricht in Georgien – eine Retrospektive*. In: Ulrike Eder/Friederike Klippel (Hg.): *Sprachenunterricht im Kontext gesellschaftlicher und politischer Ereignisse und Entwicklungen. Historische Vignetten*. Münster, 75–89.
- Arras, Ulrike (2007): *Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung »Test Deutsch als Fremdsprache« (TestDaF)*. Tübingen.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2017): *»Wie spreche ich mit meinen Arbeitern?« Ein ungeliebtes Erbe des Fremdsprachenunterrichts Deutsch*. In: Ulrike Eder/Friederike Klippel (Hg.): *Sprachenunterricht im Kontext gesellschaftlicher und politischer Ereignisse und Entwicklungen. Historische Vignetten*. Münster, 143–164.
- Ballweg, Sandra (2015): *Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht*. Tübingen.
- Biebighäuser, Katrin (2014): *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten. Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen*. Tübingen.
- Burwitz-Melzer, Eva/Steininger, Ivo (2016): *Inhaltsanalyse*. In: Daniela Caspari/Friederike Klippel/Michael K. Legutke et al. (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen, 256–269.
- Caspari, Daniela (2016a): *Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung*. In: Daniela Caspari/Friederike Klippel/Michael K. Legutke et al. (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen, 7–21.
- Caspari, Daniela (2016b): *Prototypische Designs*. In: Daniela Caspari/Friederike Klippel/Michael K. Legutke et al. (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen, 67–78.
- Caspari, Daniela (2016c): *Erfassen von unterrichtsbezogenen Produkten*. In: Daniela Caspari/Friederike Klippel/Michael K. Legutke et al. (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen, 193–205.
- Caspari, Daniela/Klippe, Friederike/Legutke, Michael et al. (Hg.) (2016): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen.
- Chababy, Amirdine (2009): *Deutschunterricht auf Madagaskar, Mauritius und den Komoren*. Frankfurt a. M.
- Chudak, Sebastian (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Frankfurt a. M.
- Daase, Andrea/Hinrichs, Beatrix/Settinieri, Julia (2014): *Befragung*. In: Julia Settinieri/Sevilen Demirkaya/Alexis Feldmeier et al. (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Eine Einführung. Paderborn, 103–122.
- Dannerer, Monika (2012): *Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe*. Tübingen.
- Darsow, Annkathrin/Felbrich, Anja (2014): *Besondere Forschungsansätze: Experiment und Quasi-Experiment*. In: Julia Settinieri/Sevilen Demirkaya/Alexis Feldmeier et al. (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Eine Einführung. Paderborn, 229–241.
- Eder, Ulrike (2017): *Deutsch als Zweitsprache im elementaren und sekundären Bildungsbereich Böhmens unter der Herrschaft Maria Theresias und Josephs II.* In: Ulrike Eder/Friederike Klippel (Hg.): *Sprachenunterricht im Kontext gesellschaftlicher und politischer Ereignisse und Entwicklungen. Historische Vignetten*. Münster, 55–73.
- Eder, Ulrike/Klippel, Friederike (Hg.) (2017): *Sprachenunterricht im Kontext gesellschaftlicher und politischer Ereignisse und Entwicklungen. Historische Vignetten*. Münster.
- Engel, Ulrich/Halm, Wolfgang/Krumm, Hans-Jürgen et al. (1977): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg.
- Euler, Dieter (2014): *Design-Research – a paradigm under development*. In: Dieter Euler/Peter F. E. Sloane (Hg.): *Design-Based Research*. Stuttgart, 15–44.
- Feick, Diana (2013): *»Sehen Sie sich Ines an.« Zur sozialen Situiertheit des Videobasierten Lauten Erinnerns*. In: Karin Aguado/Lena Heine/Karen Schramm (Hg.): *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt a. M., 54–73.
- Feick, Diana (2016): *Autonomie in der Lernengruppe. Entscheidungsdiskurs und Mitbestimmung in einem DaF-Handyvideoprojekt*. Tübingen.
- Fekete, Olga (2016): *Komplexität und Grammatikalität in der Lerner Sprache. Eine Längsschnittstudie zur Entwick-*

- lung von Deutschenkenntnissen ungarischer Muttersprachler. Münster.
- Feldmeier, Alexis (2014): Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In: Julia Settineri/Sevilen Demirkaya/Alexis Feldmeier et al. (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn, 255–267.
- Funk, Hermann (2012): Four models of language learning acquisition and their methodological implications for textbook design. In: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 9(1), 298–311. In: <http://e-flt.nus.edu.sg/v9s12012/funk.pdf/> (12.5.2018).
- Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Skiba, Dirk et al. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion. München.
- Gadow, Anne (2016): Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache. Berlin.
- Glück, Helmut (2002): Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit. Berlin.
- Glück, Helmut (2013): Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik. Grundzüge der deutschen Sprachgeschichte in Europa. Wiesbaden.
- Gogolok, Kristin (2006): Empirische Untersuchungen in der Schulbuchforschung. Eine kritische Bestandsaufnahme aus der Perspektive der Verständlichkeit(sforschung). In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 4, 474–498.
- Grißhaber, Wilhelm (2013): Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Überblick. In: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf (12.5.2018)
- Grißhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike et al. (2018) (Hg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Berlin.
- Heine, Lena/Schramm, Karen (2016): Introspektion. In: Daniela Caspari/Friederike Klippel/Michael K. Legutke et al. (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen, 173–181.
- Hoffmann, Sabine (2013): Mündliche Kompetenz und Bewusstsein beim unterrichtlichen Fremdsprachenlernen. Tübingen.
- Hoffmann, Sabine (2016): Multimodale Analyse von Interaktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer. In: *Glottodidactica* 43/1, 127–134. DOI: 10.14746/GL.2016.43.1.9.
- Hoshii, Makiko/Schumacher, Nicole (2017a): Verständnissicherung und gemeinsamer Äußerungsaufbau in der Interaktion per Videokonferenz. In: Götz Schwab/Sabine Hoffmann/Almut Schön (Hg.): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht*. Beiträge aus der empirischen Forschung. Münster, 79–92.
- Hoshii, Makiko/Schumacher, Nicole (2017b): Fragen in der Interaktion per Videokonferenz. In: Joachim Appel/Stefan Jeuk/Jürgen Mertens (Hg.): *Sprachen Lehren*. 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Ludwigsburg, 30. September 2015 – 3. Oktober 2015. Baltmannsweiler, 67–78.
- Klemm, Albert (2017): Zur Rolle von Fehlerkorrekturen im L2-Schreiberwerb. Eine empirische Untersuchung in studienbegleitenden DaF-Kursen. Tübingen.
- Kleppin, Karin (1984): Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkforschung. In: *Info DaF* 4, 16–23.
- Klippel, Friederike (2016): Historische Forschung. In: Daniela Caspari/Friederike Klippel/Michael K. Legutke et al. (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen, 31–39.
- Knorr, Petra/Schramm, Karen (2012): Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. In: Sabine Doff (Hg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen, Methoden, Anwendung*. Tübingen, 184–201.
- Kuckartz, Udo (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden.
- Kuhn, Christina (2017): Aller Anfang ... – Eine Eye-Tracking-Pilotstudie zu Aufschlagsseiten in DaF-Lehrwerken. In: Christiane Fäcke/Barbara Mehlmauer-Larcher (Hg.): *Fremdsprachliche Lehrmaterialien – Entwicklung, Analyse und Rezeption*. Frankfurt a. M., 153–170.
- Kursiša, Anta (2012): Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaF/E. Eine Annäherung an Tertiärsprachenlehr- und -lernverfahren anhand Subjektiver Theorien der Schülerinnen und Schüler. Baltmannsweiler.
- Legutke, Michael K. (2016): Theoretische Forschung. In: Daniela Caspari/Friederike Klippel/Michael K. Legutke et al. (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen, 39–49.
- Lüders, Christian (2013): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Uwe Flick/Ernst von Kardoff/Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek, 384–401.
- Lütke, Beate (2020): Deutsch als Zweitsprache. Ausgewählte Schwerpunkte der didaktischen Diskussion in den Jahren 2009–2019. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 49 (2), 98–113.
- Majjala, Minna (2004): Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder. Frankfurt a. M.
- Majjala, Minna/Tammenga-Helmantel, Marjon (2017): Grammar exercises in Dutch, Finnish and global textbooks for teaching German as a foreign language. In: *The Language Learning Journal*, DOI: 10.1080/09571736.2017.1309449.
- Marchwacka, Maria A. (2010): Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt. Empirische Befunde zur DaF-Lehrerausbildung in Polen. Freiburg i. Br. In: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3559/pdf/Marchwacka_2010_Qualifikationsanforderungen_D_A.pdf (12.5.2018).
- Marx, Nicole/Mehlhorn, Grit (2016): Analyse von Lerner-sprache. In: Daniela Caspari/ Friederike Klippel/Michael K. Legutke et al. (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen, 297–306.
- Matias, Júlio C. M. (2017): Schreibprozesse im Kontrast. Eine Fallstudie zur L1- und L2-Produktion brasilianischer und deutscher Studierender. Berlin.
- Mejia Casas, Alfonso (2013): Wenn und wie Lernerrollen ausgehandelt werden. Eine Studie zu den Bedingungen, Handlungsstrategien und Konsequenzen der Förderung

- der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht in Kolumbien. Bielefeld. In: <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2655717> (12.5.2018).
- Mezger, Verena/Schellhard, Christin/Şimşek, Yazgül (2016): Erheben und Erfassen von Lersprache und Korpuserstellung. In: Daniela Caspari/ Friederike Klippel/Michael K. Legutke et al. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch. Tübingen, 182–193.
- Missing, Cezara (2016): Kohärenz und Komplexität. Eine empirische Untersuchung zur Rezeption von Konnektoren durch Nicht-Muttersprachler des Deutschen auf DSH-Niveau. Kassel. DOI: 10.19211/KUP9783737603355.
- Müller, Thomas (2017): Sprachliche Kognitivierung im dramapädagogischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Eine Bestandsaufnahme und empirische Expertenbefragung. München.
- Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung. Berlin.
- Ohta, Tatsuya (2015): Die Wirkung von Fehlerkorrektur auf Überarbeitungsprozesse und -produkte beim fremdsprachlichen Schreiben. Eine empirische Studie unter japanischen Deutschlernenden. München.
- Peuschel, Kristina (2012): Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte. Fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in radiodaf-Projekten. Baltmannsweiler.
- Pietzuch, Anja (2015): Hochqualifizierte in Integrationskursen – eine fallstudienorientierte Analyse zu Zweitspracherwerb, Identität und Partizipation. München.
- Pracht, Henrike (2010): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch als Schemabildungsprozess. Bedingungsfaktoren der Schemaetablierung und -verwendung auf der Grundlage der »usage-based theory«. Münster.
- Ricart Brede, Julia (2014): Beobachtung. In: Julia Settinieri/Sevilen Demirkaya/Alexis Feldmeier et al. (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn, 137–146.
- Richards, Jack C. /Rodgers, Theodore S. (2014): Approaches and methods in language teaching. Cambridge.
- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In Daniela Caspari/ Friederike Klippel/Michael K. Legutke et al. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch. Tübingen, 155–173.
- Rösler, Dietmar (2016): Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion. Versuch einer Annäherung. In: Deutsch als Fremdsprache 53(3), 135–149.
- Ruisz, Dorottya/Kolb, Elisabeth/Klippel, Friederike (2016): Analyse historischer Quellen. In: Daniela Caspari/ Friederike Klippel/Michael K. Legutke et al. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch. Tübingen, 220–229.
- Şahiner, Pembe (2018). Entwicklung der Vokalschreibung bei bilingual deutsch-türkischen Grundschüler/innen: eine Fallstudie. Berlin.
- Saunders, Constanze (2014): Online-Sprachlernberatung im universitären Kontext. Szenarien auf dem Prüfstand. Eine fallbasierte Longitudinalstudie im Rahmen von Aktionsforschung. In: https://www.researchgate.net/publication/316967100_Saunders_Constanze_2014_Online-Sprachlernberatung_im_universitären_Kontext_Szenarien_auf_dem_Prüfstand_Eine_fallbasierte_Longitudinalstudie_im_Rahmen_von_Aktionsforschung_Dissertation_Universitat_Leip (12.5.2018)
- Schart, Michael (2010): Aktionsforschung/Handlungsforschung. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/ Britta Hufeisen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, 1370–1377.
- Schart, Michael/Hoshii, Makiko/Raindl, Marco (Hg.) (2013): Lernprozesse verstehen. Empirische Forschungen zum DaF-Unterricht an japanischen Universitäten. München.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Julia Settinieri/Sevilen Demirkaya/Alexis Feldmeier et al. (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn, 33–45.
- Schmenk, Barbara (2008): Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs. Tübingen.
- Schramm, Karen (2014): Besondere Forschungsansätze: Videobasierte Forschung. In: Julia Settinieri/Sevilen Demirkaya/Alexis Feldmeier et al. (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn, 243–254.
- Schramm, Karen (2016a): Empirische Forschung. In: Daniela Caspari/Friederike Klippel/Michael K. Legutke et al. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch. Tübingen, 49–58.
- Schramm, Karen (2016b): Unterrichtsforschung und Videographie. In: Eva Burwitz-Melzer/Grit Mehlhorn/Claudia Riemer et al.(Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen, 587–592.
- Schramm, Karen (2018a): Deutsch als Fremdsprache. Ausgewählte Schwerpunkte der didaktischen Diskussion in den Jahren 2007–2017. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 47 (1), 105–121.
- Schramm, Karen (2018b): Methoden zur empirischen Erforschung des Schreibens in Deutsch als Zweitsprache. In: Wilhelm Griefhaber/Sabine Schmolzer-Eibinger/Heike Roll et al. (Hg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Berlin. 33–46.
- Schramm, Karen/Marx, Nicole (2017): Forschungsmethoden im Bereich Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. In: Michael Becker-Mrotzek/Hans-Joachim Roth (Hg.): Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, 211–220.
- Schramm, Karen/Schwab, Götz (2016): Beobachtung. In: Daniela Caspari/ Friederike Klippel/Michael K. Legutke et al. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch. Tübingen, 141–154.
- Schwab, Götz/Schramm, Karen (2016): Diskursanalytische Auswertungsmethoden. In: Daniela Caspari/ Friederike Klippel/Michael K. Legutke et al. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch. Tübingen, 280–297.
- Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis et al. (Hg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn.

- Skiba, Dirk (2009): Schriftliches Argumentieren in der Fremdsprache. Eine explorativ-interpretative Untersuchung von Interimstexten chinesischer Deutschlerner. Tübingen.
- Theodorou, Despoina N. (2016): Arbeitsgedächtnistraining zur Förderung der L2-Hörverstehenskompetenz. Eine empirische Studie mit jugendlichen DaF-Lernenden. In: <http://www.upress.uni-kassel.de/katalog/abstract.php?978-3-7376-0218-1> (12.5.2018).
- Tichy, Ellen (2010): Regionale Lehrwerkforschung. Deutsch als Fremdsprache in Ungarn von der Wende bis 2010. Hamburg.
- Ucharim, Anja (2011): »In meiner Heimat war ich Jurist [...] und jetzt fahre ich Taxi«. Die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt und die berufliche Positionierung von Migrantinnen und Migranten in Lehrwerken für Integrationskurse. Unveröffentlichte Dissertation Herder-Institut, Universität Leipzig.
- Warneke, Dagmara (2007): Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerbildung. Kassel. In: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-272-7.volltext.frei.pdf> (12.5.2018)
- Wegner, Anke (2018): The Other in the History of German Language Teaching: England and France 1900–2000. In: Nicola McLelland/Richard Smith (Hg.): The History of Language Learning and Teaching, Vol. 3. Oxford, 57–73.
- Wild, Kathrin (2015): Aussprache und Musik. Eine empirische Längsschnittstudie zum Wortakzenterwerb. Baltmannsweiler.
- Winzer-Kiontke, Britta (2016): »Gäbe es das Lehrwerk, würden wir es Ihnen empfehlen«. Routineformeln als Lehr-/Lerngegenstand: Eine Untersuchung zu Vorkommen und didaktischer Aufbereitung von Routineformeln in Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. München.

Karen Schramm

15 Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts

15.1 Methodik oder Didaktik?

In methodischen und didaktischen Konzepten manifestieren sich Vorstellungen darüber, wie Unterricht, hier DaF- und DaZ-Unterricht, gestaltet werden soll. Diese Konzepte bzw. die Entscheidung darüber, wie Unterricht gestaltet sein sollte, werden von vielfältigen Faktoren mitbestimmt, welche Neuner und Hunfeld (1993: 9) in einem »Faktorenmodell« zusammengefasst haben. Neuner und Hunfeld verwenden für dieses Faktorenmodell das Bild eines Netzes, in dem die einzelnen Faktoren »Knotenpunkte« (ebd.) darstellen, die sich gegenseitig beeinflussen und voneinander abhängen: Wenn ein Faktor verändert wird, resultieren hieraus auch Änderungen für die anderen Faktoren. Als beeinflussende Faktoren nennen sie:

- Forschungserkenntnisse aus den Bezugswissenschaften
 - der Lern- und Entwicklungspsychologie
 - der Pädagogik und Unterrichtsforschung
 - der Sprachwissenschaft
- Lerner- und Lerngruppenspezifische Faktoren wie
 - Vorstellungen vom Zielsprachenland
 - Individuelle Lernvoraussetzungen und gruppenspezifische Merkmale
 - Erfahrungen mit Lernverfahren in einer anderen Fremdsprache
 - Konkrete Zielvorstellungen der Lerngruppe
- Fachdidaktische Faktoren wie
 - Vorstellungen von Umgang mit (literarischen) Texten
 - Traditionen des Lehrens und Lernens im eigenen Land
 - Lehrverfahren des Muttersprachenunterrichts (vgl. ebd.)

Wird ein spezifischer Faktor besonders stark berücksichtigt, hat dies eine Unterrichtsgestaltung zur Folge, in der unterschiedliche institutionelle oder individuelle Aspekte ausgeblendet werden und sehr geschlossene, konkrete Konzepte entstehen, die den Anspruch haben, Sprachlernprozesse in verschiedensten Lernkontexten zu erklären. Diese Konzepte werden als Methoden bezeichnet.

In der Begriffsverwendung von »Methode« lassen sich zwei unterschiedliche Bedeutungen voneinander

unterscheiden: Während das oben beschriebene Verständnis von Methode dem griechischen Ursprung des Begriffes entsprechend als Beschreibung des »Weges« des Fremdspracherwerbs, des umfassenden Unterrichtskonzepts, »Methode« im weiteren Sinne beschreibt, lässt sich davon »Methodik« als Begriffsverwendung im engeren Sinn unterscheiden. Die Methodik fokussiert den konkreten unterrichtlichen Prozess, die Unterrichtsplanung, die Aufgabenstellung und das konkrete Vorgehen auf der Mikroebene der Unterrichtsstunde (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 14).

Geschlossene Methoden waren vor allem im traditionellen Fremdsprachenunterricht vorzufinden, bei dem man eine einheitliche Vorstellung der Lernsituation, der Lernvariablen und der Lernziele annehmen konnte. Edmondson/House (2006: 113) beschreiben Methoden als »eine festgelegte und systematische Vorgehensweise, ein planmäßiges Verfahren bei der Fremdsprachenvermittlung«. Dass hier von Fremdsprachenunterricht gesprochen wird, ist nicht zufällig; aufgrund der längeren Tradition des Fremdsprachenunterrichts und auch der eher homogenen Unterrichtsbedingungen lässt sich für diesen Bereich eine stärker ausgeprägte Methodentradiation beobachten. Es ist zudem zu beobachten, dass ähnliche Entwicklungen in den unterschiedlichen Fremdsprachendidaktiken stattfanden und dass vielmehr in einzelnen Ländern sprachübergreifend unterschiedlich starke Präferenzen in der Rezeption und Umsetzung von Methoden entwickelt wurden, was nicht zuletzt in den dortigen Lerntraditionen landesspezifischen Entwicklungen begründet ist.

Für den DaZ-Unterricht, der in unterschiedlichen Kontexten stattfindet (explizite Sprachförderung in meist heterogenen Gruppen, implizite Sprachförderung innerhalb von Fachunterrichtskontexten etc.) fällt es aufgrund der heterogenen Ausgangsbedingungen schwer, sich auf feste Methoden zu beschränken (s. Kap. V.15.10).

Mit der Kritik an den bisherigen Methoden entstanden offenere Entwürfe der Unterrichtsgestaltung: die didaktischen Konzepte. In didaktischen Konzepten werden die oben genannten Knotenpunkte (zwar immer noch in unterschiedlicher Gewichtung, aber dennoch) in Gesamtheit gesehen und in der unterrichtlichen Gestaltung berücksichtigt. Zwar werden auch einzelne Schwerpunkte gesetzt, beispielsweise spezifische Ziele definiert, aber der Weg zum Erreichen dieser Ziele wird weniger stark vorgegeben. Hier finden sich dementsprechend methodische Entscheidungen im engeren Sinn (s. Kap. V.15.2.7 und Kap. V.15.2.8).

Nachfolgend werden daher zunächst die wichtigsten Lerntheorien kurz diskutiert (für eine ausführlichere Auseinandersetzung s. Kap. IV.13), um abschließend einen historischen Abriss der Methoden vorzustellen. Im Anschluss werden die heutigen didaktischen Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung ausgeführt und abschließend wird auf die Besonderheiten im DaZ-Kontext eingegangen.

15.2 Lerntheorien

Lerntheorien, also die Auffassungen davon, wie Lernen funktioniert, sind einer der »Knotenpunkte« im Modell von Neuner und Hunfeld. In der Entwicklung der didaktischen Ströme haben zwar auch gesellschaftliche und politische Entscheidungen eine Rolle gespielt, aber gerade auch die Lerntheorien waren immer wieder maßgeblich daran beteiligt, die Unterrichtsgestaltung zu ändern – entsprechend der Vorstellung, wie Lernen funktioniert und dementsprechend angeleitet oder befördert werden sollte.

Es gibt vielfältige Lerntheorien, allerdings lassen sich drei große Theorien nennen, die maßgeblich an der Gestaltung der Methoden des Fremdsprachenunterrichts beteiligt waren und die nachfolgend dargestellt werden sollen: Behaviorismus, Konstruktivismus und Kognitivismus.

Daneben gibt es weitere Vorstellungen davon, wie Lernen funktioniert. Da diese zwar Eingang in die Methodendiskussion gefunden haben, sie aber nicht derart maßgeblich geprägt haben wie die genannten drei großen Lerntheorien, werden diese nicht im Detail ausgeführt, sondern hier nur genannt:

- die subjektwissenschaftliche Lerntheorie, nach der jedes Subjekt als »Intentionalitätszentrum« (Holzkamp 1995: 21) die Welt individuell wahrnimmt und sich zu ihr verhält. Entgegen dem Konstruktivismus ist Lernen hier aber kein rein individueller Akt. Die Welt, auf die sich das Subjekt bezieht, steht ihm in Form von durch die Gesellschaft geschaffenen Bedeutungen gegenüber. Lernen bedeutet demnach die Ausschnitte der Welt mit ihrer Bedeutung kennenzulernen. Indem man sich entsprechend dieser Bedeutungen verhält agiert man entsprechend der gesellschaftlichen Erwartungen, man kann sich aber auch bewusst anders entscheiden.
- das Konzept des Transformativen Lernens (»transformative learning«, Mezirow 1996–1997) zielt insbesondere auf Lernprozesse von Erwachsenen

ab und geht davon aus, dass jede Erfahrung, die ein Mensch macht, als Bezugsrahmen (*frame of reference*, (Mezirow 1997: 5) seine Welt definiert. Lernen bedeutet in diesem Kontext eine Veränderung dieser Bezugsrahmen: »Learning is understood as the process of using a prior interpretation to construe a new or revised interpretation of the meaning of one's experience in order to guide future action (Mezirow 1996: 162).

- Pragmatische Lerntheorien wie die kritisch-pragmatistische Lerntheorie Faulstichs (2013), die die »traditionellen Dualismen zwischen Körper und Geist, zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Ich und Welt, zwischen Theorie und Praxis« (ebd.: 19). durch eine Reinterpretation und Zusammenführung der alten Lerntheorien überwinden möchte. Lernen wird dabei als sowohl im Individuum als auch in der Gesellschaft eingebundener Prozess verstanden, der von vielfältigen individuellen und kollektiven Bedingungen beeinflusst wird.

15.2.1 Behaviorismus

Der Behaviorismus betrachtet Lernen als Verhaltensänderung durch die Reaktion auf einen Stimulus. Er entwickelte sich zeitgleich und weitgehend unabhängig in der Psychologie in Amerika (John B. Watson, 1878–1958), und in Russland (Ivan Petrovich Pawlow, 1849–1936). Die Psychologie wurde als Zweig der Naturwissenschaften angesehen, welcher das Verhalten und die Reaktionen von Menschen erklären sollte – damit sollten »wissenschaftlichere« Erklärungsansätze generiert werden als die psychoanalytischen Deutungen Freuds, welche sich jeder Objektivität entzogen. Nach Ansicht Watsons erfolgt das menschliche Verhalten als Reaktion auf einen Reiz aus der Umwelt (Reiz-Reaktions-Kette). Auch Burrhus F. Skinner (1904–1990) interpretiert innere Prozesse als Reaktion auf äußere Reize. Nach seiner Auffassung stehen das menschliche Verhalten und die Umwelt in einer Wechselbeziehung. Verhalten kann als Reaktion auf die Umwelt auftreten (reaktiv), es ist aber auch spontanes Verhalten möglich (operant). Dieses spontane, operante Verhalten werde dann aber durch eine Reaktion der Umwelt verstärkt oder vermindert – wobei Skinner der Verstärkung eine gewichtigere Auswirkung auf den Menschen einräumt. Die Verstärkung bezeichnet er als »operante Konditionierung«. Versuche im Bereich der operanten (auch: instrumentellen) Konditionierung, die ein erwünschtes Verhalten

belohnen, um dessen Auftretenswahrscheinlichkeit zu erhöhen, konnten diesen Mechanismus nachweisen. Davon abweichend wird bei der klassischen Konditionierung ein Reiz, der automatisch bei einem Stimulus auftritt, an einen neuen Auslöser gekoppelt, indem der neue Auslöser gemeinsam mit dem ursprünglichen Stimulus präsentiert wird. Solche Versuche wurden unter anderem von Pawlow durchgeführt: Hunde, welche zur Fütterung eine Glocke klingeln hörten, begannen nach kurzer Zeit mit der Speichelproduktion, wenn sie eine Glocke hörten, ohne dass Futter in der Nähe war. Sie hatten gelernt, dass gemeinsam mit der Glocke normalerweise Futter präsentiert wird, und die Reaktion des Speichelflusses an den neuen Stimulus Glocke gekoppelt.

Skinner war es, der den Behaviorismus auf Lernkontexte übertrug, indem er 1954 einen Artikel zum Programmierten Unterricht veröffentlichte (Skinner 1954). Hierin beschreibt er, dass Lehrinhalte dargeboten und die Lernendenantworten durch Belohnungen verstärkt werden sollen, entsprechend dem Muster Stimulus (Lernstoff) – Reaktion (Lernendenantwort) – Verstärkung (Belohnung durch Bestätigung). Die Lernaufgaben mussten in einer bestimmten Reihenfolge und in einem speziell errechneten Algorithmus durchgeführt werden. Um die positive Verstärkung zu erreichen, waren die Fragen, die den Lernenden gestellt wurden, nicht schwer gestaltet und der Programmierte Unterricht lief Gefahr, die Lernenden zu langweilen.

Hieran anknüpfend beschreibt Skinners Arbeit *Verbal Behavior* (1957) Sprache als Form des Verhaltens und setzt sie damit denselben Mechanismen gleich. Demnach »[bestehe] kein grundlegender Unterscheid darin [...], wenn eine Ratte in einem Experimentierkäfig lernt, einen Hebel zu drücken, um als ›Belohnung‹ eine Futterpille zu bekommen, und wenn ein Mensch lernt, stimmliche Signale als ›Operanten‹ zur Befriedigung seiner Bedürfnisse zu verwenden (Stern 1984: 299, zit. n. Neuner/Hunfeld 1993: 60). Diese Beschreibungen, die Skinner in Hinblick auf den Erstspracherwerb machte, wurden auch auf den Zweitspracherwerb übertragen. Für beide Bereiche des Spracherwerbs wurde aber deutlich, dass sich eine komplexe Sprachaufgabe (insbesondere nach den ersten rudimentären Grundlagen) nicht so kleinteilig gestalten ließ, dass sie auf den Lernalgorithmus des Programmierten Unterrichts hätte übertragen werden können.

Die mentalen Vorgänge, die während der Verarbeitung des Stimulus erfolgen und zur Reaktion führen, wurden in der behavioristischen Lerntheorie nicht be-

leuchtet, das Gehirn blieb eine *Black Box*. Der Lernprozess als solcher kann durch den Behaviorismus nicht erklärt werden, vielmehr wird beobachtetes Lernverhalten (Antworten) damit gleichgesetzt, dass ein Lernprozess stattgefunden hat.

Auf Grundlage dieser Kritik wurde die *Kybernetik* als Lerntheorie entwickelt (vgl. Kaminski 1970). Diese setzte den menschlichen Lernprozess mit dem Informationsfluss in Computern gleich und rückte den Informationsfluss in den Mittelpunkt der Betrachtung. Lernen wird hierbei als Empfang, Verarbeitung und Speicherung von Informationen verstanden, wobei die Verarbeitung am besten funktioniert, wenn die Informationen möglichst vollständig ankommen. Wichtig ist hierfür der gemeinsame Zeichenvorrat zur Informationsübertragung zwischen Sender und Empfänger. An Stelle der Reiz-Reaktion-Kette tritt das kybernetische TOTE-Modell (*test operate test exit*, Miller/Galanter/Pribram, 1960): Lernprozesse werden durch Anpassung eines Reglers und Ausschaltung von Störquellen optimiert.

Doch wie auch der Behaviorismus ist die Kybernetik nicht in der Lage, spontane neue Ideen und die Problemlösefähigkeit von Menschen zu erklären, hier ist Lernen immer die Übernahme von Wissen. Auch weil der Einfluss anderer Menschen, das gemeinsame Lernen, nicht erklärt werden kann, greift der Behaviorismus zu kurz und wurde als Lerntheorie bald von anderen abgelöst. Dennoch sind häufig gerade Sprachlernprogramme noch nach behavioristischer Lerntheorie gestaltet, indem Regeln vorgegeben und dann in zahlreichen kleinschrittigen Übungen abgeprüft und automatisiert werden sollen.

Noam Chomsky (1959) widersprach Skinners Übertragung des Behaviorismus auf den Spracherwerb und führte an, dass er nicht in der Lage sei, den Spracherwerb bei Kindern zu erklären. Kinder imitierten nicht jeden Satz, den sie erstmals aussprechen, von einem Erwachsenen, vielmehr erwerben sie Regeln und sind mit diesen in der Lage, immer wieder neue Sätze zu bilden. Dies erklärte Chomsky durch einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus, (*Language Acquisition Device*, abgekürzt LAD, später *Universal Grammar*, UG), der im Zentrum des *Nativismus* als Spracherwerbtheorie steht. Chomskys Theorie fokussierte den Erstspracherwerb, wurde aber auch auf den Zweitspracherwerb übertragen und hatte hier die Identitätshypothese zur Folge, nach der der Spracherwerb jeder Sprache nach in dieser Sprache innewohnenden Regeln ablaufe, egal ob sie als Erst- oder Zweitsprache gelernt werde (s. Kap. IV.13).

15.2.2 Kognitivismus

Ende der 1950er Jahre kam es – unter anderem durch die Kritik Chomskys, aber auch durch Ulrich Neissers Publikation *Cognitive Psychology* (1967) in der Lernpsychologie zur ›kognitiven Wende‹ (*cognitive revolution*, Dember 1974), welche bis zum Ende der 1970er Jahre anhielt. Entgegen dem Behaviorismus, der die Vorgänge im Gehirn beim Lernprozess außer Acht lässt, fokussiert der Kognitivismus die Vorgänge im Gehirn. Beide Theorien haben gemein, dass der Lernprozess als lenkbar und vorhersagbar beschrieben wird, im Kognitivismus wird aus der *Black Box* des Lernvorgangs der zu erforschende Lernprozess. Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Sprache sowie Entscheidungsprozesse rücken in den Fokus der Lernpsychologen (vgl. Hecht/Desnizza 2012: 138).

Jean Piaget, der bekannteste Vertreter der kognitiven Entwicklungstheorien, beschreibt Lernen als Informationsaustausch mit der Umwelt und unterscheidet Lernen in zwei Ausprägungen: *Akkommodation* und *Assimilation*. Bei der *Akkommodation* werden kognitive Schemata an die Umwelt angepasst. Bei der *Assimilation* wird die Wahrnehmung der Umwelt durch die Anwendung eines Schemas verändert. Die Umwelt gilt (anders als im Konstruktivismus) als objektiv beschreibbar; es gibt eine Realität, auf die man sich beziehen kann (vgl. Piaget 1983: 53–62).

Der Kognitivismus betrachtet die Informationsverarbeitung genauer und untersucht die kognitiven Prozesse, die dabei ablaufen. Lernen im Sinne des Kognitivismus ist Lernen durch Einsicht, durch Verstehen und Nachvollziehen von Regelmäßigkeiten. Informationen müssen also nicht mehr auswendig gelernt, sondern Mechanismen verstanden werden. Auch der Erwerb von Problemlösestrategien rückt hier erstmals in den Fokus.

Um Lernprozesse positiv zu beeinflussen, müssen im Sinne des Kognitivismus verschiedene Voraussetzungen sichergestellt werden: Die Aufmerksamkeit des Lernenden muss geweckt sein, das Vorwissen, an das neue Informationen anschließen können, muss aktiviert sein, die Informationsaufnahme des Lernenden muss unterstützt werden und die jeweilige Information darf nicht zu komplex sein. Außerdem muss die Speicherung der Informationen im Gedächtnis unterstützt werden (z. B. durch Wiederholungen und multimedial Darstellung der Informationen). Im Anschluss soll das erworbene Wissen überprüft werden und es sollen entsprechende Rückmeldungen erfolgen.

In der Fremdsprachendidaktik in Deutschland

spielte der Kognitivismus zunächst eine untergeordnete Rolle – auch, weil er mit dem hier zeitgleich aufkommenden kommunikativen Ansatz konkurrieren musste (vgl. Rösch 2011: 71) – seit den 1990er Jahren nimmt seine Relevanz durch Konzepte wie die kontrastive Sprachvermittlung und andere auf Bewusstmachung abzielende Lehrverfahren aber zu (vgl. Tönshoff 1992). Kritisiert am Kognitivismus wurde unter anderem die Vorstellung einer einzigen Realität und einer einzigen Form von Wissen. Verbunden hiermit war die Vorstellung, dass Lernen als Wechselwirkung zwischen externer Umwelt und internen Prozessen verstanden wird. Auch hier werde das gemeinsame Lernen von Menschen zu wenig berücksichtigt und dem Lernenden eine zu geringe Verantwortung für den Lernprozess beigemessen.

15.2.3 Konstruktivismus

Durch die Betonung der Individualität der Lernenden bei der Interpretation von Informationen reagiert der Konstruktivismus auf diese Kritik. Im Konstruktivismus wird angenommen, dass die Interpretation von Informationen aus der Umwelt immer auf der Basis dessen erfolgt, was man bereits weiß. Es können verschiedene Ausprägungen des Konstruktivismus unterschieden werden: Während der radikale Konstruktivismus das Vorhandensein einer ›objektiven‹ Umwelt verneint, erkennt der gemäßigte Konstruktivismus diese zwar an, sie sei aber für Individuen nicht erfahrbar, da jeder diese Umwelt individuell wahrnehme, da kein Mensch die gleichen Vorerfahrungen gemacht habe. Jeder Mensch erzeuge so aufgrund seiner Erfahrungen eine subjektive Realität (vgl. Hecht/Desnizza 2012: 68). Hieraus resultiert, dass Lernen nicht die Weitergabe oder Übernahme von Informationen bedeutet, vielmehr muss jeder Mensch sein eigenes Wissen konstruieren, indem er Informationen aus der Umwelt in einer für sich spezifischen Weise aufnimmt und verarbeitet. Damit betont der Konstruktivismus den aktiven Prozess des Lernens, Lernen bedeutet Erfahrungen machen. Die Lehrperson gilt hier also nicht als Wissensvermittler, ihre Aufgabe ist es, den Lernenden durch die Bereitstellung von unterschiedlichen Materialien und durch Beratung beim individuellen Lernprozess zu unterstützen (vgl. Wolff 2002). Der Konstruktivismus knüpft damit an die Reformpädagogik in Deutschland (Kerschensteiner, 1854–1932) und den amerikanischen Pragmatismus (Dewey, 1859–1952) an, welche die Relevanz von bedeutungsvollen Kontexten für das Lernen hervorhoben.

Durchsetzen konnte sich der Konstruktivismus aber erst in einer gemäßigten Form, als Jérôme Seymour Bruner 1966 das Konzept des entdeckenden Lernens beschrieb und hierbei die Auseinandersetzung mit realen Situationen im Unterrichtsgeschehen forderte (vgl. Bruner 1966). Ein Grund dafür, warum sich nur der gemäßigte Konstruktivismus durchsetzen konnte, war, dass der radikale Konstruktivismus die Kommunikation von Menschen untereinander negiert: Wenn jeder die Welt individuell wahrnimmt und konstruiert, ist das gegenseitige Verstehen unmöglich, überhaupt wäre dadurch auch die Gestaltung einer Lerntheorie unmöglich, da jeder Mensch anders lernt.

Der gemäßigte Konstruktivismus brachte eine Vielzahl neuer Ansätze mit sich, beispielsweise das situierte Lernen, das als Kompromiss zwischen kognitionstheoretischer und kognitivistischer Perspektive gilt (vgl. Lave/Wenger: 1991). Auch wenn es unterschiedliche Konzepte von situiertem Lernen gibt, betonen alle doch die soziale Eingebundenheit (*communities of practice*, ebd.: 98) von Lernprozessen und die Untrennbarkeit von Wissen, Wissenserwerb und Anwendung: Es komme darauf an, ein Ziel zu verfolgen, ein Problem lösen zu wollen. Wissen und Wissenserwerb folgen aus dem Prozess des Problemlösens (vgl. Schnotz 2019: 77–79). Auch das simulationsbasierte Lernen (Simulation-Based Learning, Swaag et al. 1998), das anfragebasierte Lernen (Inquiry-Based Learning, Schwab 1960) oder das problembasierte Lernen (Problem-Based Learning, Savery 2006) sind gemäßigt konstruktivistischer Lerntheorien.

15.3 Methoden des Fremdsprachenunterrichts – eine Vorbemerkung

Nachfolgend wird die Genese verschiedener Methoden der Fremdsprachendidaktik aufgezeigt, welche, wie bereits oben geschildert, auch maßgeblich durch neu aufkommende Lerntheorien beeinflusst und mitgestaltet wurden. Inwieweit sich diese Methoden in unterschiedlichen Ländern konkret durchsetzen konnten war aber hochgradig unterschiedlich, da dies, wie bereits in Kap. V.15.1 dargestellt, ebenfalls von weiteren Faktoren wie der Lerntradition des Landes oder politischen Rahmenbedingungen beeinflusst wurde. Auch innerhalb eines Landes gab es zwar gewisse Tendenzen, was die Präferenz einer Methode betraf, allerdings wird der Fremdsprachenunterricht landesweit dennoch sehr unterschiedlich ausgesehen haben, da Lehrende, Schulstruktur und Lerngruppe ebenfalls re-

levante Kriterien zur Gestaltung des Unterrichts darstellen. Nicht zuletzt sind Methoden selten in ihrer Reinform in der Unterrichtspraxis durchgesetzt worden; häufig gab es Mischformen oder Abwandlungen der verschiedenen Methodenkonzeptionen. Auch in den Lehrwerken lässt sich dies beobachten, was dazu führt, dass die gleichen Lehrwerke durchaus unterschiedlichen Methodenkonzeptionen zugeordnet werden (vgl. Rösler 2012: 68–69).

Die Methoden werden nachfolgend in einer historischen Reihenfolge entsprechend ihrer Entwicklung dargestellt. Dies bedeutet allerdings weder, dass die älteren Methoden sofort überwunden waren, wenn eine aktuellere Methode aufkam, noch, dass die aktuelleren Methoden in jedem Fall die ›besseren‹ Methoden sind. »Seit Ende der 1960er Jahre steht für die Forschung zum Fremdsprachenlernen fest, dass es wenig sinnvoll ist, globale Methoden allgemein zu vergleichen« (ebd.: 65). Die Entscheidung für oder gegen eine Methode muss vielmehr vor dem Hintergrund der Lernenden, der Lernziele und der Unterrichtsbedingungen getroffen werden.

15.4 Traditioneller Fremdsprachenunterricht und die Grammatik-Übersetzungsmethode

Die traditionelle Vorstellung von Fremdsprachenunterricht in Deutschland war bis weit ins 19. und 20. Jahrhundert hinein geprägt von spezifischen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen: Fremdsprachenunterricht fand Anfang des 19. Jahrhunderts an Gymnasien oder anderen Bildungseinrichtungen statt, an denen nur eine kleine Elite Zugang zu den Sprachen erhielt. Hier wurde Fremdsprachenunterricht nicht mit dem Ziel der unmittelbaren Anwendung der Sprachen unterrichtet, vielmehr wurden Latein und Griechisch als alte Hochsprachen im Rahmen eines Kanons hochkultureller Inhalte gelehrt. Durch die Beschäftigung mit der Struktur der Sprachen sollten das analytische Denken der Lernenden geschult und auch Erkenntnisse zum Aufbau der eigenen Muttersprache vermittelt werden (vgl. Roche 2005: 12–13). Die Lernendengruppe, auf die ein solcher Unterricht ausgerichtet war, war in Bezug auf die Muttersprache und die (höhere) Schulbildung homogen. Diese Faktoren bestimmten eine Unterrichtsgestaltung, welche als ›Grammatik-Übersetzungsmethode‹ (GÜM) bekannt wurde: Hierbei wurden Originaltexte in den Zielsprachen, Texte von

Aristoteles, Plato, Cicero oder Ovid etc., nach und nach entschlüsselt, das Verständnis dieser Texte und damit die Teilhabe am gemeinsamen kulturellen Wissen waren das Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Hüllen (2005: 92) weist darauf hin, dass die Zeit von 1700 bis 1880 pauschal als Zeitraum der GÜM bezeichnet werde, dass diese Bezeichnung aber irreführend sei, da der Unterricht zwar nach den oben beschriebenen Prinzipien erfolgte, dass es die methodische Einheitlichkeit, die der Begriff GÜM suggeriert »weder als theoretisches Angebote gab noch in der Praxis hätte durchgeführt werden können«.

Als in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Einführung von Realgymnasien, Gewerbeschulen und (Ober-)Realschulen sowie die Ausbreitung der höheren Töchterschulen (oder auch »Mädchenschulen«, vgl. Doff 2002) den Unterricht in den modernen Fremdsprachen Französisch und Englisch mit sich brachte (vgl. Hüllen 2005: 87; Christ 2010: 17) blieb man der traditionellen Vorstellung von Fremdsprachenunterricht verpflichtet und übertrug sie auf die modernen Fremdsprachen (vgl. Rösler 2016: 68). Da diese neben den klassischen Sprachen Latein und Griechisch angeboten wurden und da sich eine Didaktik der lebenden Fremdsprachen noch nicht entwickelt hatte, wurde die GÜM der etablierten Fremdsprachen zunächst auf die neuen Sprachen übertragen. Anhand von fremdsprachlichen Texten wurden die Struktur der Sprache analysiert und der Wortschatz erschlossen, indem der Text übersetzt wurde. Die frühen Lehrwerke der GÜM waren entsprechend so aufgebaut, dass unabhängig voneinander bestehende Abschnitte mit Grammatikerklärungen, Grammatikübungen, Textsammlungen zur Übersetzung aus der bzw. in die Zielsprache vorlagen). Übungen, in denen ein Grammatikphänomen explizit geübt werden soll, wurden dem Grammatikphänomen entsprechend konstruiert, die Sätze standen häufig unverbunden nebeneinander und erhoben keinen Anspruch darauf, authentisch zu wirken. Die Textsammlungen bestanden aus Auszügen aus literarischen Werken bekannter Autoren, deren Formulierungen den Lernenden als Muster dienen sollten. Gleichzeitig sollten die Lernenden durch die Texte einen Teil der Kultur (die hier verstanden wurde als Hochkultur, als ein Kanon wichtiger literarischer Werke) der Zielsprache erfassen (vgl. Roche 2005: 13; Neuner/Hunfeld 1993: 20–29).

Spätere Lehrwerke der GÜM behandelten grammatische Strukturen unmittelbar in dem Kontext, in dem sie benötigt wurden, um den Text zu verstehen (vgl. Roche 2005: 13), allerdings waren die Grammatiker-

klärungen sehr umfassend und die Vermittlung explizit. Das Üben der Grammatikregeln erfolgte weiterhin anhand unverbundener konstruierter Sätze (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 23), unmittelbares freies Anwenden standen nicht im Fokus.

Fremdsprachenlernen nach der GÜM ist sehr schriftbasiert und analytisch. Diese Aspekte wurden vorrangig kritisiert, als andere Vorstellungen von Fremdsprachenunterricht aufkamen. Ende des 19. Jahrhunderts wurden reformpädagogische Forderungen laut, der Fremdsprachenunterricht müsse pragmatischer ausgerichtet werden, wie es u. a. Wilhelm Viëtor in seinem 1882 unter einem Pseudonym veröffentlichten Pamphlet *Der Sprachunterricht muss umkehren* besonders eindrücklich zum Ausdruck brachte:

»[Man] kann [...] die Grammatik einer Sprache nicht in eine Reihe starrer Regeln zwingen, die einmal vom Grammatiker abgefaßt so unabänderlich sind wie die Gesetze der Meder und Perser. Im Gegenteil, Grammatik ist, was die Gesellschaft daraus macht, was gestern im Schwang war, ist heute vergessen, und was heute richtig ist, wird morgen falsch sein.« (Viëtor 1882, zit. n. Neuner/Hunfeld 1993: 31)

Viëtor kritisierte darüber hinaus, dass das Fremdsprachenlernen vielmehr ein Auswendiglernen von Strukturen sei. Durch den Erwerb von Regeln werde aber nicht die Fähigkeit erworben, Dinge wirklich so auszudrücken, wie sie intendiert seien, noch gewannen die Schüler Interesse für die Fremdsprache. Lernende seien nach einem solchen Fremdsprachenunterricht nicht in der Lage, selbst Probleme zu lösen. Viëtor plädierte stattdessen für einen Fremdsprachenunterricht, der weniger auf das Verfassen schriftlicher Texte und die Analyse grammatischer Strukturen abzielte, sondern vielmehr die mündliche Sprachbeherrschung fokussiert. Hierfür sollte die Aussprache gefördert werden und Wörter sollten nicht in isolierten Wortlisten gelernt, sondern im Satzzusammenhang präsentiert und geübt werden.

Auch wissenschaftliche Entwicklungen begünstigten die Auffassung, dass die GÜM nur begrenzt anwendbar sei. In der Sprachwissenschaft gewann der amerikanische Strukturalismus an Bedeutung. Dessen bekanntester Vertreter, Leonard Bloomfield, formulierte, dass sich die Linguistik mit den sprachlichen Strukturen vor allem der gesprochenen Sprache beschäftigen solle, zudem solle die Linguistik eine empirische und deskriptive Wissenschaft sein, welche sich

an den vorgefundenen Sprachdaten zu orientieren habe (vgl. ebd.: 58). Damit betonte die Linguistik die individuelle Struktur unterschiedlicher Sprachen und wies so die Orientierung an der Struktur der lateinischen und griechischen Sprache zurück, zudem wurde der Unterschied zwischen geschriebener und gesprochener Sprache betont. Neben Reformpädagogik und linguistische Erkenntnissen waren auch die sich ändernden ökonomischen und politischen Bedingungen ein Grund, der zu einer Abkehr der GÜM führte: Durch expansionistische Tendenzen wurde es beispielsweise notwendig, fremde Sprachen zu beherrschen und im Alltag anwenden zu können. All dies sorgte dafür, dass die ›direkte Methode‹ und die durch sie verfolgten Lernziele stärkere Beachtung fanden.

15.5 Direkte Methode, audiolinguale und audiovisuelle Methode

Bei der Suche nach einer Neuausrichtung des Sprachenunterrichts wurden aktuelle lerntheoretische Erkenntnisse des Behaviorismus berücksichtigt, welche sich in den drei nachfolgenden Methoden niederschlugen. Die direkte Methode zielte darauf ab, dass Lernende durch Nachahmung des Lehrers erste Sätze erwerben. Statt einer expliziten Regelvermittlung sollte die Fremdsprache intuitiv gelernt, durch das Nachsprechen sollte ein Gefühl für die neue Sprache erworben werden, welches nach und nach in Sprachkönnen umgewandelt würde (vgl. Rösler 2012: 70). Sprachlicher Input wurde als Muster (engl. *pattern*) vorgegeben, welches die Lernenden wiederholten. Diese Wiederholung der Muster, die auch in anderen Lernkontexten zur Anwendung kam, wird auch als *pattern drill* bezeichnet (vgl. Roche 2005: 15).

Die Vorstellung der Vertreter der direkten Methode war, dass der Erwerb der Fremdsprache prinzipiell genauso verläuft wie der Erwerb der Muttersprache. Neben der Methodik wurden auch die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts anders gestaltet: Nicht mehr klassische Werke eines Bildungskanons, sondern pragmatische Themen waren Gegenstand des Unterrichts, der die Lernenden dazu befähigen sollte, im Alltag zu kommunizieren (vgl. Tschirner 2010).

Wie bereits dargestellt, sollte die fremde Sprache durch Imitation und Eintauchen in die neue Sprache erworben werden. Maximilian Delphinus Berlitz (1852–1912) errichtete die nach ihm benannte Sprachschule, die noch heute nach diesem System auf der ganzen Welt arbeitet. Berlitz adaptierte und konkreti-

sierte die direkte Methode und vermarktete sie als ›Methode Berlitz‹, die ein müheloses und schnelles Fremdsprachenlernen ermöglichen soll.

Einsprachigkeit war das Prinzip des Unterrichts nach der direkten Methode, die Verwendung der Muttersprache der Lernenden wurde streng vermieden. Der Unterricht fand ausschließlich in der Zielsprache statt, hierdurch sollte ein eigenes Bezugs- und Assoziationssystem der fremden Sprache aufgebaut werden. Wie bereits erwähnt, fand Sprachenlernen durch Nachahmung statt, aber auch durch Zuhören. Dem Lehrenden kam in dieser Methode eine zentrale Rolle zu; da er als sprachliches Vorbild fungierte, sollte er eine fehlerfreie Aussprache der Fremdsprache besitzen. Da die Ausgangssprache der Lernenden nicht verwendet werden sollte, wurde die Bedeutung von Wörtern entweder durch die Referenz auf Gegenstände oder Abbildungen (also durch Zeigen) verdeutlicht oder auch durch sprachliche Erklärungen und Definitionen der jeweiligen Begriffe. Auch durch die Verwendung des jeweiligen Wortes in einem bekannten Zusammenhang sollte die Bedeutung erschlossen werden können. Grammatik ist in der direkten Methode nachgeordnet. Lernende sollen durch das sich entwickelnde Sprachgefühl entscheiden, was richtig und falsch ist, die Grammatikregeln werden erst am Ende des jeweiligen Lernprozesses zusammengefasst aufgezeigt, »praktisch als Bestätigung und Zusammenfassung des Gelernten« (Neuner/Hunfeld 1993: 39).

Die direkte Methode setzte sich nach dem ersten Weltkrieg auch an immer mehr Schulen durch. Mit Beginn des Zweiten Weltkrieges, aufgrund dessen auch exotischere Sprachen wie Japanisch und Chinesisch gelernt werden sollten, wurden die Grenzen der direkten Methode deutlich: Es fehlte an geeigneten Lehrkräften, die die relevanten Sprachen gut genug (akzentfrei) beherrschten und die als sprachliches Vorbild dienen konnten. Aufgrund dessen ließ das amerikanische Militär 1941 bis 1943 Sprachprogramme entwickeln, durch die auch große Gruppen von Lernenden, die unterschiedliche Vorerfahrungen mitbrachten, unterrichtet werden und möglichst schnell als Dolmetscher im Krieg eingesetzt werden konnten. Unter Berücksichtigung der technischen Entwicklungen wurde die direkte Methode weiterentwickelt zur audiolinguale bzw. audiovisuellen Methode. In beiden wurden die Prinzipien der direkten Methode beibehalten: Die Lernenden erhielten in der audiolinguale Methode (ALM) ausschließlich Input in der Zielsprache, es fanden keine expliziten Erklärungen von grammatischen Strukturen oder Wortschatzerklärungen

statt: »Ziel der ALM ist Sprachkönnen, nicht Sprachwissen« (Faistauer 2010a: 16). Den Input lieferte nun aber nicht mehr ein als Modell dienender Lehrender, sondern eine Tonaufnahme. So wurde zwar vor allem gesprochene Sprache als Unterrichtsmaterial verwendet, die Sprachaufnahmen waren allerdings konzeptionell schriftlich realisiert (vgl. Rösler 2012: 72).

Auch nach dem Zweiten Weltkrieg war die Nachfrage nach Fremdsprachen, auch aufgrund der politischen Situation und der politischen Blockbildungen, groß. Um diesem Bedarf zu begegnen, wurden die Materialien und Verfahren der ALM weiter verwendet. Mit der Weiterentwicklung der technischen und medialen Möglichkeiten wurde die Umsetzung der Methode immer elaborierter. Schallplatten erlaubten eine Verbreitung der Tondokumente, in Sprachlaboren wurde der Lernprozess einer Lernendengruppe wie in einer Fabrik gesteuert und ihr Lernfortschritt konnte von Lehrenden abgeprüft werden. Hier saßen Lernende an voneinander abgegrenzten Tischen und bekamen den Input durch einen Kopfhörer vorgespielt, anschließend wiederholten sie den Stimulus, indem sie in ein Mikrophon sprachen. Die eigene Aufnahme konnte dann angehört und bewertet werden. Zudem konnten zwei Lernende zusammenschaltet werden, um miteinander (aber weiterhin an voneinander abgegrenzten Arbeitsplätzen) vorgegebene Dialogmuster entsprechend der direkten Methode als *pattern drill* einzuüben (vgl. Faistauer 2010a: 16). Die Sprachlabore zielten also vor allem auf eine Schulung des Hörverstehens und eine korrekte Aussprache sowie die Automatisierung von Mustern ab. Lehrkräfte saßen hierbei oft erhöht vor der Gruppe der Lernenden und konnten sich in die Kanäle der einzelnen Lernenden (oder Lernpaare) zuschalten, deren Äußerungen anhören und hierauf reagieren.

Darüber hinaus wurden auch schriftliche Texte verwendet. In Lehrwerken wurden fiktive Gesprächssituationen konzipiert, die von einem großen Bild eingeleitet wurden. Anschließend wurde ein Dialog abgedruckt, in dem implizit grammatische Themen behandelt wurden. Dennoch wurde der Aufbau des Lehrwerks durch die Grammatik bestimmt. Im Unterschied zur Grammatik-Übersetzungsmethode wurde die Grammatik in der ALM mit einem steigenden Schwierigkeitsgrad eingeführt, hier kann erstmals von einer Grammatikprogression gesprochen werden. Innerhalb der Lektionen wurde das grammatische Thema mit dem erwähnten Text, der meist einen Dialog oder eine andere Alltagssituation nachstellte, implizit eingeführt und dann in einem anschließenden separa-

ten Grammatikteil expliziert. Dieser hatte eher den Charakter eines Nachschlagewerkes, explizite Grammatikübungen fehlten.

Die audiovisuelle Methode (AVM) weist erhebliche Ähnlichkeiten zur ALM auf und war eine Weiterentwicklung der Methode im Rahmen einer französisch-jugoslawischen Kooperation (vgl. Faistauer 2010b: 17). Während die ALM in den USA entwickelt wurde, entstand die AVM in Frankreich und wurde hier von Petar Guberina und Paul Rivenc von 1954–56 als »audio-visuelle, global-strukturelle Methode« entwickelt (Guberina 1956, Rivenc 1957). In Frankreich war sie so erfolgreich, dass sie dort auch einfach als *la méthode*, die Methode, bezeichnet wurde (vgl. Roche 2005: 15). Auch in der AVM galt (wie in der ALM) das Primat der gesprochenen Sprache durch eine bis zu sechsmonatige schriftlose Eingangsphase des Unterrichts (vgl. Faistauer 2010b: 17). In der AVM werden Bilder und Bildfolgen gemeinsam mit dem sprachlichen Material gezeigt, so dass diese eine semantische Einheit bilden. Im Anschluss wird die Bedeutung des Gehörten geklärt, indem es erneut angehört oder visuell identifiziert wird. Hieran schließen sich die Übung durch *pattern drills* und im Anschluss die freie Anwendung des Gelernten (Transfer) an.

Zwar wurden in der AVM und der ALM nun das Hörverstehen und das Sprechen der Lernenden in den Fokus genommen, aber wie in der Grammatik-Übersetzungsmethode kam es hier vorrangig auf die Reproduktion von fremdsprachlichen Stimuli an, zudem war der Unterricht durch das Lehrmaterial stark vorgegeben. Daher werden die genannten Methoden auch als instruktionelle Methoden zusammengefasst. Die strikte Instruktion war Gegenstand der Kritik an direkter Methode, ALM und AVM: Die Methoden berücksichtigen nicht den Lernenden als Individuum, zudem liegt der Fokus nicht auf dem eigenständigen Formulieren, sondern auf der Reproduktion des gelernten Inputs. Vor allem die strikte Strukturierung des Unterrichts nach einem monotonen Schema und die zurückgestellte Rolle des Lehrenden, der lediglich als *Facilitator* auftrat, wurden bemängelt. Auch ist die paradoxe Situation zu kritisieren, dass es um gesprochene Sprache ging, dass diese aber in künstlich wirkenden Lehrwerkstexten abgedruckt wurde, welche deutlich eine versteckte grammatische Progression erkennen ließen. Zudem ist die direkte Methode, die ja für einen sehr spezifischen Kontext entwickelt wurde, auch nicht für jede Lerngruppe einsetzbar. Nicht zuletzt deswegen kam es zeitgleich auch zu Mischformen vorhandener Konzepte, wie der vermittelnden Methode.

15.6 Die vermittelnde Methode

Die vermittelnde Methode versuchte, die beiden sehr stringenten Verfahren der direkten Methode (inklusive ALM und AVM) und die GÜM miteinander zu vereinbaren. Hierzu wurde der bisher völlig unberücksichtigte Faktor des Lernenden erstmals konkret in der Gestaltung der Methode beachtet: Es wurde wichtig zu prüfen, wer die Fremdsprache lernen möchte und welchen Zweck er damit verfolgt.

Die vermittelnde Methode entstand im Zuge sich entwickelnder DaF-Kurse in den deutschsprachigen Ländern, welche von einer Gruppe sehr heterogener Lernender besucht wurde. Auch wenn alle Lernenden Erwachsene waren, kamen sie aus unterschiedlichen Ländern und brachten verschiedene Ausgangssprachen in den Unterricht mit. Ihr gemeinsames Ziel war es, Deutsch zu lernen, um die Sprache auch konkret anwenden zu können. Dementsprechend waren Unterrichtsmaterialien einsprachig und orientierten sich am Leben im Zielsprachenland Deutschland (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 72). Wie auch in der ALM und der AVM sind die Lehrwerktexte verfasst, um versteckte grammatische Themen in Anwendung zu illustrieren, im anschließenden Grammatikteil des Lehrwerks wird dann die Regel zum Grammatikphänomen dargestellt, inklusive Ausnahmen und anderer beachtenswerter Hinweise. Im Anschluss folgen Übungen, welche eher geschlossen sind und typischerweise Lückentexte, Umformungs- oder Einsatzübungen umfassen, hier wird die sprachliche Korrektheit fokussiert. Es werden also Übungsformen aus der ALM verwendet, das Lernziel entspricht aber der GÜM.

Man kann die vermittelnde Methode als einen Zwischenschritt in der fremdsprachendidaktischen Entwicklung sehen. Es war deutlich geworden, dass keine der bisherigen großen Methoden pauschal als überlegene oder allgemein geeignete Fremdsprachenlehre gelten kann und dass sie sich insbesondere nicht für die neue Lernengruppe der ›Gastarbeiter‹ eignete. Im Zwischenschritt der vermittelnden Methode wurde versucht, die bisherigen Methoden zu mischen, um jeweilige Nachteile auszugleichen. Allerdings ergaben sich durch die Mischung der bisherigen Methoden Widersprüche, so wurde beispielsweise das Fremdsprachenlernen entsprechend dem GÜM als kognitiver Prozess verstanden, die Aufgaben der Übungen entsprachen aber dem Nachsprechen und Imitieren von Mustern entsprechend dem ALM/AVM.

Nach der vermittelnden Methode finden sich keine weiteren ›Methoden‹ mehr in der fremdsprachendi-

daktischen Diskussion, vielmehr folgt nun eine Reihe von didaktischen Ansätzen. Dies ist der Erkenntnis geschuldet, dass nun nicht mehr angenommen wird, dass es eine einzige, ›richtige‹ Art gibt, eine Fremdsprache zu unterrichten.

15.7 Der kommunikative Ansatz und das pragmatisch-funktionale Konzept des Fremdsprachenlernens

Anfang der 1970er Jahre änderten sich die Rahmenbedingungen erneut und beförderten eine Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland. Aspekte, die hierbei eine Rolle spielten, waren zum einen der Einfluss der Pragmalinguistik und der Sprechakttheorie in der Sprachwissenschaft: Sprache wurde nicht mehr als festes System verstanden, sondern unter dem Aspekt des zwischenmenschlichen Kontaktes und der (zielorientierten) Kommunikation gesehen. Zentral für die Neuausrichtung waren auch die in der Pragmalinguistik erstellten Sprechabsichten, welche in der Fremdsprachendidaktik schnell Berücksichtigung fanden: Hierdurch schien es möglich, Sprache nach Kommunikationsabsichten zu vermitteln und nicht mehr an vorgegebenen Mustersätzen zu arbeiten, wie dies noch die ALM getan hatte.

Weitere Rahmenbedingungen, die die Änderungen der Fremdsprachendidaktik begünstigten, waren das sogenannte Wirtschaftswunder und die damit verbundene erhöhte Mobilität von Menschen, sowohl denen, die nach Deutschland kamen, um hier zu arbeiten, als auch der Menschen, die immer öfter aus beruflichen oder privaten Gründen ins Ausland reisten. Auch die zunehmend engere Zusammenarbeit zwischen Ländern auf politischer und wirtschaftlicher Ebene ist diesbezüglich zu nennen. Massenmedien wie Fernsehgerät und Telefon nahmen rasant zu und machten Sprachgrenzen leichter überwindbar.

Auch in der Pädagogik nahm man von traditionellen Vorstellungen Abstand und war offen für neue Lehr- und Lernkonzepte. Zudem nahm die Kritik am behavioristischen Verständnis von Lernen als Verhaltensänderung zu: Lernen sei ein bewusster kognitiver Vorgang, keine Form von ›Verhaltensprogrammierung‹ (Firges 1975; Vielau 1976). Weiterhin wurde die Zielgruppe für den Fremdsprachenunterricht immer heterogener: In Deutschland war Fremdsprachenlernen seit den 1960er Jahren an allen Schulformen verpflichtend, zudem gab es immer mehr Sprachkurse für Erwachsene. Es wurde deutlich, dass das Unterrichts-

konzept nicht mehr nur einem methodischen Weg folgen kann, sondern dass die Unterrichtssituation und die Lernenden ebenso berücksichtigt werden müssen.

All diese Einflüsse führten zu einer Diskussion über die Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts, welche zur Entwicklung von Rahmenrichtlinien in Deutschland führte. Diese nannten die »Befähigung zur Kommunikation« als übergreifendes Lehrziel. Auch in der Erwachsenenbildung wurde für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht mit dem 1972 erstmals vorgelegten *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* Kommunikationsfähigkeit gefordert und abgeprüft (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 84). Die Kommunikationsfähigkeit wurde zwar bereits bei der ALM und der AVM angestrebt, nun wurden aber explizit Grammatikkenntnisse und kulturelles Wissen der Kommunikation untergeordnet: Sie waren nicht mehr Ziel des Fremdsprachenunterrichts, sondern Mittel zum Zweck, angemessen kommunizieren zu können:

»Alles Üben im Englischunterricht zielt darauf und richtet sich danach aus, wie sich Kommunikation in ›real life situations‹ vollzieht. Dabei kann nicht als Leitlinie dienen zu definieren, in welche Verwendungssituationen ein Schüler später einmal kommen wird oder könnte, sondern es kommt darauf an, wie solche Verwendungssituationen typischerweise und in möglichst generalisierbarer Form von deutschen Sprechern bewältigt werden, welche Störungen und Schwierigkeiten dabei auftreten und mit welchen Ursachen von Mißverstehen die Beteiligten rechnen müssen.« (Piepho 1997: 47–48)

Durch die Orientierung an Sprachabsichten wurde der Fremdsprachenunterricht nicht mehr an grammatischen Themen ausgerichtet, vielmehr wurde eine zyklische Progression der sprachlichen Mitteilungsfähigkeit in Bezug auf die Sprachabsichten vorgenommen. Die Auswahl der Themen orientierte sich ebenfalls an den Lernenden und an Situationen, in denen sie diese (alltägliche) Kommunikationsfähigkeit erreichen sollten. Zusätzlich zu dieser Themenauswahl wurden auch die Rollen, in denen man in der fremden Sprache kommunizieren könnte, analysiert und die hierfür notwendigen sprachlichen Register gezielt zum Unterrichtsgegenstand gemacht.

Grammatik wurde zwar in diesem pragmatisch-funktionalen Konzept weiterhin thematisiert, allerdings war sie der Kommunikation untergeordnet und wurde nach ihrem tatsächlichen Vorkommen in der Alltagskommunikation behandelt. Dies hatte auch zur

Folge, dass die grammatische Progression nicht länger linear und mit zunehmender Komplexität vermittelt wurde, teilweise kam es sogar zu Auslassungen oder strukturell nicht sinnvollen Abfolgen der Grammatikthemen, da sich nicht für jedes Grammatikthema ein geeignetes Thema finden ließ, zu welchem mit diesem grammatischen Phänomen ein Dialog geführt wird. So kam es auch hier zu künstlich wirkenden Lehrwerktexten.

Neben der Betonung der Sprechfertigkeit wurde auch das Lesen von authentischen Kurztexten im kommunikativen Unterricht berücksichtigt. Erstmals kamen authentische Texte im Lehrwerk vor (Zeitungsanzeigen, Rezepte etc.). Indem Lernende verschiedene Textsorten kennenlernen, sollten sie auf unterschiedliche Kommunikationssituationen sowie verschiedene sprachliche Register im deutschsprachigen Raum vorbereitet werden und lernen, durch die Textsorte bereits Vorannahmen über den Inhalt zu treffen: Neben traditionellem, genauen Wort-zu-Wort-Lesen, wie es noch in der GÜM praktiziert wurde, wurden nun auch selektives Lesen, Globalverstehen und Texterschließungsstrategien Inhalte des Fremdsprachenunterrichts.

Statt der bisherigen geschlossenen Übungen in Form von Lückentexten und Umformungsübungen benötigte man Aufgabenformen, die die Lernenden zur eigenständigen Sprachproduktion befähigten. Dabei wurde der Lernende kleinschrittig vom Verstehen zur Äußerung geleitet. Es wurden Aufgaben geschaffen, in denen der Einsatz der Sprache im Zielsprachenland simuliert wurde, beispielsweise in Rollenspielen, beim Ausfüllen authentischer Formulare oder beim Verfassen kommunikativer Texte. Diese Aufgabenorientierung verfolgt das Ziel, Motivation und Selbstvertrauen der Lernenden zu stärken, indem sie feststellen, was sie schon alles in der Fremdsprache leisten können. Aufgabenorientierung und Handlungsorientierung (s. Kap. V.15.10) waren handlungsleitende Konzepte des Fremdsprachenunterrichts in der kommunikativen Methode.

An die Stelle von Lehrendenvorträgen und der Einzelarbeit, die in der (räumlichen) Isolation des Sprachlabors ihren Höhepunkt fand, treten Partner- und Gruppenarbeit, in denen gemeinsam Aufgaben bearbeitet werden. Die Lernenden werden als konstruierender, selbsttätiger Agens im Lernprozess verstanden, nicht als *Black Box*, die durch Input befüllt werden muss.

An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass es bestimmte Themen und Aufgabenformen gab, die für den kommunikativen Fremdsprachenunter-

richt als relevant angesehen wurden, eine geschlossene Methode wie die vorher dargestellten Vermittlungsformen war der kommunikative Ansatz aber nicht. Vielmehr oblag es der Lehrperson, Themen, Inhalte und Aufgaben an die Lernengruppe anzupassen. Die Lehrperson ist nicht mehr Wissensvermittler oder Bereitstellender von Lernmedien; sie erhält die Aufgabe, den einzelnen Lernenden im Lernprozess individuell zu beraten und zu unterstützen.

15.8 Interkultureller Ansatz

Mit der Fokussierung auf die Situation des Lernenden im Rahmen der kommunikativen Methode wurde deutlich, dass nicht alle Fremdsprachenlernenden in die Situation kommen werden, die Zielsprache Deutsch im Alltag zu verwenden, gerade wenn sie die Sprache in Ländern erlernen, die weit entfernt sind. Für solche Lernenden sind Lehrwerke, die sich an alltagsprachlichen Themen orientieren, nicht geeignet. Vielmehr ist die Alltagskultur, die in diesen Lehrwerken gezeigt wird, für die Lernenden zunächst einmal fremd.

Das Heranführen des Lernenden an die ›fremde Kultur‹ steht vor verschiedenen Herausforderungen: Es geht hierbei weniger um den Erwerb von Wissen über die andere Kultur, sondern vielmehr um die Entwicklung eines Bewusstseins von andersartigen Wertesystemen und Traditionen.

Basierend auf diesen Überlegungen entstand der interkulturelle Ansatz. Dieser fokussierte die Entwicklung von Empathie. Zentrales Mittel der interkulturellen Arbeit war der Vergleich zwischen der ›eigenen‹ und der neuen ›Kultur‹. Hierfür war der interkulturelle Ansatz vor allem thematisch ausgerichtet, indem die (landeskundlichen) Themen des Lehrwerks kultursensibel und zwischen Ausgangs- und Zielkultur vergleichend dargestellt wurden. Dies führte zu einer Neugewichtung der ›Bedingungsfaktoren‹ sowie der Unterrichtsgegenstände. Der Unterricht wurde nicht mehr an Grammatik oder Kommunikationsfähigkeit ausgerichtet, sondern der Erwerb der Sprache wurde als Eintauchen in eine neue Kultur begriffen und die hieraus resultierenden neuen Erfahrungen und Eindrücke im Fremdsprachenunterricht explizit gemacht. Themen wurden mehrperspektivisch und reflektiert dargestellt, damit der Lernende keine stereotypen Vorstellungen vom Leben in deutschsprachigen Ländern entwickelt. Da alltagsorientierte Themen für Lernende eventuell nicht relevant sind, stellte Neuner (1994) »universelle Daseinserfahrungen« als Liste von

Themen zusammen, welche Menschen in allen Kulturen begegnen und welche man daher kulturvergleichend betrachten kann.

Die Lernenden mit ihrem Vorwissen und ihren Erfahrungen, aber auch Vorurteilen und Tabus, wurden ernst genommen. Dies hatte auch zur Folge, dass bei der Rezeption von Texten, Bildern und anderen Quellen die eigene kulturelle Deutung mit berücksichtigt werden musste. Eine eigene, spezifische ›Verstehensdidaktik‹ wurde entwickelt. Lernende sollten nicht mehr nur grundlegende Äußerungen zu Alltagsthemen tätigen können, sie sollten für sich relevante Fragen stellen, diskutieren und durch die Fremdsprache ihren ›Platz in der Welt‹ reflektieren können.

Aber auch Aufgabenstellungen und Texte wurden im interkulturellen Ansatz angepasst. In diesem Fall entstanden Lehrwerke, die die Empathiefähigkeit der Lernenden fördern und sie dazu anleiten wollten, eigene Urteile zu hinterfragen. Funk (2010: 942) stellt fest, dass der interkulturelle Ansatz durch die Lernerorientierung und auch die Gestaltung des Übungsgeschehens weiterhin von den Grundsätzen des kommunikativen Ansatzes ausgeht, dass hier allerdings »die enge pragmatische Dichotomie von Sprachfunktionen und deren Realisierung zu Gunsten eines hermeneutischen Ansatzes von vergleichendem Fremdverstehen« (ebd.) verlassen wird (zur Kritik am Paradigma der ›Interkulturalität‹ s. Kap. VI.23).

15.9 Alternative Methoden

Parallel zu den oben dargestellten ›großen‹ Methoden GÜM, ALM und AVM entwickelten sich ab den 1970er Jahren die sogenannten ›alternativen Methoden‹ (für eine ausführliche Auseinandersetzung vgl. Ortner 1998). Bei dem Versuch der Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts im Anschluss an die direkte Methode wurde Lernen in den unterschiedlichen Konzepten, die als alternative Methoden zusammengefasst sind, jeweils sehr spezifisch verstanden und das Fremdsprachenlernen nach einem entsprechenden, jeweils sehr strikten ›Plan‹ verfolgt. Häufig waren diese alternativen Methoden stark auf einen bestimmten Teilbereich des Fremdsprachenlernens fokussiert (beispielsweise das Vokabellernen), eine empirische Überprüfbarkeit der alternativen Methoden fehlte zunächst. Vielmehr wurden diese als neue ›Wundermittel‹ für den Spracherwerb beworben. Entsprechend skeptisch wurden die alternativen Methoden von Fremdsprachendidaktikern betrachtet (z. B.

Krumm 1983; Solmecke 1985), in den schulischen Fremdsprachenunterricht fanden sie daher keinen Eingang. In der Erwachsenenbildung und in Selbstlernmaterialien fanden sie aber ihren Niederschlag (vgl. Rösler 2012: 88).

Als erstes Beispiel für alternative Methoden soll die *Suggestopädie* vorgestellt werden. Suggestopädie bezeichnet den Einsatz von Suggestion zur Verbesserung von Lernprozessen. Der bulgarische Pädagoge Georgi Lozanov (1982) beschreibt als Suggestion die unvollständig bewusste (parabewusste) Wahrnehmung. Das Verfahren der Suggestopädie wird manchmal auch als ›Superlearning‹ bezeichnet.

Lozanov machte die Methode für das Fremdsprachenlernen bekannt und beschrieb das Verfahren als zwei ›Lernkonzerte‹, die hintereinander durchgeführt werden. Im ersten Lernkonzert, das auch als aktives Konzert bezeichnet wird, spricht der Lehrer einen fremdsprachlichen Text in besonderer Intonation mehrmals vor, die Schüler lesen den Text still mit. Langsame Klassikmusik läuft im Hintergrund und soll für eine entspannte, aber konzentrierte Arbeitsatmosphäre sorgen. Im zweiten, dem passiven Konzert, läuft langsame Barockmusik, zu der der Lehrer den Text erneut liest, diesmal ohne besondere Intonation. Durch dieses Verfahren soll es möglich sein, 2000 lexikalische Einheiten in 24 Tagen, bei Intensivkursen sogar in nur 10 Tagen, zu erlernen – dies entspricht in etwa der Menge der Wörter, die ein Schüler nach 4 bis 5 Jahren Fremdsprachenunterricht erwirbt. Diese enorme Informationsaufnahme werde möglich, indem das Parabewusstsein zur Informationsaufnahme verwendet werde. Dafür müssten etwa vorhandene Barrieren beim Lernenden abgebaut werden, die das Empfangen von Botschaften verhindern. Diese Barrieren können auf drei Ebenen liegen: die kritisch-logische Barriere, die intuitiv-affektive Barriere sowie die ethische Barriere. Der Lernende muss also Vertrauen in die Methode haben und darf nicht versuchen, sie sich rational zu erklären. Wird der Lernvorgang mit positiven Emotionen und Zuversicht verknüpft, sei der Lernende in der Lage, Reserve-Kapazitäten im Gehirn zu aktivieren, die zu einer verbesserten Aufnahmefähigkeit und Behaltensleistung führen, indem linke und rechte Gehirnhälfte zusammenarbeiten. Suggestopädie fokussiert also das wortwörtliche Auswendiglernen und Erinnern von einzelnen Items, was durch eine angenehme Lernatmosphäre verbessert werden soll.

Auch *Total Physical Response* (Asher 1969) gehört zu den alternativen Methoden, ein Verfahren, bei dem

der Lehrende kurze Aufforderungen äußert, auf die die Lernenden durch Bewegungen reagieren. Hierdurch können sie zeigen, dass sie das geäußerte verstanden haben, ohne selbst Sprache produzieren zu müssen.

Verschiedene ›therapeutische‹ Ansätze, die den Lernenden eine größere inhaltliche Selbstbestimmung zusprechen und die das Fremdsprachenlernen in einem geschützten Raum und in einem vertrauensvollen Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden verorten, werden auch zu den alternativen Methoden gezählt. Hier ist die *Psychodramaturgie Linguistique* (PDL, Sprachpsychodramaturgie, Dufeu 1983) zu nennen, bei der das über sich selbst Reden der Lernenden oberste Priorität hat. Teilweise hinter Masken sollen sie über Bereiche sprechen, die für sie relevant sind, wobei sie vom Lehrenden unterstützt werden, indem dieser ihre Äußerungen ›doppelt‹ und dabei die notwendigen sprachlichen Ausdrücke liefert.

Beim *Silent Way* (Gagnetto 1963) nimmt der Lehrende sich möglichst völlig zurück und ist weitestgehend stumm, der Lernprozess wird dem Lehren übergeordnet. Lernende sollen miteinander durch das Entdecken von Regelmäßigkeiten und Transfer lernen. Der Lehrende gibt nur durch Lehrmaterial, das zum entdeckenden Lernen einlädt, sowie durch non-verbale Signale Hilfen, wobei Korrekturen vorrangig auf die Aussprache fokussiert sind und Lernende sich vor allem gegenseitig korrigieren sollen. Ähnlich erfolgt das *Community Language Learning* (Curran 1972), bei dem allerdings die Lernendengruppe noch stärker in den Fokus rückt. Sie allein bestimmt die Lerninhalte und den Lernweg; der Lehrende ist vielmehr eine Ressource, auf die bei Fragen zurückgegriffen werden kann. Beim *Natural Approach* (Krashen & Terrell 1983) wird die Auffassung vertreten, dass Fremdsprachen durch ausreichend verständlichen, inhaltlich bedeutsamen Input gelernt werden; damit folgt der Ansatz den Sprachlernhypothesen von Krashen (1982). Da dieser Ansatz entgegen den bisher genannten Ansätzen sich nicht nur auf eine Fertigkeit fokussiere, sondern »das Fremdsprachenlernen in seiner Breite« (Rösler 2012: 91) abdecke, sieht Rösler die Zuordnung des *Natural Approach* zu den alternativen Methoden kritisch und weist in diesem Zusammenhang auf die Problematik der inhaltsleeren Bezeichnung ›alternative Methoden‹ hin. Hierunter ließen sich noch weitere, auch sehr fragwürdige Methoden subsumieren, die noch heute »müheloses« Fremdsprachenlernen versprechen wie die Birkenbihl-Methode, welche in drei Schritten (Dekodieren, aktives

Hören, passives Hören) und anschließenden, auf das Lernziel abgestimmten Aktivitäten, ein »gehirngerechtes Lernen« (Birkenbihl 2010) bewirbt.

Zusammenfassend stellt Krumm (1991: 2) zu den alternativen Methoden fest:

»Bei einer solchen differenzierten Betrachtung wird deutlich, daß mit den sog. Alternativen Methoden einerseits zu recht vernachlässigte Bereiche menschlichen Lernens wieder in den Mittelpunkt gerückt werden, daß andererseits aber diese Methoden keinesfalls radikale Neuerungen darstellen, sondern bei einer nicht so ahistorischen Betrachtungsweise an pädagogische Traditionen angeknüpft werden könnten, die die Einseitigkeit dieser neuen Methoden überwinden helfen könnten zugunsten ihrer Integration in Gesamtkonzepte menschlichen Lernens.«

15.10 Aktuelle Tendenzen

Bereits im Zuge der Genese des kommunikativen und des interkulturellen Ansatzes zeigte sich, dass Lernengruppen zu unterschiedlich sind, um einen verbindlichen methodischen Weg für alle Unterrichtskontexte aufzuzeigen. Diese Erkenntnis hat sich in der aktuellen didaktischen Diskussion weitgehend durchgesetzt. Zudem wurde in der Spracherwerbsforschung deutlich, dass keine der großen Spracherwerbshypothesen allein alle Aspekte des (Fremd-)Spracherwerbs zu erklären vermag. Mit diesen beiden Erkenntnissen einher geht die Abkehr von einer einheitlichen Didaktik, die für sich beansprucht, Konzepte für den unterrichtlich gesteuerten Spracherwerb aller Lernenden bereitzustellen (vgl. Bausch/Kaspar 1979). Diese Erkenntnis hatte zum einen eine stärkere Hinwendung zu den Kognitions- und Neurowissenschaften, zum anderen eine Neuorientierung didaktischer Modelle zur Folge (vgl. Funk 2010: 941).

In der aktuellen Diskussion um die didaktische Gestaltung des DaF-Unterrichts spielen vor allem die folgenden Themen und Prinzipien eine wichtige Rolle:

- **Kompetenzorientierung:** 2001 wurde der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) veröffentlicht, welcher erhebliche Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht hatte. Zwar wurde im GeR formuliert, dass dieser fremdsprachenmethodologisch neutral sei (Trim/North/Coste 2001: 10), indem hier beschrieben wurde, was ein Lernender in einzelnen Niveaustufen können muss (über die Eindeutigkeit dieser Kann-Beschreibungen lässt sich streiten), wurde weniger der Lernprozess als das Produkt des Sprachenunterrichts fokussiert. Hieraus resultierte eine Orientierung an »Kompetenzen«, die die Lernenden erwerben müssen, und welche beispielsweise in Deutschland in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz umgesetzt wurden (vgl. Christ 2013: 20). Da diese Neuausrichtung nicht didaktisch begründet sondern politisch motiviert war, gab die Fokussierung auf Kompetenzen Anlass für Kritik und Diskussionen innerhalb der Fremdsprachendidaktiken in Hinblick auf verschiedene Bereiche. Zum einen wurde diskutiert, was denn eigentlich fremdsprachendidaktische Kompetenzen sind und wie sie angebahnt werden können (vgl. Küster 2012: 3), zum anderen welche didaktischen Folgen die Fokussierung auf Kompetenzen und die Einführung von Bildungsstandards habe (vgl. Bausch et al. 2005). Vor allem durch die vereinheitlichten Sprachtests, die am Ende der jeweiligen Niveaustufenkurse das Erreichen eben dieser Niveaustufen attestieren sollten, entsteht ein sehr enger Kompetenzbegriff, da in diesen Tests vielmehr leicht abprüfbare Fertigkeiten getestet werden als wirkliche Kompetenzen (im Sinne eines weiten Kompetenzbegriffes, vgl. DGFF 2008: 3; vgl. auch Christ 2013: 20). So kritisiert auch Hu (o.J.: 3): »Der weitere Fokus des *Tasked Based Learning*-Ansatzes, der unter »Aufgabe« eher eine authentische sprachlich-interkulturelle Herausforderung des wirklichen Lebens versteht, gerät eher in den Hintergrund zugunsten der Frage der Messbarkeit spezifischer Teilkompetenzen.« Da die interkulturelle Kompetenz im GeR nicht auftaucht und auch als schwer, wenn nicht gar untestbare Kompetenz gilt (vgl. Hu 2008; Vogt 2016) wird in diesem Zusammenhang auch immer wieder auf die Relevanz der interkulturellen Kompetenz (und der literarisch-ästhetischen Kompetenz sowie reflexiv-kritische Kompetenzen, für die das gleiche gilt, vgl. DGFF 2008: 5) hingewiesen und gefordert, »gerade für diese schwer messbaren Bereiche an Kompetenzstruktur- und Entwicklungsmodellen zu arbeiten« (ebd.).
- **Kognitive Fundierung:** Erste Entwicklungen, bei denen Lernen als kognitiver Prozess verstanden wird, kamen schon in den 1970er Jahren als Gegenbewegung zu den Drillverfahren der direkten Methode auf (s. Kap. V.15.2.2). Die Lernenden wurden

durch systematischen Spracherwerb, deduktives Grammatikerklären sowie durch entdeckendes Lernen mit der Zielsprache vertraut gemacht. Eine zentrale Rolle bei kognitiven Ansätzen spielt auch die Berücksichtigung der Ausgangs- und weiterer Fremdsprachen, entsprechend ist hier auch die kontrastive Linguistik relevant. Kognitive Ansätze beruhen auf dem Kognitivismus, zu dessen Beginn hatten kognitive Ansätze in der Fremdsprachendidaktik allerdings keine relevante Bedeutung, hier waren kommunikative Ansätze prominenter. Im Rahmen der ›kognitiven Wende‹ gewannen dann aber auch kognitive Ansätze in der Fremdsprachendidaktik an Bedeutung. Hierdurch wurden kommunikative und kognitive Verfahren miteinander verbunden, so dass auch Didaktiker wie Eberhard Piepho (2001: 12), die für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht stehen, feststellen: »Unbedingt ist bei der Reflexion von Sprache auf die Muttersprache(n) und die zweite Fremdsprache Bezug zu nehmen.« Das Nebeneinander von Kommunikation und Kognition wurde auch in der Diskussion darüber deutlich, ob Sprachunterricht eher form- oder inhaltsbezogen sein sollte. Der kommunikative Ansatz hebt den pragmatischen Kommunikationserfolg und damit die Inhaltsbezogenheit einer Äußerung hervor. Demnach wird die Grammatik implizit dadurch erworben, dass erfolgreiche Kommunikation verstärkt wird (*focus on meaning*). Demgegenüber hebt der kognitive Ansatz die formale Korrektheit (*focus on forms*) hervor und thematisiert explizit sprachliche Phänomene. Eine vermittelnde Perspektive zwischen diesen beiden Standpunkten stellt der Ansatz *focus on form* (Long 1991; vgl. Rösch 2011: 73) dar, bei dem während eines bedeutungsorientierten Unterrichts phasenweise Sprachstrukturen explizit betrachtet werden und auch die Automatisierung von sprachlichen Strukturen in kommunikative Kontexte eingebettet wird. Dieser vermittelnde Ansatz zwischen Form- und Bedeutungsorientierung entspricht auch dem *task cycle* im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht, bei dem nach der inhaltlichen Bearbeitung einer Aufgabe der Fokus auf die formale Korrektheit der Aufgabebearbeitung gelegt wird – mit dem Unterschied, dass bei *focus on form* die grammatischen Strukturen dann thematisiert werden, wenn die Lernenden »Bedürfnis und Bereitschaft dazu« (Funk 2010: 946) äußern und nicht, wenn es in einem Aufgabenmodell vorgegeben wird.

- *Didaktisch-Methodische Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts*: Statt der großen Methoden oder holistischen didaktischen Ansätze werden heute eher ›Orientierungen‹ und ›Prinzipien‹ diskutiert, welche im Fremdsprachenunterricht Berücksichtigung finden sollten. Diese beziehen sich sowohl auf den Inhalt als auch auf die konkreten Vermittlungsverfahren (Methodik), aber auch auf grundlegende Prinzipien der Unterrichtsgestaltung. Funk (2010: 943–944) nennt 12 Prinzipien, welchen der aktuelle Fremdsprachenunterricht folge. Hierbei ist anzumerken, dass diese Prinzipien zwar häufig referiert und allgemein anerkannt sind, teilweise ihre Umsetzung aber zu wenig problematisiert und geprüft wird.
 1. Handlungsorientierung: Oberstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, dass Lernende in der Lage sind, in der Fremdsprache zu handeln. Gemäß dem Prinzip der Handlungsorientierung soll Fremdsprachenunterricht die Lernenden handlungsfähig machen. Hierfür werden sowohl die rezeptive als auch die produktive Sprachverwendung berücksichtigt, die Lernenden sollen vom Verstehen zum eigenständigen Äußern angeleitet werden.
 2. Inhaltsorientierung: Die Relevanz von für Lernende bedeutungsvollem Input ist heute unstrittig und findet sich im Prinzip der Inhaltsorientierung wieder. Problematisch an diesem Prinzip ist allerdings, dass Lehrwerke und didaktisches Material in der Regel von Autoren konzipiert werden, welche keinen direkten Kontakt zu zukünftigen Lernendengruppen haben und dass diese Inhaltsorientierung daher auf Grundlage von Themen stattfindet, von welchen angenommen wird, dass sie für die Lernenden relevant sind (vgl. Rösler 2016: 194–195). Zur Inhaltsorientierung gehört auch, dass Materialien insoweit authentisch sind, als dass sie nicht aufgrund einer grammatischen Struktur konstruiert werden, sondern der Sprachverwendung in muttersprachlichen Kontexten entsprechen. Mit dem Prinzip der Inhaltsorientierung geht ebenfalls einher, dass der Inhalt einer Äußerung als relevanter bewertet wird als seine formale Gestaltung (*focus on meaning* anstelle von *focus on forms*, s. Kap. V.15.9).
 3. Aufgabenorientierung: Die Aufgabenorientierung versteht sich als fremdsprachendidaktisches Prinzip in Tradition des kommunikativen Ansatzes (s. Kap. V.15.6). Wie oben dargestellt,

soll Fremdsprachenunterricht Lernende dazu befähigen, in der Fremdsprache zu handeln. Handeln wird hier als das Lösen von Aufgaben, das Bewältigen von Herausforderungen verstanden. Um Lernende auf diese Herausforderungen vorzubereiten, werden ihnen im fremdsprachlichen Unterricht Aufgaben gestellt, die die Lernenden bewältigen und hierbei simulieren, wie kommunikative Herausforderungen in der Fremdsprache gemeistert werden können. Aufgaben (oder auch Lernaufgaben, häufig wird auch der englische Terminus *task* übernommen) sind in diesem Sinne wie folgt charakterisiert:

»Eine *task* nennt den Zweck und das erwartete Ergebnis einer Aktivität, sie legt den Schwerpunkt auf die Bedeutung dessen, was gesagt wird und nicht auf die Verwendung einer bestimmten Form (z. B. die Anwendung einer grammatischen Struktur), und sie versucht, die Sprache so zu verwenden, wie sie im Alltag vorkommen könnte (*real or authentic language use*).« (Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2005: 2)

Die einzelnen sprachlichen Fähigkeiten und auch grammatisches Wissen werden unter der Perspektive der zu bewältigenden Aufgaben thematisiert und geübt.

4. Individualisierung und Personalisierung: Es wird anerkannt, dass Lernende einer Lerngruppe unterschiedliche Interessen, aber auch Vorerfahrungen und Talente mitbringen. Dementsprechend müssen Lernangebote differenziert und auf die Lernenden abgestimmt sein. Eine Differenzierung, die auf jedes Individuum im Klassenzimmer in seiner spezifischen Weise eingeht, ist allerdings nicht möglich. Zwar wird im fremdsprachlichen Klassenzimmer immer mehr auch über mögliche Differenzierungsangebote nachgedacht, diese sind aber eher auf zwei oder drei Niveaustufen beschränkt, denen die einzelnen Lernenden jeweils zugeordnet werden. An digitale Medien wird diesbezüglich die Erwartung gerichtet, auf jeden Lernenden individuell einzugehen und Input, Aufgaben und Übungen an seinen Lernstand und sein Lernvermögen anzupassen. Mit Individualisierung und Personalisierung einher geht, dass Lernende als »sie selbst« in der Fremdsprache handeln.

5. Autonomieförderung: Lernende sollen dazu befähigt werden, ihren Lernprozess selbst zu überwachen und zukünftig selbst zu gestalten. Hierzu ist es notwendig, sie mit Lernstrategien vertraut zu machen und ihnen die Verantwortung für den eigenen Lernprozess nach und nach selbst zu überlassen. Dies kann durch offene Unterrichtskonzepte, beispielsweise Projektarbeit, gelingen. Auch das Autonomiekonzept ist nicht unproblematisch, da eine vollständige Autonomie beim Lernen unmöglich ist (vgl. Schmenk 2012: 63). Menschen sind immer auch in Kontexte mit anderen Menschen verstrickt, Autonomie ist nur im Spannungsfeld mit Fremdbestimmung zu sehen. Diese ist insbesondere in institutionalisierten Lernprozessen, dann, wenn man Lehrmaterial verwendet oder mit anderen Lernenden zusammenarbeitet, nicht bestreitbar.
6. Interaktionsorientierung: Lernen geschieht durch Interaktion. Die Reaktionen von und der Austausch mit Anderen stellen einen zentralen Aspekt des Lernprozesses dar. Daher wird der Austausch mit Anderen unterstützt und als Ziel des Unterrichts verfolgt. In der Unterrichtsplanung soll die gemeinsame Arbeit der Lernenden durch kollaboratives Lernen ausreichend Raum finden.
7. Reflexionsförderung: Lernende sollen dazu befähigt werden, selbst über ihren Lernprozess, aber auch über sprachliche Strukturen nachzudenken und diese eigenständig zu bewerten. Damit sollen sie in die Lage versetzt werden, die durchgeführten Prozeduren und das erworbene Wissen auf andere Bereiche zu transferieren.
8. Automatisierung: Hat man Fähigkeiten sehr häufig ausgeführt und fühlt sich in Durchführung sicher, können diese automatisiert abgerufen werden. Automatisierte Fertigkeiten müssen nicht mehr absichtlich initiiert werden und müssen nicht (oder kaum, hier gibt es unterschiedliche Einschätzungen von Lernpsychologen, vgl. Temple 1992: 31) mental überprüft und gesteuert werden. Hierdurch ermöglichen sie es, kognitive Kapazitäten freizusetzen, welche auf andere Tätigkeiten verwendet werden können (vgl. Aguado 2003: 19). Allerdings sind automatisierte Prozesse auch weitgehend resistent gegenüber Veränderungen, wodurch ein fehlerfreies Wiederholen äußerst bedeutsam ist. Dementsprechend müssen ausreichend Wiederholungen im Unterrichtskon-

zept berücksichtigt werden. Hierbei soll es nach Funk (2010: 944) aber darum gehen, relevante sprachliche Routinen für die Lernenden einzuüben, nicht um das Wiederholen von Einzelwörtern. Indem dem Lernenden die Bedeutsamkeit des zu lernenden Stoffes verdeutlicht wird, soll die Automatisierung schneller erfolgen, da die Quantität der Ausführung reduziert werden kann, wenn ihre Qualität erhöht wird, indem der Lernende diese als sehr bedeutsam ansieht und er darauf hohe Aufmerksamkeit verwendet (vgl. Aguado 2003: 20).

9. Transparenz und Partizipation: Lernende werden in die Gestaltung des Unterrichts einbezogen und wo möglich an Entscheidungen beteiligt, zudem werden sie über Ziele und Methoden des Unterrichts in Kenntnis gesetzt und der Unterricht wird gemeinsam reflektiert.
10. Evaluationskultur: Der vorangegangene Punkt mündet in eine gemeinsame und individuelle Auswertung des Unterrichts mit dem Anspruch einer Weiterentwicklung und Verbesserung des Unterrichts in Bezug auf die Bedürfnisse der Lernendengruppe. Auch der eigene Lernprozess soll von den Lernenden evaluiert werden, um die Lernerautonomie zu fördern.
11. Mehrsprachigkeit: Lernendengruppen sind heute nicht mehr homogen, was die Ausgangssprachen betrifft – wenn sie es je waren (vgl. Fandrych et al. 2010: 4). Dementsprechend muss die Mehrsprachigkeit der Lernendengruppe, aber auch die Mehrsprachigkeit eines jeden Lernenden bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. Das heißt nicht, dass ein Lehrender alle in seiner Lernendengruppe vorhandenen Sprachen selbst beherrschen muss. Aber die Mehrsprachigkeit der Lerngruppe soll bei der Entscheidung von Unterrichtsmaterial, Themen und Vorgehen bedacht werden und vom Lehrenden als sprachliche Ressource wertgeschätzt werden.
12. Lehr-/Lernkultursensibilität: Lehrende müssen die Vorerfahrungen, die Lernende in Bezug auf Lernprozesse gemacht haben, in der Unterrichtsplanung berücksichtigen. Hierdurch lassen sich bevorzugte Methoden oder auch Erwartungen der Lernenden an den Unterricht erklären, es wird deutlich, welche Methoden besonderer Anleitung bedürfen und welche Themen oder Verhaltensweisen in der Lernkultur der Lernenden bisher tabuisiert wurden.

Diese Prinzipien stellen kein ganzheitliches methodisches Konzept dar, vielmehr müssen Lehrende unter Berücksichtigung der jeweiligen Lernendengruppe, der Lernziele und anderer Faktoren mit ihrer Hilfe Entscheidungen für ihren Unterricht fällen. Aus diesem offeneren Herangehen an die Unterrichtsgestaltung resultieren verschiedene kleinere didaktische Konzepte des Fremdsprachenunterrichts. Für einige spezifische Unterrichtskonstellationen resultieren hieraus didaktische Diskussionen, so ist beispielsweise aktuell das Thema »integriertes Sprach- und Fachlernen« (*Content and Language Integrated Learning, CLIL* vgl. Haataja/Ricke 2016) Gegenstand der Diskussion in der DaF-Didaktik.

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von 2007 verpflichtet die Mitgliedstaaten zu einer Inklusion von Schülern mit besonderem Förderbedarf in Regelschulen. Spätestens hierdurch wird für Schulunterricht in den Fremdsprachen auch das Thema Inklusion (in diesem engeren Sinne) didaktisch relevant (vgl. Burwitz-Melzer et al. 2017). Für DaF existieren einzelne Pilotprojekte in diesem Bereich (vgl. Koreik 2017: 139), konkrete Konzepte und eine umfassende didaktische Diskussion zu einem inklusiven DaF-Unterricht stehen noch aus.

15.11 Und DaZ?

Wie bereits in Kapitel V.15.1 ausgeführt wurde, sind die oben dargestellten Methoden und didaktischen Prinzipien aus der sprachenübergreifenden fremdsprachendidaktischen Diskussion übernommen und werden vor allem im Bereich des Deutschen als Fremdsprache rezipiert und diskutiert.

Für Deutsch als Zweitsprache lassen sich vielfältige Lernsettings beschreiben: Traditionell war Deutsch als Zweitsprache ein Aufgabengebiet von Lehrkräften an Regelschulen, welche Schülern mit Migrationshintergrund in Regelklassen individuelle Hilfestellungen geben wollten. Aber auch expliziter Sprachunterricht wird für diese Schüler angeboten, auch hier ist von Deutsch als Zweitsprache-Unterricht die Rede, beispielsweise in Sprachförderklassen, die von Schülern besucht werden, die erst vor Kurzem nach Deutschland gekommen sind und durch diese Sprachklassen auf den Regelunterricht vorbereitet werden; je nach Bundesland heißen diese Klassen Willkommensklassen, Vorbereitungsklassen oder ähnlich. Auch in der Erwachsenenbildung gibt es Integrationskurse in den unterschiedlichsten Ausprägungen.

Als zentrales Merkmal, um zwischen DaF und DaZ zu unterscheiden, wird häufig der permanente Aufenthaltsort der Lernenden angesehen. Es sind aber daneben zahlreiche weitere Faktoren zu berücksichtigen. Rösler (1994: 8) weist auf die Identität der Lernenden und die kommunikative Relevanz der Sprache als wichtige Faktoren hin, Rösch (2011: 16) nennt Unterschiede in den Kategorien (kommunikative) Funktion, Spracherwerbssituation, Lernsituation, Rahmenbedingungen und Didaktik (zur Schwierigkeit einer Unterscheidung von Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache s. auch Kap. II.2 und Kap. III. 5).

Der traditionelle Bereich des Deutschen als Zweitsprache, die Förderung von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund, unterliegt anderen Vermittlungsbedingungen als der Fremdsprachenunterricht: Hier ist nicht eine Lernengruppe auf relativ homogenem Niveau gemeinsam mit dem Ziel des Sprachenlernens zu unterrichten, vielmehr müssen einzelne Lernende in einer Gruppe, die eigentlich gerade inhaltlich an einer Sache arbeitet, sprachlich unterstützt werden, um den Inhalt erarbeiten zu können und selbst kommunikativ tätig zu werden.

Aufgrund der zahlreichen unterschiedlichen Anforderungsbereiche, in denen Sprachförderung und -unterricht im Bereich DaZ erfolgen müssen, hat es sich hier als wenig zielführend erwiesen, feste Methoden zu verfolgen; vielmehr gibt es auch in diesem Bereich Prinzipien, welche bei der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen sind. Die unter Kapitel V.15.10 genannten Prinzipien gelten folglich ebenso für DaZ-Unterricht, da es auch hier notwendig ist, Unterricht individuell auf die Lernenden zuzuschneiden, diese dazu zu befähigen, selbstständig zu handeln, Verantwortung für den Lernprozess zu übernehmen und den eigenen Lernprozess zu reflektieren. Darüber hinaus gibt es im DaZ-Kontext weitere Prinzipien, die aus der Lernendenbiographie und der Vermischung von ungesteuertem Spracherwerb durch den alltäglichen Kontakt und dem gesteuerten Spracherwerb in Unterrichtskontexten resultieren.

Der Aspekt der Mehrsprachigkeit nimmt im DaZ-Kontext eine besondere Rolle ein (vgl. Oomen-Welke 2008): Lernengruppen sind sprachlich heterogen und bringen diverse Sprachen, aber auch Sprachlernerfahrungen in den Unterricht mit. Indem Lehrende diese sprachlichen Ressourcen wertschätzen und Interesse für die Sprachen der Lernenden signalisieren, schaffen sie zum einen eine angenehme Lernatmosphäre, zum anderen kann der Einbezug anderer

Sprachen zu einem kontrastiven Vorgehen führen, das Gemeinsamkeiten und Besonderheiten des Deutschen verdeutlicht (vgl. Oomen-Welke 2010) sowie die Sprachbewusstheit (*Language Awareness*, vgl. Hawkins 1984) fördern.

Lernende mit Deutsch als Zweitsprache begegnen in ihrem Alltag in vielfältiger Weise der neuen Sprache Deutsch. Daher ist es von besonderer Relevanz, den Lernenden durch Projekt- und Handlungsorientierung vielfältige Sprechansätze zu schaffen, die unmittelbar an ihre kommunikativen Bedürfnisse anknüpfen. Aufgrund der Heterogenität der Lernenden bietet es sich an, differenzierte Aufgaben zu stellen und das Lernen zu individualisieren. Eine Möglichkeit hierzu bietet die Szenariendidaktik (Piepho 2003): Zu einem gemeinsamen Material werden der Lernengruppe unterschiedliche Aufgabenstellungen angeboten. Jeder Lernende kann nach eigenen Interessen und Leistungsvermögen eine für sich passende Aufgabe auswählen und sich in der Bearbeitung der Aufgabe mit anderen Lernenden zusammenschließen. Über verschiedene Phasen wird die Aufgabe gemeinsam bearbeitet, das Erarbeitete sprachlich optimiert, der gesamten Lernengruppe im Anschluss präsentiert und die gemeinsame Arbeit abschließend reflektiert. Szenariendidaktik ist also eine Form des aufgabenorientierten Unterrichts, die den Schwerpunkt auf die Individualisierung durch unterschiedliche Aufgabenangebote legt. Eng damit verwandt sind auch verschiedene Maßnahmen im Bereich des *Scaffoldings*. *Scaffolding* (von engl. *Scaffold* = Gerüst, vgl. Gibbons 2002) beschreibt das Anbieten von Hilfestellungen als (sprachliches) Gerüst, das die Lernenden dazu befähigt, Aufgaben zu lösen, die sie allein noch nicht hätten lösen können. Nach und nach sollen diese Hilfen reduziert werden, bis die Lernenden die Aufgabe allein bewältigen. Durch unterschiedliche Hilfsangebote kann (beispielsweise in einer heterogenen Lerngruppe) das gleiche Lernmaterial durch *Scaffolding*-Material individuell an die Fähigkeiten der jeweiligen Lernenden angepasst werden.

Lernende mit Deutsch als Zweitsprache werden zudem außerhalb des Unterrichtskontextes immer wieder mit Texten in verschiedensten Formen konfrontiert, die ihr bisheriges Sprachvermögen übersteigen. Daher ist es im DaZ-Kontext besonders wichtig, Lernende mit Strategien auszustatten, mit deren Hilfe sie sich schwierige Texte erarbeiten und ihren Lernprozess selbst gestalten können: Die Vermittlung von Hör- und Lesestrategien (vgl. Geist/Krafft 2017: 66–68), der Umgang mit sprachlichen Ressourcen zum ei-

genständigen Arbeiten (vgl. Braun/Kaufmann 2009) sowie eine Hinführung zur Reflexion des eignen Lernprozesses, beispielsweise durch eine (Sprach-)Lernberatung (vgl. Markov et al. 2015) sind deshalb hier von besonderer Bedeutung.

Literatur

- Aguado, Karin (2003): Kognitive Konstrukten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 32, 11–26.
- Asher, James J. (1969): The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. In: The Modern Language Journal 53,1, 3–17.
- Bausch, Karl-Richard/Kasper, Gabriele (1979): Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der ›großen‹ Hypothesen. In: Linguistische Berichte 64, 3–35.
- Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2005): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen.
- Birkenbihl, Vera F. (⁴⁰2010): Sprachenlernen leichtgemacht! Die Birkenbihl-Methode Fremdsprachen zu lernen. München.
- Braun, Angelika/Kaufmann, Susan (2009): Lernen lernen im DaZ-Unterricht. In: Susan Kaufmann et al. (Hg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Band 4. Ismaning, 1–34.
- Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (Hg.) (2017): Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.
- Chomsky, Noam (1959): A review of B. F. Skinner's verbal behavior. In: Language 35, 26–58.
- Christ, Herbert (2013): Geschichte der Fremdsprachendidaktik. In: Wolfgang Hallett/Frank G. Königs (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, Berlin, 17–22.
- Curran, Charles Arthur (1972): Counseling-Learning. A whole-Person Model for Education. New York.
- DGFF (2008): Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zu Kompetenzorientierung und Bildungsstandards. In: http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf (01.06.2020)
- Dember, William N. (1974): Motivation and the cognitive revolution. In: American Psychologist, 29(3), 161–168.
- Doff, Sabine (2002): Englischlernen zwischen Tradition und Innovation. Fremdsprachenunterricht für Mädchen im 19. Jahrhundert. München.
- Dufeu, Bernard (1983): La psychodramaturgie linguistique ou l'apprentissage de la langue par le vécu. In: Le français dans le monde 175, 36–45.
- Edmondson, Willis/House, Juliane (³2006): Einführung in die Sprachlehrforschung. Stuttgart.
- Faistauer, Renate (2010a): audiolingual/Audiolinguale Methode, die (ALM) In: Hans Barkowski/Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, 16.
- Faistauer, Renate (2010): audiovisuell/audiovisuelle Methode (AVM) In: Hans Barkowski/Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, 17.
- Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Krumm, Hans-Jürgen/Riemer, Claudia (2010): Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, 1–18.
- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld.
- Firges, Jean (1975): Die CREDIF-Methodik – Versuch einer kritischen Bestandsaufnahme. In: Die Neueren Sprachen, 3, 224–237.
- Funk, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch [2. Halbband]. Berlin, 940–952.
- Gattegno, Caleb (1963): Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way. Reading.
- Geist, Barbara/Krafft, Andreas (2017): Deutsch als Zweitsprache. Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen.
- Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Languages, Scaffolding Learning. Reaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth.
- Guberina, Petar (1965): La méthode audio-visuelle structure-globale. In: Revue de phonétique appliquée, 35–64.
- Haataja, Kim/Wicke, Rainer E. (2016): Fach- und sprachintegriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch (CLILiG). In: Fremdsprache Deutsch, 54, 3–9.
- Hawkins, Eric (1984): Awareness of Language. An Introduction. Cambridge.
- Hecht, Heiko/Desnizza, Wolfgang (2012): Psychologie als empirische Wissenschaft. Heidelberg
- Holzcamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.
- Hu, Adelheid (o. J.): Überlegungen zum Kompetenzbegriff in der Fremdsprachendidaktik. In: http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/zfl/PDF_Fachdidaktik/PDF_Kolloquium_FD/Kompetenzbegriff_in_der_Fremdsprachendidaktik_Statement.pdf (01.06.2020)
- Hu, Adelheid (2008): Zum Problem der Operationalisierbarkeit von Interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Volker Frederking (Hg.): Schwer operationalisierbare Kompetenzen. Herausforderungen empirischer Fachdidaktik. Hohengehren, 11–35.
- Hüllen, Werner (2005): Kleine Geschichte des Fremdsprachelernens. Berlin.
- Kaminski, Gerhard (1970): Verhaltenstheorie und Verhaltensmodifikation. Stuttgart.
- Koreik, Uwe (2017): Inklusion, Heterogenität und Diversität – und Deutsch als Fremdsprache. In: Eva Burwitz-Melzer/Frank G. Königs/ Claudia Riemer/ Lars Schmelter (Hg.): Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur

- Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, 136–144.
- Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford.
- Krashen, Stephen D./ Terrell, Tracy D. (1983): *The Natural Approach. Language Acquisition in the classroom* Hayward.
- Krumm, Hans-Jürgen (1983): Nur die Kuh gibt mehr Milch, wenn Musik erklingt. *Zielsprache Deutsch* 4, 3–13.
- Krumm, Hans-Jürgen (1991): »Alternative Methoden« für den Fremdsprachenunterricht: Einführung. In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 1/1991, 2–5.
- Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bde. Berlin.
- Küster, Lutz (2012): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Claus Gnutzmann/Frank G. Königs/ Lutz Küster (Hg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen, 1 [= Themenschwerpunkt: Kompetenzen konkret]*. Tübingen, 3–9.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York
- Long, Michael (1991): Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: Kees De Bot/Ralph Ginsberg/Claire Kramsch (Hg.): *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam, 39–52.
- Lozanov, Georgi (1982): *Suggestology and Outlines of Suggestopedia*. New York.
- Markov, Stefan/Scheithauer, Christiane/Schramm, Karen (2015): *Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alpha-Betisierungskursen: Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte*. Münster.
- Mezirow, Jack (1996): *Contemporary Paradigms of Learning*. In: *Adult Education Quarterly* 46,3, 158–172.
- Mezirow, Jack (1997): *Transformative learning: Theory to practice*. In: *New directions for adult and continuing education*, 74, 5–12.
- Miller, Georg A./Galanter, Eugene/Pribram, Karl H. (1960): *Plans and Structure of Behavior*. New York.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Dittfurth, Marita (2005): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektive*. In: Andreas Müller-Hartmann/Marita Schocker-von Dittfurth (Hg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Task-Based Language Learning and Teaching*. Tübingen, 1–51.
- Neisser, Ulric (1967): *Cognitive Psychology*. Englewood Cliffs.
- Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin.
- Neuner, Gerhard (1994): *Fremde Welt und eigene Erfahrung. Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. In: Neuner, Gerhard (Hg.): *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Kassel, 14–39.
- Oomen-Welke, Ingelore (2008): *Didaktik der Sprachenviel-*
- falt*. In: Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache. DTP 9*. Baltmannsweiler, 479–492.
- Oomen-Welke, Ingelore (2010): *Sprachliches Lernen im mehrsprachigen Klassenzimmer*. In: Hans-Werner Huncke (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Bd. 1. Baltmannsweiler, 409–426.
- Ortner, Brigitte (1998): *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht: lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning.
- Piaget, Jean (1983): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt a. M.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003): *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. »Szenarien« in Theorie und Praxis*. Hannover.
- Piepho, Hans-Eberhard (1997): *Konfigurationen authentischer Sprachtätigkeit im Englischunterricht*. In: Hans Hunfeld (Hg.): *Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik*. Kronberg/Ts., 46–58.
- Rivenc, Paul (1957): *Une expérience d'enseignement du français par les methods audio-visuelles en Yougoslavie*. In: *Cahiers Pédagogiques* 7.
- Roche, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen.
- Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Rösler, Dietmar (2016): *Ist durch Kinder- und Jugendliteratur Inhaltsorientierung im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen auch auf den unteren Niveaustufen möglich?* In: Eva Burwitz-Melzer/Emer O'Sullivan (Hg.): *Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur*. Wien, 193–205.
- Savery, John R. (2006): *Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions*. In: *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning* 1, 9–20.
- Schmenk, Barbara (2012): *Von Autonomie zu Aufgaben und zurück. Oder: Wie muss ein Autonomiekonzept aussehen, das uns hilft didaktisch-methodische Entscheidungen für das aufgabenorientierte Lernen zu treffen?* In: Katrin Biebighäuser/Marja Zibelius/ Torben Schmidt (Hg.): *Aufgaben 2.0*. Tübingen, 57–89.
- Schnotz, Wolfgang (2019): *Pädagogische Psychologie kompakt*. Weinheim.
- Schwab, Joseph. (1960): *Inquiry, the Science Teacher, and the Educator*. In: *The School Review* 68, 2, 176–195.
- Skinner, Burrhus Frederic (1957): *Verbal Behavior*. Acton.
- Solmecke, Gert (1985): *Methodische Trends und ihre Rezeption in der Erwachsenenbildung*. In: *Englisch Amerikanische Studien* 2, 248–257.
- Swaak, Janine/van Joolingen, Wouter R. /de Jong, Ton (1998): *Supporting simulation-based learning: the effects of model progression and assignments on definitional and intuitive knowledge*. In: *Learning and Instruction*, 8(3), p235–252.
- Temple, Liz (1992): *Disfluencies in learner speech*. In: *Australian Review of Applied Linguistics* 15,2, 29–44.
- Tönshoff, Wolfgang (1992): *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht: Formen und Funktionen*. Hamburg

- Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. München
- Tschirner, Erwin (2010): direkte Methode. In: Hans Barkowski/Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, 57.
- Vielau, Axel (1976): Audiolinguales oder bewußtes Lernen? In: J. Kramer (Hg.): Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht. Stuttgart, 180–201.
- Viëtor, Wilhelm (1882): Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem. Heilbronn.
- Vogt, Karin (2016): Die Beurteilung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht oder: Testing the Untestable? In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 27, 1. 77–98.
- Wolf, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a.M

Katrin Biebighäuser

16 Sprachliche Teilkompetenzen (1): Mündlichkeit

16.1 Einleitende Vorbemerkungen

›Mündlichkeit‹ ist ein komplexes, in der Fremdsprachendidaktik insgesamt unpräzise definiertes Konstrukt, das sowohl die Rezeption als auch die Produktion von gesprochener Sprache umfasst. Hören und Sprechen sind ontogenetisch primär und bilden den unmarkierten Modus der menschlichen Sprachverwendung bzw. der zwischenmenschlichen Kommunikation. Ganz gleich, ob es sich dabei um eher dialogisches (bzw. polylogisches) Kommunizieren (den ›Normalfall‹ des alltäglichen Sprachgebrauchs) oder um eher monologisches Kommunizieren (einer vornehmlich formellen Situationen vorbehaltenen Sprachverwendung) handelt: Beide Formen umfassen eine Reihe von kognitiven, sprachlichen, psychologischen und physiologischen Teilprozessen, erfordern beim Erwerb eine entsprechend große Aufmerksamkeit bzw. Anstrengung und weisen bei kompetenten Sprecher/innen einen hohen Automatisierungsgrad auf.

Dialogisches (bzw. polylogisches) Sprechen ist zugleich komplexer und simpler als monologisches Sprechen. Komplexer ist es, weil es normalerweise unter erheblichem Zeitdruck erfolgt, die Prozesse Hören, Planen, Formulieren und Sprechen mehr oder weniger gleichzeitig stattfinden und Sprecher/innen zügig handeln müssen, um das Rederecht zu erlangen oder zu behalten und um eine reibungslose Kommunikation zu sichern. Simpler ist es, weil dialogisches bzw. polylogisches Sprechen eine kollaborative Handlung darstellt, deren Gelingen in der Verantwortung aller Beteiligten liegt. Da die Sprecher/innen ko-präsent sind und über gemeinsames Sach- und Situationswissen verfügen, ist es nicht erforderlich, jede Äußerung jeweils explizit zu kontextualisieren. D. h. beispielsweise, dass die produzierten Sätze nicht immer unbedingt vollständig sein müssen. So kommt es häufig vor, dass Interaktionspartner/innen (unter der Voraussetzung, dass sie alle eine erfolgreiche Kommunikation anstreben) ihre Äußerungen gegenseitig ergänzen oder vervollständigen und auf diese Weise gemeinsam Bedeutung erzeugen. Gleichzeitig stellt die Bewältigung von interaktiven *face-to-face*-Situationen aber auch eine große Herausforderung für die beteiligten Sprecher/innen dar, weil solche Situationen meist nicht vor-

hersehbar und daher nicht planbar sind, so dass man sich nicht oder nur schwer auf sie vorbereiten kann. In Bezug auf spontane Sprachverwendungssituationen ist es daher unverzichtbar, sprachliche Ausdrucksmittel und Routinen sowie kommunikative Strategien zur Verfügung zu haben, die es Sprecher/innen ermöglichen, schnell, flexibel und situativ angemessen zu handeln.

Das Sprechen als sprachlich-kommunikative Teilkompetenz bezieht den ganzen Menschen ein, also auch seine Stimme, seine Sprechwerkzeuge, seine Mimik, seine Gestik sowie seine Körperhaltung. All diese Faktoren stellen für den Hörer bzw. Gesprächspartner wichtige Kontextualisierungshinweise dar, da sie das Gesagte ergänzen, verstärken oder abschwächen können. Für eine kompetente Verständigung in der Zielsprache müssen also auch diese paraverbalen und nonverbalen Zeichen richtig erkannt, interpretiert und verwendet werden. Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass sich »im mündlichen Ausdruck [...] kognitive und affektive Faktoren, interne mentale Operationen und interpersonale Kommunikation [verbinden]« (Küster 2014: 129).

Das bisher Gesagte gilt sowohl für den muttersprachlichen als auch für den fremdsprachlichen Gebrauch, wobei die mündliche Sprachverarbeitung in einer Zweit- oder Fremdsprache (im Folgenden L2) eine ungleich größere Herausforderung darstellt. Dies gilt insbesondere für Sprachanfänger/innen, bei denen das zielsprachliche Wissen auf keiner der Ebenen – also weder im Bereich der Phonetik bzw. der Aussprache noch im Bereich der Morphologie, der Syntax oder der Lexik bzw. der Semantik – automatisiert ist, so dass es deswegen häufig zu Verzögerungen, Interferenzen und auch Fehlleistungen kommt. Nicht zu unterschätzen sind auch zielsprachliche Kommunikationskonventionen, mit denen Lernende erst allmählich und zumeist erst später im zielkulturellen ›Sprachbad‹ in Berührung kommen. Zur Illustration sei hier die mit der sogenannten pragmatischen Wende in den Fokus der Sprachwissenschaft gerückte Frage angeführt: »Wer sagt was zu wem, warum, wie, wann und wo?« Damit ist gemeint, dass bei der sprachlichen Realisierung einer Absicht zahlreiche Faktoren – wie z. B. die Situation, der Gesprächspartner, das Thema oder auch der Zeitpunkt – zu berücksichtigen sind. Um sich zielsprachlich angemessen zu verhalten, ist es daher erforderlich, neben sprachsystematischem Wissen auch deklaratives Wissen über die Konventionen der zielsprachlichen Kommunikation zu erwerben. Zudem ist es unverzichtbar, authentische Sprachver-

wendungen aufmerksam zu beobachten und sich mithilfe von bewusster Nachahmung, flexibler Anpassung und intensiver Aktivierung mündliche Kompetenzen in der Zielsprache anzueignen und diese zu automatisieren.

16.2 Mediale und konzeptionelle Mündlichkeit – mediale und konzeptionelle Schriftlichkeit

Von zentraler Bedeutung für den vorliegenden Kontext ist die von Koch/Oesterreicher (1985) in die fachliche Diskussion eingeführte zweidimensionale Unterscheidung zwischen medialer und konzeptioneller Mündlichkeit und medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit. Dieser Unterscheidung zufolge gibt es zum einen medial mündliche Äußerungen wie z. B. Fernseh- oder Radionachrichten, Predigten oder wissenschaftliche Vorträge, die konzeptionell jedoch schriftlich sind. D. h. diese Texte werden zwar mündlich präsentiert, weisen jedoch nicht die typischen Merkmale gesprochener Sprache auf (mehr dazu in Kap. V.16.3). Stattdessen enthalten sie durchweg grammatisch korrekte und vollständige Sätze, die zuvor geplant, formuliert, überarbeitet und redigiert worden sind. Solche Texte erfüllen somit sämtliche Kriterien von Schriftlichkeit. Zum anderen gibt es medial schriftliche Texte, die konzeptionell mündlich sind, wie z. B. private Briefe, E-Mails oder Chats. Zu beachten ist die folgende qualitative Differenzierung hinsichtlich der beiden zentralen Kriterien: »Während wir es beim Medium mit einer Dichotomie zu tun haben [...], ist die Konzeption unbedingt kontinual zu denken« (Koch/Oesterreicher 2007: 348). Ein Text ist medial also entweder graphisch oder phonisch, konzeptionell kann er hingegen Merkmale sowohl der gesprochenen als auch der geschriebenen Sprache aufweisen und somit konzeptionell ein Hybrid sein. Ein wichtiges Merkmal der konzeptionellen Mündlichkeit ist die kommunikative Nähe, während sich die konzeptionelle Schriftlichkeit durch kommunikative Distanz auszeichnet. Kommunikative Nähe ist u. a. gekennzeichnet durch die Parameter »Privatheit«, »Vertrautheit der Kommunikationspartner«, »starke emotionale Beteiligung«, »Situations- und Handlungseinbindung«, »referenzielle Nähe«, »raumzeitliche Nähe«, »kommunikative Kooperation«, »Dialogizität«, »Spontaneität« sowie »freie Themenentwicklung«. Kommunikative Distanz auf der anderen Seite lässt sich mit den folgenden Parametern be-

schreiben: »Öffentlichkeit«, »Fremdheit der Kommunikationspartner«, »geringe emotionale Beteiligung«, »Situations- und Handlungsentbindung«, »referenzielle Distanz«, »raumzeitliche Distanz«, »keine kommunikative Kooperation«, »Monologizität«, »Reflektiertheit« sowie »Themenfixierung« (vgl. Koch/Oesterreicher 2007: 351).

An dieser Auflistung wird deutlich, vor welchen großen Herausforderungen der fremdsprachenunterrichtliche Erwerb mündlicher Kompetenzen steht. Die mit den beiden Lernkontexten »Deutsch als Fremdsprache« und »Deutsch als Zweitsprache« (verstanden als idealisierte Lernsituationen, s. Kap. II.2.1) verbundenen Besonderheiten werden damit gerade in Bezug auf die »Mündlichkeit« besonders deutlich: Im Unterschied zum klassischen DaF-Unterricht, der in zum Teil sehr großer geographischer Distanz zu den deutschsprachigen Ländern stattfindet und im Rahmen dessen kaum direkte Kommunikationen mit muttersprachlichen Sprecher/innen der Zielsprache Deutsch möglich sind, haben Deutschler/innen im Zweitsprachenkontext quasi rund um die Uhr zusätzliche Gelegenheiten, authentischen mündlichen Input zu erhalten sowie selbst zielsprachlich zu handeln und auf diese Weise ihre mündlichen Kompetenzen zu verbessern. Wenngleich es durch digitale Medien und insbesondere durch Entwicklungen wie Audio- bzw. Video-Chat *Skype* oder *Zoom* einfacher geworden ist, direkt und in Echtzeit mit Zielsprachensprecher/innen zu kommunizieren, müssen solche Kontaktsituationen im DaF-Kontext eigens arrangiert werden.

Zusammenfassend lässt sich zudem Folgendes festhalten: Je institutionalisierter der Deutschunterricht stattfindet, desto größer ist seine schriftsprachliche Fundierung. Für den fremdsprachlichen Kontext gilt außerdem, dass Schriftlichkeit von Anfang an eine zentrale Rolle spielt, während im zweitsprachlichen Kontext zunächst meist die Mündlichkeit im Zentrum steht, vor allem bei Sprachkursen, die auf eine schnelle alltagssprachliche Handlungsfähigkeit und gesellschaftliche Teilhabe abzielen. D. h. je nachdem, ob eher medial und konzeptionell schriftliche Kompetenzen erworben werden sollen und ein direkter Kontakt mit den Sprecher/innen der Zielkultur eher unwahrscheinlich ist oder ob eher medial und konzeptionell mündliche Kompetenzen erworben werden sollen, um alltagssprachlich handlungsfähig zu werden, stehen jeweils andere Lernziele, Gegenstände und Methoden im Zentrum der unterrichtlichen Vermittlung.

16.3 Mündliche Kompetenzen – Merkmale, Prozesse, Phänomene

Einleitend muss eingeräumt werden, dass eine isolierte Betrachtung mündlicher Kompetenzen, wie sie im vorliegenden Beitrag vorgenommen wird, dem Gegenstand eigentlich nicht angemessen ist und dies lediglich aus Gründen der Beschreibung und der Analyse hier so erfolgt. Tatsächlich sind sämtliche sprachliche Fertigkeiten – also Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen (inkl. Sprachmitteln und Übersetzen) – aufs Engste miteinander verbunden und werden sowohl im ungesteuerten als auch im gesteuerten Kontext in einer kombinierten bzw. integrierten Weise erworben und genutzt.

Das Hörverstehen (bzw. das wegen der stetig zunehmenden multimodalen Medialität immer wichtiger werdende Hör-Seh-Verstehen) stellt sowohl in alltäglichen als auch in bildungs- und berufsbezogenen Kommunikationssituationen eine unverzichtbare Kompetenz dar. Was versteht man in der einschlägigen psycholinguistischen und sprachdidaktischen Literatur nun genau unter dieser mündlichen Teilkompetenz? Hörverstehen umfasst die Rezeption akustisch angebotener Sprache (=Input) und die auf Hörerseite daraus resultierende mentale semantische Repräsentation bzw. Sinnkonstruktion (=Intake). Im Unterschied zur mündlichen Sprachproduktion ist weder der Sprachrezeptionsprozess noch das Sprachrezeptionsprodukt unmittelbar beobachtbar. Interaktionspartner/innen können lediglich anhand von nonverbalen, paraverbalen oder verbalen Verhaltensweisen des Hörenden darauf schließen, ob bzw. wie etwas verstanden wurde. Grotjahn (2012: 75) schlägt vor, hinsichtlich des fremdsprachlichen Hörverstehensprozesses drei Komponenten anzunehmen, nämlich eine metakognitive Komponente, eine zentrale Verarbeitungskomponente und eine Wissenskomponente. Während die metakognitive Komponente Prozesse wie die Entscheidung über das Hörziel (z. B. global, selektiv, orientierend, kursorisch, detailliert oder total), die daraus resultierende Wahl der Hörstrategie sowie die Überwachung des Hörprozesses umfasst, geht es bei der zentralen Verarbeitungskomponente um Prozesse wie Dekodierung und Worterkennung, Zugriff auf das mentale Lexikon, syntaktische Analyse, Inferenzen oder Konstruktion eines mentalen Modells. Die Wissenskomponente als Basis des Verarbeitungsprozesses beinhaltet sprachliches, thematisches und allgemeines Wissen sowie Diskursstrukturwissen. Ferner lassen sich beim Hörverstehen zwei grundlegende Typen von Sprachverarbeitungs-

prozessen unterscheiden, nämlich aufsteigende (*bottom-up*) und absteigende (*top-down*). Während bei den aufsteigenden Prozessen kleinere sprachliche Einheiten zu größeren Einheiten zusammengesetzt werden (also Laute zu Silben, Silben zu Wörtern, Wörter zu Syntagmen, Syntagmen zu Sätzen etc.) und somit der Input den Verstehensprozess steuert, leitet bei absteigenden Prozessen das im Langzeitgedächtnis abgespeicherte Wissen über den sprachlichen, sachlichen oder situationellen Kontext die Dekodierung der Äußerung. Letztlich ist das jeweilige Hörverstehen immer ein Resultat der Interaktion beider Verarbeitungsmodi, und es gilt: Je mehr Vorwissen vorhanden ist, desto schneller und effizienter kann das Verstehen erfolgen. Allerdings gilt auch: Wenn *top-down*-Verarbeitungsprozesse in unangemessener Weise oder zu häufig genutzt werden, z. B. um die ebenso erforderlichen *bottom-up*-Prozesse zu kompensieren, kann es zu fehlerhaftem Verstehen kommen, weil eine genaue und differenzierte Wahrnehmung und Analyse des sprachlichen Inputs unterbleibt. Hörverstehen ist ein »Echtzeit-Prozess« (Grotjahn 2012: 76), und wenn man etwas akustisch, sprachlich oder inhaltlich nicht richtig verstanden hat, kann sich das negativ auf die weitere Verarbeitung und die gesamte Situation auswirken. Aufgrund der mit der medialen Mündlichkeit typischerweise verbundenen Geschwindigkeit sind die Möglichkeiten mentaler Korrekturen auf Seiten des Hörers/der Hörerin insgesamt recht eingeschränkt. Insbesondere bei Sprachanfänger/innen ist bei der Wahrnehmung und der Verarbeitung akustischer Stimuli das Arbeitsgedächtnis schnell überlastet: In einem flüssig produzierten Lautstrom sind Wortgrenzen meist nur wenig oder gar nicht markiert, so dass der erforderliche Segmentierungs- und Worterkennungsprozess für die Lernenden eine große Herausforderung darstellt. Diese wird noch größer, wenn es sich bei dem Input um authentische, zusammenhängende und in »normaler« Geschwindigkeit artikulierte Sprache handelt, die sich typischerweise durch Assimilationen, Koartikulationen, Verschleifungen sowie Elisionen auszeichnet und zudem noch Merkmale individueller, sozialer und geographischer Variabilität aufweist.

Allerdings wirkt es sich für das Verstehen erleichternd aus, dass insbesondere Alltagsgespräche ein hohes Maß an Redundanz sowie wörtliche Wiederholungen und sprachliche Routinen enthalten. In Abhängigkeit von der jeweiligen Rolle – als Interaktionspartner/in, als Zuhörer/in oder als zufällige Mithörer/in – werden Hörer/innen mit sehr unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert. Als gleichberechtigte

Interaktionspartner/innen verfügen sie zum einen über dasselbe Situations- und Sachwissen wie die Person, die gerade spricht. Zum anderen sind sie berechtigt, um Wiederholung zu bitten oder klärende Nachfragen zu stellen. All dies trägt zur Erleichterung des Hörverstehensprozesses bei. Gleichzeitig kann die Tatsache, dass Hörer/innen zeitgleich ihre eigenen Redebeiträge planen und formulieren müssen, zu Einschränkungen oder Störungen beim Verstehen der Äußerungen ihrer Gesprächspartner/innen führen.

Hinsichtlich der mündlichen Sprachproduktion spricht man in der Psycholinguistik von einem inkrementellen Prozess (Levelt 1989). Damit ist gemeint, dass kompetente, flüssige Sprecher/innen zu sprechen beginnen, noch bevor sie ihre aktuelle Äußerung zu Ende geplant und formuliert haben, und mit der Planung und der Formulierung der nächsten Äußerung beginnen, noch bevor sie ihre aktuelle Äußerung zu Ende artikuliert haben. Dieses Phänomen hat bereits Heinrich von Kleist (1974) als die »allmähliche Vorfertigung der Gedanken beim Reden« beschrieben. Dass dies normalerweise gut gelingt, liegt daran, dass Sprechen ein hochgradig automatisierter Prozess ist, bei dem sich Sprecher/innen frequente bzw. gebräuchliche Konstruktionen sowie vorfabrizierte Formulierungen zunutze machen, die sie nicht jedes Mal aufs Neue bilden müssen, sondern die sie ganzheitlich aus dem Langzeitgedächtnis abrufen können (vgl. Agüado 2017). Ohne solche Automatismen ließe sich die hohe Geschwindigkeit muttersprachlicher Sprachverwendung nicht erklären (vgl. dazu die Arbeit von de Bot (1992), dessen Untersuchungen zufolge erstsprachliche Sprecher/innen im Durchschnitt 150–300 Wörter pro Minute produzieren – dies entspricht 200–400 Millisekunden pro Wort).

Zu den typischen Merkmalen medial und konzeptionell mündlicher Sprache zählen neben den bereits genannten phonetischen und prosodischen Phänomenen vor allem Wiederholungen, Fehlstarts, Abbrüche sowie unvollständige und nicht selten auch grammatisch abweichende oder fehlerhafte Äußerungen. Es handelt sich hierbei um sogenannte Performanzphänomene, die in der Psycholinguistik mit dem für mündliche Produktionssituationen typischen Zeitdruck, aber auch mit den zuvor genannten Parametern kommunikativer Nähe (s. Kap. V.16.2) erklärt werden. Auf der lexikalischen Ebene sind es vor allem Modalpartikeln wie z. B. *ja, halt, doch, mal* oder *etwa*, Gliederungspartikeln wie *also*, Heckenausdrücke wie *glaube ich* oder *irgendwie*, aber auch Rückmeldesignale wie *ach* oder *is nich wahr*, die typisch für die gespro-

chene Sprache sind und ohne deren Verwendung die mündliche Kommunikation nur eingeschränkt funktionieren würde.

Aus diesem Grund sollten Lernende des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache die genannten sprachlichen Ausdrucksmittel mittel- und langfristig nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv beherrschen. Auf der grammatisch-syntaktischen Ebene finden sich die folgenden (z. T. regional begrenzten) typischen Phänomene konzeptioneller Mündlichkeit: a) Verbzweitstellung nach Konjunktionen wie *weil* und *obwohl* (*ich komm gern mit nach italien obwohl ich hab eigentlich gar kein geld für so was* oder *ich will das auto nicht weil was soll ich damit*), b) Verberststellung (*wundert mich nicht, hab keine zeit*), c) Syntagmen ohne finites Verb (*anfangen!, schuhe ausziehen*) bzw. d) ganz ohne Verb (*keine lust, dein problem*), e) Progressiv mit *am* (*ich war grad am duschen da klingelt es*), f) Linksherausstellungen (*dieser chicoree der ist heute aber bitter*), g) Rechts herausstellungen (*ich kann den nicht leiden diesen blöden kerl*), h) Vor-Vorfeldbesetzung (*stimmt das war ne lustige begegnung gestern mit dem waschbaren*) oder i) *Preposition Stranding* (*da sage ich nichts zu*). Zumindest rezeptiv sollten Lerner/innen auch mit diesen typischen Erscheinungen gesprochener deutscher Sprache vertraut gemacht werden, einige Phänomene wie z. B. die unter b), c), d) oder e) genannten finden sich bereits heute in vielen DaFZ-Lehrwerken, die der konzeptionellen Mündlichkeit zumindest in Ansätzen Rechnung tragen (vgl. z. B. *geni@l* von Langenscheidt oder *studio d* von Cornelsen).

16.3.1 Flüssigkeit, Ego-Durchlässigkeit, Selbstwirksamkeit

Wichtig für eine erfolgreiche Verständigung ist zusätzlich zu einer korrekten Artikulation der zellsprachlichen Einzellaute insbesondere eine angemessene Realisierung der suprasegmentalen Merkmale. Dazu zählen der Wort- und Satzaktzent, die Intonation, die Satzmelodie, der Rhythmus, ein situativ angemessenes Sprechtempo sowie das »richtige« Pausieren an den »richtigen« Stellen. Eine in diesem Sinne gute Prosodie ermöglicht eine optimale Sprachverarbeitung, und zwar sowohl auf Seiten des Produzenten als auch auf Seiten des Rezipienten. Für die Entwicklung einer hohen mündlichen Kompetenz ist nämlich nicht nur flüssiges Sprechen, sondern auch flüssiges Hören unverzichtbar. Beides stellt für Zweit- und Fremdsprachenlerner/innen eine große Herausforderung dar. In Bezug auf das Hören liegt dies nicht

nur an den oben skizzierten Abweichungen von der im Fremdsprachenunterricht vermittelten schriftsprachlichen Norm, sondern vor allem auch an der Geschwindigkeit und der Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache. Zwar ist es möglich, kompetentere Gesprächspartner/innen um eine langsamere und gegebenenfalls auch deutlichere Sprechweise zu bitten. Diesem Wunsch wird normalerweise ohne Weiteres auch entsprochen. Allerdings ist eine Verlangsamung des Sprechtempos oder eine deutlichere Artikulation in Alltagssituationen meist nur für kurze Zeitspannen zu beobachten, weil kompetente Sprecher/innen unbewusst relativ schnell wieder ihr ›normales‹ Sprechverhalten und ihre gewohnte Sprechgeschwindigkeit aufnehmen. Ähnliches gilt für die Rezeption: Wenn diese nicht flüssig erfolgen kann, weil der Gesprächspartner zu langsam spricht (oder andere Umgebungsvariablen das flüssige Hören behindern), kann auch hier die Sprachverarbeitung und somit das Verstehen beeinträchtigt werden. Zusammenfassend ist also festzuhalten, dass sich die Fähigkeit, flüssig hören und sprechen zu können, positiv auf die Prozesse der Sprachverarbeitung auswirkt. Somit stellt sie auch für den Fremdspracherwerb ein wichtiges Etappenziel dar, auf das von Anfang an hingearbeitet werden sollte, um den Erwerbsprozess zu unterstützen und gegebenenfalls zu beschleunigen.

Neben einer flüssigen Verarbeitung ist es für eine gelingende mündliche Kommunikation also unverzichtbar, dass Verzögerungen, Pausen und Rückmeldungen verbal oder paraverbal angemessen signalisiert werden. Zwecks Organisation und Steuerung der Interaktion werden Äußerungen zudem u. a. mit Gliederungs-, Modal- und anderen Gesprächspartikeln versehen. Muttersprachler/innen ist all dies normalerweise nicht bewusst, d. h. sie erwerben die genannten sprachlichen Mittel beiläufig in der alltäglichen Interaktion, verwenden und automatisieren sie, ohne viel darüber nachzudenken. Und da auch Fremdsprachlernende aufgrund ihrer erstsprachlichen Erfahrung intuitiv ›wissen‹, dass es für eine effiziente und erfolgsorientierte mündliche Kommunikation erforderlich ist, Verzögerungen, Pausen und Rückmeldungen zu signalisieren, nehmen sie häufig direkte Transfers aus der Erstsprache (im Folgenden L1) in die Zielsprache vor. Aufgrund zum Teil erheblicher sprachspezifischer Unterschiede kommt es hier jedoch nicht selten zu unangemessenen Resultaten wie z. B. zu häufiger, zu seltener oder zielsprachlich abweichender Realisierungen der oben genannten Phänomene, was wiederum Irritationen bei muttersprach-

lichen Gesprächspartner/innen zur Folge haben kann. So unterscheiden sich beispielsweise – verbale und nonverbale – Rückmeldungen (engl. *backchanneling*, Yngve 1970) interkulturell stark voneinander, und zwar sowohl hinsichtlich ihrer konkreten Realisierungen als auch hinsichtlich der Häufigkeit bzw. Intensität ihres Gebrauchs (vgl. z. B. White 1989). Auch in Bezug auf Verzögerungs- und Pausenphänomene und der dafür in verschiedenen Sprachen verwendeten Mittel (vgl. z. B. Rose 2013) oder in Bezug auf den Sprecherwechsel (vgl. dazu v. a. Stivers et al. 2009) gibt es große zwischensprachliche Unterschiede, die bei Nichtbeachtung zu deutlichen Beeinträchtigungen der Interaktion führen können.

Um daraus möglicherweise entstehenden Missverständnissen oder negativen Einschätzungen vorzubeugen, sollte Lernenden in einem auf den Erwerb konzeptioneller Mündlichkeit abzielenden Fremdsprachenunterricht von Anfang an ein kleines Repertoire an geeigneten zielsprachlichen suprasegmentalen und lexikalischen Mitteln zur Verfügung gestellt werden, mit dem sie trainieren können, in angemessener Weise zu zögern, zu pausieren, zu gliedern, zu steuern oder Rückmeldungen zu geben.

Der mit dem mündlichen Sprachgebrauch verbundene Zeitdruck und die Erkenntnis, sich nicht in der gewohnten Weise – d. h. wie in ihrer L1 – korrekt, angemessen, differenziert und flüssig ausdrücken zu können, kann bei einigen Fremdsprachenlerner/innen Stress auslösen und Angst vor Versagen oder Gesichtverlust mit sich bringen. Die Folge sind Sprechhemmungen, Sprechverweigerung und im ungünstigsten Fall sogar der Abbruch des Sprachlernvorhabens. Solche Reaktionen können zum einen in der Persönlichkeit von Lernenden begründet sein. Zum anderen können sie aber auch altersbedingt oder im Laufe des Lernprozesses entstanden sein. So ist zu beobachten, dass kindliche L2-Lerner/innen die zuvor genannten ›ungünstigen‹ Empfindungen meist (noch) nicht haben, während sie insbesondere von vielen Jugendlichen in der Pubertät aufgrund ihrer aktuellen Entwicklungsphase mit in den Fremdsprachenunterricht gebracht werden. Bei nicht wenigen Erwachsenen resultieren die zuvor skizzierten negativen Affekte aus negativen Sprachlernerfahrungen während ihrer Schulzeit.

Im Unterschied zur Schriftlichkeit erfordert die Mündlichkeit insbesondere hinsichtlich der Aussprache also auch affektives und physisches Erleben (vgl. Klippel 2014: 99). Dies kann – wie soeben angedeutet – gerade jugendliche und erwachsene Fremdsprachenlerner/innen vor große Herausforderungen stellen.

Wer über eine ausgeprägte Empathiefähigkeit verfügt, sich gut in andere hineinversetzen und grundsätzlich bereit ist, sich auf das Sprechen in der Fremdsprache mit allen ihren ungewohnten phonischen und prosodischen Merkmalen einzulassen – Guiora (1972) spricht hier von Ego-Durchlässigkeit –, kann dabei ein großes Glücksgefühl erleben, was sich dann positiv auf den weiteren Erwerbsprozess auswirken kann. Wer hingegen über eine eher geringe Ego-Durchlässigkeit verfügt, dem fällt es schwerer, die Kontrolle, die Sicherheit und die Eindeutigkeit, die ihm seine L1 bietet, zeitweise aufzugeben und sich auf ggf. vollkommen neue segmentale und suprasegmentale ›Herausforderungen‹ einzulassen, Sprecher/innen der Zielsprache zu imitieren und evtl. sogar eine andere sprachliche und kulturelle Identität anzunehmen. Je nachdem, wie stark die individuellen Ego-Grenzen gesetzt sind, erfolgt die Annäherung an eine andere, neue Phonetik und deren Erwerb also in unterschiedlicher Weise (vgl. auch Guiora et al. 1972: 422):

Das mit einer flüssigen Sprachverwendung bei Lernenden verbundene Gefühl der Sicherheit und die aus kommunikativen Erfolgen resultierende positive Selbstwahrnehmung stärken L2-Lernende in ihrer Überzeugung, aus eigener Kraft heraus schwierige Situationen bewältigen zu können (vgl. dazu Bandura 1997). Nicht zuletzt deshalb ist es wichtig, im Unterricht möglichst viele Gelegenheiten zu schaffen, bei denen Fremdsprachenlerner/innen Mündlichkeit als etwas Positives erleben können, denn solche Erlebnisse führen unmittelbar zu einer Stärkung des Fähigkeitsselbstkonzepts und zur Entfaltung der Selbstwirksamkeit. Ein flüssiger Sprachgebrauch wirkt sich zudem günstig auf die soziale Akzeptanz in der zielkulturellen Sprechergemeinschaft aus und verbessert die Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe und Integration – dies ist insbesondere im Zweitsprachenkontext von großer Bedeutung, kann aber auch für Fremdsprachenlernende, die sich auf einen Aufenthalt im Zielsprachenland vorbereiten, eine wichtige Triebfeder für den Erwerb guter mündlicher Kompetenzen sein.

16.4 Mündlichkeit im Fremd- und Zweitsprachenunterricht – früher und heute

Bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert gab es Vorreiter wie Wilhelm Viëtor (1882), die eine Abkehr von dem altsprachlich geprägten Fremdsprachenunterricht forderten und für mehr Mündlichkeit beim

Fremdsprachenlernen plädierten. Die in den 1950er Jahren aufkommenden und in den 1960er Jahren zunehmend populärer werdenden behavioristisch geprägten fremdsprachendidaktischen Methoden wie die in den USA entwickelte audiolinguale Methode (bzw. die audiovisuelle Methode als französisches Pendant) zur Vermittlung moderner Fremdsprachen stellten dann die Mündlichkeit ins Zentrum des fremdsprachlichen Unterrichts (s. Kap. V.15). Allerdings wurde hier ausschließlich eine mediale, nicht aber eine konzeptionelle Mündlichkeit praktiziert, so dass Lernende eher nicht dazu befähigt wurden, frei zu sprechen und sich an Alltagssprachlichen Gesprächen zu beteiligen. Mit der sogenannten pragmatischen Wende, der die Sprechakttheorie als linguistischer Bezugsrahmen zugrunde lag, rückte dann die gesprochene Sprache stärker in den Fokus auch der sprachwissenschaftlichen Betrachtung – eine systematische Untersuchung wurde jedoch erst mit der Entwicklung dafür geeigneter Aufzeichnungs- und Wiedergabetechnologien in den 1970er Jahren möglich. Sämtliche seither entwickelten fremdsprachendidaktischen Ansätze, Orientierungen und Prinzipien schreiben der konzeptionellen Mündlichkeit eine wichtige Rolle zu. So geht es kommunikativen Ansätzen in erster Linie um die Befähigung zur sprachlichen Bewältigung von Alltagssituationen, in interkulturellen Ansätzen soll darüber hinaus auch über den Alltag gesprochen werden, d. h. die Zielsprache soll nicht nur der authentischen Kommunikation dienen, sondern außerdem auch als Mittel zur Reflexion genutzt werden.

Aber nicht nur sprachwissenschaftliche und technologische Entwicklungen gaben der Mündlichkeit in den vergangenen Jahrzehnten einen Schub. Auch das sich seit den 1970er Jahren wandelnde Menschen- und Lernerbild trug wesentlich zu ihrer Stärkung bei. Während in der traditionell eher lehrerzentrierten Ausrichtung meist passiv-instruktivistische Unterrichtskonzeptionen dominierten, zeichnen sich eher lernerzentrierte Ansätze durch aktiv-konstruktivistische Konzeptionen aus. Es sind insbesondere die auf Lerneraktivierung und Wissenskonstruktion abzielenden Herangehensweisen, die der Mündlichkeit und dem Erwerb mündlicher Kompetenzen eine hohe Bedeutung beimessen und zur Intensivierung ihrer Vermittlung beitragen (vgl. dazu auch Gnutzmann 2014: 51).

Mit der Publikation des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GeR) im Jahr 2001 erfuhr die Mündlichkeit eine weitere Aufwer-

lung. Postuliert wurde in dieser einflussreichen Empfehlung das Erfordernis der Befähigung zu einer Reihe von konzeptionell mündlichen Diskursfunktionen wie Konversation, Diskussion, Informationsaustausch, Dienstleistungen und Interviews (vgl. dazu Trim/North/Coste 2001: 79). In der Tat handelt es hier um Genres, die im ›echten‹ Leben eine wichtige Rolle spielen und deren angemessene Realisierung für ein kompetentes zielsprachliches Handeln unverzichtbar sind. So sind ›Beschreiben‹, ›Argumentieren‹ und ›Vor Publikum sprechen‹ zentrale sprachliche Handlungen, die in vielen alltäglichen, aber auch in schulischen, wissenschaftlichen und beruflichen Situationen unverzichtbar sind. Für ihre aktive Einübung und Anwendung lassen sich im Fremdsprachenunterricht leicht Anlässe schaffen. Allerdings ist an dieser Stelle einschränkend festzustellen, dass in den im GeR für die oben genannten Sprachhandlungen formulierten Kann-Beschreibungen insgesamt jedoch vor allem schriftsprachliche Normen zugrunde gelegt werden: Somit geht es auch hier primär um mediale Mündlichkeit, die konzeptionelle Mündlichkeit bleibt weitgehend unberücksichtigt.

Dabei ist es ohnehin nicht die mediale Mündlichkeit, die im Fremdsprachenunterricht zu kurz kommt bzw. eine zu geringe Vorkommenshäufigkeit aufweist: Grundsätzlich wird im Unterricht viel laut vorgelesen, grammatische Übungen werden häufig in Dialogform im Plenum oder in Kleingruppen bearbeitet. D. h., es wird normalerweise viel gesprochen, vor allem von der Lehrkraft. So hat die vielbeachtete DESI-Studie (2006) seinerzeit ergeben, dass der Redeanteil der Sprachlehrenden ca. 75 % ausmacht. Diese in Ergänzung zur internationalen PISA-Studie durchgeführte deutschlandweite Untersuchung beschränkte sich zwar auf den schulischen Deutsch- und Englischunterricht, das genannte Ergebnis hinsichtlich des überproportionalen Redeanteils der Lehrkräfte kann jedoch ohne Weiteres auch auf andere Fremdsprachen und Sprachlernkontexte verallgemeinert werden.

Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass Lehrervorträge, Lehrwerke sowie Präsentationen von Fremdsprachenlerner/innen zumeist lediglich medial mündlich sind – konzeptionell sind sie in der Regel schriftlicher Natur. Was im Fremdsprachenunterricht generell – und somit auch im DaF-Unterricht – zu kurz kommt, ist der spontane, freie, konzeptionell mündliche Sprachgebrauch. Dafür fehlen Legutke (2014) zufolge sowohl in den Lehrwerken als auch im Unterricht die erforderlichen »Modelle konversationeller Münd-

lichkeit« (ebd.: 138). Angesichts der nicht in ausreichender Menge angebotenen fremdsprachenunterrichtlichen Sprechgelegenheiten stellt Kurtz (2014) die durchaus berechtigte Frage, ob sich überhaupt »ein Regelniveau an alltagstauglicher mündlicher Handlungsfähigkeit in der jeweiligen Zielsprache entwickeln lässt, das den ambitionierten *can-do*-Erwartungen und Formulierungen im Europäischen Referenzrahmen [...], in den heutigen Bildungsstandards für den mittleren und höheren Schulabschluss [...] und in den Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer [...] auch nur annähernd entsprechen kann« (ebd.: 119). Ein in diesem Zusammenhang zentraler Vorteil, den Zweitsprachenunterricht im Vergleich zum Fremdsprachenunterricht aufweist, besteht darin, dass die zu lernende Sprache nicht nur Ziel und Gegenstand, sondern auch Medium des Unterrichts ist. Da die gesamte Unterrichtskommunikation – wie z. B. die Erklärung von Grammatik, die Semantisierung der Lexik, aber auch die Besprechung inhaltlicher Themen und das Unterrichtsmanagement – in der Zielsprache stattfindet, handelt es sich hier hinsichtlich der wichtigen Merkmale ›Authentizität‹ und ›Relevanz‹ um eine sehr günstige Lehr-Lern-Situation. Hinzu kommt das außerunterrichtlich zur Verfügung stehende ›Sprachbad‹, das weitere ideale Bedingungen für den Erwerb konzeptionell mündlicher Kompetenzen bietet. Wenn es, was gar nicht so selten der Fall ist, dennoch nicht zum Aufbau guter zielsprachlicher Sprech- und Hörkompetenzen kommt, sind entweder

- psychologische Faktoren (wie z. B. mangelnde Motivation, geringe Ego-Durchlässigkeit, fehlende Ambiguitätstoleranz (d. h. die Fähigkeit, mit Mehrdeutigkeiten oder Unsicherheiten umgehen bzw. sie aushalten zu können),
- nicht vorhandene Akkulturationsbereitschaft (d. h. die Bereitschaft, in eine Zielkultur hineinzuwachsen und ihre Werte zu übernehmen) (vgl. z. B. Dörnyei 2005 oder Dörnyei/Ryan 2015, Riemer 1997, Rost-Roth 2010, Schumann 1978, 1990),
- soziale Faktoren (wie z. B. kulturelle Distanz, familiäres Bildungsniveau, sozioökonomischer Status oder Aufenthaltsperspektive) (vgl. z. B. Esser 2006, Gardner et al. 1999) oder aber
- kognitive Faktoren (wie z. B. eine schwach entwickelte Sprachlerneignung oder ein wenig trainiertes Arbeitsgedächtnis) (vgl. z. B. Robinson 2013 oder, Schlak 2008, Juff/Harrington 2011)

bzw. eine Kombination dieser Faktoren dafür verantwortlich.

16.5 Unterrichtlicher Erwerb mündlicher L2-Kompetenzen – Gegenstand, Rahmenbedingungen, Fragen

Insbesondere angesichts stetig zunehmender internationaler Kontakte und der damit verbundenen Anforderungen an medial und konzeptionell mündliche Kompetenzen ist ihre unterrichtliche Förderung in jüngster Zeit ins Zentrum fremd- und zweitsprachendidaktischer Überlegungen gerückt. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist ein junges und dynamisches Fach, das neuen methodisch-didaktischen Entwicklungen und Herausforderungen grundsätzlich eher offen gegenübersteht. Die Entwicklung mündlicher Kompetenzen genießt in der Praxis des fremd- und zweitsprachlichen Deutschunterrichts daher insgesamt einen vergleichsweise hohen Stellenwert, wenngleich selbstverständlich nicht immer und überall auch die konzeptionelle Mündlichkeit im Zentrum des Unterrichts steht bzw. stehen kann.

Bei der Mündlichkeit handelt es sich um einen ›Kompetenzen-Komplex‹: Damit mündliche Kommunikation gelingen kann, benötigen Sprecher/innen neben den zuvor skizzierten phonetischen, grammatischen und lexikalischen Fähigkeiten auch textuelle, pragmatische, soziolinguistische sowie strategische Kompetenzen. Mündlich kompetente Sprecher/innen sind zum einen in der Lage, eigene Intentionen erfolgreich zu realisieren, indem sie angemessene, korrekte und kohärente Äußerungen produzieren. Zum anderen können sie die Intentionen anderer Sprecher/innen in der jeweils beabsichtigten Weise verstehen und darauf sprachlich und situativ angemessen reagieren. Wenn also, wie bereits eingangs festgestellt wurde, der Normalfall des mündlichen Sprachgebrauchs interaktiv ist, muss bei der unterrichtlichen Vermittlung mündlicher L2-Kompetenzen die Ausbildung der Interaktionsfähigkeit in den Mittelpunkt gerückt werden. Konkret bedeutet dies, dass Fremdsprachenlerner/innen lernen müssen, wie und mittels welcher sprachlichen Routinen man in der Zielsprache in angemessener Weise Gespräche eröffnet, aufrechterhält und beendet und auch, wie man Themen einführt, elaboriert und wechselt. Im Unterricht sind daher also Sprechkanäle zu schaffen, bei denen die L2-Lernenden die Anwendung der ihnen zur Verfügung gestellten Redemittel und Strategien zur erfolgreichen Bewältigung der genannten Aktivitäten einüben, damit sie sie dann im ›Ernstfall‹ situations- und adressatengerecht einsetzen können. Da sich gelingende Gespräche ferner dadurch auszeichnen, dass die Sprecher/in-

nen intensiv miteinander kooperieren und sich im Laufe der Interaktion kontinuierlich einander anpassen, und zwar sowohl auf der verbalen als auch auf der paraverbalen und der nonverbalen Ebene (vgl. Pickering/Garrod 2004, 2006), muss auch dies unterrichtlich vorbereitet und trainiert werden.

Der Erwerb mündlicher Kompetenzen unter institutionellen Bedingungen ist also einer Reihe von Herausforderungen unterworfen, von denen im Folgenden vor allem der Faktor ›Zeit‹ etwas näher betrachtet werden soll. Dieser Faktor betrifft zwar grundsätzlich sämtliche sprachliche Ebenen, die Aspekte ›Häufigkeit‹ und ›Dauer‹ sind aber gerade für den unterrichtlichen Hör-Sprech-Erwerb von ganz besonderer Relevanz. Und genau hier liegt das zuvor bereits ange-deutete zentrale Problem der fremdsprachenunterrichtlichen Praxis: Sie bietet rein zeitlich schlicht zu wenige Gelegenheiten, um mündliche Kompetenzen systematisch zu erwerben und zu erproben (vgl. Kleppin 2014: 91). Insbesondere wenn sich die Zielsprache nicht nur auf der segmentalen und der suprasegmentalen Ebene von der jeweiligen Erstsprache und/oder anderen zuvor gelernten Sprachen unterscheidet, sondern auch auf den anderen oben genannten Ebenen Unterschiede bestehen, ist für einen erfolgreichen Erwerb mündlicher Kompetenzen ein intensiver systematischer (Um-)Gewöhnungsprozess erforderlich (vgl. dazu auch Kurtz 2014). Die knappe Zeit muss also effektiv genutzt werden. Ein erster Schritt zur Schaffung quantitativ verbesserter Möglichkeiten des unterrichtlichen Erwerbs mündlicher Kompetenzen bestünde zum einen in der Reduktion der »frontlastigen« Interaktion (Küster 2014:130) und somit in der Verringerung des enormen Ungleichgewichts bei den Redeanteilen von Lehrenden und Lernenden. Hierfür müssen Lehrende die Bereitschaft entwickeln, die Sprechhoheit abzugeben: Damit möglichst viele Lernende möglichst häufig zum Sprechen kommen, sind Szenarien zu schaffen, in denen – bevorzugt in Partner- oder in Kleingruppenarbeit – maximal viele Sprech- und Interaktionsmöglichkeiten bestehen. An dieser Stelle sei noch einmal an die DESI-Studie (2006: 47 ff.) erinnert, die nicht nur empirisch belegen konnte, dass die Sprechzeit aller untersuchten Schüler/innen zusammen nur ca. ein Viertel der Unterrichtszeit betrug, sondern auch, dass nur etwa die Hälfte ihrer Beiträge frei formuliert war. Als Schlussfolgerung aus diesen Ergebnissen forderte z. B. Grünewald mehr Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte, in denen sie »sprechförderndes Lehrverhalten« (Grünewald 2014: 60) trainieren können. Die zentrale

Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, lautet: »Wie schaffen es gute Sprachlehrer, die Lernenden zum zusammenhängenden, selbstbestimmten, freudigen oder gar spontanen Sprechen zu bewegen?« (Klippel 2014: 102). Eine erste Maßnahme könnte in der Verwendung von Fragetechniken liegen, die mehr Antwortspielraum eröffnen und Lernende zu selbst formulierten, komplexen Redebeiträgen ermuntern. Es spricht allerdings auch nichts dagegen, dass Lehrende ihre Rolle als Fragende zeitweise gänzlich an ihre Lernenden delegieren und so das unterrichtstypische IRF-Muster (*Initiation – Response – Feedback*) zwar weiterhin nutzen, aber nicht immer selbst für den ersten Redebeitrag verantwortlich sind. Auf diese Weise kann das mehrfach asymmetrische Lehrer-Lerner-Verhältnis ein wenig aufgebrochen werden und Lernende können besser auf außerunterrichtliche Kommunikationssituationen vorbereitet werden, in denen sie selbst zuerst am Zug sind. Ein weiterer Aspekt, mit dem Lernende zum Sprechen motiviert werden können, ist die subjektive Bedeutsamkeit des Lernstoffs sowie die Authentizität der eingesetzten Materialien. Beides zu gewährleisten, ist insbesondere auf Anfängerniveau aufgrund der großen Diskrepanz zwischen ersprachlicher Sprachkompetenz, kognitiver Entwicklung und vorhandenem Weltwissen auf der einen Seite und fremdsprachlicher Kompetenz auf der anderen Seite ein nicht immer ganz einfaches Unterfangen. Die didaktisch-methodische Herausforderung besteht also darin, grammatische Strukturen, kommunikative Funktionen und subjektiv interessante Inhalte in eine sinnvolle und die zielsprachliche Kompetenz fördernde Beziehung zu setzen. Die an Lehrwerktexte in dieser Hinsicht gestellten Anforderungen sind außerordentlich hoch und daher nicht immer ohne Weiteres leicht zu erfüllen: So sollen sie nicht nur thematisch aktuell, inhaltlich interessant, für die Lernenden subjektiv relevant und natürlich grundsätzlich »echt« sein; sie sollen außerdem modellhaften Charakter haben und den Erwerb bestimmter sprachlicher Phänomene ermöglichen. In Bezug auf die immer wieder und für alle Niveaus geforderte Authentizität stellt Rösler (2016) zu Recht fest, dass es schlechte authentische und gute nicht-authentische Texte gibt. D. h. die Authentizität von unterrichtlichen Materialien allein ist weder ein Wert an sich noch ein Garant für Qualität.

Ohnehin ist der unterrichtlich erzielbare Lernerfolg nicht nur von den eingesetzten Materialien abhängig. Er wird außerdem zu einem erheblichen Anteil von dem methodisch-didaktischen Geschick der

Lehrkräfte, ihren diagnostischen Kompetenzen sowie von ihren zielsprachlichen Sprechkompetenzen bestimmt (vgl. dazu auch Martinez 2014: 158): Gerade beim Erwerb mündlicher Kompetenzen und insbesondere bei der Aussprache benötigten Lernende gute sprachliche Vorbilder – dieses in der fremdsprachendidaktischen Diskussion weitgehend tabuisierte und daher vernachlässigte Thema sollte meines Erachtens unbedingt im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrer/innen aufgegriffen werden. In diesem Zusammenhang stellen sich die folgenden Fragen: 1. Wird der Entwicklung und Überprüfung dieser Kompetenz im Rahmen der Lehrer/innen-Ausbildung überhaupt genügend Aufmerksamkeit geschenkt? 2. Welchen Sinn haben Forderungen hinsichtlich einer intensivierten fremdsprachenunterrichtlichen Vermittlung – medial und konzeptionell – mündlicher Kompetenzen, wenn nicht sichergestellt ist, dass die Lehrkräfte selbst über diese Kompetenzen verfügen und in der Lage sind, die Zielsprache spontan, flexibel und flüssig, sprachrichtig, angemessen und differenziert verarbeiten zu können?

16.6 Didaktische Überlegungen zur unterrichtlichen Entwicklung mündlicher Kompetenzen

Wer in der Zielsprache beispielsweise ein wissenschaftliches Studium absolvieren oder einer gehobenen beruflichen Tätigkeit nachgehen möchte, bedarf eines sprachlichen Niveaus, das im GeR als »Kompetente Sprachverwendung« bezeichnet und in der entsprechenden Kann-Beschreibung zusammenfassend folgendermaßen beschrieben wird: »[...] Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen« ((Trim/North/Coste 2001: 66). Dass eine solche bildungssprachliche Kompetenz weder auf der Basis von konstruierten Modelldialogen und ihrer eher unreflektierten, mechanischen Verarbeitung noch mittels einer kommunikativ-interkulturell ausgerichteten unterrichtlichen Fokussierung auf die mündliche Bewältigung alltagsweltlicher Themen gelingen kann, liegt auf der Hand. Mit Rösler (2016) gehe ich daher davon aus, dass je nach sprachlichem Niveau und Lernziel unterschiedliche Arten von Mündlichkeit wichtig sind und erworben werden müssen. Die Phasen, die gemäß der empirisch fundierten Modelle von Levelt (1989) und de Bot (1992) bei der mündlichen Produktion durchlaufen werden müs-

sen, sind jedoch für alle Sprachenlerner/innen – seien es erstsprachliche, zweitsprachliche oder fremdsprachliche – dieselben, nämlich Konzeptualisierung, Formulierung, Artikulation und Selbst-Überwachung. D. h. es bedarf zuerst immer einer Redeabsicht. Ist diese vorhanden und das angestrebte Redeziel mental konzipiert, kann die Äußerung lexikalisch und grammatisch geplant und formuliert werden. Anschließend erfolgen die Artikulation und die Überprüfung des Formulierungsergebnisses. Kompetente Sprecher/innen verarbeiten nur (noch) die obersten Ebenen (also die Konzeptualisierung und den lexikosemantischen Teil der Formulierung) bewusst, während die Verarbeitung der unteren Ebenen (also der morphosyntaktische Teil der Formulierung, die Artikulation und die Selbstkontrolle) größtenteils unbewusst erfolgt. Fremdsprachenlerner/innen hingegen müssen zumindest in der Anfangsphase ihres Erwerbs sämtliche Phasen bewusst kontrollieren, was eine enorme kognitive und für jugendliche und erwachsene Lernende unter Umständen auch eine psychische Herausforderung darstellt, die entweder zu Lasten der Flüssigkeit oder zu Lasten der Korrektheit ihrer zielsprachlichen Äußerungen geht. Diesen komplexen Prozess zu erleichtern, ist Aufgabe der unterrichtlichen Vermittlung mündlicher Kompetenzen. Der große Vorteil des gesteuerten Fremdsprachenlernens besteht darin, dass den Lernenden nicht nur geeignete Materialien, Aufgaben, Übungen und Sozialformen angeboten werden können, sondern dass ihnen außerdem ein »geschützter« Raum zur Verfügung gestellt wird, in dem sie ihre mündlichen Kompetenzen sukzessive aufbauen, erproben und automatisieren können. Insbesondere für sprechängstliche oder sprachlernunerfahrene Lernende oder solche, die von ihrer Lerntradition eher an passiv-instruktivistische Methoden gewöhnt sind, muss der unterrichtliche Einstieg in den Erwerb mündlicher Kompetenzen und insbesondere in das spontane und freie Sprechen so gestaltet werden, dass ihnen eine allmähliche Überwindung ihrer Ängste bzw. eine Dynamisierung ihrer Einstellungen ermöglicht wird und sie lernen können, selbständig zielsprachlich zu handeln.

Wie bereits in Kapitel V.16.5 skizziert wurde, ist für ein erfolgreiches interaktives Sprechen der Erwerb eines aktiven Gesprächsverhaltens unverzichtbar. Interessant in diesem Zusammenhang ist Halletts Vorschlag hinsichtlich einer »fremdsprachlichen Gesprächserziehung«, die Fremdsprachenlernende dazu befähigen soll, »Gespräche in direkter personaler Kommunikation in ihren verschiedensten generischen Formen führen zu können« (Hallet 2014: 70). Dabei ist

zu berücksichtigen, dass jede Interaktion ihre eigene, nicht vorhersagbare Dynamik hat. Für einen angemessenen Umgang mit dieser eingeschränkten Planbarkeit benötigen Lernende geeignete diskurstrategische Mittel, die sie als »Formulierungsgeländer« nutzen können. Hier ist Meißner zuzustimmen, wenn er feststellt: »Sprechsprache ist hochgradig kollokativ und an Sprechsituationen gebunden« (Meißner 2014: 177). Fremdsprachenlernenden sollte daher von Anfang an ein strukturierter Vorrat an Redemitteln, Routinen und anderen »Sicherheitsinseln« zur Verfügung gestellt werden, die es ihnen ermöglichen, die Differenziertheit und Komplexität ihres mündlichen Ausdrucks allmählich zu steigern und – je nach individuellem Lernziel – eine angemessene alltagsprachliche und/oder bildungssprachliche mündliche Kompetenz aufzubauen (vgl. dazu auch Aguado 2016).

Um kompetent interaktionsfähig zu sein, müssen Lernende zudem in die Lage versetzt werden, ihr kommunikatives Handeln flexibel an ihren jeweiligen Interaktionspartner anpassen zu können (s. dazu auch Kapitel V.17.5) – auch dies sollte unterrichtlich vorbereitet und eingeübt werden, und zwar durch die Schaffung von quasi-authentischen, lerneraktivierenden Sprachgebrauchssituationen. Eine zentrale Voraussetzung dafür, dass auch im Unterricht freie, spontane, authentische Kommunikation stattfinden kann, besteht darin, dass die Interaktionspartner/innen – seien es Mitlerner/innen oder die Lehrkraft – die Antworten auf ihnen gestellte Fragen noch nicht kennen bzw. dass es sich um eine »offene« und »echte« Kommunikation handelt.

Wenngleich es natürlich unbestritten ist, dass Sprache in erster Linie der zwischenmenschlichen Verständigung dient und daher eine kommunikationsförderliche flüssige Sprachverwendung angestrebt werden sollte, darf dies dennoch nicht dazu führen, dass die sprachliche Korrektheit von sekundärer Bedeutung ist. Wenn nichtmuttersprachliche Sprecher/innen zwar flüssig produzieren können, ihre zielsprachlichen Äußerungen aber auf der Formebene (und hier sind alle sprachlichen Ebenen von der Phonetik bis zur Pragmatik gemeint) abweichend oder fehlerhaft sind, kann dies unter Umständen erhebliche Verstehensschwierigkeiten auf Seiten des Gesprächspartners zur Folge haben. Eine derart beeinträchtigte Kommunikation kann im ungünstigsten Fall zu einem Gesprächsabbruch führen, was sich wiederum negativ auf die soziale Akzeptanz auswirken und gegebenenfalls sogar eine Stigmatisierung der fremdsprachlichen Sprecher/innen mit sich bringen kann. Wäh-

rend Lehrende in Phasen freien Sprechens Fehler ihrer Lernenden ›aushalten‹ können müssen, um ihnen nicht die Sprechfreude und die Motivation zu nehmen, sollten sie bei Automatisierungsübungen eine Nulltoleranz gegenüber Fehlern praktizieren, da alles, was flüssig fehlerhaft produziert, wiederholt und memorisiert wird, später nur mit größter Mühe umgelernt werden kann. Da eine flüssige Sprachverarbeitung Fremdsprachenlerner/innen Sicherheit vermittelt, sollte möglichst früh im Lehr-Lern-Prozess mit Automatisierungsübungen begonnen werden. Ein entscheidender Vorteil des unterrichtlichen L2-Lernens im Vergleich zum außerunterrichtlichen L2-Erwerb besteht darin, dass Übungsprozesse gesteuert und ›überwacht‹ werden können und so die Gefahr fehlerhafter Automatisierungen reduziert werden kann. Diese ›Überwachung‹ muss jedoch nicht zwingend und ausschließlich durch die Lehrkraft erfolgen: Ein Teil der Verantwortung kann auch an die Lernenden übertragen werden. So können z. B. bei interaktiven Partnerübungen weitere Lerner/innen hinzugebeten werden, deren Aufgabe darin besteht, den Interaktionen anderer Lerner/innen aufmerksam zuzuhören und anschließend Feedback hinsichtlich der Korrektheit, der Flüssigkeit oder auch anderer Merkmale der beobachteten mündlichen Produktionen zu geben. Auch könnten hier Medien zum Einsatz gebracht werden, die die Lernenden ohnehin nutzen – allen voran das Smartphone. Damit könnten z. B. eigene (aber auch fremde) mündliche Produktionen aufgenommen, wiederholt angehört und nachgesprochen werden. Aber nicht nur das Sprechen, sondern auch das Hören muss sprachformbezogen geübt werden. So sollte unterrichtliches ›Hörenlernen‹ immer auch das Einüben detaillierten, selektiven und totalen Hörens umfassen, denn eine aufmerksame und genaue Wahrnehmung und phonetisch korrektes Hören stellen die Voraussetzung für eine gute Produktion und phonetisch korrektes Sprechen dar.

Hinsichtlich der Frage, welche Aussprache im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden sollte, ist zu sagen, dass für die soziale Akzeptanz in der Zielsprachengemeinschaft eine zielsprachenkonforme Aussprache sehr förderlich ist (vgl. z. B. Cohrs 2007 oder Settineri 2011; vgl. auch Hirschfeld/Reinke 2016). Um maximal gut auf künftige zielsprachliche Sprachverwendungssituationen vorbereitet zu sein, sollten Lernende daher eine neutral bis positiv besetzte, überregional verständliche Aussprache erwerben. Auch wenn es im ›richtigen‹ Leben zahlreiche Varianten und Varietäten gibt, ist für die unterrichtliche Ent-

wicklung konzeptioneller Mündlichkeit das informelle Register einer Standardvarietät zu wählen. Rösler (2016) spricht hier von dem Recht der Lernenden darauf, »eine Sicherheitsvariante der sprachlichen Realisierung einer Redeabsicht zu lernen« (ebd.: 141). In diesem Zusammenhang sollte im Unterricht auch an der Frustrationstoleranz der Fremdsprachenlerner/innen und an ihrer Einsicht in die eigene Unvollkommenheit gearbeitet werden. Dies kann dadurch unterstützt werden, dass Lehrende gemeinsam mit ihren Lernenden im Hinblick auf die angestrebte Aussprachekompetenz realistische Lernziele formulieren bzw. verabreden. Ein erster Schritt könnte darin bestehen, Abstand zu nehmen von dem jahrzehntelang vertretenen, aber im Rahmen institutionellen Sprachunterrichts praktisch nicht erreichbaren Ideal einer muttersprachlichen Kompetenz.

Es gibt in der fremdsprachendidaktischen und -methodischen Literatur zahlreiche und vielfach erprobte Verfahren und Techniken zur Schaffung von Sprechgelegenheiten mit dem Ziel des Einübens und der Automatisierung mündlicher Kompetenzen. Dazu zählen z. B. das ›Shadowing‹ (eine Methode, bei der man einen Text, den man hört, mitspricht bzw. leicht zeitversetzt nachspricht), Übungen zum bewussten Hören der eigenen mündlichen Produktion (z. B. lautes Vorlesen eines bekannten Textes mit zugehaltenen Ohren), Training des Arbeitsgedächtnisses und Sensibilisierung für die Notwendigkeit eines hörerorientierten Sprecherverhaltens durch *read and look up* (eine Methode, bei der man einen Text satz- oder abschnittsweise liest, sich das Gelesene einprägt bzw. im phonologischen Arbeitsspeicher behält, dann seinen Gesprächspartner anschaut und den zuvor memorisierten Text frei vorträgt) sowie ›Kugellager‹-Übungen mit häufigen Wiederholungen und stetig steigender Geschwindigkeit (bei der ›Kugellager‹-Methode sind alle Lerner/innen gleichzeitig aktiv, indem sie sich in einem Innen- und einem Außenkreis so gegenüberstehen, dass jeder einen Gesprächspartner hat, mit dem er gemeinsam eine Übung durchführt. Auf ein zuvor vereinbartes Zeichen hin drehen sich der Innen- und der Außenkreis in gegensätzlicher Richtung jeweils einen Platz weiter, so dass kontinuierlich neue Paare zustande kommen, die jeweils miteinander üben). Eine besonders starke sprech- und damit flüssigkeitsförderliche Wirkung haben Spiele aller Art, vor allem weil die Lernenden dabei meist ›vergessen‹, dass sie sprechen lernen. Dasselbe gilt für Aufgaben, bei denen die Partner/innen über komplementäres Wissen verfügen und die nur durch kooperatives

sprachliches Verhalten erfolgreich bearbeitet werden können (vgl. dazu z. B. Dreke/Lind 2018). Idealerweise geraten die Lernenden bei solchen spielerischen und kooperativen Sprechaktivitäten in einen Zustand, den man als *Flow* bezeichnet. Darunter versteht man das von einem Individuum positiv bewertete ganzheitliche Gefühl, das man erlebt, wenn man völlig in einer Aktivität aufgeht. Das Resultat dieses Erlebnisses ist sowohl ein Zuwachs an Fähigkeiten als auch eine Erhöhung des Selbstwertgefühls (vgl. dazu Aguado 2012). Zusammenfassend sei festgestellt, dass die Erfolgsorientiertheit aller hier skizzierten Sprechübungen zum Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (s. o.) führt, die sich ihrerseits positiv auf die Aufrechterhaltung der Sprachlernmotivation auswirken können.

Mündlichkeit ist über den gesamten Lernprozess hinweg systematisch zu fördern. Zu Beginn des Erwerbs mündlicher Kompetenzen geht es zunächst darum, sich mit dem Klang der Zielsprache vertraut zu machen, die Laute der zu lernenden Sprache richtig wahrzunehmen, sie unterscheiden, wiedererkennen und auch produzieren zu lernen und somit das eigene lautliche Repertoire zu erweitern. Eine mögliche unterrichtliche Progression mit dem Ziel, das für den Aufbau guter mündlicher Kompetenzen erforderliche Sprachgefühl zu entwickeln, könnte so aussehen, dass zuerst aufmerksames Zuhören und Wahrnehmen geübt wird, um dann vom bewussten Nachsprechen und Wiederholen (allein und/oder im Chor) über das zusammenhängende Sprechen (mit und/oder ohne Vorbereitung), die kollaborative Rekonstruktion von Gehörtem (mit und/oder ohne Notizen) und das interaktive Sprechen (geplant und/oder spontan) schließlich zum kreativen, freien Sprechen (mit und/oder ohne vorherige Planung) zu kommen. Über die gesamte Zeit hinweg sollten immer wieder Phasen eingebaut werden, in denen Zeit für das »sitierte Einschleifen von nützlichen Sprachroutinen« (vgl. Kurtz 2014) reserviert wird.

In einschlägigen fremdsprachendidaktischen Publikationen werden seit kurzem Möglichkeiten des Einsatzes von Transkripten im Fremdsprachenunterricht diskutiert (vgl. z. B. Schramm 2014), um L2-Lernende für die Besonderheiten des mündlichen Sprachgebrauchs zu sensibilisieren. Es wird angenommen, dass Lernende ihre Furcht vor Fehlern relativieren und ihre Sprechängste überwinden können, wenn sie z. B. erkennen, dass auch Muttersprachler/innen nicht immer vollständige und korrekte Sätze produzieren. Kritisch einzuwenden wäre hier, dass Transkripte auf-

grund der in ihnen verwendeten linguistischen Notationen und Spezifika zusätzlichen Lernstoff darstellen, der zwar für Student/innen der Sprachwissenschaft an der Universität von Interesse sein könnte, für »normale« Fremdsprachenlernende in »normalen« Sprachkursen jedoch weniger interessant ist. Insgesamt erscheint es daher wenig zielführend, konzeptionell und medial mündliche Sprache in Form von fertigen Transkripten zu präsentieren (vgl. dazu auch Koeppel 2016: 304). Zwar gehört auch die Förderung der Sprachreflexion und der Sprachbewusstheit zu den Zielen eines jeden modernen Fremdsprachenunterrichts, aber Fremdsprachenunterricht ist – wie Rösler (2014: 201) zu Recht feststellt – kein linguistischer Grundkurs. Allerdings könnte die Unterrichtszeit regelmäßig (z. B. 5–10 Minuten in jeder Einheit) dafür genutzt werden, Lernenden die Möglichkeit zu bieten, authentische, konzeptionell gesprochene Sprache hörend zu verarbeiten und in Partnerarbeit selbst Transkripte der gehörten Texte anfertigen zu lassen. Dies erfordert aufmerksames, genaues und mehrfaches Hören und Nachsprechen und könnte interessante Lern- und Übungseffekte mit sich bringen. Ob sich der damit verbundene Zeit- und Arbeitsaufwand allerdings lohnt und die Lernenden dies für eine sinnvolle Aktivität halten, müsste noch ermittelt werden.

16.7 Fazit und Ausblick

Sprechen und Hören sind hochkomplexe Prozesse, die im »richtigen« Leben meist spontan und unter Zeitdruck vollzogen werden. Fremdsprachenlerner/innen darauf vorzubereiten, außerhalb des Unterrichts sprachlich adäquat – d. h. angemessen, korrekt und flüssig – handeln zu können, ist daher eine zentrale Aufgabe der gesteuerten Fremd- und Zweitsprachenvermittlung.

Das Lernziel »sprachliche Handlungskompetenz« erschöpft sich nicht darin, lediglich grob zu verstehen, um was es geht oder sich »irgendwie« verständlich zu machen. Und auch wenn »kompetent sprechen« nicht gleichzusetzen ist mit »fehlerfrei sprechen«, sollten L2-Lernende dennoch nicht hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben. Aus Gründen der kognitiven Effizienz und der sozialen Akzeptanz sollte von Anfang auf Hör- und Sprechrichtigkeit geachtet werden. Dem hier möglicherweise vorgebrachten Einwand, dass nicht einmal Muttersprachler/innen beim mündlichen Sprachgebrauch immer korrekt sprechen und hören, ist entgegenzuhalten, dass es sich bei mutter-

sprachlichen Abweichungen normalerweise um reine Performanzfehler handelt, also solche, die aus den Spezifika der mündlichen Kommunikation (wie z. B. Zeitdruck, überlastetes Arbeitsgedächtnis, kommunikative Nähe etc.) resultieren. L2-Sprecher hingegen, die fehlerhafte Strukturen, Konstruktionen oder Formulierungen vorschnell automatisieren, machen Kompetenzfehler, die unter Umständen nur schwer oder gar nicht zu überwinden sind.

Es mag trivial klingen, aber Sprechen lernt man nur durch Sprechen, und Hören lernt man nur durch Hören. Eine naheliegende und vergleichsweise einfache Art, im Unterricht authentischen Sprachgebrauch zu praktizieren, besteht darin, die Zielsprache als Unterrichtssprache zu verwenden. Dies ist zugegebenermaßen im zweitsprachlichen Kontext vergleichsweise leicht zu bewerkstelligen, weil in heterogenen Lernergruppen, die ja typisch für zweitsprachliche Unterrichtskontexte sind, die Zielsprache ohnehin als *lingua franca* fungiert. Aber auch im fremdsprachlichen Kontext ist es möglich, die unterrichtliche Interaktion in der Zielsprache durchzuführen und Lernende auf diese Weise schon früh dazu zu befähigen, sprachlich als sie selbst zu handeln.

Abschließend seien noch zwei wichtige Forschungsdesiderate im Kontext der Vermittlung mündlicher Kompetenzen benannt:

1. Da es bisher nur vergleichsweise wenige empirische Studien zur Erforschung der fremdsprachenunterrichtlichen Interaktion gibt, wäre es an der Zeit, diesen Diskurstyp zum Gegenstand genauere Betrachtung und Analyse zu machen, um mehr über die Spezifika der fremdsprachenunterrichtsspezifischen mündlichen Interaktion von Lehrenden und Lernenden zu erfahren. Die so gewonnenen Erkenntnisse könnten dann u. a. für die Aus- und Weiterbildung von DaF- und DaZ-Lehrenden genutzt werden (vgl. dazu auch Klippel 2014).
2. Wenngleich es zutreffend ist, dass die Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion und auch im Fremdsprachenunterricht in den vergangenen Jahren eine erkennbare Aufwertung erfahren hat, ist sie in ihrer Bedeutsamkeit der Schriftlichkeit bisher dennoch nicht gleichgestellt. Der Vermittlung schriftlicher Kompetenzen wird nach wie vor Priorität eingeräumt, weil man Lernende damit auf schriftlich durchgeführte Prüfungen vorbereiten will. Dass die Durchführung schriftlicher Prüfungen effizienter gestaltet werden kann als die Abnahme mündlicher Prüfungen, weil schriftlich viele Lernende gleichzeitig getestet

werden können, während mündliche Prüfungen zumeist als Einzelprüfungen durchgeführt werden, ist zwar zutreffend, aber dennoch eine eher unbefriedigende Begründung für die Aufrechterhaltung des Primats der Schriftlichkeit, weil es sich hierbei nicht um eine gegenstandsbezogene inhaltliche, sondern um eine pragmatische, mit organisatorischen Aspekten begründete Argumentation handelt. Praktisch wirkt sich diese Situation kontraproduktiv auf die lernerseitige Bereitschaft zum Erwerb mündlicher Kompetenzen aus, denn wenn diese beiden Sprachverwendungsmodi nicht gleichgestellt überprüft werden, ist die Betonung der Relevanz des Mündlichen den Lernenden gegenüber nur schwer vertretbar. Damit soll nicht gesagt werden, dass die Vermittlung und der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen nicht wichtig wären. Im Gegenteil: Aufgrund der Tatsache, dass die gesellschaftlichen Prozesse in den deutschsprachigen Ländern stark schriftfixiert sind, stellen gut entwickelte Lese- und Schreibkompetenzen eine unverzichtbare Voraussetzung für die Teilhabe an diesen Prozessen und somit an der Zielgesellschaft dar. Allerdings sollte berücksichtigt werden, dass die schriftsprachliche Prägung des gesellschaftlichen Sprachbewusstseins die Anerkennung der Eigenständigkeit mündlicher Kommunikation und gesprochener Sprache erschwert (vgl. dazu v. a. Fiehler 2011: 105) – eine Gegebenheit, die auch im fremd- und zweitsprachlichen Deutschunterricht eine Rolle spielt und mit der konstruktiv umgegangen werden sollte.

Literatur

- Aguado, Karin (2012): Progression, Erwerbssequenzen und *Chunks*. Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz – Rundbrief, Nr. 64/2012, Lehr- und Lernbarkeit, Teil 2, 7–22.
- Aguado, Karin (2016): Deutsch lernen mit *Chunks*. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund, 30–33.
- Aguado, Karin (2017): *Chunks* als Schnittstelle zwischen Lexikon und Grammatik. Skizze eines handlungsorientierten Ansatzes zum Erwerb sprachlichen Wissens. In: Monika Claluna/Barbara Tscharner (Hg.): Bausteine des Spracherwerbs DaF/DaZ. Wortschatz – *Chunks* – Grammatik: Akten der Sechsten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. 17. und 18. Juni 2016 – Universität Bern. Bern, 53–64.
- Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia (Hg.) (2014): Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeits-

- papiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.
- Bot, Kees de (1992): A bilingual production model: Levelt's ›speaking‹ model adapted. In: *Applied Linguistics* 13, 1–24.
- Cohrs, Silke (2007): Wirkung und Akzeptanz prosodischer Interferenzen ungarischer Deutschlehrer auf deutsche Muttersprachler und ungarische Germanistikstudenten. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12/2, 1–26.
- Dörnyei, Zoltán (2005): The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah, NJ.
- Dörnyei, Zoltan/Ryan, Stephen (2015): The psychology of the language learner revisited. New York, London.
- Dreke, Michael/Lind, Wolfgang (2018): 66 Wechselspiele für die interaktive Partnerarbeit. Stuttgart
- DESI-Konsortium (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Esser, Hartmut (2006): Migration, Sprache und Integration. Frankfurt a. M., New York.
- Fiehler, Reinhard (2011): Mündliche Verständigung und gesprochene Sprache. In: Sandro M. Moraldo (Hg.): *Deutsch aktuell 2. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*. Rom, 83–107.
- Gardner, Robert C./Masgoret, Anne-Marie/Tremblay, Paul F. (1999): Home background characteristics and second language learning. In: *Journal of Language and Social Psychology* 18/4, 419–437.
- Gnutzmann, Claus (2014): Mündlichkeit. In: Eva Burwitz-Melzer/Frank G. Königs/Claudia Riemer (Hg.): *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, 50–57.
- Grotjahn, Rüdiger (2012): Hörverstehen: Konstrukt und Messung. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 41: 1, 72–86.
- Grünewald, Andreas (2014): Bewertung mündlicher Schülerleistungen. In: Eva Burwitz-Melzer/Frank G. Königs/Claudia Riemer (Hg.): *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, 58–68.
- Guiora, Alexander Z. (1972): Construct validity and transpositional research: toward an empirical study of psychoanalytic concepts. In: *Comprehensive Psychiatry* 13, 139–150.
- Guiora, Alexander Z./Beit-Hallahmi, Benjamin/Brannon, Robert C. L./Dull, Cecilia Y./Scovel, Thomas (1972): The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: an exploratory study. In: *Comprehensive Psychiatry* 13/5, 421–428.
- Hallet, Wolfgang (2014): Beyond speaking: Neue Mündlichkeiten. In: Eva Burwitz-Melzer/Frank G. Königs/Claudia Riemer (Hg.): *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, 69–78.
- Hirschfeld, Ursula/Reinke, Kerstin (2016): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Juffs, Alan/Harrington, Michael (2011): Aspects of working memory in L2 learning. In: *Language Teaching* 44/2, 137–166.
- Kleist, Heinrich von (1974): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: Heinrich von Kleist: *dtv-Gesamtausgabe, Band 5: Anekdoten. Kleine Schriften*. München, 53–58.
- Kleppin, Karin (2014): Mündliche Kompetenzen entwickeln, fördern und überprüfen. In: Eva Burwitz-Melzer/Frank G. Königs/Claudia Riemer (Hg.): *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, 88–97.
- Klippel, Friederike (2014): Mündlichkeit im Englischunterricht. In: Eva Burwitz-Melzer/Frank G. Königs/Claudia Riemer (Hg.): *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, 98–107.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36/85, 15–43.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2007): Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 35. DOI: 10.1515/zgl.2007.024.
- Koeppel, Rolf (2016): *Deutsch als Fremdsprache: Sprachenerwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler.
- Kurtz, Jürgen (2014): Transformative Mündlichkeit: Eine Frage des Taktes. In: Eva Burwitz-Melzer/Frank G. Königs/Claudia Riemer (Hg.): *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, 117–126.
- Küster, Lutz (2014): Mündlichkeit in der Fremdsprache: Worüber wir reden. In: Eva Burwitz-Melzer/Frank G. Königs/Claudia Riemer (Hg.): *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, 127–136.
- Legutke, Michael K. (2014): Mündlichkeit – eine Herausforderung für den Englischunterricht in der Phase des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In: Eva Burwitz-Melzer/Frank G. Königs/Claudia Riemer (Hg.): *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, 137–146.
- Levelt, Willem (1989): *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass.
- Martinez, Hélène (2014): Mündlichkeit – Zur Frage der Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse und didaktischer Umsetzungskonzepte in die fremdsprachliche Unterrichtspraxis. In: Eva Burwitz-Melzer/Frank G. Königs/Claudia Riemer (Hg.): *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, 154–164.
- Meißner, Franz-Joseph (2014): *Fremdsprachliche Münd-*

- lichkeit – didaktisch ernst genommen. In: Eva Burwitz-Melzer/Frank G. Königs/Claudia Riemer (Hg.): Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, 174–184.
- Pickering, Martin J./Garrod, Simon (2004): Toward a mechanistic psychology of dialogue. In: *Behavioral and Brain Sciences* 27, 169–225.
- Pickering, Martin J./Garrod, Simon (2006): Alignment as the basis for successful communication. In: *Research on Language and Computation* 4, 203–228.
- Robinson, Peter (2013): Aptitude in Second Language Acquisition. In: Carol A. Chapelle (Hg.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, 1–5.
- Rose, Ralph (2013): Crosslinguistic corpus of hesitation phenomena: A corpus for investigating first and second language speech performance. In: *Interspeech* 2013, 992–996. https://www.isca-speech.org/archive/interspeech_2013/i13_0992.html (03.05.2020).
- Rost-Roth, Martina (2010): Affektive Variablen/Motivation. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2. Aufl.). Berlin, New York, 876–886.
- Rösler, Dietmar (2014): Wie mündlich kann/darf/soll die Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit sein? In: Eva Burwitz-Melzer/Frank G. Königs/Claudia Riemer (Hg.): *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, 195–204.
- Rösler, Dietmar (2016): Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion. Versuch einer Annäherung. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, 135–149.
- Schlak, Torsten (2008): Fremdsprachenlernreignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlernreignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19, 3–30.
- Schramm, Karen (2014): Forschungsdesiderata bezüglich der Mündlichkeit im DaF-/DaZ-Unterricht. In: Eva Burwitz-Melzer/Frank G. Königs/Claudia Riemer (Hg.): *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, 215–223.
- Schumann, John (1978): *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley, Mass.
- Schumann, John (1990): Extending the scope of the acculturation/pidginization model to include cognition. In: *TESOL Quarterly* 24/4, 667–684.
- Settinieri, Julia (2011): Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16/2, 66–80.
- Stivers, Tanya/Enfield, N. J./Brown, Penelope/Englert, Christina/Hayashi, Makoto/Heinemann, Trine/Hoymann, Gertie/Rossano, Federico/de Ruiter, Jan Peter/Yoon, Kyung-Eun/Levinson, Stephen C. (2009): Universals and cultural variation in turn-taking in conversation. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 106/26, 10587–10592.
- Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. München.
- Viëtor, Wilhelm (1882): *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. Heilbronn: Henninger.
- White, Sheida (1989): Backchannels across Cultures: A Study of Americans and Japanese. In: *Language in Society* 18/1, 59–76.
- Yngve, Victor (1970): On getting a word in edgewise. In: *Chicago Linguistic Society* 6/1, 567–578.

Karin Aguado

17 Sprachliche Teilkompetenzen (2): Schriftlichkeit

17.1 Einführung: Literalität und (Mehr-) Schriftlichkeit im Kontext DaZ/DaF

Der Umgang mit Schriftlichkeit erfordert eine Vielfalt an sprachlichen und kognitiven Kompetenzen, die weit mehr umfassen als die Fähigkeiten lesen und schreiben zu können. Während der Begriff der Alphabetisierung in einem engeren Sinne die Vermittlung basaler Schreib- und Lesetechniken bezeichnet, wird im Kontext der internationalen *Literacy*-Forschung Literalität in einem breiteren Sinne als Fähigkeit zur gleichberechtigten Teilhabe an einer schriftförmig organisierten Gesellschaft verstanden. Dieses erweiterte Verständnis liegt auch der funktionalen Bestimmung der UNESCO (2004) zugrunde:

»Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potential and participate fully in community and wider society.« (ebd.: 13)

Der Begriff ›Literalität‹ integriert Lesen und Schreiben als kulturelle Werkzeuge gleichermaßen und umfasst auch das Wissen um soziale Handlungskonstellationen von Sprache. Allerdings erfordert die Dynamik der Digitalisierung einen erweiterten Textbegriff: Papier- und elektronische Medien sind in ihren je spezifischen Rezeptions- und Produktionsbedingungen einzubeziehen, ebenso die alltäglichen Schreib- und Lesepaxen vom Notizzettel bis zur interaktiven, textgebundenen Kommunikation per *Tweet* oder *Chat*. Texte sind längst nicht mehr rein schriftsprachliche Gebilde, vielmehr enthalten sie visuell-graphische Repräsentationen, Bilder oder Töne, so dass Texte als multimodale Ensembles betrachtet werden können. Die computervermittelten Kommunikationsformen einer neuen digitalen Schriftlichkeit zeichnen sich durch alltags- und umgangssprachliche Strukturen aus, die in ungesteuerten Kontexten den L2-Spracherwerb beeinflussen und im Sinne einer reflektierten ›Alltagsschriftlichkeit‹ auch gezielt für gesteuerte Vermittlung zu nutzen sind.

Schriftlichkeit und Mündlichkeit sind also weder dichotom noch voneinander isoliert. Vielmehr ist Literalität konzeptionell schriftlich ausgerichtet, kann

aber, um die Differenzierung von Koch/Oesterreicher (1985) aufzugreifen, sowohl in medial mündlicher als auch in medial schriftlicher Form auftreten (s. Kap. V.16). Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben sind miteinander vernetzt und sollten, hierüber besteht in der Sprachdidaktik seit der pragmatisch-kommunikativen Wende in den 1970er Jahren Konsens, integriert vermittelt werden. Um das wechselseitige Zusammenwirken mündlicher und schriftlicher Formen und ihre Einbettung in alltägliche und institutionelle sprachliche Handlungssysteme zu verdeutlichen, eignet sich der sprachliche Qualifikationsfächer (vgl. ausführlich Ehlich 2005). Er modelliert ein Bild von der Aneignung grundlegender Teilbereiche der Sprache, die untereinander verknüpft sind. Er kann für basale sowie fortgeschrittene erst-, zweit- und fremdsprachliche Lehr-/Lernkontexte herangezogen werden.

- rezeptive und produktive phonische Qualifikation (Lautwahrnehmung und -produktion, Wort- und Satzintonation);
- pragmatische Qualifikation I (sprachliche Handlungsziele von anderen erkennen und darauf reagieren sowie Sprache zum Erreichen eigener Ziele einsetzen, z. B. mittels alltäglicher Handlungsmuster wie Frage – Antwort);
- semantische Qualifikation (Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeits- und Vorstellungselementen und die Ermittlung von Wort- und Satzbedeutungen, Begriffsbildung);
- morphologisch-syntaktische Qualifikation (Befähigung, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen zu Sätzen und von Sätzen zu verstehen und herzustellen);
- diskursive Qualifikation (sprachliche Kooperation und Interaktion, Großformen wie Beschreiben und Erzählen);
- pragmatische Qualifikation II (institutionelle Handlungsmuster wie Arztfrage – Antwortversuch, Lehrerfrage – Aussage; Reklamation, Argumentieren);
- literale Qualifikation I (basaler Schriftspracherwerb und erste Erfahrungen mit Texten);
- literale Qualifikation II (Aufbau komplexer schriftlicher Textualität, Entwicklung von Sprachbewusstheit) (vgl. Ehlich 2005: 12).

Der enge Zusammenhang von Schriftlichkeit, kritischem Denken und reflexivem Lernen ist in den letzten beiden Jahrzehnten in den Fokus der Zweit- und Fremdsprachdidaktik Deutsch gerückt. Dies ist nicht zuletzt eine Folge der internationalen Schulleistungs-

studien, die die herausragende Bedeutung schriftsprachlicher Fähigkeiten – d. h. textuelle Kompetenzen jenseits der Alphabetisierung – für den Bildungserfolg und die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (u. a. OECD 2006) nachgewiesen haben. Ausschlaggebende Risikofaktoren für fehlenden Schulerfolg sind dabei in erster Linie mangelnde bildungsrelevante und sozioökonomische Ressourcen in den Familien. Vor diesem Hintergrund besteht die gesellschaftliche Herausforderung darin, herkunftsbedingte Unterschiede durch eine außerfamiliäre Schreib- und Lesesozialisation auszugleichen.

Bildungspolitisch resultierte aus diesen Befunden die Querschnittsaufgabe, eine fachübergreifende und fachspezifische Sprachbildung und Sprachförderung zu etablieren. Diese führte zu einer verstärkten Vernetzung der Zweit- und Fremdsprachdidaktik Deutsch mit affinen Bezugsdisziplinen auch im internationalen Kontext, insbesondere der Schreib- und Leseforschung und -didaktik, der Fachsprachdidaktik sowie den Erziehungs-, Bildungs- und Kulturwissenschaften. Seit der Jahrtausendwende bildet das Themenfeld Sprache und Fach einen Schwerpunkt, der an internationale Konzepte des sprach- und fachintegrierten Unterrichts anschließt. *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) bezeichnet einen Bildungsansatz, in dem das Lernen einer Fremdsprache mit fachlichen Inhalten verbunden wird. Die Vermittlung von Deutsch in Verbindung mit fachlichen Inhalten setzt sich auch im DaF-Kontext zunehmend durch, im Falle von *Content and Integrated Language Learning in German* (CLILiG) wird das Deutschlernen mit Inhalten aus anderen Fachbereichen wie Physik, Biologie oder Kunst kombiniert (u. a. Haataja/Wicke 2018). Varianten des fachübergreifend-immersiven Lernens sind der Fachübergreifende Deutschunterricht (FüDaF) sowie der Sprachensible Deutschsprachige Fachunterricht (DFU; Leisen 2010). Der interdisziplinäre Diskurs um die Konzepte Bildungssprache, Mehrsprachigkeit und Sachfachliteratilität erweitert somit das forschungsmethodische Spektrum sowie die methodisch-didaktischen Ansätze im Feld ›Literatilität und Schriftlichkeit‹ (im Überblick zum Schreiben in der Zweitsprache Deutsch Grießhaber/Schmölzer-Eibinger/Roll et al. 2018, zum Lesen im Überblick Lutjeharms/Schmidt 2010).

Aus sprachlehr- und lerntheoretischer Sicht lassen sich folgende Funktionen der Schriftlichkeit unterscheiden: Lesen und Schreiben (1) als technische Fertigkeiten und Zielgegenstände des Lernens, (2) als

kommunikative Werkzeuge zur Übermittlung und zum Austausch von Informationen, (3) als epistemische Lern- und Denkwerkzeuge zur Erschließung und Konstruktion von Wissen im Umgang mit Texten in institutionellen Bildungskontexten und (4) als expressiv-ästhetische Formen in personalen, identitätsrelevanten Kontexten. Quer dazu liegt die Frage, wie das mehrsprachige Repertoire der Lerner/innen als Ressource beim literalen Lernen genutzt werden kann. Hier liegen in verschiedenen Forschungskontexten Untersuchungen zu Mehrschriftlichkeit und gesamtsprachlicher Literalität vor (im Überblick Roll/Gürsoy 2018), deren systematische Berücksichtigung in der Modellierung von Lese- und Schreibkompetenzen ein Forschungsdesiderat darstellt.

Vorliegende Befunde zeigen, dass in den Lehr-/Lernkontexten DaZ und DaF von sehr heterogenen Lernausgangslagen in Bezug auf schriftsprachliche Kompetenzen auszugehen ist. Es lassen sich folgende Kerngruppen unterscheiden: (1) Lerner des Deutschen als Fremdsprache im Ausland verfügen in den meisten Fällen über ausgebildete Lese- und Schreibkompetenzen in ihrer Erstsprache oder auch in weiteren Erst-, Zweit- und Fremdsprachen (z. B. Ukrainisch und Russisch in der Ukraine, Englisch als erste Fremdsprache). (2) Dies trifft auch auf Lerner des Deutschen als Fremdsprache im Inland in beruflichen und hochschulischen Kontexten zu. (3) Dagegen ist die sprachbiographische Entwicklung mehrsprachiger Lerner im DaZ-Kontext häufig durch eine fraktionierte Sprachpraxis gekennzeichnet: Personen, die in zweiter oder dritter Generation in Deutschland aufwachsen, sind entweder bilingual sozialisiert oder erwerben Deutsch als frühe Zweitsprache im Kindergarten oder in der Schule. Die Erstsprachen werden zumeist in der Familie oder im sozialen Nahbereich mündlich verwendet, Sprachwechsel und Sprachmischung sind Teil der Alltagssprache. Literale Kompetenzen in den Erstsprachen sind in der Regel nur dann verfügbar, wenn ein herkunftssprachlicher Unterricht besucht werden konnte, der im Idealfall mit dem Regelunterricht koordiniert ist. (4) Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die als sogenannte Seiteneinsteiger nach Deutschland kommen, verfügen häufig über altersgemäße literale Kompetenzen in der L1, auf deren Basis sie rasch L2-Kompetenzen erwerben können. Neu zugewanderte Personen, die nur über geringe literale Erfahrungen verfügen, müssen den Prozess der (Erst-)Alphabetisierung in der L2 Deutsch vollziehen. Laut einer Befragung des BAMF zum Alphabetisierungsgrad von Geflüchteten, die von 2013 bis 2016 nach Deutschland ge-

kommen sind, lag der Anteil der Erstschriftlernenden bei 15 % (vgl. Scheible 2018).

Der vorliegende Beitrag gibt im Weiteren einen Überblick über linguistische und sprachpsychologische Merkmale des schriftsprachlichen Handelns und nimmt dabei produktive, rezeptive sowie prozessuale Aspekte in den Blick. Darauf aufbauend werden Ansätze einer schrift- und textorientierten Didaktik vorgestellt, die kommunikative, epistemische und identitätsrelevante Funktionen des Schreibens und Lesens berücksichtigt.

17.2 Schriftsprache, Textualität und schriftsprachliches Handeln

17.2.1 Schriftsprache

Die Leistung von Schrift besteht in der dauerhaften Überlieferung von flüchtigen, sprachlich-kommunikativen Inhalten. Je nach Schriftsystem wurden unterschiedliche Lösungen zur Verschriftlichung gesprochener Sprache gefunden und kodifiziert. Die Schrift des Deutschen ist eine alphabetische Silbenschrift, d. h. Buchstaben werden zu Silben gebündelt und prosodisch unterschiedlich markiert. Zweitschriftler des Deutschen, die in einer anderen Alphabetschrift (wie dem kyrillischen, griechischen oder arabischen Alphabet), in einer syllabischen Schrift (wie Japanisch) oder einer logographischen Schrift (wie Chinesisch) lesen und schreiben gelernt haben, müssen ihre Schriftvorerfahrungen in Bezug zu dem deutschen Schriftsystem setzen.

Sprache als geschriebene Sprache stellt eine spezifische Varietät dar, die schriftorientierte Standardsprache. Sie unterliegt in den Bereichen Lexik, Grammatik, Aussprache und Orthographie verbindlichen Normierungsprozessen. Durch die Schrift werden sprachliche Strukturen visualisiert, dabei markiert die Orthographie bestimmte Funktionen (zum Beispiel Wortarten oder syntaktische Strukturen durch Groß- und Kleinschreibung) und weist dadurch ein hohes Potenzial zur Aneignung von schriftsprachlichen Strukturen im Deutschen auf. Seit der Rechtschreibreform von 1996 bzw. der revidierten Fassung von 2006 sind in allen Bereichen der deutschen Orthographie mehrere Varianten zugelassen. Welche Gebrauchsfrequenzen ausgewählter Varianten in unterschiedlichen Schreibkontexten vorliegen und ob diese Varianten Einfluss auf die kollektive und individuelle literale Praxis nehmen, stellt auch für den DaZ/DaF-Kontext eine neuere Untersuchungsperspektive dar. Die Lockerung der

Sprachnormen betrifft auch die Geltung gesprochen-sprachlicher Varianten, die zunehmend Eingang in die Standardsprache finden (wie z. B. die Verbzweitstellung in Nebensätzen, possessiver Dativ) und insbesondere in elektronischer Kommunikation verwendet werden. Wenngleich dialektale, regionale, soziolektale und umgangssprachliche Formen des Deutschen der konzeptionellen Mündlichkeit vorbehalten sind, so findet doch die Kodifizierung plurizentrischer Formen des Deutschen in Bezug auf lexikalische Varianten wie *Schlagobers* (Österreich) oder *Velo* (Schweiz) vor allem Eingang in die Auslandsgermanistik. Letztlich aber ist eine Ausrichtung des DaZ/DaF-Unterrichts an unterschiedlichen Varietäten und Variationen des Deutschen, die neue Perspektiven für den schriftlichen Ausbau einer kritisch reflektierten Sprachnormbewusstheit bietet, überfällig (u. a. Neuland 2006).

17.2.2 Textkompetenz und Bildungssprache

Schrift und Text sowie die darauf bezogenen literalen Kompetenzen lassen sich analytisch unterscheiden, was forschungsmethodische und didaktische Konsequenzen hat. Schriftkompetenz umfasst die Techniken des Schreibens und Lesens und damit verbunden motorische und orthographische Kenntnisse (Buchstaben, Wörter, Sätze). Textkompetenz wird dagegen als sprachlich-kognitive Fähigkeit verstanden, Texte selbständig oder in Kooperation mit anderen zu produzieren, zu verstehen und als Grundlage für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen (vgl. Portmann-Tselikas 2005: 2). Die literalen Kompetenzen hängen jedoch eng zusammen: Mangelnde Schreib- und Leseflüssigkeit kann sich auf die Textproduktion und -rezeption auswirken, weshalb das Einüben und Automatisieren von Schreib- und Leseflüssigkeit basal ist und deren Ausprägung auch in Forschungsdesigns kontrolliert werden sollte.

Worin besteht nun die Spezifik einer schriftsprachlichen, im oben genannten Sinne textuellen Handlung? Im Unterschied zur mündlichen Kommunikation sind Sprecher/in und Hörer/in, respektive Schreiber/in und Leser/in, bei textuellem Handeln nicht präsent, vielmehr ist der Text aus dem gemeinsamen Wahrnehmungsraum gelöst und überbrückt die »zerdehnte Sprechsituation« (Ehlich 1984). Diese Situationsentbindung hat eine grundlegende Strukturveränderung der sprachlichen Mittel zur Folge: Der spätere Leser muss auch ohne weitere Erläuterungen den Text verstehen können, d. h. der Schreiber muss das Vorwissen des Lesers antizipieren und genau planen,

welche Informationen sachlogisch relevant sind. Die Orientierung an der Perspektive des Adressaten und die Herstellung einer kohärenten, nachvollziehbaren Textstruktur erfordern entwickelte kognitive Fähigkeiten auf Seiten des Schreibers. Umgekehrt muss der Leser in der Lage sein, ein mentales Modell aus dem Gelesenen herzustellen. Lesen und Schreiben gehören somit als kommunikative Handlungseinheit zusammen, wobei die gegenüber dem Sprechen und Hören deutlich verlangsamten Prozesse didaktische Potenziale für sprachförderliche Planung und Reflexion bieten (vgl. ausführlich Becker-Mrotzek/Böttcher 2012).

Sprachliche Explizitheit ist somit wesentlich für das Produzieren verständlicher Texte, da nonverbale (Körpersprache, Mimik und Gestik) und paraverbale (Intonation) Mittel entfallen. Räumliche und zeitliche Kontexte müssen verbalisiert (z. B. durch Präpositionalphrasen wie *neben dem Haus* oder temporale Gliederungen wie *zuerst, dann, danach*) und logische Relationen (durch Konnektiva, Adverbien) geklärt, Gegenstände und Handlungen (durch komplexe Nominalphrasen und Präfix- oder Reflexivverben) benannt werden. Als weitere Merkmale für (konzeptionelle) Schriftsprachlichkeit gelten Kompaktheit, Präzision und Informationsdichte. Zur Verdichtung und Präzisierung von Inhalten können Nominalisierungen, Partizipialattribute, Komposita oder Funktionsverbgefüge genutzt werden, die Syntax ist durch hypotaktische, also unterordnende Satzgefüge geprägt. Unpersönlichkeit wird durch passivische Formen oder man-Konstruktionen ausgedrückt. Schriftsprachlichkeit bietet somit ein Instrumentarium zur situationsentbundenen Beschreibung von Prozessen, Handlungen und Zuständen, das sich jedoch kaum als eine statische Merkmalliste abbilden lässt. Vielmehr sind die Textstruktur sowie die notwendigen sprachlichen Mittel aus der Zweckhaftigkeit und der Funktion der jeweiligen Äußerungsabsicht abzuleiten. Im Verständnis der linguistischen Pragmatik lassen sich sprachlich-kognitive Handlungen unterscheiden, in denen die jeweiligen Inhalte (fachlich gesprochen die Propositionen) mit einem bestimmten Ziel (der Illokution) verarbeitet werden: basal als assertieren, beschreiben, erklären und instruieren, auf einer komplexeren Stufe als begründen, reformulieren und erläutern (Redder 2018, im Überblick Hoffmann 2016).

In der aktuellen Diskussion wird der enge Zusammenhang von Schriftsprache, Denken und Lernen mit dem Konstrukt Bildungssprache erfasst, das am konzeptionellen Schriftsprachgebrauch orientiert ist (s. Kap. V.11). Die Unterscheidung von Medium (gra-

phisch, phonisch) und Konzeption (mündlich, schriftlich) geht auf das fach- und interdiskursiv einflussreiche Konzept von Koch/Oesterreicher (1985) zurück. Die metaphorische Rede von Nähe- und Distanzsprachlichkeit wurde aufgrund einer fehlenden Ausdifferenzierung nach Textsorten, Genre und sozialen Kontexten kritisch diskutiert (zur Diskussion der Konzeptkarriere vgl. Feilke/Hennig 2016).

17.2.3 Textmuster, Textsorten, Textformen

Für die schriftliche Kommunikation stehen konventionalisierte, prototypische Textmuster und Textsorten zur Verfügung, zu denen unterschiedliche Klassifikationssysteme entlang formaler oder pragmatisch-funktionaler Merkmale vorliegen, die jedoch nicht immer trennscharf sind. Textmuster lassen sich mit Bachmann/Becker-Mrotzek (2017) verstehen als »komplexe Schemata des textsprachlichen Handelns, die aus je konstitutiven Textbausteinen bestehen, die funktionale Verknüpfungen kommunikativer Absichten mit sprachlichen Ausdrücken bilden« (ebd.: 30). Pohl/Steinhoff (2010) schlagen zu didaktischen Zwecken den Begriff Textform vor, der auch lehr- und lerntypische Lese- und Schreibanlässe wie Portfolio, Mitschriften, Notate umfasst, die keiner gängigen Textsorte zuzuordnen sind, aber lernersprachliche Ausdrucksweisen als Zwischenstufen des Erwerbs zulassen und damit schreibendes und lesendes Lernen unterstützen.

Beispielhaft sei das übergeordnete Textmuster »Instruktion« angeführt, das sich in unterschiedliche Sachtextsorten wie Kochrezepte, Bedienungs- oder Spielanleitungen unterteilen lässt oder aber in kurzen Anweisungen verbalisiert werden kann. Auch der Teilabschnitt »Durchführung« der schulischen Fachtextsorte »Versuchsprotokoll« in naturwissenschaftlichen Fächern hat anleitenden Charakter. Die prototypische Textstruktur sowie die erforderlichen sprachlichen Mittel (zeitliche Gliederung, Präsens, Infinitiv- oder Imperativkonstruktionen, Unpersönlichkeit) lassen sich somit auch für ein koordiniertes, fächer- und sprachenübergreifendes Lernen nutzen (vgl. Bee-se/Roll 2015).

Feilke (2014) bestimmt aus einer deutschdidaktischen, semiotischen Perspektive solche sprachlich-routinehaften Komponenten des Textaufbaus als Textprozeduren. Textprozeduren sind »sozial schematisierte Handlungszüge in Texten, die als Werkzeuge des Schreibens in den kulturell etablierten Praktiken des Umgangs mit Texten angeeignet werden« (ebd.: 15). Hierzu zählen nach Feilke auch Routinen wie die

Gliederung eines Themas (*erstens, zweitens, drittens*), metadiskursive Strukturierungen (*einerseits... andererseits*) oder feste Nomen-Verb Verbindungen. Textprozeduren sind nach Feilke zwar in hohem Maße kontext- und textortengebunden, beziehen sich aber nicht auf den Text als Ganzes, vielmehr handelt es sich um ein prozedurales Wissen zwischen dem Produkt und dem Prozessaspekt von Sprache. Die Vermittlung und Aneignung routinierter Formen als quasi generativ wirkende Motoren für das textuelle Lernen ist anschlussfähig an das im fremdsprachlichen Unterricht verwendete Konzept des imitativen Lernens durch formelhafte Sprache, also der Einübung häufig gebrauchter, konventionalisierter Muster, die als Wahrnehmungs- und Gedächtniseinheiten wie einzelne Elemente verarbeitet werden (vgl. Aguado 2002). Ballis (2010) untersucht im Kontext DaZ den formelhaften Sprachgebrauch in unterschiedlichen beschreibenden, erzählenden und berichtenden Textsorten in der Sekundarstufe I (an allen Schulformen in Augsburg) und zeigt in ihrer korpusanalytischen Studie, wie Schüler/innen Routineformeln als »Sprungbrett in den Text nutzen« (ebd.: 238). Dabei setzen sie den formelhaften Sprachgebrauch zur Textstrukturierung und zur inhaltlichen Ausgestaltung zwar durchaus ein, reflektieren aber den Gebrauch häufig nicht ausreichend, so dass die textgestaltenden Potenziale nicht ausgeschöpft werden können.

Das Lernpotenzial von Textmustern, Textsorten und sprachlich-kognitiven Handlungen für die Erst-, Zweit- und Fremdsprachdidaktik wird seit der pragmatisch-kommunikativen Wende in den 1970er Jahren thematisiert. Eine Reihe von Arbeiten verknüpfen systematisch die Befunde einer pragmatisch orientierten Linguistik mit einem kommunikativ orientierten Zweit- und Fremdsprachunterricht (u. a. die Beiträge in Adamzik/Krause 2005; Freudenberg-Findeisen 2016). Fandrych/Thurmaier (2011) nehmen aus erst- und fremdsprachdidaktischer Perspektive einen Vergleich von Textsortenpaaren wie »Leserbrief und Posting« oder »Tagebuch und Blog« vor und leiten Beschreibungs- und Abgrenzungskriterien ab, die eine breite stilistische und kulturelle Variation aufweisen. Gerade der Aspekt der Kulturalität ist relevant, da durch unterschiedliche, auch domänenspezifische Textsortenrepertoires kultur- und sprachvergleichend gearbeitet werden kann (u. a. literarische, wissenschaftssprachliche, fachsprachliche oder berufsrelevante Textsorten). In der angloamerikanischen, im soziokulturellen Paradigma verorteten L2-Didaktik sind Textsorten bzw. Genres seit den 1980er Jahren ein

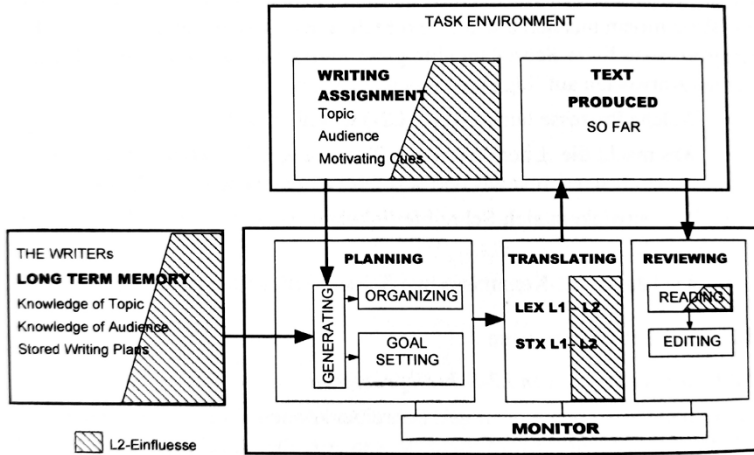
Schlüsselkonzept für die Schreib- und Leseförderung (*genre based approach to literacy*; u. a. Cope/Kalantzis 1993). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass explizites Textsortenwissen als Steuerungsgröße für das Lesen und Schreiben von Texten fungiert und ein hohes didaktisches Potenzial als Rahmenkonzept für die Aneignung und Vermittlung von Textkompetenz aufweist (s. Kap. V.17.5).

17.2.4 Interlingualer Transfer von textuellen Kompetenzen

Neurolinguistische und psycholinguistische Studien zeigen, dass Sprachen keine getrennten, modularen Systeme darstellen, sondern untereinander vernetzt sind. Dass Textkompetenz nicht nur einzelsprachlich, sondern sprachübergreifend organisiert ist, ist auch im deutschsprachigen Raum durch unterschiedliche Studien belegt (u. a. Schmölzer-Eibinger 2011; Wenk et al. 2016 für das Sprachenpaar deutsch-türkisch). Lernende, die in der Erstsprache alphabetisiert sind und stabile schriftsprachliche Strukturen erworben haben, können diese auf die Zweit- bzw. Fremdsprache übertragen, umgekehrt wirken sich literale Strukturen in der Zweit- und Fremdsprache auch auf die Erstsprache aus. Dazu zählen die Kohärenzkompetenz, die Kontextualisierungskompetenz, die Perspektivübernahme, die Textoptimierungskompetenz und die strategische Kompetenz (Schmölzer-Eibinger 2011: 51). Einzelsprachlich organisiert sind lexikalische und grammatische Mittel. Allerdings muss eine ausreichende Basis sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweit- oder Fremdsprache vorhanden sein, bevor ein interlingualer Transfer stattfinden kann. Wie diese Schwelle zu bestimmen ist, wird kontrovers diskutiert und erfordert weitere empirische Untersuchungen im Anschluss an die Arbeiten von Cummins (u. a. Cummins 1982). Dieses Potenzial lässt sich gerade dann für das mehrsprachige literale Lernen nutzen, wenn die Lerner häufig nicht bewusst vorhandenes textuelles und strategisches Wissen in der L1 oder weiteren Fremdsprachen explizit analysieren und reflektieren (s. Kap. V.17.5).

17.3 Schreiben und Lesen in der L2 – Prozesse, Produkte und Komponenten

Die Auseinandersetzung mit Modellen der Textproduktion und -rezeption bietet ein Fundament, um didaktische Maßnahmen theoretisch zu begründen.



Griesshaber 2005 modifiziertes Modell von Hayes & Flower 1980, 11 Fig. 1.5. Structure of the writing model

Abb. 17.1 Schreiben in der L2 (Griesshaber 2010: 220)

17.3.1 L2- Schreibprozesse und Textproduktion

Schreiben ist für viele Lernende – und auch Lehrkräfte – eine große Herausforderung, die vielfach mit der sprichwörtlichen Angst vor dem weißen Blatt besetzt ist. Dies ist darauf zurückzuführen, dass das Schreiben von Texten eine komplexe und insbesondere in der Zweit- und Fremdsprache überaus anstrengende mentale Tätigkeit darstellt. Gelingt es aber, Schreibängste zu überwinden, bietet das Schreiben ein enormes Potenzial für Lernprozesse und Persönlichkeitsentwicklung.

Zu den Meilensteinen der Schreibforschung zählt das in der Kognitionspsychologie verortete Schreibprozessmodell von Hayes/Flower (1980), in dem Schreiben erstmals als problemlösendes Handeln konzeptualisiert wird. Unter Einsatz des forschungsmethodischen Herangehens des ›lauten Denkens‹ in Kombination mit Textanalysen und Interviews konnte das ersprachliche Schreiben in unterschiedliche Teilprozesse zerlegt werden, die bei der Textproduktion zusammenwirken (s. Abb. 17.1): (1) Die Schreibaufgabe, themenbezogene Informationen, die antizipierten Rezipienten und die Motivation als Aufgabenumgebung (*task environment*), (2) das Langzeitgedächtnis des Schreibers (*long term memory*), in dem adressaten- und textsortenspezifisches Wissen abgespeichert ist, und (3) eine Planungs- und Steuerungskomponente, in der der eigentliche Textproduktionsprozess stattfindet. Diese Prozesse verlaufen nicht linear, kennzeichnend ist vielmehr das rekursive Hin- und Herpendeln zwischen inhaltlicher Planung und sprachlicher Realisierung und der Evaluation des bis-

her hervorgebrachten Textes. Der Schreibende wird zum Lesen des eigenen Textes: Lesen fungiert somit als ständige Kontrollinstanz beim Schreiben. Überprüft werden diese Prozesse durch eine übergeordnete Steuerung, die den Text zum Gegenstand der eigenen Kognition macht (*monitoring*).

Griesshaber (2010) identifiziert in einer Adaptation des Modells auf das L2-Schreiben Besonderheiten innerhalb der drei Werkstätten (in Abb. 17.1 schraffiert). (1) Die in der L2 formulierte Aufgabenstellung kann schwer verständlich sein, (2) im Langzeitgedächtnis liegt unterschiedliches Textmuster-, Textsorten- und Weltwissen vor, (3) innerhalb des Textproduktionsbereichs führen weniger automatisierte und ausgereifte lexikalische, grammatische und orthographische Kenntnisse dazu, dass Ressourcen für die Planung und die Überarbeitung fehlen (vgl. Griesshaber 2010: 220). Spezifisch für zweit- und fremdsprachliche Schreibprozesse ist zudem, dass Lernende, je nach Dauer des Deutscherwerbs und Kompetenz in der Erstsprache, bei der Formulierung auf Text- und Argumentationsmuster aus der L1 zurückgreifen. Solche Rückkopplungen zur L1 können zu missverständlichen Formulierungen führen. Der inhaltlich gesteuerte Schreibprozess wird häufig dadurch unterbrochen, dass Schreibende Lücken im Wortschatz oder in der Grammatik bemerken. Diese Form des *noticing* hat ein hohes schreibstrategisches Potenzial: Durch das verlangsamende Schreiben können Lösungen gefunden werden, sofern Hilfsmittel zur Verfügung stehen, um die fehlenden Ausdrucksmittel zu beschaffen (*scaffolding*). Umgekehrt trägt die Bereitstellung ent-

sprechender Strukturen (Schreibpläne, Wortschatz, vorgeformte Ausdrücke) auch zur Entlastung des Schreibens bei.

Die nach wie vor gültige Leistung des Modells besteht darin, den Schreibprozess in Teilschritte zu zerlegen und damit dessen Komplexität didaktisch fassbar zu machen. Einige Faktoren werden jedoch nicht berücksichtigt: Zum einen wird nicht zwischen verschiedenen Altersgruppen sowie zwischen erfahrenen und nicht erfahrenen Schreibern unterschieden. Ferner geht das Modell von einem einsamen Schreiber aus. Der Schreibprozess verändert sich aber deutlich in einem kooperativen Setting, wie es sowohl in didaktischen als auch in beruflichen Kontexten immer häufiger vorkommt. Zudem wird eine entscheidende Stellschraube für gelingende Schreibprozesse nicht ausreichend beachtet: die emotionale und motivationale Disposition (Philipp 2015). Schreibbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen spielen im Bereich des zweit- und fremdsprachlichen Schreibens eine besondere Rolle (Ballis 2010: 62–71). Das Beherrschen von Schreibstrategien, die sich im Kontinuum von intuitiv-spontanem Schreiben (*knowledge telling*) und zielorientiert-reflexivem Schreiben (*knowledge transforming*) bewegen, trägt zu einer positiven Wahrnehmung der eigenen Schreibfähigkeit maßgeblich bei. Festzuhalten ist, dass beim Schreiben ein hohes Maß an individueller Variation der Bedingungsfaktoren vorliegt. Daher ist es relevant, sowohl die Schreibmotivation, den literalen Erfahrungsgrad als auch unterschiedliche Lernertypen zu berücksichtigen.

17.3.2 L2-Leseprozesse und Textrezeption

Auch das Lesen ist ein komplexer sprachlich-kognitiver Prozess, der sich aus unterschiedlichen Teilkompetenzen zusammensetzt. Rosebrock/Nix (2014) haben in ihrem Mehrebenenmodell des Lesens verschiedene Dimensionen unterschieden, die auch für das L2-Lesen relevant sind: die kognitive Prozessebene, die subjektive Ebene (Selbstkonzept, Motivation, innere Beteiligung) und die soziale Ebene (Familie, Schule, *Peers*).

Kognitionspsychologisch werden drei Ebenen des Leseakts unterschieden, die aufsteigende (*bottom up*) und absteigende (*top down*) Verarbeitungsmodi umfassen: die Wort-, Satz- und Textebene. Zunächst werden aufsteigend die Grapheme bzw. Buchstaben wahrgenommen und in Laute übersetzt (phonologische Rekodierung), denen geübte Leser automatisiert und schnell eine Bedeutung zuweisen (dekodieren). Auf

Satzebene werden dann semantische und syntaktische Relationen zwischen den Wortfolgen hergestellt, um den Inhalt (als propositionale Einheiten) zu erfassen: Zum Beispiel muss die Verbklammer im Deutschen vom Prädikatsteil in der zweiten Position bis zum Satzende erkannt werden. Satzübergreifend erfolgt auf der Textebene der lokale Aufbau einer kohärenten Textstruktur, die innere Repräsentation des Gelesenen nimmt die Gestalt eines sogenannten mentalen Modells an. Die Ausbildung von müheloser Leseflüssigkeit erfolgt auf der Ebene dieser hierarchieniedrigen Prozesse, für deren Einübung in jüngster Zeit vermehrt verschiedene kooperative Lautleseverfahren eingesetzt werden (Rosebrock/Nix 2014: 45–56).

Globales Textverständnis setzt die Interaktion der Dekodierungsergebnisse mit einem je individuellen, erwartungsgeleiteten Vorwissen, Sprachwissen und Interesse des Lesers voraus. Verstehen ist also ein aktiver Prozess der Bedeutungskonstruktion, d. h. der »L2-Leser in Aktion« (Schramm 2001) fügt dem gelesenen Text Informationen hinzu oder stellt Beziehungen zwischen Textteilen her. Diese sogenannten Inferenzen sind text- und wissensbasiert und lassen sich in drei Bereiche unterscheiden: lokale Kohärenzbildung (Satzebene), globale Kohärenzbildung (Textebene) und elaborative Inferenzen (weiterführende Überlegungen). Die Ausbildung von hierarchiehöheren kognitiven Leseverstehensleistungen kann durch Vielleseverfahren und Lesestrategien erfolgen. Diese unterstützen einerseits die Lesemotivation und Inferenzbildung aufgrund vielfältiger Lektüreerfahrung sowie die globale Kohärenzbildung durch ordnende, elaborierende und wiederholende Strategien (Rosebrock/Nix 2014: 57–72). Zu beachten ist dabei die Domänenspezifität und Modalität von Texten: Bei Sachtexten lenken beispielsweise die Fachsprachlichkeit oder graphische Visualisierungen das Verstehen, bei literarischen Texten sind es rhetorische Verfahren wie Metaphern oder Ironie. Literarisches Lesen eröffnet einen persönlichen Zugang: Durch die Wahrnehmung und das Nachvollziehen einer womöglich fremden Figurenperspektiven und einer fiktiven Handlungskonstellation werden kulturell geprägte Erfahrungen, Emotionen und Vorstellungen aktiviert. Rezeptionsästhetische Ansätze plädieren deshalb dafür, literarische Texte bereits im Anfängerunterricht zu lesen (Rösch 2010: 227).

Das Zusammenspiel der auf- und absteigenden Leseprozesse wird durch das interaktive Modell der Text-Leser-Interaktion gefasst, das Lesen als gleichermaßen daten- und erwartungsgeleiteten Prozess

modelliert (ausführlich Ehlers 1998). Ferner haben schematheoretische Wissens- und Verstehenskonzeptionen auch die fremdsprachliche Lesedidaktik nachhaltig beeinflusst. Schemata werden beim Leser aktiviert und entwickelt, sie umfassen formale (Textsorten, Textmuster) und inhaltliche (gesellschaftlich-kulturell geprägtes Weltwissen) Strukturen. Wie ausgeprägt die vorliegenden Schemata sind, hängt von den literalen Vorläuferfähigkeiten ab, die durch die familiäre und schulische Lesesozialisation ausgebildet werden. Der unter 2.1. dargelegte genrebasierter Ansatz ist also auch im Bereich der Leseförderung fruchtbar, da differenziertes Textsortenwissen das Verstehen lenkt und den Aufbau strukturierter mentaler Modelle des Gelesenen unterstützt.

Was zeichnet nun Leseprozesse in der Zweit- und Fremdsprache Deutsch aus? Hier ist in Bezug auf die oben erläuterten Kompetenzbereiche zwischen (1) Leseflüssigkeit und (2) Lese- bzw. Textverstehen zu unterscheiden. Mit Blick auf die Leseflüssigkeit können Unterschiede in den Schriftsystemen die Rekodierung der Grapheme und somit die Worterkennung einschränken. Fehlende Orthographie-, Grammatik- und Wortschatzkenntnisse beeinflussen die automatische, kontextfreie Worterkennung und die syntaktische Analyse und binden so Ressourcen, welche hierdurch nicht mehr für höherstufige Verstehensprozesse zur Verfügung stehen. Lerner, die bereits in der L1 lesen gelernt haben, können Lesefähigkeiten auf die L2 übertragen, insbesondere bei typologisch nahen Sprachen, die über das gleiche Schriftsystem verfügen: So ist es für niederländischsprachige Lerner einfacher, Deutsch zu lesen, als für chinesisch- oder türkischsprachige Lerner. Das Textverstehen kann einerseits durch ein differentes Hintergrundwissen eingeschränkt werden, das elaborierte Inferenzen begrenzt, und andererseits können fehlende Sprachkenntnisse dazu führen, dass Oberflächenmerkmale wie Pronomina, Konnektiva oder komplexe Nominalphrasen nicht für inferentielle Aktivitäten genutzt werden können (Ehlers 2017: 220–222). Umgekehrt kann aber auch das Verstehen befördert werden, wenn Schemata sprachübergreifend übertragen werden. So lässt sich auch ohne Kenntnis der chinesischen Schrift anhand des Textaufbaus erkennen, dass es sich beispielsweise um einen Busfahrplan handelt.

Je nach Zielsetzung und Aufgabenstellung sind verschiedene Lesestile leitend, die auch nacheinander oder kombiniert eingesetzt werden können: gründliches oder detailliertes Lesen (umfassendes Textverständnis), selektives oder selegerendes Lesen (be-

stimmte Informationen), kursorisches Lesen (globaler Textindruck), orientierendes Lesen (Textüberblick). Die Bewusstmachung von Lesezielen und Lesestilen helfen bei der Auswahl von Lesestrategien, die vor, während oder nach dem Lesen eingesetzt werden. Spezifische zweit- und fremdsprachliche Lesestrategien sind solche, die Rückgriff auf die Erstsprache nehmen, um Bedeutung zu klären und Verstehen zu fördern.

17.4 Schriftlichkeit im Fremd- und Zweitsprachenunterricht – Bedingungen und curriculare Entwicklungen

Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts war bis zur Jahrtausendwende eher mündlich geprägt (s. Kap. V.15 und 16). Insbesondere die systematische Förderung der Schreibfertigkeit als Zieltätigkeit spielte im Fremdsprachenunterricht bis zur Jahrtausendwende kaum eine Rolle. Die Grammatik-Übersetzungsmethode (angelehnt an den altsprachlichen Unterricht) hatte zwar schriftliche Arbeits- und Prüfungsformen (wie Übersetzungen, Diktate, Nacherzählungen, Aufsätze), Schreiben und Lesen hatten aber kaum kommunikative Funktionen. In der audiolingualen bzw. audiovisuellen Methode galt folgendes Prinzip: Zuerst Hören und Sprechen, danach Lesen und Schreiben. Das Einüben von Satzmustern als *pattern drill*, der phonetisch-phonologische Bereich und die korrekte Aussprache galten als Ankerpunkt des Unterrichts. Im Zuge der kommunikativ-pragmatischen Wende und der damit verbundenen Ausrichtung an einem umfassenden Begriff der kommunikativen Kompetenz wurden schließlich alle vier Fertigkeiten als gleichberechtigte Teilkompetenzen anerkannt. Texte und sprachliche Handlungen bilden als Verstehens- und Äußerungsanlass eine zentrale didaktische Einheit des Unterrichts, im Vordergrund steht aber die kommunikative Funktion, der Aspekt des epistemischen Schreibens ist stärker den Sachfächern vorbehalten. Verankert ist diese Neuausrichtung im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR, Trim/North/Coste 2001), der auch als Richtlinie für die schulische und hochschulische Fremdsprachausbildung dient.

Mit Blick auf den DaF-Unterricht im Ausland ist zwischen dem schulischen und dem hochschulischen Bereich zu unterscheiden. Die Stellung des Deutschen hat sich verändert, insofern die Lernerzahlen an allgemeinbildenden Schulen zurückgehen zugunsten ei-

ner Nachfrage an fach- und berufsbezogenem Deutsch und den entsprechenden Anforderungen eines sprach- und fachintegrierten Lernens (DAAD 2015: 8). Im Kontext der universitären Ausländermanistik besteht der Anspruch einer verbesserten fachwissenschaftlichen Ausbildung durch die zunehmende curriculare Einbindung der konzeptionell schriftlichen Wissenschaftssprache und Fachsprache Deutsch in das Studium. Die Vorbereitung auf ein Studium in Deutschland und die entsprechenden Prüfungsformate (u. a. Test-DaF, DSH, Telc) erfordern die systematische Vermittlung und Aneignung domänenspezifischer universitärer und fachsprachlicher Textkompetenz sowohl im Aus- als auch im Inland.

Die Zielbeschreibungen im Rahmen der allgemeinen Integrationskurse für erwachsene Neuzugewanderte fokussieren systematisch persönliche und berufliche Kommunikationsbedürfnisse: Sie umfassen Handlungsfelder wie ›Ämter und Behörden‹, ›Arbeitsuche‹, ›Banken und Versicherungen‹ oder ›Gesundheit‹ sowie situationsunabhängige sprachliche Handlungen wie die Realisierung von Gefühlen, Haltungen und Meinungen oder den Umgang mit Dissens und Konflikten. Das Rahmencurriculum DaZ, 2008 erstmals erschienen, wurde mit Blick auf die veränderte Gesetzeslage und die Struktur der Zuwanderergruppen aktualisiert und liegt seit 2017 in einer überarbeiteten Fassung vor (BAMF/BMI/Goethe Institut 2017). Gamper/Schroeder (2016) plädieren für eine didaktische Orientierung an den natürlichen, syntaktisch gesteuerten L2-Erwerbssequenzen des Deutschen (von der Verbzweitstellung in Aussagesätzen über die Inversion zum Verbendsatz), die ein Gerüst für den Ausbau literaler Qualifikationen darstellen (vgl. dazu auch Griesßhaber 2010) und systematisch mit den inhaltlichen Themen verbunden werden können. In sogenannten Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler/innen mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen gilt das curriculare Prinzip, von Anfang an Schriftsprache zur Vorbereitung auf den Regelunterricht zu vermitteln. Zunehmend etabliert sich das Konzept des fachsensiblen Sprachunterrichts, das von Beginn an darauf zielt, fachlich relevante Themen sowie fach- und bildungssprachliche Handlungen koordiniert zu vermitteln.

In der deutschsprachigen Schule gelten für Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache dieselben Lernziele wie für Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache. Schreib- und Leseförderung ist gekoppelt an den Fachunterricht und Deutschunterricht, da Schreiben und Lesen durch die Bildungsstandards der Kultus-

ministerkonferenz als kommunikative Fertigkeiten und Anwendungsfelder für methodische Kompetenzen beschrieben werden.

17.5 Unterrichtspraktische Verfahren zur Entwicklung und zur Förderung literaler Kompetenzen

Aus den bisherigen Ausführungen lassen sich unterrichtspraktische Verfahren zur Vermittlung von Textkompetenz ableiten, die sowohl die kommunikative als auch die epistemische und identitätsrelevante Dimension des Schreibens und Lesens berücksichtigen. Wichtig ist, dass die einzelnen Teilaspekte von Schreib- und Lesekompetenz zwar eigene methodische Vermittlungsansätze erfordern, dass sie aber dennoch im Kontext eines handlungsorientierten Unterrichts verknüpft sind. Im Folgenden werden einige ausgewählte Verfahren vorgestellt, die (1) an der Zerlegung und Übung von Teilprozessen ansetzen und Schreiben als lernintensives Medium nutzen, (2) profilierte, handlungsorientierte individuelle und kooperative Schreib- und Lesearrangements anstreben, (3) sprachliche Formen und Funktionen generativ nutzen und (4) motivationale und emotional-expressive Aspekte zur Stärkung des literalen Selbstkonzepts einbeziehen.

17.5.1 Schreiben als Lernmedium – übendes und strategisch-aktivierendes Schreiben

Die fremd- und zweitsprachliche Schreibdidaktik unterscheidet, ob das Schreiben als instrumentelles Mittel des sprachlichen Lernens dient (Schreiben als Lernmedium) oder ein bestimmtes kommunikatives Ziel verfolgt (Schreiben als Zieltätigkeit). Sprachlernförderliche Funktionen haben gesteuerte Schreibaktivitäten, die den orthographischen, grammatischen oder lexikalischen Lernprozess begleiten und mit Portmann (1991) dann als Üben angesehen werden können, »wenn willkürlich und angeleitet definierte Sprachmittel fokussiert werden« (ebd.: 514). Hierunter lassen sich beispielsweise Übungsformen fassen wie Wörter auf- und abschreiben, Wörter paraphrasieren, Diktate schreiben, Formulierungsvarianten erproben. In neueren Lehrwerken sind schriftliche Übungen zunehmend kontextualisiert und in textuelles Handeln eingebunden, denn bedeutungsvolle Inhalte werden besser im Langzeitgedächtnis gespeichert (vgl. auch Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 48). Ferner hat das verlangsamte, graphomotorische

Schreiben eine gedächtnisbildende Funktion, weshalb gerade deklaratives Sprachwissen schriftlich geübt werden sollte.

Als strategisch-aktivierendes Schreiben kann das Erstellen von thematisch fokussierten Mindmaps oder Clustern, ungeordneten Stichwortsammlungen, Gedankenprotokollen (wenige Minuten ohne Pause schreiben), Poster zu Wortfeldern oder wissensaktivierende Assoziogramme gefasst werden. Visuell-räumliche Darstellungsformen unterstützen die Strukturierung von Gedanken und den schnellen rezeptiven Zugriff. Auch reflexive Formen wie Lerntagebücher oder Portfolios (auch in digitaler Form) nutzen die Schreibtätigkeiten zur begleitenden Unterstützung von Denkprozessen und Ideenfindungen. Übendes und strategisch-aktivierendes Schreiben ist zumeist Teil einer Lernsequenz, derartige kleinere Schreibenanlässe können aber auch losgelöst im Unterricht eingesetzt werden, um Hemmschwellen zu senken und Schreiben als Denkroutine zu üben und zu automatisieren. In vielen Lehrwerken dominiert das übende Schreiben, eine Einbettung in eine umfassendere handlungs- und kommunikationsorientierte oder auch epistemische Schreibaufgabe fehlt.

17.5.2 Textsortenbasierte und prozessorientierte Schreibaufgaben

Ein kompetenzorientierter, funktional ausgerichteter fremd- und zweitsprachlicher Schreibunterricht berücksichtigt das Schreibziel, den Schreibprozess und das Produkt. Es lassen sich bereits ab der Stufe A1 kommunikative Schreibaufgaben (Briefsorten, Wegbeschreibung, Lebenslauf, Anzeige) und expressive Aufgaben (Ich-Text, Gedicht, Erzählung) einsetzen, reflexiv-epistemische Aufgaben (Zusammenfassung, Protokoll, Erörterung) ab A.2.2. oder B1. Ziel ist, das Repertoire an Textsorten sukzessive zu erweitern, wobei hier einerseits rezeptive und produktive Kompetenzen zu unterscheiden und andererseits die Textmuster ›Erzählen‹, ›Beschreiben‹, ›Berichten‹ und ›Argumentieren‹ systematisch zu berücksichtigen sind.

Je nach Lernziel und Lernumgebung stehen eher prozessorientierte Ansätze (Entlastung und Steuerung der Teilprozesse ›planen‹, ›formulieren‹, ›überarbeiten‹) oder eher generische Ansätze z. B. nach dem Modell des »Genre Cycle« (Hammond 1987) zur Verfügung. Ausgangspunkt beim generischen Schreiben ist der Einsatz eines Modelltextes, der in Gruppen nach bestimmten Schwerpunkten dekonstruiert wird, bevor dann individuell ein eigener Text geschrieben

wird. In beiden Fällen kommen Unterstützungsmaßnahmen (im Sinne des *scaffolding*) zum Tragen, die für das L2-Schreiben zentral sind, beispielsweise durch die Bereitstellung von gezielten Wortschatzhilfen in Form von textortenspezifischen Routineausdrücken, visuellen Strukturierungen und Mustertexten. Weiterhin sind mündliche und schriftliche Phasen Teile des Schreibprozesses, die sich dafür eignen, Ressourcen in den Erstsprachen zu aktivieren: Bei der Sammlung von Ideen, bei der Textanalyse, der Suche nach Formulierungsvarianten kann die L1 als Arbeits- und Denksprache genutzt werden. In sprachlich heterogenen Klassen bieten sich hier binnendifferenzierende Methoden der Gruppenarbeit an, um verschiedene Sprachen einbeziehen zu können. Mehrsprachige Strategien können Schreibblockaden auflösen und verschiedene Lernkanäle öffnen. Wichtig sind motivierende, profilierte Schreibaufgaben, die inhaltsorientiert sind, einen möglichst authentischen Adressatenbezug aufweisen und in einen sozialen Kontext eingebettet sind. Hierfür eignen sich projektorientierte Schreibaufgaben wie Zeitungen oder digitale Wikis als Dokumentation einer Exkursion, Schreibwerkstätten als Vorbereitung für einen Poetry Slam, Durchführung und Dokumentation von beispielsweise physikalischen Experimenten für einen Science Slam.

Als generisches Modell ist auch das 3-Phasen-Modell zur Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Gruppen zu fassen, das Schmolzer-Eibinger (2011) entwickelt und um eine instruktive Aufgaben- bzw. Übungstypologie ergänzt hat. Es umfasst die Phasen Wissensaktivierung als Hinführung (durch assoziatives Sprechen und Schreiben), Arbeit an Texten als Verstehen (Textkonstruktion, Textrekonstruktion, Textfokussierung und Textexpansion) und Texttransformation (Schreiben eigener Texte) als Anschlussphase.

Ein wesentlicher Punkt für die Frage der Überarbeitung sind Kriterien für die Textqualität sowie der Umgang mit Fehlern. Becker-Mrotzek/Böttcher (2012: 129–131) schlagen in Anlehnung an das Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer/Sieber 1995) einen Kriterienkatalog vor, der an die jeweilige Lerngruppe angepasst ist und von den fünf Basisdimensionen Sprachrichtigkeit, Sprachangemessenheit, Inhalt, Aufbau und Schreibprozess ausgeht. Dieser muss an die konkrete Schreibaufgabe und den DaZ- oder DaF Kontext angepasst werden, und zwar in Bezug auf die Merkmale der Textform sowie die jeweiligen Lernziele. Kriterienkataloge sind hilfreich für individuelles Überarbeiten und für Formen des *Peer-Feedback*, wie

dies in einer Schreibkonferenz, einer ›Textlupe‹ oder im Rahmen eines *Peer-Tutoring* (Roll/Lammers 2015) erfolgen kann. Eine halbstandardisierte, prozessbegleitende Schreibberatung beim Schreiben von Sachtextzusammenfassungen bietet das Instrument des Code-Knackers, das ein Überarbeitungsfeedback zur Textplanung und zu Formulierungen ermöglicht (Berkemeier 2018).

17.5.3 Kreative Verfahren

Kreative Verfahren stellen keinen einheitlichen Ansatz dar. Sie können dazu dienen, divergente, expressive und ästhetische Ausdrucksmöglichkeiten zu entwickeln, Imaginationskraft zu fördern und eigene Erfahrungen zu thematisieren. Becker-Mrotzek/Böttcher (2012: 173–178) nehmen eine hilfreiche Unterscheidung von sechs Methodengruppen des kreativen Schreibens vor, die in unterschiedlichen Lerngruppen und thematischen Zusammenhängen eingesetzt werden können: Assoziative Verfahren, Schreibspiele, Schreiben nach Vorgaben (Satzanfänge, Begriffe, Elfchen, Rondell); Schreiben zu und nach literarischen Texten, Schreiben zu Stimuli (Bilder, Musik, Tanz), Weiterschreiben an kreativen Texten. Einzelne Methoden können als Elemente in prozessorientierten Aufgaben eingesetzt werden. So eignen sich beispielsweise spielerisch-experimentelle Assoziationsverfahren wie das Akrostichon (hier werden zu den Anfangsbuchstaben eines Schlüsselwortes thematisch passende Begriffe assoziiert, z. B. MUSEUM) zur Ideenfindung und Planung in der ersten Phase des Schreibprozesses. Schreibspiele (Geschichten reihum, Geschichten erwürfeln und andere) können Kern einer kreativen Schreibwerkstatt sein (außerunterrichtlich sowie als Teil des Regelunterrichts): Erste Textentwürfe werden in kooperativen Schreibsettings entwickelt, Peerfeedbackformen wie Textlupen oder Schreibkonferenzen initiieren die Überarbeitungen der Textformen. Wichtig ist die Veröffentlichung für authentische Adressaten: Texte können schriftlich (digital, in gedruckter Form) oder auch mündlich (als Lesung, als Poetry Slam oder auch als Rap) publiziert werden (Roll/Lammers 2015). Der Umgang mit literarischen Texten im DaF- und DaZ Unterricht kann durch die enge Verzahnung von Lesen und Schreiben für ein sprach- und kultureflexives Lernen genutzt werden: Gedichte oder Erzählungen dienen als freie Anregungen oder als strukturierende Muster für eigene zweit- oder fremdsprachliche gestaltende Texte (innere Monologe verfassen, neue Figuren einfügen

und ähnliche.). Rösch (2010: 234–235) zeigt an dem Gedicht *Eigentum* von Zehra Çirak, wie durch den Fokus auf die Funktionen der Possessivformen das sprachlich-ästhetische Lernen aktiviert werden kann. Zum einen durch das strategisch gelenkte Lesen (u. a. Wortschatzklärung, Bilden von Inferenzen) und zum anderen durch das Schreiben von eigenen Anschluss-texten zu diesem Gedicht. Das kreative Schreiben zu Bildern entfaltet eine besondere Wirkung am außerunterrichtlichen Lernort Museum. Hier steuert das Schreiben die Verlangsamung des Blicks und ermöglicht damit die Vertiefung von sinnlich-ästhetischen Wahrnehmungspraktiken (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 178–184, Roll et al. 2018).

Ob und wie kreative Texte bewertet werden können, war längere Zeit umstritten. Inzwischen hat sich ein Konsens herausgebildet, dass kreative Texte über den ersten Entwurf hinaus überarbeitet und auch unter Einsatz eines jeweils angepassten Kriterienkatalogs bewertet werden können.

17.5.4 Lautleseverfahren

Das laute Reihum-Vorlesen, bei dem Lernende einen unbekanntem Text nacheinander einmalig vorlesen, während andere zuhören sollen, wird inzwischen als ineffizient beurteilt. Zur Förderung der Leseflüssigkeit (als einer zentralen Kategorie von Lesekompetenz) werden erst seit wenigen Jahren Lautleseverfahren eingesetzt, die eine Lesemodellierung sowie Möglichkeiten der Kontrolle und Korrektur berücksichtigen. In einer Wirksamkeitsstudie an sprachlich heterogenen Hauptschulen im Rhein-Main-Gebiet konnten Rosebrock/Nix (2010) zeigen, dass das chorische halblaute Vorlesen von kurzen Texten oder Textabschnitten in einem kooperativen Lesetandem einen Zuwachs der Lesegeläufigkeit, des automatischen Erlernens der Wörter und der Lesegeschwindigkeit bewirkt, und zwar sowohl bei den stärkeren als auch bei den schwächeren Leser/innen.

Eine weitere Methode des kooperativen Lesens ist das Echo-Lesen, bei dem eine Tandempartnerin oder ein Tandempartner einen gerade von der anderen Person vorgelesenen Satz wiederholt. Das Mitlesen bei laufendem Hörbuch ist eine mediale Variante des Lesetandems. Kutzmann/Massler (2018) bieten in ihrem Studienbuch zur mehrsprachigen Leseförderung einen Überblick über weitere Konzepte. Grundlegende Strategie ist die Schaffung von authentischen Vorlesesituationen, auf die sich die Lerner vorbereiten müssen: eine Radiosendung, einen Podcast oder ein

Computerspiel gestalten, jüngeren Schüler/innen aus mehrsprachigen Bilderbüchern vorlesen oder ein mehrsprachiges Lesetheater aufführen.

17.5.5 Reziprokes Lesen

Erfolgreiche Leser/innen können bestimmte Leserollen (Fragen zum Text formulieren, Vermutungen aufstellen, Wortschatz klären, zusammenfassen) in unterschiedlichen Lesekontexten einnehmen. Diese können in der kooperativen Unterrichtsmethode des reziproken Lesens trainiert werden. Vier Personen eines Leseteams erhalten Hilfskarten, auf denen die Lesestrategien notiert sind, die sie beim gemeinsamen Lesen und Verstehen eines Textes einsetzen. Diese kooperative Methode eignet sich gerade im DaZ-Kontext gut, um mehrsprachige Ressourcen einzubinden. Gantefort/Sánchez Oroquieta (2015) zeigen, wie Schüler/innen im Sinne einer Mikro-Alternierung ihre mehrsprachigen Ressourcen einbringen, um schwierige Textstellen zu klären, Fragen zum Inhalt des Textes zu stellen, den Inhalt zusammenzufassen und Überlegungen dazu anzustellen, wie der Text weitergehen könnte.

17.6 Ausblick

Die Entwicklung und Förderung literaler Kompetenzen im Kontext DaZ/DaF steht an der Schnittstelle unterschiedlicher Disziplinen. Die Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Sprachlichkeit, Denken und Lernen hat eine gewaltige Schubkraft für die linguistische und sprachdidaktische Theoriebildung entwickelt, die den Aspekt des funktionalen Zusammenhangs von sprachlichen Formen und Funktionen in informellen und institutionellen Lehr-/Lernkontexten in den Vordergrund gerückt hat. Diese Entwicklung lässt auf die gemeinsame, interdisziplinäre Anstrengung hoffen, ein *Literal Empowerment* umzusetzen, wie es seit den 1980er Jahren in der partizipatorischen *Literacy*-Bewegung gefordert wird. Eine Reihe von Forschungsfragen sind zu bearbeiten: Es fehlen kontrastive Untersuchungen zu neuen und weniger standardisierten Textsorten und den sie konstituierenden sprachlichen Mitteln, die kontrastive Textforschung sollte insgesamt weiter ausgebaut werden. Ferner fehlen Langzeitstudien zum Erwerb textueller Kompetenz, die konsequent das gesamtsprachliche Repertoire der Lerner einbeziehen.

Sowohl mit Blick auf die mehrsprachigen Lerner im Ausland als auch auf die mehrsprachigen Sprecher

in Deutschland wird das Lesen und Schreiben in mehreren Sprachen in Zukunft stärker in den Fokus einer mehrsprachigen Bildung in den globalen Migrationsgesellschaften rücken.

Literatur

- Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter (Hg.) (2005): Text-Arbeiten: Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen.
- Aguado, Karin (2002): Formelhafte Sequenzen und ihre Funktion für den L2 Erwerb. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 37, 27–49.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Michael Becker-Mrotzek/Joachim Grabowski/Torsten Steinhoff (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster/New York, 25–54.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge/Bundesministerium des Inneren/Goethe-Institut (Hg.) (2017): Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. In: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.html (31.1.2021).
- Ballis, Anja (2010): Schriftsprachliche Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Baltmannsweiler.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin.
- Beese, Melanie/Roll, Heike (2015): Textsorten im Fach. Zur Förderung von Literalität im Sachfach in Schule und Lehrerbildung. In: Claudia Benholz/Magnus Frank/Erkan Gürsoy (Hg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Stuttgart, 51–72.
- Berkemeier, Anne (2018): Individualisierte Lese-, Schreib- und Sprachförderung am Beispiel der Sachtextzusammenfassung. In: Wilhelm Griefhaber/Sabine Schmöler-Eibinger/Heike Roll et al. (Hg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Berlin, 315–334.
- Cope, Bill/Kalantzis, Mary (Hg.) (1993): The powers of literacy. A Genre Approach to Teaching Writing. Pittsburgh.
- Cummins, Jim (1982): Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: James Swift (Hg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg, 34–43.
- DAAD (2015): Deutsch als Fremdsprache weltweit. In: https://www.daad.de/medien/der-daad/unsere-aufgaben/deutsche-sprache/pdfs/daad_germanistik_netzwerk-deutsch_datenerhebung_2015.pdf (31.1.2021).
- Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepaxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen.
- Ehlers, Swantje (2017): Lesekompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Bernd Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke (Hg.) Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler, 279–291.
- Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Anneli Rothkegel/Barbara Sandig (Hg.): Text – Textsorten – Semantik. Hamburg, 9–25.

- Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Konrad Ehlich et al. (Hg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin, 11–75.
- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2011): Textsorten im Deutschen. Tübingen.
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Thomas Bachmann/Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart, 11–34.
- Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hg.) (2016): Zur Karriere von ›Nähe und Distanz‹. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin/Boston.
- Freudenberg-Findeisen, Renate (Hg.) (2016): Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Hildesheim u. a.
- Gamper, Jana/Schroeder, Christoph (2016): Sprachliche Bildung für Neuzugewanderte. Ein Plädoyer für einen erwerbssequentiellen Ansatz. In: OBST 89, 217–230.
- Gantefort, Christoph/Sánchez Oroquieta, María José (2015): Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. In: Transfer Forschung ↔ Schule, 1(1), 24–37.
- Grieffhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg.
- Grieffhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike et al. (Hg.) (2018): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Berlin.
- Haataja, Kim /Wicke, Rainer E. (Hg.) (2018): Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLLiG). Materialentwicklung – Lehrerbildung – Forschungsbegleitung. Berlin.
- Hammond, J. (1987): An overview of the generic approach to the teaching of writing in Australia. In: Australian Review of Applied Linguistics 10, 163–181.
- Hayes, John/Flower, Linda S. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Lee W. Gregg/Erwin Ray Steinberg (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, 3–30.
- Hoffmann, Ludger (2016): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Olaf Deutschmann/Hans Flasche/Bernhard König et al. (Hg.): Romanistisches Jahrbuch 36. Berlin/New York, 15–43.
- Kutzelnann, Sabine/Massler, Ute (Hg.) (2018): Mehrsprachige Leseförderung: Grundlagen und Konzepte. Tübingen.
- Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernen mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Bonn.
- Lutjeharms, Madeline/Schmidt, Claudia (2010): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Tübingen.
- Neuland, Eva (Hg.) (2006): Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt a. M.
- OECD (2006): PISA 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich. In: <http://www.oecd.org/pisa/39728657.pdf> (31.01.2021)
- Philipp, Maik (2012): Motiviert lesen und schreiben. Dimensionen, Bedeutung, Förderung. Seelze.
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.) (2010): Textformen als Lernformen. Duisburg.
- Portmann, Paul R. (1991): Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Berlin.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2005): Was ist Textkompetenz? Universität Graz. In: http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf (31.02.2021)
- Redder, Angelika (2018) Mehrsprachige Wissensprozessierung in Schule und Hochschule. In: Dannerer, Monika & Mauser, Peter (Hg.) Formen der Mehrsprachigkeit. Tübingen, 265–285.
- Roll, Heike/Lammers, Ina (2015): Studierende und Schüler schreiben gemeinsam – Peer Learning in schulischen Schreibwerkstätten als Zugang zur Bildungssprache. In: Claudia Benholz/Magnus Frank/Erkan Gürsoy (Hg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Stuttgart, 237–252.
- Roll, Heike/Baur, Rupprecht S./Okonska, Dorota et al. (2017): Sprache durch Kunst. Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht. Münster.
- Roll, Heike/Gürsoy, Erkan (2018): Schreiben und Mehrschriftlichkeit. Zur funktionalen und koordinierten Förderung einer mehrsprachigen Literalität. In: Wilhelm Grieffhaber/Sabine Schmölzer-Eibinger/Heike Roll et al. (Hg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Berlin, 350–364.
- Rosebrock, Cornelia/Rieckmann, Carola/Nix, David et al. (2010): Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. In: Didaktik Deutsch, Heft 28, 33–58.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2014): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler.
- Rösch, Heidi (2010): DaZ im Literaturunterricht. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen, 219–237.
- Scheible, Jana (2018): Alphabetisierung und Deutscherwerb von Geflüchteten: Deutschkenntnisse und Förderbedarfe von Erst- und Zweitschriftlernenden in Integrationskursen. In: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalyse/kurzanalyse10_iab-bamf-soepbefragung-gefuechtete-alphabetisierung.html?nn=404000 (15.03.2021).
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2011): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen.

Schramm, Karen (2001): L2-Leser in Aktion. Münster.

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. München

UNESCO (2004): The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes. UNESCO Education

Sector Position Paper. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf> (31.01.2021).

Wenk, Anne Kathrin/Marx, Nicole/Rüßmann, Lars et al. (2016): Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch-Türkisch. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 27/2, 151–179.

Heike Roll

18 Lehr- und Lernmedien

18.1 Einleitung

Die Fremdsprachendidaktik tut sich schwer damit, eine einheitliche Bezeichnung für die Dinge zu finden, die Lernende zum Lernen und Lehrende zum Lehren bzw. zur Förderung des Lernens nutzen. Sind es Lehr- und Lernmaterialien, -mittel, -medien oder -werkzeuge? Betrachtet man die entsprechenden Kapitel in Handbüchern der Fremdsprachendidaktik der letzten 15 Jahre, so wird deutlich, dass zumindest die Begriffe ›Materialien‹ und ›Medien‹ häufig synonym verwendet werden. Zum Teil tauchen aber auch der eine als Ober- und der jeweils andere als Teilbegriff auf. Bezüglich der jeweiligen Begriffswahl lassen sich kaum Begründungen finden, sie erscheint willkürlich. Insgesamt lässt sich leicht zunehmend eine Tendenz dazu entdecken, den Begriff ›Medien‹ (wieder) etwas häufiger und vor allem breiter zu verwenden. Dies könnte man mit der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung in Zusammenhang bringen, in der den digitalen Medien eine immer größere Bedeutung zukommt, da diese an stetig mehr Bereichen der Informations- und Wissensdarstellung und -übermittlung, der Kommunikations- und der Interaktionsprozesse etc. beteiligt sind. Auch im Fremdsprachenunterricht werden mehr Materialien digital bereitgestellt – es wundert deshalb nicht, dass der Medienbegriff den Materialienbegriff fortschreitend (wieder) verdrängt. Für dieses Handbuch wurde deshalb die Entscheidung getroffen, mit dem Begriff der Lehr- und Lernmedien als Oberbegriff zu arbeiten und nicht mehr (wie z. B. im Handbuch Fremdsprachenunterricht, vgl. Burwitz-Melzer et al. 2016) zwischen Materialien und Lehr- bzw. Lernmedien zu unterscheiden (oder zumindest beide Begriffe in der Überschrift des entsprechenden Artikels zu nennen). Mit Lehr- und Lernmedien werden deshalb in diesem Artikel alle in irgendeiner materiellen Form vorliegenden Dinge bezeichnet, die zum Fremdsprachenlehren und/oder -lernen eingesetzt werden.

Nicht nur aufgrund der Tatsache, dass die digitalen Medien das Feld der Lehr- und Lernmedien nicht haben kleiner werden lassen, sondern es im Gegenteil sowohl quantitativ enorm erweitert als auch qualitativ verändert haben, kann dieser Handbuchartikel nicht den Anspruch haben, das Feld im Ganzen zu erfassen. Stattdessen wird versucht, wichtige Grundlagen darzustellen, aber auch an Stellen theoriebildend vorzugehen, an denen der systematische Zugriff auf Lehr-

und Lernmedien oder die Diskussion um bestimmte Aspekte noch nicht zufriedenstellend erscheint.

Der systematischen Annäherung an die Lehr- und Lernmedien widmet sich Kapitel V.18.2. Darin wird zunächst eine allgemeine Definition zum Begriff der Lehr- und Lernmedien gegeben. Anschließend wird auf Schwierigkeiten bisheriger Annäherungen an eine systematische Beschreibung des Feldes eingegangen und der Versuch unternommen, eine einheitlichere Systematik zu erstellen, in der Lehr- und Lernmedien nicht nur anhand einzelner Kriterien, sondern auch anhand unterschiedlicher Perspektiven und übergeordneter Aspekte unterschieden werden. In Kapitel V.18.3 werden die verschiedenen Funktionen beschrieben, die Lehr- und Lernmedien beim DaF/DaZ-Lehren und -Lernen übernehmen können. Da es nicht möglich ist, einen Gesamtüberblick über die verschiedenen Lehr- und Lernmedien zu geben, die im Fremdsprachenunterricht zur Anwendung kommen, werden zwei Ausschnitte genauer betrachtet: der ›Spezialfall‹ Lehrwerk (Kap. V.18.4), dessen Sonderrolle an vier Charakteristika festgemacht wird; und die digitalen Lehr- und Lernmedien, die vor allem in Hinblick auf mögliche Mehrwerte diskutiert werden (Kap. V.18.5). In Kapitel V.18.6 werden schließlich einige wichtige Forschungs- und Entwicklungsdesiderata benannt.

18.2 Ansätze für die systematische Erfassung von Lehr- und Lernmedien

In fast allen fremdsprachendidaktischen Publikationen werden Lehr- und Lernmedien (oder Lernmaterialien bzw. Lernmittel) als etwas gefasst, das Lernen beim Erlernen der Fremdsprache in ihren vielfältigsten Sprachlernprozessen unterstützt. Lehr- und Lernmedien sind also Lernhelfer in einer materiellen Form. Menschen (Lehrende, Mitlernende) werden in der Regel nicht zu den Lehr- und Lernmedien gezählt, auch wenn das gemäß einigen Definitionen (wie z. B. der von Schwerdtfeger 2001: 1017, die Lernmedien als »Träger zur Übermittlung von fremdsprachlichen Lerninhalten« fasst) möglich wäre (vgl. Roche 2010). Indem Lehr- und Lernmedien durch Lernende zum Lernen genutzt werden, werden sie zum Teil ihrer Lernumgebung.

Wie schon oben angesprochen, herrscht innerhalb der fremdsprachendidaktischen Diskussion eine unklare Lage hinsichtlich der Begrifflichkeit; die Begriffe Lehr- und Lernmedien, Lehr- und Lernmaterialien

und zum Teil auch Lehr- und Lernmittel werden weitgehend synonym gebraucht. Da sich die meisten Autorinnen und Autoren dieser Schwierigkeit bewusst sind, versuchen sie, die Facetten des Phänomens mithilfe verschiedener Kriterien (oder Anforderungen) konkreter zu fassen. Dabei zeigen sich aber zwei Probleme, die bislang unzureichend thematisiert worden sind: Zum einen werden die Kriterien meist nur aufgezählt und beschrieben. Selten und nur in begrenztem Umfang erfolgen Versuche der Einordnung der verschiedenen Ausprägungen von Lehr- und Lernmedien in eine übergreifende Systematik, indem die Kriterien z. B. bestimmten übergeordneten Aspekten zugeordnet werden. Zum anderen wird bei der Wahl der Begrifflichkeiten auf allen Ebenen (sei es auf der Ebene des übergeordneten Aspekts, vor allem aber auf der Ebene der darunterliegenden Kriterien) meist eine bestimmte Perspektive auf den Gegenstand eingenommen. Diesen Vorgang gilt es transparenter zu machen, um die Diskussion um Lehr- und Lernmedien fokussierter führen zu können.

Man kann die Schwierigkeiten an zwei Beispielen verdeutlichen: Funk (2016: 437) unterscheidet Lehr- und Lernmedien u. a. dahingehend, ob sie eher innerhalb oder außerhalb des Unterrichts genutzt werden. Eine systematische Einordnung dieses Kriteriums in Hinblick auf einen übergeordneten Aspekt nimmt er aber nicht vor, gibt jedoch stattdessen einige konkrete Beispiele, wie den Vokabeltrainer als ein Lernmedium, das außerhalb des Unterrichts verwendet wird. Vor welchem Hintergrund trifft er diese Unterscheidung? Zunächst einmal könnte man auf der Grundlage der Unterscheidung zwischen ›innerhalb‹ und ›außerhalb‹ vermuten, dass es eine Unterscheidung ist, die auf den Lernort abzielt, an dem die Lernmedien verwendet werden. Lehr- und Lernmedien hinsichtlich ihres Lernorts zu unterscheiden, könnte aus verschiedenen Perspektiven heraus interessant sein:

- aus einer ökonomischen, z. B. für Verlage, für die die Herstellung von Materialien für den Unterricht wahrscheinlich lukrativer ist als für den Nachmittagsmarkt (für Selbstlern-Apps wie *duolingo* sieht das ganz anders aus);
- aus einer organisatorischen: Welche Werkzeuge kann man einsetzen, um eine Zusammenarbeit von Lernenden auch in ihrer Arbeitszeit außerhalb des Unterrichts zu gewährleisten?;
- oder auch aus einer didaktischen: Welche Lernherausforderungen können besser innerhalb, welche besser außerhalb des Unterrichts bearbeitet werden? Wie können die Lehr- und Lernmedien

didaktisch gestaltet werden, um den jeweiligen Ort optimal zu nutzen?

Die von Funk angeführten Beispiele für seine Kategorien ›innerhalb des Unterrichts‹ und ›außerhalb des Unterrichts‹ weisen darauf hin, dass seine Perspektive eine didaktische ist. Sie deuten aber auch darauf hin, dass es ihm nicht um den Lernort geht, sondern eher um einen Adressatenbezug: Der Lernort spielt für die von ihm angeführten Lernmedien gar keine Rolle – wo die Lernenden mit ihrem Intensivtrainer üben, ist (bislang leider) unerheblich. Viel wichtiger ist für die Produktion oder Auswahl die Tatsache, dass die Lernenden außerhalb des Unterrichts damit individuell und selbstorganisiert oder sogar selbstgesteuert lernen sollen. Das von Funk angeführte Kriterium scheint damit also besser unter einen übergeordneten Aspekt der Zielgruppenspezifität (bei dem ein bestimmter Kontext eine bestimmte Lernform nötig bzw. sinnvoll macht) zu passen; die dahinterliegende Perspektive wäre eine didaktische. Wenn man diesen Kontext verdeutlicht, kann das Unterscheidungskriterium genutzt werden, um bei der didaktischen Gestaltung von Lehr- und Lernmedien darauf zu achten, inwieweit der Adressatenbezug mit Blick auf den spezifischen Kontext, in dem gelernt wird, berücksichtigt worden ist, und ob z. B. Übungen für den Einsatz im Bereich Hausaufgaben anders gestaltet werden sollten als solche, die in der Gruppe bei Anwesenheit der Lehrenden bearbeitet werden.

Während dieses Beispiel zeigt, wie hilfreich es sein kann, übergeordnete Aspekte zu benennen, zeigt ein anderes Beispiel, wie wichtig das Erkennen der dahinterliegenden Perspektive für die Einschätzung und Nutzung von vorgestellten Kriterien zur Beschreibung von Lehr- und Lernmedien ist. Es handelt sich dabei um die bei mehreren Autoren/Autorinnen auftauchende Einteilung nach Lehrwerk, lehrwerkunabhängigen, -abhängigen/-begleitenden und -übergreifenden Lehr- und Lernmedien (vgl. u. a. Nieweler 2005: 125; Schmidt 2010: 281; Kurtz 2016: 445). Auch hier fragt man sich, welchem übergeordneten Aspekt das Kriterium zugeordnet werden kann, welche Perspektive hier eingenommen wird und welche Intention sich dahinter verbirgt.

Zunächst einmal könnte man vermuten, dass es eher um eine organisatorische Perspektive geht, wenn über die Wahl des Leitmediums und der zusätzlichen Lehr- und Lernmedien gesprochen wird (s. Kap. V.18.2.3). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich aber häufig auch noch eine andere Intention: Spätestens nach der Geburt der Dogme-Bewegung (die sich

vehement für einen Unterricht ohne Lehrwerk ausspricht, vgl. für eine kurze erste Darstellung König (2010) ist deutlich geworden, dass die Perspektive hinter dieser Einteilung auch eine sehr stark ideologische (politisch-gesellschaftliche) sein kann (s. Kap. V.18.2.5). Die Frage, die hier nämlich mit zum Teil großer Emotionalität diskutiert wird, ist die, ob es einen guten Unterricht ohne Lehrwerk geben bzw. was ein solcher Unterricht den Lernenden (Besseres oder überhaupt, je nach Standpunkt) bieten kann (die sehr aktive ELT Dogme Yahoo Group ist leider Ende 2019 geschlossen worden; Einblick in Diskussionen bietet der Blog von Thornbury, vgl. <https://scottthornbury.wordpress.com/2010/02/28/d-is-for-dogme/>). Ideologisch ist diese Debatte nicht schon insofern, als beide Seiten meist nicht evidenzbasiert argumentieren, sondern auf der Grundlage eigener Erfahrungen und/oder Vermutungen; sie ist es vor allem darum, weil die zwei Gegensätze ›mit Lehrwerk‹ und ›ohne Lehrwerk‹ bzw. ›mit lehrwerkunabhängigen Lehr- und Lernmedien‹ implizit als jeweils ein (zu bevorzugender oder eher abzulehnender) methodischer Zugang zum Fremdsprachenlehren und -lernen und als jeweils eigene, in sich homogene Phänomene dargestellt werden (was u. a. dazu geführt hat, dass der Begründer der Dogme-Bewegung nun versucht, eine ›Theorie‹ des lehrwerkunabhängigen Unterrichts zu formulieren und dabei letztlich beim aufgabenorientierten Ansatz landet, vgl. Thornbury 2013).

Diese Annahme ist aber falsch: Es handelt sich auf beiden Seiten nicht um homogene Phänomene, und die Tatsache, dass man mit oder ohne Lehrwerk unterrichtet, stellt nicht an sich eine methodische Herangehensweise dar. Auf der Seite der Lehrwerke nicht, weil sich die Lehrwerke zum einen methodisch noch voneinander unterscheiden, auch wenn sie sich in ihren Strukturen, Lernzielen, Niveaustufen, Texten, Aufgaben etc. immer mehr angleichen. Zum anderen ist aber auch der Unterricht zweier Lehrender mit demselben Lehrwerk (methodisch) nie derselbe. Das wiederum liegt daran, dass das methodische Vorgehen zwar durch ein Lehrwerk angeregt werden kann, letztlich aber nur in der Interaktion zwischen Lehrenden, Lernenden und Lehr- und Lernmedium entsteht. Ein Lehrwerk kann nicht per se kommunikativ sein; es kann nur Anregungen zu einem kommunikativen Unterricht geben. Ein Lernender (oder Lehrender) wiederum, der nur grammatische Strukturen lernen (oder primär lehren) will, wird das auch mit einem ›kommunikativen‹ Lehrwerk tun (können). Nur weil er das angeblich kommunikative Lehrwerk nutzt,

wird er nicht gemäß den Prinzipien des kommunikativen Ansatzes lernen (bzw. lehren).

Ein genauerer Blick auf die Äußerungen der Dogme-Bewegung verdeutlicht zudem, dass den Beschreibungen und Diskussionen der Vor- und Nachteile eines Unterrichts mit oder ohne Lehrwerk eine Vielzahl methodischer Ansätze zugrunde liegen – auch die Vorstellung vom lehrwerkunabhängigen Unterricht des einen Lehrenden entspricht also methodisch niemals der eines anderen. Wenn etwas die Dogme-Bewegung eint, so ist es erneut die Betonung des Aspekts des Adressatenbezugs bzw. der Zielgruppenspezifik, da lehrwerkunabhängige Lehr- und Lernmedien häufig als dynamischer und flexibler wahrgenommen, deshalb zielgruppenspezifischer gestaltet werden und damit einen lernerorientierten Unterricht nach Ansicht vieler Anhänger der Dogme-Bewegung besser unterstützen können. Der übergeordnete Aspekt wäre hier also wieder die Zielgruppenspezifik, die Perspektive eine didaktische (mit einem deutlichen Hang zum Ideologischen). Erst in einem zweiten Schritt geht es innerhalb der didaktischen Perspektive dann auch um methodische Fragen.

Um auf die dargestellte Schwierigkeit zu reagieren, werden in diesem Kapitel die in der Literatur verwendeten Kriterien kritisch überdacht sowie übergeordnete Aspekte ausgemacht, nach denen sich die in der Literatur genannten Kriterien zur Abgrenzung von Lehr- und Lernmedien systematisch ordnen lassen. Außerdem sollen die dahinterliegenden Perspektiven erkannt und benannt werden (hierbei hat das Kategoriale Modell von Baumgartner 2011 sehr geholfen). Ausgemacht werden konnten eine didaktische, werkzeugbezogene, organisatorische, ökonomische und ideologische Perspektive; diese werden in Kapitel 18.2.1–18.2.5 mit den ihnen zugeordneten Aspekten und den darunterfallenden Kriterien beschrieben. Zudem wird auf solche Kriterien eingegangen, die nicht für zielführend gehalten werden und die deshalb in der zusammenfassenden Tabelle in Kapitel 18.2.6 (Tab. 18.1) nicht auftauchen.

18.2.1 Didaktische Perspektive auf Lehr- und Lernmedien

Ein genauer Blick auf die Diskussion um Lehr- und Lernmedien zeigt, dass viele der in Publikationen genannten Kriterien zur Abgrenzung von Lehr- und Lernmedien mit einer didaktischen Perspektive verbunden sind: Mit vielen Kriterien beschreiben Autoren/Autorinnen didaktische Aspekte von bzw. Anfor-

derungen an Lehr- und Lernmedien, d. h. solche, die mit ihrer didaktischen Gestaltung, ihrem didaktischen Einsatz und/oder ihrer didaktischen Evaluierung zusammenhängen.

Einen wichtigen oder vielleicht sogar den zentralen Aspekt von Lehr- und Lernmedien stellt dabei die Zielgruppenspezifität dar. Spätestens seit der verstärkten Lernerorientierung und der Verbreitung des interkulturellen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik in den 1970/80er Jahren wurde die Forderung laut, dass Lehr- und Lernmedien auf die jeweilige Zielgruppe, von der sie genutzt werden, zugeschnitten sein sollten. Was macht aber eine Zielgruppenspezifität aus – an welchen Stellschrauben kann man drehen, um Lehr- und Lernmedien zielgruppenspezifischer zu gestalten? Die Literatur bietet dafür viele Ansätze. Die entwickelten Kriterien leiten sich aus den Fragen ab, für wen das Lehr- und Lernmedium verfasst worden und wie spezifisch die (gewählte) Zielgruppenorientierung umgesetzt ist. Die Zielgruppen können dabei sehr unterschiedlich definiert sein – nach Alter, Niveaustufe, fachlichem Interesse, Ausgangssprache und anderen erlernten Sprachen, Bezug zum Zielsprachenland, Sozial- bzw. Lernform, in der gearbeitet werden soll, Lernort etc.

Für Verlage mag die Entscheidung für eine bestimmte Zielgruppe auch oder zuallererst ökonomische Gründe (und dann erst didaktische Konsequenzen) haben: Ein DaF-Lehrwerk für Erwachsene weltweit beschert dem Verlag wahrscheinlich mehr Einnahmen als ein bundeslandspezifisches DaZ-Lehrwerk für Jugendliche. Für die fremdsprachendidaktische Perspektive aber stehen bei diesem Aspekt didaktische Fragen im Vordergrund: Die Zielgruppenspezifität mit all ihren Facetten hat immer Auswirkungen auf die didaktische Gestaltung, die Auswahl und den Einsatz des Lehr- und Lernmediums. So lässt sich vermuten, dass ein Lehrwerk, für das Jugendliche als Zielgruppe angegeben sind, in dem die Lernanforderungen aber gar nicht oder nur sehr unspezifisch auf diese Zielgruppe zugeschnitten sind, für die Lernenden nicht so lernwirksam sein kann wie ein Lernmedium, das vom Lehrenden gezielt für die eigenen Lernenden mit Blick auf ihre Voraussetzungen hergestellt worden ist. Das Lehrwerk müsste deshalb vom Lehrenden adaptiert werden, damit es lernwirksam eingesetzt werden kann (vgl. Rösler/Würffel 2020: 57–62).

Lernmedien wiederum, die Lernende im Zuge ihres Lernprozesses für sich selbst erstellen, haben eine andere Funktion als Texte, die von Lehrenden, Verlagen oder anderen für (Mit-)Lernende als Lehr- und Lernmedien bereitgestellt werden. Eine Zwitterstel-

lung scheinen hier die sogenannten Lernertexte einzunehmen, d. h. Texte, die von Lernenden für sich selbst verfasst wurden, dann aber in einem zweiten Schritt (didaktisch durch den Lehrenden aufbereitet) zu Lerntexten für Mitlernende werden können (vgl. u. a. Rösler 2010a: 288). Tatsächlich handelt es sich aber um zwei unterschiedliche didaktische Textsorten (s. dazu weiter unten). Diese unterscheiden sich nach den Produzierenden (im zweiten Fall produzieren Lernende und Lehrkraft sozusagen zusammen, da die Lehrkraft den Lernertext didaktisch aufbereitet), vor allem aber nach den Zielgruppen. Da die Unterscheidung nach Produzierenden aus meiner Sicht vor allem unter einer ökonomischen Perspektive von Bedeutung ist, thematisiere ich sie unter diesem Aspekt (s. Kap. V.18.2.4) genauer.

Auch bei vielen anderen der in der Literatur genannten Kriterien zur Einteilung von Lehr- und Lernmedien steht die Gestaltung der Lehr- und Lernsituation im Mittelpunkt. Bei einer Betrachtung der Kriterien lassen sie sich noch fünf anderen übergeordneten Aspekten zuordnen. Diese werden von den Autoren/innen entweder selbst explizit mit didaktischen Fragen zusammengedacht oder sie stehen implizit in deutlichem Zusammenhang mit der Lernanforderung. Lehr- und Lernmedien können danach hinsichtlich der Lernziele, des Grades der Didaktisierung, der Form der Adaption und des Leitmediums unterschieden werden. Ein bislang weitgehend ignoriertes Aspekt stellt für mich zudem die didaktische Textsorte dar.

Ein zentraler Gesichtspunkt bei der Systematisierung von Lehr- und Lernmedien ist die Einteilung nach möglichen Lernzielen, deren Erreichen die jeweiligen Medien unterstützen können. So werden Lehr- und Lernmedien danach abgegrenzt, ob sie bestimmte Kompetenzbereiche wie das Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen oder Hör-Sehen unterstützen, den Grammatik- oder Wortschatzerwerb, interkulturelle bzw. kulturbezogene Kompetenzen etc. Diese Zuordnung ist nicht unproblematisch: Zum einen fördern viele Medien sehr unterschiedliche Kompetenzbereiche. Zum anderen besteht die Schwierigkeit, dass es einen Unterschied zwischen anvisiertem Lehrziel der Lehrkraft und letztlich erreichtem Lernziel der Lernenden geben kann, weil die Lehrkraft die eigentlichen Potenziale des Mediums für die individuellen Lernenden gar nicht voraussehen kann. Trotzdem kann man der Zuordnung bestimmter Lehr- und Lernmedien zu bestimmten Lernzielen einen heuristischen Wert zusprechen.

Einem anderen Kriterium, das in der Forschungsliteratur häufig genannt wird, würde ich einen solchen Wert absprechen (weshalb es in der nachfolgenden Systematisierung nicht auftaucht): Es handelt sich um die Unterscheidung zwischen didaktischem (bzw. didaktisiertem) und authentischem (bzw. undidaktisiertem) Material. Da die Diskussion um den Begriff der Authentizität an anderen Stellen sehr gut dokumentiert ist (vgl. für eine aktuelle Publikation z. B. Riedner 2018), beschränke ich mich hier auf eine Auseinandersetzung mit dem Begriffspaar »didaktisiert vs. undidaktisiert« (wie es u. a. Funk 2016: 437 verwendet).

Unter didaktisierten Lehr- und Lernmedien werden solche verstanden, die gezielt für die Verwendung zum Fremdsprachenlernen hergestellt worden sind – sie weisen deshalb per se einen gewissen Adressatenbezug auf, da sie für Fremdsprachenlernende verfasst worden sind. In welcher Form (und von wem) dieser Adressatenbezug aber hergestellt wird, damit von didaktischen bzw. didaktisierten Lehr- und Lernmedien gesprochen werden kann, bleibt unklar. Einige Autoren/innen weisen darauf hin, dass didaktisierte Texte »sprachlich so verfasst wurden, dass ein transparenter Handlungsrahmen gesetzt, die Menge der neuen lexikalischen Einheiten beschränkt und eine willkürliche Ansammlung von komplexen grammatischen Strukturen vermieden wird« (Leupold 2006: 4). Dies kann dadurch erfolgen, dass Texte gezielt erstellt oder in anderen Quellen gefundene Texte umgeschrieben (und damit meist vereinfacht) werden. Bei anderen werden Texte durch das Hinzufügen von didaktischen Eingriffen wie Vokabelhilfen, Bewusstmachungsaufgaben, Textverständnisaufgaben etc. zu didaktisierten bzw. adaptierten Lehr- und Lernmedien (vgl. Rösler/Würffel 2020: 87–93). Wie brüchig all diese Beschreibungen aber sind, macht die Frage deutlich, ob nicht allein dadurch, dass ein Lehr- und Lernmedium durch eine Lehrkraft für ihre Zielgruppe ausgewählt, dieser zugänglich gemacht und damit zu einem Teil der Lernumgebung der Lernenden wird, das Lehr- und Lernmedium zu einem didaktisierten wird. So erfolgt die Auswahl von Lehr- und Lernmedien immer lernzielorientiert. Das Medium wiederum wird schon allein durch die Bereitstellung explizit oder implizit mit einer Aufgabe verbunden (wie: »Lesen bzw. verstehen Sie den Text.«) bzw. zu einer Lernanforderung. In diesem Sinne gibt es im Lehr- und Lernkontext des Fremdsprachenlernens strenggenommen keine undidaktisierten Lehr- und Lernmedien – nur der Grad der Didaktisierung oder die Form der Adaption können unterschiedlich sein.

In diesem Zusammenhang erscheint noch eine weitere Unterscheidung interessant, die mit dem Bezug des Lehr- und Lernmediums zu einem Lehrverfahren zusammenhängt: Mitschian schlägt vor, zwischen adaptierten und methodisierten Lehr- und Lernmedien zu unterscheiden. Ein adaptiertes ist in dieser Terminologie ein für Lernzwecke hergestelltes und ein methodisiertes ist ein mit einem Lernverfahren verknüpftes Lehr- und Lernmedium (vgl. Mitschian 2004: 20–28). Diese Unterscheidung mag zwar in sich problematisch sein: Methodisierte Lehr- und Lernmedien sind immer auch adaptierte, beide Formen erscheinen deshalb nicht gleichberechtigt, sondern die eine ist eine weitere Spezifizierung der anderen. Sie weist aber darauf hin, auf welcher unterschiedlichen Ebenen und mit welcher unterschiedlicher Reichweite Adaptionen vorgenommen werden können – nämlich z. B. auch in Hinblick auf ein ganzes Sprachlernprogramm oder Lehrwerk und bezogen auf eine durchgehende Methode (vgl. hierzu auch die Einteilung von Lehrwerken in sog. Lehrwerkgenerationen von Götz 1994, der dabei bestimmte fremdsprachendidaktische Methoden und Lehrwerke in Verbindung bringt und damit Lehrwerke im Sinne Mitschians als methodisierte Lehr- und Lernmedien versteht; vgl. auch die kritischen Anmerkungen zu der These, ein Lernprogramm könne kommunikativ sein, bei der Darstellung der Dogme-Bewegung in Kap. V.18.2).

Die Wahl des Leitmediums kann, wie oben schon ausgeführt, unter einer ideologischen und einer organisatorischen Perspektive interessant sein. Man kann sie aber auch unter einer didaktischen betrachten: Selbstverständlich hat die Tatsache, dass ein bestimmtes Lehr- und Lernmedium zum Leitmedium erhoben wird und andere Lehr- und Lernmedien nur als Zusatzmaterial eingesetzt werden, Auswirkungen auf die didaktische Gestaltung des Unterrichts und die Lernprozesse der Lernenden. Es erscheint deshalb sinnvoll, die Wahl des Leitmediums als übergeordneten Aspekt mitaufzunehmen. Gleichzeitig müssen zwei Probleme benannt werden: Einmal wird der Begriff des Leitmediums (vor allem für das Lehrwerk) in der Literatur zwar genutzt, es wird aber selten spezifiziert, was mit diesem Begriff und den ihm zugeordneten Kriterien eigentlich gemeint ist. Es scheint darum zu gehen, dass sich der Unterricht insgesamt am Leitmedium orientiert, dass dieses die Lernziele, die behandelten Themen, den abzu prüfenden Wortschatz oder die zu beherrschenden Grammatikphänomene und insgesamt die Progression vorgibt. Vielleicht auch darum, dass während der überwiegenden Zeit des Un-

terrichts das eine Leitmedium aufgeschlagen auf dem Tisch der Lernenden liegt oder auf dem Computer geöffnet ist. Ist damit aber auch gemeint, dass das Leitmedium die Lernfortschritte der Lernenden maßgeblich oder maßgeblicher als andere Lehr- und Lernmedien unterstützt bzw. beeinflusst? Hat es den größten Einfluss auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Lernenden, ihre interkulturellen bzw. kulturbezogenen Fähigkeiten oder auf das Bild, das sie sich von den deutschsprachigen Ländern machen? Letzteres würde man vielleicht schon nicht mehr so einfach bestätigen wollen – schon gar nicht im DaZ-Kontext. Es müsste also noch genauer gefasst werden, was man unter einem Leitmedium versteht. Das zweite Problem lässt sich leichter lösen: Die genutzten Kriterien Lehrwerk, lehrwerkunabhängiges, -abhängiges/-begleitendes und -übergreifendes Lehr- und Lernmedium sollten (in didaktisch und nicht ideologisch ausgerichteten Diskussionen) durch die Begriffe Leitmedium; zusätzliche, auf das Leitmedium bezogene Lehr- und Lernmedien und zusätzliche, vom Leitmedium unabhängige Lehr- und Lernmedien ersetzt werden, da das Leitmedium nicht zwangsläufig das Lehrwerk sein muss.

Interessant ist schließlich, dass sich in den Publikationen zu Lehr- und Lernmedien keine Kategorien finden, die Lehr- und Lernmedien hinsichtlich ihrer ›didaktischen Textsorte‹ (wobei der Textbegriff hier sehr weit gefasst ist) unterscheiden. Andererseits tauchen in Gesprächen über Unterricht, in praxisnahen Zeitschriftenartikeln und in Publikationen zu Lehrwerken o. ä. immer wieder ähnliche Textsortenbezeichnungen auf, die aber selten näher definiert werden (außer vielleicht in Publikationen zu einzelnen Varianten, vgl. z. B. die Untersuchung von Spielanweisungen in DaF-Lehrwerken von Grossmann 2002); offensichtlich gehen die meisten davon aus, dass sich der Gesprächspartner oder Textrezipient darunter dasselbe vorstellt wie der Sprechende oder die Schreibende selbst. Hier zu zählen Bezeichnungen bzw. Texte wie z. B.

- Lektionstexte (für Lehrwerke)
- Sachtexte (gesprochen, geschrieben)
- fiktionale Texte (gesprochen, geschrieben)
- Dialoge (gesprochen, geschrieben)
- Erklärtexte, die als Metatexte Grammatik erklären, Lerntipps geben etc.
- Bilder, Grafiken, Schaubilder
- Wortlisten
- Instruktionstexte bei Aufgaben und Übungen
- Arbeitsblätter
- Lernertexte

Viele dieser Texte sind in anderen Kontexten selbstverständlich wohl definiert. In der Diskussion um Lehr- und Lernmedien z. B. ist aber praktisch jedem klar, was in einem Lehrwerk ein Sachtext bzw. auch ein Lektionstext und was ein Erklärtext ist. Wie sich diese beiden aber systematisch beschreiben und voneinander abgrenzen lassen, ist weitgehend ungeklärt – enthält nicht jeder Lektionstext auch erklärende Anteile und ist nicht jeder Erklärtext gleichzeitig auch ein fremdsprachiger Text, mithilfe dessen man auch sprachliche Strukturen lernen könnte? Eine systematische Ausarbeitung von didaktischen Textsorten erscheint deshalb wünschenswert, um die didaktische Diskussion um Lehr- und Lernmedien gezielter führen und um Texte zielgerichteter verfassen zu können. Selbstverständlich müsste dafür zunächst geklärt werden, mit welchem Gebrauchsziel und mit welchem wissenschaftlichen Instrumentarium eine solche Systematik erstellt werden könnte und sollte.

18.2.2 Werkzeugbezogene Perspektive auf Lehr- und Lernmedien

Lehr- und Lernmedien sind Lernhelfer in materieller Gestalt – d. h. sie haben eine stoffliche Gestalt, die man beschreiben und für eine Systematisierung nutzen kann. Mitschian hat versucht, diese Perspektive auf Lehr- und Lernmedien sichtbar zu machen, indem er die Unterscheidung zwischen Werkzeug und Medium eingeführt hat. Während ein Werkzeug eine inhaltsleere digitale Anwendung darstellt, ist das Medium ein Informationsträger, der »aus Verbindungen von Zeichen- und Symbolsystemen mit einer jeweils dazu passenden Präsentationsform« besteht (Mitschian 2004: 13).

Die Betrachtung des Werkzeugs, also der stofflichen und technischen Gestalt des Lehr- und Lernmediums, steht selbstverständlich in enger Beziehung zu didaktischen Aspekten, da besondere stoffliche und technische Eigenschaften besondere didaktische Gestaltungen erst ermöglichen. Die scheinbare Eindeutigkeit der Zuordnung scheint ein Vorteil einer Systematisierung nach stofflichen und technischen Aspekten zu sein – ein Lehr- und Lernmedium ist entweder visuell wahrnehmbar oder nicht; es liegt den Lernenden auf Papier oder digital vor. Dass es gegebenenfalls auch in verschiedenen Formen realisierbar ist, macht diese Systemisierungsperspektive erstmal nicht unbrauchbar oder die Kriterien weniger eindeutig. Es handelt sich vielmehr um unterschiedliche Medien, wenn eine Übung auf Papier oder eine Übung im Internet an-

geboten wird. Problematischer ist, dass die zwar auf den ersten Blick eindeutig erscheinenden Unterscheidungsebenen und -kriterien auf den zweiten Blick häufig Unzulänglichkeiten offenbaren, die sich darauf beziehen, dass sie bei weitem nicht alle Möglichkeiten an stofflichen und technischen Ausprägungen von Lehr- und Lernmedien abdecken, die es gibt.

Einen Systematisierungsversuch von Werkzeugen stellen die Unterscheidungskriterien (zumeist mit Bezug auf Weidenmann 1997: 199) der Medialität, der Modalität und der Kodierung von Medien dar. Die schwierigste, da ungenaueste Ebene ist dabei die der Medialität. Nach Weidenmann ist damit die Präsentationsform gemeint. Es wird z. B. unterschieden zwischen einem auf Papier gedruckten und einem digital präsentierten Medium. Es findet sich aber auch die Unterscheidung zwischen einer analogen und digitalen Präsentationsform. Beide Unterscheidungspaare sind hoch problematisch. Das erste ist ganz einfach unvollständig: So fragt man sich, wie man die Medialität von Lehr- und Lernmedien erfassen kann, die nicht auf Papier gedruckt oder digital präsentiert werden – wie z. B. die eines Bildes, das auf Holz aufgemalt worden ist. Bei der Nutzung des zweiten Unterscheidungspaares wäre dieses Problem gelöst, das Bild auf Holz wäre ein analoges Lehr- und Lernmedium. Da sich der Begriff des analogen aber nur aus der Abgrenzung zum digitalen Medium heraus definiert, wüsste man damit nur, dass das Lehr- und Lernmedium nicht digital präsentiert wird; zu seiner tatsächlichen Medialität und den sich daraus gegebenenfalls ergebenden didaktischen Konsequenzen hätte man jedoch keine genaueren Anhaltspunkte. Hier hilft es wahrscheinlich nur, auf die groben Kategorien zu verzichten und stattdessen die tatsächlich genutzten Präsentationswerkzeuge, d. h. die ›Hardware‹ (die eben auch ein Stück Holz sein kann) und – wenn vorhanden – die ›Software‹ zu benennen. An treffenderen Kategorien müsste unbedingt gearbeitet werden.

Etwas eindeutiger ist die Situation bei der Ebene der Modalität: Mit dieser werden die Wahrnehmungskanäle benannt, mit denen die Lehr- und Lernmedien erfasst werden können; üblich ist dabei die Einteilung in visuelle, auditive und audiovisuelle Medien (vgl. u. a. Schwerdtfeger 2001: 1018). Darüber hinaus haben beim Fremdsprachenlernen aber auch haptische Medien, die den Tastsinn (und gegebenenfalls auch den Geruchs- und Geschmackssinn) der Lernenden ansprechen, immer schon eine Rolle gespielt (wie das mitgebrachte Obst und Gemüse, bei denen es sich sowohl um haptische, gustatorische als auch olfaktorische

Medien handelt, da sie sich anfassen lassen, an denen man riechen kann und die man vielleicht sogar schmecken kann, wenn man sie aufessen darf).

Die Kodierung bezieht sich schließlich auf das genutzte Symbolsystem, das für die Verschlüsselung von Inhalten verwendet wird. Die in unserer Kommunikationskultur vorherrschenden Kodierungen sind die Sprache, Bilder (statische wie bewegte), Zahlen und Noten (auf die Aufnahme von Letzteren habe ich in der Tabelle verzichtet, da sie im Fremdsprachenunterricht kaum eine Rolle spielen). Bei der Sprache unterscheidet man zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, wobei sich bei Letzterer noch kontinuierliche und diskontinuierliche Texte feststellen lassen (unter diskontinuierlichen versteht man z. B. Tabellen oder Diagramme). Inwieweit ein genauerer Blick in Symbolsysteme der Medieninformatik (wie z. B. die Unterscheidung zwischen einem in HTML formatierten Text und einem graphischen Bild als GIF) für die Erfassung fremdsprachendidaktischer Medien von Interesse sein könnten, müsste noch genauer untersucht werden.

Obwohl mit diesen drei Unterscheidungsebenen (bei allen genannten Einschränkungen) ein relativ gutes Instrumentarium zur Beschreibung der materiellen Gestalt von Lehr- und Lernmedien vorliegt, wird dieses im fremdsprachendidaktischen Diskurs häufig nicht angewendet. Stattdessen finden sich Kategorisierungen, die nach Modalität unterscheiden, gleichzeitig implizit aber auch eine Einschränkung bezüglich der Kodierung vornehmen, ohne dieses deutlich zu machen. So wird der Begriff der visuellen Lehr- und Lernmedien häufig nur auf Bilder oder Grafiken angewendet (und nicht auf schriftsprachliche Texte, die ja auch visuell wahrgenommen werden, vgl. Schwerdtfeger 2001: 1018). Bei Medien in schriftsprachlicher Kodierung wird oft von Texten gesprochen, ohne aber Aussagen zu deren jeweiliger Medialität und Modalität zu benennen. Mit audiovisuellen Medien wiederum werden häufig nur bewegte Bilder in Kombination mit gesprochener Sprache (und gegebenenfalls auch Geräuschen) bezeichnet, nicht aber Medien mit dem Modus audiovisuell und der Kodierung schriftsprachlicher Text mit gesprochener Sprache kombiniert. Das führt dazu, dass nicht mehr klar ist, ob bei den Aussagen zum jeweiligen Lehr- und Lernmedium auf den Wahrnehmungskanal fokussiert wird oder auf die Kodierung (siehe unten). Dass beide materiellen bzw. technischen Eigenschaften wichtig sind und die jeweilige Kombination zu sehr unterschiedlichen Rezeptionsprozessen (bzw. Anforderun-

gen an die Lernenden – im Englischen wird hier sehr treffend von den *affordances* des jeweiligen Lehr- und Lernmediums gesprochen, vgl. u. a. Hampel 2007: 37) führen kann, zeigen nicht nur die Wahrnehmungspsychologie, sondern auch die fremdsprachendidaktische Forschung (vgl. ebd.).

Andere Kriterien zur Einteilung von Lehr- und Lernmedien beziehen sich auf die Eigenschaften, die durch die Nutzung eines bestimmten Werkzeugs entstehen. Die in der aktuellen Literatur am häufigsten genannten werkzeugbedingten Kriterien lassen sich den übergeordneten Aspekten der unterstützten Handlungen, der zeitlichen Dimension dieser Handlungen (können sie z. B. gleichzeitig ausgeführt werden oder nur nacheinander? Unterstützen sie den Lernprozess oder bilden sie das Ergebnis eines Lernprozesses?) und der Interaktivität zuordnen. Genutzt werden diese Kriterien vorwiegend mit Blick auf digitale Medien bzw. Werkzeuge, zum Teil werden sie aber auch auf andere, nicht-digitale Medien bzw. Werkzeuge bezogen. Das gilt vor allem für die unterstützten Handlungen und deren zeitliche Dimension. Der Gebrauch verschiedener Werkzeuge bzw. Medien eröffnet den Lernenden und Lehrenden die Möglichkeit, Informationen zu erhalten, eigene Texte zu produzieren, sie zu speichern und/oder zu veröffentlichen und mit den Lehrenden, anderen Lernenden oder externen Personen zu kommunizieren. Die Werkzeuge bzw. Medien wiederum, die sie zur Ausführung dieser Handlungen nutzen, werden von einigen Autoren/Autorinnen mit Blick auf ihre Zeitlichkeit in Prozess- und Produktmedien unterteilt (vgl. Jung 2006a: 233) oder aber in zeitabhängige kontinuierliche vs. zeitunabhängige diskrete (vgl. Schmidt 2010: 208) bzw. in synchrone vs. asynchrone Werkzeuge und Medien (vgl. Rösler/Würffel 2020: 107). Unter Interaktivität wird schließlich die Interaktion zwischen Mensch und Computer verstanden (man kann den Begriff aber auch auf alle Lehr- und Lernmedien anwenden); dabei wird zum Teil zwischen einer Steuerungsinteraktivität und einer didaktischen Interaktivität unterschieden. Ersteres bezieht sich auf alle Handlungen, mit denen die Nutzenden das Medium/Werkzeug bedient – also alle »Eingriffs-, Auswahl- und Einflussmöglichkeiten, die die Navigations- und Systemfunktionen« (Schmidt 2010: 281) des Lehr- und Lernmediums betreffen. Didaktische Interaktionen beziehen sich auf all die Handlungen der Mensch-Computer-Interaktion (bzw. der Interaktion zwischen Mensch und Lehr- und Lernmedium), die den Lernprozess unterstützende kognitive Prozesse einleiten bzw. von diesen begleitet sind. Dazu gehören z. B.

Rückmeldungen bzw. Reaktionen des Computers auf Lernereingaben, die den individuellen Lernprozess der Lernenden fördern sollen. Man kann hierunter aber auch die Möglichkeit fassen, dass Lehr- und Lernmedien durch die Lernenden selbst gestaltbar sind – wenn Lernende ein Vokabellernprogramm mit ihren eigenen Inhalten füllen, bietet dieses Lernmedium für die Lernenden eine hohe didaktische Interaktivität. Das Arbeitsbuch des Lehrwerks dagegen bietet keine oder nur eine geringe Form der Interaktivität (wenn z. B. ein Lösungsschlüssel vorhanden ist).

18.2.3 Organisatorische Perspektive auf Lehr- und Lernmedien

Wie oben ausgeführt, ist die Diskussion um das Leitmedium im Unterricht zum Teil ideologisch geprägt, da Diskussionen häufig auf Basis von persönlichen Erfahrungen oder Annahmen geführt werden und nicht evidenzbasiert sind. Die Unterscheidungen zwischen dem Leitmedium, zusätzlichen, auf das Leitmedium bezogenen Lehr- und Lernmedien und zusätzlichen, vom Leitmedium unabhängigen Lehr- und Lernmedien hat aber selbstverständlich auch viel mit der Organisation des Unterrichts und des Lernens zu tun. Bei dieser helfen die genannten Kriterien, um wichtige Fragen stellen bzw. Entscheidungen treffen zu können. Haben sich Lehrende für das Leitmedium Lehrwerk entschieden (oder wurde ihnen diese Entscheidung vorgegeben), gilt es zu eruieren, ob die Verlage auch lehrwerkbegleitende oder lehrwerkübergreifende Materialien (wobei die Abgrenzung nicht immer eindeutig oder bei allen Verlagen gleich ist) anbieten und wie man auf diese zugreifen kann. Die Lehrenden müssen entscheiden, ob sie zusätzlich lehrwerkunabhängige Lehr- und Lernmedien einsetzen wollen; halten sie es für sinnvoll, stellt sich die Frage, wie und wo diese gefunden und nach welchen Kriterien sie ausgewählt werden können.

18.2.4 Ökonomische Perspektive auf Lehr- und Lernmedien

Besonders im Bereich digitaler Lehr- und Lernmedien ist die Unterscheidung zwischen kostenfreien und kostenpflichtigen Angeboten bzw. kommerziellen und nicht-kommerziellen Produzierenden von hoher Bedeutung. Im Printbereich ist es offensichtlich für alle Akteure normal, dass man für Lehr- und Lernmedien Geld bezahlen muss. Kein Verlag käme wahrscheinlich auf die Idee, ein Papier-Lehrwerk erst ein-

mal kostenfrei anzubieten, um es bekannt zu machen, und es erst in einem zweiten Schritt kostenpflichtig anzubieten oder an einen (größeren) anderen Verlag zu verkaufen. Bei digitalen Lehr- und Lernmedien ist ein solches Vorgehen durchaus üblich, gerade im Bereich der sogenannten Apps, hier verstanden als Softwareanwendungen mit einem sehr beschränkten Umfang, die häufig nur einer Funktion dienen. Der Begriff schwimmt allerdings immer mehr; spätestens seit Apps nicht mehr nur auf Smartphones und Tablet-PCs verwendet werden können, sondern auch auf Desktop-Computern und Notebooks, ist das Angebot an kostenfreien Angeboten, die dem Sprachenlernen in irgendeiner Weise dienen sollen, sehr groß. Und zu fast jeder kommerziellen Software gibt es eine (noch) kostenfreie Alternative (die allerdings meist in absehbarer Zeit auch kostenpflichtig wird, was dazu führt, dass Lernende und Lehrende in Hinblick auf die Nutzung von Apps eine hohe Flexibilität zeigen müssen). Ein Bezug zwischen Qualität und Preis ist deshalb bei Apps nicht so leicht herzustellen, wie das in anderen Bereichen von Lehr- und Lernmedien evtl. noch der Fall ist. Die Unterscheidung, ob sich mit Lehr- und Lernmedien Geld verdienen oder in anderem Sinne Profit machen lässt oder nicht, taucht in der fremdsprachendidaktischen Literatur kaum auf. Eine Ausnahme bildet hier Mitschian, der in seiner Studie zum mobilen Lernen (in Bezug auf digitale Lehr- und Lernmedien) zwischen kommerziellen und nicht-kommerziellen Produzierenden unterscheidet (vgl. ebd. 2010: 38–39). Diese Unterscheidung erscheint insofern wichtig, als die Tatsache, dass die Produzierenden ökonomische Interessen hat, meist Auswirkungen auf die didaktische Qualität hat. Dabei sind leider keine einfachen Aussagen möglich (im Sinne von teurer gleich besser), sondern eine differenzierte Einschätzung ist nötig (vgl. Funk 2016: 438–440). So ist die didaktische Vielfältigkeit und Strukturiertheit von (kommerziell produzierten) Lehrwerken häufig besser als die von privat produzierten Lehr- und Lernmedien einzelner Lehrender; dafür können Letztere viel spezifischer in ihrer Ausrichtung auf die Lernengruppe, den Lernkontext, die Lernziele etc. sein und deshalb effektivere Lernanforderungen beinhalten. Im Bereich kostenfreier Apps weist Mitschian (2010: 106) nach, dass die Apps von kommerziellen Anbietern meist nur ›Teaser‹ sind, sehr begrenzt im Umfang und (nicht nur aus diesem Grund) von geringem didaktischen Wert. Didaktisch wirklich sinnvolle Apps stammten zum Zeitpunkt seiner Untersuchung nur von nicht-kommerziell arbeitenden Produzierenden,

vor allem von gemeinnützigen Institutionen oder einigen wenigen privaten Anbietern. Diese Lage ändert sich nur langsam.

18.2.5 Ideologische Perspektive auf Lehr- und Lernmedien

So problematisch man die Dogme-Bewegung auch finden mag, so zeigt sie doch eins deutlich: Die Diskussion um guten oder schlechten Fremdsprachenunterricht und um sinnvolle oder weniger sinnvolle Lehr- und Lernmedien ist immer auch eine ideologische. Dem würden wohl fast alle Fremdsprachendidaktiker/innen zustimmen; eine Auseinandersetzung damit findet aber kaum statt. Insofern ist der Versuch von Thornbury (2013), der Dogme-Bewegung eine theoretische Verortung zu geben, spannend, da er sie in der Tradition der kritischen Pädagogik sieht: Diese Pädagogik ordnet er als klar politisch und ideologisch ein, da sie das ausdrückliche Ziel hat, nicht nur die Schule, sondern über die Schule auch die Gesellschaft zu verändern. In diesem Sinne werden Lehrwerke von der kritischen Pädagogik als Ausdruck von Diskursen mächtiger Eliten gesehen, die es aufzudecken und kritisch zu hinterfragen gelte – ein Ziel, das sich (neben anderen Zielen) auch die Dogme-Bewegung setzt (vgl. ebd.: 221). Für die Herstellung, die Analyse und den Einsatz von Lehr- und Lernmedien hilft dieser Ansatz dabei, sich den ideologischen Anteil des jeweiligen Blicks auf Lehr- und Lernmedien bewusst zu machen. Auch hier gilt es aber, noch viel genauer Aspekte und Beschreibungskriterien herauszuarbeiten, um Mechanismen offenzulegen und zu hinterfragen, mit denen bestimmte politische oder gesellschaftliche Interessen in Lehr- und Lernmedien umgesetzt werden oder die bei der Beurteilung der Qualität von Lehr- und Lernmedien (auch) eine Rolle spielen. Diskursanalytisch arbeitende Studien aus den Kulturwissenschaften versprechen hierzu interessante Ansätze und Ergebnisse (vgl. Altmayer 2017: 16–18).

18.2.6 Systematik zur Unterscheidung von Lehr- und Lernmedien

Tab. 18.1 gibt einen Überblick über Perspektiven, übergeordnete Aspekte und Kriterien zur Systematisierung von Lehr- und Lernmedien. Bei den Kriterien habe ich mich zum einen auf die meiner Wahrnehmung nach zentralen konzentriert (es gibt selbstverständlich noch viele mehr, die zum Teil auch bereicherspezifisch(er) sind). Zum anderen wurden vor allem

Perspektive	Übergeordneter Aspekt	Untergeordnete Kriterien zur Systematisierung von Lehr- und Lernmedien
Didaktische Perspektive	Zielgruppenspezifik	Alter Lernort Niveaustufen Fachliche Ausrichtung Bezug zur Ausgangssprache und zu anderen Sprachen Bezug zum Zielsprachenland/den Zielsprachenländern Für sich selbst erstellte Lernmedien; für andere erstellte Lehr- und Lernmedien Für Selbstlernende Für individuelles Lernen Für kooperatives Lernen
	Lernziel	Förderung der verschiedenen Kompetenzen
	Grad der Didaktisierung	Gering didaktisiert vs. in hohem Maße didaktisiert
	Form der Adaption	Sprachliche Vereinfachung Lernhilfen (z. B. Hilfen zur Vorentlastung, Differenzierung, Erweiterung, Integration) Steuernde Hilfen Verknüpfung mit einer Methode
	Leitmedium	Leitmedium; zusätzliche, auf das Leitmedium bezogene Lehr- und Lernmedien; zusätzliche, vom Leitmedium unabhängige Lehr- und Lernmedien
	Didaktische Textsorte	Noch zu entwickeln
Werkzeugbezogene Perspektive	Medialität	Genutzte Hardware (in einem weiten Sinne) Genutzte Software (in einem weiten Sinne)
	Modalität	Visuell, auditiv, audiovisuell; haptisch; gustatorisch, olfaktorisch
	Kodierung	Gesprochener Text, (kontinuierlicher und diskontinuierlicher) schriftlicher Text, statische/bewegte Bilder, Zahlen
	Unterstützte Handlung	Kommunikations-, Informations-, Speicher-, Produktions- und/oder Publikationsmedium
	Zeitlichkeit	Prozess- vs. Produktmedium; zeitabhängiges, kontinuierliches vs. zeitunabhängig diskret; synchron vs. asynchron
	Interaktivität (inkl. Manipulierbarkeit)	Steuerungsinteraktivität (hoch bis keine); didaktische Interaktivität (hoch bis keine)
Organisatorische Perspektive	Leitmedium	Leitmedium; zusätzliche, auf das Leitmedium bezogene Lehr- und Lernmedien; zusätzliche, vom Leitmedium unabhängige Lehr- und Lernmedien
Ökonomische Perspektive	Kosten	Kostenpflichtig vs. kostenfrei
	Profit	Finanzieller Gewinn; Marketingmaßnahme; ohne ökonomisches Profitziel
Ideologische Perspektive	(scheinbare) Qualität	Gute versus schlechte Materialien
	(angestrebte) Wirkung	Politische Interessen Gesellschaftliche Interessen

Tab. 18.1 Systematik zur Unterscheidung von Lehr- und Lernmedien für das Fremdsprachenlehren und -lernen

die Begriffen aufgegriffen, die in der Forschungsliteratur verwendet werden; bei einigen werden (wie in den vorangegangenen Kapiteln erläutert) aber auch neue Begriffe oder Begriffe aus anderen Fächern verwendet, wenn diese schlüssiger erscheinen.

Insgesamt verstehe ich die Tabelle als einen ersten Versuch, ein heuristisches Werkzeug zu erstellen, das in einem Feld voller Wildwuchs helfen kann, zu einer gemeinsamen Diskussionsgrundlage zu kommen.

18.3 Funktionen von Lehr- und Lernmedien

Weitgehende Einigkeit besteht darin, dass Lehr- und Lernmedien im fremdsprachlichen Lernprozess zunächst einmal als Lehr- und Lernhilfen für Lernende und Lehrende sowie als Hilfe zur Organisation der fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesse dienen. Darüber hinaus können Kompetenzen gefördert werden, die nicht direkt mit dem Lernen der Fremdspra-

chen in Zusammenhang stehen, die die Lernenden aber für eine kompetente, effektive Nutzung der Lehr- und Lernmedien benötigen: Das Lernen mit Lehr- und Lernmedien ist hier also sowohl Weg als auch Ziel. Zu diesen Kompetenzen gehören in einem engeren Sinne eine Medienkompetenz – die häufig in Zusammenhang mit dem Lernen mit digitalen Medien angesprochen wird, obwohl der Begriff schon vor deren Verbreitung eingeführt und mit Blick auf die Nutzung des (damals noch nicht digitalen) Fernsehens für unterrichtliche Zwecke entwickelt worden war (vgl. den Überblick bei Würffel 2005: 411–414). Es werden aber auch verschiedene Formen der Literalität, wie z. B. eine *visual literacy* (vgl. Brunsing 2016) oder auch umfassender eine *multiliteracy* (vgl. New London Group 1996) dazu gerechnet. In einem weiteren Sinne gehören außerdem auch vielfältige metakognitive Kompetenzen dazu. Inwieweit es Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist, diese Kompetenzen (auch) zu fördern, und inwieweit ihre Förderung damit ebenfalls zu den expliziten Funktionen der im Fremdsprachenlernen genutzten Lehr- und Lernmedien gehört, bleibt umstritten.

Lehr- und Lernmedien werden zudem für lern- und unterrichtsorganisatorische Zwecke genutzt. Zu den lernorganisatorischen Funktionen gehören u. a. eine systematische Ablage von Dokumenten (z. B. in Ordern und Unterordnern), eine leichte und womöglich dynamische Vernetzung der sowie ein gezielter Zugriff auf (vollständige oder Teile von) Lehr- und Lernmedien. Zu den unterrichtsorganisatorischen Funktionen könnte man das Ermöglichen organisatorischer Absprachen zwischen Lehrenden und Lernenden oder nur zwischen Lernenden genauso wie die Distribution und Speicherung von Lehr- und Lernmedien zählen, die gerade durch die Verbreitung der digitalen Medien deutlich einfacher geworden sind (dort, wo diese für alle zugänglich sind).

Von hochstrukturierten Lehr- und Lernmedien wie z. B. Lehrwerken wird erwartet, dass sie eine Unterstützung bei der Phasierung und der transparenten Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses bieten (s. dazu ausführlicher Kap. V.18.4). Lehr- und Lernmedien wird zudem eine motivationale Funktion zugeschrieben, wobei gerade in Bezug auf (neue) digitale Medien davor gewarnt wird (mit Blick auf die Motivation, die der Einsatz von Lehr- und Lernmedien erzeugen kann), den Neuigkeitseffekt nicht zu unterschätzen: Mit diesem Begriff wird beschrieben, dass neue Lehr- und Lernmedien häufig den Effekt haben, (nur) aufgrund ihrer Neuheit Lernende stärker zu

motivieren. Wenn die Lehr- und Lernmedien länger eingesetzt werden, nimmt die Motivation schnell wieder ab, da das Neue zum Bekannten wird, und eine nachhaltige Motivation wird nicht erzeugt (vgl. u. a. Würffel 2006: 130–131).

Die zentrale Funktion von Lehr- und Lernmedien in Bezug auf die Lernenden ist im Fremdsprachenunterricht schließlich, fremdsprachliche Kompetenzen zu erwerben, und in Bezug auf die Lehrenden, die Lernenden beim Erwerb dieser Kompetenzen zu unterstützen. Lehr- und Lernmedien können zum einen dafür genutzt werden, fremdsprachenbezogene Informationen zu vermitteln, kognitive und emotionale Prozesse anzuregen sowie Kommunikations-, Interaktions-, Produktions- oder Publikationsprozesse zu ermöglichen. Lernbezogene Funktionen werden darüber hinaus auch angelehnt an Lernzieltaxonomien (bzw. instruktionsbezogen) formuliert: Lehr- und Lernmedien dienen in diesem Sinne der Aktivierung, Vorentlastung und Einführung, der (thematischen und strukturellen) Differenzierung, der Erweiterung bzw. Expansion sowie der Integration und Reflexion (vgl. Roche 2016: 468). Neben diesen allgemein formulierten Funktionen werden für die verschiedenen Bereiche des Fremdsprachenunterrichts, d. h. die verschiedenen Fertigkeiten, den Wortschatz- und Grammatikerwerb sowie den Erwerb kulturbezogener Kompetenzen, spezifische Funktionen benannt. Auch hier ist es nicht möglich, eine vollständige Übersicht zu geben, da man dafür ausführlicher und tiefergehend auf die Lehr- und Lernziele der verschiedenen Bereiche eingehen müsste. Auf einige der spezifischen Funktionen wird aber im Zusammenhang mit der Fokussierung des Mehrwerts digitaler Medien in Kap. V.18.5 eingegangen.

18.4 Spezialfall Lehrwerk

Unter den Lehr- und Lernmedien, die für den DaF- und DaZ-Unterricht Verwendung finden, kommt dem Lehrwerk in mehrerer Hinsicht eine Sonderrolle zu. Diese Sonderrolle wird auf der Grundlage von vier Charakteristika dargestellt. Zunächst einmal ist gut beschreibbar, welche Lehr- und Lernmedien zum Medienverbundsystem ›Lehrwerk‹ gehören:

»Neben dem Schülerbuch, das kurze Texte und Bildmaterial, Grammatikdarstellungen, Übungen und komplexe Lernaufgaben sowie eine Vokabelliste integriert, gehören meist ein Arbeitsheft mit schriftlichen

Aufgaben, eine Audio-CD mit Hörtexten und Liedern sowie Lehrerhandreichungen zu diesem Ensemble; zunehmend werden auch CD-ROMs, DVDs und Portfolios in diesem Verbund angeboten.« (Elsner⁶2016: 441)

Auch wenn zum Teil noch auf andere Bestandteile wie ein Glossar, Zusatzmaterial auf der Webseite des Verlags oder auch eine elektronische Variante gegebenenfalls auch in Form eines Lernportals hingewiesen wird (vgl. u. a. Rösler 2013; Funk 2016), stimmen die Aufzählungen weitgehend überein. Das liegt u. a. daran, dass sie relativ leicht zu erstellen sind, weil die zu einem Lehrwerk gehörenden Lehr- und Lernmedien ordentlich in den Katalogen oder auf den Webseiten der Verlage dokumentiert sind.

Womit das zweite Charakteristikum angesprochen ist: Auch die Produzierenden von Lehrwerken sind klar benennbar – es handelt sich um kommerzielle Verlage, zum Teil regional, häufig aber weltweit agierend. Die Tatsache, dass die Produzenten mit den produzierten Lehr- und Lernmedien Profit machen wollen und müssen, hat ambivalente Konsequenzen: Zum einen wird ihnen in der Regel insgesamt eine (recht) hohe Zuverlässigkeit und Qualität zugeschrieben, gerade weil sie sowohl in der Lage sind, Geld in die Produktion des Lehrwerks zu stecken, als auch Geld damit verdienen müssen. Sie können es sich deshalb im weltweit durchaus umkämpften Markt nicht erlauben, schlechte Rückmeldungen zu ihren Produkten zu erhalten. Zum anderen unterliegen sie aufgrund der erforderlichen Profitabilität Zwängen, die nicht unbedingt zu einer Qualitätssteigerung oder auch nur zu einem Halten der Qualität beitragen. Ein schon lange thematisierter Kritikpunkt ist der der fehlenden Regionalität von Lehrwerken (bzw. die Forderung nach Dezentralisierung, vgl. u. a. Rösler 2010c: 95–101) – Lehrwerke werden immer noch häufig weltweit vertrieben und können deshalb kaum auf einzelne Ausgangssprachen eingehen bzw. durchgehend kontrastiv arbeiten. Neuere Entwicklungen sind zudem sinkende Qualifikationen der angestellten Autoren/Autorinnen oder auch die Veränderungen des Bildmaterials der Lehrwerke, bei dem zunehmend auf Agenturfotos zurückgegriffen wird, die dann auch noch weltweit und für Lehrwerke für ganz unterschiedliche Sprachen genutzt werden (vgl. Funk⁶2016: 437; 439).

Das dritte Charakteristikum von Lehrwerken stellen die recht klaren Erwartungen dar, die von verschiedenen Akteuren an das Lehrwerk und seinen Einsatz für den und im Unterricht gestellt werden.

Diese stammen sowohl von den nutzenden Institutionen und den mit den Lehrwerken unterrichtenden Lehrenden, aber auch von Aus- und Fortbildnern. In den Aufzählungen unterschiedlicher Autoren/Autorinnen finden sich dabei viele Übereinstimmungen (vgl. u. a. Nieweler 2000; Leupold 2006; Majjala 2007; König 2010; Krumm 2010; Rösler 2010b; Bernstein/Llampallas/Guadalupe 2015; Funk 2016; Rösler 2016). Die Erwartungen betreffen folgende Ebenen:

- *Ebene Unterrichtsorganisation und Steuerung:* Lehrwerke unterstützen und entlasten die Lehrenden bei der Unterrichtsvorbereitung und -steuerung, da sie kompakt, komplex und wohl strukturiert alle für den Lernprozess der Lernenden erforderlichen Lehr- und Lernmedien in einer sinnvollen Reihenfolge bereitstellen. Sie führen damit zu einer Zeitersparnis beim Lehrenden (Stichwort Arbeitsökonomie) und dienen als Strukturierungs- und Orientierungshilfe für Lernende. Lehrwerke orientieren sich an vorhandenen Curricula oder Prüfungen; wenn es keine Lehrpläne gibt, können sie eine Form von Curriculum darstellen.
- *Ebene Lernprozesse:* Lehrwerke unterstützen mit der Bereitstellung und Verzahnung vielfältiger Lehr- und Lernmedien alle Bereiche des Fremdsprachenlernens. Mit den in ihnen enthaltenen Texten und Themen bieten sie häufig einen wichtigen Zugang zur Zielkultur. Sie tragen zur Transparenz des Lernfortschritts bei.
- *Ebene Institution:* Der Einsatz desselben Lehrwerks sorgt für Vergleichbarkeit zwischen Gruppen und einzelnen Lernenden (vor allem in Hinblick auf Prüfungen).
- *Ebene Aus- und Fortbildung von Lehrenden:* Lehrwerke transportieren neuere didaktische Erkenntnisse. Lehrwerke unterstützen damit einen Fremdsprachenunterricht, der modernen fremdsprachendidaktischen Erkenntnissen entspricht. Sie tragen zudem zu einer Qualifizierung der mit ihnen unterrichtenden Lehrkräfte in Hinblick auf diese Erkenntnisse bei (u. a. auch durch dezidierte Texte in den Lehrerhandreichungen).

Das vierte Charakteristikum des Lehrwerks ist schließlich seine große Verbreitung und Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht: So wird in einer Vielzahl von Publikationen darauf hingewiesen, dass weltweit DaF- und DaZ-Unterricht lehrwerkbasiert stattfindet. Leider gibt es dazu keine veröffentlichten Zahlen oder empirischen Belege (vgl. Funk 2016) – die Aussage scheint aber in solchem Maße der allgemeinen Erfahrung zu entsprechen, dass sich nir-

gends eine gegenteilige Position findet. Trotzdem ist auch dies ein Beispiel dafür, dass im Bereich der Lehrwerke, das als eins der meist diskutierten und betrachteten Lehr- und Lernmedien des DaF- und DaZ-Unterrichts gelten kann, viel mit immer wieder zitierten Aussagen zu scheinbaren Realitäten gearbeitet wird, die aber weder klar definiert noch tiefergehend empirisch abgesichert sind.

Das ist eigentlich auch allen klar: Es wird zwar schon zu Lehrwerken geforscht, diese Forschung findet aber vor allem im Bereich der Lehrwerkkritik und -analyse statt. Studien zur Lehrwerkverwendung (auch Lehrwerkwirkung genannt) gibt es weiterhin zu wenig (für Beschreibungen der beiden Forschungsausrichtungen sowie zu Ergebnissen vgl. u. a. Funk 2010, 2016; Krumm 2010; Elsner 2016; Rösler 2016; Rösler/Schart 2016). Auch wenn diese zugegebenermaßen sehr komplex sind (vgl. Funk 2016 und als ein Beispiel Guerretaz/Johnston 2013, zitiert in Rösler/Schart 2016: 491), sollte hierzu mehr unternommen werden, um auf der Grundlage der Ergebnisse dann zu wirklich evidenzbasierten Aussagen zu kommen, was Lehrwerke (in welchem Kontext) leisten können und was nicht. Erst diese Ergebnisse könnten dazu beitragen, Qualitätsmerkmale zu formulieren und Prinzipien zur weiteren Entwicklung aufzustellen. Bislang werden diese häufig auf der Grundlage der Abarbeitung von Kriterienkatalogen formuliert, die wiederum auf der Basis von theoretischen (oder erfahrungsbasierten) Annahmen erstellt worden sind. So wichtig und durchaus sinnvoll diese Arbeit auch sein mag, die Gefahr, dass die Forschungscommunity damit immer wieder nur die eigenen Vermutungen oder Ansprüche »repliziert«, sie aber nie wirklich verifiziert oder falsifiziert (und sei es auch nur für spezifische Kontexte), ist einfach zu hoch.

18.5 Mehrwert digitaler Lehr- und Lernmedien

Digitale Medien spielen seit mehr als 25 Jahren eine zunehmend wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht. Da der Aufwand für ihren Einsatz häufig als höher eingeschätzt wird als der für den Einsatz von nicht-digitalen Lehr- und Lernmedien, mussten sie sich von Beginn an der Diskussion um ihren Mehrwert stellen. Dieser Diskussion liegen dabei augenscheinlich zwei Prämissen zugrunde: a) *never change a running system* (Kritiker sprechen auch von einer Bewahrpädagogik), und b) im Bildungsbereich müssen

Kosten und Nutzen in einem vernünftigen Verhältnis stehen, da Zeit und Geld sowohl auf Seiten der Lehrenden und Institutionen als auch der Lernenden rar sind. Während der zweiten Prämisse auch medienaffine Menschen sicherlich sofort zustimmen würden (wobei sie sie aber nicht nur auf digitale Lehr- und Lernmedium bezogen wissen wollen, sondern auf alle), wird die kontextspezifische Gültigkeit der ersten angezweifelt. Das wiederum führt dazu, dass die Mehrwertdiskussion aus den Reihen medienaffiner Fremdsprachendidaktiker zum Teil fast noch vehementer geführt wird als von weniger medienaffinen Kollegen/Kolleginnen – um zu beweisen, dass (didaktisch und kontextspezifisch sinnvolle) Änderungen hin zu mehr Varianz zu besseren Ergebnissen (auf sehr unterschiedlichen Ebenen) führen können. Die ideologische Perspektive, welche eigene Erfahrungen und Annahmen anstelle von Forschungsergebnissen zur Diskussionsgrundlage macht, ist auch in dieser Diskussion unverkennbar; eine genauere Betrachtung wäre sicherlich lohnenswert. Aber auch wenn man die ideologische Seite der Diskussion um den Mehrwert einzelner digitaler Medien und Werkzeuge einmal beiseitelässt, ist es keineswegs einfach, den Mehrwert eines digitalen Mediums oder Werkzeugs eindeutig zu bestimmen. Es spielen dabei nämlich neben den Einflussfaktoren des jeweiligen Einsatzkontextes häufig auch die in Kapitel V.18.2 angesprochenen Perspektiven eine entscheidende Rolle. Das wird im Folgenden an einigen Beispielen aus den unterschiedlichen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts dargestellt.

Im Bereich des Wortschatzlernens geht es aus einer didaktischen Perspektive primär darum, für Lernende Möglichkeiten zu schaffen, Wörter zu semantisieren (rezeptive Wortschatzarbeit), zu vernetzen (reflexive Wortschatzarbeit) und zu gebrauchen (produktive Wortschatzarbeit; vgl. u. a. Kühn 2010; Kurtz 2016). Diese drei Ziele können durch multimediale Lehr- und Lernmedien in besonderer Weise unterstützt werden. So haben digitale Medien im Bereich des Wortschatzlernens dazu beigetragen, einige Prozesse deutlich zu erleichtern. Dazu gehören u. a. die vielen elektronischen Vokabeltrainer, die meist nach dem Karteikastensystem funktionieren. Es gibt sie als leere Werkzeuge, die von Lernenden mit ihren eigenen zu lernenden Wortschatzen gefüllt werden, oder in einer gefüllten Form, in der ein Grundwortschatz (dessen Auswahlkriterien leider in den wenigsten Fällen expliziert werden) angeboten und zum Teil noch ergänzt werden kann. Einen Mehrwert bieten sie nicht nur durch ihre leichte Portabilität (da sie schon früh eben-

falls für portable Geräte angeboten wurden und in der Regel auch auf kleineren Geräten gut nutzbar sind), sondern auch durch die unterschiedlichen Modi und Kodierungen, die bei der Präsentation des Wortschatzes verwendet werden. So wird dieser visuell, auditiv und zum Teil audiovisuell in Form geschriebener Sprache, aber auch mit Hilfe von unbewegten und zum Teil bewegten Bildern sowie gesprochener Sprache angeboten. Man erhofft sich hiervon bessere Möglichkeiten zur Unterstützung der oben genannten Ziele der Wortschatzarbeit. Zudem bieten die Programme organisatorische Unterstützung beim Lernen, indem sie leichtes Suchen ermöglichen, Ordnungssysteme anbieten, erfolgreich bearbeitete Karteikarten (automatisch nach dem korrekten Lösen der Übungen oder auf Wunsch der Nutzenden) heraus-sortieren und die noch nicht erfolgreich bearbeiteten z. B. nach dem Zufallsprinzip neu anbieten (für eine Übersicht und eine Analyse verschiedener Programme vgl. Mitschian 2010: 43–59).

Auch wenn diese Vorteile nicht unterschätzt werden sollten, eignen sich die elektronischen Vokabeltrainer gut als Beispiel für die unterschiedlichen Perspektiven von Produzierenden, Lernenden und didaktischen Expert/innen auf die elektronischen Lehr- und Lernmedien: Für Produzierende sind Vokabeltrainer ein beliebtes Produkt, weil sie sich sehr kostengünstig herstellen und anbieten, gleichzeitig aber auch sehr gut vertreiben lassen, da das Lernen von Wörtern für die meisten Menschen einen der wichtigsten Bestandteile des Sprachenlernens darstellt. Für diese begrenzte Funktion sind die digitalen Angebote durchaus gut geeignet, auch wenn sie den oben beschriebenen Mehrwert häufig nicht voll ausschöpfen (da die Zusammenstellung eines sinnvollen Grundwortschatzes und ein wirklich multimediales Angebot dann doch nicht so kostengünstig sind). Was von Expert/innen aber sehr kritisch gesehen wird, ist die Tatsache, dass das eigentliche Angebot zum Teil nicht transparent gemacht wird: So sind einige der neueren Sprachlern-Apps, die sich als Sprachlernprogramme bezeichnen (wie z. B. *duolingo*), im Kern vor allem Vokabeltrainer (und zusätzlich noch ein wenig Grammatiktrainer). Es ist anzunehmen, dass ein solcher Etikettenschwindel bei Lernenden nach kurzer Zeit im besten Fall zur Erkenntnis führt, dass ein umfassender Spracherwerb mit der reinen Unterstützung dieses Lehr- und Lernmediums nicht möglich ist. Im schlimmsten Fall brechen Lernende frustriert ab, womöglich in der Annahme, das Nicht-Vorankommen läge an ihnen

selbst und sie wären nicht in der Lage, beim Erwerb der neuen Sprache fühlbar voranzukommen.

Während in Artikeln zum Wortschatzlernen (auch auf die unübersehbare Menge von nutzbaren Lehr- und Lernmedien im Internet hingewiesen wird (vgl. Kurtz 2016: 445), wird in Artikeln zu Materialien zur Grammatikvermittlung häufig nur auf solche didaktischen Lehr- und Lernmedien verwiesen, die dezidiert zur Vermittlung von Grammatik verfasst worden sind (für eine Ausnahme vgl. u. a. Rösler 2010c: 139). Diese haben die Funktion, die Gesamtheit der Grammatik darzustellen, auf Einzelprobleme einzugehen und durch Aufgaben und Übungen das Verständnis und die Anwendung zu fördern. Die Vermittlung erfolgt durch linguistische, didaktische und pädagogische Grammatiken sowie durch Grammatikerläuterungen bzw. -darstellungen, wobei Letztere durch das Internet in weit höherer Zahl (und unterschiedlicher Qualität) zugänglich sind.

Die Lehr- und Lernmedien haben eine sehr unterschiedliche Gestalt: Sowohl in dezidierten Grammatiken, in Lehrwerken oder anderen Lehr- und Lernmedien zum Grammatiklernen werden für die Vermittlung und Einübung Texte, Grammatikerläuterungen in schriftsprachlicher Form, Visualisierungen mithilfe unbewegter und bewegter Bilder, Lerntipps, Eselsbrücken und vielfältige Übungen, auch in Form von Lernspielen, verwendet (vgl. Summer 2016). Aber auch im Bereich der Grammatikvermittlung bieten digitale Lehr- und Lernmedien Mehrwerte beim Übernehmen wichtiger Funktionen. So spielen z. B. die immer zahlreicher zur Verfügung stehenden (elektronischen) Korpora als Lernressource eine wichtige Rolle, da diese, ähnlich wie beim Wortschatzlernen, Kontextualisierungen in hoher Zahl und in leicht zugänglicher Form zur Verfügung stellen (vgl. u. a. Ahrenholz/Wallner 2013). Zur Unterstützung der kognitiven Verarbeitung grammatischer Inhalte können Lernende zudem Grammatikanimationen nutzen, wobei die Entwicklung hier bei weitem nicht so schnell voranschreitet, wie man es sich erhofft hatte; so gilt in diesem Bereich leider immer noch die Forderung von Rösler, Grammatikanimationen endlich auch für Bereiche zu entwickeln, die kognitiv nicht so einfach zu vermitteln sind (vgl. Rösler 2010c: 378). Der Mehrwert solcher Grammatikanimationen ist in Hinblick auf die kognitive Erschließung bestimmter Phänomene unumstritten; einige Autoren/Autorinnen diskutieren, welche Lernbereiche tatsächlich unterstützt werden (z. B. Grammatikerwerb oder Wortschatzlernen) und in welchem Verhältnis Aufwand (bei der Er-

stellung der Animationen, aber auch Bindung kognitiver Ressourcen) und Nutzen (für den Lernprozess der Lernenden) stehen (vgl. Scheller 2012: 2–4).

Eine ähnliche Frage wird im Bereich der Aussprache gestellt. Unbestritten ist, dass digitale Medien in diesem Bereich zur besseren Veranschaulichung bestimmter Artikulationsbewegungen beitragen können, dass auditive Stimuli in auditiven und audiovisuellen Medien für das Erlernen der Aussprache eine wichtige Rolle spielen und dass sowohl Aussprache-Lernmaterial als auch Aussprachewörterbücher von einer Multimedialität profitieren können (vgl. Reinke 2016: 28). Angezweifelt wird von Expert/innen aber der Mehrwert des Einsatzes von Spracherkennungssoftware, die von Produzenten von Sprachlernprogrammen immer noch als besondere Unterstützungsmaßnahme für das Erlernen der Aussprache durch die Lernenden angepriesen wird. Hierbei wird den Lernenden der Melodieverlauf der gesprochenen Sprache visualisiert angezeigt oder es werden Informationen dazu gegeben, ob ein Laut (im Vergleich zu einem Referenzmuster) richtig ausgesprochen worden ist (vgl. ebd.: 27). Kritiker/innen zeigen nun, dass diese Maßnahmen selten dazu führen, dass die Lernenden tatsächlich ihre Aussprache verbessern können. Das liegt erstens daran, dass keine Informationen gegeben werden, warum eine Äußerung oder ein Laut als fehlerhaft ausgesprochen bewertet wird. Zweitens hilft die Anzeige einer Aussprachekurve den Lernenden nicht bei der Produktion der korrekten Aussprache, da die Kurve nicht in die nötigen Bewegungen umgesetzt werden kann. Drittens bieten die Programme keine Korrekturhilfen oder Übungen an, die eine schrittweise Verbesserung der Aussprache unterstützen. Es wird deshalb darauf hingewiesen, dass sich ein Mehrwert eines solchen Lehr- und Lernmediums nur entwickeln kann, wenn es unter Anleitung und mit weiteren Erläuterungen durch Lehrende eingesetzt wird (vgl. ebd.).

Auch im Bereich der Förderung der vier bzw. fünf Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen und Hör-Sehen und im Bereich des kulturbezogenen Lernens haben digitale Medien ebenfalls zum Teil veränderte, zum Teil neue Möglichkeiten geschaffen. Im Folgenden wird auf drei Beispiele aus den Bereichen Hören, Sprechen und Hör-Sehen eingegangen, da hier aus meiner Sicht eine besonders deutliche Lücke zwischen Vorschlägen, Umsetzungen und empirischen Ergebnissen zu möglichen Effekten klafft. Da die Forschungslage bezüglich der beschriebenen Möglichkeiten sehr schmal ist, können die Ausführungen nur

thesenhaft bzw. spekulativ sein; sie versuchen aber, Erklärungsansätze dafür zu finden, warum bestimmte Mehrwerte eher erkannt bzw. akzeptiert zu werden scheinen als andere.

Das Internet war zu Beginn vor allem schriftbasiert; die Nutzung des Internet und der digitalen Medien allgemein zur Förderung des Lesens und Schreibens sind deshalb sehr viel besser erforscht als die des Hörens, Sprechens und Hör-Sehens. Gleichzeitig haben sich die Möglichkeiten zur mündlichen Kommunikation via digitaler Medien in den letzten Jahren rasant verbessert. Das liegt u. a. an der leichteren Speicherbarkeit größerer Datenmengen, besseren Übertragungsraten, der besseren technischen Ausstattung der Geräte mit Aufnahmefunktionen, den besseren Grafikkarten, dem größeren Angebot an kostenlosen oder kostengünstigeren Programmen für Internettelefonie und Videokonferenzen etc.

Im Bereich des Hörens und Sprechens hat die Verbreitung mobiler Computer (auch und vor allem in Form von Smartphones) mit Aufnahmefunktion und einfach zu bedienenden kostenfreien Verarbeitungsprogrammen dazu geführt, dass von Lernenden (für sich selbst und für andere) produzierte Texte für die Förderung der Fertigkeiten an Bedeutung gewinnen könnten. Das gilt sowohl bezogen auf eigene Aufnahmen als auch auf Aufnahmen von anderen. Die Möglichkeiten reichen von der Aufnahme der eigenen Stimme, um die Sprechfertigkeit (nicht nur bezogen auf die Aussprache) zu üben, bis zum Anhören der Aufnahmen anderer und deren Korrektur; es umfasst aber z. B. auch die Produktion von Podcasts oder auch Erklärvideos, die mit Blick auf ein breiteres Publikum erstellt und veröffentlicht werden (vgl. u. a. Rösler/Würffel 2020: 110–114 und 150–157). Ein Mehrwert von digitalen Lehr- und Lernmedien zur Förderung des Hörens und Sprechens ist es also, die Sprechzeit der Lernenden erhöhen, die Produktion dokumentieren und für andere Lernende (oder sogar auch ein breiteres Publikum) verfügbar machen sowie individuelle Rückmeldungen (des Lehrenden wie der Mitlernenden) ermöglichen zu können. Der Bereich des Hörens wird zudem durch die Möglichkeit gestärkt, dass Lernende sich jeden schriftlichen Text im Internet nach Installation eines kleinen Zusatzprogramms auch anhören können (durch die Computerstimmen leider allerdings häufig mit deutlichen Einschränkungen im Bereich der Prosodie): Lernende könnten auf diese Weise selbstgesteuert und kostenfrei ihren sprachlichen Input auf eine zwar beschränkte, aber sehr einfach zugängliche Weise steigern und hätten

zudem immer sofort auch die schriftsprachliche Hilfe zum Hörverstehen vorliegen. Dies wäre z. B. gerade für den Bereich der Hausaufgaben eine Tätigkeit, die zur Förderung der Mündlichkeit beitragen könnte (vgl. Würffel 2018). Der Mehrwert der dargestellten Möglichkeiten sollte allen Akteuren und Akteurinnen einleuchten. Zur tatsächlichen Verwendung dieser Möglichkeiten gibt es bislang aber leider kaum Forschung; die wenigen Erfahrungsberichte oder Vorschläge in der Literatur deuten darauf hin, dass sie bislang eher wenig verwendet werden.

Man kann vermuten, dass das zum einen – wie schon oben angesprochen – mit hindernden Rahmenbedingungen in bestimmten Institutionen zu tun hat (wie dem Verbot von Smartphones). Gleichzeitig würde das ja nicht verhindern, das Werkzeug außerhalb des Unterrichts und gegebenenfalls auch selbstgesteuert zum Ausbau der eigenen Mündlichkeit einzusetzen. Hier erscheint mir eine These von Hess (2006) bedenkenswert, der den Gebrauch von digitalen Lehr- und Lernmedien sowie Werkzeugen über einen längeren Zeitraum bei seinen Hongkonger Studierenden beforcht hat und zu einem recht ernüchternden Ergebnis kommt: Die Perspektive der Lernenden auf den Mehrwert von digitalen Medien scheint nämlich eine deutlich andere zu sein, als Lehrende oder Forschende es einschätzen (oder sich wünschen). Nach der Erfahrung von Hess »handelt [es] sich [...] bei IT um eine modern empfundene, dem Zeitgeist entsprechende Form, auf die unsere Studenten bei aller Kritik nicht mehr verzichten wollen, soweit sie sich an ihre Effizienz-Erwartungen anpaßt« (ebd. 2006: 232). Die Betonung legt Hess dabei auf den letzten Halbsatz: Effizienz wird von Hess' Studierenden vor allem dann gesehen, wenn die angebotenen Lehr- und Lernmedien genau zu dem passen, was abgeprüft wird, und wenn sie den Lernenden stark gesteuert zu sichtbaren und positiven Ergebnissen führen. Auf einen selbstgesteuerten, prüfungsunabhängigen und kreativen Einsatz von Medien bei Lernenden zu setzen (weil der Mehrwert doch für alle sichtbar sein müsste, es aber letztlich nur aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktikerinnen ist), hält Hess auf der Grundlage seiner Ergebnisse deshalb für problematisch.

Digitale Medien haben zudem sehr zu einer Vereinfachung der Kontaktaufnahme zu Zielsprachensprechenden beigetragen. Schon früh gab es vielfältige Vorschläge für den Einsatz von E-Mail in Austauschprojekten, schon seit Jahren werden aber auch viele andere Kommunikationsmedien eingesetzt, was z. B. ein Blick in die Darstellung der jährlichen Preisträger

von eTwinning-Projekten zeigt. Erstaunlich selten sind bis zur Corona-Pandemie synchrone Videokonferenzsysteme zum Einsatz gekommen, obwohl mit diesen am besten eine möglichst realitätsnahe, »authentische« Gesprächssituation hergestellt werden kann. Gründe für den jahrelangen sparsamen Einsatz lieferte Mitschian (2011), der Studierende, die an einem Telekollaborationsprojekt zwischen Deutschland und China teilnahmen, zu ihren Erfahrungen mit dem Werkzeug Videokonferenz im Rahmen des Fremdsprachenlernens befragt hat: Der Nutzen wurde auf der Seite der deutschen Studierenden, die im Projekt eher eine Lehrendenrolle eingenommen hatten, besonders im interkulturellen Lernen gesehen, nicht aber im sprachlichen. Dafür wurden vor allem auch technische Probleme (die wahrscheinlich vor allem mit der fehlenden Bandbreite zu tun hatten) verantwortlich gemacht, die ein störungsfreies Hören und Sprechen verhindert hätten. Das videovermittelte Interagieren wurde deshalb von den Studierenden als defizitär im Vergleich zum direkten, face-to-face Austausch wahrgenommen. Mitschian stellt in Bezug auf dieses Ergebnis die spannende These auf, dass in der Perspektive von Lernenden (und Lehrenden) das videounterstützte Lernen vielleicht zu häufig auf der Folie der Erfahrungen aus der Präsenzsituation bewertet wurde und nicht in Hinblick auf den eigentlichen Mehrwert der virtuellen Begegnung, die zum Beispiel einen Austausch überhaupt erst ermöglichte. Mitschians Wunsch, dass das Werkzeug Videokonferenzen »den Charakter einer Ausnahmeerscheinung verliert und stattdessen zu einem Mittel alltäglicher Unterrichtsgestaltung wird« (ebd. 2011: 121) ist nun (leider) durch die Corona-Pandemie – wenigstens für einen begrenzten Zeitraum – in Erfüllung gegangen. Spannend bleibt, wie sich die Fremdsprachenwelt nach der Pandemie entwickeln und wie die Nutzung des Werkzeugs Videokonferenzsystem weitergeführt und hoffentlich ausdifferenziert werden wird. Denn wenn auch die technischen Bedingungen besser geworden sind, so entspricht ein videovermittelter Kontakt eben nicht einem face-to-face-Kontakt und zeigt im Vergleich sowohl Defizite als auch Mehrwerte. Hier müssen dringend noch mehr Anstrengungen unternommen werden, geeignete Forschungs- und Analysezugänge zu entwickeln (vgl. u. a. Austin/Hampel/Kukulka-Hulme 2017), mit denen aufgezeigt werden kann, wie die affordances der videovermittelten Kommunikation das fremdsprachliche Kommunizieren und Interagieren (auch) positiv beeinflussen. Diese Ergebnisse könnten dabei helfen, den Mehrwert von

Videokonferenzen nicht mehr länger vornehmlich nur im Bereich der ›Landeskunde‹ oder des ›interkulturellen‹ Lernens zu sehen, sondern stärker auch in den Kernbereichen der Fremdsprachenvermittlung.

18.6 Forschungs- und Entwicklungsdesiderata

Es ist deutlich, dass die größte Aufgabe der fremdsprachendidaktischen Forschung im Bereich der Lehr- und Lernmedien darin liegt, mehr Hinweise darüber zu erhalten, wie verschiedene Lehr- und Lernmedien in verschiedenen Kontexten eingesetzt werden und welche Effekte ihr Einsatz zeitigt. Genauso, wie seit Jahren eine Erforschung der *task in progress* gefordert wird (und nicht nur der *task as workplan*), so muss mehr Verwendungsforschung zum tatsächlichen Einsatz von Lehr- und Lernmedien in der Praxis erfolgen – und zwar nicht nur punktuell, sondern auch in längerfristigen Studien (vgl. Krumm 2010: 1223). Eine solche Forschung müsste zudem dezidiert die verschiedenen Perspektiven erkunden, die beim Einsatz von Lehr- und Lernmedien beim Fremdsprachenlernen eine Rolle spielen: Neben der immer wieder im Mittelpunkt stehenden Frage, wie effektiv bestimmte Lehr- und Lernmedien das Lernen wirklich unterstützen (und warum sie das tun), sollte auch stärker betrachtet werden, wie Lernende und Lehrende das Lernen mit spezifischen Lehr- und Lernmedien (oder ihrer Kombination) sehen. Welche Erwartungen knüpfen sie an die Lehr- und Lernmedien, wie gestaltet sich der tatsächliche Lernprozess und welche Vor- und Nachteile können sie resümierend benennen? Diese Forderung bezieht sich dabei nicht nur auf komplette Lehr- und Lernmedien, sondern auch auf einzelne Teile davon (wie z. B. die visuelle Gestaltung von Arbeitsblättern).

Ein wichtiger erster Entwicklungsschwerpunkt liegt in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. Zu Recht wird immer wieder darauf hingewiesen, dass ein Lehr- und Lernmedium an sich eigentlich nur schwer bewertet werden kann, da es seine Wirkung immer erst in der Interaktion mit Lernenden und Lehrenden entfaltet. Je vielfältiger, flexibler und auch zielgerichteter diese Interaktion aber von der Lehrkraft gestaltet werden kann, desto eher kann z. B. auch der geforderte und in sinnvoller Weise umgesetzte Zielgruppenbezug in der Arbeit mit dem Lehr- und Lernmedium realisiert werden. Es geht also sowohl darum, Lehrende zu einem sinnvollen Unterricht mit Lehrwerken zu befähigen, als auch darum, ihnen die

nötigen Kompetenzen für die Auswahl und Nutzung oder die Produktion anderer Lehr- und Lernmedien für einen lernerorientierten und zielgruppenspezifischen Unterricht zu vermitteln (vgl. Rösler/Würffel 2020: 94–96 und 97–114).

Das führt zum zweiten Entwicklungsschwerpunkt: Das Erstellen sinnvoller Lehr- und Lernmedien sollte trotz aller Arbeitsbelastung nicht nur kommerziellen Fachverlagen oder zunehmend sogar fachfremden *Social-Media*-Firmen überlassen werden. Damit das wiederum nicht dazu führt, dass von Einzelpersonen oder auch von kurzfristig finanzierten Projekten viel Arbeitszeit in nicht nachhaltige Lehr- und Lernmedien gesteckt wird, muss (auch) über neue Formen der Vernetzung und der Zusammenarbeit nachgedacht werden. Gerade im Bereich der digitalen Medien bestehen hier viele Möglichkeiten, es besteht aber auch ein starker Handlungsbedarf. So stellt z. B. die Programmierung von neuen Autorentools, die zur (technisch) einfachen Herstellung von Lehr- und Lernmedien für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden könnten, für einzelne Verlage oder Universitätsprojekte eine nicht zu überwindende finanzielle wie inhaltliche Hürde da. Hier müssten, wie das in anderen Bereichen schon der Fall ist, bei der Entwicklung solcher für alle nützlichen Autorentools stärker professionelle und finanzielle Ressourcen zusammengebracht werden, um *Open-Source*-Produkte zu entwickeln, die dann von allen kostenfrei genutzt werden könnten. Stattdessen wird (immer wieder) an vielen Stellen parallel an letztlich unbefriedigend bleibenden Lösungen gearbeitet, die für alle Akteure und Akteurinnen kaum einen erkennbaren Mehrwert bieten.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (2013): Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 10. Baltmannsweiler.
- Ahrenholz, Bernt/Wallner, Franziska (2013): Digitale Korpora und Deutsch als Fremdsprache. In: Bernt Ahrenholz/Ingelore Ohmen-Welke (Hg.), Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 10, 261–272.
- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Peter Haase/Michaela Höller (Hg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen, 3–22.
- Austin, Nick/Hampel, Regine/Kukulska-Hulme, Agnes (2017): Video conferencing and multimodal expression of voice: Children's conversations using Skype for second language development in a telecollaborative setting. In: System 64, 87–103.
- Baumgartner, Peter (2011): Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt. Münster.

- Bernstein, Nils/Llampallas, García/Guadalupe, Claudia (2015): Ein Verfahrensvorschlag zur Lehrwerkanalyse für DaF-Sprachenzentren. In: *Deutsch als Fremdsprache* 52/2, 103–112.
- Brunsing, Theresa (2016): Landeskundliche Abbildungen in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache: Die Entwicklung des Bildeinsatzes in den Jahren 2000 bis 2010. In: *Info DaF* 43/5, 494–515.
- Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia et al. (Hg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- Elsner, Daniela (2016): Lehrwerke. In: Eva Burwitz-Melzer/Grit Mehlhorn/Claudia Riemer et al. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 441–444.
- Funk, Herrmann (2010): Lehrbuchforschung. In: Wolfgang Hallet/Frank G. Königs (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, 364–368.
- Funk, Hermann (2016): Lehr-/Lernmaterialien und Medien im Überblick. In: Eva Burwitz-Melzer/Grit Mehlhorn/Claudia Riemer et al. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 435–441.
- Götze, Lutz (1994): Fünf Lehrwerkgenerationen. In: Bernd Kast/Gerhard Neuner (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*. Berlin, 29–30.
- Grossmann, Simone (2002): Die Textsorte »Spielanleitung«. Eine textgrammatische Analyse unter besonderer Berücksichtigung von DaF-Lehrwerken. In: *GFL – German as a Foreign Language* 1, 66–103. In: <http://www.gfl-journal.de/1-2002/grossmann.html> (01.04.2018).
- Guerretaz, Anne Marie/Johnston, Bill (2013): Materials in the classroom ecology. In: *The Modern Language Journal* 97/3, 779–796.
- Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber.
- Hampel, Regine (2007): New literacies and the affordances of the new media: Using audiographic computer conferencing for language learning. In: Susanne Schneider/Nicola Würffel (Hg.): *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen, 33–53.
- Hess, Werner (2006): E-Learning: Fakten und Fiktionen. In: *Info DaF* 33/4, 305–328.
- Jung, Udo O. (2006a): Medien im Fremdsprachenunterricht. Was der Fremdsprachenunterricht von den Medien erwarten darf. In: Ders. (Hg.): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. M., 231–235.
- Jung, Udo O. (Hg.) (2006b): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. M.
- König, Michael (2010): Lehrwerkarbeit. In: Wolfgang Hallet/Frank G. Königs (Hg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, 177–182.
- Krumm, Hans Jürgen (2010): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 1215–1227.
- Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta et al. (Hg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bde. Berlin.
- Kühn, Peter (2010). *Materialien für das Wortschatzlehren und -lernen*. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 1252–1258.
- Kurtz, Jürgen (2016): Lehr-/Lernmaterialien und Medien zum Wortschatzlernen. In: Eva Burwitz-Melzer/Grit Mehlhorn/Claudia Riemer et al. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 445–448.
- Leupold, Eynar (2006): Grundlagen eines professionellen Fremdsprachenunterrichts. Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht: Ein viel diskutiertes Medium. In: Udo O. Jung (Hg.), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. M., 1–9.
- Majjala, Minna (2007): Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Info DaF* 34/6, 543–561.
- Mitschian, Haymo (2004): Lernsoftware. Bewertung in Theorie und Praxis. München.
- Mitschian, Haymo (2010): M-Learning – die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache. Kassel.
- Mitschian, Haymo (2011): Lernwerkzeug Videokonferenz. Projekterfahrungen für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache. In: *GFL – German as a Foreign Language* 2, 84–125. In: <http://www.gfl-journal.de/2-2011/mitschian.pdf> (01.04.18).
- New London Group (1996): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: *Harvard Educational Review* 66/19, 60–92.
- Nieweler, Andreas (2000): Sprachenlernen mit dem Lehrwerk. Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Renate Fery/Volker Raddatz (Hg.): *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt a. M., 13–19.
- Nieweler, Andreas (2005): Wie entstehen Lehrwerke? In: *Französisch heute* 36/2, 124–133.
- Reinke, Kerstin (2016): Lehr-/Lernmaterialien und Medien zur Ausspracheschulung. In: Eva Burwitz-Melzer/Grit Mehlhorn/Claudia Riemer et al. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 452–456.
- Riedner, Renate (2018): Authentizität in der Fremdsprachendidaktik – kritische Anmerkungen zu einem problematischen Konzept. In: *Deutsch als Fremdsprache* 55/1, 34–43.
- Roche, Jörg (2010): Audiovisuelle Medien. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, 1243–1251.
- Roche, Jörg (2016): Kriterien für die Auswahl von Lehrmaterialien und Medien. In: Eva Burwitz-Melzer/Grit Mehlhorn/Claudia Riemer et al. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 466–471.
- Rösler, Dietmar (2010a): E-Learning und das Fremdsprachenlernen mit dem Internet. In: Wolfgang Hallet/Frank G. Königs (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, 285–289.
- Rösler, Dietmar (2010b): Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, 1199–1214.

- Rösler, Dietmar (³2010c): E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung. Tübingen.
- Rösler, Dietmar (2013): Lehrmaterial für Deutsch als Fremdsprache. In: Bernt Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler, 212–220.
- Rösler, Dietmar (⁶2016): Prinzipien der Entwicklung und Evaluation von Lernmaterialien und Medien. In: Eva Burwitz-Melzer/Grit Mehlhorn/Claudia Riemer et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 471–476.
- Rösler, Dietmar/Schart, Michael (2016): Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. In: Info DaF 43/5, 483–493.
- Rösler, Dietmar/Würffel, Nicola (2020). Lehr- und Lernmedien. München.
- Scheller, Julia (2012): Digitale Grammatikvermittlung und interkulturelles Lernen. In: Jörg Roche (Hg.): LIFE. 5. Ergänzungslieferung der LIFE-Materialien. München: BMW Group. In: <http://docplayer.org/26003689-Digitale-grammatikvermittlung-und-interkulturelles-lernen.html> (01.04.18).
- Schmidt, Torben (2010): Multimediale Lernumgebungen für das Fremdsprachenlernen. In: Wolfgang Hallet/Frank G. Königs (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber, 280–284.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2001): Die Funktion der Medien in den Methoden des Deutsch als Fremdsprache Unterrichts. In: Gerhard Helbig/Lutz Götze/Gert Henrici et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2. Berlin, 1017–1028.
- Summer, Theresa (⁶2016): Lehr-/Lernmaterialien und Medien zum Grammatiklernen. In: Eva Burwitz-Melzer/Grit Mehlhorn/Claudia Riemer et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 448–452.
- Thornbury, Scott (2013): Resisting Coursebooks. In: John Gray (Hg.): Critical Perspectives on Language Teaching Materials. London, 204–223.
- Weidenmann, Bernd (²1997). Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß. In: Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim, 64–84.
- Würffel, Nicola (2005): Vermittlung von Medienkompetenz im Germanistikstudium: Beispiele aus der Praxis. In: Eva Neuland/Konrad Ehlich/Werner Roggausch (Hg.): Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge. München, 410–420.
- Würffel, Nicola (2006): Strategiegebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial. Tübingen.
- Würffel, Nicola (2018): Hausaufgaben im DaF/DaZ-Unterricht. Ein altes Thema (digital) neu denken. In: Info DaF 2018, 1–25.

Nicola Würffel

19 Prüfen, Testen, Sprachstände erheben

Es gehört zum Kernbereich der Tätigkeit von Lehrkräften, fundierte Aussagen über die sprachliche Kompetenz ihrer Lerner/innen zu treffen. Faktisch verbringen Lehrende einen Großteil ihrer Arbeitszeit damit, die sprachlichen Fähigkeiten von Lerner/innen zu erfassen und zu bewerten, Lernfortschritte zu überprüfen, passende Fördermaßnahmen abzuleiten oder den erfolgreichen Abschluss eines Kurses zu zertifizieren. Obwohl also der Erhebung bzw. der Beurteilung von sprachlicher Kompetenz im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen in Kindertagesstätten, Schulen, Integrationskursen sowie in Sprachkursen in Hochschulen und außerschulischen Institutionen eine wichtige Rolle zukommt, fühlen sich viele Lehrkräfte diesbezüglich oft unsicher (Alderson 2011; Gold/Schulz 2014) bzw. machen einen Fortbildungsbedarf geltend (Vogt 2011). In vielen Fällen wurden Lehrkräfte auch unzureichend ausgebildet (Coombe/Troudi/Al Hamly 2009) und weisen dementsprechend nicht die erforderliche sprachdiagnostische Kompetenz auf (Leucht 2011).

Zunächst gibt das vorliegende Kapitel einen Überblick über zentrale theoretische Grundlagen der Diagnostik. Diesbezüglich wird erstens die Verfahrenslogik hinter allen Instrumenten der Leistungsmessung und -bewertung offengelegt. Im Kern geht es hierbei um die Frage, mithilfe welcher Verfahrensschritte überhaupt Aussagen über die fremdsprachliche Kompetenz von Lerner/innen möglich sind. Da sich die einzelnen Verfahren der Leistungsmessung und -bewertung deutlich voneinander unterscheiden, werden diese zweitens hinsichtlich der ihnen zugrundeliegenden unterschiedlichen Testzwecke beschrieben und anhand einiger Beispiele aus der Testpraxis illustriert. Insofern jedes Verfahren unterschiedliche Gegenstände (Testkonstrukte) zum Inhalt hat, werden drittens mögliche Konstrukte vorgestellt. Mit klar praktischer Zielsetzung werden viertens diejenigen Verfahrensschritte beschrieben, die bei der Erstellung eines Instruments zur Messung bzw. Bewertung sprachlicher Kompetenz zu durchlaufen sind. Der fünfte Schwerpunkt betrifft Überlegungen zu Qualitätsanforderungen, die an Verfahren der Leistungsmessung und -bewertung zu stellen sind. Insofern schließlich, wie zu Anfang beschrieben, Lehrkräfte umfassendes Wissen und Fertigkeiten benötigen, um die fremdsprachliche Kompetenz ihrer Lerner/innen zu messen bzw. zu be-

werten, wird im sechsten Teil des theoretischen Überblicks das Konzept der sprachdiagnostischen Kompetenz (*assessment literacy*) entfaltet.

19.1 Was tut man, wenn man testet?

19.1.1 Die Verfahrenslogik der Diagnostik

Im Kern geht es bei jedem diagnostischen Prozess darum, mithilfe eines mehr oder weniger stark strukturierten Verfahrens belastbare Informationen über den sprachlichen Kompetenzstand von Testteilnehmer/innen zu gewinnen bzw. darüber, wie sich der sprachliche Kompetenzstand (oder Teile davon) über einen gewissen Zeitraum hinweg entwickelt hat.

Bei dem sprachlichen Kompetenzstand handelt es sich um ein sogenanntes latentes Konstrukt, das einer direkten Beobachtung nicht zugänglich ist. Um dennoch Aussagen über das Konstrukt treffen zu können, müssen über den Umweg eines sogenannten Indikators empirisch beobachtbare Informationen zusammengetragen werden, die sich im Sinne des latenten Konstrukts interpretieren lassen. Geht es beispielsweise darum, Aussagen über das Ausmaß der lexikalischen Kompetenz einer Person zu machen, so sind über dieses Konstrukt keine direkten Aussagen möglich. Durch eine Erfassung, in welchem Umfang die Person Begriffe in der zu erfassenden Sprache benennen kann, lassen sich dann dennoch Rückschlüsse auf die Ausprägung ihrer lexikalischen Kompetenz ziehen. Die korrekt benannten Begriffe fungieren in diesem Zusammenhang als empirisch beobachtbare Indikatoren für das latente Konstrukt lexikalischer Kompetenz. Dieses Prinzip setzt beispielsweise der online verfügbare Wortschatztest des Leipziger Instituts für Testforschung und Testentwicklung um. Testteilnehmer/innen ergänzen fehlende Wörter in Einzelsätzen, wobei die fehlenden Wörter zu den jeweils häufigsten 1.000, 2.000, 3.000, 4.000 oder 5.000 Wörtern des Deutschen (entsprechend der Häufigkeitslisten in Tschirner 2008) gehören. Wurden mindestens 80 % der Lücken eines Wortschatzbereichs korrekt ergänzt (empirischer Indikator), so lässt sich daraus der Schluss ziehen, dass die Testteilnehmer/innen über eine entsprechend ausgeprägte lexikalische Kompetenz in diesem Wortschatzbereich verfügen (latentes Konstrukt). Nachfolgend ist ein Beispiel für den produktiven Wortschatztest Deutsch wiedergegeben (s. Abb. 19.1).

Damit sich empirische Indikatoren im Sinne eines latenten Konstrukts interpretieren lassen, muss ein

Niveau

Niveau 1 von 5 | 29:16

Die 1000 häufigsten deutschen Wörter

Ergänzen Sie die fehlenden Buchstaben.

Scrollen Sie nach unten, um alle 18 Aufgaben zu lösen.

Wenn Sie alle Aufgaben gelöst haben, klicken Sie auf „WEITER“.

1: Karl macht Pläne für seine Zu . Er will Arzt werden.

2: Peter hat heute kein Auto. Er muss zu F nach Hause gehen.

3: Du musst auf jeden F die Chance nutzen!

ALLES EINREICHEN

< ZURÜCK

WEITER >

Abb. 19.1 Beispiel für die Operationalisierung des Konstrukts »Lexikalische Kompetenz« mithilfe von Wortschatzlücken als empirische Indikatoren (Online: https://www.itt-leipzig.de/static/wstdeutsch_01p/index.html)

enger, inhaltlich begründeter Zusammenhang zwischen Indikator und Konstrukt vorliegen. Eine sogenannte Operationalisierung legt diesen inhaltlichen Zusammenhang zwischen Indikator und Konstrukt offen. An erster Stelle bei der Entwicklung diagnostischer Verfahren steht daher immer eine möglichst genaue Beschreibung des Konstrukts. Mittels Operationalisierung werden im Anschluss geeignete Indikatoren identifiziert, die Rückschlüsse auf das Konstrukt erlauben. Um ein theoretisches Konstrukt angemessen zu operationalisieren, werden aus der Theoriebildung zum Konstrukt detaillierte Vorhersagen darüber abgeleitet, wie das Konstrukt empirisch beobachtet werden kann. In der Praxis beginnt eine fundierte Testerstellung daher immer mit einer gründlichen Sichtung der Theorien und empirischen Befunde mit Bezug auf das Konstrukt.

Bei der Operationalisierung von Konstrukten ist zu beachten, dass alle empirischen Beobachtungen mit Messfehlern behaftet sind. Die Erfassung des Indikators setzt sich daher aus zwei Komponenten zusammen: aus den eigentlich interessierenden Effekten, die auf das Konstrukt zurückzuführen sind, sowie aus unerwünschten Messfehlern. Um einen möglichst eindeutigen Bezug zwischen Indikator und Konstrukt

herstellen zu können, sollte der Fehleranteil folglich möglichst klein sein. In der diagnostischen Praxis wird daher angestrebt, durch eine Standardisierung des diagnostischen Verfahrens eine hohe Zuverlässigkeit (Reliabilität) zu erreichen. Weiterhin muss sichergestellt werden, dass der Indikator überhaupt Aussagen über das Konstrukt erlaubt. Grundsätzlich besteht immer die Möglichkeit, dass die bei der Beobachtung des Indikators festgestellten Effekte nicht auf das eigentliche Konstrukt zurückzuführen sind, sondern auf andere Faktoren. Beispielsweise könnte das schlechte Abschneiden einer Person in einem sehr langen Test nicht auf ihre geringe Sprachkompetenz zurückzuführen sein, sondern auf eine nachlassende Konzentration oder Ermüdung. Aus diesem Grund sollten bei der Interpretation von Indikatoren nach Möglichkeit Alternativerklärungen ausgeschlossen werden. Ein wichtiger Aspekt bei der Qualitätssicherung von Tests (diese wird auch als Validierung bezeichnet) besteht darin, die Operationalisierung argumentativ zu stärken, d. h. einen engen Zusammenhang zwischen Indikator und Konstrukt herzustellen. Zugleich wird im Rahmen der Qualitätssicherung versucht, den Effekt von Messfehlern einzuschätzen und gegebenenfalls durch geeignete Maßnahmen zu minimieren.

19.1.2 Leistungsmessung vs. Leistungsbewertung, Standardisierung

Der Grad der Genauigkeit von Ergebnissen, die sich mit einem diagnostischen Verfahren erzielen lassen, kann sich im Einzelfall stark unterscheiden. Bei Verfahren, die eine hohe Verlässlichkeit erfordern (etwa bei sogenannten *High-Stakes Tests*, auf deren Grundlage wichtige Entscheidungen wie die Zulassung zum Studium oder die Einbürgerung getroffen werden) kommen zahlreiche Maßnahmen zum Einsatz, um die Testentwicklung, die Testdurchführung und die Testauswertung möglichst stark zu standardisieren. Eine Standardisierung beinhaltet in der Regel

- eine präzise Beschreibung der Zielgruppe und der sprachlichen Mittel, die für diese Zielgruppe relevant sind,
- eine Festlegung der Testgegenstände (Testkonstrukte),
- präzise Beschreibungen der Testaufgaben sowie
- eine Vielzahl von Vorschriften zum Testablauf, zum Layout, zur Bewertung und zur umfassenden Qualitätsüberprüfung des Verfahrens.

Eine möglichst weitreichende Standardisierung führt dazu, dass entsprechende Verfahren die im Fokus stehenden Kompetenzen messfehlerarm und aussagekräftig erheben können. Diagnostische Verfahren mit hohem Standardisierungsgrad werden im engeren Sinne als Verfahren der Leistungsmessung bezeichnet bzw. als Tests oder standardisierte Prüfungen.

Zahlreiche diagnostische Instrumente verlangen demgegenüber keine hohe Präzision. Beabsichtigt ein/e Kursleiter/in beispielsweise zu überprüfen, ob seine/ihre Teilnehmer/innen eine bestimmte grammatische Struktur korrekt anwenden können, die zuvor Gegenstand des Unterrichts war, so erfordert dieser Zweck keine sonderlich hohe Genauigkeit. Eine mögliche Fehleinschätzung hätte zudem für eine/n Teilnehmer/in kaum gravierende Konsequenzen. Demzufolge erfordern solcherlei diagnostischen Instrumente tendenziell einen geringen Standardisierungsgrad; bei diesen spricht man gemeinhin von Leistungsbewertung.

Die Übergänge zwischen stärker standardisierten und weniger standardisierten Verfahren sind fließend. Welcher Grad an Standardisierung erforderlich ist, hängt von dem jeweiligen Zweck des diagnostischen Verfahrens ab. Grundsätzlich sind die Ergebnisse stärker standardisierter Verfahren aussagekräftiger als die weniger standardisierter Verfahren, weil umfassende Maßnahmen zur Gewährleistung der Objektivität, Re-

liabilität und Validität getroffen wurden. Zugleich wurden die Tests inhaltlich und empirisch auf ihre Objektivität, Reliabilität und Validität hin überprüft und ggf. auch normiert. Erfolgt im Anschluss an eine Standardisierung auch eine Normierung, bedeutet das, dass das Verfahren mit einer ausreichend großen Bezugsgruppe durchgeführt wird, um für diese Bezugsgruppe, z. B. eine bestimmte Altersgruppe mit einer bestimmten Lern-/Kontaktdauer, eine statistische Norm zu bilden. In diesem Zusammenhang wird auch überprüft, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede oder einen Einfluss der Erstsprache auf die erfassten Sprachleistungen gibt. Der hohe Aufwand der Standardisierung und Normierung führt allerdings dazu, dass dieser für viele Testzwecke kaum gerechtfertigt und von zahlreichen Einrichtungen auch kaum zu leisten ist.

19.2 Welche Zwecke verfolgen diagnostische Verfahren?

Der Zweck, der mit einem diagnostischen Verfahren verfolgt wird, entscheidet maßgeblich über den Charakter des einzusetzenden Instruments wie auch über den Aufwand, der bei der Testkonstruktion, der Testdurchführung und der Qualitätssicherung betrieben werden muss. In der Literatur haben sich im Wesentlichen sechs große Gruppen von Testzwecken etabliert, die nachfolgend beschrieben werden.

19.2.1 Verfahren zur Überprüfung des Lernerfolgs (*achievement tests, attainment tests*)

Verfahren zur Überprüfung des Lernerfolgs haben einen klaren Fokus auf dem Lernen und werden daher typischerweise in Zusammenhang mit dem Unterricht eingesetzt. Ihre Aufgabe ist es zu überprüfen, ob Lerner/innen festgelegte Lernziele erreicht haben. Die mit Hilfe des diagnostischen Verfahrens gewonnenen Informationen dienen zum einen dem Lehrenden zur Steuerung des Unterrichts. Zum anderen erhalten Lerner/innen Feedback zum Status ihres Lernerfolgs, das sie idealerweise stärker in die eigenen Lernprozesse einbindet und das Motivationsimpulse setzt.

Ein typisches Beispiel für Verfahren zur Überprüfung des Lernerfolgs sind Tests am Ende eines Lehrbuchkapitels, in denen zentrale Lerninhalte abgefragt werden und die ggf. auf Übungen verweisen, mit denen potenziell vorhandene Kompetenzlücken geschlossen werden können. Nachstehend ist ein Kapi-

Fit für Einheit 5? Testen Sie sich!

Mit Sprache handeln

Wohnungen und Häuser beschreiben

Wir haben eine

Ich finde die Wohnung

► KB 1.1, 1.3, 2.2, 3.5

Wortfelder

Wohnung 1. *das Wohnzimmer* 3.

2. 4. ► KB 2.1

Möbel *der Tisch* ———— *das Bett*

► KB 4.1

Adjektive klein – *groß* ; modern – ; dunkel –

leise – ; billig – ; alt – ► KB 2.3

Grammatik

Artikel im Akkusativ

Unsere Wohnung hat Wohnzimmer, Arbeitszimmer,
 Kinderzimmer, Küche, Bad und Garten.

Ich finde Garten schön. ► KB 2.3

Abb. 19.2 Beispiel für einen Kapiteltest als Verfahren zur Überprüfung des Lernerfolgs (wiedergegeben aus Funk/Kuhn 2013: 89)

teltest aus dem DaF-Lehrwerk »studio [21]« wiedergegeben:

Wie Abb. 19.2 zu entnehmen ist, bezieht sich der Kapiteltest auf Lerninhalte aus den Bereichen sprachliche Funktionen, Wortschatz zum lexikalischen Bereich Wohnen, Grammatik und Aussprache. Die Funktion, Lerner/innen zum Weiterlernen zu animieren, wird über Verweise auf Lehrwerkinhalte am rechten Rand realisiert. Falls Lerner/innen den Eindruck gewinnen, dass sie sich die betreffenden Lerninhalte noch nicht im erforderlichen Umfang angeeignet haben, können sie entsprechende Ressourcen im Kursbuch aufsuchen. Diese Funktion sollten diagnostische Verfahren zur Überprüfung des Lernerfolgs grundsätzlich beinhalten.

Als weiteres Instrument, mit dem Lerner/innen ihren Lernerfolg überprüfen können, sind Selbsteinschätzungsfragebögen (*self assessments*) weit verbreitet. Sie überprüfen im Idealfall nicht nur, ob Lerner/innen den betreffenden Lernstoff beherrschen, sondern führen bei den Lerner/innen auch zu einem Bewusstsein darüber, was sie schon wissen/können, was sie können müssten und gegebenenfalls, wie sie sich das zu testende Wissen und die in Frage stehenden

Fertigkeiten aneignen können. Ein Beispiel für eine Selbsteinschätzung ist nachstehend wiedergegeben.

Typisch für Selbsteinschätzungsfragebögen wie in Abb. 19.3 ist die Formulierung der zu beherrschenden Lerninhalte als Kann-Beschreibungen, die sich wiederum auf verschiedene für das Lehrbuchkapitel zentrale Kompetenzbereiche beziehen. Für die Sinnhaftigkeit dieses Instruments erscheint wie auch bei Kapiteltests der Verweis auf Lehrwerksinhalte bzw. -aktivitäten essenziell.

Neben lehrwerkbezogenen Kapiteltests und Selbsteinschätzungsinstrumenten setzen Lehrende im Unterricht traditionell eine Vielzahl von informellen Verfahren ein, mit denen sie Lernerfolge überprüfen. In diese Gruppe von diagnostischen Instrumenten gehören beispielsweise von den Lehrenden entwickelte Vokabel- oder Grammatiktests, Essay-Aufgaben, die Bewertung mündlicher Leistungen wie Präsentationen, schriftliche oder mündliche Fragen zu Lese- und Hörtests usw.

Da Verfahren zur Überprüfung des Lernerfolgs lediglich einen Baustein für die Bewertung darstellen, haben sie im Vergleich zu Sprachtests, die z. B. über die Hochschulzugangsberechtigung entscheiden, eine





So schätze ich mich nach Kapitel 2 ein: Ich kann ...		+	○	-
	... wichtige Informationen in einem Radiobeitrag zum Thema „Körpersprache“ verstehen. ▶M1, A2b, c	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... wesentliche Informationen aus einem Interview mit einem Sprachgenie herausarbeiten. ▶AB M2, Ü1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... Smalltalk-Gespräche und eine Expertenmeinung zu den Gesprächen verstehen. ▶M3, A2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... in Radiointerviews zum Thema „Kritik“ die Einstellungen einzelner Personen verstehen. ▶M4, A2a, b	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... in Dialogen verstehen, ob es sich um ein Gespräch, in dem Kritik geübt wird, handelt oder um einen Streit. ▶M4, A4a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... die Argumente in einem Artikel zum frühen Fremdsprachenlernen verstehen und herausarbeiten. ▶M2, A2a, b	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... Gedichte zum Thema „Streit“ verstehen, bewerten und die wichtigsten Aussagen nennen. ▶AB M4, Ü1a, b	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... in einem Artikel zum Thema „Richtig streiten“ detaillierte Inhalte verstehen. ▶M4, A3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... in alltäglichen Situationen Smalltalk-Gespräche führen. ▶M3, A5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... eigene Gedanken und Gefühle in einem Rollenspiel beschreiben. ▶M4, A6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... auf Beiträge in einem Blog reagieren und dabei über eigene Erfahrungen berichten. ▶M2, A3b	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... zu einem Kommentar oder einem Dialog Notizen machen. ▶M3, A2b	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... eine zusammenhängende Geschichte schreiben. ▶M4, A5b	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 19.3 Selbsteinschätzungsfragebögen als Beispiel für diagnostische Verfahren zur Überprüfung des Lernerfolgs aus dem Lehrwerk »Aspekte | neu« (vgl. Koithan/Schmitz/Sieber/Sonntag 2015: 113)

geringere Auswirkung auf den Lebensweg der Testteilnehmer/innen. Die Anforderungen an die Zuverlässigkeit und Validität der Ergebnisse sind aufgrund dessen moderat. Auch wenn selbstverständlich möglichst hochwertige Informationen angestrebt werden, steht in unterrichtsnahen Kontexten meist das Primat der leichten Durchführbarkeit und Bewertbarkeit im Vordergrund. Um dennoch die Qualität von Verfahren zur Überprüfung des Lernerfolgs mittelfristig zu erhöhen, sind Lehrbuchverlage und Bildungsverantwortliche gefragt, Lehrenden hochwertige und auf das Curriculum abgestimmte diagnostische Instrumente zur Verfügung zu stellen. Neben der Verbesserung der Materialien wird überdies die gezielte Förderung der sprachdiagnostischen Kompetenz von Lehrenden von diesen selbst gewünscht und seitens der Professionalisierungsforschung gefordert.

Die sprachdiagnostische Kompetenz von Lehrenden ist nicht zuletzt auch erforderlich, um die von Verlagen oder Bildungsanbietern gelieferten Tests auf ihre Zielgruppenadäquatheit hin überprüfen, die sachgemessene Operationalisierung der Konstrukte kritisch hinterfragen sowie didaktisch sinnvolle Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen ziehen zu können.

Eine neuere Entwicklung mit großem Potenzial stellt unter dem Schlagwort *learner analytics* die Verwendung von elektronischen Daten aus Lernprozessen dar, um Lerner/innen in elektronischen Lernumgebungen genau solche Lernaktivitäten zuzuweisen, von denen sie am meisten profitieren. Dies setzt allerdings voraus, dass für alle Lerner/innen individuell bekannt ist, welche Lernaktivitäten sie bereits er-

folgreich realisiert bzw. welche Kompetenzen sie sich bereits angeeignet haben. Damit eine solche enge Verzahnung von Lernen und der Evaluation von Lernprozessen funktioniert, scheint aber noch viel Grundlagenforschung erforderlich; nicht zuletzt sind noch zahlreiche datenschutzrechtliche Fragen zu klären, denn Lernerdaten gelten als besonders schutzwürdig.

19.2.2 Diagnostische Verfahren im engeren Sinne

Diagnostische Verfahren im engeren Sinne dienen dazu, bei Lerner/innen individuell und (auch) unabhängig vom Unterricht sprachliche Kompetenzen festzustellen. Diese diagnostischen Informationen können dann von den Lerner/innen, Lehrenden und weiteren am Prozess beteiligten Personen (z. B. Eltern) in der Sprachförderung genutzt werden, um aufbauend auf den bereits vorhandenen Fähigkeiten den Spracherwerb zu unterstützen. Im Bereich Deutsch als Zweitsprache werden diagnostische Verfahren genutzt, um den Sprachstand von Kindern und zunehmend auch von Jugendlichen festzustellen und geeignete Fördermaßnahmen zu planen. Förderdiagnostische Instrumente können dabei entweder den Charakter von Sprachtests haben oder aber auf strukturierten Beobachtungen durch kompetentes Personal z. B. im Kindergarten oder in der Schule beruhen.

Diagnostische Verfahren erheben meist sprachliche Teilkompetenzen von Lerner/innen. Im Falle von normierten förderdiagnostischen Instrumenten erfolgt überdies ein Abgleich, ob die Leistungen der getesteten Person stark von den Leistungen einer Bezugsgruppe (von der Norm) abweichen. Ist dies der Fall, werden die in Frage kommenden Fördergegenstände ermittelt und geeignete didaktische (gegebenfalls auch therapeutische) Interventionen geplant. Für den förderdiagnostischen Bereich steht eine ganze Reihe von standardisierten und in Ausnahmen auch normierten sogenannten Sprachstandserhebungsverfahren zur Verfügung, die auf der Basis eines grundlegenden Wissens über Sprache, Spracherwerb und Sprachdiagnostik durchgeführt, ausgewertet und interpretiert werden können.

Zwei Verfahren, die insbesondere im Kindergartenalter und am Übergang in die Grundschule eingesetzt werden, sind HAVAS 5 (Reich/Roth 2005) und LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011).

Mit HAVAS 5 werden die freien mündlichen Äußerungen eines Kindes zu einer sechsteiligen Bildergeschichte erfasst. Als eines der wenigen Verfahren

kann dieses Verfahren mit dem Kind in seiner/n Erstsprache/n sowie in der Zweit-/Drittssprache Deutsch durchgeführt werden. Die transkribierten Äußerungen werden anhand der folgenden Bereiche analysiert:

- a) Aufgabenbewältigung: Aufteilung der sechs Bilder in zwölf Szenen, die auf einer vierstufigen Skala (nicht, andeutungsweise, einfach/vollständig, ausführlich) nach dem Grad der Thematisierung durch das Kind von der/dem Testleiter/in beurteilt werden;
- b) Bewältigung der Gesprächssituation (vier Items und vertiefende Beobachtungen);
- c) Verbaler Wortschatz (Liste mit Verben, die während der Erzählung verwendet wurden);
- d) Formen und Stellung des Verbs (sechsstufige Skala von 0 bis V);
- e) Verbindung von Sätzen (sechsstufige Skala von 0 bis V zur Verwendung von Konjunktionen).

Die Durchführung und Auswertung ist durch die Bildergeschichte und die detaillierten Auswertungsbögen standardisiert.

Beispiel eines Mädchens (Kaja), 5;11 Jahre; Erstsprache Polnisch, 38 Kontaktmonate zum Deutschen;

Untersucherin: Was passiert hier?

Kaja: Der die Katze sieht einen Vogel und dann klettert die Katze ähm auf den Zaun und dann fliegt der Vogel weg auf einen Baum. [...]

Auswertung:

- a) einige Szenen der Bilder werden andeutungsweise thematisiert, dass der Vogel wegfiegt, wird vollständig beschrieben.
- b) Das Kind spricht durchgehend eigenaktiv, flüssig und deutlich.
- c) Das Kind verwendet die Verben sehen, klettern und wegfiegen.
- d) Das Kind äußert Sätze der Stufe I (*einfache Verben an zweiter Stelle*) und II (*Verben mit getrenntem Präfix*).
- e) Das Kind verbindet die Sätze mit *und dann* (Konjunktion plus Adverb, Stufe II).

Mit LiSe-DaZ werden die produktiven und rezeptiven Fähigkeiten im Deutschen von Kindern zwischen dem vierten und achten Lebensjahr mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache erfasst. Das Modul Sprachverständnis umfasst drei Untertests zum Verstehen der Verbbedeutung, von W-Fragen (s. Abb. 4) und Negation. Das Modul zur Sprachproduktion erfasst die

mündlichen Äußerungen des Kindes ebenso wie HA-VAS 5 anhand einer Bildergeschichte. Allerdings erzählt das Kind nicht frei, sondern wird anhand der Methode der elizitierten Produktion zu spezifischen Äußerungen angeregt. Diese Äußerungen werden anschließend transkribiert und mit Blick auf die folgenden Untertests ausgewertet:

- Satzklammer (vierstufige Skala ESS I bis IV);
- Subjekt-Verb-Kongruenz (Anteil korrekter Übereinstimmungen zwischen Subjekt und Verb an allen Äußerungen mit flektiertem Verb, ESS III und IV);
- Kasus (Akkusativ und Dativ);
- Wortklassen (Voll-, Hilfs-, Modalverben, Negations- und Fokuspartikeln, Konjunktionen).

Untersucherin: Der Hase frisst die Karotte. Lise hat sie von zu Hause für den Hasen mitgenommen.

Was frisst der Hase?

Kaja: Karotte

Die Äußerungen der Untersucherin sind vorgegeben. In diesem exemplarischen Item des Untertests Verstehen von W-Fragen wird getestet, ob ein Kind a) W-Fragen von Ja-/Nein-Fragen abgrenzen kann und b) ob es die Frage versteht. Im Beispiel oben handelt es sich um eine Frage nach dem Objekt, die Kaja korrekt beantwortet. Das Objekt könnte auch von dem Kind gezeigt werden.

LiSe-DaZ zählt ebenfalls zu den Verfahren mit einer starken Standardisierung. Außerdem stehen erstmals in Deutschland getrennte Normen für Kinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache zur Verfügung. So kann für das Kind sowohl ein Förderbedarf in spezifischen sprachlichen Bereichen abgeleitet als auch überprüft werden, ob seine Fähigkeiten vergleichbar mit denen anderer Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind.

Für ältere Kinder und Jugendliche stehen insbesondere standardisierte Verfahren zur Erfassung schriftlicher Fähigkeiten zur Verfügung. Ein Beispiel ist das Verfahren *Der Sturz ins Tulpenbeet* (Reich, Roth, Gantefort 2008), das für die vierte und fünfte Klasse konzipiert wurde und somit den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe umfasst. Schrifttexte, die die Schüler/innen zu einem bildlichen Impuls (ein Sturz in ein Tulpenbeet, während des Versuchs ein Foto zu machen) verfasst haben, können damit im Hinblick auf lexikalische, grammatische und textuelle Fähigkeiten analysiert werden. Für Jugendliche am Übergang von der Sekundarstufe

in den Beruf entwickelten Reich, Roth und Döll (2009) *Fast Catch Bumerang*, ebenfalls ein Auswertungsbogen zur Analyse geschriebener Texte, wobei hier insbesondere auch die fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen in den Blick genommen werden.

19.2.3 Einstufungstests

Einstufungstests sind weit verbreitet, um Lerner/innen in die für sie geeigneten Kurse einzustufen. Nicht selten werden Einstufungstests auch von Lehrbuchverlagen angeboten, um für Lerner/innen geeignete Lehrwerke zu empfehlen. Da unzutreffende Einstufungen z. B. aufgrund eines Kurswechsels im Verlauf keine schwerwiegenden Auswirkungen auf die Teilnehmenden haben, weisen Einstufungstests oft einen geringen Standardisierungsgrad auf.

Einstufungstests sollen die Teilnehmenden in der Regel nach den Niveaustufen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* einordnen (bei manchen Kursen sogar in Halbniveaustufen). Die Niveaustufen des Referenzrahmens sind bekanntlich darüber definiert, welche sprachlichen Handlungen Lerner/innen auf diesem Niveau erfolgreich ausführen können. Entgegen diesem auf sprachlicher Handlungskompetenz basierenden Grundprinzip des Referenzrahmens enthalten Einstufungstests jedoch häufig Testitems mit Fokus auf grammatischen oder lexikalischen Phänomenen. Bei diesen ist die Zuordnung zu



Abb. 19.4 Beispiel Verstehen von W-Fragen (Bild aus Schulz & Tracy 2011, © by Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen · Nachdruck und jegliche Art der Vervielfältigung verboten). Anmerkung: Bezugsquelle der Linguistischen Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ®): Testzentrale Göttingen, Herbert-Quandt-Str. 4, 37081 Göttingen, Tel. (0551) 999-50-999, www.testzentrale.de

Niveaustufen des Referenzrahmens empirisch kaum abgesichert. Wünschenswert wäre es deshalb, Einstufungstests generell stärker zu standardisieren und klarer an der kommunikativen Leitidee des Referenzrahmens auszurichten. Lehrwerkverlage und Testanbieter stehen hier in der Pflicht, diesen Bereich der Leistungsmessung an den aktuellen *State of the Art* anzupassen.

Ein recht beliebtes, wenn auch nicht dem kommunikativen Grundanliegen des Referenzrahmens entsprechendes Format für Einstufungstests sind sogenannte C-Tests, für die sich nachfolgend ein Beispiel findet.

Wie Abb. 19.5 illustriert, handelt es sich bei dem C-Test um einen Lückentext, in dem ab dem zweiten Satz des Textes bei jedem zweiten Wort die zweite Worthälfte getilgt ist. In der Regel enthält ein C-Test 100 bis 120 Lücken. C-Tests lassen sich somit relativ leicht erstellen und auswerten; außerdem liefern sie in relativ kurzer Zeit vergleichsweise zuverlässige Informationen zum Kompetenzstand der Einzustufenden. Damit sind sie trotz des nicht-kommunikativen Charakters zu Einstufungszwecken gut geeignet, zumal, wenn die Entsprechung des Testergebnisses mit einer Stufe des GeR empirisch nachgewiesen wurde (zur Verwendung von C-Tests im Kontext Deutsch als Zweitsprache s. u.a. Rösch 2011 und Baur/Goggin 2017).

19.2.4 Kommunikative Sprachstandstests (*proficiency tests*)

Sprachstandstests verfolgen den Zweck, den aktuellen sprachlichen Kompetenzstand von Testteilnehmenden im Sinne von sprachlicher Handlungskompetenz zu dokumentieren und oft im Sinne von Zertifikatsprüfungen auch zu zertifizieren, und zwar unabhängig von einem spezifischen Kurscurriculum. In der Regel machen Sprachstandstests Aussagen über die Ausprägung des Kompetenzstands von Testteilnehmer/innen in den Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen.

Die Logik von Sprachstandstests liegt darin, zu überprüfen, ob die Testteilnehmenden bestimmte

Leistungsanforderungen bzw. Kriterien erfüllen. In der Regel sind die Kriterien von Sprachstandstests im Sinne kommunikativ-pragmatischer Kompetenzen sowie der dafür erforderlichen sprachlichen Mittel definiert. Aus diesem Grund liegen den meisten europäischen Sprachstandstests die Skalen des Referenzrahmens, von *Profile Deutsch* (Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag 2013) oder von aus beiden Referenzwerken abgeleiteten Kompetenzdeskriptoren zugrunde, um die Konstrukte und Bewertungskriterien für Sprachstandstests zu definieren. Der Europarat hat auf einer Webseite zur Illustration der Referenzniveaus eine Vielzahl von Testitems aus standardisierten Sprachstandstests gesammelt, die Kompetenzdeskriptoren des Referenzrahmens operationalisieren (vgl. <http://www.coe.int/en/web/com-mon-european-framework-reference-languages/using-illustrative-tasks>).

Die in einem Sprachstandstest erfassten Kompetenzen können allgemein sein oder sich auf genau definierte kommunikative Domänen beziehen. Ein Beispiel des American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) und des Leipziger Instituts für Testforschung und Testentwicklung (ITT) für einen allgemeinen Sprachstandstest zur standardisierten Erfassung der Lesekompetenz auf dem Niveau B1 ist nachfolgend wiedergegeben (s. Abb. 19.6).

Der Lesetext besteht aus einem sprachlich vergleichsweise einfachen Text zu einem alltagsnahen Thema. Die Aufgabe für die Testteilnehmer/innen besteht bei dem ersten Testitem darin, im Sinne des globalen Leseverstehens das Thema des Textes zu erkennen. Bei den beiden folgenden Items sollen die Testteilnehmer/innen ihre Fähigkeit zur lokalen Sinnerschließung unter Beweis stellen (detailliertes Textverstehen). Sowohl der Lesetext als auch die drei darauf bezogenen Testitems erfassen zusammen den B1-Kompetenzdeskriptor »Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen«.

Tab. 19.1 gibt eine Übersicht über die am weitesten verbreiteten Sprachstandstests mit der Zielsprache

In der Schule und in der Erwachsenenbildung spielt Diagnostik eine bedeutende Rolle.

Sprachtests sind ein wichtiges Hilfsmittel, um verlässliche Informationen über den Kompetenzstand von Lernern zu gewinnen. Für eine hohe Qualität ist es wichtig, dass diagnostische Verfahren verschiedene Möglichkeiten standardisiert sind. Auf diesem Grund ist die Testerstellung relativ aufwändig und setzt ein gewisses Fachwissen voraus.

Abb. 19.5 Beispiel für C-Test (eigenes Beispiel)

Deutsch. Offensichtlich besteht eine Vielzahl von Wahlmöglichkeiten für die Testteilnehmer/innen. Detaillierte Informationen zu den aufgeführten Tests finden sich auf den Webseiten der Testanbieter. Prüfungen, die in der Tabelle mehreren Niveaustufen zugeordnet sind, weisen als Ergebnis das erreichte Niveau des Prüflings aus und sind daher keine reinen Sprachstandstests sondern Stufenprüfungen.

Ein Beispiel für einen domänenspezifischen Sprachstandstest ist der TestDaF, der die studienbezogenen Deutschkompetenzen von Studienbewerbern überprüft, oder die Prüfung Deutsch telc B2-C1 Medizin für sprachliche Kompetenzen in der Medizin. Tab. 19.2 gibt einen Überblick über domänenspezifische Sprachtests im Bereich Deutsch.

In der Praxis werden Sprachstandstests häufig verwendet, um vergleichsweise weitreichende Entscheidungen über die Testteilnehmer/innen zu treffen; ihnen kommt also ein *High-Stakes* Charakter zu. Die Entscheidung über die Zulassung zum Hochschulstudium erfolgt in Deutschland auf der Grundlage von Sprachstandsprüfungen wie dem TestDaF, der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) oder telc C1 Hochschule. Ebenso hängt die Zulassung zu manchen Berufen unter bestimmten Voraussetzungen vom Nachweis entsprechender Deutschkenntnisse ab, z. B. für Ärzte, Pflegeberufe oder Lehrende an Schulen. Nicht zuletzt erfolgen Entscheidungen über Beförderungen, Bonuszahlungen im Beruf, die Vergabe von Stipendien, die Besetzung von Stellen oder auch die Gewährung oder Nicht-Gewährung von Aufenthaltstiteln für Zugewanderte vielfach auf der Informationsgrundlage von Sprachstandsprüfungen. Vor diesem Hintergrund sind Sprachstandsprüfungen in der Regel stark standardisiert und entsprechend aufwändig in der Erstellung, Durchführung und Qualitätssicherung. Die Teilnahme an Sprachstandsprüfungen ist oft mit nicht unerheblichen Kosten verbunden. Aufgrund der großen Bedeutung von Sprachstandstests üben diese einen oft im Sinne eines *washbacks* starken Einfluss auf Kursinhalte, Lehr- und Lernmethoden und auf Lehrwerke aus.

19.2.5 Sprachbegabungstests (*Aptitude Tests*)

Sprachbegabungstests erheben das Ausmaß der Sprachlernfähigkeit oder Sprachbegabung eines Lernenden. Sie erlauben es somit einzuschätzen, welche Kompetenzstufen ein Lernender zukünftig erreichen kann. Die mit Sprachbegabungstests gewonnenen In-

formationen können als Informationsgrundlage dafür dienen, Entscheidungen über die Vergabe von Stipendien oder die Zuweisung begrenzter Kursplätze zu treffen.

In Deutschland scheinen Fähigkeitstests nur wenig verbreitet zu sein. Dies mag auch daran liegen, dass in der Forschung kein breiter Konsens über ein Konstrukt »Sprachbegabung« besteht. Eine jüngere Entwicklung besteht im Konzept des *dynamic assessment* auf der Grundlage der soziokulturellen Theorie des Spracherwerbs von Lew Wygotski (1987). Hierbei absolvieren Lerner/innen einen Test in einem gegebenen sprachlichen Kompetenzbereich. Wenn die Lerner/innen die korrekte Antwort nicht wissen, erhalten sie mehrere Hilfestellungen mit abnehmendem Schwierigkeitsgrad, sogenannte *scaffolds*. Das Ausmaß, in dem die Lerner/innen von den Hilfestellungen profitieren, kann als Indikator für ihre Lernfähigkeit interpretiert werden. Ansätze wie der beschriebene erscheinen für das Deutsche als Fremd- und insbesondere als Zweitsprache sehr vielversprechend. Allerdings wird diese Form der Information in fremd- und zweitsprachendidaktischen Kontexten noch zu wenig genutzt.

19.2.6 Differenzialdiagnostische Verfahren

Im klinischen Kontext existieren eine Reihe differenzialdiagnostischer Verfahren für die Unterscheidung zwischen einer unauffälligen und einer auffälligen Sprachproduktion und -rezeption. Anwendungsgebiete sind die Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen im Kindesalter, Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten bei Schulkindern und Jugendlichen sowie Sprachstörungen infolge neurologischer Erkrankungen (z. B. Schlaganfall, Demenz) oder eines Unfalls, der z. B. zu einem Schädelhirntrauma führte. Bislang fußen die meisten der verfügbaren Verfahren auf Normen von Personen mit Deutsch als Erstsprache. Der Mehrsprachigkeit wird zwar im praktischen Handeln inzwischen in vielen Einrichtungen Rechnung getragen, in der Konzeption der differenzialdiagnostischen Verfahren schlägt sich das bislang jedoch nur selten nieder (z. B. LiSe-DaZ, Schulz/Tracy 2011, mit Normen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache). Für den Bereich der Aphasiediagnostik gibt es erste Ansätze, die von Sollereder/Jungwirth (2016) zusammengestellt wurden und die in ihrem Fazit für eine integrative mehrsprachige Aphasiediagnostik plädieren. Dazu zählt u. a. ein fundiertes Sprachenprofil, das die sprachliche Situation des Patienten vor seiner Erkran-

Niveau	Sprachstandstest	Zielgruppe	Testanbieter
A1	ACTFL Reading Proficiency Test	Erwachsene	ACTFL
	ACTFL Listening Proficiency Test	Erwachsene	ACTFL
	Start Deutsch 1	Erwachsene	Goethe-Institut
	Fit in Deutsch	Jugendliche	Goethe-Institut
	ÖSD Zertifikat A1	Erwachsene	ÖSD
	ÖSD KID A1 (Kompetenz in Deutsch A1)	Kinder/Jugendliche	ÖSD
	telc Deutsch A1	Erwachsene	Telc
	telc Deutsch A1 Junior	Kinder	Telc
A2	ACTFL Reading Proficiency Test	Erwachsene	ACTFL
	ACTFL Listening Proficiency Test	Erwachsene	ACTFL
	Deutsches Sprachdiplom Stufe I (DSD I)	Schüler	KMK
	Goethe-Zertifikat A2	Erwachsene	Goethe-Institut
	Fit in Deutsch	Jugendliche	Goethe-Institut
	ÖSD Zertifikat A2	Erwachsene	ÖSD
	ÖSD KID A2 (Kompetenz in Deutsch A2)	Kinder/Jugendliche	ÖSD
	telc Deutsch A2	Erwachsene	Telc
	telc Deutsch A2 Schule	Kinder/Jugendliche	Telc
	Deuschttest für Zuwanderer	Erwachsene	Telc
Deuschttest für Zuwanderer Jugendintegrationstest	Jugendliche	Telc	
B1	ACTFL Reading Proficiency Test	Erwachsene	ACTFL
	ACTFL Listening Proficiency Test	Erwachsene	ACTFL
	Zertifikat B1	Erwachsene, Jugendliche	EDK, Goethe-Institut, ÖSD, telc
	Deutsches Sprachdiplom Stufe I (DSD I)	Schüler	KMK
	ÖSD Zertifikat B1	Erwachsene	ÖSD
	ÖSD Zertifikat B1/ Jugendliche	Jugendliche	ÖSD
	ÖSD Zertifikat Deutsch Österreich B1	Erwachsene	ÖSD
	ÖSD Zertifikat Deutsch Österreich B1 / Jugendliche	Jugendliche	ÖSD
	telc Deutsch B1 Schule	Kinder/Jugendliche	Telc
	Deuschttest für Zuwanderer	Erwachsene	Telc
	Deuschttest für Zuwanderer Jugendintegrationstest	Jugendliche	Telc
B2	ACTFL Reading Proficiency Test	Erwachsene	ACTFL
	ACTFL Listening Proficiency Test	Erwachsene	ACTFL
	Goethe-Zertifikat B2	Erwachsene	Goethe-Institut
	Deutsches Sprachdiplom Stufe II (DSD II)	Schüler	KMK
	ÖSD Zertifikat B2	Erwachsene	ÖSD
	ÖSD Zertifikat B2/ Jugendliche	Jugendliche	ÖSD
	telc Deutsch B2	Erwachsene	Telc
C1	ACTFL Reading Proficiency Test	Erwachsene	ACTFL
	ACTFL Listening Proficiency Test	Erwachsene	ACTFL
	Goethe-Zertifikat C1	Erwachsene	Goethe-Institut
	Deutsches Sprachdiplom Stufe II (DSD II)	Schüler	KMK
	ÖSD Zertifikat C1	Erwachsene	ÖSD
	ÖSD Zertifikat C1/ Jugendliche	Jugendliche	ÖSD
	telc Deutsch C1	Erwachsene	Telc

Niveau	Sprachstandstest	Zielgruppe	Testanbieter
C2	Goethe-Zertifikat C2	Erwachsene	Goethe-Institut
	ÖSD Zertifikat C2	Erwachsene	ÖSD
	telc Deutsch C2	Erwachsene	Telc

Tab. 19.1 Standardisierte allgemeine Sprachstandstests.

Abkürzungen: ACTFL = American Council on the Teaching of Foreign Languages, ÖSD = Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, EDK = Eidgenössische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, KMK = Deutsche Kultusministerkonferenz

Niveau	Sprachstandstest	Zielgruppe	Testanbieter
A1	Goethe-Test PRO	Berufstätige	Goethe-Institut
A2	Goethe-Test PRO	Berufstätige	Goethe-Institut
	telc Deutsch A2 + Beruf	Berufstätige	Telc
	Deutsches Sprachdiplom PRO Stufe I (DSD I Pro)	Schüler	KMK
B1	Goethe-Test PRO	Berufstätige	Goethe-Institut
	Deutsches Sprachdiplom PRO Stufe I (DSD I Pro)	Schüler	KMK
	telc Deutsch B1 + Beruf	Berufstätige	Telc
	telc Deutsch B1–B2 Beruf	Berufstätige	Telc
	telc Deutsch B1–B2 Pflege	Berufstätige	Telc
B2	Goethe-Test PRO	Berufstätige	Goethe-Institut
	telc Deutsch B1–B2 Beruf	Berufstätige	Telc
	telc Deutsch B1–B2 Pflege	Berufstätige	Telc
	telc Deutsch B2 + Beruf	Berufstätige	Telc
	telc Deutsch B2 Medizin Zugangsprüfung	Berufstätige	Telc
	telc Deutsch B2–C1 Beruf	Berufstätige	Telc
	TestDaF	Studienbewerber	TestDaF-Institut
	Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH)	Studienbewerber	Hochschulen
C1	Goethe-Test PRO	Berufstätige	Goethe-Institut
	telc Deutsch B2–C1 Beruf	Berufstätige	Telc
	telc Deutsch B2–C1 Medizin	Berufstätige	Telc
	telc Deutsch B2–C1 Medizin Fachsprachprüfung	Berufstätige	Telc
	telc Deutsch C1 Beruf	Berufstätige	Telc
	telc Deutsch C1 Hochschule	Studienbewerber	Telc
	TestDaF	Studienbewerber	TestDaF-Institut
	Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH)	Studienbewerber	Hochschulen
C2	Goethe-Test PRO	Berufstätige	Goethe-Institut
	ÖSD Zertifikat C2 Wirtschaftsdeutsch	Berufstätige	ÖSD

Tab. 19.2 Standardisierte domänenspezifische Sprachstandstests Abkürzungen: ÖSD = Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, EDK = Eidgenössische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, KMK = Deutsche Kultusministerkonferenz



CEFR Illustrative Tasks: Reading

Level: B1

Providing Institution:



ACTFL
AMERICAN COUNCIL ON THE
TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES



INSTITUTE FOR TEST RESEARCH
AND TEST DEVELOPMENT

Read the passage and the questions following it. Select the correct answer. There is only one correct answer per question.

Alles bio oder was?

Biologisch erzeugte Nahrungsmittel werden immer beliebter. Ob Gemüse, das ohne chemische Insektizide und Pestizide wächst, oder Fleisch von Tieren, die keine Medikamente im Futter bekommen und mehr Platz im Stall oder auf der Weide haben als bei der „industriellen“ Tierproduktion – immer mehr Leute kaufen Bio-Lebensmittel. Die Produktion von Bio-Produkten wird von verschiedenen Institutionen überwacht und nur, wer wirklich bio ist, darf auch bio auf seine Produkte schreiben. Noch vor einigen Jahren konnte man Bio-Lebensmittel fast nur in wenigen speziellen Geschäften, Reformhäusern oder Bioläden kaufen. Doch die Zeit, in der die wenigen Bio-Konsumenten als „Freaks“ galten, ist längst vorbei. Immer mehr Menschen, Studien sprechen von fast 50%, aus allen sozialen Schichten, greifen heute lieber ein bisschen tiefer in die Geldbörse, um hochwertige Lebensmittel aus kontrolliertem Anbau zu erwerben. Die Gründe dafür sind verschieden. Einige möchten die chemische Belastung konventioneller Lebensmittel ihren Familien nicht zumuten, andere denken an den Umwelt- oder Tierschutz. Bio ist jedenfalls gefragter denn je. Das haben inzwischen auch die großen Supermärkte bemerkt und so findet man auch in deren Regalen – alles bio, oder was?

1. Wovon handelt der Text?

Der Text handelt von...

- dem gestiegenen Konsum von Bio-Produkten.
- den gesundheitlichen Vorteilen von Bio-Lebensmitteln.
- den ökologischen Folgen konventioneller Lebensmittel.
- der zunehmenden Produktion von Bio-Lebensmitteln.

Abb. 19.6 Allgemeiner Sprachstandstest für die Fertigkeit Lesen von American Council of the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) und Institut für Testforschung und Testentwicklung (ITT) für das Niveau B1 (Online: <https://rm.coe.int/168069a11f>)

kung erfasst. Die Sprachdiagnostik als klinische Differenzialdiagnostik steht im Kontext von Mehrsprachigkeit vor einer großen Herausforderung, da meist auch keine Verfahren in den Erstsprachen der Patienten zur Verfügung stehen.

19.3 Welche Arten von Testgegenständen gibt es?

Die Festlegung des zu überprüfenden Konstrukts steht bei der Entwicklung eines diagnostischen Instruments an erster Stelle. Im Kontext des Fremd- und

Zweitspracherwerbs handelt es sich bei dem Konstrukt immer um die fremd- oder zweitsprachliche Kompetenz bzw. Teilkompetenzen einer bestimmten Personengruppe. Jahrzehntelange Forschung hat dazu beigetragen, dass die Theoriebildung als Grundlage für die Erfassung fremdsprachlicher Kompetenz bereits sehr weit vorangeschritten ist. Bahnbrechend war in diesem Zusammenhang die Arbeit von Dell Hymes (1972), der unter fremdsprachlicher Kompetenz die Fähigkeiten und das Wissen zusammenfasste, die für die erfolgreiche Bewältigung einer kommunikativen Aufgabe erforderlich sind. Diese Sichtweise von fremdsprachlicher Kompetenz als kommunikative

Handlungskompetenz liegt heute nahezu allen Fremdsprachencurricula in Europa zugrunde, und ebenso den meisten standardisierten Testsystemen. Zwar blickt die Zweitspracherwerbsforschung auf eine jüngere Geschichte zurück, jedoch sind insbesondere zum Zweitspracherwerb von Kindern und Jugendlichen in den vergangenen zwei Jahrzehnten zahlreiche Forschungsarbeiten entstanden (s. Kap. IV.13).

Was bedeutet kommunikative Handlungskompetenz im Kontext des Testens? Eine kommunikative Aufgabe kann z. B. für einen Angler darin bestehen, eine Wettervorhersage im Radio zu verstehen. Die kommunikativ-pragmatische Fähigkeit im Zusammenspiel mit den dafür erforderlichen sprachlichen Mitteln und Strategien zur Sprachverarbeitung ergeben dann die diesbezügliche kommunikative Kompetenz. Wie an dem Beispiel deutlich wird, lässt sich die Fähigkeit, eine Wettervorhersage zu verstehen, in weitere Teilkompetenzen untergliedern, etwa eine spezifische Wortschatzkompetenz (meteorologische Fachbegriffe und Wendungen wie ›Niederschlag‹, ›überwiegend freundlich‹) eine Grammatikkompetenz (z. B. Präsens mit Futurbedeutung ›Am späten Nachmittag ziehen von Westen Wolken auf‹) sowie eine Textsortenkompetenz mit Fokus auf die Textsorte ›Wettervorhersage‹.

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Trim/North/Coste 2001) steht in der Tradition von Hymes (1972) und bildet ein komplexes System zur Beschreibung von globaler fremdsprachlicher Kompetenz sowie von einer Vielzahl von Teilkompetenzen. Diese Kompetenzbeschreibungen finden ihren Niederschlag in einer Globalskala sowie in 54 Detailskalen, die auf den sechs Hauptniveaus A1, A2, B1, B2, C1 und C2 ausbuchstabieren, über welche Kompetenzen ein/e Sprachlerner/in auf dem jeweiligen Niveau verfügt. Ergänzt wird der Referenzrahmen noch durch *Profil Deutsch*, das eine weit größere Zahl an sprachlichen Kompetenzen enthält, skaliert gemäß den Niveaus des Referenzrahmens. Die Kompetenzbeschreibungen in den Skalen des Referenzrahmens liegen in der Form von Kann-Beschreibungen vor, z. B. für die Teilkompetenz »Zur Orientierung lesen«: »Kann in einfachen Alltagstexten wie Briefen, Informationsbroschüren und kurzen offiziellen Dokumenten wichtige Informationen auffinden und verstehen« (Trim/North/Coste 2001: 75).

Mit den Kann-Beschreibungen können Testentwickler ihre Testkonstrukte leicht transparent machen, und Testteilnehmer/innen können verstehen, welche Leistungsanforderungen an sie gestellt werden. Zu-

gleich fungieren die in diagnostischen Verfahren als Leistungsanforderungen verwendeten Kompetenzbeschreibungen in curricularen Kontexten als Lernzielbeschreibungen. Die Kompetenzbeschreibungen des Referenzrahmens erlauben es somit im Sinne des *constructive alignment*, also der Übereinstimmung von Lernzielen und Bewertungskriterien respektive -verfahren, festzulegen, was ein Lernender lernen soll (Lernziel) bzw. was er am Ende des Lernprozesses wissen bzw. können soll (Leistungsanforderung).

Beabsichtigt ein Testentwickler in der Praxis, in einem diagnostischen Verfahren für eine bestimmte Zielgruppe als Konstrukt die Teilkompetenz »Zur Orientierung lesen« zu beurteilen, so wird er im Zuge der Testentwicklung unter Rückgriff auf die weiter oben zitierte Kann-Beschreibung verschiedene Texte z. B. aus Informationsbroschüren auswählen und überprüfen, ob die Testteilnehmer/innen in einer konkreten Kommunikationssituation in so gearteten Texten wichtige Informationen auffinden und verstehen können.

Neben funktional-pragmatischen Teilkompetenzen können Testkonstrukte auch die sprachlichen Mittel beinhalten, die für die erfolgreiche Realisierung einer kommunikativen Handlung erforderlich sind wie z. B. Wortschatzkompetenz, orthographische Kompetenz oder grammatische Kompetenz. Im Bereich Deutsch als Zweitsprache geht es oft zudem darum, den sprachlichen Entwicklungsstand von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen generell bzw. für Teilkompetenzen und ggf. im Verhältnis zu einer Bezugsnorm zu untersuchen. Im (Vor-)Schulalter wird beispielsweise die Zuweisung zu additiven Sprachfördermaßnahmen aus den Ergebnissen abgeleitet und die Förderung geplant. Im Kindes- und Erwachsenenalter ist der Differenzialdiagnostik von Sprachstörungen zudem eine große Bedeutung beizumessen (s. Kap. V.19.2.6). Im Elementarbereich sowie im Kontext Schule besteht eine Herausforderung darin, dass Testgegenstände zumeist sowohl für ein- als auch für mehrsprachige Kinder und Jugendliche mit Deutsch als (einer) Erst- oder Zweitsprache gelten. So werden die orthographischen Fähigkeiten z. B. anhand von Aufgaben erfasst, in denen Schüler/innen morphologische Schreibungen mittels Ableitung vom Singular erklären (Warum schreibt man *Bäume* mit *ä*? Weil es von *Baum* kommt; Wieso schreibt man *Dieb* mit *b*? Weil man *Diebe* auch mit *b* schreibt). Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind in diesen Aufgaben gegebenenfalls benachteiligt, wenn sie die Pluralbildung noch nicht vollständig erworben haben. Eine unvollständige oder falsche Antwort ist dem-

nach nicht zwingend auf die orthographische, sondern (auch) auf die morphologische Kompetenz zurückzuführen. Weitverbreitet ist trotz aller Kritik (u. a. Fix 2004) immer noch das Schreiben von Diktaten zur Erfassung der orthographischen Fähigkeiten. Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache stellen Diktate über die generellen Kritikpunkte hinaus eine große lexikalische, grammatische und textuelle Herausforderung dar, die zu Fehleinschätzungen seitens der Lehrkraft führen können.

19.4 Wie geht man vor, wenn man ein diagnostisches Verfahren erstellt?

Gleichgültig, ob eher eine präzise Leistungsmessung oder eher eine mit mehr Unsicherheiten behaftete Leistungsbewertung eingesetzt werden soll, kommen im Wesentlichen die gleichen Verfahrensschritte zur Anwendung. Leistungsmessung und Leistungsbewertung unterscheiden sich diesbezüglich lediglich in der angestrebten Präzision und dem Aufwand im Vorgehen.

In einem ersten Schritt der Entwicklung diagnostischer Instrumente gilt es zunächst, das ›Was‹ des Verfahrens, sein Konstrukt, festzulegen. Diesbezüglich rückt die Festlegung des Zwecks eines diagnostischen Instruments, eine genaue Beschreibung der Zielgruppe und ihrer kommunikativen Bedürfnisse sowie des Testkonstrukts in den Mittelpunkt. Erwägungen zum Zweck entscheiden maßgeblich, welcher Aufwand bei der Entwicklung, Durchführung und Bewertung betrieben werden muss, welcher Grad der Standardisierung und welche Maßnahmen zur Validierung des Verfahrens erforderlich/erwünscht sind. Eine genaue Kenntnis der Zielgruppe ist wiederum entscheidend, um den kommunikativen Bedarf der Testteilnehmer/innen einschätzen zu können. Der Zielgruppenanalyse schließt sich daher eine Sprachbedarfsanalyse an, die eine möglichst vollständige Beschreibung derjenigen kommunikativen Situationen beinhaltet, die die Testteilnehmer/innen generell bewältigen können müssen. In einem nächsten Schritt lassen sich (häufig auf dem Weg korpuslinguistischer Untersuchungen) pragmatische Funktionen und sprachliche Mittel identifizieren, die bei der Bewältigung kommunikativer Situationen erforderlich sind. Aus der hieraus resultierenden sehr breit gefächerten Beschreibung der pragmatischen Funktionen und sprachlichen Mittel werden sodann bei der Entwicklung des diagnostischen Verfahrens diejenigen ausgewählt, die für die Zielgruppe als besonders typisch und repräsentativ

gelten können. Auf diese Weise spiegelt das diagnostische Verfahren gewissermaßen ausschnittsweise im Kleinen den kommunikativen Bedarf der Testteilnehmer/innen im Allgemeinen wider. Typischerweise werden die Informationen der ersten Entwicklungsphase systematisch in einem sogenannten *design statement* dokumentiert und bilden einen wichtigen Teil des Test- bzw. Verfahrenshandbuchs.

Im zweiten Schritt der Entwicklung eines diagnostischen Verfahrens geht es darum, dessen ›Wie‹ zu spezifizieren. Insbesondere wird in diesem Zusammenhang eine Vielzahl von Details festgelegt: welche Elemente das Verfahren aufweist, welche Funktionen diese erfüllen, wie sich der Ablauf der einzelnen Verfahrensteile gestaltet, wie viel Zeit für die Durchführung des Verfahrens zur Verfügung steht, wie Teilnehmerleistungen bewertet werden sollen usw. Diesbezügliche Festlegungen werden in einem sogenannten *test blueprint* dokumentiert und bilden einen weiteren wichtigen Bestandteil des Test- bzw. Verfahrenshandbuchs. Testautoren müssen auf der Grundlage des *blueprints* eine so exakte Vorstellung über den Aufbau des Gesamttests und jedes seiner Einzelelemente haben, dass sie funktionale Items und Testaufgaben schreiben können. Der *blueprint* enthält mit Blick auf den Gesamttest folgende Spezifikationen (vgl. dazu im Detail Bachman/Palmer 2010):

- Anzahl von Prüfungsteilen;
- Anzahl von Aufgaben/ Items pro Prüfungsteil;
- Abfolge der Prüfungsteile und der Aufgaben/ Testitems;
- Gewichtung der Prüfungsteile und der Testitems;
- Angaben zur Dauer der Prüfungsteile und der Prüfung insgesamt;
- Testinstruktionen.

Für jede einzelne Aufgabe sind folgende Angaben notwendig:

- Zu überprüfendes Konstrukt;
- Beschreibung der kommunikativen Einbettung (Setting);
- Charakteristika von Inputtexten, erwartete Antworten der Testteilnehmer, sowie Zusammenhang von Input und Antworten;
- Verfahren zur Dokumentation der Teilnehmerleistungen;
- Aufgabenbezogene Instruktionen.

Im Falle von Leistungsmessung mit hohen Qualitätsanforderungen ist ein dritter Verfahrensschritt obligatorisch: die testmethodische Qualitätssicherung. Diesbezüglich enthält das Testhandbuch zum einen konkrete Anweisungen, wie sich in Erfahrung bringen

lässt, inwieweit das entwickelte Verfahren möglichst wenige Messfehler induziert. Mit anderen Worten: Es findet eine Reliabilitätsschätzung statt. Zum anderen besteht ein zentraler Aspekt der Qualitätssicherung in der empirischen und analytischen Untersuchung der Frage, inwieweit die Testergebnisse tatsächlich Rückschlüsse auf das zu erfassende Konstrukt erlauben. Alle diesbezüglichen Analysen lassen sich unter dem Gesichtspunkt der Konstruktvalidität zusammenfassen (s. hierzu auch Kap.V.19.1). Weitere Aspekte im Rahmen der testmethodischen Qualitätssicherung betreffen z. B. die Fragen, inwieweit sich das entwickelte Verfahren mit Blick auf den festgelegten Testzweck als nützlich erweist und ob sich auf seiner Grundlage informierte Entscheidungen über die Testteilnehmer/innen treffen lassen. Während bei der Leistungsmessung im engeren Sinne ein möglichst breites Spektrum an Maßnahmen zur testmethodischen Qualitätssicherung erforderlich ist, entfällt die testmethodische Qualitätssicherung bei der Leistungsbewertung entweder vollständig oder wird in weit geringerem Umfang realisiert. Insofern testmethodische Qualitätssicherung immer dazu beiträgt, zuverlässigere und aussagekräftigere Informationen über die Testteilnehmer/innen zu sammeln, sollten auch im Kontext der Leistungsbewertung zumindest einige diesbezügliche Maßnahmen, die vom Aufwand her vertretbar sind, Anwendung finden.

19.5 Welche Qualitätsanforderungen muss ein diagnostisches Verfahren erfüllen?

Das entscheidende Qualitätsmerkmal eines diagnostischen Verfahrens – gleichgültig, ob im Sinne der Leistungsmessung oder der Leistungsbewertung – ist in seiner Validität zu sehen. Im Kern geht es darum, dass sich auf der Grundlage des diagnostischen Verfahrens aussagekräftige Informationen über den Kompetenzstand einer Person gewinnen lassen. Auf dieser Basis werden dann wiederum Entscheidungen getroffen, etwa über Fördermaßnahmen, eine Kurseinstufung, die Aufnahme eines Studiums usw.

Um den Nachweis zu erbringen, dass ein diagnostisches Verfahren diese informierten Entscheidungen auf der Grundlage aussagekräftiger Informationen erlaubt, stehen komplexe Validierungsverfahren zur Verfügung. Vor dem Hintergrund der modernen Validitätstheorie wurden strukturierte Vorgehensweisen entwickelt, in denen Argumente für die Behauptung zusammengetragen werden, dass das Ergebnis eines

diagnostischen Verfahrens aussagekräftig ist und als Basis für Entscheidungen über die Testteilnehmer/innen geeignet ist. Die hierbei zu sammelnden Argumente können sich sowohl auf empirische Befunde (z. B. zur Objektivität/Reliabilität oder Konstruktvalidität der Beobachtungen, zu den positiven Auswirkungen des Verfahrens) als auch theoretische Überlegungen stützen (z. B. auf Dokumente zur Plausibilisierung des Konstruktbezugs von Testitems).

In der Praxis der Testvalidierung wird eine überschaubare Zahl von Voraussetzungen dafür geprüft, dass das diagnostische Verfahren informierte Entscheidungen auf zuverlässiger Grundlage zulässt. In dem sogenannten *assessment use argument* von Bachman/Palmer (2010) als einem weit verbreiteten Modell der Validierung stehen vier Aspekte im Vordergrund:

- Es muss ein Nachweis erbracht werden, dass die mit dem diagnostischen Verfahren erzielten Ergebnisse zuverlässig sind (Objektivität und Reliabilität). Zu diesem Zweck kommen meist statistische Verfahren zum Einsatz. Es werden aber auch Maßnahmen berücksichtigt, die zu einer Standardisierung der Verfahrenserstellung, der Verfahrensdurchführung und der Bewertung der Leistungen erforderlich sind.
- Es muss der Nachweis erbracht werden, dass sich die Testergebnisse als empirische Indikatoren sinnvoll im Sinne des Konstrukts ›sprachliche Kompetenz‹ interpretieren lassen (Konstruktvalidität). Demzufolge sind hier Dokumente einzubringen, die eine sachgemäße Operationalisierung der Testergebnisse plausibel machen. Zugleich sind empirische Untersuchungen von Interesse, die eine hohe statistische Übereinstimmung des diagnostischen Verfahrens mit vergleichbaren Verfahren belegen. Ebenfalls empirisch untersucht werden kann, ob Testitems oder Leistungen tatsächlich das intendierte Niveau erfassen. Eine weitere Dimension besteht in dem Nachweis, dass durch das diagnostische Verfahren keine spezifischen Gruppen benachteiligt werden.
- Es muss der Nachweis erbracht werden, dass die Entscheidungen, die auf der Grundlage des diagnostischen Instruments getroffen werden, fair und im Einklang mit gesetzlichen Regelungen und sozialen wie auch fachlichen Normen stehen.
- Es muss schließlich auch der Nachweis erbracht werden, dass das diagnostische Verfahren positive Auswirkungen für Teilnehmer/innen, Auftraggeber, gegebenenfalls Eltern, Lehrer/innen, Arbeitgeber oder das Bildungssystem insgesamt hat.

Für den Bereich der Leistungsbewertung im Klassenzimmer haben Chappuis/Stiggins/Chappuis/Arter (2011) einen Vorschlag vorgelegt, wie Kompetenzdiagnostik im Klassenzimmer sachgemessen realisiert werden kann. Folgende Leitfragen je Element helfen jedem Lehrenden, die eigene diagnostische Praxis im konkreten Einzelfall kritisch zu reflektieren:

- Klare Zielsetzungen der Kompetenzdiagnostik
 - Wer wird die Ergebnisse der Kompetenzdiagnostik verwenden?
 - Wie sollen die Ergebnisse verwendet werden?
 - Welche Informationen werden hierfür in welchem Detail benötigt?
- Klare Lernziele bzw. Leistungsanforderungen
 - Kennen die Lerner/innen die Lernziele/ Leistungsanforderungen?
 - Welche Lernfortschritte sollen gemessen werden?
 - Stehen diese Lernfortschritte im Zentrum des Unterrichts?
- Solides Design des diagnostischen Verfahrens
 - Sind die diagnostischen Verfahren den Lernzielen angemessen?
 - Ist das diagnostische Instrument repräsentativ für das, was gelernt wurde?
 - Weisen Items, Aufgaben und die Bewertung eine hohe Qualität auf?
 - Benachteiligt das Testverfahren niemanden?
- Effektive Kommunikation über die Ergebnisse
 - Können die Ergebnisse eines Verfahrens verwendet werden, um den Unterricht zu verbessern?
 - Sind die Verfahren als Feedbackinstrumente geeignet?
 - Wird ein klarer Zusammenhang zwischen Lernzielen und Verfahrensergebnissen hergestellt?
 - Gibt es Dokumentationsstandards?
 - Geben die vergebenen Noten/ Punkte/ Einstufungen den Lernfortschritt präzise wieder?
- Einbeziehung der Lerner/innen
 - Entsprechen die diagnostischen Verfahren den Informationsbedürfnissen der Lerner/innen?
 - Sind den Lerner/innen die Lernziele/ Bewertungskriterien bewusst?
 - Hilft das diagnostische Verfahren den Lerner/innen, sich selbst einzuschätzen und sich selbst Ziele zu setzen?
 - Verfolgen Lerner/innen ihren Lernfortschritt und kommunizieren sie darüber?

Das hier stark verkürzt wiedergegebene Vorgehen von Chappuis/Stiggins/Chappuis/Arter (2011) zeichnet

sich dadurch aus, dass es auch für Lehrende mit beschränkten Ressourcen fachlich solide und im Sinne gelingender Lernprozesse robust eingesetzt werden kann.

19.6 Welche sprachdiagnostischen Kompetenzen benötigen Lehrende?

Aus den vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, dass Lehrende bei einer sachgemäßen Nutzung von diagnostischen Instrumenten oder gar deren Entwicklung umfassendes Fachwissen, Erfahrung sowie handwerkliche Fähigkeiten benötigen. In der Fachliteratur werden entsprechende Vorkenntnisse als diagnostische Kompetenz zusammengefasst; im englischsprachigen Raum ist der Terminus *assessment literacy* gebräuchlich. Diagnostische Kompetenz umfasst demnach erstens die Fähigkeit von Lehrenden, fundierte Diagnostik zu erkennen und sachgemessen zu nutzen. Zweitens beinhaltet sie methodische Kompetenz; Lehrende benötigen ein Verständnis, welche diagnostischen Methoden verlässliche und aussagekräftige Ergebnisse erbringen. Drittens müssen Lehrende effektiv mit ihren Lerner/innen über die Ergebnisse aus diagnostischen Verfahren kommunizieren können. Das bedeutet, z. B. individuelle Fähigkeiten im Sinne einer Kompetenzorientierung herauszustellen und gezielte Fördermaßnahmen abzuleiten. Viertens benötigen Lehrende die Fähigkeit, diagnostische Verfahren und die mit ihrer Hilfe generierten Informationen im Dienste der Motivation von Lerner/innen und ihres Lernerfolgs zu nutzen (vgl. American Federation of Teachers et al. 1990).

Obwohl offensichtlich in der Lehrer/innen-Bildung und in den Fachdidaktiken schon seit geraumer Zeit Konzepte diagnostischer Kompetenz vorhanden und zumindest nominell in der Lehrer/innen-Ausbildung verankert sind, weisen viele Lehrende diesbezüglich Defizite auf (Coombe/Troudi/Al-Hamly 2009). Dies mag daran liegen, dass es für Lehrende schwierig erscheint, die Theorie der Kompetenzdiagnostik sachgemäß in die Praxis umzusetzen (Kleinsasser 2005). Selbst wenn die methodische Kompetenz von Lehrenden durch eine stärkere Berücksichtigung in der Lehrerbildung möglicherweise etwas zugenommen hat, gelingt es Lehrenden, Prüfungsanbietern und anderen Bildungsverantwortlichen noch immer nicht im gebotenen Umfang, den unterschiedlichen Gruppen von Lerner/innen und Prüfungsteilnehmer/innen die Ziele, Leistungsanfor-

derungen und die Bedeutung diagnostischer Ergebnisse klar und für sie verständlich zu vermitteln. Auch müssen Lehrende stärker realisieren, dass Kompetenzdiagnostik ein essenzieller Teil des Lehrens ist und nicht losgelöst davon. Kompetenzdiagnostik sollte daher immer auch dazu genutzt werden, Lerner/innen für ihre Lernprozesse zu interessieren, auf ihrer Grundlage zielführende Maßnahmen für den Lernfortschritt zu identifizieren und so letzten Endes das Lernen insgesamt zu optimieren. Das diesbezügliche Potenzial der Kompetenzdiagnostik ist zweifellos noch bei weitem nicht ausgeschöpft. Ebenso gilt es jedoch auch, Verantwortlichen in Bildungspolitik und Verwaltung die Bedeutung der sprachdiagnostischen Kompetenz sowie die zeitlichen Ressourcen für die Durchführung, Auswertung und Interpretation von Sprachstandserhebungen zu verdeutlichen.

19.7 Ausblick

Die Erfassung der sprachlichen Kompetenzen von Lerner/innen ist in allen Bildungskontexten von erheblicher Bedeutung. Entwickler/innen von Verfahren, Lehrende und die Bildungspolitik stehen diesbezüglich vor großen Herausforderungen. Ein gemeinsames Desiderat der verschiedenen Bildungskontexte ist die Notwendigkeit einer stärkeren Einbindung der Diagnostik in das Lehren und Lernen. Insbesondere müssten transparent kommunizierte Lernziele im curricularen Bereich im Sinne des *constructive alignment* konsequent Bewertungskriterien resp. Leistungsanforderungen im Bereich der Leistungsmessung bzw. -bewertung entsprechen. Allein auf diese Weise wird gewährleistet, dass Lerner/innen wissen können, was sie lernen sollen und ob ihnen dies gelingen ist. Darüber hinaus müssen die Erkenntnisse aus diagnostischen Prozessen jedweder Art effektiver an die Lerner/innen kommuniziert werden, um deren Lernprozesse substanziell zu optimieren. Das Potenzial der vielfältigen diagnostischen Instrumente dafür, Lerner/innen für ihr Lernen zu interessieren, sie stärker in die Lernprozesse zu involvieren und im Ergebnis stärker zu motivieren, ist in den meisten Domänen des Bildungssektors zweifellos bei weitem noch nicht ausgeschöpft. Auch wenn der Begriff der Lernenden im Kontext des Erwerbs der Zweitsprache von Kindern und Jugendlichen weniger zutreffend ist, gelten diese Desiderata auch dort.

Als weitreichende Konsequenz wäre eine wesentlich adaptivere Förderung von Lerner/innen möglich,

wenn Erfassungen der sprachlichen Fähigkeiten und Fortschritte im Erwerbsverlauf stärker in den Erwerbs-/Lernprozess eingebunden wären. Dies würde jedoch a) eine Professionalisierung von Lehrenden im Sinne einer sprachdiagnostischen Kompetenz oder *assessment literacy* voraussetzen. Nur dann ist ein sachgerechter Einsatz von bestehenden Instrumenten gewährleistet. Leistungsanforderungen, die Ergebnisse aus diagnostischen Verfahren und die Ableitung weiterer Lern-/Erwerbsschritte würden adäquat kommuniziert und Lernende stärker in die Lernprozesse eingebunden. Außerdem ist b) die Entwicklung neuer bzw. besserer diagnostischer Instrumente notwendig. Zu optimieren sind z. B. Lehrwerktests, die Lernenden detailliertere Hinweise auf Kompetenzdefizite sowie auf konkretere Möglichkeiten zum Weiterlernen geben. Für die Beurteilung sprachlicher Fähigkeiten im höheren Grundschulalter und von Schüler/innen der Sekundarstufe fehlen umfangreichere Spracherwerbsstudien und Normen. Inwieweit im Übrigen die vorhandenen diagnostischen Instrumente einer strengen wissenschaftlichen Überprüfung standhalten, ist weitgehend offen. Erfüllen sie überhaupt ihre Zwecke angemessen? Erheben sie für den jeweiligen Kommunikationsbereich relevante sprachliche Kompetenzen? Ihre Überprüfung auf der Grundlage der aktuellen Validitätstheorie ist unbedingt erforderlich.

Trotz der Fokussierung der Ziel-/Schul-/Umgebungssprache Deutsch in diesem Beitrag gilt es, das Potenzial der Mehrsprachigkeit auch diagnostisch zu dokumentieren, Lerner/innen dadurch zu stärken und die differenzierte Betrachtung der sprachlichen Leistungen eines Menschen in seinem individuellen Erwerbskontext anzustreben.

Literatur

- Alderson, Charles (2001): Testing is too important to be left to testers. In Christine Coombe (Hg.): *Alternative assessment*. Arabia, TESOL, 1–14.
- American Federation of Teachers/ National Council on Measurement in Education /National Educational Association (1990): *Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students*. In: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED323186.pdf>
- Bachman, Lyle F./Palmer, Adrian (2010): *Language Assessment in Practice*. Oxford.
- Baur, Rupprecht S./Goggin, Melanie (2017): Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Bernt Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler, 560–576.
- Chappuis, Jan/Stiggins, Rick J./Chappuis, Steve et al. (2011): *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right – Using It Well*. London.
- Coombe, Christine/Troudi, Salah/Al-Hamly, Mashaël

- (2009): Foreign and second language teacher assessment literacy: Issues, challenges and recommendations. In: Cambridge ESOL: Research Notes 38, 14–18.
- Fix, Martin (2004): Funktionen des Diktats und Diktatkritik. In: Grundschule 36, 1, 8–10.
- Funk, Hermann/Kuhn, Christina (2013): studio [21]. Berlin.
- Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul et al. (2013): Profile Deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des »Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen«. Berlin.
- Gold, Andreas/Schulz, Petra (2014): Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Frankfurt am Main. Expertise für die Stadt Frankfurt am Main. In: http://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Expertise_Gold_Schulz.pdf
- Hymes, Dell H. (1972): On Communicative Competence. In: John B. Pride/Janet Holmes (Hg.): Sociolinguistics. Baltimore, 269–293.
- Kleinsasser, Robert C. (2005): Transforming a postgraduate level assessment course: A second language teacher's narrative. In: Prospect 20, 77–102.
- Koithan, Ute/Schmitz, Helen/Sieber, Tanja et al. (2015): Aspekte neu. München.
- Leucht, Michael (2010): Diagnostik rezeptiver Kompetenzen in der ersten Fremdsprache Englisch auf Basis des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Dissertation. Berlin.
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Gantefort, Christoph (2008): Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Thorsten Klinger/Knut Schwippert/Birgit Leiblein (Hg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Münster, 209–237.
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (2009): Fast Catch Bumerang. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Drorit Lengyel/Hans H. Reich/Hans-Joachim Roth et al. (Hg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster, 209–241.
- Sollereeder, Simon/Jungwirth, Angelika (2016): Aphasiediagnostik in einer heterogenen Sprach(en)landschaft: pragmatisch-kognitive und kommunikative Aspekte. In: Anja Blechschmidt/Ute Schräpler (Hg.): Aphasiediagnostik – aktuelle Perspektiven. Basel, 65–75.
- Trim, John/Norht, Brian/Coste, Daniel (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. München.
- Tschirner, Erwin (2008): Grund- und Aufbauwortschatz Deutsch als Fremdsprache nach Themen. Berlin.
- Vogt, Karin (2011): Leistungsmessung und -beurteilung. Kompetenzen europäischer Fremdsprachenlehrkräfte. In: Deutsch als Fremdsprache 48 (4), 205–211.
- Wygotski, Lew (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln.

Olaf Bärenfänger / Barbara Geist

VI Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

20 Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

20.1 Die Neukonstituierung der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als kulturwissenschaftliche Forschungsdisziplin

Obwohl innerhalb der fremdsprachenwissenschaftlichen Diskussion seit jeher Einigkeit darüber besteht, dass das Erlernen einer fremden Sprache immer auch mit kulturbezogenen Lernprozessen verknüpft ist, hat sich erst sehr spät eine eigenständige kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache herausgebildet. Dies hing vor allem mit der problematischen und in wissenschaftstheoretischer Hinsicht lange Zeit ungeklärten Situation der sogenannten ›Landeskunde‹ zusammen, die sich in der Uneindeutigkeit dieses Faches hinsichtlich seiner Methoden, Zielsetzungen und Arbeitsfelder und infolgedessen im weitgehenden Fehlen einer disziplinären Profilierung und Institutionalisierung manifestierte. Eine Konsolidierung der Landeskunde als autonomer wissenschaftlicher Forschungsbereich mit einer eigenen Forschungsagenda wurde dabei in erster Linie durch die Abwesenheit eines eindeutig definierten Gegenstands verhindert, was nicht nur in die Aporie eines nahezu enzyklopädischen Erkenntnisanspruchs in Bezug auf die deutschsprachige Kultur und Gesellschaft und damit zu immer neuen disziplinären Selbstverortungen führte, sondern die Landeskunde auch dauerhaft auf den Status eines bloßen Praxis- und Anwendungsfachs festlegte, das sich darauf beschränken musste, die von den jeweiligen Referenzdisziplinen erarbeiteten Wissensbestände zu übernehmen und sie für ihre je eigenen fremdsprachendidaktischen Verwendungskontexte anschlussfähig zu machen. Für eine eigenständige landeskundlich-kulturwissenschaftliche Forschung im Sinne einer disziplinspezifischen Gewinnung neuer Erkenntnisse gab es dementsprechend kein Konzept (vgl. Altmayer 2005: 154).

Einen Ausweg aus dieser theoretisch-konzeptionellen Sackgasse, in die sich die Landeskunde nach ei-

ner jahrzehntelangen mehr oder weniger erfolglosen Identitätssuche hineinmanövriert hatte, wiesen die fachtheoretischen und -politischen Interventionen Claus Altmayers zu Beginn der 2000er Jahre, denen es gelang, die seit langem gedanklich stagnierende Diskussion um die Aufgaben und die disziplinäre Orientierung der Landeskunde zu beenden, indem sie eine grundlegende Neubeschreibung des landeskundlichen Erkenntnisbereichs in kultur-, wissenschafts- und forschungstheoretischer Hinsicht vornahm, die gelegentlich als ›Transformation‹ der herkömmlichen Landeskunde »zur Kulturwissenschaft« (Altmayer 2006: 181), später dann noch weiter gehend als grundlegender Paradigmenwechsel und als Ablösung auch der Begrifflichkeit von ›Landeskunde‹ durch ›Kulturstudien‹ bzw. ›kulturbezogenes Lernen‹ beschrieben worden ist (vgl. Altmayer 2017: 10; s. Kap. VI.23.5).

Konstitutiv für Altmayers Neuformulierung der Landeskunde als Forschungsdisziplin sind drei eng miteinander verknüpfte Aspekte, die sich zu einem umfassenden Konzept forschungsorientierter kulturwissenschaftlicher Profilbildung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zusammenfügen:

1. Kulturwissenschaft als transdisziplinäre Forschungspraxis: Ebenso wie das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache insgesamt ist auch dessen kulturwissenschaftlicher Bestandteil seit jeher von einer ausgeprägten Orientierung auf die Praxiszusammenhänge des fremd- bzw. zweitsprachigen Lernens gekennzeichnet. Altmayers Neukonzeptualisierung bewahrt diesen engen Praxisbezug der DaF-Landeskunde, indem sie diese nicht als einheitliche wissenschaftliche (Sub- oder Teil-)Disziplin mit einem akzeptierten Korpus an wissenschaftlichem Wissen sowie einem festen Set von Fragestellungen, Forschungsmethoden und paradigmatischen Problemlösungen begreift, sondern als dezidiert transdisziplinär ausgerichtete Forschungspraxis, die »sich weniger an disziplinären Abgrenzungen und Zuständigkeiten als an lebensweltlichen Problemstellungen orientiert und dabei auch die Forschungsmethoden und -ergebnisse anderer Forschungsfelder produktiv aufgreift« (ebd.: 155). Landeskundlich-kulturwissenschaftliche Forschung ist demnach keine zweckfreie Suche nach theoretischer Erkenntnis; sie leitet sich vielmehr di-

rekt aus ihrem praktischen Interesse an einer wissenschaftlich begründeten Verbesserung des kulturbezogenen Lehrens und Lernens im Kontext von Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache ab.

2. Kulturwissenschaft als Erforschung von kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen: Aufgrund ihres primär praxisbezogenen Erkenntnisinteresses definiert sich eine transdisziplinär orientierte kulturwissenschaftliche Forschung nicht mehr von ihrer Gegenstandsbezogenheit her, sondern von den kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen, deren Initiierung und Optimierung nun zur landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Kernaufgabe avanciert. Kulturwissenschaftliche Forschung im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hat es dementsprechend nicht »mit der Kultur der deutschsprachigen Länder schlechthin und als solcher zu tun, sondern mit der Kultur der deutschsprachigen Länder unter der praxisbezogenen Perspektive des landeskundlichen Lernens im fremdsprachlichen Unterricht« (ebd.). Eben dieser privilegierte Bezug auf fremdsprachige Lehr- und Lernprozesse, der die jeweiligen kulturellen Gegenstände zu Phänomenen zweiter Ordnung macht, unterscheidet kulturwissenschaftliche Forschung im DaF-Bereich von den mannigfaltigen Forschungsansätzen herkömmlicher Kulturwissenschaft.

3. Die empirische Orientierung kulturwissenschaftlicher Forschung: Mit der wissenschaftstheoretischen Neuverortung des landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Teilbereichs von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache geht zugleich eine deutliche Verschiebung der kulturbezogenen Erkenntnisarbeit einher. Richtete sich deren Fokus lange Zeit auf die Festlegung der Lehr- und Lerngegenstände, die Beschreibung von normativ definierten Lernzielen und Kompetenzen sowie auf die Erarbeitung von didaktischen Strategien und Konzepten, mit deren Hilfe die angesprochenen Lernziele zu erreichen wären, so rücken in dem Maße, in dem kulturbezogene Lehr- und Lernprozesse zum Hauptforschungsgegenstand der DaF/DaZ-Kulturwissenschaft werden, empirische Forschungsmethoden in den Vordergrund. Obwohl in den letzten Jahren eine ganze Reihe empirisch angelegter Studien in den DaF/DaZ-Kulturwissenschaften erschienen sind (s. Kap. VI.20.8) und dementsprechend seit einiger Zeit von einem *empirical turn* (vgl. Fornoff 2016: 40) in diesem Bereich gesprochen werden kann, steht das Fach, gemessen etwa an den Erkenntnisleistungen der empirischen Zweitspracherwerbsforschung, in dieser Hinsicht jedoch noch weitgehend am Anfang.

20.2 Kulturtheoretische Fundierung

Ein wichtiges Feld kulturwissenschaftlicher Forschung im Fach DaF/DaZ besteht in der Auseinandersetzung mit der Frage, was Kultur überhaupt ist bzw. welches theoretisch abgesicherte Kulturverständnis den DaF/DaZ-Kulturstudien und der von ihnen ausgehenden Forschung zugrundegelegt werden soll. Dieser Aspekt ist in seiner Bedeutung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und besonders für seinen kulturwissenschaftlichen Teilbereich insofern kaum zu überschätzen, als dieses lange Zeit von einem theoretisch unterkomplexen Begriff von ›Kultur‹ ausging, der diese vor allem mit national oder ethnisch definierten und territorial klar zu verortenden Großkollektiven identifizierte, in denen jeweils spezifische mentale ›Standardisierungen‹ oder ›Programmierungen‹ das Denken und Handeln der Individuen in signifikanter Weise prägen. Entsprechend gingen die im Zuge des *cultural turn* der 1980er und 1990er Jahre »weltweit ausgetragenen und zunehmend diversifizierten kulturtheoretischen Debatten« (Altmayer/Koreik 2010: 1379) lange Zeit mehr oder weniger spurlos an dem Fach vorbei, ohne dass die dabei neu erarbeiteten, auf die zunehmend heterogener und widersprüchlicher werdenden globalen Kulturphänomene reagierenden kulturtheoretischen Begriffs- und Konzeptbildungen in einem größeren Umfang in die eigenen Theorie- und Forschungsansätze integriert worden wären.

Erst in jüngerer Zeit hat sich dies geändert: Essentialisierende Modelle wie etwa die bis in die 2000er Jahre hinein diskursbestimmende Kulturstandardtheorie gerieten unter Druck (vgl. z. B. Altmayer 2004: 96–103), und hermeneutische, phänomenologische, sozialkonstruktivistische und poststrukturalistische Positionen fanden sukzessive Eingang in die fachinterne Reflexion über Kultur (vgl. ebd.: 112–165).

Im Rahmen dieses in den letzten Jahren deutlich an Dynamik gewinnenden Prozesses geht es um mehr als die bloße Ersetzung eines bestimmten kulturtheoretischen Ansatzes durch einen anderen; es vollzieht sich vielmehr ein grundlegender kulturtheoretischer Paradigmenwechsel, der inzwischen auch die Theorie- und Forschungsarbeit der DaF/DaZ-Kulturstudien erfasst hat: An die Stelle »allgemeingültiger nomothetischer Erklärungsmodelle« (Altmayer 2010: 1408) tritt dabei die Orientierung auf kollektiv geteilte Bedeutungen, symbolische Ordnungen und subjektive Sinnzuschreibungen und damit auf ein im weitesten Sinne semiotisches Verständnis von Kultur, das diese als einen »Gesamtkomplex von Vorstellung-

gen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen« (Nünning/Nünning 2003: 6) auffasst, der sich in Zeichensystemen materialisiert und durch kollektive Akte der Signifikation generiert, reproduziert und variiert wird.

Mit dieser Umstellung auf ein bedeutungsorientiertes Verständnis von Kultur verändert sich auch die Aufgabe kulturwissenschaftlicher Forschung: Statt kulturelle Phänomene über vermeintlich objektive Strukturen zu erklären, zu ordnen und zu kategorisieren, wie dies etwa die Anhänger der Kulturstandardtheorie tun, muss es ihr nun darum gehen, in einem interpretativen Zugriff jene diskursiven Akte nachzuvollziehen, über die diesen Phänomenen vonseiten der sozialen Akteure Sinn und Bedeutung zugeschrieben werden. Diese Verschiebung der kulturwissenschaftlichen Perspektive auf die subjektive Konstruktion der sozialen Wirklichkeit zieht die Konsequenz aus einer Einsicht, die spätestens seit den philosophischen Neuorientierungen im Rahmen des *linguistic turn* nicht mehr zurückzuweisen ist: dass die Wirklichkeit als solche nicht unmittelbar, sondern immer nur als bereits gedeutete zugänglich ist, weshalb sie nicht objektiv beschrieben, sondern nur über den Nachvollzug von Deutungsprozessen verstanden werden kann (vgl. Altmayer 2004: 127).

Mit der Rezeption des bedeutungs- und symbolorientierten Kulturverständnisses, die als geradezu konstitutiv für die Reformulierung der DaF-Landeskunde als transdisziplinäre Kulturwissenschaft betrachtet werden kann, sind erhebliche Fortschritte in der Suche nach neuen und für das Fach brauchbaren kulturtheoretischen Begriffen und Konzepten verbunden. Lag in der Untertheoretisierung der eigenen Ansätze und Herangehensweisen lange Zeit eine der größten Schwächen des landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Bereichs im Fach DaF/DaZ, so ist inzwischen zu beobachten, dass die insbesondere von Altmayer wiederholt angemahnte »Reflexions- und Diskussionskultur auf Augenhöhe«, die sich mit dem Spektrum zeitgenössischer Kulturtheorie »auf angemessenem Niveau und in nennenswertem Umfang auseinandersetzt und sich dabei, ausgehend von den eigenen erkenntnisleitenden Interessen, innerhalb des kulturtheoretischen Diskurses auch positioniert« (Altmayer/Koreik 2010: 1379), sich in zunehmendem Maße herausbildet. Dass hier nach wie vor viele Desiderate und Leerstellen zu beklagen sind, ist nicht zuletzt der geringen Größe des Bereichs geschuldet, die möglichen kulturtheoretischen Debatten und Neukonzeptualisierungen enge Grenzen setzt.

Obwohl im Hinblick auf eine kritische Diskussion und potenzielle Adaption aktueller kulturtheoretischer Positionen mithin noch viel Arbeit zu leisten ist, hat sich in den DaF/DaZ-Kulturstudien bereits seit längerem in einem relativ breiten Konsens das oben skizzierte bedeutungsorientierte Grundverständnis ihres Gegenstands durchgesetzt, der sich entsprechend den beiden wichtigsten Theorieansätzen innerhalb dieses Bereichs, dem Konzept der kulturellen Deutungsmuster (s. Kap. VI.20.3) und dem Konzept der Erinnerungsorte (s. Kap. VI.20.4), in zwei theoretisch unterschiedlich perspektivierten Varianten auskristallisiert hat.

Das deutungsmusterbezogene Konzept von Kultur versteht diese als geteilten Vorrat an lebensweltlichem Hintergrundwissen, auf den die an thematischen Diskursen Beteiligten für die gemeinsame diskursive Deutung ebenso wie für die praktische Bewältigung ihrer Alltagswirklichkeit auf selbstverständliche Weise zurückgreifen. Von den älteren mentalistischen Modellen der herkömmlichen Landeskunde unterscheidet sich dieses Kulturkonzept insofern, als es die lebensweltlichen Wissensbestände nicht als deutungs- und verhaltensdeterminierende Programme im kognitiven Apparat verortet, sondern in der physisch externalisierten Form von kommunikativen Handlungen jedweder Art, deren interne Sinn- und Bedeutungsstruktur von ebendiesen diskursiv vorgedeuteten Wissensbeständen allererst konstituiert wird.

Das dem Erinnerungsorte-Ansatz zugrundeliegende Konzept von Kultur knüpft eng an die Funktionsweise des kulturellen Gedächtnisses an, wobei dieses als Sammelbegriff für das in kanonischen Texten, Bildern und anderen Medien gespeicherte »kollektiv geteilte Wissen über die Vergangenheit« zu betrachten ist, »auf das eine Gruppe ihr Bewusstsein von Einheit und Eigenart stützt« (vgl. Assmann 1988: 15). Auch im Kontext dieses Kulturkonzepts wird kulturelles Wissen mithin nicht als mental, sondern als im weitesten Sinne textuell repräsentiertes Phänomen aufgefasst; doch während der deutungsmusterbezogene Ansatz Wissen primär als *knowing how*, d. h. als implizites, in der Sprache gewissermaßen mittransportiertes Regel- und Handlungswissen begreift, das in alltäglichen Handlungsvollzügen nicht unbedingt reflexiv verfügbar ist, verweist das Konzept der Erinnerungsorte auf ein *knowing that* und damit auf eine Form des expliziten Orientierungs- und Bedeutungswissens, das sich u. a. durch Attribute wie Symbolizität, Narrativität, Reflexivität, Konstruktivität, Verbindlichkeit oder Identitätsrelevanz auszeichnet.

Noch auf der Suche nach einem passenden Konzept von Kultur und kulturbezogenem Lernen ist der kulturwissenschaftliche Bereich im Kontext von Deutsch als Zweitsprache, der sich unter dem zunehmend auf die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen ausstrahlenden politischen Handlungsdruck der Migrationsproblematik allmählich als ein eigenes Theorie- und Praxisfeld herauszuschälen beginnt (vgl. Hartkopf 2010; Zabel 2016). Dass eine noch zu erarbeitende Theorie von Kultur und kulturbezogenem Lernen im Kontext Deutsch als Zweitsprache ein eigenes, von den gängigen Konzeptualisierungen im DaF-Kontext teilweise abweichendes Profil wird ausbilden müssen, hat vor allem mit der jeweiligen Spezifik der Lehr- und Lernziele zu tun, die in den Bereichen DaF und DaZ deutlich differieren: Geht es im kulturwissenschaftlichen Kontext von DaF primär um einen Erwerb von Deutungswissen und Deutungskompetenzen zur rezeptiven und produktiven Teilhabe an fremdsprachlichen Diskursen, so richtet sich das kulturbezogene Lernen im Bereich DaZ nach den geltenden politischen Vorgaben auf ein viel weitergehendes Ziel: nämlich auf die Integration der Lernenden in die Gesellschaften der deutschsprachigen Länder und damit auf einen Vorgang, der zwar auch wissensbasiert ist und Deutungskompetenzen verlangt, zugleich aber in offizieller integrationspolitischer Lesart mit der Anerkennung von politischen Werten und der Bereitschaft zur Übernahme von Pflichten verbunden ist.

In Entsprechung zu dieser differentiellen Lernzielbestimmung benötigen die Kulturstudien im Kontext von Deutsch als Zweitsprache ein Konzept von Kultur, das nicht bei der bisherigen primär wissensorientierten Perspektivierung diskursiver und/oder memoriale Sinnsysteme stehen bleibt, sondern darüber hinaus Kultur explizit in ihrem Bezug auf Werte und Normen sichtbar macht. Es ist schon jetzt absehbar, dass die Integration einer solchen normativen Komponente in ein Kulturkonzept für den Bereich von Deutsch als Zweitsprache auf der Basis sowohl des Deutungsmuster- wie auch des Erinnerungsorte-Ansatzes möglich ist, da in beiden Modellen die jeweils im Zentrum stehenden Wissens- und Erinnerungsbestände immer auch eine dezidiert normative oder »axiologische« Dimension enthalten (vgl. Altmayer 2015: 28), die im Kontext der Kulturstudien DaZ nun wesentlich schärfer herauszuarbeiten wäre.

Noch in einer zweiten Hinsicht wird sich eine explizit auf Deutsch als Zweitsprache orientierte Kulturreflexion von einer auf Deutsch als Fremdsprache bezogenen unterscheiden müssen: Durch die Adressie-

rung normativer Ansprüche an die Lernenden wird für den Kontext von DaZ eine Frage unabweisbar, die im Kontext von DaF zwar in letzter Zeit ebenfalls gestellt wird (vgl. Altmayer 2018), hier allerdings weit weniger dringlich zu sein scheint: nämlich die Frage nach dem Macht- und Herrschaftscharakter der eigenen kultur- und wertevermittelnden Diskurse und Praktiken. Vor dem Hintergrund dieser Frage wird eine künftig für den Bereich DaZ zu entwickelnde Theorie kulturbezogenen Lernens immer auch die Machtdimension von Kultur mitreflektieren müssen, insofern sowohl die kulturellen und normativen Vermittlungsgegenstände als auch die Formen und Prozeduren der Kultur- und Wertevermittlung selbst Orte sind, an denen Macht als verdeckte Organisationsform symbolischer Codes und Praktiken mehr oder weniger subtile repressive Wirkungen entfalten kann.

Was die Einbeziehung einer machtkritischen Perspektive in die kulturtheoretische Reflexion des Faches DaZ betrifft, so überschreitet eine solche jedoch den bisherigen Theorierahmen sowohl des Deutungsmuster- als auch des Erinnerungsorte-Ansatzes. Die Kulturstudien werden sich mit Blick auf DaZ deshalb in kulturtheoretischer Hinsicht breiter aufstellen müssen, als dies in der bislang nahezu ausschließlich auf den DaF-Bereich ausgerichteten Theoriebildung der letzten Jahre geschehen ist, wobei sich hinsichtlich der in ihren Kontexten unabdingbaren Reflexion von Machtverhältnissen Anknüpfungsmöglichkeiten u. a. bei der Macht- und Diskursanalyse Foucaults, bei den *Cultural Studies* oder auf dem Feld postkolonialer Theoriebildung eröffnen.

Eine besondere Dringlichkeit erhält die kulturtheoretische Forschung im Bereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nicht zuletzt dadurch, dass das im Rahmen der Fremdsprachenwissenschaften bis in die 2000er Jahre hinein unangefochtene Paradigma der Interkulturalität in jüngster Zeit zur Zielscheibe einer sich immer vehementer artikulierenden Kritik geworden ist (s. Kap. VI.23). Moniert wird an diesem Paradigma, das als Beschreibungsmodell kultureller Austauschprozesse gerade innerhalb der DaF-Landeskunde über einen langen Zeitraum hinweg eine kaum zu überschätzende Rolle spielte, neben der dichotomischen Entgegensetzung von »eigener« und »fremder« Kultur vor allem das essentialistische und homogenisierende Verständnis von Kultur als Nationalkultur sowie die damit eng zusammenhängende Tendenz zur Reduktion individueller und kollektiver Identitäten auf ihre nationalkulturelle Dimension, wobei es sich jeweils um Aspekte handelt, die einer adäquaten theo-

retisch-konzeptionellen Erfassung der wachsenden Komplexität, Heterogenität und Pluralität sozialer Wirklichkeiten unter den Bedingungen einer sich immer weiter beschleunigenden globalen Vernetzung eher im Wege stehen.

Diese Krise des Interkulturalitätsmodells wird dadurch verstärkt, dass der gegenwärtige kulturtheoretische Diskurs eine ganze Reihe von bedenkenswerten Weiterentwicklungen dieses Modells hervorgebracht hat – zu nennen sind etwa die in postkolonialen Theoriezusammenhängen entstandenen Begriffe der *Hybridität* und des *Third Space* (vgl. Castro Varela/Dhawan 2020: 245–247; 259–260) oder auch das von Wolfgang Welsch erarbeitete Konzept der Transkulturalität (vgl. Welsch 2012) –, die aufgrund ihres differenztheoretischen Zuschnitts den neuen globalen Realitäten und den mit ihnen einhergehenden kulturellen Mischungs-, Verknotungs- und Überlappungsphänomenen eher gerecht zu werden scheinen. Gleichzeitig tendieren diese neuen Konzepte aber auch dazu, den Begriff der Kultur selbst zu delegitimieren, indem sie sämtliche Formen von Kollektivität in einem bis auf das Einzelindividuum zurückgehenden Prozess der Dekonstruktion auflösen bzw. den Bezug auf solche Formen wahlweise unter den Verdacht der Übergeneralisierung, Stereotypenbildung oder eben der Kulturalisierung stellen. Problematisch ist diese Entwicklung insofern, als die genannten Begriffe und Theorieperspektiven auf diese Weise ihren praktischen Wert für eine fremdsprachenorientierte Kulturvermittlung zu verlieren drohen, da diese sich unter der konzeptionellen Prämisse hybrider, heterotopischer oder transkultureller Wirklichkeitsverhältnisse von nicht-fremdsprachenbezogenen Vermittlungsformen kategorial nicht mehr unterscheiden lässt. Noch weitgehend ungeklärt ist zudem, inwiefern postkoloniale und differenztheoretische Konzepte von Kultur und kulturellem Austausch, die im Kontext einer rein theoriebezogenen kulturwissenschaftlichen Grundlagenforschung entstanden sind, sich in anwendungsorientierte Formen übersetzen und für den Fremdsprachenunterricht in variierenden kulturellen Konstellationen fruchtbar machen lassen.

Angesichts dieser bislang weitgehend ungelösten Probleme stehen die Kulturstudien DaF/DaZ in Zukunft vor einer großen Herausforderung, die vor allem darin besteht, Austausch- und Lernprozesse auf der Ebene der Kultur so zu konzeptualisieren, dass die in diesem Rahmen entstehenden oder zu übernehmenden Begriffe und Theoriekonzepte gleichermaßen den Differenzierungsanforderungen, die mit den hyper-

komplexen globalen Realitäten der Gegenwart einhergehen, wie der Spezifik fremdsprachen- und kulturbezogenen Lehrens und Lernens gerecht werden und darüber hinaus auch in forschungs- ebenso wie in unterrichtspraktischer Hinsicht operationalisierbar sind.

20.3 Kulturelle Deutungsmuster

Die Neukonstituierung der Landeskunde als transdisziplinäre kulturwissenschaftliche Forschungspraxis, wie sie von Claus Altmayer u. a. in seiner 2004 erschienenen Studie *Kultur als Hypertext* vorgenommen worden ist, ist aufs Engste mit dessen Theorie der kulturellen Deutungsmuster verknüpft, die gleichsam als konkretisierende konzeptionelle Konsequenz dieses disziplinären Gründungsakts verstanden werden kann. Im Zentrum des Deutungsmuster-Ansatzes stehen dementsprechend nicht mehr Formen des inhaltlichen, pragmatisch-kommunikativen oder verhaltensbezogenen Lernens wie in den klassischen Varianten kognitiver, kommunikativer oder interkultureller Landeskunde (s. Kap.VI.22); sein praktisches Interesse richtet sich vielmehr auf die Vermittlung einer partizipationsorientierten Deutungs- und Diskurskompetenz, bei der es in erster Linie darum geht, den Lernenden einen Zugang zu den diskursiven Wirklichkeitsdeutungen in der Zielsprache zu eröffnen.

Folgerichtig bezieht sich der Deutungsmuster-Ansatz auf einen wissens- und bedeutungsorientierten Begriff von Kultur, wonach diese vor allem dadurch gekennzeichnet ist, dass sie einen Fundus von gesellschaftlich geteiltem alltagsweltlichem Hintergrundwissen bereitstellt, mit dessen Hilfe die Individuen sich selbst, ihr Handeln und ihre Umwelt orientierend und sinnhaft auslegen. Zur Charakterisierung dieser »impliziten« lebensweltlichen Ebene des Wissens, die in Form von abstrakten und typisierten Deutungs- und Bezugsschemata dem expliziten Wissen der Individuen immer schon vorausliegt, greift der Ansatz auf den Begriff des »kulturellen Deutungsmusters« zurück. Dieser schließt zwar an Wissens- und Verstehenskonzepte der hermeneutischen Soziologie und der Kognitionspsychologie an, überschreitet diese aber insofern, als er die kulturellen Deutungsmuster nicht als mentale Modelle beschreibt, die mit Hilfe von quantifizierenden empirischen Methoden in objektivierender Perspektive herausgearbeitet werden könnten, sondern als soziale und gleichsam »öffentliche« Wissensstrukturen, die aus der Sedimentierung kollektiver Erfahrungen heraus entstanden und »im kulturellen Ge-

dächtnis einer sich über eine gemeinsame Sprache konstituierenden Kommunikationsgemeinschaft verankert« (Altmayer 2004: 156) sind. Als Elemente des kulturellen Gedächtnisses sind kulturelle Deutungsmuster prinzipiell in »Texten in der weitesten Bedeutung des Wortes« gespeichert, »nämlich in sprachlich verfassten Texten im engeren Sinn, in Bildern, Denkmälern, Gebäuden, Filmen, Fernsehsendungen, multimedialen Präsentationen usw.« (ebd.: 165), durch die diese Muster innerhalb einer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft zirkulieren und an nachfolgende Generationen weitergegeben werden.

Trotz ihrer konstitutiven Bedeutung für die diskursive Herstellung einer gemeinsamen kulturellen Wirklichkeit werden kulturelle Deutungsmuster jedoch in der Regel nicht selbst thematisch und liegen dementsprechend in Texten auch nicht offen zutage; sie manifestieren sich dort vielmehr »virtuell« in Form textimpliziter Appelle und Signale, die, indem sie auf selbstverständlich vorausgesetzte und allgemein akzeptierte gruppenspezifische Wissensbestände verweisen, als Ausgangspunkte für Prozesse kultureller Sinn- und Bedeutungszuschreibungen fungieren. Unter der Prämisse dieses Konzepts lässt sich die Aufgabe kulturwissenschaftlicher Forschung im Bereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache präzise bestimmen: Sie liegt primär darin, die implizit bleibenden kulturellen Deutungsmuster auf die Ebene des Expliziten zu heben und sie auf diese Weise für die Lerner*innen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache sichtbar und auch lernbar zu machen (vgl. Altmayer/Ko-reik 2010: 1381), wofür Altmayer zunächst ein hypertextuelles Verfahren der Textverknüpfung vorschlägt, das die in die Texte eingelassenen Deutungsmuster »durch die Herstellung von Bezügen zu »Hintergrundtexten« als Bestandteile eines komplexen kulturellen Wissens« (Altmayer 2004: 263) kenntlich macht.

Das zunächst an der Analyse von Einzeltexten und deren hypertextueller Verknüpfung orientierte Konzept der Deutungsmuster wurde in neueren Veröffentlichungen insbesondere durch den Anschluss an die Diskurstheorie nach Foucault und an die soziologische, linguistische und kulturwissenschaftliche Diskursanalyse deutlich verändert und ausgeweitet (vgl. u. a. Altmayer 2007; Altmayer 2013: 17–26; Altmayer 2015: 25–26; Altmayer Hg. 2016: 8–10). Der Diskursbegriff in der Foucaultschen Tradition und im Sinne der Gesamtheit von Äußerungen zu einem Thema wird jetzt neben »Deutungsmuster« zu einem der Kernbegriffe der Kulturstudien, mit vielfältigen Konsequenzen.

Zum einen führt diese Ausweitung des Deutungsmuster-Konzepts zu einer stärkeren Anbindung des Deutungsmuster-Begriffs an Sprache insofern, als der Begriff sich nunmehr auf sprachlich-diskursiv tradierte und vorgedeutete Wissensressourcen bezieht, mit deren Hilfe in Diskursen Bedeutung zugeschrieben, hergestellt und ausgehandelt wird; zum zweiten wird der in den ursprünglichen Formulierungen noch enthaltene problematische Bezug von »Deutungsmustern« auf als vorgängig vorhanden imaginierte Kollektive wie »Sprach- und Kommunikationsgemeinschaften« zugunsten einer Orientierung an thematischen Diskursen zunehmend verabschiedet; zum dritten führt die Anbindung an die Diskurstheorie zu einer Reformulierung von übergeordneten Zielsetzungen sprachlichen wie kulturbezogenen Lernens, die mit »Diskursfähigkeit« oder »Diskurspartizipation« auch bereits genauer entfaltet worden sind; und viertens schließlich konnten die Kulturstudien mit der Anbindung an die interdisziplinäre Diskurstheorie und an die verschiedenen Ansätze und Verfahrensweisen der Diskursanalyse auch in forschungsmethodologischer Hinsicht Anschluss finden an aktuelle Entwicklungen etwa in der Linguistik oder den Sozialwissenschaften, auch wenn eine eigene kulturwissenschaftliche Diskurs- und Deutungsmusteranalyse bisher allenfalls in Ansätzen erkennbar ist (vgl. Altmayer 2007).

Altmayers Konzept der kulturellen Deutungsmuster ist nicht nur der bei weitem elaborierteste Theorieentwurf innerhalb des kulturwissenschaftlichen Bereichs von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, es hat sich dort in den letzten Jahren auch als einer der führenden Forschungsansätze erwiesen und in diesem Zusammenhang eine Reihe von teils empirisch, teils diskursanalytisch ausgerichteten Forschungsarbeiten (vgl. Ucharim 2010; Maringer 2012; Zabel 2016; Agiba 2017) angeregt. Ungeachtet seiner eminenten Relevanz für die landeskundlich-kulturwissenschaftliche Forschungsentwicklung ist eine eingehendere theoretisch-konzeptionelle Auseinandersetzung mit dem Deutungsmuster-Ansatz innerhalb des Fachs bis heute jedoch weitgehend ausgeblieben, worin sich insofern ein Desiderat kulturwissenschaftlicher Theoriearbeit im Bereich DaF/DaZ erblicken lässt, als der Ansatz seiner theoretischen Dichte und argumentativen Stringenz zum Trotz in mancherlei Hinsicht erweiterungs- und vertiefungsbedürftig geblieben ist und daher eine Reihe von Ansatzpunkten für Ergänzungen, Differenzierungen und Präzisierungen bietet.

Eine künftig innerhalb der Kulturstudien verstärkt zu leistende theoretische Reflexion des Deutungsmus-

ter-Konzeptes müsste zunächst das von Altmayer selbst konstatierte Problem der fehlenden »inhaltlichen und/oder strukturell-funktionalen Typologie von Deutungsmustern« (Altmayer 2006: 192) aufgreifen und die Erstellung einer solchen Typologie in Angriff nehmen. In diesem Kontext ließe sich an Perspektiven anknüpfen, die von Altmayer in jüngerer Zeit selbst entwickelt worden sind und die sowohl im Hinblick auf die thematischen Gehalte kultureller Deutungsmuster als auch im Hinblick auf ihre funktionalen Bezüge je vier Kategorien unterscheiden: »Raum«, »Zeit«, »Identität« (bzw. »Zugehörigkeit«) und »Wertorientierung« auf der inhaltlichen Ebene (vgl. ebd.) und der Typus des »topologischen«, des »chronologischen«, des »kategorialen« und des »axiologischen« Deutungsmusters auf der funktionalen Ebene (vgl. Altmayer 2015: 28). Ein vergleichbarer typologischer Ansatz hinsichtlich der strukturellen Komponente kultureller Deutungsmuster existiert demgegenüber noch nicht. Gewinnen ließe sich ein solcher nicht nur im Anschluss an Modelle der Diskursanalyse (vgl. Keller 2011), wie er von Altmayer selbst favorisiert wird; auch ein Rückgriff auf Entwürfe einer kognitions- und sozialpsychologisch informierten kulturwissenschaftlichen Erzählforschung bietet sich an, die dem logisch-wissenschaftlichen Modus der kulturellen Wissensorganisation einen narrativen Modus entgegensetzt (vgl. Bruner 1987), in dessen Rahmen kulturelles Wissen über spezifische narrative Verfahrensweisen in eine folgerichtig aufgebaute, sinnzentrierte und konkretanschauliche *story* überführt wird.

Weiteren Klärungsbedarf gibt es ebenfalls hinsichtlich der Frage, wie dem internen Differenzcharakter kultureller Deutungsmuster, der sich in synchroner Perspektive über die Aufrasterung des kommunikationsgemeinschaftlichen Kontinuums entlang generationeller, sozialer, politischer sowie migrations- und herkunftsbezogener Bruchlinien und in diachroner Perspektive über die niemals stillzustellende Dynamik diskursiver Sinnzuschreibungen herstellt, in theoretischer und didaktischer Hinsicht Rechnung getragen werden kann. Auch hier ließe sich an die Erarbeitung synchron, ja möglicherweise sogar diachron ausgerichteter Systematisierungen denken, durch die innergesellschaftliche Heterogenisierungen, Pluralisierungen und Differenzierungen auf der Ebene der kulturellen Deutungsmuster abbildbar gemacht werden könnten. Und nicht zuletzt wäre es ein lohnendes Unterfangen, die bisher im Rahmen des Deutungsmusteransatzes zu beobachtende Konzentration auf Texte im engeren Sinne zu lockern und den Blick auch auf andere bedeu-

tungstragende Medien wie Filme, Webseiten, kulturelle Aufführungen oder auch Architekturen zu lenken. Auf diese Weise wäre es möglich, der bislang deutlich textorientierten Diskurs- und Deutungsmusterforschung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache künftig auf visuelle, digitale, performative oder räumlich-architektonische Symbolsysteme bezogene Forschungsperspektiven an die Seite zu stellen, die über Anschlüsse an soziosemiotisch und multimodal ausgerichtete Diskurskonzepte Kultur als Manifestation nicht nur von sprachlichen, sondern auch von dezidiert plurimedialen Zeichenmodalitäten analytisch zugänglich machen (vgl. Kress/van Leuwven 2001).

20.4 Erinnerungsorte und kollektives Gedächtnis

In Verbindung mit den Gedächtnistheorien von Maurice Halbwachs sowie von Jan Assmann hat sich das Konzept der »Erinnerungsorte« in den letzten Jahren neben dem Deutungsmusteransatz zum zweiten zentralen Paradigma innerhalb des kulturwissenschaftlichen Bereichs von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache entwickelt. Als eine Art Initialzündung fungierte dabei das 2007 publizierte Lehrwerk *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* (Schmidt/Schmidt), das in der Folgezeit eine ganze Welle theoretischer, vor allem jedoch didaktischer Anknüpfungsversuche an das Erinnerungsorte-Konzept in den Kulturstudien auslöste. Diese bis heute anhaltende, ja noch immer zunehmende Attraktivität des Konzepts in den kulturdidaktischen Kontexten von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hat vor allem zwei Gründe: Zum einen erlaubt die Arbeit mit Erinnerungsorten, den nicht zuletzt von Macht- und Herrschaftsinteressen bedingten »Konstruktionscharakter von Kulturen« (Roche/Röhling 2014: 11) an exemplarischen Inhaltsbereichen des kollektiven Gedächtnisses offenzulegen und damit reflektierbar zu machen; und zum anderen eröffnet sie die Möglichkeit, kulturelle Selbstentwürfe von Nationen oder anderen sozialen Gruppen als Reflexe gemeinsamer historischer Erinnerungen zu rekonstruieren und somit jene kulturellen Gedächtnis- und Wissensbestände aufzudecken, die als intersubjektive Voraussetzungen fremdsprachlicher Diskurse und Interaktionen seit jeher im Fokus des landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Erkenntnisinteresses stehen.

Eingewandt wird dabei mitunter, dass der Erinnerungsorte-Ansatz, gerade wenn man den Blick auf

dessen Genese und herkömmliche Verwendung in der Geschichtswissenschaft ebenso wie im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache lenkt, »einen Schritt in Richtung auf eine Re-Kulturalisierung oder auch Re-Nationalisierung landeskundlichen Lernens zu implizieren« scheint (Badstübner-Kizik 2014: 43), indem er »ein abgrenzbares und abgeschlossenes nationales Gedächtnis mit normativem Charakter« (ebd.: 48) zu konstruieren sucht, das abweichende und widerstrebende Perspektiven minoritärer sozialer Gruppen weitgehend unberücksichtigt lasse. Diese Kritik ist nicht unberechtigt, greift jedoch insofern zu kurz, als der Ansatz zwar in einem nationalhistorischen Referenzrahmen entstanden ist, aus diesem aber unschwer gelöst und auf alternativ dimensionierte Gedächtnisbezüge ausgerichtet werden kann, die gleichermaßen ›unterhalb‹ (z. B. lokale oder regionale Erinnerungsorte) wie ›oberhalb‹ (z. B. generationelle oder europäische Erinnerungsorte) der nationalen Ebene angesiedelt sein können.

Das Konzept der Erinnerungsorte geht zum einen auf die aus den 1930/40er Jahren stammende Theorie des kollektiven Gedächtnisses von Maurice Halbwachs und zum anderen auf das 1984–92 erschienene dreibändige Sammelwerk *Les lieux de mémoire* des französischen Historikers Pierre Nora zurück; es weist zudem vielfältige Bezüge zu den gedächtnistheoretischen Überlegungen von Jan und Aleida Assmann auf. In diesen Theoriekontexten wird der Begriff der Erinnerungsorte nicht nur in einem geographischen Sinn verstanden, sondern auf all jene realen und imaginären historischen Phänomene bezogen, die kollektiv bedeutsame Erinnerungsbilder aufrufen und damit zugleich zeichenhaft auf kulturelle Narrative verweisen. Erinnerungsorte können folglich in den unterschiedlichsten materiellen und immateriellen Formen auftreten; entscheidend ist lediglich, dass sich über ihre kulturelle Aneignung Nationen oder andere Kollektive als Erinnerungsgemeinschaften konstituieren.

Seit dem Erscheinen der *Lieux de Mémoire* im Jahr 1992 hat Noras Konzeption eine rasante Karriere durchlaufen, denn sie ist nicht nur innerhalb der Geschichtswissenschaft sowie deren Nachbardisziplinen vielfach hinterfragt und extensiv diskutiert worden; sie hat vor allem eine Fülle von vergleichbaren Sammelwerken angeregt, die zunächst ebenfalls nationalhistorisch ausgerichtet waren, zunehmend aber auch andere memoriale Referenzsysteme ins Zentrum rückten. Von besonderer Relevanz für die deutsche Diskussion und damit auch für die Adaption im Fach DaF/DaZ sind dabei die in drei Bänden publizierten

Deutschen Erinnerungsorte von François/Schulze (2001), die Noras Konzept u. a. durch die Aufnahme Assmannscher Theorieperspektiven jedoch vielfach modifizierten. Daneben sind in rascher Folge aber auch Sammelwerke für Österreich (Brix/Bruckmüller/Stekl 2004/5), die Schweiz (Kreis 2010) sowie für andere europäische Nationalstaaten entstanden, darunter auch eine Zusammenstellung von Erinnerungsorten der DDR (Sabrow 2009), die ebenfalls als Referenzobjekt für die Kulturstudien DaF/DaZ fungieren kann.

Ein Anschluss an gedächtniswissenschaftliche Konzepte und Theorieperspektiven seitens der Kulturstudien DaF/DaZ liegt vor allem deshalb nahe, weil die Vermittlung geschichtsbezogenen Wissens seit jeher zu den zentralen Aufgaben des Landeskundeunterrichts gehört. In den *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht* heißt es hierzu paradigmatisch:

»Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen, daher ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Texte sollen Aufschluß geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertungen selbst.« (ABCD-Thesen 1990: 306–308)

Während die hier formulierten Erkenntnisziele auf der theoretisch-methodischen Basis der herkömmlichen Geschichtswissenschaft allerdings nur sehr begrenzt zu realisieren sind, ist der Ansatz der Erinnerungs- und Gedächtnisforschung in dieser Hinsicht weitaus besser geeignet, denn ähnlich wie die Landeskunde betrachtet er die Vergangenheit nicht primär um ihrer selbst willen, sondern im Hinblick auf ihre Erklärungskraft für die gegenwärtige Kultur und Gesellschaft. In Anknüpfung an Nora lässt sich der erinnerungstheoretische Ansatz daher als eine ›Geschichte zweiten Grades‹ kennzeichnen, die insofern zur ›Geschichte ersten Grades‹ in Opposition steht, als es ihr nicht primär um realgeschichtliche Ereignisse und Entwicklungen geht, sondern um die diskursiven, narrativen und visuellen Muster und Strategien, über die den realgeschichtlichen Ereignissen und Entwicklungen Sinn und Bedeutung verliehen wird und über die kulturell differierende Geschichtsbilder demzufolge allererst konstruiert werden.

Gedächtnis- und erinnerungsbezogene Fragestellungen haben sich inzwischen als ein festes und noch

immer wachsendes Arbeits- und Forschungsfeld im Kontext der Kulturstudien DaF/DaZ etabliert und dabei eine kaum überschaubare Fülle von theoretischen, didaktischen und auch empirischen Perspektiven und Anschlussmöglichkeiten eröffnet, von denen viele jedoch erst seit kurzem ins Bewusstsein des Faches gerückt sind. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass die disziplininternen Anknüpfungsversuche an das Konzept der Erinnerungsorte den Schwerpunkt lange Zeit fast ausschließlich auf den Anwendungsaspekt legten, indem nach dem Vorbild des erinnerungsgeschichtlichen Lehrwerks von Schmidt/Schmidt in einer ganzen Reihe von Publikationen deutsche Erinnerungsorte nach je spezifischen, meist an der nationalen Herkunft der Lernenden orientierten Kriterien zusammengestellt und in konkrete, auf bestimmte nationale Konstellationen zugeschnittene didaktische Konzepte eingebaut wurden. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang u. a. mnemotopologische Lehr- und Lernmodelle für Bulgarien (Fornoff 2009), für Frankreich (Clemens 2009), für Korea (Lektoren-Vereinigung Korea 2009) oder in einer innovativen bilateralen Perspektive für Polen und Deutschland gemeinsam (Badstübner-Kizik/Hille 2016).

In der kulturwissenschaftlichen Forschungsdiskussion standen dementsprechend zunächst Fragen nach den Auswahlkriterien (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 46–56) sowie nach dem Umgang mit Erinnerungsorten im Rahmen des landeskundlich-kulturbedingten Unterrichts im Vordergrund (Koreik 2015a), was zur Folge hatte, dass eine grundlegendere Reflexion auf die Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten einer Integration dieses Ansatzes in den disziplinären Rahmen der Kulturstudien lange Zeit ausblieb oder nur in einem sehr begrenzten Maße erfolgte. Dieses sich primär auf theoretischer Ebene manifestierende Reflexionsdefizit ist inzwischen jedoch erkannt worden, weshalb in der Forschung nun gelegentlich auch konzeptionelle Grundsatzfragen, die sich aus der fremdsprachenwissenschaftlichen Umorientierung erinnerungsgeschichtlicher Modellbildungen zwangsläufig ergeben, sowie weiterführende theoretische und thematische Perspektiven in den Blick geraten. Beigetragen hat hierzu neben der 2014 erschienenen Aufsatzsammlung von Röhling/Roche vor allem der Sammelband von Badstübner-Kizik/Hille (2015), in dem das sprach- und kulturdidaktische Potenzial des Erinnerungsorte-Ansatzes u. a. aus literaturwissenschaftlicher, medientheoretischer, politik- und sozialwissenschaftlicher, globalisierungstheoretischer oder migrationspädagogischer Blickrichtung

untersucht wird, in dem aber auch erstmals eine Meta-reflexion auf die sich in dem emblematischen Geschichtsereignis des Holocaust manifestierende Singularität der deutschen Erinnerungsgeschichte und den sich daraus für die kulturbedingte Forschung und Lehre im Fach DaF/DaZ ergebenden Konsequenzen geleistet wird.

Den gewichtigsten Beitrag zu einer theoretischen Verankerung erinnerungsgeschichtlicher Konzeptualisierungen in den DaF-/DaZ-Kulturstudien stellt Roger Fornoffs gleichermaßen theoretisch wie empirisch ausgerichtete Studie über *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung* (2016) dar, in der es anders als in der bisherigen Forschungsliteratur weniger um die Funktionalisierung erinnerungs- und gedächtniswissenschaftlicher Diskurse für sprach- und kulturdidaktische Vermittlungszwecke geht als vielmehr um die theoriebildende Potenz der Gedächtniskategorie im Rahmen des kulturwissenschaftlichen Bereichs von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Im Zentrum der theoretischen Argumentation steht dabei der Versuch, die gegenseitige Anschlussfähigkeit mnemohistorischer und wissenssoziologisch-konstruktivistischer Konzepttraditionen und damit auch die Kompatibilität der Begriffe ›Erinnerungsort‹ und ›Deutungsmuster‹ transparent zu machen, wobei sich mit Bartletts gedächtnispsychologisch fundierter Theorie kultureller Deutungsschemata jene theoriehistorische Gelenkstelle identifizieren lässt, an der beide Traditionen mit ihren je spezifischen Erkenntnisinteressen ineinandergreifen (vgl. Fornoff 2016: 9).

Erinnerungsorte lassen sich dementsprechend auch unter Zuhilfenahme eines wissenssoziologisch orientierten kulturwissenschaftlichen Vokabulars beschreiben; sie erscheinen dann als »Kristallisationskerne einer kulturell selbstbezüglichen Diskursproduktion«, deren Thematisierung vor allem deshalb für kulturdidaktische Zwecke im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache geeignet ist, weil in der Auseinandersetzung mit ihnen grundsätzlich solche Wissens-, Diskurs- und Deutungsmuster aufgerufen werden, die »in einem unmittelbaren Sinne identitätsrelevant sind«, indem sie »stets Aspekte der Selbstthematisierung und Selbstdeutung mit sich führen bzw. immer auf eine bestimmte soziale oder kulturelle Gruppe und ihr Bild von sich selbst bezogen sind« (ebd.: 157). Fornoffs Studie beinhaltet Reflexionen zu vielen weiteren Aspekten, die mit der Übernahme des Erinnerungsorte-Ansatzes in die Kulturstudien DaF/DaZ verknüpft sind, u. a. zur Relation von Wissen, Narration und Erinnerung (ebd.: 103–136), zur Euro-

päisierung von Gedächtnisinhalten (ebd.: 177–203) oder zur kategorialen Differenzierung kultureller Erzählmuster, Tradierungstypen und Gedächtnisfigurationen sowie zu den wissens- und diskursbildenden Effekten dieser memorialen Phänomene und Mechanismen (ebd.: 137–153).

Mit Fornoffs Studie ist in dieser Hinsicht jedoch nur ein erster Anfang gemacht, denn nach wie vor werden weite Teile des inzwischen hochdiversifizierten und an gesellschaftlicher Relevanz noch immer wachsenden Memorialdiskurses von den Kulturstudien kaum zur Kenntnis genommen. Dies betrifft, um nur ein Beispiel zu nennen, auch die Erinnerung an den deutschen Kolonialismus (vgl. Zimmerer 2013), die ungeachtet der aktuellen Konjunktur postkolonialer und rassismuskritischer Theorieperspektiven bislang keinerlei Widerhall in der kulturwissenschaftlichen Forschung des Faches gefunden hat.

Darüber hinaus gibt es im Fach aber mittlerweile auch grundsätzlicher argumentierende kritische Stimmen, die insbesondere die mangelnde Anbindung des Konzepts der ›Erinnerungsorte‹ und der bislang vorliegenden Didaktisierungsversuche an den praktischen wie wissenschaftlichen Kontext der Kulturstudien hervorheben und die Möglichkeiten einer stärkeren Integration von Deutungsmuster- und Erinnerungsorte-Ansatz betonen (vgl. dazu und zum Folgenden Altmayer 2020). Weder sei bisher der Begriff des ›Erinnerungsorts‹ hinreichend definiert und abgegrenzt noch bestehe Klarheit darüber, welche Erinnerungsorte im DaF/DaZ-Kontext für wen relevant sind und warum. Zudem sei bisher nicht hinreichend reflektiert worden, inwiefern die Beschäftigung mit Erinnerungsorten zum Erreichen der Kernziele des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache überhaupt etwas beitrage, wie sich das Konzept der ›Erinnerungsorte‹ und sein geschichtsdidaktisches Potenzial einerseits zu den sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernzielen in DaF/DaZ andererseits verhalte; hier reiche der bislang meist pauschal vorgenommene Hinweis auf die auch geschichtsorientierenden Aufgaben der herkömmlichen Landeskunde nicht aus, die Beschäftigung mit Geschichte und Erinnerung drohe hier zum Selbstzweck zu werden, der über die eigentlichen Aufgaben des Deutschunterrichts weit hinaus gehe, zu diesen selbst aber nichts weiter beizutragen habe.

Nicht zuletzt in Anbetracht der genannten kritischen Aspekte lässt sich mit einiger Sicherheit behaupten, dass das landeskundlich-kulturwissenschaftliche Potenzial der Erinnerungs- und Gedäch-

nisforschung weder in theoretischer noch in thematischer oder didaktischer Hinsicht ausgeschöpft ist, weshalb zu erwarten steht, dass diese Forschungsrichtung in den akademischen Diskussionen der Kulturstudien auch in den nächsten Jahren noch eine wichtige Rolle spielen wird.

20.5 Stereotype und Fremdbilder

Ein nach wie vor bedeutsamer Ansatz kulturwissenschaftlicher Forschung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache besteht in der Auseinandersetzung mit den Vorurteilen, stereotypen Bildern und Einstellungen, die Lerner*innen im Kontext ihres Sozialisationsprozesses im Hinblick auf die Zielsprachensprecher ausgebildet haben. Dabei stützen sich die DaF-/DaZ-Kulturstudien in theoretischer und methodischer Hinsicht jedoch nicht auf imagologische Analysen, die anhand von literarischen oder anderen medialen Texten Landesbilder oder Landesimagos in ihren verschiedenen Erscheinungsformen, ihrem Zustandekommen und ihren Wirkungseffekten herausarbeiten, sondern auf empirisch ausgerichtete Forschungen, die den Einfluss von ebenfalls meist national formatierten Stereotypen für sprach- und kulturbezogene Lernprozesse oder die Veränderung solcher Stereotypen in der Begegnung mit Sprecher*innen der Zielsprache auf der Basis quantitativer oder qualitativer Datenerhebungen zu ermitteln suchen (Grünewald 2005; Grupp 2014; Witte 2014; Sato-Prinz 2017).

Eine gewisse Schwierigkeit dieses Ansatzes liegt darin, dass dessen grundlegenden Begriffen ›Stereotyp‹, ›Vorurteil‹, ›Klischee‹ oder ›Fremdbild‹ bis heute »eine gewisse Unschärfe« (Althaus 2010: 1422) anhaftet, was einerseits mit dem multi- und interdisziplinären Charakter dieser Begriffe zu tun hat, die in so verschiedenen Bereichen wie der Psychologie, der Soziologie, der Ethnologie, der Pädagogik, der Literaturwissenschaft oder der Linguistik Verwendung finden, andererseits aber auch mit der inzwischen unüberschaubaren Fülle wissenschaftlicher Arbeiten zu dieser Thematik, die jeweils ihre spezifischen Herangehens- und Auslegungsweisen ausgeprägt haben (vgl. Deckers 2010: 524). Nichtsdestoweniger lassen sich Stereotype im Rahmen einer Minimaldefinition als mentale Vereinfachungen komplexer Eigenschaften oder Verhaltensweisen von in DaF/DaZ-Kontexten meist nationalstaatlich definierten Personengruppen beschreiben. Während Stereotype früher jedoch ausschließlich als ›Fehlperzeptionen‹ und prinzipiell

defizitäre Wahrnehmungs- und Interpretationskonzepte aufgefasst wurden, was nicht zuletzt daran lag, dass heterostereotype Bilder und Vorstellungen von anderen Nationen sehr oft einen abwertenden Charakter besaßen und mithin nicht unwesentlich zur Herausbildung fremdenfeindlicher, nationalistischer oder gar rassistischer Einstellungen beitrugen, so hat die Forschung in dieser Hinsicht inzwischen eine grundlegende Kehrtwende vollzogen: Stereotype werden heute weithin als denkökonomisch notwendige Grundmuster menschlicher Kognition betrachtet, die vitale Funktionen menschlicher Weltorientierung und Identitätsbildung wahrnehmen und aus diesem Grund nicht ohne Weiteres abgebaut oder gar eliminiert, sondern bestenfalls in ihrem selektiven und reduktiven Charakter offengelegt und nur über langwierige Prozesse des Wissens- und Erfahrungserwerbs kritisch analysiert und verändert werden können (Althaus 2010; Deckers 2010).

Ungeachtet der unbestreitbaren Relevanz der Stereotypenforschung innerhalb der Kulturstudien ist diese gerade in jüngster Zeit auch Gegenstand der Kritik geworden (vgl. z. B. Koreik 2009: 16), und zwar vor allem aus zwei Gründen: Zum einen zieht sie ebenjene Kritik auf sich, die schon das Interkulturalitätsparadigma entscheidend geschwächt hat, nämlich dass die von ihr zugrunde gelegte Unterscheidung von Auto- und Heterostereotypen hauptsächlich nach nationalkulturellen Parametern insofern vereinfachend ist, als sie die internen Differenzierungen, Bruchlinien und Mischungsverhältnisse der jeweiligen Nationalkulturen und damit die insgesamt wesentlich komplexeren Gemengelagen stereotyper Zuschreibungen unberücksichtigt lässt. Zum anderen befindet sich die Stereotypenforschung in dem schlechterdings nicht aufzulösenden Dilemma, dass sie gerade jene heterostereotypen Bilder voraussetzen und damit möglicherweise im Forschungsprozess reproduzieren muss, die sie eigentlich verändern und zumindest in ihren abwertenden Varianten durchaus auch auflösen will.

Sichtbar wird dies etwa in Matthias Grünewalds quantitativer Studie über Deutschlandbilder japanischer Deutschlernender (2005), die durch die Form ihrer Datenerhebung nicht nur die Existenz von deutschlandbezogenen Stereotypen und Fremdbildern bei japanischen Studierenden als grundsätzlich gegeben unterstellt, was partiell durch das Datenmaterial selbst in Frage gestellt wird (Grünewald 2005: 203), sondern darüber hinaus auch die Inhalte der erfragten Stereotype bis zu einem gewissen Grad vorstrukturiert.

Demgegenüber kennzeichnet die qualitative Studie

über Kaliningrader Studierende und ihre Sichtweise auf Deutschland von Katja Grupp (2014) eine weit weniger schematisierte und infolgedessen offenere und sensiblere Herangehensweise an die Phänomene von Stereotyp und Fremdbild. Grupps Studie zeichnet sich dabei einerseits durch eine in der Stereotypen- und Fremdbildforschung des Faches DaF/DaZ untypische Adaption psychoanalytischer und differenztheoretischer Perspektivierungen aus, die es ihr erlaubt, gerade auch die wechselseitige Abhängigkeit von auto- und heterostereotypen Bildern sowie deren Leerstellen und Widersprüche herauszuarbeiten; zum anderen beruht sie auf qualitativ erhobenen Daten, zu denen neben Interviewäußerungen – der Terminus ›Fremdbild‹ wird hier wortwörtlich genommen – auch Bilder und Zeichnungen zum Thema ›Deutschland‹ gehören, die von den Forschungsakteur*innen gleichsam als Materialisierungen ihres heterostereotypen Imaginären im Rahmen des empirischen Prozesses erstellt wurden. Auf diese Weise wird nicht nur ein bislang innerhalb der Kulturstudien DaF/DaZ noch weitgehend unerprobter innovativer Zugang zu stereotypen Bildern und Bildwelten eröffnet; auch die z. T. sehr traditionelle Stereotypenforschung des Faches selbst wird auf ein deutlich avancierteres Niveau gehoben, indem sie erstmals Anschluss an aktuelle Konzepte und Analysemodelle aus den Bereichen von Bildwissenschaft und Visualitätstheorie gewinnt. Auch wenn Grupps Studie in der Auswertung der ermittelten Daten mitunter hinter ihrer theoretischen Anlage zurückbleibt, so kann sie doch nichtsdestoweniger als ein gelungenes Beispiel dafür dienen, wie der Ansatz der Stereotypen- und Fremdbildforschung im Fach DaF/DaZ über die Aufnahme neuerer theoretischer und methodischer Impulse aus dem Feld der gegenwärtigen Kulturwissenschaft weiterzuentwickeln und zu modernisieren wäre.

20.6 Bildlichkeit und Visualität

Erst in jüngster Zeit beginnt sich die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach DaF/DaZ verstärkt mit einem Diskurs auseinanderzusetzen, der seit Beginn der 1990er Jahre unter den Labels *pictorial*, *iconic* oder *visual turn* aus verschiedenen disziplinären Richtungen eine Wendung zu den Themen Bildlichkeit und Visualität einleitete, die primär als Reaktion auf die mit den neu entstehenden elektronisch-digitalen Medien einhergehende immense Ausweitung technisch erzeugter Bildwelten verstanden werden muss.

Diese verspätete Anknüpfung an bild- und visualitätstheoretische Ansätze und Konzepte im Rahmen der Kulturstudien ist zwar einerseits verständlich, insofern das Fach DaF/DaZ hauptsächlich auf das Medium der Sprache orientiert ist und deshalb dem Medium Bild nicht zwangsläufig eine gesteigerte Aufmerksamkeit entgegenbringen muss; andererseits jedoch gehören Bilder schon immer und nicht erst seit der gegenwärtigen ikonisch-digitalen Revolution zum festen Bestandteil des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, wobei ihnen in kulturdidaktischen Kontexten vor allem die Aufgabe zugewiesen wird, einen visuellen Zugang zu den Lebenswelten der jeweiligen Zielkulturen herzustellen und auf diese Weise kulturbezogenes Wissen nicht nur in textueller Form zu vermitteln, sondern über die bildliche Repräsentation exemplarischer kultureller Szenarien in einem buchstäblichen Sinne anschaulich zu machen.

Daneben werden in der aktuellen fremdsprachenwissenschaftlichen Diskussion über Fragen des Bildes und der Bildlichkeit aber auch zunehmend Forderungen nach einer gleichermaßen sprach- wie kulturbezogene Reflexions- und Handlungsstrategien beinhaltenden *visual literacy* laut (Hallet 2010; Bachtsevanidis 2012). Im Sinne einer umfassenden, d. h. rezeptive, produktive und reflexive Komponenten integrierenden Bildkompetenz soll diese der zunehmenden bildmedialen Durchformung kultureller Kommunikations- und Interaktionsprozesse Rechnung tragen und den traditionellen Kompetenzbereichen des Fremdsprachenunterrichts wie Hör- oder Leseverstehen möglichst gleichberechtigt an die Seite gestellt werden.

Erkenntnisleitend in diesem Zusammenhang ist eine analytische Perspektive, die die visuelle Wahrnehmungsform des Sehens und/oder Zuschauens als eine dezidiert kulturelle Praxis begreift, die als solche schon immer symbolische Formgebungsprozesse und Bedeutungszuschreibungen impliziert (vgl. Hallet 2010: 41) und mithin kaum zu überschätzende Konsequenzen für die Deutung und Bewertung fremd- bzw. zweitsprachlicher Diskurse und diskursiver Praktiken besitzt. Unter dieser Prämisse wendet sich die Aufmerksamkeit der kulturwissenschaftlichen DaF/DaZ-Forschung zunehmend dem Problembereich kulturbezogener visueller Wahrnehmung als Grundlage für die Ausbildung von Selbst- und Fremdbildkonstruktionen zu, was sich etwa in einem 2014 erschienenen Sammelband über visuelle Medien im DaF-Unterricht (Hieronimus 2014) niederschlägt, in dem erstmals in grundlegenderer Form Fragen nach den wechselseitigen Bedingungsverhältnissen zwi-

schen Prozessen visueller Repräsentation, visueller Perception und kulturellem Lernen aufgeworfen werden (vgl. z. B. Raith 2014; s. Kap. VI.24).

Beobachtbar werden solche Bedingungsverhältnisse vor allem anhand von filmischen Medien, die vor dem Hintergrund der skizzierten bild- und visualitätstheoretischen Fragestellungen in den Kulturstudien DaF/DaZ in doppelter Hinsicht zum Forschungsgegenstand werden: einmal im Hinblick auf die Wissens- und Deutungsbestände, die sie transportieren, und einmal im Hinblick auf die Lern- und Sinnbildungsprozesse, die sie bei den Lernenden initiieren. Dieser doppelten Perspektive entsprechend lassen sich innerhalb der Kulturstudien zwei Tendenzen filmbezogener Forschung unterscheiden, die beide in letzter Instanz dem Zweck einer Optimierung filmdidaktischer Konzeptualisierungen dienen: Die erste richtet sich auf die Entwicklung fremdsprachlich orientierter multimodaler Analyseinstrumentarien, die formale ebenso wie inhaltliche Filmelemente auf ihre möglicherweise differierenden Wahrnehmungsweisen hin zu untersuchen erlauben (Grond 2012; Bürner-Kotzam 2014) und nach Möglichkeit anschlussfähig an die den kulturwissenschaftlichen Diskurs im Fach DaF/DaZ prägenden Konzepte kultureller Deutungsmuster und Erinnerungsorte sind. Die zweite ist empirisch orientiert und fragt nach den konkreten Rezeptions- und Wirkungseffekten, die aus der Interaktion zwischen Lerner*innen des Deutschen als Fremdsprache mit deutschsprachigen oder die (amtlich) deutschsprachigen Länder thematisierenden Spiel- oder Dokumentarfilmen entstehen (Koreik 2015b; Ramishvili 2017; s. auch Kap. VI.24).

Die aktuelle Bild- und Visualitätsforschung in den Kulturstudien DaF/DaZ, die insgesamt noch in den Kinderschuhen steckt und von der zu hoffen ist, dass sie in den nächsten Jahren, der Bedeutung ihres Gegenstandsbereichs entsprechend, an Umfang und Profil gewinnt, hat mit Katrin Biebighäusers Studie zum Fremdspracherwerb in virtuellen Welten (2014) noch einen weiteren Bereich visueller Kultur erschlossen. Mit dieser Arbeit liegt erstmals eine umfassende Auseinandersetzung mit der digitalen Mediensphäre vonseiten der DaF-Kulturwissenschaft vor, die, gleichfalls auf der Basis einer empirischen Erhebung, zeigt, wie die Nutzung der 3D-Online-Plattform *Second Life* kulturbezogene Lernprozesse effektiv unterstützen kann. Biebighäusers Studie verknüpft in diesem Zusammenhang so divergente Ansätze und Bereiche wie Landeskunde, Erinnerungsgeschichte, Begegnungsdidaktik, Kooperatives Lernen, *edutainment* oder *virtual reality*,

wodurch sie – insbesondere vor dem Hintergrund des eminenten Bedeutungszuwachses, den computerbasierte Lernspiele und *gamification*-Ansätze im Kontext des Fremdspracherwerbs erfahren haben –, eine Vielzahl neuer Perspektiven und Anschlussmöglichkeiten für die Kulturstudien DaF/DaZ eröffnet.

Im weitesten Sinne zum Feld der kulturbezogenen Auseinandersetzung mit den Themen Bildlichkeit und Visualität im Fach DaF/DaZ gehört zudem der Ansatz der *linguistic landscapes*, einer in den späten 1990er Jahren entstandenen sprachwissenschaftlichen Forschungsrichtung, die sich mit der Präsenz visuell gestalteter Sprache im urbanen Raum in Form von Straßen- und Ladenschildern, Plakaten, Graffitis oder Reklametafeln beschäftigt. Kennzeichnend für solche öffentlichen Zeichenwelten ist die Tatsache, dass sie »Leseakte initiieren [...], die nicht voluntativ erfolgen, sondern sich den Lesenden sozusagen »aufdrängen«, die hierdurch gezwungen sind, jeweils individuelle »Strategien der Wahrnehmung oder Nicht-Wahrnehmung« (Schiedermaier 2015: 71) zu entwickeln.

Aus der Perspektive des Faches DaF/DaZ erscheinen die Schriftzüge der *linguistic landscapes* vornehmlich aus zwei Gründen als geeignete Bezugspunkte kulturbezogenen Lernens: Zum einen reflektieren sich in ihnen gesellschaftliche Machtdiskurse, an denen das »Spannungsverhältnis zwischen Mehrheiten und Minderheiten, Entscheidern und Entscheidungsnehmern« (Androutopoulos 2008: 1) ablesbar ist; und zum anderen verweisen sie auf die prinzipielle Mehrsprachigkeit nahezu aller Stadträume, woraus sich u. a. Rückschlüsse auf die Präsenz oder Absenz, auf die Stärke oder Schwäche oder auch auf den sozialen Status oder das kollektive Gedächtnis einer ethnischen Gruppe ziehen lassen. Insofern der Ansatz der *linguistic landscapes*, der erst seit kurzer Zeit in den Fokus der Kulturstudien gerückt ist und dem infolgedessen eine fremdsprachlich orientierte didaktische Ausarbeitung noch weitgehend fehlt, vorzugsweise den Macht- und den Mehrsprachigkeitscharakter visueller Sprachwelten in den Blick nimmt, erscheint er gerade für ein kulturbezogenes Lernen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache von besonderem Interesse.

20.7 Kulturstudien im Kontext von Deutsch als Zweitsprache

Obwohl bislang noch keine klare Differenzierung zwischen der kulturbezogenen Forschung im Kontext von Deutsch als Fremdsprache und ihrem Pendant im

Kontext von Deutsch als Zweitsprache existiert, so ist doch davon auszugehen, dass sich beide Bereiche künftig auseinanderentwickeln werden (vgl. Fornoff 2017). Ausschlaggebend hierfür ist nicht nur, dass die Kulturstudien DaZ neben bildungs- und partizipationsorientierten auch sozialintegrative Zielsetzungen verfolgen müssen, sondern auch dass ihr fachlicher Bezug in weit stärkerem Maße, als dies bei den Kulturstudien DaF der Fall ist, auf genuin politikwissenschaftliche und -didaktische Themenfelder und Problemstellungen gerichtet ist.

Deutlich wird dies in Deutschland insbesondere am Beispiel des Orientierungskurses, eines vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge als Teil des Integrationskurses eingerichteten landeskundlichen Kursformats, in dem Zugewanderte über die Kultur und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland im Allgemeinen und das politische System der Bundesrepublik im Besonderen informiert werden sollen, in dem es aber nicht zuletzt auch darum geht, demokratische und rechtsstaatliche Prinzipien zu vermitteln und eine positive Einstellung gegenüber diesen Prinzipien zu erzeugen. Für die Kulturstudien DaZ bedeutet diese Aufgabenzuweisung eine doppelte Herausforderung: Sie müssen sich zunächst verstärkt an politikwissenschaftlichen und -didaktischen Koordinaten ausrichten und hierüber eigenständige disziplinäre Konturen herausbilden, was aller Voraussicht nach eine produktive Anknüpfung an aktuelle Theorien und Methoden der Politischen Bildung erforderlich macht, wie sie gegenwärtig etwa von den Ansätzen der Demokratiepädagogik, des Demokratie-Lernens oder der Antirassistischen Erziehung bereitgestellt werden.

Sie sind darüber hinaus aber auch gezwungen, eine machttheoretisch informierte selbstreflexive Perspektive zu entwickeln, die primär auf die eigene politikdidaktisch-normative Vermittlungspraxis gerichtet ist und bei der es zum einen darum geht, diese Praxis im Hinblick auf ihre Effektivität zu optimieren, zum anderen aber auch darum, zu verhindern, dass das Fach Deutsch als Zweitsprache unter dem Handlungsdruck der gegenwärtigen »Migrationskrise« und der mit dieser verbundenen ökonomischen Kalküle auf ein bewusstloses Funktionselement innerhalb des staatlichen Integrationsapparats reduziert wird. Anstrengungen in diese Richtung unternimmt vor allem İnci Dirim, die im Rahmen ihrer Arbeit den Bereich von Deutsch als Zweitsprache mit den macht-, rassistis- und linguizismuskritischen Perspektivierungen der Migrationspädagogik zu verknüpfen sucht (vgl. u. a. Dirim/Mecheril 2010; Dirim/Pokitsch 2017 sowie Kap. III.7).

Die kulturwissenschaftliche Forschung im Kontext von DaZ steht noch weitgehend am Anfang; mit der Problematik einer eigenständigen Profilbildung hat sie sich bislang nicht beschäftigt. Dafür ist jedoch die Frage nach der Praxis des politischen Lehrens und Lernens im Handlungsfeld DaZ in den Fokus dreier umfangreicher Forschungsarbeiten gerückt, die sich auf empirischem Wege mit dem Orientierungskurs auseinandersetzen und praxisrelevante Einsichten in dessen Unterrichtsgeschehen liefern. Dorothea Hartkopfs Studie (2012) bildet dabei eine erste umfassende Bestandsaufnahme des Orientierungskurses, die einerseits Erläuterungen zu dessen Konzept, Geschichte und institutioneller Struktur enthält, in ihrer empirischen Evaluation des Unterrichts aber auch schon dessen grundsätzliche Problemfelder diagnostiziert, nämlich Methodenarmut, Zweckreduktion, fehlende interkulturelle Sensibilität sowie Sprachlosigkeit der Teilnehmer*innen und Fachfremdheit der Kursleiter*innen.

Auch die elaborierte Studie von Rebecca Zabel (2016), die sich in theoretischer Hinsicht auf das Konzept kultureller Deutungsmuster bezieht und dieses auf der Basis der Funktionalen Grammatik für ihre empirische Zielsetzungen operationalisiert, beschäftigt sich mit dem Orientierungskurs und stellt diesem in seiner jetzigen Form ebenfalls ein schlechtes Zeugnis aus. Nach Zabel ergeben sich die von Hartkopf festgestellten Probleme des Orientierungskurses dabei bereits aus dessen konzeptioneller Anlage, die sie von einem »eklatanten Widerspruch zwischen der Setzung zu ›assimilierender‹ Inhalte und Lernzielbestimmungen auf der einen Seite und methodisch-didaktischen Prinzipien wie partizipative Handlungs- und Teilnehmerorientierung auf der anderen Seite« (Zabel 2016: 16) gekennzeichnet sieht, wodurch die Lehrenden vor »Zerreißproben« (ebd.) gestellt und die Lernenden dazu bewegt werden, unterschiedliche Formen des Widerstands gegen die im Orientierungskurs vermittelten Wissens-, Sinn- und Normbestände zu entwickeln (vgl. zu Lernwiderständen im DaF-Kontext Fornoff 2015; Agiba 2017).

Eine trotz des massiven öffentlichen Interesses bislang unerforschte Problematik im Kontext von Deutsch als Zweitsprache greift die Studie von Fornoff aus dem Jahr 2018 auf. Sie beschäftigt sich erstmalig mit der curricular vorgegebenen Aufgabe der Demokratie- und Wertevermittlung in Orientierungskursen, wobei sie auf theoretischer Ebene zunächst der Frage nachgeht, was Werte überhaupt sind, wie sie sich herausbilden, in welcher Hinsicht

sie eine kulturelle und gesellschaftliche Relevanz beanspruchen und welche didaktischen Konzepte zu ihrer Vermittlung bereitstehen. Auch Fornoffs Studie legt in ihrem empirischen Teil gravierende Defizite des Orientierungskurses und der in dessen Rahmen stattfindenden politischen Vermittlungspraxis offen, sie illustriert jedoch zugleich das eminente demokratie- und wertepädagogische Potenzial des Kurses, der aufgrund seiner konfliktiven thematischen Schwerpunktsetzungen Lehrkräften und Teilnehmenden immer wieder Anlass bietet, normative Differenzen und Streitpunkte auf einer diskursiven Ebene auszuhandeln.

Angesichts der wachsenden Relevanz migrations- und integrationspolitischer Themen ist damit zu rechnen, dass den Studien von Hartkopf und Zabel bald weitere folgen werden, wobei neben dem Orientierungskurs voraussichtlich auch andere kulturbezogene Handlungsfelder im Kontext von DaZ, wie etwa die schulische Sprach- und Kulturvermittlung, in den Blickpunkt rücken werden. Die Auseinandersetzung mit den hieraus erwachsenden Frage- und Problemstellungen dürfte auf mittlere Sicht unweigerlich dazu führen, dass sich die Kulturstudien DaZ in theoretischer ebenso wie in didaktischer und thematischer Hinsicht von den Kulturstudien DaF zunehmend emanzipieren und sich zu einem Bereich entwickeln, der in seiner wissenschaftlichen Bedeutung dem DaF-Bereich nicht nachsteht.

20.8 Methoden der Forschung in den Kulturstudien DaF/DaZ

Konnte lange Zeit von einer ernstzunehmenden kulturwissenschaftlichen Forschung im Fach DaF/DaZ kaum die Rede sein, so stellt sich diese Situation inzwischen deutlich anders dar. Denn in den letzten Jahren sind mehrere substantielle Forschungsarbeiten erschienen, in denen der spezifischen disziplinären Erkenntnisorientierung der Kulturstudien folgend Inhaltsbereiche, Vermittlungsformen und Wirkungsweisen kulturbezogenen Lehrens und Lernens im Rahmen theorie- und methodengeleiteter Verfahrensweisen systematisch untersucht werden. Dabei lassen sich drei grundlegende methodologische Komplexe unterscheiden, die allerdings eine sehr unterschiedliche Gewichtung aufweisen: erstens der Komplex kulturwissenschaftlicher Diskursanalysen, zweitens der Komplex quantitativer empirischer Forschung und drittens der Komplex qualitativer empirischer Forschung.

20.8.1 Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse

Ein Bestandteil des von Altmayer entwickelten Konzepts kultureller Deutungsmuster besteht in der Entwicklung text- bzw. diskursanalytischer Verfahrensweisen, mit deren Hilfe Kultur als Reservoir von musterhaft verdichteten Wissens- und Sinnbeständen inhaltlich zu erschließen ist, denn diese liegen als solche nicht einfach offen zutage, sie müssen vielmehr auf dem Wege einer qualitativ-rekonstruktiven Analyse von Texten und Diskursen erst zugänglich gemacht werden, bevor sie dann als Lern- und Lehrgegenstände im kulturbezogenen Fremdsprachenunterricht einsetzbar sind. Hinsichtlich der Ausarbeitung geeigneter Verfahrensweisen können sich die Kulturstudien auf ein breites Spektrum von diskursanalytischen Modellen und Methoden beziehen, das von einzelnen disziplinspezifischen Ansätzen, vor allem aus dem Bereich der Sozialwissenschaften sowie aus der Linguistik oder der Erziehungswissenschaft, über disziplinübergreifende Entwicklungen bis hin zu den Fragen der Analyse audiovisueller und multimodaler Text- und Datenformate reicht (vgl. Kress/van Leuwwen 2001; Keller 2011).

Auch wenn die Profilierung eines methodischen Modells, das auf die Anforderungen einer dezidiert fremdsprachlich-kulturwissenschaftlichen Diskursanalyse zugeschnitten ist und an dem sich potenzielle Studien orientieren und möglicherweise abarbeiten können, bis auf Weiteres noch aussteht, so existieren doch nichtsdestoweniger bereits einige grundlegende konzeptionelle Überlegungen und praktische Erprobungen bei Altmayer (2007) und Maringer (2012). Einen Versuch, diskurs- und deutungsmusteranalytische mit erinnerungsgeschichtlichen Perspektiven zu verbinden, hat Fornoff (2016) unternommen. Anja Ucharim wiederum hat diskursanalytische Methoden produktiv in der Lehrwerkanalyse eingesetzt, indem sie mithilfe der im Rahmen der Schulbuchforschung entstandenen thematischen Diskursanalyse (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2006) Lehrwerke und Lehrmaterialien aus dem DaZ-Kontext hinsichtlich der Frage untersucht, wie sie ›deutsche Wirklichkeiten‹ konstruieren und aus diesen Wirklichkeitskonstruktionen wiederum bestimmte integrationspolitische Denkfiguren und Deutungsperspektiven ableiten (Ucharim 2010).

20.8.2 Quantitative empirische Forschung

In den Kulturstudien DaF/DaZ liegt neben der bereits erwähnten umfangreichen Studie von Grünewald gegenwärtig lediglich eine weitere quantitative Unter-

suchung älteren Datums (Iberische Lektorenarbeitsgruppe 1999) vor; eine nennenswerte quantitative Forschungstradition existiert in den Kulturstudien folglich nicht. Diese auffällige Abstinenz gegenüber quantitativen Analyseansätzen seitens der kulturwissenschaftlichen Forschung im DaF/DaZ-Bereich hat mindestens zwei triftige Gründe: Zum einen tendieren quantitative Untersuchungen dazu, die soziale Realität als einen objektiv erfassbaren Zusammenhang zu konzeptualisieren, der über kontrollierte Verfahren messbar und in Form von Modellen und numerischen Daten präzise beschreibbar ist. Damit verfehlen sie den subjektiven Deutungscharakter der sozialen Welt, um den es einer nicht-essentialistisch argumentierenden Kulturwissenschaft aber gerade gehen muss.

Zum anderen ist es fraglich, ob kulturbezogene Lernprozesse mit den groben Rastern quantitativ-statistischer Methoden adäquat zu erfassen sind. Die komplexen und z. T. widersprüchlichen Adaptionsprozesse kulturellen Wissens sowie die langsamen, nicht selten in Pendelschwüngen stattfindenden Veränderungen von Denkmustern, Einstellungen und Werthaltungen, der unmerkliche Zuwachs kulturbezogener Reflexionsfähigkeit sowie die allmählichen Modifikationen von affektiven und attitudinalen Persönlichkeitsmerkmalen – all diese überdies von Individuum zu Individuum höchst unterschiedlich verlaufenden Vorgänge verlangen nach sehr differenzierten, flexiblen und eher auf rekonstruktiven Nachvollzug denn auf Messung und Quantifizierung angelegte Kontroll- und Aufzeichnungsmethoden, die wohl nur qualitative Verfahrensweisen bereitstellen können. Die Tatsache, dass qualitative Methoden über eine größere Offenheit, Elastizität und Adaptivität verfügen und mithin komplexe Situationen, Gemengelage und Entwicklungen besser abzubilden vermögen, bedeutet jedoch nicht, dass es ratsam wäre, grundsätzlich auf den Einsatz von quantitativen Methoden zu verzichten; zur Überprüfung und quantitativen Erweiterung qualitativ gewonnener Befunde und Hypothesen haben sie durchaus ihren Sinn (vgl. Basteck 2004; Witte 2014; Becker 2017; Sato-Prinz 2017).

20.8.3 Qualitative empirische Forschung

Qualitative Forschung in den Kulturstudien DaF/DaZ richtet sich auf die Exploration und möglichst präzise Erfassung jener sozialen Kontexte und Bedingungsverhältnisse, in denen kulturbezogene Lernprozesse stattfinden, sowie auf die Exploration und präzise Er-

fassung dieser Lernprozesse selbst, die sie anhand der subjektiven Sinnbildungen der Lernenden zu verstehen sucht. Dabei geht es um die Freilegung und das Verständnis von Typen, Mustern, Mechanismen und Gesetzmäßigkeiten und damit um die Sammlung eines immer weiter zu differenzierenden wissenschaftlichen Wissens über kulturelle Lernprozesse mit dem Ziel, die Leistungsfähigkeit des landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Fremdsprachenunterrichts in den Bereichen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache über die Erarbeitung wissensbasierter Didaktiken zu erhöhen.

Qualitative Forschung ist dementsprechend immer auf die Entwicklung von Hypothesen und Theorien hin angelegt, wobei die in ihrem Rahmen meistens in nicht-standardisierter Form erhobenen Daten (offene Interviews, Beobachtungen, Gruppendiskussionen Dokumente etc.) im Zuge rekonstruktiv-interpretativer und also im weitesten Sinne hermeneutischer Verfahrensweisen verarbeitet werden. Dies hat zur Folge, dass die üblichen Gütekriterien quantitativer Forschung wie Objektivität, Reliabilität und Validität auf qualitative Forschungen nicht anwendbar sind. Insofern die subjektive Deutungsarbeit des Forschenden nicht als Störvariable, sondern als unvermeidlicher Bestandteil des Forschungsprozesses betrachtet wird, misst sich deren Güte und Geltung vielmehr an Prinzipien wie Gegenstandsangemessenheit, Regelgeleitetheit, Transparenz, intersubjektive Nachvollziehbarkeit oder Reflexivität.

In den letzten Jahren hat sich das Feld qualitativer empirischer Forschung im Bereich der Kulturstudien DaF/DaZ, das bis vor kurzer Zeit fast komplett brach lag, langsam aber stetig verbreitert. Existierte vor 10 Jahren lediglich eine Forschungsarbeit mit qualitativem Methodeneinsatz (vgl. Röttger 2004), so liegen heute immerhin acht weitere qualitative Studien von Gewicht vor (vgl. Grupp 2014, Witte 2014; Biebighäuser 2014; Fornoff 2016, Zabel 2016, Agiba 2017, Ramishvili 2017, Becker 2018). Eine Übersicht über weitere Forschungsprojekte gibt ein von Fornoff/Altmayer/Koreik 2017 herausgegebenes Themenheft sowie eine bereits 2010 erschienene vergleichbare Publikation von Altmayer/Koreik, die den Startschuss für den Beginn der intensivierten Auseinandersetzung mit empirischen Herangehensweisen in der kulturwissenschaftlichen DaF/DaZ-Forschung gab.

Kennzeichnend für die bisherige qualitative empirische Forschung ist dabei, dass konsensuale methodische Modelle gegenwärtig noch fehlen, denn ebenso wie auf dem Feld der Diskursanalyse steht auch auf

dem der qualitativen Forschung grundsätzlich das gesamte Repertoire qualitativ empirischer Methoden zur Verfügung, wobei bisher sowohl der methodische Ansatz der *Grounded Theory* (Grupp 2014; Witte 2014), der als klassischer sozialwissenschaftlicher Theoriegenerator innerhalb der Kulturstudien lange Zeit favorisiert wurde, wie auch die Qualitative Inhaltsanalyse (Fornoff 2016; Sato-Prinz 2017), die Sequenzanalyse (Zabel 2016; Agiba 2017), die Interaktionsanalyse (Becker 2017–2018) oder auch *Mixed Methods*-Konzepte (Biebighäuser 2014) Anwendung finden. Bis auf weiteres erscheint diese Vielfalt der methodischen Zugänge eher als Stärke denn als Schwäche, zumal jede Studie, ausgehend von ihren je spezifischen Frage- und Problemstellungen sowie dem Grad ihrer theoretischen Vorstrukturierungen auch ihr je spezifisches methodisches Design erarbeiten muss. Wünschenswert wäre nichtsdestoweniger eine »kritische Masse von Referenzarbeiten«, an »deren methodischen Vorarbeiten Nachfolgeprojekte anknüpfen und auf deren Ergebnissen sie aufbauen könnten« (Altmayer/Koreik 2010: 4). Vom Erreichen einer solchen »kritischen Masse« sind die Kulturstudien, auch wegen ihrer vergleichsweise geringen Größe, gegenwärtig jedoch noch ein gutes Stück entfernt. Es sind daher auch in Zukunft größte Anstrengungen auf dem Feld der qualitativen Forschung vonnöten, will man der disziplinären Zielsetzung einer empirisch fundierten, leistungsstarken Praxeologie kulturbezogenen Lehrens und Lernens im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache entscheidend näherkommen.

20.9 Ausblick

Trotz der beachtlichen Fortschritte und Erfolge im Bereich der kulturwissenschaftlichen Forschung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist es unübersehbar, dass sowohl die thematische als auch die theoretisch-konzeptionelle und empirische Basis dieses Bereichs vergleichsweise schmal ist. Nimmt man diese Diagnose zum Ausgangspunkt, dann steht die kulturwissenschaftliche Forschung in den nächsten Jahren mindestens vor vier anspruchsvollen Aufgaben: Es muss ihr erstens darum gehen, die von den DaF/DaZ-Kulturstudien bereits erarbeiteten theoretischen Ansätze weiterzuentwickeln mit dem Ziel, ihr didaktisches und forschungsmethodologisches Anwendungspotenzial zu erhöhen.

Zweitens besteht die Notwendigkeit einer fortgesetzten kulturtheoretischen Selbstreflexion dieses

Bereichs, zu der nicht zuletzt die Erschließung neuer und bislang unbeachteter Gegenstandsfelder und Theoriediskurse gehört, was umso drängender erscheint, als wichtige kulturwissenschaftliche Neuorientierungen bislang noch kaum Eingang in die Kurtdiskurse von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gefunden haben. Drittens sind weitere Anstrengungen in Richtung auf eine breit angelegte empirische Forschung zu kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen zu unternehmen, wobei jedoch stärker als bisher die generative Potenz einer solchen Forschung im Rahmen kulturwissenschaftlicher Theorieproduktion fokussiert werden sollte. Und nicht zuletzt wächst vor dem Hintergrund beständiger Flucht- und Migrationsbewegungen nach Deutschland und Europa die Notwendigkeit, thematische Orientierungen, methodische Fragestellungen und theoretische Ansätze, die bislang hauptsächlich im Kontext von Deutsch als Fremdsprache diskutiert worden sind, im Kontext von Deutsch als Zweitsprache noch einmal neu unter dem Aspekt von Migration und Integration zu verhandeln.

Literatur

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutsch-Unterricht (1990). In: *ÖdaF-Mitteilungen* 2, 26–29.
- Agiba, Sara (2017): *Lernen durch Irritation. Ein Beitrag zur Untersuchung kulturbezogener Lernprozesse bei ägyptischen DaF-Lernenden*. München.
- Althaus, Hans-Joachim (2010): *Fremdbilder und Fremdwahrnehmung*. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York, 1423–1431.
- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München.
- Altmayer, Claus (2005): *Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 42/3, 154–159.
- Altmayer, Claus (2006): *Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 181–199.
- Altmayer, Claus (2007): *Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache – Ziele und Verfahren*. In: Angelika Redder (Hg.): *Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag*. Tübingen, 575–584.
- Altmayer, Claus (2010): *Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York, 1402–1413.
- Altmayer, Claus (2013): *Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven*. In: Frank Thomas Grub (Hg.): *Landeskunde Nord*. Frankfurt a. M. u. a., 10–29.
- Altmayer, Claus (2015): *Sprache/Kultur – Kultur/Sprache. Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Michael Dobstadt/Christian Fandrych/Renate Riedner (Hg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremdsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt a. M. u. a., 17–36.
- Altmayer, Claus (Hg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart.
- Altmayer, Claus (2017): *Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht?* In: Peter Haase/Michaela Höller (Hg.): *Kulturelles Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen, 3–22.
- Altmayer, Claus (2018): *Wissenschaft und Praxis. Zur Rolle normativer Grundsatzfragen im wissenschaftlichen Selbstverständnis des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Inci Dirim/Anke Wegner (Hg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF/DaZ*. Leverkusen, 67–86.
- Altmayer, Claus (2020): *„Erinnerungsorte“ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – aus der Sicht einer kulturwissenschaftlich transformierten ›Landeskunde‹*. In: Frank Thomas Grub/Maris Saagpakk (Hg.): *Brückenschläge Nord. Landeskunde an der Schnittstelle von Schule und Universität*. Frankfurt a. M. u. a., 7–35.
- Altmayer, Claus/ Koreik, Uwe (2010): *Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York, 1377–1390.
- Androutsopoulos, Jannis (2008): *Linguistic Landscapes: Visuelle Mehrsprachigkeitsforschung als Impuls an die Sprachpolitik*. In: <https://jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2011/05/j-a-2008-linguistic-landscapes.pdf> (30.01.2021).
- Assmann, Jan (1988): *Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität*. In: Tonio Hölscher (Hg.): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt a. M., 9–19.
- Bachtsevanidis, Vasili (2012): *Was liest du aus dem Bild? Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht*. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17/2, 113–128.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014): *»Erinnerungsorte« in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial*. In: Nicole Mackus/Jupp Möhring (Hg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Göttingen, 43–64.
- Badstübner-Kizik, Camilla/Hille, Almut (Hg.) (2015): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M. u. a.
- Basteck, Elisabeth (2004): *Civilización. Landeskundliche Lehre im deutschen Philologiestudium an spanischen Universitäten*. Freiburg: Pädagogische Hochschule. In:

- http://www.elisabeth-basteck.de/wp-content/uploads/Dissertation_Elisabeth_Basteck-2005.pdf (30.01.2021).
- Becker, Christine (2017): Faktenorientiertes Lernen, Perspektivenübernahme und der Umgang mit Deutungen in asynchronen Online-Diskussionen zu Gründungsmythen. In: *Info DaF* 44/4, 451–473.
- Becker, Christine (2018): Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation. Eine empirische Untersuchung von Online-Diskussionen im universitären Landeskundeunterricht. Tübingen.
- Biebighäuser, Katrin (2014): Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten. Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen. Tübingen.
- Brix, Emil/Bruckmüller, Ernst/Stekl, Hannes (Hg.) (2004): *Memoria Austriae*. Bd. 1. Wien.
- Bruner, Jerome (1987): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge.
- Bürner-Kotzam, Renate (2014): Ansätze einer medienintegrativen Narratologie im Unterricht. In: Marc Hieronimus (Hg.): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen, 249–274.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2020): Postkoloniale Theorie. Bielefeld.
- Clemens, Catharina: Deutsch-französische Erinnerungsorte im Landeskundeunterricht am Beispiel von Versailles. In: Laure Magali Nieradka (Hg.): *Fremdkörper? Aspekte der Geisteswissenschaften in der Auslandsgermanistik und im DaF-Unterricht*. Berlin/Münster, 63–78.
- Deckers, Marc (2010): Im Kulturkontakt gebildete Stereotype als Teil eines kulturellen Lernprozesses – untersucht in den Weblogs von in Deutschland lebenden Amerikanern. In: *InfoDaF* 37/6, 521–545.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril/Maria do Mar Castro Varela/İnci Dirim et al. (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim, 99–116.
- Dirim, İnci/Pokitsch, Doris (2017): Migrationspädagogische Zugänge zu »Deutsch als Zweitsprache«. In: Michael Becker-Mrotzek/Hans-Joachim Roth (Hg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster, S. 95–108.
- Fornoff, Roger (2009): Erinnerungsgeschichtliche Deutschlandstudien in Bulgarien. Theoriekonzepte – unterrichtspraktische Ansätze – Lehrerfahrungen. In: *Info DaF* 36/6, 499–517.
- Fornoff, Roger (2015): Apologetik – Aktivierung von Stereotypen – mediale Interferenz. Fallstricke kulturbezogenen Lernens. In: *InfoDaF* 42/1, 43–70.
- Fornoff, Roger (2016): Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler.
- Fornoff, Roger (2017): Diskursfähigkeit und/oder Wertevermittlung. Konvergenzen und Divergenzen zwischen den Kulturstudien DaF und DaZ. In: Laura Di Venanzio/Ina Lammers/Heike Roll (Hg.): *DaZu und DaFür*. Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Göttingen, 53–66.
- Fornoff, Roger (2018): Migration, Demokratie, Werte. Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache. Göttingen.
- Fornoff, Roger/Altmayer, Claus/Koreik, Uwe (2017): Empirische Forschung im kulturwissenschaftlichen Bereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Einführung in das Themenheft. In: Dies. (Hg.): *Info DaF*, Themenheft: Kulturstudien/Landeskunde 44/4, 443–450.
- François, Etienne/Schulze, Hagen (2001): Einleitung. In: Dies. (Hg.) *Deutsche Erinnerungsorte*. Bd. 1. München, 9–24.
- Freundes- und Arbeitskreis der Lektorenvereinigung Korea/Lektorenvereinigung Korea (Hg.) (2009): *Erinnerungskultur*. Themenheft der Zeitschrift DaF-Szene Korea 30.
- Grond, Ulrike (2012): Einführung in die Didaktik des Geschichtsfilms im DaF-/DaZ-Unterricht. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17/2, 90–107.
- Grünewald, Matthias (2005): *Bilder im Kopf*. Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlernender. München.
- Grupp, Katja (2014): *Bild Lücke Deutschland*. Kaliningrader Studierende sprechen über Deutschland. Stuttgart.
- Halbwachs, Maurice (1985): *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Frankfurt a. M.
- Hallet, Wolfgang (2010): *Viewing Cultures*. Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Carola Hecke/Carola Surkamp (Hg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht*. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen, 26–54.
- Hartkopf, Dorothea (2010): *Der Orientierungskurs als neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache*. Münster.
- Hieronimus, Marc (Hg.) (2014): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen.
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf (2006): *Bilder von Fremden*. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt a. M.
- Iberische Lektorenarbeitsgruppe der DAAD-Lektorinnen und -Lektoren (1999): *Eine Erhebung zum Deutschlandbild der Germanistikstudentinnen und -studenten auf der iberischen Halbinsel*. In: *Info DaF* 26/4, 355–377.
- Keller, Reiner (2011): *Diskursforschung*. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden.
- Koreik, Uwe (2009): »Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf.« Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft. In: *Info DaF* 36/1, 3–34.
- Koreik, Uwe (2015a): *Landeskunde, Geschichte und »Erinnerungsorte« im Fremdsprachenunterricht*. In: Camilla Badstübner-Kizik/Almut Hille (Hg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext*. Frankfurt a. M., 15–35.
- Koreik, Uwe (2015b): *Sinn und Sinnerfahrungen beim deutschen Film aus der Fremdperspektive*. »Die fetten Jahre sind vorbei« (2004) und »Der kleine Nazi« (2010). In: Heinz-Peter Preußner (Hg.): *Sinnlichkeit und Sinn im Kino*. Zur Interdependenz von Körperlichkeit und Textualität in der Filmrezeption. Marburg, 203–215.

- Kreis, Georg (2010): Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness. Zürich.
- Kress, Gunther/van Leuwwen, Theo (2001): Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication. Bloomsbury.
- Maringer, Isabelle (2012): Das kulturelle Deutungsmuster Europa im Mediendiskurs zum EU-Beitritt der Türkei. Ein Beitrag zu den Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: <https://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A14138/attachment/ATT-0/> (30.01.2021).
- Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hg.) (2003): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart.
- Raith, Markus: Multimodales Verstehen und kulturelles Lernen. Zu einer Didaktik des Logovisuellen. In: Marc Hieronimus (Hg.): Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Göttingen, 25–52.
- Ramishvili, Marina (2017): Der Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine qualitative Studie in Georgien zur Erforschung kultureller Lernprozesse. Dissertation. Bielefeld.
- Roche, Jörg/Röhling, Jürgen (Hg.) (2014): Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung. Baltmannsweiler.
- Röttger, Evelyn (2004): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland. Hamburg.
- Sabrow, Martin (Hg.) (2009): Erinnerungsorte der DDR. München.
- Sato-Prinz, Manuela (2017): Deutschlandbild und Studienaustausch. Zur Veränderung von Nationenbildern im Rahmen von Studienaustauschaufenthalten am Beispiel japanischer Austauschstudierender in Deutschland. München.
- Schiedermaier, Simone (2015): Überlegungen zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. Linguistic Landscapes und Erinnerungsorte. In: Camilla Badstübner-Kizik/Almut Hille (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M., 65–81.
- Schmidt, Sabine/Schmidt, Karin (Hg.) (2007): Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Berlin.
- Ucharim, Anja (2010): »In meiner Heimat war ich Jurist (...) und jetzt fahre ich Taxi.« Die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt und die berufliche Positionierung von Migrantinnen und Migranten in Lehrwerken für Integrationskurse. In: Christoph Chlosta/Matthias Jung (Hg.): DaF integriert: Literatur – Medien – Ausbildung. Tagungsband der 36. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache 2008. Göttingen, 335–350.
- Welsch, Wolfgang (2012): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Dorothee Kimmich/Schamma Schahadat (Hg.): Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität. Bielefeld, 25–40.
- Witte, Annika (2014): Das Deutschlandbild mexikanischer Studierender. Eine empirische Untersuchung. Münster/New York.
- Zabel, Rebecca (2016): Typen des Widerstands im Kontext Deutsch als Zweitsprache. Kulturelle Orientierung von Teilnehmenden an Integrationskursen. Tübingen.
- Zimmerer, Jürgen (Hg.) (2013): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. Frankfurt a. M.

Roger Fornoff

21 Sprache und Kultur

21.1 Einleitung

In den Fremdsprachenwissenschaften sowie den damit eng verzahnten Bildungs- und Integrationspolitiken gehört es zu den Grundprämissen, dass »zwischen Sprache und Kultur ein enger, ja unauflöslicher Zusammenhang besteht« (vgl. Altmayer 2015: 17). So ist in dem fremdsprachendidaktisch und sprachenpolitisch einflussreichen *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* wie selbstverständlich vom »Erwerb einer zweiten oder fremden Sprache und Kultur« (Trim/North/Coste 2001: 51) oder auch von »plurilingual and pluricultural competence« die Rede (Council of Europe 2018: 28–29). Insbesondere in der interkulturellen Fremdsprachenforschung und der Landeskunde wird Sprachelernen mit Kulturlernen seit jeher gleichgesetzt. Fremd-, zweit- oder vielsprachliches Lernen wird außerdem in übergeordnete Zusammenhänge von interkultureller Bildung, interkultureller Kommunikationsfähigkeit (vgl. Altmayer 2015: 17) und »kultureller Integration« gestellt.

Auch von namhaften Vertreter*innen des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wird der Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur häufig und wie selbstverständlich hervorgehoben. In der Einleitung des Handbuchs *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* von Fandrych/Hufeisen/Krumm/Riemer (2010: 5) wird beispielsweise darauf hingewiesen, dass »Sprachenlernen immer zugleich ein Prozess des Fremdverstehens ist, der Entwicklung einer komplexen Fähigkeit, die eines kulturellen Wissens ebenso bedarf wie der für Fremdverstehen erforderlichen Ausbildung von Fähigkeiten der Bedeutungsaushandlung, der Empathie und der Ambiguitätstoleranz«. »Fremdsprachenlernen« – so heißt es bei Krumm – bedeute »Zugang zu einer anderen Kultur suchen« (Krumm 1994: 28). Der Begriff »Deutsch als Fremdsprache« insgesamt bezeichne gar »alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtdeutschsprachigen beschäftigen« (Krumm 2010: 47).

Allen derartigen Beteuerungen zum Trotz ist bis heute jedoch unklar, wie genau man sich den behaupteten Zusammenhang von Sprache und Kultur konzeptionell vorzustellen hat und in welchem Sinn ein theoretisch fundiertes Wissen über das Verhältnis von Sprache zu Kultur und Kultur zu Sprache im Fach

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache überhaupt relevant ist.

Im vorliegenden Artikel soll der fragliche Zusammenhang von Sprache und Kultur im Hinblick auf das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache daher grundlegend dargestellt, problematisiert und in seiner Relevanz für das Fach sichtbar gemacht werden. Es werden Theorien, Ansätze und Perspektiven der (Angewandten) Linguistik, der Kulturstudien und der Fremd- und Zweitsprachendidaktik auf dort postulierte Verhältnisse von Sprache und Kultur befragt und – soweit in diesem Rahmen möglich – zusammengeführt. Zunächst sollen die dabei zugrunde gelegten Begriffe »Sprache« und »Kultur« und ihre unterschiedlichen Bedeutungstraditionen entfaltet, anschließend bestehende Auffassungen über den Zusammenhang zwischen »Sprache« und »Kultur« aus linguistischer wie kulturwissenschaftlicher Perspektive aufgearbeitet und kritisch reflektiert werden. Im Mittelpunkt sollen dann aber aktuelle Positionen stehen, die den fraglichen Zusammenhang im Kontext von Fremd- und Zweitspracherwerb sowie der DaF/DaZ-Didaktik problematisieren.

21.2 Sprach- und Kulturbegriffe

21.2.1 Sprache(n)

Traditionell differenziert die Linguistik zwischen *langue* und *parole* im Sinne de Saussures, zwischen Kompetenz und Performanz im Sinne Chomskys oder auch zwischen Sprache und Sprechen (vgl. Trabant 2009: 16). Alle diese Differenzierungen stehen im Zusammenhang mit der Unterscheidung zwischen Sprache als System und Sprache als Handlung. Sprache als System zu betrachten heißt Sprache als in sich strukturiertes, grammatisches Gebilde zu untersuchen. Sprachsystematische Ebenen und Gegenstände der Beschreibung sind Laute, Morpheme, Wörter, Sätze und Texte. Sprache – z. B. mit Searle, Austin, Habermas oder auch Ehlich – handlungsbezogen bzw. pragmatisch zu betrachten heißt zu untersuchen, wie Sprache in der Kommunikation gebraucht wird. Der Pragmatik geht es darum, Regeln des Sprachgebrauchs aufzudecken (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 1996: 6–10). Im Anschluss an die Sprechakttheorie interessiert Sprechen auch als performativ-dynamischer Prozess. Diese Perspektive privilegiert den Vollzug gegenüber den (universalen) Formen bzw. Regeln, die nur im Vollzug geschaffen und nur durch Vollzug auch verändert werden können (vgl. Krämer 2001: 15).

Kultur-offene oder gar kulturwissenschaftliche Linguistik und Sprachdidaktik verorten sich eher in der zweiten bzw. dritten Perspektive, insofern sie berücksichtigen, »dass Sprache zur Sprache wird erst im sozialen Kontext und im kommunikativen Gebrauch« (Ortner/Sitta 2003: 8). Es sei angemerkt, dass auch Saussure, der der ersten Perspektive zugeordnet wird, davon ausgeht, dass Sprache – und zwar als sozial objektivierte *langue* (nicht *parole*) – ein *fait social* ist (vgl. z. B. Hall 1997: 33–34; Ehlich 1998: 11; Busse 2013: 62–63).

Sprache findet sich auch im Begriff ›Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‹. Die Definitionen von (Deutsch als) Fremd- und Zweitsprache geschehen gewöhnlich in Abgrenzung zu (Deutsch als) Erst- oder ›Muttersprache‹. Damit wird u. a. auf unterschiedliche Erwerbszeitpunkte und -kontexte verwiesen, zugleich jedoch auch auf eine »Ordnung schaffende Differenzlinie DaF – DaZ – DaM« (Dirim/Pokitsch 2017: 97), anhand derer Gruppen (z. B. ›DaF-Lernerin‹, ›DaZ-Kind‹, ›Muttersprachlerin‹) konstruiert und voneinander – hierarchisierend – abgrenzbar gemacht werden. In den letzten Jahren wird vermehrt darauf aufmerksam gemacht, dass auch der Fachdiskurs DaF/DaZ in der Zeit der Nationenbildung entstandene normativ-idealisierte Muster nationaler Einzelsprachen oder auch des *native speaker* reproduziert. Kritische Stimmen weisen darauf hin, wie durch Sprachideologien, »Sprachkulturen« bzw. Sprachdiskurse (Busch 2017; Schnitzer/Mörgen 2015; Kramsch 2012) – Dirim spricht auch von »(neo-)linguizistischen Praxen« (s. Kap. VI.21.6) – Differenzen bzw. ›Fremdheit‹ zwischen den Sprachen, Sprecher*innen sowie spezifischen Sprechweisen erst geschaffen werden (zu einem Plädoyer für ein neues Verständnis des Begriffs ›fremd‹ in Deutsch als Fremdsprache vgl. Dobstadt 2018).

Die zuletzt angesprochenen Autor*innen sind an theoretisch-konzeptionellen Umdeutungen im Fachdiskurs beteiligt, die im Rahmen insbesondere auch kritischer Angewandter Linguistik als *multilingual turn* oder »Kultur der Mehrsprachigkeit« (so der Titel einer Sektion der Gesellschaft für Angewandte Linguistik 2016) verhandelt werden. Vor allem im Anschluss an Bourdieu und Bachtin werden in kritischer Auseinandersetzung mit dem sogenannten »monolingualen Habitus« (Gogolin 1994) sowie dem Konstrukt ›(Einzel)Sprache‹ (vgl. Irvine/Gal 2000; Busch 2017: 82 und 88) alternative mehrsprachigkeitsorientierte Sprachkonzepte diskutiert. In Orientierung an Wandruszkas Überlegungen zur inneren Mehrsprachigkeit, Bachtins Konzept der Heteroglossie sowie das auf Gumperz zurückgehende Sprachrepertoire werden

Sprache bzw. Mehrsprachigkeit als sozio-kulturell erworbene individuelle Ressourcen gefasst. Nicht mehr der *native speaker* als Ideal, sondern dessen diskursive Konstruktion sowie das »multilingual subject« (Kramsch 2009), »Spracherleben« (Busch 2015) und »translanguaging« (García, Ofelia/Li Wei 2014; Li Wei 2018) geraten nun in den Fokus.

21.2.2 Kultur

Ebenso wie bei ›Sprache‹ haben wir es bei ›Kultur‹ mit einem äußerst komplexen und vieldeutigen Begriff zu tun, dessen teilweise weit auseinanderliegende Bedeutungsvarianten sich nur schwer fassen und übersichtlich darstellen lassen. Im Interesse eines zwar vereinfachenden, aber sachlich gleichwohl angemessenen Verständnisses der relevantesten Begriffstraditionen von ›Kultur‹ soll daher hier an die Typologie des Kulturbegriffs angeknüpft werden, die im kultursoziologischen Kontext von Andreas Reckwitz entwickelt (vgl. Reckwitz 2000: 64–90) und von Claus Altmayer (2010: 1403–1409) für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache adaptiert worden ist. Nach dieser Typologie lassen sich in der Terminologie von Altmayer ein normativer, ein sektoraler, ein ethnologischer und ein wissens- und bedeutungsorientierter Kulturbegriff unterscheiden:

1. Der etymologische Kern von Kultur liegt bei dem lateinischen Verb *colere*, was ›pflegen‹, ›anbauen‹, ›pflügen‹ in agrarischen Kontexten bedeutet. *Colere* steht für Arbeit bzw. gesellschaftlich geformte Tätigkeit und zwar im Gegensatz zum alleinigen Wirken von Naturkräften (Maas 1985: 91; vgl. auch Altmayer 2010: 1403). Mit der gesellschaftlichen Differenzierung erweiterte sich auch der Gegenstandsbereich des mit ›Kultur‹ im Gegensatz zur Natur zu fassenden: Vom Ackerbau und der Versorgung des Viehs hin zu normativ aufgeladenen Konzepten, die sich auf den Menschen beziehen. Dazu gehören die Pflege des äußeren Erscheinungsbildes des Menschen (›kultivierter Geschmack‹) und seines Charakters, zur Pflege von Tugenden, Wissenschaft und geistigen Anlagen (*cultura animi* bzw. Bildung) sowie zur Pflege des religiösen Brauchtums (›Kult‹) (vgl. Maas 1985: 91). Schon die lateinischen »deverbale Formen (*cultus, cultura*) können die Praxis selbst ausdrücken – oder ihre Objektivationen« (ebd.: 92).

In dieser Tradition enthält der Ausdruck ›Kultur‹ eine normative Komponente insofern, als er bestimmte als wünschenswert geltende menschliche Weiterentwicklungen natürlicher Gegebenheiten bezeich-

net. Von hier aus entwickelte sich in europäischen Diskursen des 18. Jahrhunderts ein gegenüber der antiken Tradition deutlich ausgeweitetes Verständnis von Kultur (und Zivilisation) als Prozess der fortschreitenden Entwicklung auch der gesellschaftlichen Verhältnisse des Menschen zum immer Besseren, das vor allem im 19. und 20. Jahrhundert dazu genutzt wurde, einen Überlegenheitsanspruch Europas gegenüber der außereuropäischen Welt und damit die Kolonisierung, Ausbeutung und Versklavung eben dieser außereuropäischen Welt zu legitimieren (Altmayer 2010: 1404).

2. Aus der später zunächst vor allem im deutschsprachigen Diskurs vorgenommenen Differenzierung zwischen Kultur und Zivilisation, wonach ›Zivilisation‹ als auf äußere Aspekte des gesellschaftlichen Lebens, der Technologie oder der Körperpflege bezogen verstanden wird, ›Kultur‹ dagegen auf innere Aspekte der geistigen Bildung und Entwicklung, leitet sich ein Verständnis von Kultur als gesellschaftliches Teilsystem ab (›sektoraler‹ Kulturbegriff, vgl. Altmayer 2010: 1405). Kultur wird hier von Politik, Wirtschaft und Sozialstruktur abgegrenzt und steht für die institutionalisierte Produktion, Distribution und Diskussion von Weltdeutungen (vgl. ebd.; Reckwitz 2000: 79–84). Hierauf geht auch die verbreitete Unterscheidung zwischen Hochkultur und Alltagskultur zurück.

3. Die klassisch-ethnologischen und kulturanthropologischen Kulturdefinitionen des 19. und 20. Jahrhunderts gehen mit einer Pluralisierung und Relativierung des Konzepts von Kultur zu Kulturen einher, die nun als gesellschaftliche Ganzheiten gesehen werden. Als maßgeblich gilt dabei die Kulturdefinition des britischen Ethnologen Edward B. Tylor aus dem Jahr 1871: »Culture or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society« (zit. n. Altmayer 2010: 1406). Vermittelt vor allem über die amerikanische Kulturanthropologie der Boas-Schule und die sogenannten *national character studies* der 1940er und 1950er Jahre wurde dieses zunächst an traditionellen Gesellschaften mit subsistenzorientierter Wirtschaftsweise entwickelte Verständnis von ›Kulturen‹ als Systemen mehr oder weniger einheitlicher Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsmuster auf ethnisch-nationaler Ebene schnell auf große und moderne Industriegesellschaften übertragen und verallgemeinert. Anwendung fand es zunächst im Rahmen der in dieser Zeit entstandenen Forschungsrichtung der ›interkulturel-

len Kommunikation‹, später wurde es zum Leitbegriff des Forschungsparadigmas der ›Interkulturalität‹ und hat von hier aus auch Eingang gefunden in die Diskurse der Fremdsprachenwissenschaften und des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (s. Kap. VI.23).

4. Mit der kulturwissenschaftlichen Wende in den Geistes- und Sozialwissenschaften verschiebt sich das Verständnis von Kultur in Richtung eines hermeneutischen und sozialkonstruktivistischen Konzepts, das als der ›bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff‹ in die Diskussion eingegangen ist (Reckwitz 2000: 84). Kultur wird nicht mehr als Verhaltens- oder Lebensweise ganzer Gesellschaften bzw. national-ethnisch definierter Gruppen verstanden, sondern als die »Sinnsysteme und symbolischen Ordnungen, mit denen sich Handelnde ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken« (ebd.). Dieses wissens- und bedeutungsorientierte Verständnis von ›Kultur‹ ist im Rahmen des Deutungsmusteransatzes der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ sehr einflussreich geworden, und hier bestehen auch Verbindungen zu den Cultural Studies in der Tradition von Stuart Hall und Lawrence Grossberg, die Kultur als jenen Horizont begreifen, vor dem soziale Identitäten sowie Macht- und Unterordnungsverhältnisse entlang der Differenzlinien »›race‹, class, gender, etcetera« diskursiv ausgehandelt werden (Marchart 2008: 24 und 169–218; vgl. zu einem in der postkolonialen Theorie verorteten Kulturverständnis auch Bhabha 2000). Insbesondere der von Konzepten der Migrationspädagogik beeinflusste rassismus- und linguizismuskritische Diskurs im Bereich Deutsch als Zweitsprache orientiert sich an diesen kulturtheoretischen Prämissen der Cultural Studies; auf diese Zusammenhänge zwischen dem wissens- und bedeutungsorientierten Begriffsverständnis von ›Kultur‹ und den aktuellen Entwicklungen innerhalb des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wird noch zurückzukommen sein.

Versteht man die hier angesprochenen Prozesse der sozial-diskursiven Herstellung und Aushandlung von Sinn einschließlich der damit einhergehenden Zuschreibungen von Identitäten und Differenzen als kulturelle Praktiken, dann lässt sich Kulturwissenschaft dementsprechend als Verfahren auffassen, »durch das die kulturellen Praktiken beobachtet, analysiert, interpretiert, verglichen und reflektiert werden (Böhme 2000: 356). Damit verbunden ist ein forschungsmethodologischer Paradigmenwechsel vom Erkenntnis- zum Interpretationsparadigma (vgl. Küster 2005:

61): Es geht nicht mehr darum, menschliches Verhalten nach dem Vorbild der Naturwissenschaften nomothetisch zu erklären (Altmayer 2010: 1408), sondern darum, zu verstehen bzw. zu rekonstruieren, wie (geteilte) Bedeutungen aufgegriffen, hergestellt, stabilisiert, ausgehandelt, erfahren sowie in Frage gestellt, d. h. geltend gemacht und durchgesetzt werden.

21.3 Sprache und Kultur aus linguistischer Perspektive

In den letzten Jahren hat es in der germanistischen Linguistik immer wieder kritische Stimmen gegeben, die darauf hinweisen, dass bei der Herausbildung der modernen Linguistik »eine Ausgliederung kultureller Bestimmungsmomente von Sprache aus den Versuchen der Konzeptualisierung dessen, was Sprache in wissenschaftlicher Hinsicht sei«, stattgefunden habe (Jäger 2006: 32; vgl. auch Jäger/Holly/Krapp et al. 2016). Die sich »als ›modern‹ verstehende Linguistik« habe sich »überhaupt erst in vehementer Ablehnung und Überwindung der als subjektivistisch verdächtigten klassischen Philologien und einer hermeneutischen Orientierung auf Sprache und Texte entwickelt und als im Fach heutzutage dominant etabliert« (Busse 2013: 51). Linguist*innen, die Sprachgebrauch in Kontexten beschreiben, bezeichnen die oben aufgeführten Reduktionen als »Vertreibung der Kultur aus der Sprache« (Ehlich 2006) oder auch als »Entkulturalisierung« des Sprachbegriffs (Günthner/Linke 2006: 14; vgl. auch Altmayer 2015: 18–19). Im Folgenden sollen ausgewählte Forschungsbereiche in der Linguistik vorgestellt werden, die im Gegensatz dazu Sprache im Verhältnis zu Kultur begreifen.

21.3.1 Von der kulturvergleichenden anthropologischen Linguistik zur interaktional-interpretativen Soziolinguistik

Die kulturvergleichende anthropologische Linguistik – die Kuße (2012: 21) als »humboldtianische Linguistik« von »diskurssensitiver Linguistik« abgrenzt – beruft sich auf die Hypothese sprachlicher Relativität nach Sapir und Whorf. Diese besagt, dass die Kategoriensysteme (etwa Zeit) unterschiedlicher Sprachen unterschiedliche Wahrnehmungen der (außersprachlichen) Welt bzw. unterschiedliche ›Denkweisen‹ der Sprecher*innen dieser Sprachen und damit von ›Kulturen‹ bedingen. Sapir und Whorf orientierten sich dabei u. a. an sprachvergleichenden Überlegungen

Wilhelm von Humboldts. Humboldt zufolge unterscheiden (National-)Sprachen sich nicht primär auf der Formebene von »Schällen und Zeichen«, sondern vor allem hinsichtlich der in ihren Strukturen angelegten »Weltansichten« (zit. nach Werlen 2002: 15). Die Beschäftigung mit ›fremden‹ Sprachen, so Humboldt, ermögliche den Zugang zu anderen Weltansichten und sei deshalb besonders bedeutsam für Bildungsprozesse. Mit Humboldt wurde später auch die Grundüberzeugung interkultureller Fremdsprachenforschung und -didaktik gestützt, dass das Lernen einer ›fremden‹ Sprache mit dem Erlernen einer ›fremden Kultur‹ gleichzusetzen sei (vgl. Plikat 2017: 279).

An die Überlegungen der sprachlichen Relativisten schließen aktuell auch kontrastiv ausgerichtete sprachtypologisch orientierte Arbeiten an. Explizit im Fachdiskurs DaF verortet ist das Anliegen der kulturkontrastiven Grammatik nach Götze, Mueller-Liu und Traoré. Ihr Ziel ist es, »das dialektische Verhältnis von Sprache, Denken und außersprachlicher Wirklichkeit in unterschiedlichen Kulturen« zu erklären (Götze 2009: XIV). Systemlinguistische Sprachkontrastforschung soll im Sinne dieses Ansatzes um die kulturspezifisch-funktionale Kontrastperspektive erweitert werden (ebd.: X). Mit Whorf wird davon ausgegangen, dass Menschen, die Sprachen mit sehr verschiedenen Grammatiken benützen, zu verschiedenen Ansichten der Welt gelangten (Traoré 2009: 31). Kultur wird im Sinne von »Kulturstandards« gefasst, sie äußere sich in »Nationalsprachen als Referenzobjekt« (ebd.: 37). Die hier vertretene Annahme der durch unterschiedliche grammatische Kategorien in einzelnen Nationalsprachen erklärbaren ›anderen‹ Weltsicht weist deutliche Bezüge zum kulturanthropologischen Diskurs des 19. Jahrhunderts auf, ignoriert aber weitgehend neuere kritische Perspektiven insbesondere zur Gleichsetzung von Sprache und ›Weltsicht‹ sowie von ›Kultur‹ und ›Nation‹ (s. Kap. VI.23).

Kulturkontrastiv sind auch Arbeiten ausgerichtet, die nicht wie oben von den sprachlichen Kategorien auf Kultur (Weltansichten), sondern eher von Kultur auf sprachliche (lexikalische) Aspekte schließen. Beispielfähig zu nennen sind hier die Theorie der *Hotspots* und *Hotwords* nach Heringer (2004) oder der Ansatz der *key words* etwa nach Wierzbicka (1992), die davon ausgehen, dass kulturelle Unterschiede sich besonders nachdrücklich in bestimmten Wörtern einzelner Sprachen manifestieren. Wierzbicka untersucht etwa *freedom* als kulturspezifisches Konzept im Lateinischen, Englischen, Russischen und Polnischen oder

auch *Homeland* und *Fatherland* im Deutschen, Polnischen und Russischen.

In Auseinandersetzung mit den Thesen Sapirs, Whorfs und Humboldts und in Kritik an der kontextlosgelösten Sprachbetrachtung der modernen Linguistik der 1960er Jahre entwickeln Gumperz/Hymes (1972) die Ethnographie der Kommunikation, die zusammen mit der Ethnomethodologie Garfinkels (1972) und Sacks' (1992) sowie Goffmans (1980) interaktionsanalytischen Arbeiten anthropologisch-sozialwissenschaftliche und linguistische Fragestellungen verbindet (vgl. Günthner/Linke 2006: 16). Hymes und Gumperz waren zunächst noch stark an der vergleichend-empirischen Erforschung funktionaler Unterschiede in den Sprachen bzw. deren kommunikativen Kontexten interessiert. Daran anschließend sehen anthropologisch bzw. interkulturell ausgerichtete Linguist*innen Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur etwa in kultur- bzw. einzelsprachspezifischen Kommunikationsweisen wie »kommunikativen Gattungen« (vgl. Günthner 2015: 41–47), Begrüßungsritualen und Anredeformen, die soziale Beziehungs- und Statusrollen markieren und konstituieren (vgl. ebd.: 47–53), oder auch in »problematischen« bzw. »schwierigen« interkulturellen Kommunikationssituationen zwischen Sprecher*innen unterschiedlicher Sprachen (s. Kap. VI.23). Auch Rehbeins (2006) Überlegungen zum kulturellen Apparat, in dem es explizit um den Zusammenhang von Sprache, Kultur und Gesellschaft geht, sind interkulturell ausgerichtet.

Im Anschluss an sozialkonstruktivistische Überlegungen entwickelt sich die anthropologische Linguistik zu einer interaktional-interpretativen Soziolinguistik weiter (vgl. Auer 1999). Hymes beispielsweise sieht Kommunikation bzw. sprachliche Interaktion einerseits als in kulturellen und sozialen Kontexten verortet, gleichzeitig geht er davon aus, dass sprachliche Interaktion kulturelle und soziale Kontexte erst konstituiert bzw. hervorbringt (vgl. Schmenk 2006: 131–132). Die Diskussion des Kontextbegriffs (Auer 1986) führt zu einer Neureflexion der Beziehung zwischen Sprache und Kultur (vgl. Günthner/Linke 2006: 16; Günthner 2013a: 354). Die Rede ist nun u. a. von »Kommunikationskultur« (Knoblauch 1995).

Günthner und Linke fassen das Verhältnis von Sprache und Kultur folgendermaßen:

»[d]er Zusammenhang zwischen Sprache (als grammatisches System und als Mittel der Kommunikation) und Kultur erweist sich schon hierbei als komplexer

und weniger additiv als eine reine Nebeneinanderstellung – »Sprache *und* Kultur« - suggerieren könnte. Sprache existiert nur in ihrer Verwendung und diese ist stets kulturell gerahmt; zugleich werden kulturelle Fakten, kulturelle Gewohnheiten, Konzeptualisierungen und Werte durch Sprache und in der Sprache konstruiert und sedimentiert – ja archiviert. Sprache und Kultur sind folglich auch nicht als zwei voneinander getrennte, homogene Entitäten zu betrachten: Kultur ist kein der Sprache bzw. dem Interaktionsprozess aufgepfropft »Anderes«, sondern genuines Moment jeder menschlichen Interaktion, ja jeder sprachlichen Äußerung. Zum anderen ist Sprache in diesem Sinn sowohl eine Domäne als auch gleichzeitig ein wesentliches Medium der »Produktion«, der Hervorbringung von Kultur.« (Günthner/Linke 2006: 19)

Der Blick richtet sich weg von der Suche nach sogenannten »kulturellen Differenzen« hin zur Beschreibung dynamischer Prozesse der interaktiven Konstruktion und Erfahrung kultureller Zugehörigkeiten sowie von Selbst- und Fremdpositionierungen. »Doing culture« wird als »sprachlich-kommunikativer Prozess der Herstellung von sozialen Wirklichkeiten durch soziale Handlungen« untersucht (Günthner 2013a: 357; vgl. auch Günthner 2015: 53–59). Dabei wird ein Fokus auf soziale Identitäts- und Zugehörigkeitskonstruktionen gelegt. So hat z. B. Hausendorf (2000) beschrieben, wie Gesprächspartner*innen in der »Nachwendezeit« sich (gegenseitig) durch Kategorisierungen bzw. Zuordnungen und Zuschreibungen anhand sprachlicher Mittel als »Ossi« bzw. »Wessi« zu verstehen geben und dabei Zugehörigkeiten konstruieren.

Auch der Forschungsbereich Pragmatik des IDS Mannheim um Arnulf Deppermann interessiert sich für Sprachgebrauch und Bedeutungskonstruktion in der sozialen Interaktion sowie ihrem Verhältnis zur Kultur (Deppermann/Spranz-Fogasy 2002; Deppermann/Reineke 2018).

Im Anschluss an Sozialkonstruktivismus und Ethnomethodologie wird in der Angewandten Gesprächslinguistik auch der Ansatz einer »Interaktionalen Diskursanalyse« verfolgt (Morek/Heller/Quasthoff 2017). Hier interessieren sprachliche Handlungsmuster wie mündliches Erklären oder Argumentieren als »diskursive Praktiken«, d. h. als »gesellschaftlich verfestigte Lösungsverfahren für kommunikative Probleme [...], die sich in einer Kultur- und Sprachgemeinschaft wiederkehrend stellen« (ebd.: 17). In der Interaktion stünden dabei einerseits strukturelle kontextunabhängige »Orientierungsrahmen« – etwa des

Argumentierens – zur Verfügung, gleichzeitig würden jedoch »Kontexte [bspw. der Argumentation, RZ] erst durch die Art und Weise des Vollzugs sprachlicher Interaktion hergestellt« (ebd.: 29).

Die Soziolinguistik interessiert sich für indexikalische soziale Bedeutungen bestimmter sprachlicher Register, Varietäten, Stile, Sprachen und Sprachmischungen (vgl. z. B. Auer (2007) oder Spitzmüller/Flubacher/Bendl (2017)). Neben Untersuchungen zur sozialen Bedeutung von Code-Switching etc. (s. auch Kap. III.6), hat sich die soziolinguistisch orientierte Mehrsprachigkeitsforschung in den letzten Jahren insbesondere für die Funktion und soziale Bedeutung von »Ethnolekten« (Androutsopoulos 2007) bzw. den Gebrauch des »Kiezdeutschen« interessiert (Inken Keim 2008; Wiese 2012; Auer/Dirim 2012; Dirim/Knappik 2014). Neue Entwicklungen in der gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik berufen sich nicht explizit auf Kultur. Wenn dort jedoch davon ausgegangen wird, dass grammatische Strukturen Ergebnisse menschlicher Konzeptualisierungsprozesse sind und sich sprachliches Wissen aus dem Sprachgebrauch ergibt (Ziem/Lasch 2013: 2), dann kann man dies als kulturelle Praxis der Herstellung von Wissen begreifen.

21.3.2 Diskurslinguistik

Während die im engeren Fachkontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache entwickelte »konfrontative Semantik« nach Müller-Jacquier noch »nationalkulturell« vergleichend ausgerichtet ist (Müller-Jacquier 1981: 9), gehören Konzepte bzw. Überlegungen zu einer »brisanten Semantik«, wie sie in der (historischen) Semantikforschung seit den 1990er Jahren angestellt werden, zu den ersten, die auch explizit als kulturwissenschaftliche Linguistik verortet wurden (vgl. z. B. Busse/Niehr/Wengeler 2005), zumal man hier an den wissens- und bedeutungsorientierten Kulturbegriff anschließen konnte, der symbolische Ordnungen bzw. Prozesse fortschreitender Semantisierung fokussiert. Eine solche kulturwissenschaftlich orientierte Linguistik hat sich in den letzten Jahren – beeinflusst von einer verstärkten Rezeption der Schriften Foucaults und angelehnt an vergleichbare Überlegungen in den Sozialwissenschaften (Keller/Hirsland/Schneider et al. 2005; Keller/Schneider/Viehöver 2012) – zu einer Diskurslinguistik (Spitzmüller/Warnke 2011) bzw. einer linguistischen Diskursanalyse weiterentwickelt (vgl. Konerding 2009), wobei v. a. Fragen zum Zusammenhang von Sprache und Wissen (s. etwa das For-

schungsnetzwerk *Sprache und Wissen* um Ekkehard Felder und Andreas Gardt bzw. die von ihnen herausgegebene Handbuchreihe *Sprachwissen*) eine Rolle spielen. Diskurse werden hier v. a. als in und durch Sprache bzw. Texte (re)produzierte Wissensordnungen verstanden.

Das Erkenntnisinteresse einer linguistischen Diskursanalyse fasst Busse folgendermaßen zusammen:

»Zwar geht es hier [...] durchaus um das Erkennen von Strukturen und Regelmäßigkeiten, doch haben diese grundlegend einen anderen Status als das, wonach die meisten szientistisch denkenden Linguisten streben. Das Bemühen einer Diskursanalyse nach Foucault ist im Kern verstehend, weil es Wissensvoraussetzungen expliziert für das, was als »Aussagen« (enoncés oder enonciations, wie man will), als Aussagestrukturen, Aussagespuren und Voraussetzungen der Aussagbarkeit in Diskursen in Erscheinung tritt.« (Busse 2013: 54)

Diskursanalyse berührt das erkenntnistheoretische Problem der Repräsentation, also die Frage danach, inwiefern Aussagen bzw. Sprache die Wirklichkeit darstellen bzw. abbilden. »Wirklichkeit und Wahrheit, die Felder der referentiellen Welt, gelten in der Diskursanalyse als historisch relative Konstrukte, nicht als ontologische Gegebenheiten« (Warnke 2013: 102; vgl. auch Angermüller 2018).

Gegenstände der Diskurslinguistik sind u. a. »Topoi« (Wengeler 2003), »Deutungsmuster« (Konerding 2008) oder auch »Frames« (Ziem 2005, Busse 2013), die als Teil des epistemischen Wissens begriffen werden. Entsprechende Konstrukte dienen hier als »Brückenkategorien« zwischen Sprache und Wissen (Viehöver/Keller/Schneider 2013: 9). So untersucht etwa Wengeler (2003) Argumentationsmuster als Topoi im Migrationsdiskurs. Wie über »Ausländer« in Medien, Politik und Alltag gesprochen wird, untersuchen beispielsweise Jung/Wengeler/Böke (1997). Kritische Diskursanalytiker*innen im Anschluss an Fairclough beschreiben die diskursive Konstruktion nationaler Identitäten mittels Sprache (vgl. Wodak/De Cillia/Reisigl 2009). Dorostkar (2014) und Flubacher (2014) untersuchen die Verhandlung der Rolle von Sprache im Integrationsdiskurs in Österreich bzw. in der Schweiz. Soziolinguistisch ausgerichtete Forscher*innen haben sich in den letzten Jahren u. a. auch mit Diskursen über Sprache bzw. mit der diskursiven Konstruktion von Sprachideologien beschäftigt (vgl. beispielsweise Spitzmüller 2013; Busch 2019).

Insgesamt – so kann vorläufig festgehalten werden – ist kulturorientierte Linguistik v. a. am Zusammenhang von Sprache und (geltendem) Wissen interessiert sowie daran, wie soziale Bedeutung im Diskurs bzw. in Kommunikation entsteht und reproduziert wird (vgl. auch das Handbuch *Sprache – Kultur – Kommunikation* (Jäger/Holly/Krapp 2016) oder auch die Diskussionen im engeren Rahmen des Fachs DaF/DaZ (Dobstadt/Fandrych/Riedner 2015)).

21.4 Kultur und Sprache aus kulturwissenschaftlicher Perspektive

21.4.1 Wissens- und bedeutungsorientierte Ansätze

Die Funktion von Sprache als ein Mittel zur »Gestaltung zur Welt« im Gegensatz zur humboldtschen Bestimmung der »Entdeckung der Welt« hat schon der Kulturphilosoph Ernst Cassirer gesehen. Cassirer spricht der Welt eine sprachunabhängige Existenz ab (vgl. Günthner/Linke 2006: 11–12).

Einflussreiche Kulturtheoretiker wie Stuart Hall, ein Vertreter der britischen *Cultural Studies*, haben darauf hingewiesen, dass der oben (s. Kap. VI.21.2) angesprochene *cultural turn* maßgeblich mit einem Neuverständnis der Rolle von Sprache verbunden ist. Sprache sei zentral bei der Konstruktion und Verbreitung von Bedeutung und schaffe so sozial konstruierte Realität (vgl. Hall 1997: 106–107). Auch Hall hat sich intensiv mit der Frage der Repräsentation auseinandergesetzt: »Existieren Objekte unabhängig von unserer Sprache über sie?« fragt er (Hall 2002: 107). Und er erläutert anhand eines Beispiels:

»Ein Stein existiert unabhängig von unserer Beschreibung von ihm [...]. Unsere Identifikation des Objekts als ›Stein‹ ist jedoch nur möglich aufgrund eines Systems, mit dem wir Objekte klassifizieren und bedeutungsvoll machen (d. h. der Stein als Teil eines Klassifikationssystems, das Stein von Eisen, Holz u. a. unterscheidet, oder, auf der anderen Seite, innerhalb eines anderen Systems, als Stein im Gegensatz zu einem Felsbrocken, Kieselstein etc.). Außerhalb dieser Bedeutungssysteme (die jeweils dem einzelnen Ding oder ›Stein‹ eine andere Bedeutung geben) existieren die konkreten Dinge; sie können jedoch nicht als ›Steine‹ oder irgendetwas anderes definiert werden, wenn keine Sprache oder kein Bedeutungssystem vorhanden ist, um sie zu klassifizieren und ihnen durch Differenzierung von anderen Objekten Bedeutung zu geben. [...] Was wir als na-

turgegebene Fakten betrachten, sind ebenso sehr diskursive Phänomene.« (Hall 2002: 107–108)

Diese Überlegungen machen deutlich, dass Bedeutung nicht in den Dingen (der ›Realität‹) existiert, sondern in diskursiven (Zu-)Ordnungen entsteht. Hall fasst Kultur entsprechend »als Summe der verschiedenen Klassifikationssysteme und diskursiven Formationen [...], die Sprache verwendet, um den Dingen Bedeutung zuzuordnen« (ebd.: 108). »Das Feld der Kultur wird für die Cultural Studies somit gleichumfänglich mit dem Feld des Diskursiven« (Marchart 2008: 179). Dabei interessiert die Cultural Studies die elementare Funktion der Medien im hegemonialen »Kampf um Bedeutung«, ein Prozess, der auch als »Signifikationspolitik« bezeichnet wird (ebd.: 135).

Weniger kritisch als eher analytisch-deskriptiv gehen auch die Kulturstudien DaF/DaZ von der Deutungsabhängigkeit sozialer Wirklichkeit aus (Altmayer 2015: 26). Zunächst unter Bezug v. a. auf die verstehende Soziologie, die Wissens- und Kultursoziologie sowie ein Verständnis von Kultur als Hypertext (Altmayer 2004) wurde in den so benannten Kulturstudien DaF/DaZ der *cultural turn* schon in der Namensgebung umgesetzt. Mittlerweile an die Diskurstheorie anknüpfend, wird in den Kulturstudien DaF/DaZ ein wissens- und bedeutungsorientierter Kulturbegriff zugrunde gelegt, der sich auf die Prozesse und Ergebnisse diskursiver Bedeutungszuschreibung und -aushandlung und vor allem auf die dabei herangezogenen Ressourcen bezieht (Altmayer 2015: 26–27; s. Kap. VI.20).

Im Gegensatz etwa zur interaktionalen Sozio- und Gesprächslinguistik werden hier nicht die immer wieder neu hergestellten Bedeutungen im Prozess der sozialen Interaktion, sondern eher die musterhaft vorgedeuteten Wissensressourcen, auf die in Bedeutungszuschreibungs- und Bedeutungsaushandlungsprozessen zurückgegriffen wird, fokussiert. Es wird angenommen,

»dass die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung nicht völlig voraussetzungslos und immer wieder neu zustande kommen, sondern auf einem vorgängigen kollektiven Wissen aufbauen, das uns mit Vordeutungen und Deutungsangeboten für die unterschiedlichsten Lebenssituationen versieht und uns so in die Lage versetzt, der Welt um uns herum, aber auch unserem eigenen Leben und Handeln und dem unserer Mitmenschen Sinn und Orientierung zu geben. Die Gesamtheit die-

ser Deutungsangebote nennen wir dann ›Kultur.« (Altmayer 2015: 27)

Um diesen Kulturbegriff für die praktischen und wissenschaftlichen Zwecke im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache greifbar zu machen, wurde der Begriff des (›kulturellen) Deutungsmusters‹ in den Fachdiskurs eingeführt.

»Dieser Begriff bezeichnet [...] die einzelnen Bestandteile eben jenes gemeinsamen oder als gemeinsam unterstellten Wissens, [...] das uns mit bereits vorgegebenen Deutungsangeboten für bestimmte Situationen und auf dieser Basis auch mit Handlungsorientierung versieht. Als Beispiele seien hier die Kategorisierung von Personen als ›Männer‹, ›Frauen‹, ›Deutsche‹ oder ›Moslems‹, unsere zeitliche Orientierung mit Hilfe von Kalendern, unsere räumliche Orientierung etwa mit Hilfe der Einteilung der Welt in Länder und Kontinente oder auch werthafte Vorstellungen wie ›Familie‹ oder ›Gesundheit‹ usw. genannt.« (Altmayer 2016: 9)

Mit Blick auf den Zusammenhang von Sprache und Kultur sind kulturelle Deutungsmuster an diskurslinguistisch-semantische Überlegungen anschließbar, die sich ja gerade für den Zusammenhang von Wissen und Sprache bzw. deren Brückenkategorien wie ›Frames‹, ›Topoi‹ oder eben ›Deutungsmuster‹ interessieren (s. oben). Ganz allgemein lässt sich festhalten, dass wir kulturelle Deutungsmuster im Sprachgebrauch anwenden, wiederholen, in Frage stellen, mit ihnen ironisch spielen und so zur Stabilisierung oder Kritik dieser Muster bzw. diskursiver Ordnung beitragen (Altmayer 2015: 25).

Am Beispiel der Ausführungen zum Thema »Essen und Trinken« in der Lehrendenhandreichung und Materialsammlung *Mitreden* soll exemplarisch verdeutlicht werden, wie die *Herstellung diskursiver Bedeutung* hier verstanden wird:

»Wenn in einem [...] [Lehrwerk, RZ] beim Thema ›Essen und Trinken‹ beispielsweise ein (fiktiver?) Bauarbeiter äußert »Mittags gehen die Kollegen und ich zu einer Imbissbude. Ich hole mir fast immer ein Hähnchen mit Pommes. Das ist mein Lieblingsessen. Ganz selten kaufe ich mir auch einen Salat dazu« [...], dann steht diese Äußerung zumindest implizit in einem engen Zusammenhang mit Äußerungen zu gesundem bzw. ungesundem Essen oder zu Äußerungen, wonach Salat gesund, Pommes und überhaupt Imbissessen ungesund ist usw. Dieser diskursive Zusammenhang wird im Text

dann auch explizit hergestellt, indem anschließend die Ehefrau des besagten Bauarbeiters angibt, abends noch »etwas Vernünftiges« zu kochen, was der Text mit der Bemerkung »zum Glück« auch ganz im Sinne des Mainstream-Diskurses zu gesundem Essen und unter (impliziter) Verwendung des werthafte kulturellen Musters ›Gesundheit‹ entsprechend kommentiert.« (Altmayer 2016: 10–11)

Mit dem Ziel, kulturelle Deutungsmuster in kulturbezogenen Lernarrangements im Feld DaF/DaZ thematisieren zu können, wurde ein an diesem Erkenntnisinteresse ausgerichtetes diskursanalytisches Verfahren entwickelt, das allerdings im Hinblick auf die konkrete Forschungspraxis der Kulturstudien noch einer weiteren Ausarbeitung und Präzisierung bedarf (vgl. Altmayer 2007; Maringer 2012; zum Deutungsmusteransatz und zur kritischen Weiterentwicklung des ›Deutungsmuster‹-Begriffs s. Kap. VI.20).

21.4.2 Poststrukturalistische Perspektiven auf Diskurs und Subjekt

Während gesprächs- und konversationsanalytische Diskursanalysen primär die Herstellung von Wissen über Welt und Selbst in Interaktionssituationen thematisieren, Diskurslinguistik und Kulturstudien eher Aussagensysteme, Aussagenarrangements bzw. symbolische Wissens- und Bedeutungsordnungen in Textkorpora untersuchen, bringen poststrukturalistische Forschungsrichtungen beide Perspektiven zusammen. Im Anschluss an Althusser, Bourdieu, Foucault, Derrida, Stuart Hall und vor allem Butler interessieren sich poststrukturalistisch ausgerichtete Ansätze v. a. für Subjektivierung, Performanz und Handlungsmacht (*agency*). Subjektivierung funktioniert u. a. über Kategorisierungen wie etwa die sprachliche Benennung. So würde beispielsweise ›das Mädchen‹ (resp. ›der Junge‹) durch entsprechende Benennungen von einem ›es‹ zu einer ›sie‹ (resp. einem ›er‹) (Butler 1997: 29–30; vgl. auch Butler 2006). »Subjektivierung besteht eben in dieser grundlegenden Abhängigkeit von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält« (Butler 2001: 8).

In kritischer Auseinandersetzung mit Austin und Bourdieu und vor allem im Anschluss an Derrida entwickelt Butler eine Performanztheorie, die die Kraft der performativen Äußerung in ihrer diskursiven Wiederholung sieht. Performativität wird hier nicht als vereinzelter oder absichtsvoller Akt verstanden,

sondern als die sich ständig wiederholende und zitierende Praxis, durch die der Diskurs die Wirkung erzeugt, die er benennt (Butler 1997). Entsprechende Normen des Status Quo bedürfen jedoch des performativen Vollzugs ihrer Wiederholung. Durch Nicht- oder nur Fast-Übereinstimmung in der Wiederholung und daraus resultierenden ›anderen‹ Bedeutungen könnten veränderte und verändernde Wiedereinschreibungen von Bedeutung in den Diskurs vollzogen werden (zu Resignifikationen im Rahmen der Überlegungen zum »Dritten Ort der Äußerung« vgl. auch Bhabha 2000: 57; zu Umstrukturierungen diskursiver Praktiken durch soziale Subjekte vgl. auch Fairclough 1992a: 45). Im Anschluss daran haben insbesondere kritische Soziolinguist*innen und Fremd- und Zweitsprachen(erwerbs)forscher*innen wie Blommaert (2005), Busch (2017), McNamara (2012; 2019) oder Kramsch (2009; 2012) poststrukturalistische Zugänge im Fachdiskurs gestärkt (s. Kap. VI.21.1 und 21.5).

Zusammenfassend kann bis hierher festgehalten werden, dass die neuere kulturwissenschaftlich orientierte Linguistik ebenso wie sprachanalytische Orientierungen in den Kultur- und Sozialwissenschaften im ›Diskurs‹ ihren primären Gegenstand sehen. Dabei wird ›Diskurs‹ einerseits auf der Ebene der symbolischen Wissensordnungen, Bedeutungsressourcen und Aussagepraktiken verortet, andererseits auf der Ebene der sozialen Praxis, d. h. im kommunikativ-interaktiven Gebrauch bzw. im performativen Vollzug, wobei Wissen wiederholt und stabilisiert, aber auch hinterfragt und gebrochen wird.

21.5 Sprachaneignung und/als kulturelles Lernen

Forschung, die Spracherwerb im Rahmen kultureller bzw. sozialer Kontexte untersucht, interessiert sich v. a. für das Lernen von Sprache als Bedeutungen (Halliday 1975). Eine auf der menschlichen Fähigkeit zur Kooperation basierende gebrauchsbasierte Theorie des Spracherwerbs hat Tomasello (2005) entwickelt. In der Zweitspracherwerbtheorie wurde der Zusammenhang von Sprache bzw. Spracherwerb und Kultur insbesondere von soziokulturellen Ansätzen zum Zweitspracherwerb thematisiert, die sich auf die Entwicklungstheorie des russischen Psychologen Vygotsky berufen (vgl. Ohm 2007; Lantolf 2000; Lantolf/Thorne/Poehner 2015). Vygotsky hatte den Entwicklungsprozess von Kindern als primär sozialen Prozess

der aktiven Aneignung gesellschaftlich konstruierter (›interpersonaler‹) Bedeutungen durch soziale Tätigkeit und Partizipation an den Konstruktionen dieser Bedeutungen beschrieben. Entsprechend wird Zweitspracherwerb – auch bei Erwachsenen – als (selbst)regulative Tätigkeit bzw. Partizipation und Ko-Konstruktion an gesellschaftlichen Bedeutungen verstanden. Lantolf grenzt diesen Forschungsansatz allerdings explizit von sozialkonstruktivistischen und diskurstheoretischen Positionen ab und hebt die materialistische Basis von Vygotsky im Anschluss an Marx hervor. Vygotskys Theorie, so Lantolf, sei »grounded in the historical materialist writings of Marx, whose theory assumes a material world existing independently of humans and that this world can be changed through the power of human collective and tool-mediated activity, not through discourse« (Lantolf 2006: 103).

Der Ansatz der Sprachsozialisation geht davon aus, dass »language learning and enculturation are part of the same process. [...] Its basic premise is that linguistic and cultural knowledge are constructed through each other, and that language-acquiring children or adults are active and selective agents in both processes« (Watson-Gegeo/Nielsen 2003: 157). In soziokulturell orientierten Arbeiten zum Zweitspracherwerb wird häufig auf Lave und Wengers Arbeit über *Situated learning. Legitimate peripheral participation* (1991) verwiesen, die die Inkorporation von Lernenden und deren (auch sprachliche) Partizipation in »communities of practice« durch die sukzessive (Ermöglichung der) Einnahme verschiedener Partizipationsrollen (vom Laien zum Experten) in diesen *communities* herausarbeitet. Erwähnt seien auch die kritischen Überlegungen von Norton Peirce (1995; vgl. auch Norton 2013) zu *Social identity, investment, and language learning* und von Firth/Wagner (1997), die schon vor über 20 Jahren die Orientierung am idealisierten *native speaker* in der Zweitspracherwerbsforschung in Frage stellten. Die qualitativ-empirische Untersuchung von Pietzuch (2015) thematisiert den Zusammenhang von Zweitspracherwerb, Identität und Partizipation von hochqualifizierten Integrationskursteilnehmenden. Peuschel (2012) untersucht fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in Radio-DaF-Projekten.

Kramsch (2013: 67 und 2012) weist darauf hin, dass Sprachlernende im Rahmen soziokultureller Ansätze zwar als sozial Kommunizierende bzw. Interagierende im Fokus stehen. Diese werden jedoch oft als mit Intentionen ausgestattete autonom agierende Akteure

gesehen, nicht primär als diskursiv-performativ positionierte und sich positionierende Subjekte (vgl. auch Pavlenko 2002 und Kap.VI.21.6). Aktuelle empirische Untersuchungen im Rahmen der soziokulturellen Theorie der Sprachaneignung, so wie sie Daase (2018: 79–145) skizziert, beziehen diskurs- und machttheoretische Aspekte jedoch explizit mit ein.

Schließlich sei auf kulturbezogene Lernprozesse eingegangen, wie sie im Rahmen der Kulturstudien DaF/DaZ untersucht werden (vgl. Altmayer/Koreik 2010; Agiba 2017; Haase/Höller 2017; Becker 2018). Hier geht es darum, inwiefern Menschen in Prozessen diskursiver Bedeutungszuschreibungen und Bedeutungsaushandlungen auf diskursive Ressourcen (kulturelle Deutungsmuster) zurückgreifen und dabei ihren Lebenskontexten, spezifischen Interaktionssituationen oder auch DaF-Lehrbuchtexten etc. Sinn zuschreiben können. Die Frage, inwiefern Sinngebung und Bedeutungsaushandlung in sprachlicher Interaktion selbst schon als kulturbezogenes Lernen verstanden werden können oder ob ein normativ gefasstes Verständnis von ›kulturbezogenem Lernen‹ auch Transformationen im Wissens- und Handlungsrepertoire von Lernenden umfasst, ist strittig. Insbesondere bleibt zu fragen, inwiefern mündige Erwachsene etwa im Rahmen von Integrationskursen diskursiv verhandelte kulturelle Muster wie z.B. ›Gleichberechtigung‹, ›religiöse Vielfalt‹, ›Familie‹, ›Pünktlichkeit‹ oder auch ›Holocaust‹ tatsächlich neu erlernen (müssen) bzw. in welchem Maß sie dabei auf vorhandene Deutungsressourcen zurückgreifen können (vgl. Zabel 2016).

21.6 Kulturwissenschaftlich-diskurstheoretisch informierte Fremd- und Zweitsprachendidaktik

In der Fremd- und Zweitsprachendidaktik sind Fragen zum Verhältnis von Sprache und Kultur vor allem im Rahmen der (kritischen) Auseinandersetzung mit übergeordneten Zielorientierungen des Sprachunterrichts wie ›kommunikative Kompetenz‹ oder ›interkulturelle Kompetenz‹ verhandelt worden (vgl. Kramsch 1998; Risager 2006; Volkmann 2010; Schumann 2005 sowie Chan/Bhatt/Nagami et al. 2015). Kommunikative Kompetenz im Sinne der Fähigkeit zur Teilnahme an (Alltags-)Kommunikation ist seit ca. 40 Jahren Zielkonstrukt des modernen Fremdsprachenunterrichts, wird aber in jüngster Zeit wieder verstärkt kritisch diskutiert und insbesondere mit dis-

kurstheoretischen Positionen in Verbindung gebracht. Was 1974 mit dem *Threshold Level* – ein Regel- und Rahmenwerk, das Kompetenzen in den modernen Fremdsprachen zu bestimmen suchte – begann und um die Jahrtausendwende durch den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* ersetzt und weiterentwickelt wurde, hat zu einer Ablösung des strukturalistischen Paradigmas in der Fremdsprachdidaktik geführt (vgl. Schwerdtfeger 1996), das davon ausging

»dass man Lerner lediglich zum Senden und Empfangen fremdsprachlicher Botschaften befähigen müsse, und zwar indem man die ›kommunikativen Fakten‹ [...] einer Sprache, nämlich die in ihr zu äußernden Redeabsichten, isolierte. Wenn Lernende für diese jeweils Redemittel bekämen – so die Hoffnung – könnten sie alles ausdrücken, was für fremdsprachliche Kommunikation notwendig wäre.« (Schmenk 2007: 134)

Ein solches Verständnis wird heute als »zu eng« und »zu einfach« beurteilt (Schmenk 2007: 133–134). Es berücksichtigt nicht, dass Kommunikation die Aushandlung entsprechender ›Fakten‹ einerseits erst ermöglicht und andererseits Kommunikation immer schon in machtvollen diskursiven Ordnungen stattfindet, die bedingen, wer, d. h. in welcher Sprecherposition, was wann wo zu wem und wie sagen kann. Schwerdtfeger wie Schmenk plädieren daher mit Piepho für den Einbezug diskursiver und kulturbezogener Aspekte bei der Bestimmung von kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik. Schmenk entwirft gleichsam einen Begriff kommunikativer Kompetenz, der die Fähigkeit meint, »Kommunikation, einzelne Kommunikanten, kommunikative Akte, diskursiv geschaffene und sozial konstruierte Wirklichkeiten, die mediale Vermitteltheit von Kommunikation sowie ihre soziale und kulturelle Verortetheit einschätzen zu können« (ebd.: 138).

Neben der ›kommunikativen Kompetenz‹ war es vor allem die Diskussion um den Begriff der ›interkulturellen Kompetenz‹, die dem Thema ›Kultur‹ zu neuer Aufmerksamkeit in der Fremdsprachendidaktik verholfen hat. Dabei wird kritisch angemerkt, dass die Rede von ›Interkulturalität‹ »lange Zeit von einer Kontrastierung des Eigen- und Zielkulturellen bzw. des Eigenen und des Fremden« ausging (Küster 2005: 63; vgl. auch Plikat 2017) und dass der Schwerpunkt auf »kulturelle Kontrastivität, und zwar im Hinblick auf unterschiedliche, geographisch voneinander entfernt liegende Kulturen« gelegt worden sei (Hu 2005: 51; vgl. auch Hu 2010). Der Begriff ›(Ziel-)Kultur‹

würde oft noch an die Vorstellung einer ›(Ziel)Sprachgemeinschaft‹ gebunden (Küster 2005: 64). »In all these cases, culture is tied to the characteristics of native members of a national community who speak the national language and share in it national culture« (Kramersch 2013: 70; vgl. auch Altmayer 2008).

Insbesondere aus der Kritik an den Grundannahmen des Interkulturalitätsparadigmas (s. Kap. VI.23), aber auch an einem zu stark vereinfachten Verständnis von kommunikativer Kompetenz sind in den letzten Jahren in den Fremdsprachendidaktiken kulturwissenschaftlich orientierte Kompetenzmodelle entwickelt worden, die im Anschluss an diskurstheoretische Positionen auch die Diskussion zum Verhältnis von Sprache und Kultur bzw. Diskurs und Subjekt im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache neu belebt und neue Perspektiven für die fremdsprachenwissenschaftliche Forschung generiert haben.

21.6.1 Symbolische Kompetenz

Auch Claire Kramersch entwickelt ihre Überlegungen zu symbolischer Kompetenz aus einer kritischen Abgrenzung gegenüber dem Begriff der ›kommunikativen Kompetenz‹. Kritisiert wird, dass der Kommunikationsbegriff des Fremdsprachendiskurses utilitaristisch-funktional sei, sich zu sehr an den Kriterien der Effizienz und Messbarkeit orientiere und von einem zu einfachen Verständnis von sprachlichem Handeln bzw. von Bedeutungsaushandlung (hier nach Long) ausgehe (vgl. Riedner 2015: 132–133). Kramschs Konzept symbolischer Kompetenz fokussiert hingegen die kulturelle Bedeutungsherstellung selbst: »Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself« (Kramersch 2006: 251; vgl. auch Kramersch 2013: 68).

Laut Riedner, die sich umfassend mit dem Konzept der symbolischen Kompetenz auseinandersetzt, gehört Claire Kramersch »zu den Protagonist/innen eines *cultural turn* in der Fremdsprachendidaktik« (Riedner 2015: 129). Sprache und Kultur seien bei Kramersch gleichermaßen im Begriff des Symbolischen aufgehoben (ebd.: 130; vgl. auch Kramersch 2013: 62–63). In Orientierung und Anlehnung an die drei Sprachfunktionen Bühlers (Darstellung, Ausdruck und Appell) konzipiert Kramersch (2011) drei grundlegende Dimensionen des Symbolischen (*symbolic representation*, *symbolic action* und *symbolic power*), die sie im Hinblick auf symbolische Kompetenz poststrukturalistisch perspektiviert.

Was Kultur im Fremdsprachenunterricht angeht, unterscheidet Kramersch ein modernistisches von einem postmodernistischen Verständnis. ›Modern‹ sei der Fokus auf ›hohe Kultur‹, die zunächst im Rahmen nationalstaatlicher Institutionalisierungsdiskursive vermittelt wurde. Mit dem neuen Fokus auf Kommunikation und Interaktion habe dann die ›Alltagskultur‹ (Verhaltensweisen, Gewohnheiten, Glaubens- und Wertevorstellungen) Einzug in den Sprachunterricht erhalten (Kramersch 2013: 66).

Aus einer kulturwissenschaftlich-diskurstheoretischen Perspektive und aus dem Interesse an *symbolic power* sei nun aber der Zusammenhang von Diskurs und Subjekt in den Fokus zu rücken:

»If culture is no longer bound to the territory of nation-state and its history, then we have to see it as a dynamic discursive process, constructed and reconstructed in various ways by individuals engaged in struggles for symbolic meaning and for the control of subjectivities and interpretations of history.« (Kramersch 2013: 68)

Kultur und Sprache seien hier unmittelbar über das Subjekt verbunden: »Denn die Diskurspraktiken ermöglichen und limitieren die Ausdrucksmöglichkeiten des Subjekts ebenso, wie sie von ihm auch immer wieder unterlaufen und verschoben werden können« (Riedner 2015: 142). So zeigt Kramersch (2009; 2008) – auch anhand empirischer Daten – wie das *multilingual subject* es versteht, in Kommunikationssituationen zwischen den Sprachen und den in sie eingeschriebenen komplexen und widersprüchlichen Deutungs- und Wertevorstellungen zu navigieren.

21.6.2 Diskursfähigkeit

In Kritik an der Leitvorstellung kommunikativer Fähigkeiten in den Bildungsstandards für Fremdsprachen, die »vorgeblich unter den pragmatischen Gesichtspunkten von Funktionalität und Effektivität definiert« seien (Hallet 2008: 77), entwirft Hallet im Anschluss an Piephos Überlegungen zu ›Diskurstüchtigkeit‹ und an Foucaults Diskurstheorie ›fremdsprachige Diskursfähigkeit‹ als fremdsprachendidaktisches Leitziel (hier im Kontext der Fachdidaktik Englisch). Hallet hebt hervor, dass kommunikative Äußerungen erst dadurch zu kohärenten, bedeutungsvollen und relevanten Äußerungen würden, »dass sie in größere diskursive Zusammenhänge und die mit ihnen verbundenen sozialen und kulturellen Praktiken verwoben sind« (ebd.: 87).

»Wer eine sprachliche Äußerung tut, initiiert einen Diskurs, greift in einen Diskurs ein, hält ihn aufrecht oder entwickelt ihn weiter. Etwas anderes ist nicht vorstellbar. Zu dieser diskursiven Partizipation gehört neben der kommunikativen auch eine metadiskursive Kompetenz, welche die Reflexion, Hinterfragung und Kritik von Diskursverläufen, -regeln oder -verhalten ermöglicht.« (ebd.: 87)

Diskursfähigkeit ist damit zum einen deutlich ›reflexiv‹, zum anderen grundlegend ›partizipativ‹ ausgerichtet. Es stellt sich allerdings die Frage, ob den Individuen bzw. Subjekten, wenn sie mit der Fähigkeit ausgestattet werden (sollen), »Diskurse (im Foucaultschen Sinne) zu identifizieren, sie zu initiieren oder aktiv weiterzuentwickeln und nicht zuletzt auch kritisch zu reflektieren« (ebd.: 88), hier nicht eine autonome Handlungsmacht (*agency*) unterstellt wird, die von Foucault oder auch Butler ja gerade angezweifelt wird (s. Kap. VI.21.4).

Im Rahmen der Fachdidaktik(en) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wird auch im Rahmen einer ›diskursiven Landeskunde‹ Diskursfähigkeit als Lehr-/Lernziel beschrieben (vgl. Altmayer 2016: 15).

Reflexion diskursiver Konstruktionsprozesse als Teil von Diskursfähigkeit ist im Kontext der fremdsprachendidaktischen Diskussion immer wieder als Ziel betont worden. So beschreibt *cultural awareness* bei Byram (1997) eine Dimension interkultureller kommunikativer Kompetenz, so arbeitet Küster (2005: 65) die Bedeutung der Kategorien »Reflexivität« und »Konstruktionsbewusstheit« als zentrale bildungstheoretische Kategorien eines kulturwissenschaftlich perspektivierten schulischen Fremdsprachenunterrichts heraus, so spricht Schmenk (2007: 138; s. oben) von einer *communication awareness*. Schweiger, Hägi & Döll (2015) betonen die Relevanz »(kultur)reflexiver Konzepte« und Plikat (2017) entwickelt ein fremdsprachendidaktisches Zielkonstrukt »Diskursbewusstheit«.

Es wird in der nächsten Zeit darum gehen müssen, die sich in den erwähnten neuen Bezeichnungen für Leitzielorientierungen im (Deutsch als) Fremd- und Zweitsprachenunterricht wie ›symbolische Kompetenz‹ oder ›Diskursfähigkeit‹ abzeichnende Orientierung an Diskurs-Partizipation (bzw. deren Ermöglichung) sowie an Diskurs-Reflexivität (und zwar aller Akteure im Feld DaF/DaZ) genauer zu spezifizieren, (empirisch) zu fundieren, aber auch für die Praxis des Lehrens und Lernens handhabbar zu machen.

21.6.3 Diskurs und Subjekt

Mit Blick auf die spezifischen Bedingungen und Lernkontexte von Migrant*innen hat sich in den letzten Jahren eine interdisziplinär ausgerichtete kritische zweisprachendidaktische Forschungsrichtung etabliert, welche (migrantische) Sprecherpositionen im Blick hat. Beeinflusst von *Postcolonial* und *Cultural Studies* und der theoretisch daran anschließenden Migrationspädagogik, die sich kritisch mit institutionellen bzw. diskursiven Ordnungen bzw. dominanten Schemata und Praxen der Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem »Wir« und »Nicht-Wir« auseinandersetzt (Mecheril 2015: 36; vgl. auch Dirim/Mecheril 2018), hat insbesondere İnci Dirim das auf Skutnabb-Kangas zurückgehende Konzept des »Linguizismus« in den DaZ-Diskurs eingeführt (z. B. Dirim 2010; Dirim/Pokitsch 2018). Über linguizistische Differenzsetzungen wie sie beispielsweise anhand von Zuschreibungen wie ›DaZ-Kind‹ oder ›Muttersprachler‹ o. ä. hergestellt werden, werden zugleich ›natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen‹ aufgerufen, Überlegenheiten bestimmter Gruppen gegenüber anderen (›Muttersprachler‹ vs. ›Nicht-Muttersprachler‹) gesetzt und Diskriminierung und Ausgrenzung legitimiert.

Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge auf Zugehörigkeitsordnungen sowie dominante Wir-Imaginationen in Curricula, Lehrmaterialien und Unterricht analysiert u. a. das Autor*innenteam von Maiz (2014). Hier wird (sprachliche) Handlungsfähigkeit auch als ›sprachliche Ermächtigung‹ konzipiert und gefragt, inwiefern *agency*, also Handlungsmacht, im Rahmen diskursiver Unterscheidungspraxen überhaupt möglich ist. Die im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Schulbuchforschung entstandene Thematische Diskursanalyse nach Höhne/Kunz/Radtke (2005) fragt danach, wie Bilder von ›Fremden‹ anhand sprachlicher und visueller Mittel in Schulbüchern reproduziert werden (s. Kap. VI.21.6). Ucharim (2011) beschreibt im Rahmen der Kulturstudien DaF/DaZ in Anwendung der thematischen Diskursanalyse die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt und die berufliche Positionierung von Migrant*innen in Lehrwerken für Integrationskurse. Inwiefern Integrationskursteilnehmende im Rahmen von Unterrichtsinteraktionen (nicht) Teil eines nationalen ›Wir‹, d. h. als (nicht-)zugehörig positioniert werden, thematisiert Zabel (2020). Peuschel (2018) fasst den Stand der Diskussion zu Genderkategorisierungen in der Sprach(aus)bildung zusammen (vgl. zum Geschlechterdiskurs auch in der Fremdsprachenforschung Schmenk 2002).

21.7 Fazit und Ausblick

Die thematisierten Verhältnisse von Kultur und Sprache sind vielschichtig. Während in der Linguistik insbesondere kommunikationstheoretische Überlegungen dazu geführt haben, system- und formbezogenen Sprach(kompetenz)modellen sowie der nativistischen Erklärung von Spracherwerb kultursensitive Sprachbegriffe und Beschreibungen von Sprachaneignungsprozessen gegenüberzustellen, hat der bildungspolitische fremdsprachendidaktische Diskurs bei der Bestimmung kommunikativer Kompetenz kulturelle Aspekte bemerkenswerterweise weitgehend ausgeklammert. In weiten Bereichen des fremdsprachenzissenschaftlichen Fachdiskurses herrscht in Bezug auf den Zusammenhang von Sprache und Kultur nach wie vor die traditionelle (interkulturelle) Sicht vor, dass die ›Nation‹ als nach außen klar abgrenzbares und nach innen homogen vorgestelltes Territorium den Bezugspunkt für Sprache und Kultur bildet. Damit geht die Grundüberzeugung einher, dass das Lernen einer ›fremden‹ (National-)Sprache mit dem Erlernen einer ›fremden (National-)Kultur‹ eng verbunden sei.

Neuere Ansätze – auch im Fach Deutsch als Fremd und Zweitsprache – sehen den Bezugspunkt des Zusammenhangs von Sprache und Kultur dagegen im Diskurs. Diskurse – etwa der Wirtschaft, der Politik und der Wissenschaft oder auch (damit verbundene) alltagsweltliche Diskurse über Fußball oder private Beziehungen – verlaufen aber eben oft quer zu nationalen und nationalsprachlichen Grenzen (Altmayer 2015: 31). Im Hinblick auf Fragen der Aneignung heißt das: »Wir erwerben kulturelles Wissen nicht [...] primär als Mitglieder nationaler Gemeinschaften und auch nicht unbedingt als Sprecher bestimmter Erstsprachen, sondern als Teilnehmende an bestimmten fachlich-thematischen Diskursen« (ebd.). Genauso eignen wir Sprache – auch Fremd- und Zweitsprachen – nicht zuerst als (zukünftiges) Mitglied einer Nation an, sondern im lebensweltlichen Kontext von Familie, Arbeit, Unterricht, Freunden, ›sozialen‹ Medien etc. und den dort thematisch relevant gesetzten, gelebten und erfahrenen diskursiven Ordnungen.

Diese neue Orientierung an Diskursen liegt aktuellen Theorie- und Forschungskonzepten im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zugrunde. In der Zweitspracherwerbsforschung sind es insbesondere soziokulturelle Ansätze, die Zweitspracherwerb als kulturellen bzw. sozialen Erfahrungs- bzw. Partizipationsprozess beschreiben. Die Kulturstudien in

DaF/DaZ verstehen Sprache u. a. als Faktor bei der Herstellung, Aushandlung und Zuschreibung von Bedeutung und Wissen, d. h. von Kultur. Sie erforschen kulturbezogenes Lernen als Sinnbildungsprozesse, die in der Auseinandersetzung mit diskursiven Ordnungen stattfinden. Schließlich ist es die an den *Cultural Studies* orientierte Migrationspädagogik im Bereich Deutsch als Zweitsprache, die mit kritisch-reflexivem Anspruch den Gebrauch und das Lernen einer ›zweiten‹ Sprache insbesondere im Rahmen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen erforscht.

Fremd- und zweitsprachendidaktische Zielkonstrukte wie Symbolische Kompetenz und Diskursfähigkeit sind in kritischer Auseinandersetzung mit dem kommunikativen Paradigma in der Fremdsprachendidaktik – das kulturelle Aspekte weitgehend ausspart – und dem interkulturellen Paradigma – das (National-)Sprache mit (National-)Kultur gleichsetzt – entstanden. Beide gehen von einem kulturwissenschaftlich perspektivierten Sprachbegriff aus und fragen danach, wie Bedeutungen diskursiv (re-)produziert werden und wie Fremd- und Zweitsprachenlernende als Sprecher*innen an ihnen teilhaben können.

›Diskurs‹ wird einerseits auf der Ebene der symbolischen Wissensordnungen, Bedeutungsressourcen und Aussagepraktiken verortet, andererseits auf der Ebene der sozialen Praxis bzw. im kommunikativ-interaktiv-performativen Vollzug, wobei Wissen wiederholt und stabilisiert, aber auch hinterfragt und gebrochen wird. Wissens- und Bedeutungsordnungen, die Handeln ermöglichen, und individuelle Neu- bzw. Ko-Konstruktion von Bedeutung im kommunikativ-interaktiv-performativen Gebrauch, die Handeln sind, sollten in Zukunft – und zwar auch im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – als zwei Seiten derselben Medaille begriffen werden (Reckwitz 2000: 570; Hörning 2004; Angermüller 2014; Spitzmüller 2017: 17; Spitzmüller/Flubacher/Bendl 2017).

Nur beide Ebenen gemeinsam können individuelle Handlungsmacht sowie kulturelle Ordnungsbildung erklären. Kulturwissenschaft im Fach DaF/DaZ sollte also künftig Repräsentationssysteme bzw. Ordnungen (u. a. über Sprachen) einerseits sowie die Herstellung von Sinn bzw. das *doing culture* in interaktiv-dialogischen Kommunikationssituationen bzw. im sprachpraktischen Vollzug andererseits als analytisch zu fokussierende Teilaspekte des Diskurses im Blick haben.

Für die DaF/DaZ-Didaktik heißt das zunächst, Lernenden des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache die Teilhabe an thematisch-fachlichen Diskursen bzw. Diskursgemeinschaften zu ermöglichen. Ent-

sprechend sollte sprachliches Lernen verstärkt als kulturell-diskursives Lernen in den Blick genommen werden.

Gleichzeitig gilt es kritisch zu reflektieren, dass machtvolle Grenzen schaffende nationalistische und postkoloniale Werte- und Zugehörigkeitsdiskurse in Alltag, Politik, Wirtschaft und Wissenschaft – d. h. auch linguizistische und kulturalistische Praktiken im Fach DaF/DaZ – ungleiche Sprecher*innenpositionen reproduzieren und insofern Diskurspartizipation bzw. Sprachaneignung nicht nur ermöglichen, sondern auch einschränken.

Für die DaF/DaZ-Didaktik sollte das in Zukunft heißen, nicht nur zu ermöglichen, dass sich Fremd- und Zweitsprachenlernende in Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Medientechnologien (Brockmeier 1998) auch auf Deutsch einüben können, sondern v. a. auch subjekt- bzw. *agency*-orientierte sowie diskurs-reflexive Sprachbildungsangebote bereitzustellen.

Die reflexiv-kritische Bewusstmachung der Funktionsweisen normativer Ordnungen, in die wir diskursiv verstrickt sind (vgl. zur *critical language awareness* schon Fairclough 1992b), sollten sich alle Akteure im Feld DaF/DaZ zur Aufgabe machen. Dazu gehört dann auch eine kritische Auseinandersetzung mit der »rechnerischen Konstruktion der Wirklichkeit« durch »Algorithmenkulturen« (Seyfert/Roberge 2017) bzw. damit, »wie Computer ›mitreden‹« (Antos 2017). Insbesondere gilt es zu fragen, inwiefern die »Kultur der Digitalität« (Stalder 2016) zur Entgrenzung und Begrenzung von Partizipation auch in Fremd- und Zweitspracherwerbskontexten beiträgt. Dies jedoch ist Teil eines DaF/DaZ-Fachdiskurses, der gerade erst geführt wird.

Literatur

- Agiba, Sara (2017): Lernen durch Irritation. Ein Beitrag zur Untersuchung kulturbezogener Lernprozesse bei ägyptischen DaF-Lernenden. München.
- Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München.
- Altmayer, Claus (2008): Von der ›interkulturellen Kompetenz‹ zum ›kulturbezogenen Deutungslernen‹. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: Renate A. Schulz/Erwin Tschirner (Hg.): *Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München, 28–41.
- Altmayer, Claus (2010): Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin/New York, 1402–1413.
- Altmayer, Claus (2015): *Sprache/Kultur – Kultur/Sprache*. Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Michael Dobstadt/Christian Fandrych/Renate Riedner (Hg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft*. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt a. M., 17–36.
- Altmayer, Claus (2016): Einleitung. In: Ders. (Hg.): *Mitreden*. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart. In: <https://www.klett-sprachen.de/mitreden/t-1/9783126752671> (08.10.2019), passwortgeschützt, Code liegt dem Lehrwerk bei.
- Altmayer, Claus/Koreik, Uwe (Hg.) (2010): *Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache*. Themenschwerpunkt der Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 15/2.
- Androutsopoulos, Jannis (2007): Ethnolekte in der Mediengesellschaft. Stilisierung und Sprachideologie in Performance, Fiktion und Metasprachdiskurs. In: Christian Fandrych/Reinier Salverda (Hg.): *Standard, Variation und Sprachwandel in germanischen Sprachen*, Tübingen, 113–155.
- Angermüller, Johannes (2014): Diskurs. In: Daniel Wrana/Alexander Ziem/Martin Reislgl et al. (Hg.): *DiskursNetz*. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin, 75–84.
- Angermüller, Johannes (2018): Truth after post-truth: for a Strong Programme in Discourse Studies. In: *Palgrave Communications* 4:30, 1–8. In: <https://www.nature.com/articles/s41599-018-0080-1.pdf> (10.04.2019)
- Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva et al. (Hg.) (2014): *Diskursforschung*. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bielefeld.
- Antos, Gerd (2017): Wenn Roboter »mitreden«. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 45/3, 392–418.
- Auer, Peter (Hg.) (2007): *Style and Social Identities. Alternative Approaches to Linguistic Heterogeneity*. Berlin/New York.
- Auer, Peter (2013): *Sprachliche Interaktion*. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. Berlin.
- Auer, Peter (1986): Kontextualisierung. In: *Studium Linguistik* 19, 22–47.
- Becker, Christine (2018): *Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation*. Eine empirische Untersuchung von Online-Diskussionen im universitären Landeskundeunterricht. Tübingen.
- Bhabha, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen.
- Blommaert, Jan (2005): *Discourse. A Critical Introduction*. Cambridge.
- Böhme, Hartmut (2000): *Kulturwissenschaft*. In: Harald Fricke (Hg.): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Band II: H-O. Berlin/New York, 356–359.
- Brockmeier, Jens (1998): *Literales Bewußtsein*. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur. München.
- Busch, Brigitta (2015): Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung. Zum Konzept des Spracherlebens. In: Anna

- Schnitzer/Rebecca Mörgen (Hg.): Mehrsprachigkeit und (Un)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim, 49–66.
- Busch, Brigitta (2017): Mehrsprachigkeit. Wien.
- Busch, Brigitta (2019): Sprachreflexion und Diskurs: Theorien und Methoden der Sprachideologieforschung. In: Gerd Antos/Thomas Niehr/Jürgen Spitzmüller (Hg.): Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit. Berlin/Boston, 107–139.
- Busse, Dietrich (2013): Linguistische Diskursanalyse. Die Macht der Sprache und die soziale Konstruktion der Wirklichkeit aus der Perspektive einer linguistischen Epistemologie. In: Willy Viehöver/Reiner Keller/Werner Schneider (Hg.): Diskurs – Sprache – Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung. Wiesbaden, 51–77.
- Busse, Dietrich/Niehr, Thomas/Wengeler, Martin (2005): Brisante Semantik. Neuere Konzepte und Forschungsergebnisse einer Kulturwissenschaftlichen Linguistik. Tübingen.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Frankfurt a. M.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a. M.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a. M.
- Byram, Michael (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon.
- Chan, Wai Meng/Bhatt, Sunil Kumar/Nagami, Masanori et al. (Hg.) (2015): Culture and Foreign Language Education. Insights from Research and Implications for the Practice. Boston.
- Council of Europe (2018): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg.
- Daase, Andrea (2018): Zweitsprachsozialisation in den Beruf: narrative Rekonstruktionen erwachsener Migrant*innen mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme. Münster.
- Deppermann, Arnulf/Spranz-Fogasy, Thomas (Hg.) (2002): be-deuten. Wie Bedeutung im Gespräch entsteht. Tübingen.
- Deppermann, Arnulf/Reineke, Silke (Hg.) (2018): Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext. Berlin/Boston.
- Dirim, İnci (2010): »Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.« Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril/İnci Dirim/Mechthild Gomolla et al. (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturellpädagogische Forschung. Münster, 91–112.
- Dirim, İnci/Auer, Peter (2012): Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn.
- Dirim, İnci/Pokitsch, Doris (2017): Migrationspädagogische Zugänge zu »Deutsch als Zweitsprache«. In: Michael Becker-Mrotzek/Hans Joachim Roth (Hg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, 95–108.
- Dirim, İnci/Knappik, Magdalena (2014): Das »Kiezdeutsche« als »Mimikry«. Positionierende Ko-Konstruktionen durch Jugendliche und Wissenschaftler/innen. In: Paul Mecheril (Hg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, 223–237.
- Dirim, İnci/Pokitsch, Doris (2018): (Neo-)Linguistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld »Deutsch als Zweitsprache«. In: Kersten S. Roth/Karen Schramm/Jürgen Spitzmüller (Hg.): Phänomen »Mehrsprachigkeit«. Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken. Duisburg, 13–31.
- Dobstadt, Michael (2018): Plädoyer für ein neues Verständnis des Begriffs »Fremd« in Deutsch als Fremdsprache. Inwiefern ist die deutsche Sprache (k)eine fremde Sprache? In: İnci Dirim/Anke Wegner (Hg.): Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF/DaZ. Opladen, 111–125.
- Dobstadt, Michael/Fandrych, Christian/Riedner, Renate (Hg.) (2015): Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt a. M.
- Dorostkar, Niku (2014): Mehrsprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. Göttingen.
- Ehlich, Konrad (1998): Medium Sprache. In: Hans Strohner/Lorenz Sichelschmidt/Martina Hielscher (Hg.): Medium Sprache. Forum Angewandte Linguistik 34. Frankfurt a. M., 9–21.
- Ehlich, Konrad (2006): Die Vertreibung der Kultur aus der Sprache. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 34, 50–63.
- Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Krumm, Hans-Jürgen et al. (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet. In: Dies. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 1–18.
- Fairclough, Norman (Hg.) (1992a): Discourse and Social Change. Cambridge.
- Fairclough, Norman (Hg.) (1992b): Critical Language Awareness. London.
- Firth, Alan/Wagner, Johannes (1997): On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. In: The Modern Language Journal 81/III, 285–300.
- Flubacher, Mi-Cha (2014): Integration durch Sprache – die Sprache der Integration. Eine kritische Diskursanalyse zur Rolle der Sprache in der Schweizer und Basler Integrationspolitik 1998–2008. Göttingen.
- García, Ofelia/Wei, Li (2014): Translanguaging, Language, Bilingualism and Education. New York.
- Garfinkel, Harold (1972): Remarks on Ethnomethodology. In: John J. Gumperz/Dell. H. Hymes (Hg.): Directions in Sociolinguistics. New York, 301–324.
- Goffman, Erving (1980): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt a. M.

- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.
- Götze, Lutz (2009): Kulturkontrastive Grammatik – ein neuer Ansatz in Theorie und Praxis der Fremdsprachenvermittlung. In: Lutz Götze/Patricia Mueller-Liu/Salifou Traoré (Hg.): Kulturkontrastive Grammatik – Konzepte und Methoden. Frankfurt a. M., VII-XX.
- Gumperz, John J./Hymes, Dell H. (Hg.) (1972): Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. New York.
- Günthner, Susanne (2013): Sprache und Kultur. In: Peter Auer (Hg.): Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition. Stuttgart, 347–376.
- Günthner, Susanne (2015): Zur Verwobenheit von Sprache und Kultur – Ansätze einer anthropologischen Linguistik. In: Michael Dobstadt/Christian Fandrych/Renate Riedner (Hg.): Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt a. M., 65–64.
- Günthner, Susanne/Linke, Angelika (2006): Einleitung: Linguistik und Kulturanalyse. Ansichten eines symbiotischen Verhältnisses. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 34, 1–27.
- Hall, Stuart (1997): The Work of Representation. In: Ders. (Hg.): Representation. Cultural Representation and Signifying Practices. London, 13–74.
- Hall, Stuart (2002): Zur Zentralität von Kultur. Anmerkungen über die kulturelle Revolution unserer Zeit. In: Andreas Hepp/Martin Löffelholz (Hg.): Grundlagentexte zur transkulturellen Kommunikation. Konstanz, 95–117.
- Hallet, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Michael A. Legutke (Hg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen, 76–96.
- Halliday, M. A. K. (1975): Learning How To Mean: Explorations in the Development of Language. London.
- Hausendorf, Heiko (2000): Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung. Tübingen.
- Heringer, Hans-Jürgen (2004): Interkulturelle Kommunikation. Stuttgart.
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank Olaf (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt a. M.
- Hörning, Karl H. (2004): Kultur als Praxis. In: Friedrich Jaeger/Burkhard Liebsch/Jörn Rüsen et al. (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. I: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart, 139–151.
- Hu, Adelheid (2005): Kulturwissenschaft(en) und Fremdsprachenforschung – Szenen einer Beziehung. In: Adelheid Schumann (Hg.): Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts. Frankfurt a. M., 45–57.
- Hu, Adelheid (2010): Fremdverstehen und kulturelles Lernen. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 1391–1402.
- Irvine, Judith T./Gal, Susan (2000): Language Ideology and Linguistic Differentiation. In: Paul V. Kroskrity (Hg.): Regimes of Language. Santa Fe, 35–83.
- Jäger, Ludwig (2006): »ein notwendiges Uebel der Kultur«. Anmerkungen zur Kulturwissenschaftlichkeit der Linguistik. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 34, 29–49.
- Jäger, Ludwig/Holly, Werner/Krapp, Peter et al. (Hg.) (2016): Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft. Berlin.
- Keim, Inken (²2008): Die »türkischen Powergirls«. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim. Tübingen.
- Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner et al. (Hg.) (2005): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz.
- Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.) (2012): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden.
- Knoblauch, Hubert (1995): Kommunikationskultur. Die kommunikative Konstruktion kultureller Kontexte. Berlin.
- Konerding, Klaus-Peter (2008): Diskurse, Topik, Deutungsmuster. Zur Komplementarität, Konvergenz, und Explikation sprach-, kultur- und sozialwissenschaftlicher Zugänge zur Diskursanalyse auf der Grundlage kollektiven Wissens. In: Ingo Warnke/Jürgen Spitzmüller (Hg.): Methoden der Diskurslinguistik. Berlin, 117–150.
- Konerding, Klaus-Peter (2009): Diskurslinguistik. Eine neue linguistische Teildisziplin. In: Ekkehard Felder (Hg.): Sprache. Heidelberg, 155–177.
- Kramsch, Claire (1998): Language and Culture. Oxford.
- Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: The Modern Language Journal 90, 249–252.
- Kramsch, Claire (2008): Ecological Perspectives on Foreign Language Education. In: Language Teaching, 41:3 (2008), 389–408.
- Kramsch, Claire (2009): The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters. Oxford.
- Kramsch, Claire (2011): The Symbolic Dimension of the Intercultural. In: Language Teaching 44/3, 354–367.
- Kramsch, Claire (2013): Culture in Foreign Language Teaching. In: Iranian Journal of Language Teaching Research 1/1, 57–78.
- Krämer, Sybille (2001): Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts. Frankfurt a. M.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 20, 13–36.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Deutsch als Fremdsprache (DaF). In: Hans Barkowski/Hans Jürgen Krumm (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, 47–48.

- Kuße, Holger (2012): Kulturwissenschaftliche Linguistik. Eine Einführung. Göttingen.
- Küster, Lutz (2005): Kulturverständnisse in Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. In: Adelheid Schumann (Hg.): Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts. Frankfurt a. M., 59–70.
- Lantolf, James P. (Hg.) (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford.
- Lantolf, James, P. (2006): Sociocultural Theory and L2. State of the Art. In: *Studies in Second Language Acquisition* 28, 67–109.
- Lantolf, James P./Thorne, Steven L./Poehner, Matthew E. (2015): Sociocultural Theory and Second Language Development. In: Bill VanPatten/Jessica Williams (Hg.): *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. New York, 207–226.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge.
- Li Wei (2018): Translanguaging as a Practical Theory. In: *Applied Linguistics* 39/1, 9–30.
- Linke, Angelika/Markus Nussbaumer/Paul R. Portmann (31996): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen.
- Maas, Utz (1985): Kulturanalyse und Sprachwissenschaft. In: Thomas T. Ballmer/Roland Posner: *Nach-Chomskysche Linguistik*. Berlin, 91–101.
- Maiz (Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen) (Hg.) (2014): *Deutsch als Zweitsprache. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge*. Linz.
- Marchart, Oliver (2008): *Cultural Studies*. Konstanz.
- Maringer, Isabelle (2012): *Das kulturelle Deutungsmuster Europa im deutschen Mediendiskurs zum EU-Beitritt der Türkei: ein Beitrag zu den Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig.
- McNamara, Tim (2012): Poststructuralism and its Challenges for Applied Linguistics. In: *Applied Linguistics* 33/5, 473–482.
- McNamara, Tim (2019): *Language and Subjectivity*. Cambridge.
- Mecheril, Paul (2015): Zum Anliegen der Migrationspädagogik. In: Rudolf Leiprecht/Anja Steinbach (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Schwalbach, 25–53.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien/Quasthoff, Uta (2017): Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In: Iris Meißner/Eva L. Wyss (Hg.) (2017): *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*. Tübingen, 11–45.
- Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich (1981): Einleitung. In: Ders. (Hg.): *Konfrontative Semantik. Zur Kritik am Fremdsprachenunterricht aus grundlagentheoretischer Sicht kritischer Psychologie und sozialwissenschaftlicher Linguistik*. Weil der Stadt, 9–10.
- Norton Peirce, Bonny (1995): Social Identity, Investment, and Language Learning. In: *Tesol Quarterly* 29/1, 9–31.
- Norton, Bonny (2013): *Identity and Language Learning. Extending the Conversation*. Bristol.
- Ohm, Udo (2007): Informationsverarbeitung vs. Partizipation: Zweitspracherwerb aus kognitiv-interaktionistischer und soziokultureller Perspektive. In: Ruth Eßer/Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*. München, 24–33.
- Ortner, Hanspeter/Sitta, Horst (2003): Was ist der Gegenstand der Sprachwissenschaft? In: Angelika Linke/Hanspeter Ortner/Paul R. Portmann-Tselikas (Hg.): *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen, 3–64.
- Pavlenko, Aneta (2002): Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in Second Language Learning and Use. In: Vivian Cook (Hg.): *Portraits of the L2-User*. Clevedon, 277–302.
- Peuschel, Kristina (2012): Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte: Fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in radiodaf-Projekten. *Baltmannsweiler*.
- Peuschel, Kristina (2018): Aspekte von Gender in der Sprach(Aus)Bildung Deutsch (als zweite, dritte und Folgesprache). In: İnci Dirim/Anke Wegner (Hg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ*. Opladen, 344–362.
- Pietzuch, Anja (2015): *Hochqualifizierte in Integrationskursen – eine fallstudienbasierte Analyse zu Zweitspracherwerb, Identität und Partizipation*. München.
- Plikat, Jochen (2017): *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz*. Frankfurt a. M.
- Reckwitz, Andreas (2000): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist.
- Rehbein, Jochen (2006): *The cultural apparatus: Thoughts on the relationship between language, culture and society*. In: Kristin Bührig/Jan ten Thije (Hg.): *Beyond Misunderstanding: Linguistic analyses of intercultural communication*. Amsterdam/ Philadelphia 2006, S. 43–96.
- Riedner, Renate (2015): *Das Konzept der symbolic competence (Claire Kramsch) im Schnittpunkt von Linguistik, Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik*. In: Michael Dobstadt/Christian Fandrych/Renate Riedner (Hg.) (2015): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt a. M., 129–150.
- Risager, Karen (2006): *Language and Culture. Global Flows and Local Complexity*. Clevedon et al.
- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld.
- Sacks, Harvey (1992): *Lectures on Conversation*. Vol. I. Cambridge MA.
- Schmenk, Barbara (2002): *Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung*. Tübingen.
- Schmenk, Barbara (2007): *Kommunikation ist alles. Oder? Wider die Trivialisierung des Kommunikativen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 44/3, 131–139.
- Schnitzer, Anna/Mörgen, Rebecca (Hg.): *Mehrsprachigkeit*

- und (Un)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim/Basel.
- Schumann, Adelheid (Hg.) (2005): Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts. Frankfurt a. M.
- Schweiger, Hannes/Hägi, Sara/Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: Fremdsprache Deutsch 52, 3–10.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1996): Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 23/4, 430–442.
- Seyfert, Robert/Roberge, Jonathan (Hg.) (2017): Algorithmenkulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit. Bielefeld.
- Spitzmüller, Jürgen (2013): Metapragmatik, Indexikalität, soziale Registrierung. Zur diskursiven Konstruktion sprachideologischer Positionen. Zeitschrift für Diskursforschung 1 (3), 263–287.
- Spitzmüller, Jürgen (2017): ›Kultur‹ und ›das Kulturelle‹: Zur Reflexivität eines begehrten Begriffs. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 67, 3–23.
- Spitzmüller, Jürgen/Flubacher, Mi-Cha/Bendl, Christian (Hg.) (2017): Soziale Positionierung als Praxis und Praktik. Theoretische Konzepte und methodische Zugänge. Themenheft Wiener Linguistische Gazette 81. Wien.
- Spitzmüller, Jürgen/Warnke, Ingo H. (2011): Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse. Berlin/New York.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin.
- Tomasello, Michael (2005): Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Harvard.
- Trabant, Jürgen (2009): Die Sprache. München.
- Traoré, Salifou (2009): Zur Grundlegung einer kulturkontrastiven Grammatik. In: Lutz Götte/ Patricia Mueller-Liu/Salifou Traoré (Hg.): Kulturkontrastive Grammatik – Konzepte und Methoden. Frankfurt a. M., 15–83.
- Trim John/North, Brian/Coste, Daniel (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin.
- Ucharim, Anja (2011): »In meiner Heimat war ich Jurist (...) und jetzt fahre ich Taxi« – die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt und die berufliche Positionierung von Migrantinnen und Migranten in Lehrwerken für Integrationskurse. Leipzig.
- Viehöver, Willy/Keller, Reiner/Schneider, Werner (2013): Diskurs – Sprache – Wissen: Ein problematischer Zusammenhang? In: Dies. (Hg.): Diskurs – Sprache – Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung. Wiesbaden, 7–19.
- Volkman, Laurenz (2010): Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache. Tübingen.
- Warnke, Ingo (2013): Diskurs als Praxis und Arrangement – Zum Status von Konstruktion und Repräsentation in der Diskurslinguistik. In: Willy Viehöver/Reiner Keller/Werner Schneider (Hg.): Diskurs – Sprache – Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung. Wiesbaden, 51–77.
- Watson-Gegeo, Karen A./Nielsen, Sarah (2003): Language Socialization. In: Catherine J. Doughty/Michael Long (Hg.): The Handbook of Second Language Acquisition. Malden, 156–177.
- Wengeler, Martin (2003): Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960–1985). Tübingen.
- Werlen, Iwar (2002): Sprachliche Relativität. Tübingen.
- Wierzbicka, Anna (1992): Understanding Cultures Through Their Key Words. English, Russian, Polish, German, and Japanese. New York.
- Wiese, Heike (2012). Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. München.
- Wodak, Ruth/De Cillia, Rudolf/Reisigl, Martin et al. (2009): The Discursive Construction of National Identity. Edinburgh.
- Zabel, Rebecca (2016): Typen des Widerstandes im Kontext Deutsch als Zweitsprache. Kulturelle Orientierung von Teilnehmenden an Integrationskursen. Tübingen.
- Zabel, Rebecca (2020): *Wir* als linguistisch-kulturwissenschaftlicher Gegenstand im Kontext des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Claus Altmayer/Carlotta von Maltzan/Rebecca Zabel (Hg.): ›Zugehörigkeiten‹: Ansätze und Perspektiven in Germanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, 55–80.
- Ziem, Alexander (2005): »Frame-Semantik und Diskursanalyse. Zur Verwandtschaft zweier Wissensanalysen«. Paper für die Konferenz: Diskursanalyse in Deutschland und Frankreich. Aktuelle Tendenzen in den Sozial- und Sprachwissenschaften. 30. Juni – 2. Juli 2005 in Paris. Unter: https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Germanistik/Konstruktionsgrammatik/ZiemFrames_Diskurs.pdf (05.02.2020), 11 Seiten.
- Ziem, Alexander/Lasch, Alexander (Hg.) (2013): Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze. Berlin/New York.

22 Konzepte der ›Landeskunde‹ und des kulturellen Lernens

22.1 Das Ende der Landeskunde?

Totgesagte leben länger. Wie oft schon wurde ›Landeskunde‹ als überholt deklariert, doch sie ist immer noch da, sowohl als Begriff als auch mit zum Teil veraltet erscheinenden Konzepten. Die einfachen Anführungszeichen machen es deutlich: Es lässt sich nicht über ›Landeskunde‹ sprechen, ohne auf die Bezeichnung und den Status dieses Teilbereichs von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache einzugehen. Dass der Begriff überhaupt im Titel eines Artikels im vorliegenden Handbuch Verwendung findet, lässt sich als Indiz für sein Beharrungsvermögen lesen. Zur Geschichte der ›Landeskunde‹ gehört die Begriffsdiskussion (vgl. zur Begriffsvielfalt Koreik 1999: 11–13) ebenso wie die rituelle Feststellung, dass es sich um einen schwierigen Bereich mit einem umstrittenen Status handelt: um ein »Unfach«, um eine »unendliche Geschichte«, um das »Ungeheuer von Loch Ness« (zit. nach Althaus 1999: 25). Dennoch hält sie sich mit großer Hartnäckigkeit: Keine Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) kommt ohne Sektion aus, die im Titel »Landeskunde« oder »landeskundliches Lernen« trägt, in vielen Curricula für die Ausbildung von Lehrkräften ist sie ein fester Bestandteil. Verlage bieten Unterrichtsmaterialien zu Landeskunde an, und Handbücher und Einführungen in das Fach DaF/DaZ widmen sich mehr oder weniger ausführlich der Landeskundedidaktik.

Aus allgemein fremdsprachendidaktischer Perspektive hält Adelheid Schumann den Minimalkonsens fest, »dass der Erwerb fremdsprachiger Kenntnisse und Fertigkeiten verknüpft sein sollte mit einer inhaltlichen Beschäftigung mit der Gesellschaft des Zielsprachenlandes, ihrer Geschichte und ihrer Kultur« (Schumann 2017: 187). Allerdings sind sowohl die Bestimmung des Gegenstands als auch der Ziele landeskundlichen und kulturellen Lehrens und Lernens umstritten und fortwährend Thema fremd- und zweitsprachendidaktischer Diskussionen.

Offen bleibt in der Position Schumanns, weshalb vom Zielsprachenland im Singular die Rede ist, denn nicht nur im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache handelt es sich um mehrere Zielsprachenländer, deren Verhältnis untereinander im Unterricht auch zum Thema gemacht werden kann. Zudem stellt sich die Frage nach dem zugrundeliegenden Ver-

ständnis von Kultur, das zu den kontroversesten Themen in der landeskundedidaktischen Diskussion gehört (s. Kap. VI.20). Mit Blick auf die einschlägigen Handbücher und Einführungen lässt sich zudem ein deutliches Ungleichgewicht zwischen DaF und DaZ feststellen: »Landeskunde ist ein Lernbereich, der im Bereich DaZ bislang fast gar keine Rolle spielt« (Rösch 2011: 131). Zumindest kommt ›Landeskunde‹ in DaZ unter diesem Stichwort kaum vor, sehr wohl aber spielen Fragen der DaF-Landeskundedidaktik auch in DaZ eine Rolle: Wie hängen der Erwerb von Sprachkenntnissen und die inhaltliche Beschäftigung mit der Gesellschaft des jeweiligen Bezugsraumes für diese Sprache zusammen? Welche Gesellschaft wird in den Lehrwerken und im Unterricht dargestellt und wie wird die für moderne Gesellschaften kennzeichnende Heterogenität veranschaulicht? Welches Wissen über Gesellschaft, Geschichte oder Kultur und welche kulturbezogenen Kompetenzen werden für den Sprachunterricht als notwendig erachtet und aus welchen Gründen? Wie verlaufen kulturbezogene Lernprozesse und wie können sie zielführend gestaltet werden?

Mehrere Ebenen der landeskunedidaktischen Diskussion sind zu unterscheiden (vgl. Koreik 2011: 582–583): Erstens geht es dabei um landeskundliche Inhalte im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Zweitens steht auch die Frage nach landeskundlichem Lehren und Lernen als Gegenstand der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften zur Diskussion. Drittens ist mit ›Landeskunde‹ und deren Vermittlung auch ein Bereich der Forschung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache angezeigt. Und viertens sind Fragen landeskundlichen Lehrens und Lernens eng mit Sprachenpolitik verbunden, wenn es etwa um die Vermittlung und Verbreitung der deutschen Sprache, um die Berücksichtigung unterschiedlicher amtlich deutschsprachiger Länder bzw. Regionen im Unterricht oder um Integrationsprozesse und damit verbundene pädagogische Maßnahmen geht. Landeskundliches Lehren und Lernen ist immer auch verwoben mit nationalen, supranationalen und globalen Macht- und Herrschaftsverhältnissen.

Als übergeordnetes Lehrziel kann Teilhabe identifiziert werden. Ob es um Teilhabe an deutschsprachigen Diskursen oder am gesellschaftlichen und politischen Leben eines dominant deutschsprachigen Landes geht, ist bereits eine Frage des jeweiligen landeskunde- und kulturdidaktischen Ansatzes. Uwe Koreik verweist in seinem Überblick zur Landeskunedidaktik auf Peter Groenewold, der 2005 den Begriff der ›Partizipation‹ als übergreifendes Lernziel des Fremd-

sprachenunterrichts im Allgemeinen und des landeskundlichen Lernens im Besonderen ins Spiel gebracht hatte (vgl. Koreik 2011: 583, Groenewold 2005: 516), den auch Claus Altmayer (2006: 54) für eine »kulturrwissenschaftlich transformierte Landeskunde in Anspruch nehmen« möchte. Im Sinne »der Fähigkeit zur Partizipation an Diskursen und damit an Prozessen der diskursiven Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutungen« in der zu erlernenden Sprache als Lernziel (Altmayer 2017: 12) trägt der von Altmayer (2016) herausgegebene Band mit Materialien zur »diskursiven Landeskunde« einen vielsagenden Titel: Es geht ums *Mitreden* und somit um die Voraussetzungen und Möglichkeiten mitreden zu können. Hans-Jürgen Krumm (1998: 541) verweist auf die friedenspädagogische Komponente der Landeskunde, wenn er als ihr Ziel nennt, Verständigung zu ermöglichen und dazu beizutragen, dass Grenzen abgebaut und nicht wieder neue ideologische oder politische Grenzen errichtet werden. Insbesondere im DaZ-Kontext sind landeskundliches und kulturelles Lernen als Weg zu (mehr) Teilhabe mit sprachen- und integrationspolitischen Fragen verbunden.

Landeskunde war nach Jörg Roche lange Zeit »unterentwickelt« (Roche 2013: 297), was mehrere Gründe habe: Landeskunde sei »nur schwer systematisch« zu fassen und werde als weniger wichtig im Vergleich zu anderen Bereichen des Sprachenlernens (Wortschatz, Grammatik) gesehen (ebd.). Sowohl in der Ausbildung von Lehrkräften als auch in wirkmächtigen Rahmenvorgaben wie dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* spiele Landeskunde nur eine marginale Rolle.

Ein Blick in die Fachgeschichte lässt andererseits auch den gegenteiligen Schluss zu, dass der Landeskunde große Bedeutung zugeschrieben wird: Schließlich wurde das Fach Deutsch als Fremdsprache »in eine linguistische, lehr-/lernwissenschaftliche, literaturwissenschaftliche und eben auch landeskundliche Ausrichtung« aufgeteilt (Koreik/Pietzuch 2010: 1441). Diese Aufteilung und damit die Kategorisierung der Landeskunde als Teildisziplin des Faches DaF/DaZ wird aber dem Stand der Diskussion nicht gerecht, weil sie die grundsätzliche und gegenstandskonstitutive Anbindung der Landeskunde an die Praxis des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache und die damit einhergehenden vielfältigen Bezüge zwischen der Landeskunde und den anderen Teilbereichen des Fachs nicht angemessen berücksichtigt, sondern eher einer disziplinären Verselbstständigung der Landeskunde das Wort redet. Als

kleinster gemeinsamer Nenner der landeskunde- und kulturdidaktischen Diskussion lässt sich daher festhalten, dass das Erlernen einer Sprache immer verbunden ist mit soziokulturellen Themen und Fragestellungen, mit dem Herstellen und Aushandeln von Bedeutung und mit der grundsätzlichen Frage nach dem Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur (vgl. Koreik/Pietzuch 2010: 1442; Altmayer 2015; s. Kap. VI.21).

22.2 Informationsbezogen, kommunikativ, inter- oder transkulturell? Konzepte für landeskundliches und kulturelles Lernen

Ein häufig zitiertes Bild in Überblicksdarstellungen zur Landeskunde ist jenes der Pendelschwungbewegungen:

»Die ›Landeskunde-Diskussion‹ könnte man seit ihren Anfängen als Abfolge exklusiv behaupteter Ansätze kennzeichnen, als ›Pendelschwungbewegungen‹ von realistischen zu idealistischen Zielen, von anwendbarem Wissen zu individueller Bildung, von Fertigkeiten zu Fähigkeiten, von pädagogisch zu politisch legitimierte oder gesetzte Zielen – und vice versa.« (Simon-Pelanda 2001: 48)

Dieses Bild macht vor allem deutlich, dass wir in der Landeskunde-Diskussion nicht von einer linearen Entwicklung sprechen können, sondern dass je nach historischem Kontext oder je nach Lehr- und Lerntradition unterschiedliche Konzepte und Zugänge entwickelt wurden, die auch nebeneinander bestehen und gerade in der Unterrichtspraxis nicht trennscharf auseinandergehalten werden (können). Gleichwohl weist Uwe Koreik darauf hin, dass dieses Bild der Pendelschwungbewegungen ein falsches und unzutreffendes Bild ergibt, da »ein ausschlagendes Pendel immer wieder am Tiefpunkt ankommt« – und dies lässt sich von der Landeskundendiskussion im Fach DaF/DaZ so nicht behaupten (Koreik 2011: 582). Abgesehen davon bestehen die unterschiedlichen landeskundlichen Ansätze durchaus nebeneinander und darüber hinaus in unterschiedlichen Formen der Verbindung und Vermischung, wenn beispielsweise Lehrwerke in Betracht gezogen werden.

Wie auch immer die unterschiedlichen Konzepte landeskundlichen und kulturellen Lernens und Lehrens systematisiert werden, es gibt doch einige Grund-

fragen, die in der Diskussion wiederkehren und die im Anschluss an Rösler (vgl. Rösler 2012: 199) wie folgt zusammengefasst werden können:

- Wie werden die Inhalte und Themen festgelegt? Nach welchen Kriterien erfolgt die Auswahl und wer trifft sie?
- Welche sprachbezogenen, inhaltlichen, sprachpolitischen oder allgemein pädagogischen Ziele verfolgt landeskundliches bzw. kulturelles Lehren und Lernen?
- Wie wird das Verhältnis zwischen sprachlichem und landeskundlichem bzw. kulturellem Lernen gesehen?
- Welchen Stellenwert nehmen landeskundliches bzw. kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht ein und welche Funktionen sollen sie erfüllen?
- Welche Methoden werden aus welchen Gründen favorisiert?
- Welches Verständnis von Kultur liegt dem jeweiligen Ansatz zugrunde?

Durchgesetzt hat sich die Unterscheidung zwischen kognitiven bzw. informationsbezogenen, kommunikativen bzw. sprachbezogenen, interkulturellen und kulturwissenschaftlichen Ansätzen, die allerdings nicht immer trennscharf voneinander abgegrenzt werden können.

22.2.1 Kognitiv-informationsbezogene Landeskunde

Im kognitiv-informationsbezogenen Ansatz der Landeskundendidaktik stehen traditionellerweise »möglichst objektive geographische, historische, politische und kulturelle Fakten im Vordergrund« (Huneke/Steinig 2013: 92). Kennzeichnend ist der additive Charakter: Landeskundliches Lernen wird nicht als integrativer Teil des Sprachunterrichts, sondern als Ergänzung gesehen. Schon im Fremdsprachenunterricht des 19. Jahrhunderts sah die Realienkunde die Vermittlung von Wissen über das Zielsprachenland bzw. die Zielsprachenländer vor und ergänzte damit den grammatikorientierten Unterricht, in dem der alphilologischen Tradition entsprechend der Literatur besonderes Augenmerk geschenkt wurde (vgl. Koreik/Pietzuch 2010: 1445). Die positivistische Faktenorientierung, wie sie für den Fremdsprachenunterricht in Englisch oder Französisch im 19. Jahrhundert kennzeichnend war, geriet bereits um 1900 in die Kritik und wurde im Zuge des nationalistischen Denkens in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zur »Kulturkunde« weiterentwickelt, »die auf die essentialistische

Erfassung von nationalen Volkscharakteren und die Kontrastierung von fremder und eigener Wesensart abzielte« (Schumann 2017: 187).

Diese sogenannte Kulturkunde wurde im Nationalsozialismus zur Rassenkunde pervertiert, der Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen wurde der rassistischen Ideologie untergeordnet und sollte die Überlegenheit des »deutschen Volkes« manifestieren. Nach dem Zweiten Weltkrieg und dem Ende des NS-Regimes wurde an die Kulturkunde der Zwischenkriegszeit angeknüpft, zunächst vor allem aufgrund der »politisch-administrativen Einflussnahme der alliierten Siegermächte, die ihre demokratischen, kulturellen und pädagogischen Standards in einem Re-Edukations-Programm« vermitteln wollten (Simon-Pelanda 2001: 46). Allgemein dominierte im DaF-Unterricht der Nachkriegszeit die Grammatik-Übersetzungsmethode, landeskundliche Inhalte traten eher in den Hintergrund, und wurden sie doch zum Gegenstand des Unterrichts, so wurde an das »bessere Deutschland« aus der Zeit vor dem Nationalsozialismus anzuknüpfen und ein positives Bild Deutschlands zu zeichnen versucht. Inhalte im Sinne der Förderung von »Völkerverständigung, Freiheit und Toleranz« rückten in den Vordergrund (ebd.).

In jüngerer Zeit spielt ein kognitiver und informationsbezogener Zugang zu landeskundlichem und kulturellem Lernen mit anderen Zielsetzungen als in der Realienkunde des 19. Jahrhunderts eine Rolle. Nicht die Vermittlung scheinbar objektiver Tatsachen soll geleistet werden, sondern Lernende sollen wissen, wo und wie sie für sie relevante Informationen über die Geschichte, Kultur, Gesellschaft der Zielsprachenländer und -regionen finden und wie sie diese Informationen einordnen und einschätzen können. Vermittelt werden daher Strategien der selbstständigen Wissenserweiterung (Vgl. Hackl 2010).

22.2.2 Kommunikativ-sprachbezogene Landeskunde

Ab den 1960er Jahren rückte das Lernziel Kommunikationsfähigkeit zusehends in den Mittelpunkt des immer mehr an alltagspragmatischen Zielsetzungen ausgerichteten DaF-Unterrichts, die Grammatik-Übersetzungsmethode wurde von audiolinguale und audiovisuellen Methoden abgelöst, und Landeskunde wurde zu einer Hilfsdisziplin: Sie diente dazu, das »für den Erwerb einer kommunikativen Kompetenz notwendige soziokulturelle Wissen [...] situationgerecht« zu vermitteln (Simon-Pelanda 2001: 47).

Mit der ›Kommunikativen Wende‹ in den 1970er Jahren erfolgte ein Paradigmenwechsel im Fremdsprachenunterricht: Ausgehend von der Sprechakttheorie nach John L. Austin und John Searle rückte das kommunikative Handeln in den Mittelpunkt des Unterrichts, der auf die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden abgestimmt werden sollte und von nun an zum Ziel hatte, dass sich die Lernenden in konkreten Kommunikationssituationen sprachlich, sozial und kulturell angemessen verhalten können. Nicht nur die Lernziele, die Unterrichtsgestaltung und die Unterrichtsmaterialien veränderten sich grundlegend, sondern auch die Rolle der Lernenden und Lehrenden. Letztere fungierten nicht mehr als alleinige Instanzen der Wissensvermittlung, sondern übernahmen die Aufgabe, inhaltsorientierte und an den Bedürfnissen der Lernenden orientierte Lernarrangements zu gestalten, die kommunikatives Handeln anregen und möglichst viele Gelegenheiten dazu schaffen sollten.

Dementsprechend grenzte sich die Landeskundendidaktik im kommunikativen Sprachunterricht dezidiert von jener Faktenvermittlung ab, die für die Realienkunde und die Kulturkunde gleichermaßen kennzeichnend war: Nicht mehr das zu einem bestimmten Zeitpunkt kanonische Wissen über Geographie, Geschichte, Kultur, Wirtschaft oder Politik sollte vermittelt werden, sondern Wissen und Fähigkeiten, die für das Alltagsleben handlungsrelevant waren. »Situativität, Kontextualität, Aktualität und Authentizität wurden zu Schlagworten, in denen der stärkere Wirklichkeitsbezug des Sprachunterrichts und die Einheit von Verstehen und Handeln als Ziel des Fremdsprachenunterrichts zum Ausdruck kamen« (Bettermann 2010: 1458).

In den ehemals sozialistischen Ländern Mittel- und Osteuropas lässt sich generell ein vergleichsweise hoher Stellenwert der Landeskunde feststellen, die einerseits der Vermittlung systematischen Wissens – in erster Linie über die DDR – diente und andererseits im Sinne einer Linguolandeskunde an kommunikativen Zielen orientiert war (vgl. Simon-Pelanda 2001: 72). In ihrem Ost-West-Dialog zwanzig Jahre nach dem Fall der Mauer stellen Rainer Bettermann und Uwe Koreik fest, dass Landeskunde in der Bundesrepublik Deutschland vor 1989 eine marginale Rolle spielte, in der Lehre kaum berücksichtigt wurde und für die Forschung in diesem erst jungen Fach noch nicht von Interesse war. In der DDR wiederum war gerade die Landeskunde durch ideologische Vorgaben geprägt. Im Zeichen von Solidarność, Glasnost und Perestroika wurde in den 1980er Jahren in regelmäßigem Er-

fahrungsaustausch mit anderen Philologien und auf der Basis einer guten institutionellen Verankerung nach einer Neukonzipierung der Landeskunde gesucht, die auch »offiziell einen hohen Stellenwert« hatte. Sie leistete »einen nachhaltigen Beitrag zur Entwicklung des integrativen Gedankens, d. h. der wissenschaftlich-didaktisch begründeten Verbindung von Spracherwerb und Landeskunde« (Bettermann/Koreik 2011: 73). Dieser integrative Ansatz findet sich unter anderem in den ABCD-Thesen wieder, die von Vertreterinnen und Vertretern der BRD, der DDR, der Schweiz und Österreichs zwischen 1988 und 1990 erstellt wurden (s. unten Kap. VI.22.4).

In Konsequenz der in den 1960er und 1970er Jahren erfolgten ›Kommunikativen Wende‹ wurden die Parameter Sprache, soziale Interaktion und gesellschaftlicher Rahmen bestimmend für landeskundliches Lernen. Unterschiedliche Konzepte und Ansätze dienten der Zusammenführung von soziokulturellem und sprachbezogenem Wissen mit Blick auf konkrete Kommunikationssituationen und die dafür notwendigen Sprachhandlungen. Die von Bernd-Dietrich Müller entwickelte konfrontative Semantik zielt beispielsweise darauf ab, kulturbedingte Bedeutungsunterschiede zu thematisieren und transparent zu machen, um in weiterer Folge den Lernenden Strategien zu vermitteln, mit deren Hilfe sie unterschiedliche Konzepte, die in verschiedenen Sprachen mit ein- und demselben Ausdruck verbunden sind, »erkennen, begründen und konstruktiv mit ihnen umgehen können« (Müller 1994: 25). Müller geht davon aus, dass wir mit einem Wort oder einem Ausdruck unterschiedliche Vorstellungen verbinden, die »mit ökonomischen, historischen, ideologischen, sozialen oder auch alltäglichen, gewohnheitsmäßigen Gegebenheiten in einer Gesellschaft« zu tun haben (ebd.: 26). Methodisch setzt er seinen Ansatz einer landeskundlich ausgerichteten Wortschatzarbeit durch das Stellen von Suchfragen im Unterricht um. Unter Suchfragen versteht er »alle Fragen, mit denen Lernende versuchen, kulturelle Inhalte von sprachlichen Ausdrücken oder fremdkulturellen Wahrnehmungen zu erarbeiten, sie in den fremden Kontext einzuordnen und dabei gleichzeitig in Beziehung zur eigenen Kultur zu setzen« (ebd.: 80).

Die konfrontative Semantik zeitigte Folgen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften ebenso wie in Lehrwerken der interkulturellen Generation (*Sichtwechsel, Sprachbrücke*). Sie manifestierte sich in einem interkulturellen Lernen, das auf den Vergleich von eigenkultureller Prägung und fremdkulturellen Wahrnehmungen abzielt. »Ihre konsequente Ausprägung

findet die sprachbezogene Landeskunde daher im interkulturellen Ansatz der Landeskunde im Kontext der Erweiterung der kommunikativen zur interkulturellen Didaktik« (Bettermann 2010: 1454).

22.2.3 Interkulturelle Landeskunde

Der interkulturelle Ansatz entsteht in den 1980er Jahren und rückt die Einstellungen der Lernenden und deren Reflexion in den Mittelpunkt: Es geht nicht in erster Linie um das Vermitteln von Wissen, sondern um das Nachdenken über ›das Eigene‹ und ›das Fremde‹, über eigen- und fremdkulturelle Perspektiven und deren Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Interkulturell ausgerichtetes landeskundliches Lernen zielt auf die »Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften« ab, wie Zeuner (2010: 1472) festhält. Im Einzelnen bedeutet diese interkulturelle Kompetenz

- die Fähigkeit, eigenkulturelle Konzepte zu reaktivieren,
- die Fähigkeit zur Vermittlung zwischen eigener und fremder Kultur,
- die Fähigkeit, bei Missverständnissen kommunikativ vermitteln zu können und
- die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme.

Ein zentrales Axiom ist die oft beschworene Einheit von Sprachenlernen und Kulturlernen: »Nur wenn Sprachenlernen als ›Kulturlernen‹ begriffen wird, läßt sich Landeskunde als integraler Bestandteil von Sprachunterricht im Sinne eines interkulturellen Lernens entwickeln« (Krumm 2001: 300). Neben der kommunikativen Kompetenz und damit der Fähigkeit zu erfolgreichem Sprachhandeln erwerben Lernende in einem so konzipierten Sprachunterricht auch Kulturkompetenz im Sinne von »Kulturaufmerksamkeit (Cultural Awareness)«, die für den »Umgang mit Verschiedenheit« sensibilisiert (ebd.). Das Erlernen einer neuen Sprache lasse sich nicht trennen »von der Notwendigkeit, Distanz zur eigenkulturell geprägten Wahrnehmung zu gewinnen und die mit unserer Sprache verknüpften Wertsysteme zu reflektieren« (ebd.: 305). Daher müssten im landeskundlichen Lernen die von den Lernenden mitgebrachten »Erwartungen und Wahrnehmungsprägungen« aufgenommen werden, um in weiterer Folge zu einer »systematischen Wahrnehmungsüberprüfung« anzuleiten (ebd.: 302).

Ein zentraler Begriff in der interkulturellen Landeskunde ist ›Vielfalt‹: Ziel sei es, mit Verschiedenheit umgehen zu lernen und die kulturelle Vielfalt der

deutschsprachigen Länder wahrzunehmen und zu begreifen (vgl. ebd.: 304). Es gehe um die »Anerkennung der Pluralität von Denkerfahrungen und Lebenswelten« (ebd.: 314). Gefördert werden sollte dies mittels Begegnung, wobei Hans-Jürgen Krumm drei Zugänge unterscheidet: den Zugang über Sprache, den Zugang über Menschen und ihr Handeln und den Zugang über exemplarische Manifestationen, womit institutionelle, historische oder kulturelle Gegebenheiten gemeint sind, »die das Beziehungsgefüge für unsere Alltagskultur herstellen« (Krumm 1998: 537). Exemplarisch nennt Krumm Grenzen und ihre unterschiedlichen Manifestationen als Ausgangspunkt und Gegenstand landeskundlichen als interkulturellen Lernens.

Die interkulturelle Landeskunde orientiert sich an Kulturtheorien im Anschluss an den Psychologen Alexander Thomas und den Kultur- und Sozialanthropologen Geert Hofstede und versteht unter Kultur »ein für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe typisches Orientierungssystem [...], das das Wahrnehmen, Denken, in Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder beeinflusst und deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft, Organisation oder Gruppe definiert« (Thomas, zit. nach Zeuner 2010: 1473). Während Hofstede Kulturen mit Blick auf binär strukturierte Kulturdimensionen (große/geringe Machtdistanz, Individualismus/Kollektivismus, Maskulinität/Feminität, hohe/niedrige Unsicherheitsvermeidung, Langzeit-/Kurzeitorientierung) beschreibt (vgl. Lüsebrink 2016: 25–30), spricht Thomas von ›Kulturstandards‹: Diese bezeichnen »Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns [...], die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur als für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden« (Thomas, zit. nach Zeuner 2010: 1473); Kulturen werden tendenziell entlang nationaler Grenzen definiert und Lernende werden dazu angeregt, ihre ›eigene‹ (nationale) Kultur mit der ›fremden‹ Kultur der Zielsprachenländer zu vergleichen – wobei der Blick zumeist auf Deutschland gerichtet wird und dementsprechend von deutschen Werten, Konventionen, Normen die Rede ist. Kritik an diesem Kulturbegriff kam im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vor allem von Altmayer (2004; 2006a; 2008; 2016), der diesem tendenziell homogenisierenden und stereotypisierenden Begriff von Kultur ein kulturwissenschaftlich fundiertes und als ›bedeutungsorientiert‹ bezeichnetes Verständnis von ›Kultur‹ entgegensetzt, wonach ›Kultur‹ sich vor allem auf die Ressourcen einer interaktiven und diskursiven

Herstellung und Aushandlung von Bedeutung bezieht und keine national-ethnischen Bezüge impliziert (vgl. Altmayer 2010: 1408–1409; s. Kap. VI.20–21 und 23).

Ein viel besprochenes Konzept, dem »große Bedeutung für die Weiterentwicklung des Landeskundeunterrichts« attestiert wurde (Biechele/Padros 2003: 100) und das beispielhaft für interkulturelle Landeskunde steht, ist das »Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde« (vgl. Mog/Althaus 1992). Es »betont die Authentizität gegenüber aus didaktischen Gründen ausgewählten Inhalten, fordert das Ermöglichen eigener Erfahrungen mit den Ländern (und nicht der Landeskunde) sowie Veränderungen der Lehrerrolle, der Arbeits- und Evaluationsformen im Rahmen einer ›erlebten Landeskunde‹« (Rösch 2011: 132). Es soll keine umfassende Theorie der Landeskunde sein, sondern »ein Modell, das als Gegenstände des ›Fachs‹ die jeweilige kulturelle Modellierung zentraler ›sozialer Figuren‹ (Elias) und prägende Erfahrungs- und Mentalitätsmuster definiert« (Mog/Althaus 1992: 12). Es ist interdisziplinär und erhebt den Anspruch, »unterschiedliche Fachperspektiven (Geschichte, Kulturwissenschaft, Anthropologie, Soziologie, Politik, Germanistik)« zu verbinden, um kulturkontrastive didaktische Modelle zu entwickeln, die Sprachunterricht und Landeskunde integrieren (ebd.: 13).

Entwickelt wurde das Modell am Beispiel deutsch-amerikanischer Beziehungen und wechselseitiger Wahrnehmungsmuster. Die mentalitätsgeschichtliche Darstellung Deutschlands für amerikanische Lernende und Lehrende konzentrierte sich auf »Aspekte deutscher Raumerfahrung«, »Aspekte deutscher Zeiterfahrung«, das »Verhältnis von Privat und Öffentlich«, »Lebensstile« sowie die Themenfelder Bildung, Demokratische Traditionen, Politische Kultur und Außenpolitik und spannte dabei einen weiten historischen Bogen. Gefragt wird in dieser kontrastiven Darstellung von Fremdbildern und Fremdwahrnehmungen »nach der Genese von Bildern, nach den sozialen und kulturellen Bedingungen des Bilderwerbs, ihrer Tradierung, den kultur- und gruppenspezifischen Bedingungen der Fremdwahrnehmung, nach ihrer sozialen und kulturellen Ausprägung sowie ihrer individuellen wie kollektiven Funktion« (Althaus 2010: 1426). Altmayer und Koreik (2010a: 1381) monieren im Fall des Tübinger Modells sowie ähnlicher Bemühungen einer interdisziplinären Darstellung der Zielsprachenländer als Grundlage für landeskundliches Lernen zu Recht das Fehlen einer eigenständigen theoretischen Basis. Das selektive Zurückgreifen auf

die Forschungsarbeiten und Ergebnisse anderer Disziplinen eröffnet der Landeskunde »keine Perspektiven für die Entfaltung ihrer eigenen spezifischen Forschungsinteressen« und versteht sie lediglich als Anwendungsfach von Wissen, das völlig unabhängig von landeskundlichen Lehr- und Lernkontexten entwickelt wurde (ebd.).

Alois Wierlacher, treibende Kraft in der interkulturellen Germanistik, schlug vor, den Begriff Landeskunde in Analogie zu den unterschiedlichen Formen von *Studies* im angloamerikanischen Wissenschaftsdiskurs durch »Landesstudien« zu ersetzen und damit der Komplexität von Ländern, Staaten und Kulturen gerecht zu werden, die »als Totum nicht auf einen Begriff gebracht werden können« (Wierlacher 2003: 507) – was der Begriff Landeskunde aber suggeriert. »Landesstudien« sollen auf einem kulturwissenschaftlichen und fremdheitswissenschaftlichen Fundament aufbauen, interdisziplinär ausgerichtet und methodisch an der Essayistik orientiert sein. Essayistisches Denken und Schreiben wird als spezifische Erkenntnisform zur Grundlage der Auseinandersetzung mit und der Darstellung von Inhalten der »Landesstudien«. Die »Landesstudien« sind an der Theorie der Kulturstandards orientiert, Gegenstand sind daher »die Eigenarten, die als prominenter Teil für das komplexe Ganze eines Landes stehen, für sein kulturelles und kommunikatives Gedächtnis ebenso wie für die wechselseitigen Kulturbeziehungen im Kontext internationaler und auswärtiger Beziehungen« (ebd.).

Mit der fremdheitswissenschaftlichen Ausrichtung der interkulturellen Germanistik rückt die »Erforschung und Vermittlung deutschsprachiger Kulturen unter der Bedingung und – soweit möglich – unter der Perspektive ihrer Fremdheit« in den Mittelpunkt des Interesses. Dabei wird Fremdheit »nicht als Qualität oder Eigenschaft einer jeweiligen anderen Kultur, sondern als ein Interpretament der wechselseitig wahrgenommenen Andersheit« aufgefasst (Albrecht 2003: 541). Themenfelder der »Landesstudien« sind sprachbezogenes Landeswissen, Kulturwissen als Voraussetzung für gelingende interkulturelle Kommunikation und Kulturwissen als Teil der Literaturforschung (vgl. Wierlacher 2003: 509).

Angesichts der von Wierlacher propagierten Essayistik als vorrangiger Methode der »Landesstudien« spricht Fornoff von einem paradoxen Ansatz, denn schließlich solle die wissenschaftliche Aufwertung des Faches Landeskunde ausgerechnet mit einer Methode erfolgen, die nicht den für gewöhnlich angenommenen Anforderungen an Wissenschaftlichkeit ge-

nügt: Die Essayistik ist zwar eine akademische Form, lässt aber »genuin wissenschaftliche Forderungen nach einem methodischen und planmäßigen Vorgehen bei der Entwicklung von Hypothesen und Theorien, nach Systematik in der Darstellungsweise wissenschaftlicher Befunde oder nach Formen empirischer Erkenntnisgewinnung und Erkenntnisvalidierung« unberücksichtigt (Fornoff 2016: 27). Letztlich seien die »Landesstudien« in der Konzeption Wierlachers eine Fortsetzung des »sprichwörtlichen Diletantismus der Landeskunde« (ebd.).

Der interkulturellen Landeskunde stellt Jörg Wormer seinen Ansatz einer transkulturellen Landeskunde gegenüber und betont, dass die Vorsilbe ›trans‹ aus drei Gründen wichtig sei: Erstens soll damit deutlich gemacht werden, dass durch die Begegnung zwischen Eigenem und Fremden etwas Neues entsteht, das über beides hinausgeht. Zweitens werde durch ›trans‹ die Brückenfunktion der Landeskunde deutlich und drittens werde damit die wechselseitige Beziehung und der Austausch zwischen Kulturen hervorgehoben (vgl. Wormer 2003: 452). Wormer (2007: 50) fordert »eine xenologisch-transkulturelle, vergleichende wissenschaftliche Landeskunde« und betont dabei die internationale Kooperation, für die die Berücksichtigung der »je unterschiedlichen Theorien, Verständnisse, Verfahren und Methoden« im Sinne einer Vermeidung von Ethnozentrismus und Wissenschafts-imperialismus konstitutiv ist. Eigen- und Fremdkultur bleiben die bestimmenden Bezugsrahmen, sollen aber durch den Vergleich und durch Kooperation und damit in der Verbindung unterschiedlicher kulturspezifischer Wissenschaftstraditionen zueinander in Beziehung gesetzt und relativiert werden.

Auch wenn Jörg Wormer seinen Ansatz einer transkulturellen Landeskunde der interkulturellen gegenüberstellt und sie davon abzuheben versucht, stimmt er mit dieser doch hinsichtlich des Kulturbegriffs und der Methode des Vergleichens überein. Letztlich blieb Wormers Ansatz »ohne größere Resonanz« (Fornoff 2016: 28–29), was möglicherweise auch mit dem Fehlen einer eigenständigen disziplinären Perspektive zusammenhängt. Katrin Biebighäuser (2014: 47) weist in ihrem Vergleich interkultureller und transkultureller Ansätze auf dieselben »Grundüberzeugungen« hin, die trotz des Versuchs seitens ihrer Vertreterinnen und Vertreter, sich voneinander abzugrenzen und abzuheben, bestehen: Der Sprachunterricht wird sowohl in Konzepten einer interkulturellen als auch jenen einer transkulturellen Landeskunde als Ort des Vergleichens und Aushandelns von Gemeinsamkeiten und

Unterschieden zwischen (nationalen) Kulturen betrachtet.

22.3 Der kulturwissenschaftliche Paradigmenwechsel

Zu den dominanten Themen in der landeskunde- und kulturdidaktischen Diskussion der letzten 20 Jahre gehört die Kritik an der dichotomischen Unterscheidung zwischen Eigen- und Fremdkultur als zentraler Prämisse interkulturellen Lernens und an dem damit einhergehenden Verständnis von Kultur, das tendenziell homogenisierend und essentialisierend ist (s. Kap. VI.23). ›Kulturen‹ werden im interkulturellen Ansatz im Großen und Ganzen als voneinander klar abgrenzbare Entitäten betrachtet, es wird zwischen der ›Ausgangskultur‹ der Lernenden und der ›Zielkultur‹ der zu erlernenden Sprache unterschieden, und Individuen werden in hohem Maße über die ihnen zugeschriebene Zugehörigkeit zu einer ›Kultur‹ definiert. Die Kritik an einem derartigen Verständnis von Kultur, das der Komplexität moderner Gesellschaften nicht gerecht wird, war Motor für die Weiterentwicklung der interkulturellen zu einer kulturwissenschaftlichen bzw. diskursiven Landeskunde, mit der ein grundlegender Perspektivenwechsel und eine kulturtheoretische Fundierung vor dem Hintergrund der kulturwissenschaftlichen Wende (*cultural turn*) in den Geistes- und Sozialwissenschaften einherging. Clemens Tonsers (2016: 75) stellt zwar fest, dass sich interkulturelle Landeskunde nicht in der Kulturkontrastfrage erschöpft, sondern weitaus komplexer ist und Lernziele und Methoden vorsieht, die durchaus im Sinne einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Landeskunde sind. Ziele wie Ambiguitätstoleranz, die Reflexion von Wahrnehmungsprozessen oder die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Perspektivenkoordination sind durchaus vergleichbar mit den Zielen kulturwissenschaftlicher bzw. diskursiver Landeskunde. Dennoch unterscheidet sich die kulturwissenschaftlich ausgerichtete Landeskunde grundlegend von der interkulturellen, da sie auf einem anderen Begriff von Kultur basiert und Wirklichkeit nicht als gegeben versteht, sondern als immer schon sprachlich-symbolisch gefasste und diskursiv gedeutete Wirklichkeit.

Zudem ist wichtig zu betonen, dass gerade im angloamerikanischen bzw. anglistischen Diskurs der interkulturellen Didaktik von richtungsweisenden und einflussreichen Figuren wie Michael Byram, Wolfgang

Hallet, Adelheid Hu, Claire Kramsch oder Karen Risager ein komplexer Begriff von Kultur vertreten wird, der sich an poststrukturalistischen Theorien orientiert und Kulturen als »sozial konstruierte, dynamische, heterogene und multidimensionale Gebilde« versteht (Fornoff 2016: 31). Sie haben wesentlich zu einer differenzierten und kulturtheoretisch fundierten Weiterentwicklung des Kulturbegriffs in der interkulturellen Didaktik beigetragen. Der grundlegende Einwand aus kultur- und diskurstheoretischer Sicht bleibt jedoch, dass ein solches Verständnis zu kurz greift, da es Kultur als ein Einzelsystem abgrenzbar und zählbar macht und damit die diskursive Verfasstheit von Kultur unterschlägt. Darüber hinaus hält sich – beispielsweise mit Blick auf Lehrwerke und Lehrmaterialien (vgl. etwa die Analyse landeskundlicher Abbildungen in DaF-Lehrwerken in Brunsing 2016; vgl. Altmayer/Koreik 2010a: 1380) – hartnäckig ein komplexitätsreduzierendes Verständnis von Kultur, das an Nationalkulturen und Kulturstandards orientiert ist, der kulturtheoretischen Diskussion der letzten Jahrzehnte nicht gerecht wird und problematisch ist, weil es stereotypisierendes und kulturalisierendes Denken und Sprechen fördert, anstatt es in Frage zu stellen. Zudem wird vor allem in Lehrwerken häufig ein normatives und homogenisierendes Bild vermittelt, das nicht der gesellschaftlichen Diversität entspricht (vgl. Döll/Hägi/Fröhlich 2015).

Ausgehend von der Kritik am Kulturbegriff im interkulturellen Ansatz wurde die Landeskundendidaktik in den letzten beiden Jahrzehnten auf eine kulturwissenschaftliche Basis gestellt und somit grundlegend weiterentwickelt. Wesentlich daran ist neben einer kulturtheoretisch fundierten Neubestimmung des Kulturbegriffs die Verschiebung des Schwerpunkts von der Gegenstandsbezogenheit auf die Beschäftigung mit kulturbezogenen Lernprozessen, deren Initiierung, Verlauf und Optimierung. Diese Neuausrichtung der Landeskunde in Theorie und Forschung mit weitreichenden Konsequenzen für die Unterrichtspraxis wurde vor allem von Claus Altmayer mit seiner Habilitationsschrift *Kultur als Hypertext* (Altmayer 2004) und zahlreichen Aufsätzen (bspw. Altmayer 2006a; 2006b; 2008, 2013, 2017) und Projekten in Lehre und Forschung angestoßen und vorangetrieben (s. Kap. VI.20).

Als Kernkonzepte einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Didaktik landeskundlichen und kulturellen Lernens gelten zum einen ein bedeutungs- und wissensorientierter Begriff von ›Kultur‹, der diese nicht mehr an Länder und Territorien, sondern an

Sprache und die in diesen sedimentierten Ressourcen zur diskursiven Aushandlung von Bedeutung bindet, sowie zum zweiten der Begriff des ›Deutungsmusters‹, der eben diese Ressourcen in Form musterhaft verdichteter Vordeutungen bezeichnet, die jedem sprachlich-diskursiven Handeln vorausliegen und von diesem meist implizit vorausgesetzt werden (s. dazu Kap. VI.20).

In der Beschäftigung mit Texten, Bildern, Filmen und anderen Medien aktivieren Lernende ihre vorhandenen Deutungsmuster, reflektieren und überprüfen sie in der gemeinsamen Auseinandersetzung damit und bestätigen, verwerfen oder modifizieren sie im Hinblick auf situations- und kontextspezifisch angemessenes Verstehen. Ziel eines solchen Lernprozesses im DaF/DaZ-Unterricht ist die diskursive Partizipationsfähigkeit, oder anders gesagt: Die Lernenden sollen ihr Wissen und ihre Handlungsfähigkeit in der deutschen Sprache präzisieren und erweitern, um am gesellschaftlichen Leben (mehr und/oder besser) teilhaben zu können. Es geht beim kulturbezogenen Lernen in DaF/DaZ daher immer auch um die Frage, wie mittels Sprache Bedeutung geschaffen werden kann. Kulturbezogenes Lernen zielt auf die Fähigkeit ab, Prozesse der Bedeutungsherstellung zu verstehen und sich aktiv an ihnen zu beteiligen.

Während der kulturwissenschaftliche Ansatz in der Landeskunde seit 15 Jahren intensiv diskutiert und breit rezipiert wurde und zu einer Neuausrichtung der Landeskundendidaktik als Kulturstudien führte, fehlten bis vor Kurzem umfassende Szenarien und Materialien zur Umsetzung im Unterricht. Es konnte daher kritisiert werden, dass die Kulturstudien in erster Linie Perspektiven für die Forschung liefern, im Unterricht aber allein schon aufgrund des hohen Anspruchs an Lehrende und Lernende nur in eingeschränktem Maße konkretisierbar seien (vgl. Tonsern 2016: 74). Mit dem 2016 erschienenen Band *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* liegen nunmehr Lehrmaterialien vor, die deutlich machen, wie die konkrete Unterrichtsgestaltung im Sinne eines kulturwissenschaftlichen und diskursorientierten Zugangs erfolgen kann. In der Einleitung wird darauf hingewiesen, dass der Gegenstand einer solchen ›diskursiven‹ Landeskunde »nicht Fakten oder kulturspezifische Verhaltensweisen« sind, »sondern Diskurse, die in Diskursen verwendeten Deutungsmuster und die auf dieser Basis diskursiv hergestellten und ausgehandelten Bedeutungen« (Altmayer/Hamann/Magosch et al. 2016: 9). Dementsprechend sind die drei Module zu den Themenfeldern

»Menschen«, »Essen«, »Mobilität« ähnlich strukturiert: In der Auseinandersetzung mit Texten und Bildern sollen die eigenen Deutungsmuster aufgerufen, mit jenen der anderen Lernenden verglichen und unter Hinzunahme weiterer Texte und Bilder vertieft und erweitert werden.

Mit Blick auf den Materialienband *Mitreden* stellen sich allgemeine Fragen zur Umsetzung eines kulturwissenschaftlichen Ansatzes im Unterricht: Wie können Texte so eingesetzt und bearbeitet werden, dass Lernende ihre Deutungsmuster nicht nur aktivieren und reflektieren, sondern auch weiterentwickeln, präzisieren oder modifizieren? Wie lässt sich die »Gratwanderung zwischen Aufgaben zur Förderung der individuellen Diskursfähigkeit sowie der Steuerung dieser Prozesse und der Auswahl relevanter Diskurse in der Unterrichtspraxis« bewältigen (Tonsern 2016: 77–78)? Wie kann im Deutungslernen der Lernfortschritt beobachtet und festgestellt werden – auch ohne den Versuch, Deutungslernen der Kompetenzorientierung gemäß in Stufen zu beschreiben und messbar zu machen? Wie viel Raum kann (angesichts der häufig engen zeitlichen und inhaltlichen Vorgaben durch Institutionen und Curricula) und muss (im Sinne eines erfolgreichen Deutungslehrens) der expliziten Auseinandersetzung mit den eigenen Deutungsmustern im Sprachunterricht gegeben werden? Und wie kann diskursive Partizipationsfähigkeit noch gefördert werden? Welche Bedingungen müssen für gesellschaftliche Teilhabe der Lernenden, abgesehen von ihrer Reflexions- und Deutungsfähigkeit, noch erfüllt sein? Wie kann Deutungslehren je nach Zielgruppe und deren Voraussetzungen und Bedarfen differenziert werden?

Hingewiesen sei an dieser Stelle darauf, dass teilweise auch Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien, die der interkulturellen Generation zugerechnet werden, Aufgaben im Sinne des hier skizzierten Deutungslehrens enthalten und auf die Reflexion der eigenen Deutungsmuster sowie der Herstellung von Bedeutung abzielen (vgl. Tonsern 2016: 75). Altmayer selbst weist auf ein Beispiel aus dem Mitte der 1990er Jahre erschienenen Lehrwerk *Sichtwechsel* hin (vgl. Altmayer 2008: 38–39), in dem Lernende sich mit ihrem jeweiligen Verständnis von »Arbeit« (oder von ähnlichen Begriffen wie Spiel, Glück oder Faulheit) auseinandersetzen sollen (vgl. Bachmann/Gerold/Müller/Wessling 1996: 14). Über dieses eine Beispiel hinausgehend verfolgt *Sichtwechsel* den Anspruch, systematisch Wahrnehmen, Deuten und Bedeutungs-herstellung mittels Sprache zu reflektieren.

Auch das 2018 erschienene Unterrichtsmaterial *Vielfalt LEBEN* (Büchsel 2018) für den DaZ-Unterricht auf den Niveaus A1 und A2 kann als Beispiel für kulturwissenschaftlich fundiertes Deutungslehren gelten: Darin werden beispielsweise Normalitätsvorstellungen zu Formen des Zusammenlebens (vgl. ebd.: 5–9) oder genderbezogene Zuschreibungen zu Berufen (vgl. ebd.: 12) thematisiert und hinterfragt, die Lernenden setzen sich mit ihren Vorstellungen davon, was sie »schön« finden, auseinander (ebd.: 15–16), und es werden Möglichkeiten erarbeitet, sich gegen Diskriminierung am Arbeitsplatz zu Wehr zu setzen (ebd.: 13–14). Wie der Anspruch, diskursiv wirkmächtige Zuschreibungen und Typisierungen nicht zu reproduzieren, sondern aufzubrechen und simplifizierende Deutungsmuster nachhaltig zu transformieren, eingelöst werden kann, muss die Unterrichtspraxis und deren empirische Erforschung zeigen. In jedem Fall ist die Transformation zu einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde mit der Entwicklung konkreter Umsetzungsszenarien einen großen Schritt vorangekommen.

Neben dem Konzept des kulturbezogenen Lernens anhand von Deutungsmustern hat sich in den letzten Jahren auch das kultur- und geschichtswissenschaftlich fundierte Konzept der »Erinnerungsorte« etabliert (s. Kap. VI.20; Roche/Röhling 2014; Badstübner-Kizik/Hille 2015; Badstübner-Kizik 2015, 2020). Darunter werden Kristallisationspunkte des kollektiven Gedächtnisses verstanden, denen als Gegenständen kulturbezogenen Lernens großes Potenzial zugeschrieben wird: Sie dienen der Auseinandersetzung mit »Entstehung und Funktionalisierung von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern«, sind für größere Gruppen von Bedeutung, erlauben eine kritische Beschäftigung mit Stereotypen, werden in unterschiedlichen medialen Formen tradiert und veranschaulichen aufgrund der damit verbundenen Veränderungen in Form und Bedeutung die grundsätzliche Dynamik kultureller Phänomene (Badstübner-Kizik 2015: 13).

Dabei wird der Begriff des »Erinnerungsorts« weit gefasst, damit können sowohl geographische Orte als auch im übertragenen Sinn Orte auf der mentalen Gedächtnislandkarte wie beispielsweise Filme oder literarische Texte (»Heidi«), Ereignisse (Mauerfall), Zitate (»Ich bin ein Berliner«) oder Alltagsgegenstände (Schweizer Messer) gemeint sein (vgl. ebd.: 12), womit allerdings auch die Gefahr einer gewissen Beliebigkeit des Begriffs einhergeht (vgl. Altmayer 2020). In kulturtheoretischer Perspektive teilt die Didaktik der Erinnerungsorte mit der diskursiven Landeskunde bzw.

dem deutungsmusterbasierten Lernen einen nicht-essentialistischen, diskursiven Kulturbegriff. Eine breitere Anbindung an die Praxis von DaF und DaZ und eine gründlichere Reflexion der Relevanz von ›Erinnerungsorten‹ für DaF- und DaZ-Lernende stehen bislang noch aus (vgl. ebd.). Neben geschichtsbezogenem Lernen in DaF/DaZ bietet die Arbeit mit Erinnerungsorten Potenzial für eine Konkretisierung des DACH-Prinzips oder auch für eine kritische Reflexion nationaler Identitätsmuster im Kontext eines kulturellreflexiven Lernens.

Als in besonderer Weise für kulturbezogenes Lernen geeignet gelten auch ästhetische Ausdrucksformen wie literarische Texte, Musik, Filme oder Werke der Bildenden Kunst. Ihr Potenzial lässt sich besonders dann ausschöpfen, wenn die Form der Bedeutungsherstellung im jeweiligen künstlerischen Medium im Unterricht Berücksichtigung findet. Dann dient die kreative und analytische Beschäftigung mit ästhetischen Ausdrucksformen der Ausbildung symbolischer Kompetenz. Sie lassen sich als Erinnerungsorte und damit Kristallisationspunkte des kulturellen Gedächtnisses ebenso thematisieren wie mit Blick auf die kulturellen Deutungsmuster, die durch die Beschäftigung mit ihnen expliziert und zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden können (s. Kap. VI.24).

Die hier skizzierten Ansätze kulturellen Lernens und Lehrens bestehen mit Blick auf die Unterrichtspraxis, auf die Lehr- und Lernmaterialien und auf Curricula durchaus nebeneinander, sie ergänzen oder überschneiden einander mitunter. Kulturelles Lernen wird wesentlich als prozessorientiert und reflexiv verstanden: Ziel ist die lernendenorientierte Auseinandersetzung mit den eigenen, individuellen, aber auch mit kollektiven, in Diskursen zirkulierenden Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern. Dabei wird kulturelles Lernen zu einem Prozess des Beobachtens, Suchens und Findens; des Findens, auch ohne explizit gesucht zu haben; des Findens als bewusstem Wahrnehmen, das zu Überraschendem und Unerwartetem und über bisher Bekanntes und Vertrautes hinausführt (vgl. Schweiger/Hägi/Döll 2015: 6). Kulturelles Lernen ist in diesem Sinne auch ein Infragestellen eigener Gewissheiten, aber auch kollektiver Annahmen, Zuschreibungen und Deutungen, wie sie in Texten und sprachlichem Handeln allgemein manifest werden. Die Diskrepanz zwischen diesem wissenschaftlich begründeten Anspruch kulturellen Lernens und einer reduktionistischen Praxis, wie sie an sprachen- und bildungspolitischen Vorgaben, an Curricula, Tests und Lehr- und Lernmaterialien sicht-

bar wird, zu überbrücken, ist eine der Herausforderungen, vor denen das Fach DaF/DaZ derzeit steht.

22.4 ABCD-Thesen und DACH-Prinzip

Wie sehr die Entwicklung landeskundlichen Lernens immer auch in Zusammenhang mit politischen Gegebenheiten und Einflüssen steht, macht die Genese der ABCD-Thesen deutlich. Noch zu Zeiten des Kalten Krieges trafen sich 1988 in München Vertreterinnen und Vertreter der BRD, der DDR, der Schweiz und Österreichs, um sich zu Fragen der Methodik und Didaktik der Landeskunde, der Entwicklung von Materialien und der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit zu beraten. Dieses Treffen war bereits bei der IDT 1986 in Bern angebahnt worden und stand im Zeichen der Bemühungen des IDV (Internationaler Verband der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer), ein stärkeres Auseinanderdriften der Fachleute aus Ost und West zu verhindern, die Zusammenarbeit über die geopolitisch so wirkmächtige Grenze zwischen den großen Blöcken des Westens und des Ostens zu intensivieren und ideologisch bedingte Einseitigkeiten in den Lehrwerken und Lehrmaterialien zu reduzieren bzw. zu verhindern. Zwischen 1988 und 1990 arbeitete die Gruppe an den richtungsweisenden ABCD-Thesen, die 1990 zugleich im IDV-Magazin und in den Verbandszeitschriften der nationalen Verbände veröffentlicht wurden und nachhaltige Veränderungen in der Landeskundendidaktik einleiteten (vgl. Sorger 2012: 243–246). Schon mit dem Akronym – A für Österreich, B für BRD, C für die Schweiz und D für DDR – wird deutlich gemacht, dass es sich hier um ein gemeinsames Projekt zur Weiterentwicklung der Landeskunde handelt.

In den ABCD-Thesen wird Landeskunde eingangs nicht als eigenes Fach, sondern als »Prinzip« definiert, »das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert« (ABCD-Gruppe 1990: 15). Zentrale Merkmale des Landeskundeansatzes in den ABCD-Thesen sind:

- Landeskunde wird als etwas Dynamisches und Prozesshaftes betrachtet;
- es wird nicht angestrebt, ein vollständiges Bild zu den deutschsprachigen Ländern im Unterricht darzustellen, sondern ein immer nur hypothetisches und unabgeschlossenes;
- zentral ist die Annahme der prinzipiellen Gleichwertigkeit aller Varietäten des Deutschen, des deutschländischen Deutsch, des österreichischen Deutsch und des Schweizer Hochdeutsch;

- als primäre Aufgabe der Landeskunde wird nicht die Information gesehen, »sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen« (ABCD-Gruppe 1990: 16).

30 Jahre nach ihrer Veröffentlichung entsprechen die ABCD-Thesen zwar nicht mehr dem Stand der kulturtheoretischen Diskussion im Fach. Sie sind aber nach wie vor singular in ihrer konzisen und programmatischen Verschränkung methodisch-didaktischer, institutioneller, sprachenpolitischer und gesellschaftspolitischer Fragen im Kontext des DaF-Unterrichts, der verwendeten Materialien und Lehrwerke und der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Und sie leiteten eine Entwicklung ein, die der bis dahin meist üblichen alleinigen Fokussierung auf Deutschland entgegenwirkte und zur stärkeren Berücksichtigung der Heterogenität des amtlich deutschsprachigen Raumes führte (vgl. Fischer/Frischherz/Noke 2010).

Die sprachliche und kulturelle Vielfalt sichtbarer zu machen wurde auf unterschiedliche Weise versucht: Das erste Lehrwerk, in dem die ABCD-Thesen konsequent umgesetzt wurden, war *Dimensionen* (Jenkins et al. 2002). Darin werden landeskundliche Themen durchgehend unter Bezugnahme auf alle drei nach 1990 verbliebenen DACH-Länder (nach den Autokennzeichen D für Deutschland, A für Österreich und CH für die Schweiz) behandelt. Deutsch wird als plurizentrische Sprache auf phonetischer, lexikalischer, syntaktisch-morphologischer und pragmatischer Ebene dargestellt, und immer wieder werden regionale oder nationale Grenzen überschreitende Phänomene in den Blick genommen. Bereits in den 1990er Jahren wurde mit dem *Zertifikat Deutsch* eine konsequent plurizentrische Prüfung eingerichtet und etabliert. Und mit *Ja genau!* (Hägi/Böschel/Giersberg 2010) liegt ein Lehrwerk vor, das Plurizentrik in vorbildlicher Form umsetzt.

In Fortbildungsseminaren für Lehrkräfte wurden die ABCD-Thesen ab den 1990er Jahren zu verbreiten und besser im Unterricht zu verankern versucht. 2007 wurde die DACHL-Arbeitsgruppe im IDV neu konstituiert, die durch unterschiedliche Kooperationsprojekte vielfältige Beiträge zur nachhaltigen Berücksichtigung der Vielfalt der amtlich deutschsprachigen Länder leistete. Das L in DACHL steht dabei zumeist für Liechtenstein, soll aber auch deutlich machen, dass Deutsch nicht nur in D, A und CH Amtssprache ist, sondern noch in weiteren Ländern bzw. Regionen wie Luxemburg, Südtirol oder Ostbelgien (vgl. Badstübner-Kizik/Burka/Hägi/Schweiger o. J.: 19).

Im Rahmen der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2017 in Fribourg/Freiburg (CH) setzte sich eine internationale Arbeitsgruppe eingehend mit dem Stand der Fachdiskussion zum DACH-Prinzip auseinander, schuf wichtige terminologische Grundlagen und skizzierte Perspektiven für dessen wissenschaftliche Weiterentwicklung und praktische Umsetzung (vgl. Shafer u. a. 2017; Shafer/Baumgartner 2019). Das IDV-Magazin widmete Ende 2017 eine Ausgabe dem DACH-Prinzip und versammelt darin Beiträge zur Geschichte der ABCD-Thesen und des DACH-Prinzips, zu Beispielen der konkreten Umsetzung im Unterricht und in Lehrwerken und zur weiteren Dissemination dieses Ansatzes (vgl. Herrmann-Teubel/Jarzabek/Shafer 2017). 2018 wurde die DACHL-Arbeitsgruppe zum DACHL-Gremium des IDV weiterentwickelt, das nunmehr über eine eigene Geschäftsordnung verfügt und ein Zeichen für die stärkere institutionelle Verankerung des DACH-Prinzips ist. Die Ergebnisse der jüngsten DACH-Arbeitstagung in München 2018 sind 2020 unter dem Titel *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis* erschienen (Shafer/Middeke/Hägi-Mead/Schweiger 2020) und sind nach dem Sammelband zu Theorie, Geschichte und Praxis der DACH-Landeskunde von 2013 (Demmig/Hägi/Schweiger 2013) ein weiterer wichtiger Schritt, um ein dem DACH-Prinzip entsprechendes kulturelles Lernen nicht nur institutionell zu verankern, sondern auch an den kulturwissenschaftlichen Diskurs in DaF/DaZ anzuschließen.

22.5 Landeskundliches und kulturelles Lernen in DaZ-Kontexten

Im Bereich Deutsch als Zweitsprache werden landeskundliche Fragen unter anderen Gesichtspunkten und mit anderen Begriffen und Zugängen diskutiert als im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Dies macht auch ein Blick in einschlägige Einführungen deutlich: In der aktuellen Auflage des von Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke herausgegebenen Handbuchs *Deutsch als Zweitsprache* (2017) ist der Landeskunde weder ein eigener Beitrag noch ein Eintrag im Sachwortregister gewidmet. Alfred Holzbrecher setzt sich in seinem Beitrag unter dem Titel »Interkulturelles Lernen, Globales Lernen, Diversity« allerdings sehr wohl mit Themen auseinander, die für den DaF- und den DaZ-Bereich relevant sind: Im Sinne globalen Lernens bzw. einer Bildung für nachhalti-

ge Entwicklung rücken Themen in den Mittelpunkt des Interesses, »die kultur- und länderübergreifende Bearbeitungen und Erkenntnisse über strukturelle Zusammenhänge ermöglichen und transkulturelle Phänomene zeigen« (Holzbrecher 2017: 165). Lernen erscheint besonders nachhaltig, wenn es »über personale Verstehens- und Identifikationsprozesse verläuft« (ebd.), und es ist von der Dynamik von Kultur ebenso die Rede (ebd.: 166) wie vom »gesellschaftlichen Konstruktionscharakter von Symbolen, Traditionen und ›Kultur‹« als Lerngegenstand (ebd.: 171). Im Handbuch *Deutsch als Zweitsprache*, das von Ludger Hoffmann, Shinichi Kameyama, Monika Riedel, Pembe Sahiner und Nadja Wulff 2017 »für die Lehrerausbildung« herausgegeben wurde, ist von Landeskunde oder kulturbezogenem Lernen gar keine Rede.

Gleichwohl lassen sich eine Reihe von Anliegen und Fragestellungen identifizieren, die für kulturbezogenes Lernen in DaF und DaZ gleichermaßen relevant sind: Erstens geht es in beiden Feldern um die Frage nach dem zugrundeliegenden Verständnis von Kultur. Und so wie in der kulturwissenschaftlichen Ausrichtung von DaF ein wissens- und bedeutungsorientierter Begriff von Kultur als Repertoire an gemeinsamen Deutungsmustern favorisiert und die Herstellung von Bedeutung als Prozess des gemeinsamen Aushandelns verstanden wird, sieht die Migrationspädagogik (vgl. Mecheril 2016) ausgehend von ihrer kritischen Analyse natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen Kultur als soziale Praxis, die in symbolischen Ordnungen und in mehr oder weniger machtvollen Diskursen manifest wird. Zweitens gibt es sowohl in DaF als auch in DaZ ähnliche theoretische Bezugspunkte: Poststrukturalistische Theorien, die *Postcolonial Studies* oder die Diskursanalyse sind in beiden Feldern relevant und konstitutiv. Und drittens geht es sowohl in DaF als auch in DaZ um das zentrale Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe, das zwar aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen auf jeweils anderem Wege erreicht werden kann, für das aber diskursive Partizipationsfähigkeit in jedem Fall von großer Bedeutung ist.

Fragen landeskundlichen und kulturbezogenen Lernens spielen in der Praxis von Deutsch als Zweitsprache im Rahmen integrationspolitischer Maßnahmen und Vorgaben eine große Rolle. So ist etwa zur Erlangung der österreichischen Staatsbürgerschaft die Absolvierung einer Staatsbürgerschaftsprüfung Voraussetzung, die »Kenntnisse der demokratischen Ordnung, der Geschichte Österreichs und des jeweiligen Bundeslandes« überprüft ([\[gv.at\]\(http://www.staatsbuenger.gv.at\); vgl. dazu kritisch Hauer/Reisinger/Stangl 2008\). Und wer die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten möchte, muss neben Deutschkenntnissen auf Niveau B1 auch einen Einbürgerungstest bestehen, in dem 30 Fragen aus den Themenfeldern »Leben in der Demokratie«, »Geschichte und Verantwortung«, »Mensch und Gesellschaft« sowie drei bundesländer-spezifische Fragen gestellt werden.](http://www.staatsbuenger</p>
</div>
<div data-bbox=)

Im Rahmencurriculum für Integrationskurse des BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) wird als Voraussetzung für die »Kompetenz, am gesellschaftlichen Leben partizipieren zu können«, das »Zusammenwirken sprachlicher, interkultureller und strategischer Kompetenzen mit einem jeweils erforderlichen landeskundlichen und kulturellen Wissen« gesehen (BAMF 2016: 21). Unter landeskundlichem Wissen wird »Faktenwissen in Bezug auf Vorgänge, Abläufe, Regelungen, Strukturen und Anlaufstellen in der aufnehmenden Gesellschaft« verstanden (ebd.: 22). Der Fokus »Landeskunde« wird in den insgesamt zwölf Handlungsfeldern neben dem Fokus »Diversität und Interkulturalität« der detaillierten Beschreibung der einzelnen Lernziele vorangestellt. Besondere Relevanz erhalten Fragen landeskundlichen und kulturellen Lernens, wenn in Österreich mit dem Integrationsgesetz 2017 in Sprachkursen für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte die Vermittlung von sogenanntem Werte- und Orientierungswissen ab Niveau A1 verpflichtend vorgesehen ist und in eigenen Wertetests geprüft wird (vgl. dazu den Themenschwerpunkt von Heft 1/2018 der *ÖDaF-Mitteilungen*). In allen amtlich deutschsprachigen Ländern hat die allgemeine Diskussion zu Migration und Integration Konsequenzen für den DaZ-Unterricht, stellt sich doch beispielsweise erneut die Frage, welche Bilder der jeweiligen Gesellschaft in Lehrmaterialien und im Unterricht dargestellt und vermittelt werden und welche Ziele mit der Thematisierung kulturbezogener Fragen im Unterricht verfolgt werden. Dabei lässt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen den Ansprüchen der Landeskunde- und Kulturdidaktik einerseits und den politischen Vorgaben und institutionellen Rahmenbedingungen andererseits feststellen. Ein herrschaftskritischer Zugang ist angesichts eines normativen Kulturverständnisses und eines normierenden Umgangs mit den Lernenden seitens der Politik dringend geboten (vgl. Heinemann 2018a; 2018b).

Mit Blick auf die »Divergenzen zwischen den landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Bereichen von DaF und DaZ« (Fornoff 2017: 55) betont Roger Fornoff die Notwendigkeit einer stärkeren kultur- und

politikwissenschaftlichen Profilierung des DaZ-Bereichs. Divergent seien DaF und DaZ in diesem Zusammenhang, weil es im DaZ-Unterricht nicht nur um den »Erwerb von Deutungswissen und Deutungskompetenzen« gehe, sondern um ein weitreichenderes Ziel, nämlich die Integration der Lernenden in die Gesellschaft Deutschlands, Österreichs oder der Schweiz (ebd.: 56–57). Dabei kommen insbesondere Fragen zu Macht- und Herrschaftsverhältnissen zum Tragen, die für den DaZ-Bereich von zentraler Bedeutung sind und das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden ebenso strukturieren wie die Lerninhalte und -ziele sowie den Lernprozess. Diese werden im Feld DaZ vor allem aus migrationspädagogischer Perspektive diskutiert. Gerade angesichts der politischen Zusammenhänge, aber auch mit Blick auf die Inhalte des landeskundlich-kulturellen Lernens in DaZ ist aus Fornoffs Sicht »ein Anknüpfen an politikwissenschaftliche Bezüge« geboten, »genauer: an Ansätze der Politischen Bildung und die von diesen zur Verfügung gestellten didaktisch-methodischen Instrumente« (ebd. 62). Es bedürfe insgesamt einer »Aufwertung des landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Bereichs von Deutsch als Zweitsprache«, die sich in einer »intensiven theoretischen, didaktischen und empirischen Arbeit« ebenso niederschlagen solle wie in einer »Erweiterung von Lehrplänen und Curricula und im Ausbau von Lehrkapazitäten« (ebd.: 64).

Mit seiner Studie zu politisch-kultureller Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache am Beispiel der Orientierungskurse in Deutschland legt Roger Fornoff (2018) nicht nur eine grundlegende theoretische und pädagogische Auseinandersetzung mit Wertevermittlung aus kulturwissenschaftlicher Perspektive vor, sondern untersucht darin auch in Form von qualitativen Interviews mit Lehrenden in Orientierungskursen deren Einstellungen und Erfahrungen im Bereich der Wertevermittlung (s. Kap. VI.20.7).

Gerade in DaZ kann landeskundlich-kulturelles Lernen ermächtigend wirken, indem es »Lernräume schafft, um nicht nur bestehende Herrschaftsverhältnisse wahrzunehmen und zu analysieren, sondern auch Strategien gegen Zuschreibungen und diskursive Machtausübung zu entwickeln« (Schweiger/Hägi/Döll 2015: 9). Voraussetzung dafür und zugleich Maßstab des Erfolgs ist die Ausprägung einer »kritisch-reflexiven Perspektive auf die eigene Praxis« (Fornoff 2017: 64), für die Alisha Heinemann (2015) einige Parameter definiert hat: Erstens ist die »Reflexion der eigenen Positionierung« als Lehrende oder Forschende sowie der Zuschreibungen zu der Zielgruppe der Lernenden

notwendig. Zweitens geht es um den Aufbau bzw. die Aufrechterhaltung »eines kritischen Bewusstseins für die Historizität und performative Wirkung von Sprache« und damit um die Reflexion der verwendeten Begriffe und Bezeichnungen. Heinemann nennt weiters die Reflexion der Bildung von Kategorien und des Vergleichens sowie die reflektierte Darstellung von Forschungsergebnissen als Parameter (vgl. ebd.: 80–81).

Eine solche kritisch-reflexive Haltung ist eine wichtige Komponente kulturreflexiven Lehrens und Forschens im Bereich Deutsch als Zweitsprache, für das noch viel theoretische Grundlagenarbeit, die Entwicklung methodisch-didaktischer Szenarien für die konkrete Unterrichtsgestaltung und ein Ausbau der empirischen Forschung notwendig sind. In diesem Zusammenhang weist Carolin Eckhardt mit Blick auf das Ziel gesellschaftlicher Teilhabe, das in der diskursiven bzw. kulturwissenschaftlichen Landeskunde als übergeordnetes Ziel des Sprachunterrichts definiert wird, auf die Notwendigkeit einer »Ausbildung von Diskursbewusstheit im Sinne eines Verständnisses von Sprache als sozialer Praxis« hin (Eckhardt 2017: 63). Sie nimmt auf die migrationspädagogische Reflexion von diskursiver Ausgrenzung von Zweitsprachlernenden Bezug, führt Beispiele diskriminierenden *Otherings* an – also der diskursiven Herstellung oder Reproduktion von Zweitsprachlernenden als Migrationsandere, verbunden mit deren Schlechterstellung oder Marginalisierung – und skizziert kulturreflexives Lernen als Teil sprachlicher Ermächtigung. Diskursbewusstheit versteht sie als »Voraussetzung dafür – etwa im Kontext von Integrations- und Orientierungskursen nach dem Aufenthaltsgesetz – Erfahrungen mit diskursiver Praxis in öffentlichen und privaten Zusammenhängen und die Partizipation im Unterricht aufgreifen und mit dem Ziel der mündigen Teilhabe reflektieren zu können« (ebd.: 66).

Dabei geht es gerade auch um die Thematisierung von Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen und um Formen sprachlicher Selbstermächtigung, zu der Strategien des Umgangs mit und der Reaktion auf rassistische oder diskriminierende Praktiken gehören. Ermächtigend wirkt der DaZ-Unterricht »als kritische und bewusste Aneignung und der ebensolche Gebrauch der dominanten Sprache Deutsch« (Salgado 2014: 9). Die Förderung von Handlungsfähigkeit als Ziel des Unterrichts gilt es dabei immer mit Blick auf die Gefahr des Paternalismus und unter Berücksichtigung herrschender Machtverhältnisse und Formen der Diskriminierung und des Rassismus zu gestalten. Im Sinne eines machtkritischen, selbstermächtigenden

Unterrichts erheben Lehrende dabei den Anspruch, »mit den Lernenden auf einer Metaebene die gesellschaftlichen Verhältnisse zu reflektieren, sie historisch zu verorten und Handlungsperspektiven zu entwerfen und zu eröffnen, die zur Veränderung der Verhältnisse führen könnten« (Mineva/Salgado 2015: 257).

Als Beispiel für kulturreflexives Lernen in einem selbstermächtigenden Sinne schlägt Eckhardt die Arbeit mit Schlagzeilen aus Zeitungen und Zeitschriften vor, die sich für eine diskursanalytische Sensibilisierung im Zweitsprachunterricht nutzen lassen. Dabei geht es um die kontextualisierende Erarbeitung von diskursrelevantem Wissen, um die sprachliche Analyse und die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema und somit insgesamt um die Erweiterung der Diskurskompetenz im Sinne sprachlicher Selbstermächtigung (vgl. ebd.: 72–76). Ihr Ansatz kulturreflexiven Lernens geht über eine Verortung im Kontext der Landeskunde hinaus und dient der Ausbildung einer allgemeinen Sprach- und Diskursbewusstheit, die von grundsätzlicher Relevanz für den DaZ-Unterricht ist (vgl. ebd.: 78). Zu einer solchen Diskursbewusstheit würden auch jene Empfehlungen führen, die Rebecca Zabel aus einer umfangreichen und detaillierten Analyse von kulturbezogenen Lernprozessen in Orientierungskursen ableitet: Dazu gehört die Reflexion »über das Wie von Wirklichkeitskonstruktionen«, zum einen »über ein explizites Thematisieren der Modus Dicendi« und zum anderen durch »die Fokussierung auf Ambivalenz, Uneindeutigkeit und Widersprüche«, die subjektives Fragen provozieren. Orientierungsdidaktisch und kulturdidaktisch sinnvoll ist es also, Perspektivenvielfalt anzubieten und subjektiv relevantes Fragenstellen und Infragestellen zu fördern, wobei die Fragen von den Teilnehmenden selbst kommen (Zabel 2016: 442).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mittlerweile eine Reihe von Ansätzen einer stärkeren Anbindung landeskundlicher, diskursiver oder kulturreflexiver Aspekte an den Kontext von Deutsch als Zweitsprache vorliegen, die sich allerdings meist auf den Bereich der Erwachsenenbildung und der sprachlichen Integration erwachsener Zugewanderter beziehen. Der in den letzten Jahren immer wichtiger werdende schulische DaZ-Kontext und dessen vielfältige Bezüge zu kulturbezogenen Problemstellungen werden im Rahmen der Migrationspädagogik zwar breit diskutiert, bleiben im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hingegen bislang eher randständig. Diese Bezüge stärker zur Geltung zu bringen ist zweifellos ein dringendes Desiderat.

22.6 Empirische Forschung zu Landeskunde und kulturellem Lernen

Infolge der kulturwissenschaftlichen Neuausrichtung der Landeskunde in den vergangenen Jahren lässt sich ein zunehmendes Interesse an empirischer Forschung feststellen. Während sich die Landeskunde- und Kulturdidaktik »lange Zeit auf inhaltliche Bezüge, auf normativ definierte Lernziele und Kompetenzen sowie auf didaktische Konzepte und Strategien« konzentrierte, rücken nun »zunehmend die kulturellen Lern- und Aneignungsvorgänge der DaF/DaZ-Lernerinnen und Lerner und damit der Unterricht selbst ins Zentrum der Aufmerksamkeit«, so dass von einem »empirical turn« gesprochen werden kann (Fornoff/Altmayer/Koreik 2017: 443). Schon in einem Themenheft der *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* aus dem Jahr 2010 wiesen Altmayer/Koreik auf die fehlende empirische Verankerung der Landeskunde- und Kulturdidaktik hin:

»Wir wissen aufgrund der mittlerweile doch schon beachtlichen Tradition der empirischen Zweitsprach- bzw. Sprachlehrforschung einiges darüber, wie Sprachlernprozesse funktionieren, welche Verläufe dabei anzunehmen sind und welche inneren und äußeren Faktoren dabei eine Rolle spielen; aber wir wissen so gut wie nichts Vergleichbares über die landeskundlich-kulturbezogenen Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache.« (Altmayer/Koreik 2010b: 2)

In der Zwischenzeit sind einige umfassende Arbeiten entstanden, die hohe Standards in der empirischen Forschung zu landeskundlich-kulturbezogenen Lernprozessen setzen (vgl. den umfassenden Überblick in Koreik/Fornoff 2020: 566–593): Rebecca Zabel (2016) geht in ihrer qualitativen Studie *Typen des Widerstands im Kontext Deutsch als Zweitsprache* mittels einer rekonstruktiv-explorativen Sequenzanalyse von Unterrichtsdaten aus Orientierungskursen der Frage nach, inwieweit diese Kurse den Teilnehmerinnen und Teilnehmern dazu dienen, sich kulturell zu orientieren. Roger Fornoff (2016) wiederum setzt mit seiner Studie *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung* einen Meilenstein sowohl in der empirischen Forschung zu kulturbezogenen Lernprozessen als auch in der theoretischen Verknüpfung von landeskunde- und kulturdidaktischen Fragen mit der kulturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung. Er führte eine qualitative empirische Untersuchung am Beispiel einer erinnerungsgeschichtlich-landeskundlichen Un-

terrichtsreihe zum Themenfeld Nationalsozialismus und Shoa durch und lieferte damit sowohl forschungsmethodisch als auch landeskunde- und kulturdidaktisch richtungswisende Impulse.

Trotz dieser und weiterer Beispiele (vgl. dazu den Überblick von Fornoff/Altmayer/Koreik 2017; s. Kap. VI.20.8) gilt allerdings, dass die empirische Forschung zum kulturbezogenen Lernen in DaF/DaZ nach wie vor in den Kinderschuhen steckt. Neben dem hohen Aufwand einer fundierten empirischen Arbeit und dem Mangel an paradigmatischen Beispielen zur Erhebung und Auswertung von Daten zu kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen ist dies auch dem Umstand geschuldet, dass der Bereich kulturwissenschaftlicher Forschung in DaF/DaZ im Vergleich zu anderen Fachbereichen klein ist und die Berufsaussichten mit einer kulturwissenschaftlichen Spezialisierung eher schlecht sind (vgl. Fornoff/Altmayer/Koreik 2017: 445). Trotz dieser Einschränkungen lässt sich eine beachtliche Zunahme empirischer Forschung zu landeskundlich-kulturbezogenem Lernen feststellen, und die genannten Arbeiten haben neue und hohe Standards dafür gesetzt. Zu wünschen bleibt, dass empirische Forschung zu kulturbezogenem Lernen mit unterschiedlichen Zielgruppen sowohl in DaF- als auch in DaZ-Kontexten und auf unterschiedlichen Sprachniveaus ausgebaut wird, damit im Sinne eines *empirical turn* neue und empirisch abgesicherte Grundlagen für kultur- und gesellschaftsbezogenes Lernen geschaffen werden.

22.7 Ausblick

In seinen Überlegungen zur Bedeutung und Konzeptualisierung von Landeskunde im Kontext von Globalisierung und ihren Folgen betont Claus Altmayer die Notwendigkeit, die »zunehmende Komplexität von kultureller Sinnbildung und Orientierung« in die landes- und kulturdidaktischen Überlegungen nachhaltiger einzubeziehen. Dabei gelte es, sich nicht den »ökonomischen und politischen Zwänge[n] einer neoliberalen Standardisierung von Bildungsinhalten« unterzuordnen oder heterogene, kontroverse oder konfliktrichtige Themen zu scheuen (Altmayer 2017: 19). Und es gehe auch nicht darum, die Lernenden wie im interkulturellen Ansatz durch den Vergleich zwischen vermeintlich »eigener« und »fremder« Kultur für den Umgang mit der »fremden Kultur« zu sensibilisieren. Stattdessen soll kulturbezogenes Lernen »den Lernenden durch die Begegnung mit Deu-

tungsangeboten [...] die Gelegenheit eröffnen, sich neue Möglichkeiten einer Partizipation an Diskursen zu erschließen« (ebd.: 14). Wie dies gelingen kann und wie derartige Lernprozesse erfolgreich und zielführend gestaltet werden können, ist nicht nur Gegenstand der Entwicklung didaktischer Konzepte und konkreter Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsszenarien, sondern auch einer immer breiter werdenden empirischen Forschung.

Diese müsste sich beispielsweise der Frage widmen, wie kulturbezogene Lernprozesse verlaufen, von welchen Faktoren sie beeinflusst werden und wie auf empirischer Basis didaktische Modelle entwickelt werden können (vgl. Koreik/Fornoff 2020: 632–636). Auch im Bereich der Wirkungsforschung von Lehrmaterialien sowie in der Lehrwerkskritik lassen sich offene Forschungsfragen identifizieren, z. B.: Wie werden Deutschland, Österreich, die Schweiz und andere deutschsprachige Regionen in Lehrmaterialien dargestellt? Welche Bilder der jeweiligen Gesellschaft werden vermittelt und inwiefern entsprechen diese Bilder den demographischen, politischen oder ökonomischen Gegebenheiten? Wie wird mit diesen Lehrmaterialien im Unterricht gearbeitet und inwiefern prägen sie die Wahrnehmungen der Lernenden? In der Theoriebildung könnten mit Blick auf jüngste mediale Entwicklungen medientheoretische Überlegungen ebenso mehr Berücksichtigung finden wie Perspektiven der digitalen Bildung. Weitere Impulse aus der politischen Bildung, der Geschichtsdidaktik, der Migrationspädagogik oder postkolonialen Theorien könnten die Diskussion zum kulturbezogenen Lehren und Lernen sowohl in theoretischer Hinsicht als auch mit Blick auf methodisch-didaktische Fragen anregen. Auch die Frage nach einer stärkeren Ausdifferenzierung der Landeskunde- und Kulturdidaktik mit Blick auf unterschiedliche Lernkontexte und Zielgruppen müsste eingehender diskutiert werden. Nicht zuletzt bleibt die Frage, wie globale politische, wirtschaftliche und soziale Veränderungen die Fachdiskussion beeinflussen und wie sowohl die Theoriebildung als auch die empirische Forschung und die Methodik und Didaktik darauf reagieren können.

Literatur

- ABCD-Gruppe (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: IDV-Rundbrief 45, 15–18.
- Albrecht, Corinna (2003): Fremdhheitsforschung und Fremdhheitslehre (Xenologie). In: Alois Wierlacher/ Andrea Bogner (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar, 541–547.

- Althaus, Hans-Joachim (1999): Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 26/1, 25–36.
- Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München.
- Altmayer, Claus (2006a): Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ›Landeskunde‹. In: Fremdsprachen lehren und lernen 35, 44–59.
- Altmayer, Claus (2006b): Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 32, 181–199.
- Altmayer, Claus (2008): Was ist ›deutsche Kultur‹? Zum Gegenstand der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache aus transkultureller Perspektive. In: Steven D. Martinson/Renate A. Schulz (Hg.): Transcultural German Studies/Deutsch als Fremdsprache. Building Bridges/Brücken bauen. Bern u. a., 25–37.
- Altmayer, Claus (2015): Sprache/Kultur – Kultur/Sprache. Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Michael Dobstadt/Christian Fandrych/Renate Riedner (Hg.): Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt a. M., 17–36.
- Altmayer, Claus (Hg.) (2016): Mitreden. Diskursive Landeskunde Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart.
- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Peter Haase/Michaela Höller (Hg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen, 3–22.
- Altmayer, Claus (2020): ›Erinnerungsorte‹ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – aus der Sicht einer kulturwissenschaftlich transformierten ›Landeskunde‹. In: Frank Thomas Grub/Maris Saagpakk (Hg.): Brückenschläge Nord. Landeskunde an der Schnittstelle von Schule und Universität. Frankfurt a. M. u. a., 7–35.
- Altmayer, Claus/Hamann, Eva/Magosch, Christine et al. (2015): Einführung [zu Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache]. In: <https://www.klett-sprachen.de/download/9744/675267%5FEinleitung.pdf> (15.08.2018).
- Altmayer, Claus/Koreik, Uwe (2010a): Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 1378–1391.
- Altmayer, Claus/Koreik, Uwe (2010b): Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 15/2, 1–6.
- Bachmann, Saskia/Gerhold, Sebastian/Müller, Bernd-Dietrich et al. (1996): Sichtwechsel 2. München.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2015): Über ›Erinnerungsorte‹ zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes. In: Fremdsprache Deutsch 52, 11–15.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2020): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 649–675. In: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1028/1025> (15.01.2021).
- Badstübner-Kizik, Camilla/Hille, Almut (Hg.) (2015): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M.
- Badstübner-Kizik, Camilla/Burka, Alexander/Hägi, Sara/Schweiger, Hannes (o. J.): Das DACH(L)-ABCD. In: <https://idvnetz.org/dachl-online/dachl-im-fach-dafdz/dachl-abcd> (15.12.2019).
- BAMF (2016): Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. In: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infotehek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.html> (15.08.2018)
- Bettermann, Rainer (2010): Sprachbezogene Landeskunde. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 1454–1465.
- Bettermann, Rainer/Koreik, Uwe (2011): Landeskunde ohne Mauer(n) – ein Ost-West-Dialog 20 Jahre danach. In: Hans Barkowski/Silvia Demmig/Hermann Funk et al. (Hg.): Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Dokumentation der Plenarvorträge der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT Jena-Weimar 2009. Baltmannsweiler, 67–78.
- Biebighäuser, Katrin (2014): Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten. Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen. Tübingen.
- Biechele, Markus/Padrós, Alicia (2003): Didaktik der Landeskunde. München.
- Brunsing, Theresa (2016): Landeskundliche Abbildungen in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache. Die Entwicklung des Bildeinsatzes in den Jahren 2000 bis 2010. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 43/5, 494–515.
- Büchsel, Almut (2018): Vielfalt LEBEN. München.
- Demmig, Silvia/Hägi, Sara/Schweiger, Hannes (Hg.) (2013): DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München.
- Döll, Marion/Fröhlich, Lisanne/Hägi, Sara (2015): Was wird da eigentlich aufgetischt? Konstruktion nationaler Homogenität am Beispiel von ›Essen und Trinken in Deutschland‹. In: Fremdsprache Deutsch 52, 16–21.
- Eckhardt, Carolin (2017): Kulturreflexives Lernen und Lehren im Kontext diskriminierender diskursiver Praxis: Ein Fall für die Zweitsprachendidaktik. In: Peter Haase/Michaela Höller (Hg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen, 63–85.
- Fischer, Roland/Frischherz, Bruno/Noke, Knuth (2010): DACH-Landeskunde. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian

- Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York, 1500–1511.
- Fornoff, Roger (2016): *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung: Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler.
- Fornoff, Roger (2017): *Diskursfähigkeit und/oder Wertevermittlung. Konvergenzen und Divergenzen in den Kulturstudien DaF und DaZ*. In: Laura Di Venanzio/Ina Lambers/Heike Roll (Hg.): *DaZu und DaFür – Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf*. Göttingen, 53–66.
- Fornoff, Roger (2018): *Migration, Demokratie, Werte. Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen.
- Fornoff, Roger/Altmayer, Claus/Koreik, Uwe (2017): *Empirische Forschung im kulturwissenschaftlichen Bereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Einführung in das Themenheft*. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 44/4, 443–450.
- Groenewold, Peter (2005): *Lässt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten? – Vergleich*. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 32/6, 515–527.
- Hackl, Wolfgang (2010): *Informationsbezogene Landeskunde*. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York, 1465–1471.
- Hägi, Sara/Böschel, Claudia/Giersberg, Dagmar (2010): *Ja genau! Deutsch als Fremdsprache*. Berlin.
- Hauer, Michael/Reisinger, Klaus/Stangl, Andrea (2008): *»Lernen Sie Geschichte!« Eine kritische Analyse der Vorbereitungunterlage zum Staatsbürgerschaftstest aus »Geschichte Österreichs«*. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2, 69–81.
- Heinemann, Alisha (2015): *Risiken und reflexive Anforderungen des sogenannten »kulturellen Lernens« im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht*. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2, 75–83.
- Heinemann, Alisha (2018a): *The making of »good citizens«: German courses for migrants and refugees*. In: *Studies in the Education of Adults, Special Issue: Migration, Adult Education and Learning* 49/2, 177–195.
- Heinemann, Alisha (2018b): *Alles unter Kontrolle? Der Deutschkurs in der Erwachsenenbildung*. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 41/1, 79–92.
- Herrmann-Teubel, Yvonne/Jarżabek, Alina Dorota/Shafar, Naomi (Hg.) (2017): *Das DACH-Prinzip*. IDV-Magazin 92. <http://idvnetz.org/publikationen-des-idv/idv-magazin-92> (15.08.2018).
- Hoffmann, Ludger/Kameyama, Shinichi/Riedel, Monika et al. (2017): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerausbildung*. Berlin.
- Holzbrecher, Alfred (2017): *Interkulturelles Lernen, Globales Lernen, Diversity*. In: Bernt Ahrenholz/Ingeborg Oomen-Welke (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler, 163–175.
- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2013): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin.
- Jenkins, Eva-Maria/Fischer, Roland/Hirschfeld, Ursula (2002): *Dimensionen 1. Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning.
- Koreik, Uwe (1999): *Moderne Landeskunde!? In: Eva-Maria Willkop (Hg.): Landes- und kulturkundliche Vermittlungsansätze*. Mainz, 11–37.
- Koreik, Uwe (2011): *Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ. Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter? In: Informationen Deutsch als Fremdsprache* 38/6, 581–604.
- Koreik, Uwe/Fornoff, Roger (2020): *Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 563–648. In: <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1027/1024> (15.01.2021)
- Koreik, Uwe/Pietzuch, Jan Paul (2010): *Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte*. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York, 1441–1454.
- Krumm, Hans-Jürgen (1998): *Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht*. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 25/5, 523–544.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Betonung der Unterschiede oder des Verbindenden. Landeskunde als Training im Umgang mit Verschiedenheit*. In: Anton Schwob et al. (Hg.): *»Und gehen auch Grenzen noch durch jedes Wort«*. Grenzgänge und Globalisierung in der Germanistik. Beiträge der Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik in Ljubljana 2000. Wien, 299–314.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2016): *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart.
- Mecheril, Paul (Hg.) (2016): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel.
- Mineva, Gergana/Salgado, Rubia (2015): *Mehrsprachigkeit: Relevant, aber kulturalisierend? In: Nadja Thoma/Magdalena Knappik (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften*. Bielefeld, 245–262.
- Mog, Paul/Althaus, Hans-Joachim (Hg.) (1992): *Die Deutschen in ihrer Welt. Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin.
- Müller, Bernd-Dietrich (1994): *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin.
- Roche, Jörg (2013): *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen.
- Roche, Jörg/Röhling, Jürgen (Hg.) (2014): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler.
- Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar.
- Salgado, Rubia (2014): *Vor-Wort. Sprachliche Ermächtigung*. In: *maiz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Ergeb-*

- nisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Linz, 8–10.
- Schumann, Adelheid (²2017): Landeskunde. In: Carola Surkamp (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart, 187–188.
- Schweiger, Hannes/Hägi, Sara/Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. In: Fremdsprache Deutsch 52, 4–10.
- Shafer, Naomi/Baumgartner, Martin/Altmayer, Claus et al. (2017): Deutsch als Sprache des deutschsprachigen (Diskurs- und Kultur-)Raums: Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACHL-Raums in DaF (Arbeitsbericht). In: https://www.idt-2017.ch/images/03_fachprogramm/02_sig/Bericht_SIG_2.4_Plurizentrik.pdf (15.08.2018).
- Shafer, Naomi/Baumgartner, Martin (2019): Die Pluralität von DaF als Plus: Zu einem weitergedachten DACH-Prinzip. In: Brigitte Forster Vosicki/Cornelia Gick/Thomas Studer (Hg.): IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution. Berlin, 98–114.
- Shafer, Naomi/Middeke, Annegret/Hägi-Mead, Sara et al. (Hg.) (2020): Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis. Göttingen.
- Simon-Pelanda, Hans (2001): Landeskundlicher Ansatz. In: Gerhard Helbig/Lutz Götze/Gert Henrici et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Bd. 1. Berlin/New York, 41–55.
- Sorger, Brigitte (2012): Der Internationale Deutschlehrerverband und seine Sprachenpolitik. Ein Beitrag zur Fachgeschichte von Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck/Wien/Bozen.
- Tonsern, Clemens (2016): Landeskunde als das Ungeheuer von Loch Ness: Faktenorientiert, kommunikativ, interkulturell und von nun an diskursiv? In: Hannes Schweiger/Vera Ahamer/Clemens Tonsern et al. (Hg.): In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag. Wien, 69–80.
- Wierlacher, Alois (2003): Landeskunde als Landesstudien. In: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar, 504–513.
- Wormer, Jörg (2003): Landeskunde als Wissenschaft. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 29, 435–470.
- Wormer, Jörg (2007): Zu Theorie und Praxis transkultureller Landeskunde. In: Jörg Roche/Jörg Wormer (Hg.): Transkulturalität im europäisch-islamischen Dialog. Berlin, 47–70.
- Zabel, Rebecca (2016): Typen des Widerstandes im Kontext Deutsch als Zweitsprache: ›Kulturelle Orientierung‹ von Teilnehmenden an Integrationskursen. Tübingen.
- Zeuner, Ulrich (2010): Interkulturelle Landeskunde. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 1472–1478.

Hannes Schweiger

23 Interkulturalität

23.1 Einführung: Das Paradigma der Interkulturalität

Der Begriff ›Interkulturalität‹ benennt und reflektiert zunächst eine lebensweltliche Erfahrung, die für moderne Gesellschaften des späten 20. und des frühen 21. Jahrhunderts charakteristisch ist: die Erfahrung der prinzipiellen Diversität menschlicher Lebensformen und deren unhintergehbaren Anspruch auf gleichberechtigte Geltung und Anerkennung. Zurückgeführt wird diese Erfahrung meist auf spezifisch spätmoderne Entwicklungen wie die sich radikalisierte Globalisierung, weltweite Flucht- und Migrationsbewegungen, die globale Mobilität oder die veränderten Kommunikationsbedingungen im Zeichen der Digitalisierung. Traditionale Bindungen an lokale Lebensweisen und Beziehungen verlieren ihre selbstverständliche Geltung und lösen sich auf, die Begegnung mit Fremdem und Fremden wird zur alltäglichen Erfahrung und Herausforderung. Ausgehend von der Normalität dieser Erfahrung und dem damit einhergehenden Krisen- und Konfliktpotenzial bezeichnet ›Interkulturalität‹ aber dann zweitens auch ein spezifisches sozial- und kulturwissenschaftliches Theorie- und Forschungsparadigma, das das alltägliche Aufeinandertreffen unterschiedlicher Lebensformen spätmoderner globalisierter Gesellschaften als problematische, weil konfliktrichtige Begegnung differenter kultureller Orientierungen begreift, sie als solche theoretisch zu verorten und mittels hermeneutischer und empirischer Methoden wissenschaftlich zu beschreiben versucht sowie Konzepte und Strategien der Vermeidung bzw. Lösung kulturbedingter Konflikte bereit stellt. In diesem Sinn eines praxisorientierten sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschungsparadigmas spielt ›Interkulturalität‹ heute in vielen Disziplinen eine Rolle, u. a. in der Philosophie, in der Soziologie, in Psychologie und Pädagogik, in Sprach- und Kommunikationswissenschaften oder in der Literaturwissenschaft, und längst hat die Rede von ›interkulturellen‹ Begegnungen, Erfahrungen und Konflikten auch die außerwissenschaftliche Sprache der Politik, der Medien und des Alltags erreicht.

Im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wie auch in anderen Fremdsprachenwissenschaften sind Konzepte und Begrifflichkeiten wie ›interkulturelles Lernen‹, ›interkulturelle Kompetenz‹, ›interkulturelle Landeskunde‹ u. a. schon seit Mitte der 1980er Jahre

verbreitet, sie gehören bis heute zur gängigen Sprache des Fachs. Ausgangspunkt war dabei zunächst der seit Anfang der 1980er Jahre vorangetriebene Versuch, das Fach ›Deutsch als Fremdsprachenphilologie‹ als ›interkulturelle Germanistik‹ zu etablieren, aber auch im Kontext des im engeren Sinne sprachlichen Lernens spielten interkulturelle Sicht- und Denkweisen im Fach früh eine wichtige Rolle, was sich etwa in den beiden interkulturell orientierten Lehrwerken *Sichtwechsel* (1984 bzw. 1995) und *Sprachbrücke* (1987) niederschlägt.

Hier wie auch in anderen Fremdsprachendidaktiken stand in den 1990er Jahren vor allem der Begriff des ›interkulturellen Lernens‹ im Vordergrund (vgl. Bausch, Christ & Krumm 1994), der den Fremdsprachenunterricht als Begegnung mit der ›fremden Kultur‹ auf der Basis der ›eigenen‹ verstand und an Lernzielen wie dem »Aushalten von Verschiedenheit«, der »Bereitschaft zur Infragestellung eigener Normen« oder der »Sensibilisierung für andere Sprach- und Verhaltensformen« ausrichtete (Krumm 1995: 158). Zwar konnte sich diese grundlegende Auffassung vom Sprachenlernen als ›interkulturelles Lernen‹ nicht nachhaltig etablieren, gleichwohl sind die gängigen Ausdrücke wie eben ›interkulturelles Lernen‹, ›interkulturelle Didaktik‹, ›interkulturelle Landeskunde‹ oder ›interkulturelle Kompetenz‹ aus dem begrifflichen Inventar des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache derzeit offenbar nicht wegzudenken. Dies signalisiert ein grundsätzliches Bewusstsein für die veränderten Lebensbedingungen globalisierter und digitalisierter Migrationsgesellschaften des 21. Jahrhundert und für die Notwendigkeit, darauf auch im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine angemessene Antwort zu finden. Dabei stellt sich allerdings die Frage, ob bzw. inwieweit sich das Paradigma der ›Interkulturalität‹ als Antwort der Fremdsprachenwissenschaften auf die Herausforderungen der globalisierten Welt tatsächlich eignet, ob ›Interkulturalität‹ also tatsächlich, wie vielfach behauptet, ein Teil der Lösung oder nicht vielmehr selbst ein Teil des Problems ist.

Die Deutung von ›Interkulturalität‹ als sozial- und kulturwissenschaftliches Forschungsparadigma geht davon aus, dass wir es hier mit einem Set an sehr grundlegenden Vorannahmen zu tun haben, die für die Beschreibung und Definition des praktischen und wissenschaftlichen Problembereichs herangezogen werden und innerhalb des Paradigmas zunächst nicht zur Disposition stehen. Als solche paradigmatischen Vorannahmen, auf denen Theorie und For-

schungspraxis von Interkulturalität aufbauen, lassen sich (mindestens) die folgenden acht Aussagen extrapolieren:

1. Menschliches Sozialverhalten und menschliches Handeln in sozialen Kontexten ist grundsätzlich durch bestimmte Dispositionen, Erwartungen und Werthaltungen geprägt, die sich als ›kulturelle‹ Prägungen beschreiben lassen.
2. Kulturelle Prägungen entstehen innerhalb abgegrenzter sozialer Gruppen bzw. Gesellschaften und sind daher grundsätzlich pluralisch, divers und different.
3. Die wichtigste Ebene menschlicher Vergesellschaftung, auf der kulturelle Prägungen ausgebildet und vermittelt werden, ist die jeweilige ethnische bzw. nationale Gruppe.
4. Ethnizität gilt als wichtigste Basis der Herausbildung von Nationalstaaten, deswegen gilt der Nationalstaat als zentrale Agentur für Kultur und kulturelle Prägungen.
5. Menschliche Individuen sind durch die kulturellen Prägungen, die sie im Laufe ihrer Sozialisation erfahren haben, weitgehend determiniert, kulturelle Dispositionen sind subjektiv nur sehr bedingt verfügbar.
6. Menschliche Individuen entwickeln auf der Basis ihrer kulturellen Dispositionen und Werthaltungen Normalitätserwartungen, die das Zusammenleben in der Gemeinschaft regeln.
7. Menschliche Individuen gehen mit ihren kulturell geprägten und meist unreflektierten Normalitätserwartungen auch an Begegnungen mit ›Fremden‹, d. h. mit Menschen differenter kultureller Prägung und daher potenziell abweichender Normalitätserwartungen heran, was zu Missverständnissen und Konflikten führen kann.
8. Das erkenntnisleitende Interesse des im weitesten Sinn pädagogischen und didaktischen Diskurses zu ›Interkulturalität‹ besteht daher darin, solche kulturbedingten Missverständnisse und Konflikte nach Möglichkeit zu vermeiden, zumindest aber geeignete Strategien zu ihrer Bewältigung zu entwickeln.

Im Folgenden sollen das Paradigma der Interkulturalität sowie einige der skizzierten Grundannahmen zunächst auf ihren Entstehungshintergrund zurückgeführt und in ihrer Relevanz für einige interdisziplinäre Konzepte von ›Interkulturalität‹ beschrieben werden, die auch für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wichtige Referenzen darstellen.

23.2 Hintergründe

Dass Menschen sich unterschiedlich verhalten, unterschiedliche Bräuche, Lebensgewohnheiten und Rituale praktizieren, dass sie die Welt unterschiedlich wahrnehmen, unterschiedlich denken und auch unterschiedliche Werte für wichtig halten – das gehört immer schon und überall zu den Grundkonstanten unserer Erfahrung und ist sicherlich keine spezifisch moderne Erkenntnis. Schon die griechische Antike kennt ja Vorformen eines Denkens in ethnographischen Kategorien, die Differenzierung etwa zwischen dem ›Eigenen‹ und dem ›Fremden‹ bzw. ›Barbarischen‹ oder die Beschreibung von Lebensformen und -gewohnheiten ›anderer Völker‹ (vgl. Nippel 1990; Petermann 2004: 24–43). Zur krisenhaften Herausforderung wurde das Skandalon menschlicher Verschiedenheit aber erst durch die ›Entdeckung‹ und anschließende Eroberung und Unterwerfung der ›neuen Welt‹ durch die seinerzeit führenden Mächte Europas seit dem Beginn der Neuzeit im 16. und 17. Jahrhundert. Allerdings war das europäische Denken zu dieser Zeit noch weit davon entfernt, die Diversität menschlicher Lebensformen tatsächlich in ihrer Pluralität anzuerkennen, vielmehr galt es über Jahrhunderte hinweg als ausgemacht, dass die europäische Lebensform inklusive des christlichen Glaubens höherwertig und allen außereuropäischen Lebensformen prinzipiell überlegen und übergeordnet sei.

Um dies zum Ausdruck zu bringen, standen in allen europäischen Sprachen seit dem Beginn der Neuzeit zwei aus dem Lateinischen stammende Begriffe zur Verfügung, die sich zwar aus sehr verschiedenen etymologischen Quellen speisten, die aber jahrhundertlang als gleichbedeutend galten: ›Zivilisation‹ und ›Kultur‹ (vgl. dazu u. a. Fisch 1992). Bei beiden Begriffen handelte es sich zunächst nicht, wie wir heute meist annehmen, um deskriptive, pluralische und somit auch wertneutrale Benennungen unterschiedlicher Lebensformen, vielmehr bezeichneten ›Kultur‹ und ›Zivilisation‹ gleichermaßen eine besonders herausgehobene Lebensform – die europäische – die als ›kultiviert‹ bzw. ›zivilisiert‹ und damit als höherwertig galt und der gegenüber alles andere als ›unzivilisiert‹ oder ›primitiv‹ abgewertet wurde. Bis weit ins 19. und 20. Jahrhundert hinein waren ›Kultur‹ bzw. ›Zivilisation‹ also politische Kampfbegriffe, die dazu dienten, die Unterwerfung außereuropäischer Lebensformen und Gesellschaften unter den europäischen Machtanspruch zu legitimieren.

Auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit außereuropäischen Lebensformen, die sich seit dem 19. Jahrhundert unter Benennungen wie ›Völkerkunde‹, ›(Kultur-)Anthropologie‹ oder ›Ethnologie‹ überall in Europa etablieren konnte, war lange Zeit selbst ein Bestandteil solcher ideologischer Diskurse. Erste zögerliche Ansätze, die Pluralität und Diversität menschlicher Lebensformen als solche anzuerkennen und die bis dahin dominierende Logik von Höher- und Minderwertigkeit zu überwinden, finden sich aber bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in dem Bemühen, das bis dahin ausschließlich als singularische und zudem normativ-wertende Kategorie verwendete Begriffspaar von ›Kultur‹ und ›Zivilisation‹ nunmehr zu neutralisieren und zugleich zu pluralisieren und damit allererst seine Verwendung als deskriptiv-wissenschaftlichen Begriff zu ermöglichen. Als historischer Meilenstein gilt hier bis heute die Definition des britischen Anthropologen Edward B. Tyler in dessen Buch *Primitive Culture* aus dem Jahr 1872:

»Culture or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.« (zit. n. Fisch 1992: 757)

Schon die im Titel des Buches aufscheinende und wie selbstverständlich daher kommende Verbindung von ›primitiv‹ und ›Kultur‹ konnte innerhalb der bis dahin gültigen Logik von Höher- und Minderwertigkeit menschlicher Lebensformen eigentlich nur als Widerspruch wahrgenommen werden: entweder eine Lebensform gilt als ›primitiv‹, dann kann der ja gerade die Höherentwicklung kennzeichnende Ausdruck ›Kultur‹ nicht auf sie angewendet werden, oder es handelt sich tatsächlich um ›Kultur‹ in genau diesem Sinn des Höherentwickelten, dann ist sie nicht ›primitiv‹. Diese Logik wird nun von Tyler erstmals durchbrochen, indem ›Kultur‹ bzw. ›Zivilisation‹ nunmehr dem Menschen als Mitglied von Gesellschaft schlechthin, nicht nur bestimmter und besonders ausgewiesener Gesellschaften zugesprochen und damit auf alle denkbaren Formen menschlicher Vergesellschaftung verallgemeinert wird. Zwar haben weder Tyler selbst noch seine Zeitgenossen diesen Schritt tatsächlich konsequent vollzogen, dennoch ist sein pluralisiertes und wertneutrales Verständnis von ›Kultur‹ bzw. ›Zivilisation‹ und die darin implizierte Annahme der Diversität, aber auch der Gleichwertigkeit menschlicher Lebensformen eine wichtige Basis

für die spätere Herausbildung des Paradigmas der Interkulturalität.

Als zweite wichtige Quelle des Paradigmas gilt heute die *Culture and Personality*-Schule der amerikanischen (Kultur-)Anthropologie und ihres Begründers und wichtigsten Vertreters Franz Boas. Boas setzte sich zeitlebens kritisch mit der in der amerikanischen Anthropologie weit verbreiteten Auffassung von ›höheren‹ und ›niederen‹ menschlichen ›Rassen‹ und mit dem damit einhergehenden biologistischen Determinismus und Evolutionismus auseinander und vertrat eine konsequent kulturrelativistische Position, die von seinen Schüler/innen wie Melville Herskovits, Margaret Mead und vor allem Ruth Benedict weiterentwickelt und in Feldforschungsarbeiten etwa zu den amerikanischen Ureinwohnern auch empirisch unterlegt wurde. Sie bilden bis heute eine wichtige kulturtheoretische Basis des Interkulturalitätsparadigmas.

Als dritter Impuls für die Herausbildung des Paradigmas gelten heute das in der Zeit des Zweiten Weltkriegs und danach entstandene militärisch, politisch und ökonomisch motivierte Interesse der USA an den Spezifika anderer Länder und die daraus hervorgegangenen ›Nationalcharakterstudien‹ (vgl. Haas 2009: 17–37), an denen sich beispielsweise auch Ruth Benedict mit einer Studie über Japan beteiligt hat (vgl. Benedict 1946). Entscheidende Impulse und eine kulturtheoretische Basis, das in den Nationalcharakterstudien und in anderen ethnographischen Arbeiten gesammelte Wissen über ›fremde Kulturen‹ in Bildungsprogramme für (amerikanische) Führungskräfte zu integrieren, lieferte dann einige Jahre später der Kulturanthropologe Edward T. Hall, der heute allgemein als Erfinder des Interkulturalitätsparadigmas gilt (vgl. Moosmüller 2007: 14). In seinen zahlreichen Publikationen hat Hall bis heute einflussreiche Konzepte von Interkulturalität wie kulturdifferente Positionierungen im Raum (*proxemics*), unterschiedliche Umgangsweisen mit Zeit (*monochrome* vs. *polychrome cultures*) oder auch den Unterschied zwischen kontextabhängigen und kontextunabhängigen Kulturen in die Diskussion eingeführt (vgl. Hall/Hall 1990: 3–22). Später waren es vor allem der niederländische Sozialwissenschaftler Geert Hofstede und die von ihm entwickelten ›Kulturdimensionen‹ sowie, insbesondere im deutschen Sprachraum, der deutsche Psychologe Alexander Thomas und sein Begriff des ›Kulturstandards‹, die den interdisziplinären Diskurs über Interkulturalität prägten und voranbrachten (s. dazu Kap. VI. 23.5).

Im Folgenden sollen zunächst (s. Kap. VI.23.3) einige in der Regel interdisziplinäre Kontexte und An-

wendungsbereiche von ›Interkulturalität‹ kurz beleuchtet werden, bei denen sich gewisse Berührungen und Überschneidungen zum Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ausmachen lassen, bevor (in Kap. VI.23.4) auf die eigentlichen konzeptionellen wie didaktisch-methodischen Umsetzungen von ›Interkulturalität‹ innerhalb des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bzw. der Fremdsprachenwissenschaften überhaupt eingegangen wird. Abschließend (Kap. VI.23.5) sollen die theoretischen, empirischen und forschungsmethodischen Schwächen des Interkulturalitätsparadigmas kritisch diskutiert und mögliche Weiterentwicklungen bzw. grundlegende Infrastrukturen des Paradigmas thematisiert werden.

23.3 Interdisziplinäre Kontexte von Interkulturalität

23.3.1 Interkulturelle Kommunikation

Der Begriff der ›interkulturellen Kommunikation‹ bezeichnet die Schnittstelle zwischen der praktischen Erfahrung der zunehmenden Bedeutung grenzüberschreitender Interaktion seit Mitte des 20. Jahrhunderts einerseits und wissenschaftlicher Reflexion sowie wissenschaftsbasierter Antworten und Lösungsansätze auf diese Erfahrung andererseits. Insbesondere in der westlichen Welt nahmen die internationalen Verflechtungen auf politischer, sozialer und ökonomischer Ebene nach 1945 zu und hatten zur Folge, dass die bis dahin kaum ernsthaft thematisierten Probleme der alltäglichen und medialen Interaktion zwischen Menschen unterschiedlicher nationaler Herkunft, mit unterschiedlichen Sprachen und mit unterschiedlichen Traditionen, Wertvorstellungen und Verhaltenserwartungen verstärkt ins Bewusstsein traten und zum Gegenstand theoretischer Debatten und empirischer Untersuchungen wurden. Der von Edward T. Hall bereits Ende der 1950er Jahre in die Diskussion eingeführte Begriff der ›interkulturellen Kommunikation‹ hat hier seinen Ursprung, liegt ihm doch bis heute die Erwartung zugrunde, dass ›interkulturelle Kommunikation‹ im Sinne einer Interaktion zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung prinzipiell problematischer ist als die Interaktion zwischen Menschen mit gleichem kulturellem Hintergrund, weil gerade die kulturelle Differenz in weitaus höherem Maß zu Missverständnissen, falschen Verhaltenserwartungen und Konflikten führen kann. Ausgehend von dieser bis heute nicht wesentlich veränderten Problemlage hat sich unter dem gemein-

samen Label der ›interkulturellen Kommunikation‹ in den letzten Jahrzehnten ein mittlerweile stark ausdifferenziertes Forschungsfeld herausgebildet, an dem zahlreiche Disziplinen beteiligt sind.

Dabei ist die Frage der disziplinären Zuständigkeit für die Probleme ›interkultureller Kommunikation‹ zwar bis heute nicht eindeutig geklärt, allerdings wird die zeitweise stark diskutierte Position, wonach es sich um eine eigene und vollwertige wissenschaftliche Disziplin handele (vgl. z. B. Haas 2009: 12 sowie die Beiträge in Moosmüller (Hg.) 2007), derzeit kaum noch ernsthaft vertreten. Stattdessen scheint sich eher die Auffassung durchgesetzt zu haben, wonach »Lehre und Forschung im thematischen Feld der interkulturellen Kommunikation [...] *notwendigerweise* an eine oder mehrere disziplinäre Traditionen und die in den einzelnen Fachwissenschaften konstitutiven (meta-) theoretischen und methodologischen Prinzipien bzw. Perspektiven, teilweise auch an spezifische Methoden dieser Disziplinen gekoppelt« sind (Straub 2007a: 219; Hervorhebungen im Original). Die Koppelung an verschiedene disziplinäre Traditionen hat allerdings auf der anderen Seite auch ein hohes Maß an multidisziplinärer Diversität der Zugänge zum Forschungsfeld zur Folge. Dies schlägt sich beispielsweise in den Schwierigkeiten nieder, den Begriff der ›interkulturellen Kommunikation‹ zu definieren und damit den Gegenstand, mit dem sich die darauf bezogene Forschung beschäftigen will, präzise zu bestimmen und abzugrenzen.

Während die kommunikations- und sprachwissenschaftliche, aber ebenso auch die psychologische wie wirtschaftswissenschaftliche Richtung davon ausgehen, dass der Begriff sich primär auf die unmittelbare *face-to-face*-Interaktion zwischen Menschen unterschiedlicher ›Kulturen‹ bezieht, hält beispielsweise Hans-Jürgen Lüsebrink als Vertreter einer literatur- und medienwissenschaftlichen Perspektive dies für zu eng und plädiert dafür, auch die Ebene der »mediatisierten Interkulturellen Kommunikation« mit einzubeziehen, »das heißt die medialen Darstellungsformen Interkultureller Kommunikation in Film, Fernsehen, Radio, Internet und anderen Medien [...] sowie die interkulturelle Ausbreitung von Kommunikationstechnologien und -medien« (Lüsebrink 2016: 8). Aber auch wenn man bei einem enger gefassten Verständnis des Begriffs bleiben und die von Lüsebrink angesprochenen Fragen eher einer interkulturellen Medienwissenschaft zuordnen möchte, ergibt sich noch kein Begriffsverständnis, das über alle disziplinären Spielarten hinweg konsensfähig wäre.

Die gängigste Definition, die aus dem Bereich der Kommunikationswissenschaften stammt, auf die man sich aber auch in stärker praxisorientierten Kontexten der Psychologie oder der Wirtschaftswissenschaften wird einigen können, besagt, dass wir es dann mit interkultureller Kommunikation zu tun haben, »wenn die Begegnungspartner verschiedenen Kulturen angehören und wenn sich die Partner der Tatsache bewusst sind, daß der jeweils andere ›anders‹ ist, wenn man sich also wechselseitig als ›fremd‹ erlebt« (Maletzke 1996: 37). Das subjektive Erleben des anderen als ›fremd‹ wird hier also durch das als ›objektiv‹ geltende Merkmal ergänzt, wonach die Ursache subjektiv erlebter Fremdheit in der Zugehörigkeit der Beteiligten zu unterschiedlichen ›Kulturen‹ zu suchen ist. Die spezifische Problematik interkultureller Kommunikation in diesem Sinn entstehe nun vor allem dadurch, dass es hier um menschliche Beziehungen gehe, »in denen die Beteiligten nicht ausschließlich auf ihre eigenen Codes, Konventionen, Einstellungen und Verhaltensformen zurückgreifen, sondern in denen andere Codes, Konventionen Einstellungen und Alltagsverhaltensweisen erfahren werden« (ebd.). Dieses bis heute sozusagen ›klassische‹ Begriffsverständnis, auf das in der einschlägigen Literatur auch immer wieder referiert wird (vgl. z. B. Lüsebrink 2016: 7; Broszinsky-Schwabe 2017: 46–45), macht deutlich, dass im Kontext herkömmlicher Konzepte von ›interkultureller Kommunikation‹ der Begriff ›Kultur‹ meist umstandslos und ohne weitere Begründung auf ethnische Gruppen eingeschränkt wird, denen zudem eine gewisse Homogenität in Bezug auf die in ihnen geltenden bzw. verwendeten Codes, Einstellungen, Konventionen und Verhaltensmuster unterstellt wird.

Um diese ebenso einfache wie problematische Unterstellung zu vermeiden, haben manche Vertreter einer linguistisch orientierten Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation versucht, den Begriff weniger an ethnisch-kulturelle Homogenitätsannahmen und stattdessen stärker an Sprache und Sprachverwendung zu binden. Interkulturelle Kommunikation, so beispielsweise Karlfried Knapp in einem Handbucharikel zum Thema, unterscheidet sich nicht prinzipiell von ›intra-kultureller Kommunikation‹, ihr wesentliches Charakteristikum bestehe aber darin, »dass sich einer der Kommunikationspartner normalerweise einer Sprache oder Varietät bedienen muss, die nicht seine eigene ist« (Knapp 2004: 415).

So intuitiv plausibel diese Definition auf den ersten Blick klingen mag, vermeidet sie doch die Unterstellung ethnisch-kultureller Homogenität, als so proble-

matisch erweist auch sie sich aber bei genauerem Hinsehen. Dabei mag man noch hinnehmen, dass beispielsweise die heute global sehr weit verbreitete Lingua-Franca-Kommunikation nach dieser Definition streng genommen nicht als interkulturelle Kommunikation gelten würde. Problematischer ist, dass mit der Formulierung »Sprache oder Varietät« der Gegenstandsbereich interkultureller Kommunikation auf die Interaktion zwischen Dialekt- und Standardsprechern, zwischen Sprechern unterschiedlicher Fachsprachen oder Soziolekten ausgeweitet wird und damit an Trennschärfe verliert. Noch problematischer und angesichts aktueller Forschungsansätze zu lebensweltlicher Mehrsprachigkeit (vgl. Busch 2017: 40–63) gänzlich unhaltbar aber ist die mit der Formulierung »die nicht seine eigene ist« verbundene sprachideologische Annahme von ›eigener‹ Sprache als ›Muttersprache‹ und ›fremder‹ Sprache, die aber offenbar grundsätzlich nicht zur ›eigenen‹ werden kann. Wie kann ich, so fragt man sich hier, überhaupt in einer Sprache kommunizieren, die nicht ›meine eigene‹ ist?

Der hier angedeuteten Schwierigkeiten einer überzeugenden Begriffsdefinition ungeachtet hat sich insbesondere in der Linguistik in den letzten Jahren eine lebhaftere Forschung zu interkultureller Kommunikation entfaltet, von der auch interessante Impulse auf das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ausgehen. Dabei lassen sich auch innerhalb der Linguistik verschiedene theoretische und methodische Zugänge zum Thema differenzieren. Zunächst waren es vor allem kontrastiv-pragmatische Studien zur Realisierung verschiedener Sprechakte oder auch Textsorten in ausgewählten Sprachenpaaren, die den linguistischen Blick auf Probleme der interkulturellen Kommunikation dominierten. Exemplarisch genannt seien hier etwa die Studie von Florian Coulmas zu routinisierten Entschuldigungen und Danksagungen im Deutschen, Englischen und Japanischen (vgl. Coulmas 1981), die Arbeit von Otterstedt zu Grußformen und Abschiedsgestaltung im interkulturellen bzw. interlingualen Vergleich (vgl. Otterstedt 1993) oder die Arbeit von Ruth Eßer zu wissenschaftlichen Textsorten im deutschen und mexikanischen Kontext (vgl. Eßer 1997).

Diesem Ansatz liegt die (fragwürdige) Annahme zugrunde, dass Interaktanten die ihnen vertrauten sprachlich-kulturellen Handlungsroutinen so stark verinnerlicht und normalisiert haben, dass sie sie unreflektiert in ›interkulturellen‹ Begegnungssituationen mit derselben Selbstverständlichkeit praktizieren und erwarten wie in ihrer vertrauten Umgebung, was hier allerdings zu Missverständnissen und Kommunikati-

onsstörungen führen könne. Von solchen kontrastiv-pragmatischen Ansätzen zu unterscheiden sind dann die interaktionistischen Konzepte der Erforschung interkultureller Kommunikation, die reale Begegnungssituationen von Menschen unterschiedlicher sprachlich-kultureller Herkunft und die dabei nicht nur unterstellten, sondern tatsächlich auftretenden Probleme untersuchen. Als Beispiele für dieses Vorgehen seien die Analyse deutsch-chinesischer Gespräche und die dabei verwendeten ›kulturspezifischen‹ Diskursstrategien von Susanne Günthner (vgl. Günthner 1993), der von Volker Hinnenkamp entwickelte Ansatz der interaktionalen Soziolinguistik und seine darauf aufbauenden Untersuchungen deutsch-türkischer Gespräche (vgl. Hinnenkamp 1989) oder die Studie zur Beziehungsarbeit in deutsch-amerikanischer Alltagskommunikation von Hiltraud Casper-Hehne (vgl. Casper-Hehne 2006) erwähnt.

Diese und vergleichbare Arbeiten machen allerdings auch ein grundsätzliches Problem sichtbar, das in der Mainstream-Forschung zur interkulturellen Kommunikation zu beobachten ist: Dass nämlich zwar sehr viel und auf sehr elaborierte Weise von Kommunikation die Rede ist, dass man sich beim Thema ›Kultur‹ die Sache allerdings meist sehr einfach macht und auf etablierte Konzepte eines meist national oder ethnisch definierten und als homogene und abgeschlossene Größen verstandenen Kulturbegriffs zurückgreift, das nur selten angemessen kritisch reflektiert wird. Eine der Komplexität des Themas wirklich angemessene Auseinandersetzung mit Begriff und Problematik von ›Kultur‹ jenseits der üblichen ethnisch-nationalen Homogenisierungen und Essentialisierungen findet man in diesem Diskurs bislang nur höchst selten (als Ausnahme genannt sei daher hier explizit Straub 2007b).

Insgesamt gewinnt man bei der Beschäftigung mit der vorhandenen Forschung zu interkultureller Kommunikation den Eindruck eines Forschungsfelds, das weitgehend gesättigt ist und von dem kaum noch neue Impulse zu erwarten sind. Als innovativ könnte sich allerdings der von Dominic Busch 2013 eingeführte grundlegende Perspektivenwechsel erweisen, »nämlich nicht mehr interkulturelle Kommunikation an sich, sondern stattdessen die Diskurse über sie, zu untersuchen, um auf diese Weise reflektiertere Einblicke in Aspekte interkultureller Kommunikation zu erhalten« (Busch 2013: 58). Interkulturalität und interkulturelle Kommunikation gewinnen in dieser Perspektive einen anderen Status: es handelt sich nicht wie in der Mainstream-Forschung um vermeintlich ›objekti-

ve‹ Rahmenbedingungen von Kommunikation, sondern um ein ›Dispositiv‹, d. h. um ein den Interagierenden selbst verfügbares Interpretationsmuster, auf das sie für ihre eigene Situationsdeutung zurückgreifen können. Interkulturelle Kommunikation liegt nach dieser Auffassung dann vor, wenn die Interagierenden selbst ihre Interaktion unter Rückgriff auf das Dispositiv der Interkulturalität als interkulturelle Kommunikation deuten. Es bleibt abzuwarten, inwieweit sich diese völlig neue Perspektive in Theoriebildung und Forschungspraxis zur interkulturellen Kommunikation durchsetzen wird.

23.3.2 Interkulturelle Pädagogik

Die veränderten Lebensbedingungen globalisierter Migrationsgesellschaften des 21. Jahrhunderts haben sich auch in den Bildungsinstitutionen mehr oder weniger deutlich bemerkbar gemacht, insbesondere durch eine starke Zunahme einer von Migration direkt oder indirekt betroffenen Schülerschaft und die immer deutlicher sichtbare und spürbare Heterogenität in sprachlicher, ethnischer oder kultureller Hinsicht. Innerhalb der Erziehungswissenschaften hat dies zur Herausbildung einer eigenen Teildisziplin oder Fachrichtung geführt, für die sich mittlerweile die Bezeichnung ›Interkulturelle Pädagogik‹ eingebürgert und durchgesetzt hat. ›Interkulturelle Pädagogik‹ bezeichnet demnach denjenigen Teilbereich der Erziehungswissenschaft, der sich mit den von der zunehmenden sprachlichen, ethnischen und kulturellen Heterogenität für pädagogisches Handeln in schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen ausgehenden Herausforderungen beschäftigt (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2010: 11).

Die »kurze Geschichte« einer so verstandenen interkulturellen Pädagogik beginnt erst in den 1960er Jahren, als die wachsende Zahl ›ausländischer‹ Kinder in deutschen Schulen erstmals als Herausforderung für pädagogisches Handeln zur Kenntnis genommen wurde, sie weist aber auf eine »lange Vergangenheit« zurück (ebd.: 71), die vor allem mit der Inanspruchnahme der Bildungsinstitutionen für die Interessen des Nationalstaats und die Durchsetzung homogener nationaler Identitäten seit dem 19. Jahrhundert einhergeht (vgl. ebd.: 69). Vor dem Hintergrund der damit vorgegebenen Orientierungen an der Norm ethnisch-nationaler Homogenität wurde die Existenz einer wachsenden Zahl nicht-deutscher Kinder zunächst als Skandalon empfunden, dessen Bewältigung im Sinne einer einseitigen Anpassungsleistung vor allem den

Betroffenen selbst auferlegt wurde und das zunächst in dem einseitig assimilatorischen Selbstverständnis der sogenannten ›Ausländerpädagogik‹ seinen passenden Ausdruck fand. Erst in den 1980er Jahren setzte sich allmählich die Einsicht durch, dass die sprachliche und ethnisch-kulturelle Heterogenität der Schülerschaft Ausdruck eines globalen Wandels ist und vor allem auch eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe markiert, die gerade die Pädagogik in besonderer Weise angeht. Im Rahmen der sich jetzt entwickelnden Konzepte ›interkulturellen Lernens‹ bzw. ›interkultureller Erziehung‹ gilt die gleichberechtigte Anerkennung differenter kultureller Identitäten als pädagogische Zielsetzung, die sich nun nicht mehr nur an einzelne Gruppen von Betroffenen wendet, sondern prinzipiell an alle. Als Leit motive einer sich hieran orientierenden interkulturellen Pädagogik gelten demnach die Anerkennung der prinzipiellen Gleichheit aller ungeachtet ihrer Herkunft, eine Haltung des Respekts gegenüber sprachlich-kultureller Diversität und die Befähigung zum interkulturellen Verstehen und zum interkulturellen Dialog (vgl. Auernheimer 2018: 20).

Die interkulturelle Pädagogik mit ihrer starken Betonung kultureller Faktoren der Migration und ihrer normativen Orientierung an der Anerkennung kultureller Differenz sah sich allerdings schon früh auch deutlicher und anhaltender Kritik ausgesetzt, die zunächst vor allem auf die einseitige Hervorhebung der Kategorie ›Kultur‹ und die damit einhergehende Verschleierung einer auf sozio-ökonomischen Faktoren beruhenden institutionellen Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen hinwies (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 285–293; Radtke 1995). Vor allem vor dem Hintergrund antirassistischer Kritik an herkömmlichen Vorstellungen einer ›multikulturellen Gesellschaft‹, wie sie insbesondere in Großbritannien formuliert wurde, wurde zunehmend auch die homogenisierende und ethnisierende Rolle des meist unreflektiert bleibenden Begriffs ›Kultur‹ im Kontext der interkulturellen Pädagogik in Frage gestellt. ›Kultur‹ im Sinne einer determinierenden Zugehörigkeit von Individuen zu geschlossen und homogen gedachten ethnisch-nationalen Gruppen werde so zum »Sprachversteck« für den eigentlich historisch diskreditierten Begriff der ›Rasse‹ und reduziere Menschen auf ihre vermeintliche Zugehörigkeit zu bestimmten kulturellen Gruppen (vgl. Leiprecht 2001: 28; vgl. Krüger-Potratz 2005: 210–211).

In neueren Publikationen zur interkulturellen Pädagogik wird diese Kritik meist in dem Sinn aufgegriffen, dass man sich explizit von dem homogenisieren-

den und statischen Kulturbegriff der älteren Tradition distanziert und darauf hinweist, »dass Kulturen erstens als heterogen, nicht homogen und geschlossen und zweitens als prozesshaft, dynamisch verstanden werden« (Auernheimer 2018: 78–79; vgl. auch Gogolin/Krüger-Potratz 2010: 119). Darüber hinaus schließen sich die meisten Autoren auch der aktuellen Diskussion um einen symbolischen bzw. bedeutungsorientierten Kulturbegriff an, wie er insbesondere im Anschluss an die interpretative Ethnologie bei Clifford Geertz oder auch im Rahmen einer diskurstheoretisch fundierten Kulturosoziologie Verwendung findet (vgl. z. B. Reckwitz 2000: 84). Allerdings macht die Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff im Kontext der interkulturellen Pädagogik insgesamt einen eklektischen und wenig systematischen Eindruck, und vor allem wird die grundlegende Tendenz zur Reifizierung und Pluralisierung von ›Kultur(en)‹ nirgendwo in der Grundsätzlichkeit reflektiert und in Frage gestellt, wie es notwendig wäre, so dass nach wie vor als offen gelten muss, inwieweit die Kategorie ›Kultur‹ sich tatsächlich eignet, um auf ihrer Basis Erziehungs- und Bildungsprozesse globalisierter Migrationsgesellschaften angemessen zu beschreiben und zu erforschen.

23.3.3 Interkulturelle Germanistik

Innerhalb der herkömmlich philologisch orientierten Germanistik stieß das Paradigma der Interkulturalität zunächst auf kein großes Interesse. Erst die mit dem Namen Alois Wierlacher und mit dem von ihm vorangetriebenen Studiengang ›Deutsch als Fremdsprachenphilologie‹ an der Universität Heidelberg verbundene Fachkomponente einer ›interkulturellen Germanistik‹ führte dazu, dass wissenschaftssprachliche Ausdrucksweisen, die von verschiedenen Ableitungen des ›Interkulturellen‹ Gebrauch machten, im Fach heimisch werden konnten. Dabei bestanden zunächst deutliche und enge fachpolitische Bezüge zwischen der ›interkulturellen Germanistik‹ Heidelberger bzw. später Bayreuther Prägung und dem sich etwa gleichzeitig als akademische Disziplin etablierenden Fach Deutsch als Fremdsprache insofern, als sich die ›interkulturelle Germanistik‹ mit dem neuen Fach Deutsch als Fremdsprache identifiziert und darüber hinaus eine Art Alleinvertretungsanspruch für dieses Fach erhoben, dabei das Fach allerdings deutlich philologisch-literaturwissenschaftlich definiert und eingegrenzt hat. In einer Vielzahl von programmatischen Publikationen bemühten sich Wierlacher und andere sehr in-

tensiv darum, der ›interkulturellen Germanistik‹ ein abgrenzbares und erkennbares Profil zu verleihen und sie so im Fächerkanon geisteswissenschaftlicher Fakultäten in Deutschland durchzusetzen und zu verankern (vgl. z. B. Wierlacher 2003: 1–8).

Ein wichtiger inhaltlicher Bezugspunkt war dabei die Kritik an dem überkommenen Machtgefälle zwischen dem germanistischen Zentrum, der ›Muttersprachengermanistik‹, und der Peripherie, der sogenannten ›Auslandsgermanistik‹, und die berechtigte Forderung nach einer nachhaltigen Emanzipation der ›Auslandsgermanistik‹ von ihrem deutschen bzw. österreichischen Vorbild. Die grundlegende ›Kulturgebundenheit‹ des jeweiligen Blicks auf Deutsches bzw. Deutschsprachiges sollte nicht mehr als Nachteil oder gar Behinderung auslandsgermanistischer Beschäftigung etwa mit deutschsprachiger Literatur gelten, sondern gerade im Gegenteil als unhintergehbare Erkenntnisvoraussetzung, aber eben auch als Chance und Bereicherung germanistischer Forschung und Lehre anerkannt werden (vgl. Wierlacher 1994: 38).

Die programmatischen Beiträge von Wierlacher und anderen aus den Frühzeiten der interkulturellen Germanistik machen dabei durchweg von einem erstaunlich unterkomplexen Kulturbegriff Gebrauch, der ›Kultur‹ in weitgehend unreflektierter Weise auf der ethnisch-nationalen Ebene ansiedelt und als nach innen homogene und nach außen abgegrenzte Einheiten auffasst, die das Denken, Wahrnehmen und Handeln der ihnen ›angehörenden‹ Individuen prägen. Die komplexen kulturellen Gegebenheiten der globalisierten Welt des ausgehenden 20. Jahrhunderts, etwa die bestehenden Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse zwischen ›Zentrum‹ und ›Peripherie‹, die ja auch die Wahrnehmung und Deutung sprachlicher Zeugnisse maßgeblich beeinflussen, werden dabei weitgehend zugunsten der Vorstellung eines vermeintlich gleichberechtigten ›Dialogs der Kulturen‹ ignoriert und damit aber gerade – ungewollt – stabilisiert und bestätigt. Insofern hat die teilweise heftige Kritik und Polemik, der sich die interkulturelle Germanistik schon früh ausgesetzt gesehen hat (vgl. z. B. die Beiträge in Zimmermann 1991), zweifellos jedes Recht auf ihrer Seite. Gleichwohl sollte darüber auch nicht vergessen werden, dass die interkulturelle Germanistik in manchen Teilen der Welt auch einen wichtigen Beitrag zum Prozess der Emanzipation der ›Auslandsgermanistiken‹ und zu einer stärkeren Besinnung auf die jeweiligen regionalen (bildungs- und hochschul-)politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen geleistet hat, unter denen germanistische Forschung

und Lehre und der Unterricht des Deutschen als Fremdsprache jeweils stattfinden.

In den letzten Jahren hat die interkulturelle Germanistik ihren ursprünglich engen Bezug zum Fach Deutsch als Fremdsprache weitgehend aufgegeben und ist zu einer Art Sammelbewegung für alle irgendwie ›interkulturellen‹ Fragestellungen in Bezug auf die deutschsprachige Literatur geworden, die sich vor allem institutionell und wissenschaftspolitisch artikuliert. Die 1984 gegründete Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GiG) führt regelmäßig internationale Fachtagungen auf allen Kontinenten durch und gibt umfangreiche Tagungspublikationen heraus, seit 2003 liegt ein eigenes *Handbuch interkulturelle Germanistik* vor (vgl. Wierlacher/Bogner 2003), und seit 2010 erscheint auch eine eigene *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*. Die starke institutionelle Präsenz und Sichtbarkeit der interkulturellen Germanistik geht dabei allerdings mit dem weitgehenden Verlust eines identifizierbaren fachlichen Profils einher. Impulse etwa für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gehen von ihr nicht mehr aus.

23.4 Konzepte von Interkulturalität innerhalb der Fremdsprachendidaktiken

In den Fremdsprachenwissenschaften innerhalb des deutschen Sprachraums wurde die Diskussion über Interkulturalität lange Zeit vor allem von dem aus der Pädagogik entlehnten Begriff des ›interkulturellen Lernens‹ dominiert (vgl. Bausch/Christ/Krumm 1994), der den Fremdsprachenunterricht vor allem als Begegnung mit der ›fremden Kultur‹ auf der Basis der ›eigenen‹ verstand und an Lernzielen wie dem »Aushalten von Verschiedenheit«, der »Bereitschaft zur Infragestellung eigener Normen« oder der »Sensibilisierung für andere Sprach- und Verhaltensformen« ausrichtete (Krumm 1995: 158). Damit gewinnt der Fremdsprachenunterricht zugleich einen umfassenderen Bildungsanspruch zurück, der im Zuge der nicht selten als Banalisierung verstandenen kommunikativen Wende verloren zu gehen drohte (vgl. ebd.: 159; Küster 2003). Dieses über das Fremdsprachenlernen im engeren Sinn hinausgehende Verständnis von interkulturellem Lernen stieß aber auch auf grundsätzliche Kritik, weil es der Fremdsprachenvermittlung allgemeinpädagogische, humanistische und sozio-affektive Lernziele überstülpe und das eigentliche Sprachlernen vernachlässige (vgl. Edmondson/House 1998: 178).

Als übergreifendes Prinzip des Fremdsprachenunterrichts konnte sich der Begriff des ›interkulturellen Lernens‹ allerdings weder auf theoretischer noch auf praktischer Ebene wirklich durchsetzen. Maßgeblichen Einfluss hatte die Diskussion aber, trotz mancher schon früh einsetzender Warnungen vor einer einseitigen »Landeskundisierung« des Interkulturellen (Rösler 1993: 99), vor allem im Bereich der herkömmlichen ›Landeskunde‹, die sich konzeptionell von einem bloßen Faktenvermittlungsfach zur ›interkulturellen Landeskunde‹ wandelte und sich nunmehr an Lernzielen wie ›transnationale Kommunikationsfähigkeit‹ oder der Fähigkeit zum Umgang mit kultureller Verschiedenheit orientierte. Die Aufgabe der Landeskunde, so hieß es beispielsweise in den *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht* aus dem Jahr 1990, sei »nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen« (ABCD-Thesen 1990: 60).

Aus der philosophischen Hermeneutik im Anschluss an Gadamer und der rezeptionsästhetisch orientierten Literaturdidaktik hat sich in den 1990er Jahren das Konzept des ›Fremdverstehens‹ entwickelt, das vor allem von dem Gießener Englischdidaktiker Lothar Bredella vertreten wurde und – maßgeblich vorangetrieben im Rahmen des Graduiertenkollegs *Didaktik des Fremdverstehens* – erstaunliche wissenschaftliche Produktivität entfaltet hat. Das »Verstehen des Anderen« auf der Basis je eigener kultureller Prägungen und Vorannahmen ist nach Bredella (vgl. Bredella 2010) die zentrale Aufgabe eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts und erfordert komplexe, weit über die bloß kognitive Dimension des Wissens um kulturelle Spezifika hinausgehende Kompetenzen wie Empathiefähigkeit, die Fähigkeit zu Perspektivenübernahme und Perspektivenkoordination oder die Fähigkeit, eigene kulturelle Prägungen zu reflektieren und in Frage zu stellen. Theoretisch konzeptionalisiert hat Bredella den Begriff des Fremdverstehens als hermeneutische Vermittlung zwischen ›Innen-‹ und ›Außenperspektive‹: Auf der Basis ihrer hermeneutisch unhintergehbaren eigenkulturellen Außenperspektive seien Lernende in die Lage zu versetzen, die ihnen in der fremden Sprache entgegentretende fremdkulturelle Innenperspektive einzunehmen, diese im Dialog mit ihrer jeweiligen Außenperspektive als sinnvoll wahrzunehmen und zu akzeptieren und dadurch zugleich die eigene Perspektive kritisch zu reflektieren. »Fremdverstehen bedeutet demnach eine andere Perspektive einnehmen und eine Distanz zum Eigenen zu

gewinnen« (Bredella u. a. 2000: XIII). In besonderer Weise didaktisch und wissenschaftlich fruchtbar wurde das Konzept des Fremdverstehens vor allem im Kontext einer interkulturellen fremdsprachlichen Literaturdidaktik (vgl. u. a. Schinschke 1995; Burwitz-Melzer 2003), es hat aber auch empirische Studien zur Erforschung interkultureller Lernprozesse im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts angeregt (vgl. z. B. Bechtel 2003).

Der seit der Jahrtausendwende in den Fremdsprachendidaktiken wie im gesamten Bildungsbereich beobachtbare Wandel von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung hat in der Diskussion um Interkulturalität dazu geführt, dass der Begriff der ›interkulturellen Kompetenz‹ deutlich in den Vordergrund getreten ist. Dabei ist insbesondere das mehrdimensionale Modell von Michael Byram wichtig geworden, das bereits in den 1990er Jahren im Kontext des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* entwickelt worden ist und das ›interkulturelle Kompetenz‹ als ein Miteinander kognitiver (*knowledge, savoirs*), affektiver (*attitudes, savoir être*) und handlungsbezogener (*skills, savoir comprendre, savoir apprendre, savoir faire*) Teilfähigkeiten auffasst (vgl. Byram 1997), dem darüber hinaus mit dem Teillernziel ›kritische Kulturbewusstheit‹ (*critical cultural awareness, savoir s'engager*) noch eine übergreifende und im weitesten Sinne politische Komponente hinzugefügt wurde, mit der der Bildungsanspruch eines interkulturell orientierten Fremdsprachenunterrichts nachdrücklich untermauert werden sollte (vgl. Byram 2009: 322–323). Auch in den von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Bildungsstandards für die Fremdsprachen gilt »interkulturelle kommunikative Kompetenz« als unverzichtbare Teilkomponente fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit, die auf dem »Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Bewusstheit« beruhe (Kultusministerkonferenz 2014: 19).

In der aktuellen Diskussion über Interkulturalität in den Fremdsprachendidaktiken liegt ein Schwerpunkt bei der konkreten Umsetzung interkultureller Lehr- und Lernziele im Unterricht, etwa bei der Frage nach dem interkulturellen Potenzial bestimmter Textsorten, Medien, Themen, Aufgabenformate oder Projektideen (vgl. u. a. Bredella 2001; Burwitz-Melzer 2003; Röttger 2004; Caspari/Küster 2010; Freitag-Hild 2010; Witte/Harden 2011; Grünewald 2012; Biebighäuser 2014). Als zweiter Schwerpunkt hat sich die Frage nach möglichen Stufenmodellen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz herausgebildet, wie sie den Kannbeschreibungen auf den verschiede-

nen Niveaustufen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* entsprechen würden, zumal die interkulturellen Aspekte fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit im Referenzrahmen zwar kurz erwähnt (vgl. Trim et al. 2001: 103–104), ansonsten aber nicht weiter berücksichtigt werden (vgl. dazu u. a. Bennett/Bennett/Allen 2003; Witte 2006; Witte 2009; vgl. jetzt auch den Begleitband zum GeR, der eine neu entwickelte Skala »Building on pluricultural repertoire« enthält: Council of Europe 2018: 159).

Ein dritter Schwerpunkt schließlich sind die immer wichtiger werdenden Bemühungen um eine wissenschaftliche Absicherung und Überprüfung der bislang eher auf theoretisch-normativer Ebene angesiedelten Begrifflichkeiten von Interkulturalität durch empirische Studien, die zumindest teilweise den Anspruch erheben und begründen, interkulturelle Kompetenzen im Hinblick auf ihre empirische Überprüfbarkeit operationalisieren und »messen« zu können (vgl. dazu u. a. Hesse/Göbel/Jude 2008; Eberhardt 2013; Röttger 2004; Ertelt-Vieth 2005; Altmayer/Koreik 2010). Der zuletzt genannte Aspekt der empirischen Überprüfbarkeit oder Messbarkeit interkultureller Kompetenz verweist zudem auf grundsätzlich unterschiedliche Positionen und »widerstrebende Diskurse« (Hu 2008: 13) im Hinblick auf die Frage, ob die interkulturellen Aspekte des Fremdsprachlernens und -lehrens sich in den derzeit dominanten bildungspolitischen Diskurs der Standardisierung und Kompetenzorientierung bruchlos integrieren lassen oder ob sie nicht vielmehr einen sehr viel umfassenderen Bildungsanspruch des Fremdsprachenunterrichts markieren, der das Fremdsprachenlernen als Teil einer pluralen Bildung und einer *global citizenship* begreift und den es gerade in Zeiten einer sich immer dynamischer entwickelnden Globalisierung aufrecht zu erhalten gilt (vgl. Küster 2003; Bredella 2010; Byram 2010; Byram 2013).

23.5 Kritische Perspektiven auf Interkulturalität: Weiterentwicklung oder Paradigmenwechsel?

Das Paradigma der Interkulturalität bezieht seine Überzeugungskraft vor allem aus einer gewissen Nähe zu alltäglichen Erfahrungen im Umgang mit Menschen je anderer ethnischer, nationaler und sprachlich-kultureller Herkunft und der damit einhergehenden intuitiven Nachvollziehbarkeit dichotomischer Vorstellungen von »eigener« und »fremder Kultur«.

Tatsächlich empfinden und deuten wir das »Anderssein« fremder Menschen und unvertrauter Lebensformen ja bis heute auch und gerade im Alltag meist in Kategorien ethnisch-nationaler Zuschreibungen, ohne uns des Zuschreibungs-, Deutungs- und Konstruktcharakters dieser Kategorien immer bewusst zu sein. Die meist als unproblematisch wahrgenommene Vereinbarkeit der Grundannahmen des Interkulturalitätsparadigmas mit alltäglicher Intuition geht in der Fachdiskussion häufig damit einher, dass die vermeintlich selbstverständliche Geltung dieser Grundannahmen lediglich mit Hilfe einiger intuitiv einleuchtender Beispiele legitimiert wird: dass man in Deutschland, Österreich oder in der Schweiz zu einer Einladung pünktlich zu erscheinen habe, wohingegen man in Ländern des Mittelmeerraums oder in Lateinamerika mindestens eine halbe Stunde später komme; dass man in China keine offene Kritik formuliere, um das »Gesicht« des anderen nicht zu verletzen, wohingegen die deutsche Art der Kommunikation eher direkt sei; dass Kopfschütteln in Indien oder Bulgarien als Zustimmung verstanden werde, während Zustimmung in Deutschland und vielen anderen Ländern gestisch durch Kopfnicken ausgedrückt werde und Kopfschütteln bekanntlich eher »nein« bedeutet. Die Auswahl der Beispiele ist dabei relativ beliebig und zufällig und könnte leicht durch viele weitere ergänzt werden. Gemeinsam ist allen solchen Beispielen aber, dass sie über den Status des Anekdotischen nicht hinausgehen, dass sie sich kaum theoretisch systematisieren lassen und daher eine grundsätzliche Legitimation des Interkulturalitätsparadigmas gar nicht leisten können. Auch lässt sich der Eindruck, dass es sich letztlich vielleicht doch nur um eine Ansammlung mehr oder weniger elaboriert formulierter stereotypischer Pauschalisierungen handelt, nicht leicht von der Hand weisen.

Sucht man hingegen jenseits des Anekdotischen nach empirischer Evidenz, die die Existenz und Handlungswirksamkeit nationalkultureller Eigenarten und Unterschiede, wie sie im Kontext des Interkulturalitätsparadigmas ja angenommen werden, belegen könnte, so wird man meist auf die Arbeiten des niederländischen Sozialforschers Geert Hofstede oder – dies vor allem im deutschen Kontext – auf das Konzept der »Kulturstandards« des deutschen Psychologen Alexander Thomas verwiesen. Tatsächlich hat Geert Hofstede in seinem 1980 erstmals publizierten, 2001 in überarbeiteter Neuauflage erschienenen und vielfach rezipierten Buch *Culture's Consequences* Ergebnisse vorgelegt, die die Annahmen des Interkulturali-

tätsparadigmas auf den ersten Blick eindrucksvoll zu bestätigen scheinen.

Auf der Grundlage großer Datenmengen, die bei Mitarbeitern des international agierenden Konzerns IBM in den Jahren 1967 bis 1973 erhoben worden waren, unterscheidet Hofstede anfangs vier, später fünf ›Dimensionen‹, die einen (quantitativen) Vergleich zwischen (nationalen) ›Kulturen‹ ermöglichen sollen: Machtdistanz, Individualismus vs. Kollektivismus, das Verhältnis von ›maskulinen‹ und ›femininen‹ Wertorientierungen, die Frage des Zulassens bzw. Vermeidens von Unsicherheiten und die Orientierung an kurz- oder längerfristigen Zielsetzungen (vgl. Hofstede 2001: 24–34; Hofstede/Hofstede 2011: 28–32). Für alle diese Dimensionen errechnet er auf der Grundlage seiner Daten jeweils Zahlenwerte für die an der Befragung beteiligten Nationen, die für sich selbst nichts aussagen, sondern nur im Vergleich miteinander bestimmte Grundorientierungen innerhalb der betreffenden nationalen Kultur anzeigen. Wenn also beispielsweise in der Dimension ›Machtdistanz‹ Österreich mit 11 den geringsten und Malaysia mit 104 den höchsten Wert aufweisen (vgl. Hofstede 2001: 500), dann besagt dies nur, dass Hierarchien in Österreich eher flach ausfallen und das Verhältnis zwischen ›oben‹ und ›unten‹ in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft offenbar stärker durch Offenheit und Durchlässigkeit geprägt ist, wohingegen in Ländern wie Malaysia das Gegenteil der Fall zu sein scheint. Auch Deutschland weist hier mit 35 einen zwar gegenüber Österreich deutlich höheren Wert auf, der aber mit den Werten traditionell als liberal und offen geltender Länder wie Schweden (31), Großbritannien (35) oder Niederlande (38) etwa auf derselben Ebene liegt. Die »mentale Programmierung«, die für Hofstede die ›Kultur‹ ausmacht (vgl. Hofstede/Hofstede 2011: 3), scheint bei Deutschen wie Österreichern also der Ausbildung unterwürfiger und obrigkeitstaatlicher Mentalitäten eher entgegenzuwirken.

Inwieweit das mit traditionellen Bildern und Stereotypen von Deutschen oder Österreichern übereinstimmt, sei dahingestellt, es geht hier ja gerade um die empirische Überprüfung solcher stereotypischen Vorstellungen. Außerdem will das Beispiel ja auch nur die grundsätzliche methodische Vorgehensweise von Hofstede veranschaulichen. Diese besteht also, kurz gesagt, darin, dass er auf der Basis von Befragungen der Mitarbeiter eines internationalen Konzerns zu allgemeinen Aussagen über die Angehörigen ganzer national-ethnischer Kollektive kommt, und spätestens hier stößt das Verfahren auf schwer wiegende metho-

dische Bedenken. Zum einen kann man durchaus begründet bezweifeln, ob sich kulturelle Orientierungen, wie Hofstede sie ja mit seinen fünf Kulturdimensionen erfassen will, tatsächlich in Form von Zahlen quantifizieren und vergleichen lassen und ob damit nicht schon eine unzulässige Vereinfachung und Verallgemeinerung einhergeht. Bei weitem schwerer wiegt aber der Einwand, dass sich aus der von Hofstede gewählten Stichprobe, nämlich IBM-Mitarbeitern, nicht auf die kulturellen Orientierungen ganzer Nationen schließen lässt, schon gar nicht mit der unreflektierten Selbstverständlichkeit, in der dies bei Hofstede geschieht. Was aus seinen Daten hervorgeht, sind allenfalls Aussagen über Mitarbeiter bestimmter international agierender Firmen, keinesfalls aber lassen sich dadurch valide Aussagen über die deutsche oder irgendeine andere ›Kultur‹ im Sinne einer ›mentalen Programmierung‹ ableiten. Genau besehen belegt Hofstede also keinesfalls die Annahme, dass der national-ethnischen Ebene menschlicher Vergesellschaftung gegenüber anderen sozialen Gruppenzugehörigkeiten (wie z. B. die Zugehörigkeit zur Gruppe der IBM-Mitarbeiter) eine besondere Bedeutung zukommt, vielmehr liegt diese Annahme der empirischen Versuchsanordnung von vornherein zugrunde. Insofern wird man Hansens vernichtendem Urteil, Hofstedes Buch *Culture's Consequences* sei »für die moderne Kulturwissenschaft eine Katastrophe« (Hansen 2000: 285), eine gewisse Berechtigung, nicht zuletzt im Hinblick auf die breite Rezeption, die sein Ansatz erfahren hat, nicht absprechen können (zur Kritik an Hofstede vgl. auch Schmitz 2015).

Auch das Kulturstandard-Modell nach Alexander Thomas weist bei genauerem Hinsehen erhebliche konzeptionelle und methodische Schwächen auf. Bei ›Kulturstandards‹ handelt es sich laut Thomas um »Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich und andere als normal, typisch und verbindlich angesehen werden« (Thomas 2005: 25). ›Kultur‹ wird hier also zunächst gefasst als soziale Gruppe, der Menschen als ›Mitglieder‹ angehören, ohne dass klar würde, worin ›Mitgliedschaft‹ sich genau konstituiert. Dass es sich dabei vorrangig um nationale Gruppen handelt, ergibt sich nicht nur aus dem weiteren Kontext des Kulturstandard-Ansatzes, es wird auch explizit gesagt, wenn es etwa an anderer Stelle heißt, Kultur sei »ein für eine Nation, Sprach- respektive Kultureinheit gültiges und sinnstiftendes Orientierungssystem« (ebd.: 24).

Es wird hier also ohne weiteres angenommen, dass

die ›Mitglieder‹ einer nationalen ›Kultur‹ über gemeinsame, wenigstens aber mehrheitlich geteilte »Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns« verfügen, die der (gemeinsamen) Orientierung und Sinnstiftung dienen. Beispiele, wie sie in vielen Veröffentlichungen zu den ›Kulturstandards‹ verschiedener ›Kulturen‹ aufgelistet und den Mitarbeitern internationaler Firmen und Organisationen in interkulturellen Trainings zur Beachtung anempfohlen werden, sind zahlreich und vielfältig; so gelten beispielsweise »Sachorientierung«, die »Wertschätzung von Strukturen und Regeln« oder »Zeitplanung« als »deutsche Kulturstandards« (Schroll-Machl 2003: 74–76; vgl. auch Schroll-Machl 2013: 47–67; 69–91; 121–138), wohingegen es sich z. B. bei Gruppen-, Familien- und Beziehungsorientierung oder auch bei dem Aspekt des ›Gesichtswahrens‹ um typisch asiatische, im vorliegenden Fall vietnamesische Kulturstandards handle (vgl. Alshut/Nepthel/Thomas 2015: 21–31; 33–43; 59–73; 87–97.).

Fragt man nach der empirischen Evidenz, auf die solche Aussagen sich stützen, erfährt man, dass sie auf die Eindrücke von »Menschen aus verschiedenen Nationen« zurückgehen, die danach befragt wurden, »was ihnen im Umgang mit Deutschen besonders auffällt, welche Schwierigkeiten sie immer wieder hatten, Deutsche in ihrem Verhalten und in ihren Reaktionen in bestimmten Situationen zu verstehen und was für sie den Umgang mit Deutschen schwierig gemacht hat« (Thomas 2005: 25). Daraus ergebe sich über die Aussagen von Menschen ganz verschiedener nationaler Herkunft »eine hohe Übereinstimmung in einer ganzen Reihe von verhaltensrelevanten Merkmalen, die man als deutsche Kulturstandards bezeichnen kann« (ebd.: 25–26).

›Kulturstandards‹, so zeigt sich hier, ergeben sich daraus, wie andere die Angehörigen einer bestimmten nationalen Kultur wahrnehmen und was sie bei diesen als besonders auffällig und problematisch empfinden. Die Möglichkeit, dass mit dieser Methode von den Befragten lediglich unreflektierte stereotypische Bilder erfragt und reproduziert werden, liegt auf der Hand, wird bei Thomas und anderen Vertretern des Kulturstandard-Konzepts aber an keiner Stelle erwähnt oder gar reflektiert, was man methodisch als mindestens unsauber, wenn nicht gar als unseriös einschätzen muss. Tatsächlich nämlich werden auf der Basis dieser Datenerhebung nicht etwa Aussagen über unabhängige vorhandene ›Kulturstandards‹ erhoben, vielmehr werden Artefakte ohne Realitätsgehalt geschaffen. Denn erst die den Befragten durch die Befragung nahegelegte Abrufung hergebrachter und bekanntlich

international verbreiteter Stereotype von den so ›sachorientierten‹, ›direkten‹ und ›unhöflichen‹ Deutschen stellt die Übereinstimmung in den erfragten Aussagen und damit die vermeintlichen ›Kulturstandards‹ überhaupt her. Mit seriöser sozialwissenschaftlicher Forschung aber hat das wenig zu tun, und zum empirischen Nachweis der Existenz nationaler ›Kulturstandards‹ taugt es schon gar nicht.

Die für das Paradigma der Interkulturalität konstitutive Annahme, dass sich ethnisch-national definierte ›Kulturen‹ als relativ homogene und abgeschlossene Einheiten beschreiben lassen und dass das Verhalten, Wahrnehmen, Denken und Fühlen menschlicher Individuen durch deren Zugehörigkeit zu ethnisch-nationalen ›Kulturen‹ wesentlich geprägt sind, erweist sich somit als haltlose Spekulation ohne jede seriöse empirische Basis. Hinzu kommt, dass der dabei ja in Anspruch genommene traditionelle Kulturbegriff im Sinne eben jener homogenen Nationalkulturen angesichts aktueller gesellschaftlicher, politischer und kultureller Entwicklungen auch seine Funktion als brauchbare und aussagefähige analytische Kategorie längst eingebüßt hat. ›Kulturen‹, so kann man diesen Prozess zusammenfassen, lassen sich in einer globalisierten und sich immer weiter globalisierenden Welt grundsätzlich nicht mehr sinnvoll als nach innen homogene und nach außen abgeschlossene nationale Einheiten denken. Wir leben heute in einer Welt, die ihre alltäglichen Praktiken und ihre Sinnbildung längst nicht mehr ausschließlich über die jeweils eigenen nationalen oder lokalen Traditionen bezieht, sondern offen geworden ist für weltweite kulturelle Einflüsse, und dem müssen wir auch in den Begrifflichkeiten und Kategorien, die wir zur (wissenschaftlichen) Beschreibung und Analyse verwenden, Rechnung tragen.

Die weit verbreitete Kritik an einem homogenisierenden und essentialisierenden Kulturverständnis, wie es für das Paradigma der Interkulturalität charakteristisch ist, hat sich mittlerweile in vielen wissenschaftlichen Kontexten durchgesetzt, und sie hat auch zu verschiedenen Überlegungen einer die Kritik aufgreifenden Weiterentwicklung des Paradigmas geführt. So sind beispielsweise Begriffe wie ›Hybridität‹, ›third space‹ oder ›zerstreute Identitäten‹, die aus den Theoriediskursen der *Cultural Studies* und der *Postcolonial Studies* stammen, aus den aktuellen kulturwissenschaftlichen Diskussionen längst nicht mehr wegzudenken (vgl. u. a. Ha 2005; Ha 2010). Im Kontext der Fremdsprachenwissenschaften ist vor allem der Begriff der ›Transkulturalität‹ wichtig geworden, der der realen Heterogenität und Komplexität der glo-

balisierten Welt gerecht zu werden und diese systematischer in theoretische und didaktische Konzepte einzubeziehen versucht, als dies der Begriff der Interkulturalität leisten kann.

Insbesondere im Kontext der Diskussion über die Rolle der Literatur innerhalb der Englischdidaktik liegen mittlerweile einige Ansätze vor, die den Transkulturalitätsbegriff nutzen, um »Kulturen als heterogene, vielstimmige Diskurswelten wahrnehmbar« zu machen und damit »der heutigen Verfasstheit von Kulturen gerecht zu werden« (Freitag-Hild 2010: 50). Allerdings bleibt dabei der genaue Sinn und Status des Begriffs der ›Transkulturalität‹ offen. Zum einen nämlich lässt sich ja nicht übersehen, dass der Begriff häufig als irgendwie moderner klingender Ersatz für den etwas verbraucht anmutenden Begriff der ›Interkulturalität‹ herhalten muss, ohne dass damit wirklich grundlegend neue Inhalte transportiert würden. Zum anderen und vor allem aber ist der erkenntnistheoretische Status des Begriffs völlig unklar: In nahezu allen einschlägigen Veröffentlichungen nämlich ist von ›Transkulturalität‹ im Sinne eines gesellschaftlich-historischen Prozesses die Rede, in dessen Verlauf herkömmliche (nationale) Kulturen ihren Zustand ändern und zu hybriden und vielfältigen ›Mischkulturen‹ werden, dabei aber ihren grundsätzlichen Status als abgrenzbare und reifizierbare ›Kulturen‹ innerhalb nationalstaatlicher Territorien gleichwohl behalten.

So weist Wolfgang Welsch beispielsweise, auf den sich die aktuellen Verwendungen des Transkulturalitätsbegriffs ja explizit berufen, zwar einerseits darauf hin, dass sich sowohl auf der Makroebene des gesellschaftlichen Alltags, der Lebens- und Kommunikationsgewohnheiten als auch auf der Mikroebene der individuellen Identitätsbildung ›transkulturelle‹ Mischprägungen und -orientierungen weitgehend durchgesetzt haben (vgl. z. B. Welsch 2012: 28–32), andererseits aber beschreibt er dies lediglich als einen Prozess, der für die Verfasstheit »heutiger Kulturen« charakteristisch sei, bei dem also die Existenz irgendwie objektiv vorhandener und beschreibbarer kultureller Einheiten gleichwohl noch vorausgesetzt wird, auch wenn deren Beschreibung anhand des Herderschen Kugelmodells nicht mehr angemessen sei (vgl. ebd.: 27). Hinzu kommt, dass bei Welsch und anderen der Begriff der ›Transkulturalität‹ zu einer geschichtsphilosophischen Kategorie mit globalem normativem Geltungsanspruch aufgeblasen wird, die beansprucht, einen »Trend [...] im Gesamtgang der Menschheitsgeschichte« (ebd.: 37) auf den Begriff zu bringen, der

»durch eine Ermäßigung der kulturellen Differenzen gekennzeichnet« (ebd.: 38) sei. Spätestens hier aber stellt sich die Frage, ob wir es bei ›Transkulturalität‹ tatsächlich mit einer seriösen wissenschaftlichen Kategorie oder eher mit einem spekulativ-philosophischen Ideologem oder Glaubensartikel zu tun haben. Eine tatsächlich tragfähige Alternative zum Begriff der ›Interkulturalität‹, der die damit einhergehenden Schwächen und Inkonsistenzen vermeiden und tatsächlich neue Perspektiven eröffnen würde, markiert ›Transkulturalität‹ jedenfalls vorerst nicht.

Auch die kulturwissenschaftliche Kollektivtheorie von Klaus P. Hansen lässt sich als Weiterentwicklung des Interkulturalitätsparadigmas verstehen, geht sie doch wesentlich von der Kritik am einseitig auf ethnisch-nationale Kollektive bezogenen Kulturbegriff aktueller kulturwissenschaftlicher und ›interkultureller‹ Theorien und Positionen aus und bringt dem gegenüber die gesamte Bandbreite möglicher menschlicher Kollektivzugehörigkeiten zur Geltung (vgl. Hansen 2000: 234–316; Hansen 2009: 100–109). Dabei reflektiert Hansen zwar auf der einen Seite die in der neueren Nationalismusforschung weitgehend geteilte Auffassung, wonach es sich bei Nationen nicht um naturwüchsige Gegebenheiten, sondern um Konstrukte und lediglich »vorgestellte Gemeinschaften« handelt, die es im politischen Handeln gegenüber der realen Heterogenität allererst durchzusetzen gelte (vgl. Hansen 2009: 100–103); dass es sich aber nicht nur bei der Nation, sondern ebenso auch bei anderen Kollektivmerkmalen wie ›Geschlecht‹, ›Alter‹ oder ›Hautfarbe‹ keineswegs, wie er meint, um »biologische Determinanten« (ebd.: 28) von Gruppenzugehörigkeiten handelt, auf deren Basis sich »Naturkollektiv[e]« (ebd.: 16) bzw. »Schicksalskollektive« (ebd.: 28) konstituieren lassen, sondern ebenso um sozialdiskursive Konstrukte, dass demnach Kollektivitäten und Gruppenzugehörigkeiten grundsätzlich nicht objektiv gegeben sind und sich auch nicht als objektiv beobachtbare »Gemeinsamkeit« der einem Kollektiv »zugerechneten Individuen« (ebd.: 27) beschreiben lassen – dieser für die aktuelle kulturwissenschaftliche Theoriebildung fundamentale Wandel von einer objektivierend szientistischen zu einer die Sicht der Beteiligten rekonstruktiv nachvollziehenden und verstehenden Perspektive auf menschliches soziales Handeln wird in Hansens Kollektivtheorie vollständig ausgeblendet. Insofern bietet Hansens Theorie auch keinen wirklich brauchbaren Ansatz, die Inkonsistenzen des Interkulturalitätsparadigmas zu überwinden.

Eine nachhaltige Überwindung des Denkens in

den herkömmlichen und angesichts einer globalisierten Welt nicht mehr tragfähigen Kategorien des Interkulturalitätsparadigmas wird am ehesten von einer Anknüpfung an den grundlegenden Paradigmenwechsel zu erwarten sein, der sich in den Geistes- und Sozialwissenschaften seit den 1980er Jahren vollzogen hat und der in der Literatur meist als *cultural turn* bezeichnet wird. Gemeint ist damit, vereinfacht gesagt, die Abkehr von einem Denken in Kategorien einer vermeintlich ›objektiven Realität‹ zugunsten von Kategorien der ›Bedeutung‹ und die Einsicht in die fundamentale Deutungsabhängigkeit jeder ›Realität‹. Während die herkömmlichen Geistes- und Sozialwissenschaften die Menschen und ihr Handeln von außen beobachtet und nach verborgenen Motiven und Gesetzmäßigkeiten dieses Handelns gesucht haben, gehen die neueren Konzepte davon aus, dass menschliches Handeln sich nur angemessen beschreiben lässt, wenn man die Perspektive der Beteiligten, also der handelnden Menschen selbst einnimmt, wenn man versucht die Bedeutungen zu verstehen, die Menschen sich selbst, ihren Mitmenschen, der sie umgebenden Wirklichkeit und ihrem Handeln in dieser Wirklichkeit zuschreiben, wie diese Bedeutungen entstehen und wie sie in der Interaktion mit anderen Menschen ausgehandelt und vermittelt werden. Zentrale und traditionsreiche geistes- und sozialwissenschaftliche Kategorien wie ›Nation‹, oder ›Identität‹, aber auch ›Hautfarbe‹ oder ›Geschlecht‹ gewinnen dadurch eine völlig neue Bedeutung: sie bezeichnen keine realen und ›natürlichen‹ Gegebenheiten, sondern diskursive Konstrukte, d. h. Elemente einer sozialen Wissensordnung, die in Diskursen vermittelt, ausgehandelt und durchgesetzt werden.

In diesem Kontext gewinnt auch der Kernbegriff der ›Kultur‹ eine gegenüber dem herkömmlichen Interkulturalitätsparadigma völlig veränderte Bedeutung: Die Rede von ›Kultur‹ bezieht sich jetzt nicht mehr auf bestimmte vermeintlich ›objektiv‹ bestehende Gemeinsamkeiten ethnisch-national definierter Gruppen, sondern auf die Ebene der Bedeutungen, die wir der uns umgebenden Wirklichkeit, unseren Mitmenschen, uns selbst und unserem Handeln zuschreiben. Kultur gilt im Rahmen neuerer Kulturtheorien »als jener Komplex von Sinnsystemen oder [...] von ›symbolischen Ordnungen‹, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken« (Reckwitz 2000: 84).

Auf der Basis dieses Kulturverständnisses und des davon abgeleiteten ›Deutungsmuster‹-Begriffs wur-

den im Kontext des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in den letzten Jahren völlig neue Ansätze einer Einbeziehung kultureller Aspekte in das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen erarbeitet, die sich als Alternative sowohl zu traditionellen Konzepten der ›Landeskunde‹ (s. Kap. VI.22) als auch und vor allem zum Paradigma der ›Interkulturalität‹ verstehen. Diese Konzepte, die in der einschlägigen Literatur unter Bezeichnungen wie ›Kulturstudien‹, ›kulturwissenschaftliche‹ bzw. ›diskursive Landeskunde‹ oder auch ›Deutungsmusteransatz‹ diskutiert werden, sind vielfach ausführlich dargestellt worden, weshalb an dieser Stelle einige grundlegende Hinweise genügen (vgl. ansonsten u. a. Altmayer 2004; 2013; 2017: 10–14, s. Kap. VI.20).

Gegenstand einer Beschäftigung mit ›Kultur‹ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist nach Auffassung des Deutungsmusteransatzes nicht ein ›Land‹, Gegenstände sind vielmehr die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache sowie insbesondere die kulturellen Ressourcen in Form von Deutungsmustern, auf die dabei zurückgegriffen wird. Der Begriff der ›Landeskunde‹ erweist sich damit im Kontext des Lehrens und Lernens als ebenso obsolet wie der Begriff der ›Interkulturalität‹; alternativ sollte eher von ›kulturbezogenem Lernen‹ im Kontext des Fremdsprachenunterrichts die Rede sein. Ziel des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen und des kulturbezogenen Lernens im Besonderen ist dann auch nicht mehr der Erwerb von ›interkultureller Kompetenz‹, sondern die Fähigkeit zur Partizipation an Diskursen und damit an Prozessen der diskursiven Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutungen in der fremden Sprache. Der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen erweitert die Fähigkeiten und die Möglichkeiten der Lerner zur Diskurspartizipation (›Diskursfähigkeit‹) und damit ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten zu globaler Interaktion.

Kulturbezogenes Lernen in dem hier beschriebenen Sinn wird als hochgradig individueller Prozess aufgefasst, bei dem an die den Lernenden bereits verfügbaren Deutungsressourcen angeknüpft wird. Dabei sollten die im Unterricht einzusetzenden Materialien und die im Unterricht stattfindenden Interaktionen den Lernenden Gelegenheit bieten, ihre eigenen Deutungsressourcen (›Deutungsmuster‹) zu erproben, zu reflektieren und untereinander auszutauschen, der Unterricht sollte aber darüber hinaus auch die (irritierende) Erfahrung der Begrenztheit der jeweils eigenen Muster zulassen und sogar bewusst her-

beiführen und auf diese Weise Anlass bieten, die eigenen Deutungsressourcen zu hinterfragen und weiterzuentwickeln oder neue aufzubauen – also im engeren Sinn zu lernen (zu praxisbezogenen und didaktisierten Materialien für kulturbezogenes Lernen in diesem Sinn vgl. Altmayer 2016).

Das hier skizzierte Modell von Kulturstudien und kulturbezogenem Lernen im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erhebt den Anspruch, sowohl in Bezug auf die Perspektivierung der Inhalte von ›Kultur‹ als auch in Bezug auf die kulturbezogenen Lernprozesse selbst den aktuellen Gegebenheiten der unübersichtlich gewordenen globalisierten Welt weit aus besser gerecht zu werden als herkömmliche Ansätze, die von Theorien und Begrifflichkeiten im Rahmen des Paradigmas der Interkulturalität ausgehen (zur kritischen Diskussion s. Kap. VI.20 und VI.22).

23.6 Fazit und Ausblick

In Bezug auf die Rolle kultureller Aspekte des Sprachenlernens lassen sich im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache derzeit widersprüchliche Tendenzen ausmachen. Zum einen nämlich hat das Fach in den letzten Jahren Anschluss gefunden an die aktuelle interdisziplinäre und internationale kulturwissenschaftliche Theoriebildung, wie sie mit Begriffen wie ›Diskursivität‹, ›Heterogenität‹ oder ›Bedeutungsorientierung‹ einhergeht und die die eingangs dieses Artikels extrapolierten Annahmen des Interkulturalitätsparadigmas grundlegend und nachhaltig in Frage stellt. Konzepte eines ›kulturbezogenen Lernens‹ mit dem Ziel, Lernende des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache mit diskursiven Kompetenzen oder der Fähigkeit auszustatten, an deutschsprachigen Diskursen aktiv zu partizipieren, lassen sich zumindest als Versuche verstehen, den Anforderungen einer unübersichtlich gewordenen globalisierten Welt besser gerecht zu werden, als dies innerhalb des Paradigmas der Interkulturalität möglich wäre.

Auf der anderen Seite ist aber gerade in den stärker praxisorientierten Bereichen des Faches, bei der Curricula- und Lehrwerkentwicklung ebenso wie bei Testformaten oder in der Lehrerfortbildung, eine dazu völlig konträre Tendenz erkennbar, Sprache und sprachbezogene Kompetenzen auf ›messbare‹, d. h. mit Hilfe standardisierter Verfahren überprüfbare Kompetenzen zu reduzieren. Kulturelle Inhalte, die sich nur schwer oder gar nicht in operationalisierbare Kompetenzen übersetzen lassen, finden so entweder

gar keine Berücksichtigung mehr oder werden, etwa unter Rückgriff auf den Begriff der ›interkulturellen Kompetenz‹, so stark simplifiziert, dass sie mit Hilfe standardisierter Verfahren doch ›messbar‹ werden.

Für die wissenschaftliche Weiterentwicklung und die internationale Sichtbarkeit und Relevanz des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wird in den nächsten Jahren viel davon abhängen, ob es gelingt, diese reduktionistischen Tendenzen innerhalb wie außerhalb des Faches kritisch zu reflektieren und sinnvolle und praktikierbare Alternativen dazu anzubieten, die sich auf die Zumutungen der globalisierten Welt einlassen, ohne wieder in die Simplifizierungen und Homogenisierungen des Interkulturalitätsparadigmas zurückzufallen. Ansätze dazu sind jedenfalls vorhanden.

Literatur

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990). In: Fremdsprache Deutsch 3, 60–61.
- Alshut, Eva T./Nespethal, Juana/Thomas, Alexander (2015): Beruflich in Vietnam. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. Göttingen.
- Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München.
- Altmayer, Claus (2013): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: Frank Thomas Grub (Hg.): Landeskunde Nord. Frankfurt a. M. u. a., 10–29.
- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Peter Haase/Michaela Höller (Hg.): Kulturelles Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen, 3–22.
- Altmayer, Claus (Hg.) (2016): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart.
- Altmayer, Claus/ Koreik, Uwe (2010): Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 15/2, 1–6. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/152/147> (22.9.2019).
- Auernheimer, Georg (2018): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.
- Bausch, Karl Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.
- Bechtel, Mark (2003): Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen.
- Benedict, Ruth (1946): *The Chrysanthemum and the Sword*. Boston.
- Bennett, Janet M./Bennett, Milton J./Allen, Wendy (2003):

- Developing Intercultural Competence in the Language Classroom. In: Dale L. Lange/ R. Michael Paige (ed.): *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich, Connecticut, 237–270.
- Biebihäuser, Katrin (2014): Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten: eine empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen. Tübingen.
- Bredella, Lothar (2001): Interkulturelles Verstehen als Schlüsselqualifikation. Überlegungen zu einem Landeskundese-minar über The Civil Rights Movement in den USA. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12/1, 1–37.
- Bredella, Lothar (2010): Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien. Tübingen.
- Bredella, Lothar/Meißner, Franz-Josef/Nünning, Ansgar et al. (2000): Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Dies. (Hg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg ›Didaktik des Fremdverstehens‹*. Tübingen, IX–LII.
- Broszinsky-Schwabe, Edith (2017): Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse und Verständigung. Wiesbaden.
- Burwitz-Melzer, Eva (2003): Allmähliche Annäherungen. Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. Tübingen.
- Busch, Brigitta (2017): Mehrsprachigkeit. Wien.
- Busch, Dominic (2013): Im Dispositiv interkultureller Kommunikation. Dilemmata und Perspektiven eines interdisziplinären Forschungsfelds. Bielefeld.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon.
- Byram, Michael (2009): *Intercultural Competence in Foreign Languages. The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education*. In: Darla K. Deardorff (ed.): *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles, Calif. u. a., 321–332.
- Byram, Michael (2010): Linguistic and Cultural Education for Bildung and Citizenship. In: *Modern Language Journal* 94/2, 317–321.
- Byram, Michael (2013): Foreign language teaching and intercultural citizenship. In: *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1/3, 53–62.
- Caspari, Daniela/Küster, Lutz (Hg.) (2010): *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt a. M.
- Casper-Hehne, Hiltraud (2006): *Deutsch-amerikanische Alltagskommunikation. Zur Beziehungsarbeit in interkulturellen Gesprächen*. Tübingen.
- Coulmas, Florian (1981): Poison to your Soul: Thanks and Apologies Contrastively Viewed. In: Florian Coulmas (ed.): *Conversational Routine. Exploration in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. The Hague, 69–91.
- Council of Europe (ed.) (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg. In: <https://rm.coe.int/cefrcompanion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (9.7.2019).
- Eberhardt, Jan-Oliver (2013): *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards*. Trier.
- Edmondson, Willis/House, Juliane (1998): *Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9/2, 161–188.
- Ertelt-Vieth, Astrid (2005): *Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel: eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch*. Tübingen.
- Eßer, Ruth (1997): »Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat«. *Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. München.
- Fisch, Jörg (1992): *Zivilisation, Kultur*. In: Hans-Otto Brunner/Werner Conze/Reinhard Koselleck (Hg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. 7. Stuttgart, 679–774.
- Freitag-Hild, Britta (2010): *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. ›British Fictions of Migration‹ im Fremdsprachenunterricht*. Trier.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2010): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen/Farmington Hills.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden.
- Grünewald, Andreas (2012): *Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 41/1, 54–71.
- Günthner, Susanne (1993): *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen.
- Ha, Kien Nghi (2005): *Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus*. Bielefeld.
- Ha, Kien Nghi (2010): *Unrein und vermischt. Postkoloniale Grenzgänge durch die Kulturgeschichte der Hybridität und der kolonialen ›Rassenbastarde‹*. Bielefeld.
- Haas, Helene (2009): *Das interkulturelle Paradigma*. Passau.
- Hall, Edward T./Hall, Mildred Reed (1990): *Understanding Cultural Differences. Germans, French and Americans*. Boston.
- Hansen, Klaus P. (2000): *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen/Basel.
- Hesse, Hermann-Günter/Göbel, Kerstin/Jude, Nina (2008): *Interkulturelle Kompetenz*. In: DESI-Konsortium (Hg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim/Basel, 180–190.
- Hinnenkamp, Volker (1989): *Interaktionale Soziolinguistik und interkulturelle Kommunikation. Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken*. Tübingen.
- Hofstede, Geert (2001): *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks.
- Hofstede, Geert/Hofstede, Gert Jan (2011): *Lokales Denken, globales Handeln*. München.

- Hu, Adelheid (2008): Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens. In: Volker Frederking (Hg.): *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler, 11–35.
- Knapp, Karlfried (2004): Interkulturelle Kommunikation. In: Ders. (Hg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen/Basel, 411–432.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20, 13–36.
- Krumm, Hans-Jürgen (³1995): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Ders. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Stuttgart, 156–161.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2014): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. Köln. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (12.2.2018).
- Küster, Lutz (2003): *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik*. Frankfurt a. M./New York.
- Leiprecht, Rudolf (2001): *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Münster u. a.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (⁴2016): *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart.
- Maletzke, Gerhard (1996): *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen.
- Mossmüller, Alois (2007): *Interkulturelle Kommunikation aus ethnologischer Sicht*. In: Ders. (Hg.) (2007): *Interkulturelle Kommunikation: Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin*. Münster u. a., 13–49.
- Moosmüller, Alois (Hg.) (2007): *Interkulturelle Kommunikation: Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin*. Münster u. a.
- Nippel, Wilfried (1990): *Griechen, Barbaren und Wilde. Alte Geschichte und Sozialanthropologie*. Frankfurt a. M.
- Otterstedt, Carola (1993): *Abschied im Alltag. Grußformen und Abschiedsgestaltung im interkulturellen Vergleich*. München.
- Petermann, Werner (2004): *Die Geschichte der Ethnologie*. Wuppertal.
- Radtke, Frank-Olaf (1995): *Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41/6, 853–864.
- Reckwitz, Andreas (2000): *Die Transformation der Kulturtheorien: zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist.
- Rösler, Dietmar (1993): *Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Konzentration auf prototypische Lernergruppen, globale Methodendiskussion, Trivialisierung und Verselbständigung des Interkulturellen*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 77–99.
- Röttger, Evelyn (2004): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland*. Hamburg.
- Schinschke, Andrea (1995): *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozeß. Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch*. Tübingen.
- Schmitz, Lena (2015): *Nationalkultur versus Berufskultur. Eine Kritik der Kulturtheorie und Methodik Hofstedes*. Bielefeld.
- Schroll-Machl, Sylvia (2003): *Deutschland*. In: Alexander Thomas/Stefan Kammhuber/Dies. (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit*. Göttingen, 72–89.
- Schroll-Machl, Sylvia (⁴2013): *Die Deutschen – wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben*. Göttingen.
- Straub, Jürgen (2007a): *Interkulturelle Kommunikation – eine wissenschaftliche Disziplin?* In: Alois Moosmüller (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation: Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin*. Münster u. a., 209–241.
- Straub, Jürgen (2007b): *Kultur*. In: Ders./Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder*. Stuttgart/Weimar, 7–24.
- Thomas, Alexander (2005): *Kultur und Kulturstandards*. In: Ders./Eva-Ulrike Kinast/Sylvia Schroll-Machl (Hg.) (2005): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 1. Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen, 19–31.
- Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. München.
- Welsch, Wolfgang (2012): *Was ist eigentlich Transkulturalität?* In: Dorothee Kimmich/Schamma Shahadat (Hg.): *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität*. Bielefeld, 25–40.
- Wierlacher, Alois (1994): *Zur Entwicklungsgeschichte und Systematik interkultureller Germanistik (1984–1994). Einige Antworten auf die Frage: Was heißt interkulturelle Germanistik?* In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20, 37–56.
- Wierlacher, Alois (2003): *Interkulturelle Germanistik. Zu ihrer Geschichte und Theorie. Mit einer Forschungsbibliographie*. In: Ders./Andrea Bogner (Hg.) (2003): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar, 1–45.
- Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hg.) (2003): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar.
- Witte, Arnd (2006): *Überlegungen zu einer (inter)kulturellen Progression im Fremdsprachenunterricht*. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 35, 28–43.
- Witte, Arnd (2009): *Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kom-*

- petenz im Fremdsprachenlernprozess. In: Michael Byram/ Adelheid Hu (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment. Tübingen, 49–66.
- Witte, Arnd/Harden, Theo (Hg.) (2011): Intercultural Competence. Concepts, Challenges, Evaluations. Frankfurt a. M. u. a.
- Zimmermann, Peter (Hg.) (1991): »Interkulturelle Germanistik«. Dialog der Kulturen auf Deutsch? Frankfurt a. M. u. a.

Claus Altmayer

24 Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

24.1 Einleitung

Der Begriff des ›ästhetischen Mediums‹, mit dem in diesem Beitrag so unterschiedliche Phänomene wie Literatur, Film, Comic, Hörspiel usw. mit Blick auf ihr Potenzial für das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zusammengefasst werden, ist mit Bedacht gewählt; denn er verweist gleichermaßen auf die Tradition der modernen ästhetischen Reflexion, die bereits im 18. Jahrhundert ›die Mediengebundenheit ästhetischer Erfahrung entdeckt hat‹ (Stierle 1984: 23), wie auf den doppelsinnigen ›aisthetische[n] Medienbegriff‹ (Hoffmann 2014: 15) der modernen Medientheorie. Doppelsinnig ist dieser Begriff insofern, als er unter Medium zum einen eine vermittelnde Instanz versteht, die im Prozess der Vermittlung gegenüber dem Vermittelten bis zur Unsichtbarkeit zurücktritt und so das ›Vermittelte als ein ›Unmittelbares‹ erscheinen‹ (Krämer 2011: 56) lässt; diese Variante bildet die heute in Alltagszusammenhängen geläufige Bedeutung von Medium. Zum anderen aber konzipiert er das Medium ›als konstitutive Aktivität eines ›Dazwischen‹‹ (Tholen 2005: 151) und betont so die ›sinnkonstitutive [...] Rolle des Medialen‹ (Jäger 2007: 15), die in der ersten Variante des Medienbegriffes keine Rolle spielt: ›Medien sind dem, was sie übermitteln, nicht äußerlich. Sie sind keine neutralen Kommunikationswerkzeuge, sondern sind an dem, was sie kommunizieren, konstruktiv beteiligt‹ (ebd.: 22). Dieser Gedanke fundiert die moderne Medienästhetik, insofern sie davon ausgeht, ›daß die Form eines Kunstwerks an der Konstitution von dessen Bedeutung beteiligt ist‹ (Gebauer 1984: 3). Comics beispielsweise – so wird dieser Zusammenhang von dem Literaturdidaktiker Christian Grabau aufgegriffen und medienspezifisch pointiert – stellen im Vergleich zur nur mit sprachlichen Zeichen arbeitenden Literatur ›anders dar und können so auch anderes darstellen‹ (Grabau 2010: 66).

Diese Bemerkung macht zugleich deutlich, dass der Mehrwert ästhetischer Medialität in der Moderne darin gesehen wird, Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Erkenntnisgrenzen zu erweitern und zu verschieben und – nicht selten im kalkulierten Bruch mit eingespielten Konventionen und Normen – neue Möglichkeiten des Denkens, Empfindens und Sprechens zu erschließen. Dazu bedarf es der ästhetischen Erfah-

rung, d. h. einer Erfahrung, die ›die verborgene Sinnlichkeit, Materialität, Körperlichkeit‹ (Krämer 2008: 58) des Medialen sichtbar, wahrnehmbar, spürbar macht. Dies gilt in besonderem Maße für das ›anthropologische [...] Archimedium‹ (Jäger 2007: 16) der Sprache, die – wie Jakobson (1960) gezeigt hat – durch die Verlagerung der Aufmerksamkeit auf ihre Signifikanten-Seite – d. h. auf ihre formale Konfiguration, Materialität, Performativität, auf ihre intra- und intertextuellen Korrespondenzen – in jedem Moment in den ästhetischen Modus versetzt und auf diese Weise ihren im Alltagsmodus meist unbeachteten ästhetischen – d. h. sinneröffnenden, -konstituierenden sowie -verschiebenden – Charakter offenbar werden lassen kann. Der Begriff des ›ästhetischen Mediums‹ ist folglich als ein nicht-essentialistischer Perspektivierungsbegriff zu verstehen: Auch wenn meist (wie auch hier) nur ganz bestimmte Medien wie Film, Comic, Literatur (d. h. die Sprache in ihrem ästhetischen Modus) usw. zu den ästhetischen Medien gerechnet werden, ist doch jedes Medium potenziell ein ästhetisches, wenn und insofern seine Medialität in den Fokus gerückt, spür- und sichtbar gemacht wird.

Die Relevanz dieser Begriffsdiskussion ergibt sich aus dem bislang im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache noch nicht hinreichend reflektierten Umstand, dass sein Sprach- und Medienverständnis im Wesentlichen der ersten Variante des skizzierten ›aisthetischen Medienbegriffes‹ entspricht (vgl. z. B. Rösler 2012: 50; s. Kap. V.18). Der Hintergrund ist ein Verständnis von Fremdsprachenunterricht, das diesen auf die Vermittlung von sprachlichen Handlungskompetenzen zur Bewältigung von alltags- und berufsbezogenen kommunikativen Anforderungen in einer globalisierten Arbeitsgesellschaft ausrichtet. In einem Unterricht, dem dieses Verständnis zugrunde liegt, können die Literatur und die anderen ästhetischen Medien aufs Ganze gesehen nur eine verhältnismäßig randständige Rolle spielen (vgl. Welke/Faistauer 2019); und auch diese vor allem mit Blick auf ihre Funktionalisierbarkeit für ein Fertigkeitstraining traditionellen Zuschnitts im Rahmen einer kommunikativ und evtl. noch interkulturell ausgerichteten Didaktik. Ansatzpunkte für eine intensivere Auseinandersetzung mit Funktion und Stellenwert ästhetischer Medien in fremdsprachendidaktischen Zusammenhängen haben sich in den letzten Jahren weniger aus einer genuinen Medien- oder gar Medialitätsreflexion ergeben als zum einen aus den fachübergreifenden Überlegungen zur Funktion und Notwendigkeit ästhetischen Lernens (Badstübner-Kizik 2014; Küster 2015), zum anderen aus einer Neuein-

schätzung der kommunikativen Anforderungen im Kontext zunehmender Medialisierung, Digitalisierung, Multilingualisierung und Multikulturalisierung:

»Twenty-first century learners of foreign languages need to be able to decode and comprehend mono- and multimodal, linear and non-linear, mono- and multilingual, audio- or visual, traditional or digital text forms; they moreover need to be able to analyse and understand the interplay of pictures, sound, texts and symbols.« (Elsner 2013: 57)

Angesichts eines immer komplexeren Inputs erfuhren die Literatur (vgl. Kramsch 2006) und andere ästhetische Medien (vgl. Welke/Faistauer 2019) eine Aufwertung. Eine besondere Aufmerksamkeit richtete sich dabei auf sog. multimodale Texte – d. h. auf solche, die wie der Film oder das Comic verschiedene Zeichenordnungen miteinander kombinieren – und auf die Ausbildung von »intermedialer Lese- und Sehkompetenz« (Blell 2010: 107) bzw. *visual literacy* als Teil »vielfältiger literacies (multiliteracies)« (Hallet 2015: 198), die die traditionellen vier Fertigkeiten ergänzen oder gar ersetzen sollen. Die Auseinandersetzung mit semiotischer (multimodaler) Komplexität bedeutet jedoch nicht immer auch eine mit ästhetischer Medialität (exemplarisch hierfür Elsner 2013). Speziell in DaF-Kontexten wird ein besonderes Potenzial der Arbeit mit ästhetischen Texten und Medien in der Förderung der seit einiger Zeit im Fach intensiv diskutierten symbolischen Kompetenz gesehen (u. a. Badstübner-Kizik 2014: 301).

Die Auswahl der im Folgenden zu behandelnden Medien orientiert sich an ihrem Stellenwert im Fachdiskurs. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Literatur; erstens insofern sie als die traditionsreichste ästhetische Form in DaF/DaZ gelten kann; deren Medialität – zweitens – in ihrem besonderen Umgang mit der Sprache als dem zentralen Vermittlungsgegenstand des Faches gründet; drittens kann ihre Wahrnehmung im Fach als paradigmatisch für den Umgang mit dem Ästhetischen in DaF/DaZ überhaupt angesehen werden.

24.2 Literarische Texte

Der Stellenwert der Literatur und die Einschätzung ihrer spezifischen Funktion im fremdsprachendidaktischen Zusammenhang unterlagen im Fach bemerkenswerten Schwankungen und Wandlungen. In ih-

nen reflektiert sich nicht zuletzt die konstitutiv uneindeutige disziplinäre Position des insgesamt noch jungen Faches, die gekennzeichnet ist von heterogenen Bezügen sowohl zur sog. »Inlands-« als auch zur internationalen Germanistik (die beide traditionell über starke literaturwissenschaftliche wie -didaktische Anteile verfügen) wie auch zu den im engeren Sinne fremdsprachendidaktischen Fächern mit ihren zum Teil dezidiert nicht-philologischen und sprach-erwerbstheoretischen Hintergründen.

In einer etwas groben Schematisierung lassen sich zwei Phasen bzw. diskursive Konstellationen der Fachdiskussion unterscheiden. Die erste Phase reicht von den Anfängen des Faches bis in die 2000er Jahre hinein. In dieser Phase bildete die Literatur einen mehr oder weniger selbstverständlichen Forschungs- und Unterrichtsgegenstand des Faches mit einem stärker literatur- und kulturwissenschaftlichen Fokus einerseits, mit einem stärker sprachdidaktisch-kommunikativen Fokus andererseits; für beides ist eine aus der Rezeptions- und Wirkungsästhetik gespeiste Leserorientierung sowie eine interkulturelle Ausrichtung zentral.

In den 1990er Jahren wurde dem Fach neben einer linguistischen, einer landeskundlich/kulturwissenschaftlichen und einer lehr-/lernwissenschaftlichen noch eine eigene »literaturwissenschaftliche Ausrichtung« zuerkannt (Henrici/Koreik 1994: 16). Dass von einer solchen heute nicht mehr die Rede ist, reflektiert einen Bedeutungsverlust der Literatur im Fach und im DaF-Unterricht, der verschiedene, durchaus heterogene Ursachen hat. Neben der zunehmenden Infragestellung des interkulturellen Ansatzes (Altmayer 2006; s. Kap. VI.23) ist vor allem die Festlegung des Fremdsprachenunterrichts auf messbare Kompetenzen und Standards zu nennen, auf die sich die Arbeit mit Literatur nur schwer ausrichten lässt. In der internationalen Germanistik entsprach dies der Tendenz, die Studiengänge zunehmend weniger philologisch und stärker praxis- und berufsbezogen auszurichten (vgl. Roggusch 2010).

Dem wurde schon bald entgegengehalten, dass angesichts einer sich weiter beschleunigenden Globalisierung und Medialisierung, die die Lernenden mit sprachlichen und kulturellen Bezügen konfrontiert, die immer mehr von Uneindeutigkeit, Uneigentlichkeit und Ambivalenzen gekennzeichnet sind, der Fremdsprachenunterricht kein reduziertes, sondern im Gegenteil ein vielschichtigeres Kompetenz-, Kommunikations- und Sprachverständnis benötigt. Damit rückte die Literatur unversehens neu in den Fokus

fremdsprachendidaktischer Reflexion. Der Band von Ewert/Riedner/Schiedermaier (2011), der diese Neubewertung der Literatur aufgreift und sie unter den Stichworten »Literarizität, Diskursivität und Medialität« (ebd.: 8) in einer Vielzahl von Beiträgen diskutiert, lässt sich im Rückblick als die erste Dokumentation eines neu entstandenen Fachdiskurses zu Literatur in DaF einordnen, der zahlreiche Bezüge zu den sich dezidiert anti-essentialistisch verstehenden und von neueren Theorien wie dem Poststrukturalismus und der Diskurstheorie beeinflussten Richtungen der interkulturellen Literaturwissenschaft und der kulturwissenschaftlichen Landeskunde in DaF (s. Kap. VI.22) aufweist. Dieser Diskurs markiert eine zweite Phase der Literaturreflexion im Fach.

24.2.1 Kultur, Leser, Fremde und Interkulturalität als Kernbegriffe der Literaturwissenschaft und -didaktik in DaF und DaZ bis zur Jahrtausendwende

Insbesondere dort, wo sich das Fach nicht nur auf Sprachlernkurse, sondern auch als auf die Germanistik außerhalb der deutschsprachigen Länder ausgerichtet verstand, hat die Frage nach der Bedeutung von Literatur und Literaturwissenschaft schon früh eine wichtige Rolle gespielt. So bildete die Entwicklung einer eigenständigen Perspektive auf Texte der deutschsprachigen Literatur einen wichtigen Fokus des seit 1975 erscheinenden *Jahrbuchs Deutsch als Fremdsprache*; die Konturierung des Faches als einer germanistischen Disziplin mit einer starken literaturwissenschaftlichen Komponente war ein zentrales Anliegen der von Wierlacher (1980) herausgegebenen Bände zur *Fremdsprache Deutsch*; auch die 1984 gegründete Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, die auf eine Integration der Germanistik außerhalb der deutschsprachigen Länder ausgerichtet war, hatte von Anfang an einen starken literatur- und zunehmend auch kulturwissenschaftlichen Fokus.

Dem korrespondierte in der Fremdsprachendidaktik im Bereich der Schule und Erwachsenenbildung ab Anfang der 1980er Jahre ein neu erwachtes Interesse an der Einbeziehung literarischer Texte in den Unterricht – waren diese doch im Zuge der zunehmenden Orientierung des Fremdsprachenunterrichts an Alltagszusammenhängen seit Mitte des 20. Jahrhunderts weitgehend ausgeschlossen worden. Vor dem Hintergrund eines wissenschaftlich fundierteren Kommunikationsverständnisses regten sich jedoch seit den 1970er Jahren Zweifel, ob ein Unterricht, der primär

auf die Ausbildung mündlicher Sprachfertigkeit und den Umgang mit alltagspraktischen Texten ausgerichtet war, für die Ausbildung einer umfassenden kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache zielführend sei. Von literarischen Texten versprach man sich motivierende Kommunikationsanreize und Anregungen zu kreativen textbezogenen Aktivitäten (Koppstein 2001), die Möglichkeit einer interkulturell orientierten Sprachreflexion und einen perspektivenreichen Zugang zur Kultur deutschsprachiger Länder (Bischof/Kessling/Krechel 1999).

Zwei Paradigmen waren für die Konturierung einer eigenen literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Komponente für DaF in den 1980er Jahren zentral: zum einen ein an der Rezeptions- und Wirkungsästhetik ausgerichteter leserorientierter Zugang zu Literatur, der von der Deutungsoffenheit literarischer Texte ausging, die wichtige Rolle der Rezipient*innen und ihrer Erfahrungen für die Bedeutungsbildung betonte und die Ausschließlichkeit der sinnbestimmenden Autorität von Autor*in und Werk in Frage stellte; zum anderen die Akzentuierung der Perspektive »kultur-räumlicher Distanz« (Krusche 1985) als eines wichtigen Moments literarischen Verstehens. Diese im Rückgriff auf die philosophische Hermeneutik Gadamers als gleichberechtigte Rezeptionsposition anzuerkennen und somit Fremdheit als Kategorie produktiven Verstehens zu profilieren, die eine Vielfalt kulturspezifischer Lektüren (Wierlacher/Eichheim 1992) hervorbringen könne, war ein zentrales Anliegen der Interkulturellen Germanistik. Als ihr Verdienst kann es angesehen werden, die Germanistik über die engen Grenzen der Nationalphilologie hinaus gedacht und erste Ansätze zu ihrer Konturierung als kulturwissenschaftliche Disziplin entwickelt zu haben. Allerdings blieb dem Modell in seiner einfachen Entgegensetzung der »Eigenkultur« des Lesenden, die als rezeptionsbestimmend angesehen wurde, und der »fremden Kultur«, für die der Text stand, und seiner Tendenz zur Essentialisierung des Kulturellen die Idee des Nationalen weiterhin eingeschrieben (vgl. Riedner 2010: 1547).

Einen komplexeren Kulturbegriff legte demgegenüber der Ansatz der »Didaktik des Fremdverstehens« (Bredella/Christ 1995) zugrunde, der im Rahmen eines primär auf den schulischen Fremdsprachenunterricht ausgerichteten Graduiertenkollegs in den 1990er Jahren an der Universität Gießen entwickelt worden war. Zentral für ihn waren die Stichworte Empathiefähigkeit, Perspektivenkoordination und Perspektivenübernahme, die für die Idee standen, dass in der Auseinandersetzung mit fremdsprachiger Literatur

die Chance zur Entwicklung von Kompetenzen gegeben sei, die auch auf das lebensweltliche Verstehen von Fremde übertragbar sein sollten. Als literaturwissenschaftliche Bezugstheorie fungierte auch hier die Rezeptionsästhetik, allerdings mit einem sehr viel stärkeren Akzent auf der Lenkung des Lesers durch den Text und einem klaren Fokus auf das inhaltliche Verstehen und die Rekonstruktion der vom Text angebotenen Weltansichten.

Auch die in den 1980er und 90er Jahren entwickelten stark praxisorientierten Konzepte zur Arbeit mit Literatur im kommunikativen (Deutsch als) Fremdsprachenunterricht orientierten sich an der Idee eines interkulturellen Dialogs zwischen der Erfahrungswelt der Lerner*innen und der Welt des Textes. Eine zentrale Rolle spielte zudem das sich ebenfalls auf die Rezeptionsästhetik berufende Konzept einer handlungs- und produktionsorientierten Arbeit mit Literatur, die die Offenheit literarischer Texte für einen freien und kreativen Umgang mit ihnen nutzen und Lernende zu einer weitergehenden Sprachproduktion anregen wollten (Kast 1994).

Demgegenüber vertrat z. B. Ehlers (1992) unter Berufung auf das ebenfalls aus der Rezeptionsästhetik stammende Konzept des impliziten Lesers die Position, dass eine gezielte ästhetische Wahrnehmungsschulung notwendig sei, um die fremde Position des Textes adäquat verstehen zu können. Ihre Betonung der ästhetischen Seite von Literatur blieb damit allerdings rückgebunden an die Eigen-Fremd-Dichotomie, die das transkulturelle Potenzial des Ästhetischen negiert. Für die zunächst wenig beachtete Gegenposition, dass nämlich poetische Alterität kulturelle Alterität schlägt, steht Mecklenburg (2008). Abgesehen von Ehlers' Fokus auf ästhetische Gestaltungsmittel war die Beschäftigung mit Literatur im Fach jedoch stark thematisch orientiert und teilweise auch auf bestimmte Gattungen und Darstellungsbereiche (u. a. Reise- und Migrationsliteratur, interkulturelle Literatur, Kinder- und Jugendliteratur) eingeschränkt. Bereits seit Beginn der 1980er Jahre entwickelte Positionen, die auf die fremdsprachendidaktische Bedeutsamkeit der ästhetischen Dimension und auf die spezifische Medialität von Sprache aufmerksam gemacht hatten (Weinrich 1985 [1981]; Krusche/Krechel 1984), vermochten in der damaligen fachdiskursiven Konstellation noch keine nachhaltige Wirkung zu entfalten.

Gegenüber der regen wissenschaftlichen Diskussion um literaturdidaktische Ansätze in den 1980er und 90er Jahren, die von einer selbstverständlichen Einbeziehung literarischer Texte in Lehrwerke für

Deutsch als Fremdsprache begleitet wurde, fand ab Mitte der 1990er Jahre im Zuge der immer stärkeren Kompetenz- und Prüfungsorientierung und einer Ausrichtung des DaF-Unterrichts auf konkrete Berufsfelder eine weitgehende Marginalisierung der Literatur wie auch der literaturwissenschaftlichen Komponente im Fach statt. Hintergrund hierfür bildete nicht zuletzt auch die zunehmende Orientierung der Gegenstandbestimmung des Faches auf die »Theorie und Praxis des Erwerbs/Lernens und Lehrens der Fremdsprache Deutsch« (Götze/Suchsland 1996: 67), in dem die seit den 1970er Jahren ausgearbeiteten stärker bildungsorientierten Ansätze zur Beschäftigung mit Literatur keinen Platz mehr fanden.

24.2.2 Literarizität, Diskursivität und Medialität als Leitbegriffe der Neuorientierung

Den Arbeitsbereich Literatur dezidiert innerhalb der Grenzen dieses Fachverständnisses zu verorten und damit neu zu profilieren, ist das Anliegen von Dobstadt (2009). Er geht davon aus, dass die Funktionalisierung der Literatur in DaF für den Spracherwerb und das kulturbezogene Lernen »eine Reflexion auf das [...] spezifisch Literarische« (ebd.: 23) voraussetzt; Literarizität müsse dementsprechend den »Dreh- und Angelpunkt« (ebd.) der Arbeit mit Literatur in DaF bilden.

Dobstadts Artikel steht am Anfang einer Reihe von Publikationen und Sammelbänden, die auf die Bestimmung des spezifischen Potenzials von Literatur für Prozesse des Fremdsprachenlernens und -lehrens und die Entwicklung und Evaluierung von didaktischen Konzepten dazu zielen. Neben dem bereits erwähnten Tagungsband von Ewert/Riedner/Schiederemair (2011) sind die Bände zu *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik* (Altmayer/Dobstadt/Riedner et al. 2014), zu *Ästhetische[m] Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht* (Bernstein/Lerchner 2014), zu *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch* (Schiederemair 2017) und die 2014 bis 2016 unter dem thematischen Schwerpunkt »Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ« in der Fachzeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* erschienenen Artikel zu nennen. Wichtige Ausgangspunkte für die Neubestimmung bilden dabei der Begriff der Literarizität, ein nicht-essentialistisches, diskursorientiertes Konzept von Kultur und kulturbezogenem Lernen sowie der Begriff der Medialität.

Mit dem Begriff der Literarizität, der an die Bestim-

mung der poetischen Funktion von Sprache von Jakobson (1960) anknüpft, verbindet sich ein dezidierter Fokus auf die sprachliche Verfasstheit literarischer Texte, der sich von der dominant thematischen Ausrichtung der Auseinandersetzung mit Literatur in DaF in den 1980er und 90er Jahren absetzt. Durch die Orientierung der Aufmerksamkeit »toward the message as such« (Jakobson 1960: 356), mit der literarische Texte gezielt arbeiten, wird die referenzielle Funktion von Sprache und die scheinbar feste Verbindung von Zeichenträger und Bezeichnetem gelockert, zeigt sich Sprache in ihrer konstitutiven Mehrdeutigkeit und wird gleichermaßen für eine Reflexion der Mechanismen der Bedeutungsbildung wie als fundamental kreative Ressource neuer Ausdrucksmöglichkeiten zugänglich (vgl. Hall 2015). Die zentrale Rolle dieser Aspekte für einen zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht, der darauf ausgerichtet sein muss, dem Lernenden Fähigkeiten und Strategien im Umgang mit der Vielschichtigkeit, Dynamik und Ambivalenz von Sprache und Kommunikation zu vermitteln, hat Claire Kramsch (2006) in ihrem fremdsprachendidaktischen Konzept der *symbolic competence* gefasst.

Die Idee der gezielten Nutzung einer literarischen Spracherfahrung für die Sprachaneignung ist in den letzten Jahren insbesondere in verschiedenen Konzepten der Spracharbeit mit DaF- und DaZ-Lernenden immer wieder aufgegriffen und für unterschiedliche Lehr- und Lernzusammenhänge konkretisiert worden. So spielt die literarische Sprachfunktion im Sinne Jakobsons z. B. eine zentrale Rolle in dem psycholinguistisch fundierten Konzept zum systematischen Einsatz von Sprachspielen in der Grammatikvermittlung, das Belke/Belke (2006) für den Zweitspracherwerb in der Vor- und Grundschule entwickelt haben. Für die Schulung der sprachlichen Wahrnehmungskompetenz fremdsprachiger Deutschstudierender will dagegen Schiedermaier (2011) das Verfremdungspotenzial literarischer Sprache nutzen, um so die Aufmerksamkeit von der Proposition auf die spezifische sprachliche Verfasstheit von Texten zu lenken (ebd.: 174).

Während Schiedermaier stärker literaturdidaktisch ansetzt und die Spezifik der Verwendung sprachlicher Mittel in literarischen Texten betont, leiten Dobstadt/Riedner (2016), aber z. B. auch Neidlinger/Pasewalck (2014) die Relevanz von Literarizität für sprachbezogene Lernprozesse gerade aus der Tatsache ab, dass die poetische Sprachfunktion keineswegs auf Literatur begrenzt, sondern jeder Form von Sprachverwendung inhärent ist. Konzepte zur Förderung sprachreflexiver Kompetenzen von Lernenden im fachfremdsprach-

lichen Deutschunterricht über eine literarizitätsorientierte Textsortendidaktik finden sich bei Ziegler (2015). Bausteine zur systematischen Entwicklung einer »Didaktik der Literarizität«, die sich nicht primär als literaturdiaktisches, sondern als fremdsprachendidaktisches Konzept versteht, bilden die Publikationen von Dobstadt/Riedner (2016 u. a.).

Neben der Neubewertung der Rolle literarisch-ästhetischer Sprache und Spracherfahrung für das Lehren und Lernen von Fremdsprache verbindet sich die wissenschaftliche Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auch mit einer grundlegenden Revision des Kulturbegriffs (Riedner 2010: 1550–1552; Altmayer 2006: 48; Altmayer 2010; s. Kap. VI.23). Dabei geht es um die Ablösung essentialistischer und homogenisierender Konzepte von Kultur, die das literaturwissenschaftliche Konzept der interkulturellen Germanistik, aber auch die Literatur- und Landeskundedidaktik in DaF in den 1980er und 90er Jahren dominierten. Anstatt eine grundlegende kulturelle Fremdheit des Lesers gegenüber dem Text zu unterstellen und die Frage kultureller Lesedifferenz zu fokussieren, richtet sich der Blick nun auf die transkulturelle Lesbarkeit und Wirkungsmacht literarischer Formen (z. B. Belke 2012) und die potenzielle Fremdheit literarischer Texte gegenüber jedem Lesenden (Mecklenburg 2008). Im Vordergrund steht dementsprechend auch nicht mehr die Frage, wie dem fremdkulturellen Leser das für ein »richtiges« Verstehen notwendige Kontextwissen zu vermitteln sei, sondern die Entwicklung didaktischer Verfahren, über die der Lernende in der Verfolgung möglicher Referenzbezüge gezielt in das im literarischen Text angelegte Spiel der Konstituierung und Suspension von Bedeutung hineinzuführen sei (Dobstadt/Riedner 2012). Ein an der Auseinandersetzung mit literarischen Texten geschultes Fremdverstehen wird deshalb nicht mehr als »selbstverständlich gegebene[s] Ziel«, sondern als »immer wieder neu zu reflektierende[r], nie zu Ende kommende[r] Prozess« (Dobstadt 2009: 23) verstanden.

Einen wichtigen Schwerpunkt der in den letzten Jahren erschienenen Fachliteratur bildet dementsprechend die Entwicklung verschiedener Konzepte, wie die Auseinandersetzung mit literarischen Texten für die Förderung kulturbezogener Lernprozesse genutzt werden kann. Die Bandbreite der Schwerpunktsetzungen und Lernzielbestimmungen ist dabei groß. Vorschläge für die Nutzung literarischer Texte im Kontext eines globalen Lernens macht z. B. Hille (2014), wonach die Ausbildung der Fähigkeit zu einer »ganzheit-

lichen vernetzten Weltsicht« (ebd.: 16) über die Auseinandersetzung mit einer global und ökologisch orientierten Literatur im Mittelpunkt stehen soll. Daneben bestehen stärker landeskundlich-kulturbedingten ausgerichtete Vorschläge und Konzepte wie z. B. Altmayer (2014), der in Literatur ebenso wie in anderen Medien die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit »themenbezogenen Diskursen« (ebd.: 29) und den in ihnen verhandelten Deutungsmustern sieht, oder Neidlinger/Pasewalck (2011), deren Vorschläge zur multimedialen Arbeit mit literarischen Erinnerungsorten auf die Sensibilisierung von Lernenden für die Heterogenität und Dynamik kultureller »Diskursformationen« (ebd.: 147) ausgerichtet sind.

Eine andere Möglichkeit kulturbezogenen Lernens findet sich bei Schweiger (2013; 2014), dessen Vorschläge zur Auseinandersetzung mit Literatur darauf abzielen, »Kulturalisierungen und das dichotomische Denken in eigener und fremder Kultur zu thematisieren und kritisch zu befragen« (Schweiger 2013: 66). Dabei knüpft er nicht zuletzt an das Konzept eines subjektivierungskritischen Umgangs mit Literatur in Deutsch als Zweitsprache von Dirim/Eder/Springsits (2013) an, bei dem es um die machtkritische Reflexion und das Aufbrechen von Zuweisungen von Subjektpositionen durch Literatur geht. Fragen diskursiver Machtverhältnisse in der Auseinandersetzung mit Literatur stehen auch im Mittelpunkt des Konzepts der Kontaktpragmatik von Warner/Gramling (2014), die in der Position des Fremdsprachenlernenden »jenseits des nationalen literarischen Feldes« (ebd.: 71) und an den Peripherien der »symbolischen Macht« (ebd.: 72) kein Manko, sondern die besondere Chance zu einem subversiven Umgang mit Sprache und Literatur sehen. Vorbilder dafür finden sie in der exophonen, mit verschiedenen Formen der Mehr- und Anderssprachigkeit arbeitenden Literatur.

Der dritte zentrale Aspekt der Neupositionierung der Rolle von Literatur in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist mit dem Begriff der Medialität verbunden (s. Kap. VI.24.1). In der Fachdiskussion steht er für die Öffnung des Spektrums über literarische Texte hinaus in Richtung anderer Medien (z. B. Altmayer 2014) wie auch für einen Fokus auf deren jeweils spezifische Medialität, deren Nutzung für den Aufbau symbolischer Kompetenz (z. B. Schweiger 2013: 62) und deren didaktische Einbindung in multimediale Settings (Badstübner-Kizik 2015a). Da das bestimmende Medium der Literatur die Sprache ist, ergeben sich zum einen enge Bezüge zum Aspekt der Literarizität. Zum anderen wird Literatur nicht mehr

als solitär und exklusiv wahrgenommen, sondern sie öffnet und erweitert sich im Zeichen eines wachsenden Bewusstseins für die Multimodalität und Diskursivität von Kommunikation in Richtung Intermedialität. So wird Literatur in einem engen Verbund und Austauschprozess mit anderen ästhetischen Medien wie Film, Comic, Hörspiel, Hörbuch, aber auch Musik und bildender Kunst gesehen (Badstübner-Kizik 2014).

In den letzten Jahren sind vielfältige Beiträge erschienen, die mit je unterschiedlicher Schwerpunktsetzung konkrete Vorschläge zum literarisch-sprachlichen, kulturbezogenen und medienbasierten Lernen mit Literatur machen (*Fremdsprache Deutsch* 44; Dobstadt/Dovrecky/Mandl et al. 2015 u. a.). Dabei rücken neben der rezeptionsorientierten Arbeit mit Literatur zunehmend auch produktionsorientierte Formate in den Fokus, wie z. B. das Übersetzen (Kramsch/Huffmaster 2008; Vázquez 2019) und das Erzählen (Riedner 2017).

24.2.3 Literatur und Sprache in Zeiten der Kompetenzorientierung

Der neuere Literaturdiskurs in DaF/DaZ artikuliert sich vor dem Hintergrund und teilweise auch in kritischer Auseinandersetzung mit der Standard- und Kompetenzorientierung, die das Fach seit dem Beginn des neuen Jahrtausends prägt (vgl. Krumm 2003; Caspari/Grünwald/Hu 2008) und ihren Ausdruck im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* gefunden hat. In dieser Orientierung drückt sich ein globaler Trend aus, der zwar die gesamte Bildungspolitik betrifft, der aber insbesondere in den sprachdidaktischen Fächern ein intensives Nachdenken über die Rolle der »[s]chwer messbare[n] Kompetenzen« (Frederking 2008) und der Medien, mit denen diese Kompetenzen erworben werden, ausgelöst hat (Küster 2015). Denn es zeichnete sich die Gefahr ab, dass das, »was sich nicht als Kompetenz beschreiben, in Bildungsstandards formulieren und in Testaufgaben erfassen lässt, [...] zumindest mittelfristig aus dem Fokus der Lehrenden zu verschwinden« (Frederking 2008: 7) droht.

Die mutter- wie die fremdsprachlichen Literaturdidaktiken haben dagegen zwei Strategien entwickelt: Sie bemühen sich entweder um eine Operationalisierung des Kompetenzkonzeptes auch für den Lerngegenstand Literatur – dafür steht der vieldeutige Begriff der »literarischen Kompetenz«, der nicht zufällig seit 2005 zu einem Schlüsselbegriff deutsch- wie fremdsprachendidaktischer Reflexion aufgestiegen

ist (Dobstadt/Riedner 2014: 21, Steinbrügge 2016: 110) –, oder sie versuchen, dem dominanten Kompetenzdiskurs einen eigenständigen Bildungsdiskurs gleichberechtigt an die Seite zu stellen und die Arbeit mit Literatur (und ästhetischen Medien) darin zu verorten. Im Konzept der »ästhetischen Bildung« wird letzterer Ansatz von Schier für DaF fruchtbar gemacht (Schier 2014). Ersterem Reaktionsmuster sind alle diejenigen Ansätze verpflichtet, die nachzuweisen versuchen,

»dass auch im modernen, an den kommunikativen Kompetenzen der Schüler ausgerichteten Fremdsprachenunterricht die Literatur etwas kann, was nur die Literatur kann. Dann gilt es zu zeigen, dass die Arbeit mit literarischen Texten noch einmal auf ganz besondere Art und Weise und mit einer besonderen Effizienz eben jene Kompetenzen vermitteln kann, die die heutigen Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht vorgeben.« (Steinbrügge 2016: 114)

Darin steckt allerdings eine Ambivalenz: Entweder wird die Inkommensurabilität und Mehrdeutigkeit literarischer Sprache – und d. h.: der »Eigensinn« (Jäger 2007: 19) der Sprache selbst – stillschweigend gestrichen, um die Literatur als Lerngegenstand zu bewahren (Beispiele dafür in Dobstadt/Riedner 2014), oder das Verständnis von Kompetenz wird so erweitert und verändert, dass es die Kompetenzorientierung »je nach Blickwinkel entweder sprengt oder erst so recht zu sich selbst kommen lässt« (Abraham 2010: 16). Letztere – implizit subversiv-ironische und mithin genuin literarische – Richtung schlägt Steinbrügge in Anknüpfung an Weinrich ein:

»Der moderne, auf kommunikative und interkulturelle Kompetenzen ausgerichtete Fremdsprachenunterricht kann seine Standards nicht ohne Literatur erreichen, weil er sie nicht ohne Literarizität verwirklichen kann.« (Steinbrügge 2016: 120)

Diesem Grundgedanken ist auch der neuere Literaturdiskurs in DaF verpflichtet (Kramsch 2006, Kramsch/Huffmaster 2008, Dobstadt/Riedner 2014, Neidlinger/Pasewalck 2014, Schweiger 2014, Tahoun 2015 u. a.). Speziell auf Deutsch als Zweitsprache im Schulkontext ausgerichtete Arbeiten haben versucht, die Arbeit mit Literatur an allgemeine Konzepte zum Aufbau von (bildungssprachlicher) Text- und Lesekompetenz anzuschließen (Rösch 2017, Zierau/Kofer 2015, Dohrn 2014 u. a.).

Die im Rahmen des neuen Literaturdiskurses in DaF/DaZ entwickelten Ansätze verstehen sich dabei auf die eine oder andere Weise als kritische Antworten auf einen am Konzept der messbaren Kompetenzen ausgerichteten Fremdsprachenunterricht; sie alle stoßen aber auch früher oder später an Grenzen, die von der derzeit gültigen übergreifenden Orientierung des Fremdsprachenunterrichts gezogen werden. Für das Fach DaF/DaZ leitet sich daraus perspektivisch die Aufgabe ab, offensiver als bisher über die grundsätzliche Ausrichtung des Unterrichts nachzudenken und in diesem Zusammenhang auch den im Fach zugrunde gelegten Sprachbegriff zu reflektieren und zu hinterfragen (Riedner/Dobstadt 2019).

24.2.4 Perspektiven der Arbeit mit Literatur in DaF/DaZ

Die Literatur wird auch in Zukunft im DaF/DaZ-Unterricht eine Rolle spielen; doch welche genau das sein wird, wird – unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen – nicht zuletzt davon abhängen, ob es gelingt, ihre spezifische Funktion bzw. ihren Mehrwert für den Fremd- und Zweitspracherwerb präziser als bisher zu bestimmen. Dazu wird es auch nötig sein, stärker empirisch zu arbeiten (vgl. Hall 2015). Eine erste größere, auf Methoden der qualitativen Empirie basierte Studie zum sprach- und kulturreflexiven Lernen mit Literatur in Deutsch als Fremdsprache hat Baumann (2018), eine Untersuchung zum Potenzial literarischer Spracharbeit hat Riedner (2019) vorgelegt.

Die Entwicklungen und Diskussionen der vergangenen Jahre haben allerdings gezeigt, dass die Legitimation der Literatur und des Literarischen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht auch und nicht zuletzt eine Frage seiner *frames* und Konzeptualisierungen ist, also von seiner Ausrichtung, von den ihm zugrundeliegenden Lehr-/Lernzielen und vom zugrunde gelegten Sprachbegriff abhängt. Perspektivisch werden daher an die Lehrkräfte, mithin an die DaF-Studiengänge und die DaF-Fortbildungsangebote neue Anforderungen gestellt werden.

24.3 Hörbücher und Hörspiele

Hörbuch und Hörspiel können als audioliterale Genres (Jäger 2014: 232) beschrieben werden, deren Medialität in entscheidendem Maße durch die Performativität des Stimmlichen bestimmt ist. Die Variationsmöglichkeiten der Stimme in Hinblick auf Lautstärke,

Tempo, Rhythmus, Tonhöhe und -modulation, aber auch die Arbeit mit Geräuschen und Musik erlauben einen unmittelbar sinnlichen Ausdruck von Emotionen (Lehmann 2012: 8) und entwickeln eine eigene erlebnis-intensivierende Kraft. Folkvord (2011: 117) spricht in diesem Zusammenhang mit Don Ihde von einer auditiven Invadierung von Erfahrung.

Hörbuch und Hörspiel unterscheiden sich über den je unterschiedlichen Status ihrer literarischen Vorlage und den je unterschiedlichen Bezug zu ihr. Unter Hörbüchern werden in der Regel Tonaufzeichnungen von Lesungen bestehender Textvorlagen verstanden, die der Veröffentlichung der Textvorlage auf dem Buchmarkt nachgeordnet sind. Insofern sie von einem Sprecher/einer Sprecherin gelesen werden (oftmals von professionellen Schauspieler*innen oder Rundfunksprecher*innen oder auch von den Autor*innen selbst), können sie als monologisch bezeichnet werden; dies gilt jedoch nur in eingeschränktem Maße, da der Vortrag die Simulation verschiedener Stimmen erlaubt, so dass Lehmann von einem »Spiel der Stimmen« (Lehmann 2012: 4) spricht. Die stimmliche Realisierung bedeutet einerseits Interpretation und damit eine Einschränkung von Sinnmöglichkeiten, eröffnet über ihre sinnliche Dimension jedoch gleichzeitig neue Räume der Sinnbildung. So handelt es sich beim Hörbuch keineswegs um ein einfaches Sekundärmedium zur Distribution literarischer Texte, ihm kommt vielmehr eine spezifische audioliterale Ästhetik und eine eigene Rezeptionsqualität zu, die aus der spezifischen »audioliteralen Inszenierung der Schrift« (Jäger 2014: 233) resultiert. Auch Hörspielen liegt normalerweise ein schriftlicher Text zugrunde, der mit Blick auf seine auditive Realisierung verfasst wurde. Charakteristisch sind zumeist (in Anleihe an dramatische Formen der Literatur) die Realisierung durch verschiedene Sprecher*innen und die Arbeit mit außersprachlichen auditiven Elementen. Audioliterale Texte auf Tonträgern gibt es seit der Erfindung von Tonaufzeichnungsgeräten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Der Begriff ›Hörbuch‹ wird allerdings zum ersten Mal in den 1950er Jahren im Zusammenhang mit der Erstellung von Tonträgern für Blinde verwendet. Eine massenmediale kommerzielle Verbreitung von Hörbüchern im größeren Stil beginnt in den späten 1980er Jahren und findet im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts ihren Höhepunkt. Ein systematischer Ausbau des Hörspiels als eigenständiges Genre ist dagegen eng mit dem Massenmedium Rundfunk verbunden. Mit dem Bedeutungsverlust des Rundfunks haben auch Hörspiele an öffentlicher Präsenz

verloren, wobei sich seit einigen Jahren eine freie Hörspielszene herausgebildet hat.

Für die Arbeit mit Hörspielen wurden in DaF/DaZ seit den 1990er Jahren vereinzelt didaktische Konzepte entwickelt, die eine rezeptive und produktionsorientierte Literatur- und Spracharbeit verbinden und verschiedene Lernziele wie die Förderung des Hörverstehens, die Ausspracheschulung, die Förderung von Empathiefähigkeit und die Sensibilisierung für die Wirkung verschiedener medialer Gestaltungsmittel verfolgen (u. a. Berndt 1994; Folkvord 2011). Die Arbeit mit Hörbüchern hat bisher jedoch noch kaum didaktische Aufmerksamkeit gefunden. Didaktische Anregungen zur Förderung des Hörverstehens durch den Einsatz von Hörbüchern finden sich bei Adamczak-Krysztofowicz/Rybszleger/Stork (2014). In der Praxis des fremdsprachigen Literaturunterrichts kommen sie neben Literaturverfilmungen bisher vorwiegend als unterstützende Medien für die Rezeption umfangreicherer literarischer Werke (›Ganzschriften‹) zum Einsatz; auch bieten große Lehrwerk-Verlage in ihrem Programm zu extra für den DaF-Unterricht verfassten sog. leichten Lektüren meist auch Hörfassungen an. Erste systematische Ansätze zu einer differenzierten Reflexion der ästhetischen Qualität auditiver Phänomene (wie dem Klang von Stimmen, Betonungen, Sprechtempo u. a.), aber auch von Geräuschen und Musik als symbolische Formen im Sinne Cassirers und den Möglichkeiten, ihre gleichzeitig distanzschaffende und erlebnisintensivierende Kraft für den Auf- und Ausbau von symbolischer Kompetenz zu nutzen, entwickelt Folkvord (2011). Umfassendere Konzepte zu einer audioliteralen Spracharbeit mit Hörspielen und Hörbüchern stehen jedoch derzeit noch aus.

24.4 Theater: Dramapädagogik und Dramendidaktik

Theater, verstanden als eigenständiges Medium, fokussiert auf eine ästhetische Aufführungspraxis. Dabei handelt es sich um einen künstlerisch gestalteten Kommunikationsprozess, dessen zentrale Gestaltungsmittel Stimme und Körper (nicht zuletzt über Mimik und Gestik) und deren Präsenz, Bewegung und Interaktion im Raum sind (Oelschläger 2014: 208). Theater kann als »publikumsbezogene szenische Darbietung« (ebd.: 207) bestimmt werden, dessen Minimalform »ein Mensch, der agiert, und ein anderer, der ihm dabei zuschaut« (ebd.), bilden. Eng mit dem Theater verbun-

den ist die literarische Gattung des Dramas, die in der Dramentheorie seit den 1970er Jahren als »plurimediale Darstellungsform« verstanden wird, die erst als »szenisch realisierter Text« ihre volle Wirkung entfaltet (Pfister 1977). Allerdings bestehen auch Formen des Theaters ohne Textvorlage (wie z. B. das Improvisationstheater, aber auch historische Formen wie die Commedia dell'Arte).

Auch wenn Theater nicht unbedingt an eine literarische Vorlage gebunden ist, hat sich in der Geschichte des Theaters doch insgesamt ein Prozess der Literalisierung und Institutionalisierung vollzogen (Kühnel 2013: 352). Kennzeichnend für das literarische Theater ist die »Spannung zwischen der literarischen Vorlage einerseits und ihrer szenischen Realisierung (und Interpretation) in der Inszenierung und deren Aktualisierungen in den einzelnen Aufführungen andererseits« (ebd.). Für das Theater allgemein zentral ist das Spannungsverhältnis zwischen der Präsenz der Darstellung und ihrer Inszeniertheit, zwischen Illusion und Konzeptionalität, und damit auch zwischen Identifikation und Distanz der Zuschauer*innen sowie der Akteur*innen gegenüber dem Dargestellten. In der Theaterwissenschaft hat sich das Interesse zunehmend vom Drama und seiner Inszenierung auf die Komponenten des Aufführungsaktes und dessen Eigendynamik und die »Ästhetik des Performativen« (vgl. Fischer-Lichte 2004) verschoben.

Das Medium Theater spielt in zwei Gebieten der Fremdsprachendidaktik eine Rolle: der sog. Dramendidaktik und der Dramapädagogik. Unter Dramendidaktik wird nach Hallet/Surkamp (2015) die Arbeit mit dramatischen Texten im Literaturunterricht verstanden, die vor allem in der anglistischen Fremdsprachendidaktik (vor allem über die Auseinandersetzung mit Shakespeares Dramen) eine lange Tradition hat. Die Entwicklung reicht dabei von der Rezeption von Dramentexten über den Einbezug von professionellen Inszenierungen in die Rezeption bis zu Inszenierungs- und Aufführungsaktivitäten, die im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht der 1980er Jahre ihre Wurzeln haben (ebd.).

Der Begriff der »Dramapädagogik« steht dagegen in der Regel für die Arbeit mit dramatischen Formen im Rahmen eines lerner- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts, der nicht notwendigerweise den Einsatz dramatischer Texte voraussetzt. Aufgegriffen werden dabei theaterpädagogische Konzepte, die mit Blick auf fremdsprachendidaktische Ziele modifiziert und weiterentwickelt werden. Auch die Dramapädagogik hat ihre Ursprünge in Großbü-

tannien, sie schließt an das dort in den 1970er und 80er Jahren entwickelte pädagogische Konzept des *Drama in Education* (ebd.: 6) an. Für dessen Einführung in die Fremdsprachendidaktik im deutschsprachigen Raum und Konkretisierung für Deutsch als Fremdsprache war die Arbeit *Fremdsprache inszenieren* des in Irland lehrenden Fremdsprachendidaktikers Manfred Schewe (vgl. Schewe 1993) grundlegend. War die Dramapädagogik zunächst im eher randständigen Spektrum der Alternativmethoden angesiedelt, hat sie sich durch eine Reihe weiterer Forschungsarbeiten (z. B. Even 2003) und Sammelbände (z. B. Hallet/Surkamp 2015) sowie die seit 2007 erscheinende Online-Zeitschrift *Scenario* in der Fremdsprachendidaktik wissenschaftlich fest etabliert. In Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache hat sie bisher jedoch keinen Eingang gefunden.

Für die Dramapädagogik ebenso wie aktuelle Konzepte der Dramendidaktik ist der Aspekt der Performativität zentral (Hallet 2010b): Beide sind darauf ausgerichtet, Spracherwerb und/oder ästhetisches Lernen auf dem Weg einer ästhetischen Aufführungspraxis zu fördern. Schewe (2014: 174), der von fließenden Grenzen zwischen beiden ausgeht, schlägt dementsprechend den Begriff »performatives Lehren und Lernen« als gemeinsamen Oberbegriff für alle Formen der intra- und extracurricularen »drama- und theaterbezogene[n] Unterrichtsgestaltung« vor. Mögliche Lernziele reichen von sprachlichen und kommunikativen über affektive und soziale bis zu ästhetischen und interkulturellen Zielen, von der Grammatikvermittlung über die Förderung von kommunikativer Kompetenz und ästhetischer Bildung über die Ausbildung von Empathiefähigkeit und Perspektivenübernahme bis zu performativen Kompetenzen im Bereich der »Präsentation, Darstellung und inszenierten Interaktion« (Hallet/Surkamp 2015: 7).

Auch das Spektrum möglicher Unterrichtsaktivitäten ist weit: Es umfasst die Inszenierung bestehender oder selbstverfasster Theaterstücke, die theatralische Aufbereitung und Inszenierung von Alltagsszenen, die Arbeit mit Standbildern als sinnlicher Form der Textinterpretation und pantomimisches Spiel sowie die Formen und Techniken des Improvisationstheaters. Als methodisch zentral wird der gemeinsame Einsatz von Körper und Vorstellungskraft gesehen. Die spezifische Qualität drama- und theaterbezogener Arbeitsformen wird in der Fachliteratur dementsprechend meist in einem ganzheitlichen Lernen gesehen, an dem Körper, Bewegung, Atem und Stimme als gleichberechtigte Teile kommunikativen Handelns be-

teilt sind. Darüber hinaus wird die ästhetische Qualität des Lernprozesses hervorgehoben, deren Bestimmung jedoch durchaus unterschiedlich ausfällt: Sie reicht von der Möglichkeit sinnlicher Erkenntnis und Wahrnehmungssensibilisierung, dem Aspekt des Schöpferischen bis zum Spiel mit der Form als bedeutungsgebendem Element.

Betont wird jedoch zumeist eher die »Hier-und-Jetzt-Dynamik« des Lernens und die dadurch ermöglichte »true language experience« (Schewe 2016: 355) im theatralen Raum des »Als Ob«. Dass dramapädagogische Herangehensweisen nicht genutzt werden, Fremdsprachenerwerb auch als spielerisch-inszenierende Verfremdung und als Möglichkeit zur Öffnung und Erweiterung von Identität und Subjektivität zu profilieren, dürfte nicht zuletzt dem Versuch eines möglichst engen Anschlusses an die authentizitätsbestimmte Sprachauffassung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts geschuldet sein. Barbara Schmenk (2015) hat darauf hingewiesen, dass dramapädagogische Ansätze des Weiteren in einem Spannungsverhältnis zur Standardisierungs- und Kompetenzorientierung des Europäischen Referenzrahmens und der Bildungsstandards stehen. Dringend notwendig sei deshalb weniger ein einfacher Brückenschlag zum Referenzrahmen als Studien, die das spezifische »›Mehr‹ an Bildung [...], das Dramapädagogik freisetzen kann« (ebd.: 46), beschreiben und empirisch erfassen.

24.5 Bild und Bildende Kunst

Bilder und Werke bildender Kunst sind den visuellen Medien zuzurechnen, für die Fragen der visuellen Wahrnehmung und Reproduktion, aber auch der Inszenierung von »Wirklichkeit« zentral sind. Ihre Abgrenzung ist nach beiden Seiten hin offen: So sind nicht alle Werke der bildenden Kunst Bilder (zu ihr zählen u. a. auch Plastik, Skulptur und Baukunst). Gleichzeitig können nicht alle Bilder der bildenden Kunst zugeordnet werden – wobei die Grenzen zwischen Kunst und Nichtkunst im Zeitalter ihrer »technischen Reproduzierbarkeit« (Benjamin) durchlässig geworden sind. An Stelle einer klaren Grenzziehung zwischen Kunst und Nicht-Kunst rücken dementsprechend unter einer medienorientierten Perspektive Fragen nach dem Artefakt-Charakter und dem semiotischen Spiel kultureller Bedeutungsbildung in den Fokus des Interesses.

Ebenso wie Musik sind Bilder und Werke bildender Kunst keine primär sprachlichen Medien und er-

scheinen damit auf den ersten Blick auch nicht als selbstverständliche Gegenstände des Fremdsprachenunterrichts. Anders als Musik nehmen Bilder (wenn auch eher selten solche, die im konventionellen Sinne als Kunstwerke eingestuft werden) jedoch schon seit Beginn der neusprachlichen Reformbewegung Ende des 19. Jahrhunderts eine wichtige Stellung im Fremdsprachenunterricht ein. So belegen farbige Abbildungen in den Lehrwerksproduktionen der letzten 30 Jahre in der Regel ein Drittel der Buchfläche (Reinfried 2013: 199). Ihre stetig wachsende Bedeutung steht in engem Zusammenhang mit dem Prinzip der Einsprachigkeit des modernen Fremdsprachenunterrichts. Während Bilder im Zusammenhang der direkten und audiovisuellen Methode in simulativer Bildfunktion als Anschauungsmaterial und Ersatz für das Abgebildete behandelt wurden (Schöttler 2014: 8) und didaktisch semantisierende und mnemotechnische Funktionen inne hatten, gewannen sie im Zuge der kommunikativen Wende einen stärkeren Eigenwert. Zum Einsatz kommen seitdem verstärkt als »authentisch« eingestufte Bilder wie Photographien, Werbeanzeigen und Karikaturen, die als themenbezogene Sprech- und Schreibansätze genutzt werden und damit aus didaktischer Perspektive motivationale und sprach-evozierende Funktionen erhalten (Badstübner-Kizik 2010: 1598).

Im Rahmen der kritischen Diskussion des zunächst ausschließlich auf Alltagssituationen bezogenen Kommunikationsverständnisses wurden seit Ende der 1980er Jahre auch Werke der bildenden Kunst mit in den Unterricht einbezogen und entsprechende Materialien entwickelt, die den Lernenden mehr Freiraum geben und eine kreativere Sprachproduktion anregen sollen (vgl. ebd.; Reinfried 2013: 209). Hervorgehoben wird die »narrative und emotionale Kraft« von Kunstwerken (Graetz 1997: 4), aber auch die enge »Verbindung von visueller Wahrnehmung und Sprache [...] im Denken« und die Beschaffenheit von Bildern als bedeutungsbildende Texte (ebd.: 5). Daraus wird auch ihr Potenzial für landeskundlich-interkulturelles Lernen abgeleitet (ebd.: 6).

Kunstwerke, aber auch für didaktische Zwecke produziertes graphisches Bildmaterial spielen in Lehrwerken nach der Jahrtausendwende jedoch nur noch eine geringe Rolle (Reinfried 2013: 210). An ihre Stelle tritt die extensive, überwiegend photographische Bildbildung von Lehrwerkstexten und -dialogen, die reale Kommunikationssituationen in deutschsprachigen Ländern suggerieren sollen. Hallet (2010a: 30) vertritt in diesem Zusammenhang die These, dass dies

weniger didaktischen Überlegungen als der Anpassung der Verlagsproduktionen an die gesellschaftliche Omnipräsenz von Bildern geschuldet sei. Es dominiert die repräsentative Funktion (ebd.: 35–36), während die Medialität der Bilder und ihr Inszenierungscharakter unthematisiert bleiben.

Allerdings sind in der Fremdsprachenforschung in den letzten Jahren einige Arbeiten und Sammelbände erschienen, die gerade am medialen Charakter von Bildern ansetzen und für einen mediendidaktischen, intermedialen und auf ästhetische Lernprozesse ausgerichteten Umgang mit Bildern im Allgemeinen, aber auch mit Werken bildender Kunst ausgerichtet sind (Badstübner-Kizik 2006; Hecke/Surkamp 2010; Hieronimus 2014; Bernstein/Lerchner 2014). In ihnen wird in der Regel kein primär funktionsorientierter, sondern ein semiotischer Bildbegriff zugrunde gelegt, der zum Teil aber auch stärker auf Entschlüsselung ausgelegt als ästhetisch ausgerichtet ist. Argumentiert wird dafür, Bilder nicht nur als Medium des Fremdsprachenlernens, sondern als wichtigen Lerngegenstand zu verstehen, da Kommunikation im Medienzeitalter keineswegs nur sprachlich, sondern immer auch von Bildern bzw. von Text-Bild-Kombinationen bestimmt ist.

Die Ausbildung von Diskursfähigkeit als »Fähigkeit zur aktiven Teilhabe an fremdsprachigen Diskursen« (Hallet 2010a: 29) setzt nicht zuletzt auch eine »visual literacy« (ebd.: 38–39) voraus, die als Teil einer umfassenden *multiliteracy* verstanden wird. Gegenstand bildästhetischen Lernens, das auf die Einsicht in die Konstruktivität und Gemachtheit von Bildern ausgerichtet ist (ebd.: 46), können sowohl alltägliche Bilder als auch Kunstwerke im engeren Sinne sein (ebd.: 38). In der Fachliteratur dominieren dabei entweder grundlegende konzeptionelle Publikationen oder praktische Unterrichtsvorschläge, die verstärkt auf die Arbeit mit kleinen, populären Formen wie Zeitschriftencover und Graffiti setzen und eine intensive Auseinandersetzung mit Text-Bild-Kombinationen ermöglichen (z. B. Bertocchi 2014). Eine umfangreichere empirische Untersuchung zum Lernen mit Werken bildender Kunst liegt bisher nur mit der Untersuchung von Marx (2006) vor, die nach der spezifischen Qualität von Museen als Lernorten für Deutsch als Fremdsprache fragt.

24.6 Comics und Graphic Novels

Der Spannungsreichtum der multimodalen Kunstform Comic zeigt sich schon in den einander teilweise widersprechenden Versuchen, sie zu definieren (vgl.

Magosch 2015). Vereinfacht ausgedrückt steht auf der einen Seite die Bestimmung von Scott McCloud, der das Comic (und damit indirekt auch das neuere Format der Graphic Novel) im Anschluss an Will Eisner als sequentielle Kunst bestimmt (vgl. McCloud 1994: 9), d. h. als eine narrative Sequenz aus mehreren, räumlich angeordneten Bildern, die vom Rezipierenden auf doppelte Weise verknüpft werden müssen: Zunächst gilt es, Panel für Panel Bild und Text zu synthetisieren, um sodann aus diesen Bild-Text-Synthesen einen fortlaufenden erzählerischen Zusammenhang zu generieren (vgl. Kuzminykh 2014). Man könnte dies die rezeptionsästhetische Perspektive auf das Comic nennen, die das Überbrücken der Lücken zwischen den Panels, d. h. das Füllen der »Leerstellen« und damit die Herstellung eines kohärenten Sinns im Prozess der Comiclektüre herausstellt (»comic is closure!«, McCloud 1994: 67). Auf der anderen Seite steht eine dekonstruktivistische Position, die stärker das Prekäre, Vorläufige und Brüchige dieser Bild-Text-Synthesen bzw. die Unmöglichkeit betont, die verschiedenen Elemente zu einer abgeschlossenen Einheit zusammenzufügen (Magosch 2015); aus dieser zweiten Perspektive erscheint das Comic als eine Form, die von einer nicht stillzustellenden »Unruhe« (Packard 2016: 72) geprägt ist. Auch die Frage, ob es sich beim Comic um ein literarisches Genre handelt, das Anleihen bei anderen Medien nimmt (vgl. z. B. Hallet 2015: 195, der die Nähe des Comics zum Film herausstellt; Elsner 2013: 62 betont demgegenüber die Unterschiede zum Film), oder ob das Comic ein eigenständiges Medium ist (so Cerri 2014: 122 und Magosch 2015: 264), ist keineswegs entschieden. Packard bestimmt die spezifische Medialität des Comics als »Intermedialität« (Packard 2016: 57, 61), was auch meint, dass sich das Comic allen Versuchen einer begrifflichen Fixierung entzieht.

Vor diesem Hintergrund ist es eine ironische Entwicklung, dass mit der Neuerfindung des Comic als Graphic Novel Ende der 1990er Jahre tendenziell »solides Storytelling« und »verlässliche literarische Codes« an die Stelle von »Underground« und »formaler Explosion« (Seeßlen 2017: 8) traten; ökonomische Argumente spielten dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle. Auf der anderen Seite zeigt Art Spiegelmans *Maus* als erste anerkannte Graphic Novel eindrucksvoll, dass das Comic bzgl. der formalen Komplexität, aber auch bzgl. seines thematischen Anspruches auf Augenhöhe mit der Weltliteratur zu agieren vermag (vgl. u. a. Hallet 2015; Magosch 2015).

In DaF/DaZ-Lehrwerken spielen Comic-Elemente seit langem eine Rolle; jüngst hinzugekommen sind

Sprachlern-Comics (Plein/Breslauer 2017; Brinitzer 2015). In beiden Spielarten dominiert das ältere fremdsprachendidaktische Verständnis vom Comic als einer tendenziell zugänglicheren Textsorte (vgl. Hallet 2015: 196), die auch schwächere Leser*innen zu erreichen und zu motivieren vermag (vgl. Elsner 2013: 66; kritisch dazu Mempel 2010 und Cerri 2014). Vorreiter einer eigenständigeren Arbeit mit Comics im Fremdsprachenunterricht unter den Vorzeichen einer Auseinandersetzung mit Multimodalität und der Förderung von *Multiliteracy* waren und sind die Schulfächer Englisch und Französisch, aber auch der muttersprachliche Deutschunterricht (vgl. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 117/2012 u. a.; s. aber auch *Praxis Deutsch* 251/2015). In DaF/DaZ spielt das Comic demgegenüber bisher eine deutlich geringere Rolle mit einem Schwerpunkt auf dem landeskundlichen bzw. geschichtsbezogenen Lernen; je nachdem, ob das Comic dabei rezeptionsästhetisch oder dekonstruktiv gelesen wird, unterscheiden sich die Zielsetzungen und Herangehensweisen (vgl. Cerri 2014; Magosch 2015). Eine wichtige Anregung stellt die Arbeit von Grabau (2010) dar, die das Potenzial der Graphic Novel für den (muttersprachlichen) Deutschunterricht in einer dezidiert dekonstruktiv-semiotischen Lektüre am Beispiel von Spiegelmanns *Maus* entwickelt. Hinweise für die Entwicklung von Aufgabenstellungen im Kontext einer kommunikativen Ausrichtung des DaF-Unterrichts bieten Cerri (2014) sowie Kuzminykh (2014). Am Beispiel des Projekts *Da war mal was* des Comicauteurs Flix zeigt Magosch (2015) das Potenzial von Comics für ein zeitgemäßes ästhetisches und kulturbezogenes Lernen auf.

24.7 Film

Die vielfältigen Entwicklungen, die die Rezeption und Produktion von Filmen in den letzten Jahren geprägt haben – zu nennen wären z. B. die Digitalisierung, der Aufschwung der Serien und der Animation, die Auflösung der vermeintlich klaren Unterscheidung zwischen fiktional und dokumentarisch, die Ausweitung und zugleich Individualisierung der Rezeptionsmöglichkeiten –, haben dazu beigetragen, dass er als ästhetischer Gegenstand kaum noch eindeutig zu fassen ist; die Medientheorie spricht dementsprechend unbestimmt von audiovisuellen Bewegbildern in einem postkinematographischen Zeitalter, um zugleich festzustellen, dass ›das Filmische‹ ebenso quicklebendig wie allgegenwärtig sei und der Film seinen Status als

Leitmedium nicht verloren habe (Hagener/Kammerer 2014). Grundlegende filmsprachliche Konventionen (wie z. B. Schuss-Gegenschuss) werden in der medialen Sozialisation früh erlernt; ebenso narrative und Genrekonventionen, die, nicht zuletzt vom Mainstreamkino etabliert, Film zu einem weltweit verständlichen Massenmedium gemacht haben, dessen spannungsvoller Bezug zur (Darstellung bzw. Konstruktion von) Wirklichkeit seit je ein zentrales Thema der Filmtheorie war. Grundlegend für das Verständnis des medialen Status von Film ist die Einsicht, dass er nicht realistisch ist, sondern realistisch erscheinende Eindrücke herstellt. Dabei bezieht er sich immer auch auf sich selbst, auf seine eigene Geschichte sowie auf andere Medien wie z. B. die Literatur. Film wohnt also eine grundlegende Artifizialität inne, die mal stärker verschleiert, mal stärker herausgestellt wird.

Eine eigenständige, fremdsprachendidaktisch begründete Rolle wurde dem (fiktionalen) Film erstmals von Schwerdtfeger (1989) zugewiesen: Mit ihm könne die von ihr sogenannte »5. ›Fertigkeit: Seh-Verstehen‹ (ebd.: 24) geübt werden. Diese bezieht sich auf den Umstand, dass Kommunikation immer auch visuelle und d. h. nicht-verbale – gestische, mimische – Anteile aufweist. Indem Film diese zugänglich mache und damit eine Fülle an emotionalen und kognitiven Reaktionen auslöse, bringe er etwas in den Fremdsprachenunterricht ein, das von keinem anderen Medium geleistet werden könne und einen stimulierenden Effekt auf die Sprachproduktion der Lernenden habe. Daneben fasst Schwerdtfeger den Film bereits als Interpretation von Wirklichkeit auf, für deren Spezifika es die Lernenden durch die Auseinandersetzung mit filmsprachlichen Mitteln zu sensibilisieren gelte. Die von ihr skizzierte Arbeit mit Film orientiert sich dabei an den Zielsetzungen des kommunikativen und interkulturellen Ansatzes: Es geht vor allem um Förderung und Erweiterung der Sprech- und Kommunikationsfähigkeit der Lernenden. Dabei gilt das Medium Film bei Schwerdtfeger, wiewohl von ihr als Interpretationsoffen angesehen, nicht als ein spezifisch ästhetisches Artefakt, das Komplexität (auch) zu steigern vermag. Zudem findet die Rolle von Filmen für die Prozesse gesellschaftlicher (d. h. diskursiver) Sinnbildung noch keine Aufmerksamkeit.

Gleichwohl war mit Schwerdtfegers bahnbrechender Arbeit der Grund für eine sich in den folgenden Jahren intensivierende und ausdifferenzierende Reflexion des Mediums Film in DaF gelegt; diese baute die beiden von ihr positionierten Funktionalisierungen aus: Filmreflexion einerseits, Film als Angebot zur

Förderung von Kommunikation und interkultureller Verstehensfähigkeit andererseits. Beispielhaft steht dafür das Heft *Fremdsprache Deutsch* 36/2007, in dessen Einleitungsartikel Anne Sass die beiden zentralen Motive: die Förderung der Verstehens- und Sprachfertigkeit sowie die Förderung der visuellen Literalität (im Sinne der Vermittlung einer spezifischen Film- und Medienkompetenz) miteinander kombiniert. Köster (2013: 249) findet dafür die Formel eines »film-reflexiven Unterrichts«, der ebenso fertigungsbezogen wie interpretativ orientiert ist. Demnach soll Film im DaF-Unterricht mit filmanalytischen Mitteln in seiner Konstruktion und seinem Wirkungspotenzial durchschaubar gemacht werden; das Welt- und Erfahrungswissen der Lernenden, auf das sie zur Bedeutungszuweisung zurückgreifen und das als »kulturell geprägt« aufgefasst wird, soll reflektiert werden; die Filmauswahl soll sich an den GeR-Niveaustufen und an der Schulung interkultureller Kompetenz orientieren (was freilich ein stark am Inhalt und an einer vorgegebenen Interpretation orientiertes Vorgehen bedeutet); das ganze Spektrum audiovisueller Artefakte (einschließlich TV-Sendungen und Musikvideos) soll berücksichtigt werden; Literaturverfilmungen gilt es als eigenständige mediale Realisierungen bzw. als kreative Interpretationen der jeweiligen literarischen Vorlage aufzufassen.

In den letzten Jahren hat im Rahmen der Beschäftigung mit Film in fremdsprachendidaktischen Zusammenhängen das Ziel der Förderung von *Visual Literacy* weiter an Bedeutung gewonnen; damit einher ging eine weitere Aufwertung der Auseinandersetzung mit filmsprachlichen Mitteln im DaF-Unterricht (Hahn/Schöler 2013; Lay 2018). Dabei dominieren semiotisch fundierte und auf Kompetenzerwerb ausgerichtete Vorstellungen von Entschlüsselbarkeit; gleichwohl eröffnen die mittlerweile sehr zahlreich vorliegenden Vorschläge (vgl. z. B. Abraham 2016a; Welke/Faistauer 2010; Koreik/Lay/Welke 2018) einem medienreflexiv orientierten Fremd- und Zweitsprachenunterricht sehr viele Möglichkeiten. Diese wurden nochmals erweitert durch die Einbeziehung der filmischen Paratexte bzw. Paraprojekte: Werbeplakate, Untertitelungen, Drehbuch, Trailer, Synchronisierung, DVD-Cover, Filmblogs, Rezensionen, *log lines* usw., die für einen dezidiert sprachbildenden Unterricht genutzt werden können (Abraham 2016b; Badstübner-Kizik 2016). Desiderate sind Vorschläge, wie mit Filmen jenseits traditioneller landeskundlicher Funktionalisierungen kulturwissenschaftlich gearbeitet werden kann (vgl. Tonsern 2015); hier bieten z. B.

Ansätze, die Film – ggf. im Verbund mit anderen Medien – als Erinnerungsmedium fokussieren (z. B. Scharnowski 2015), noch unausgeschöpftes Potenzial. Mit Badstübner-Kiziks Konzept eines multimodalen mehrsprachigen Lernraums Film (Badstübner-Kizik 2018) liegt ein theoretisch fundiertes Angebot für die Arbeit mit Film und filmbezogenen Texten in fremdsprachendidaktischen Kontexten vor.

24.8 Musik

Musik kann mit Begriffen aus der Akustik als organisiertes Schallereignis bestimmt werden, das den akustischen Kanal der Sinneswahrnehmung nutzt. Für den Fremdsprachenunterricht von Relevanz sind nicht zuletzt Gemeinsamkeiten zwischen Musik und Sprache: beide Medien sind zeitlich organisiert und arbeiten mit Tonhöhe, Melodie, Klangfarbe, Rhythmus, Tempo und Lautstärke, auch wenn diese in musikalischen und sprachlichen Äußerungen z. T. unterschiedlich ausgeprägt sind (Wild 2014: 336). Von sprachlichen Äußerungen unterscheidet sich Musik durch das Fehlen einer unmittelbaren referenziellen Funktion – aufgrund ihrer Begriffslosigkeit gilt sie als »Struktur gewordene Emotion« (Blell 2007: 312). Zudem wird die Körperbezogenheit der mit ihr verbundenen Erfahrung hervorgehoben, über die auch die Körperlichkeit von Sprache zugänglich gemacht werden kann (Wild 2014: 336). Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive kann Musik aber auch als eine gesellschaftlich und historisch situierte »kulturelle Praxis« (Blell 2007: 313) verstanden werden bzw. als kulturelles Zeichensystem, dessen Bedeutungsangebote reflexiv ausgehandelt werden.

Musik kann im Fremdsprachenunterricht dementsprechend vielfältige Funktionen übernehmen (Badstübner-Kizik 2010: 1597–1598; Blell 2010: 225): Zu nennen sind u. a. lernfördernde psychohygienische, emotionale und suggestiv-kognitionsfördernde Funktionen – sie kann z. B. der Entspannung, aber auch der Aktivierung und emotionalen Involvierung, der Optimierung von Wissensaufnahme und der Unterstützung von Memorierungsprozessen dienen. Eingesetzt werden kann sie aber auch im Zusammenhang kognitiv-reflexiver und kulturbezogener Lernprozesse. Die Annahme der Kognitionswissenschaften und Neuropsychologie, dass die Verarbeitung von Sprache und Musik ähnlichen Prozessen unterliegt, legt zudem den Einsatz von Musik im Zusammenhang der Ausspracheschulung nahe.

Für den Fremdsprachenunterricht bietet sich ein weites Verständnis von Musik an, das neben Musikstücken im engeren Sinne auch akustisch-phonetische und rhythmisch-klangliche Signale und Klangbilder bzw. *soundscape*s umfasst (Blell 2010: 226). Darüber hinaus bestehen vielfältige intermediale Formen: Zu diesen zählen auch Lieder als Kombination von Text und Melodie, aber auch Filmmusik, Musikvideoclips, Klangedichte u. a.

In der Fremdsprachendidaktik wird die Rolle von Musik seit den 1990er Jahren diskutiert, zumeist eingebettet in einen umfassenderen mediendidaktischen Ansatz (Blell/Hellwich 1996; Badstübner-Kizik 2006). Auch im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache haben musikdidaktische Überlegungen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in den letzten Jahren an Gewicht gewonnen. Dabei handelt es sich zumeist um praxisorientierte Ansätze und didaktische Vorschläge, die zunehmend einer empirischen Überprüfung unterzogen werden. Weitergehende Forschungen zu Funktionen und Wirkungen von Musik im Fremdsprachenunterricht stehen jedoch noch am Anfang (Badstübner-Kizik 2015b: 6). Für den Unterricht mit Kindern in Deutsch als Zweitsprache wurden in den letzten Jahren eine Reihe von didaktischen Konzepten und Lehrmaterialien zur integralen Sprachförderung in Verbindung mit Musik, Tanz und Bewegung entwickelt, die in stärkerem Maße auf musikpädagogischen, psycholinguistischen und lernpsychologischen Ansätzen aufbauen und Musik als Mittel einer integrierten Sprachvermittlung nutzen (Fischer 2007; Frieg/Belke/Belke 2014; Gaul/Nagel 2016).

24.9 Resümee und Ausblick

Aus dem Befund, dass »Sinngebung und Kommunikation über andere Medien und Modi verlaufen als noch vor wenigen Jahren« (Folkvord 2011: 126; vgl. auch Badstübner-Kizik 2018: 17), leitet sich die Bedeutung ästhetischer Medien und ihr Potenzial für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht ab. Damit sich dieses Potenzial entfalten kann, bedarf es allerdings fremd- und zweitsprachendidaktischer Konzepte, die erstens der Vernetztheit dieser Medien (unter Einschluss der Sprache), zweitens ihrer Aufladung mit kulturellen Werten und ihrer Verwicklung in Machtbeziehungen und drittens ihrer spezifisch ästhetischen Medialität Rechnung tragen. Dann vermögen ästhetische Medien die Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen von Sinnbildung und -verstehen sicht-

bar, erfahrbar und dadurch auch reflektierbar zu machen; zugleich eröffnen sie Lernenden nicht-reduktive Zugänge zu einer immer komplexeren Realität. Und schließlich können Lernende in der produktiven Auseinandersetzung mit ihnen neue, eigene Ausdrucksmöglichkeiten gewinnen (s. Riedner 2019). Damit leistet die Arbeit mit ästhetischen Medien einen wichtigen Beitrag zum Erreichen zentraler Ziele eines zeitgemäßen Fremd- und Zweitsprachenunterrichts.

Literatur

- Abraham, Ulf (2010): P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: Iris Winkler/Nicole Masanek/Ders.: Poetisches Verstehen. Baltmannsweiler, 9–22.
- Abraham, Ulf (³2016a): Filme im Deutschunterricht. Stuttgart.
- Abraham, Ulf (2016b): Sprachbezogene Filmbildung im fächerübergreifenden Unterricht. In: Gabriele Blell et al. (Hg.): Film in den Fächern der sprachlichen Bildung. Baltmannsweiler, 135–152.
- Adamczak-Kryzstofowicz, Sylwia/Rybszleger, Pawel/Stork, Antje (2014): Integrative Hörverstehensentwicklung mit Hörbüchern. In: Zielsprache Deutsch 41/2, 49–62.
- Altmayer, Claus (2006): »Kulturelle Deutungsmuster« als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der »Landeskunde«. In: Fremdsprache Lehren und Lernen 35, 44–59.
- Altmayer, Claus (2010): Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin/New York, 1402–1413.
- Altmayer, Claus (2014): Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: Claus Altmayer/Michael Dobstadt/Renate Riedner et al. (Hg.): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Tübingen, 25–37.
- Altmayer, Claus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate et al. (Hg.) (2014): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2006): Fremde Sprachen – Fremde Künste? Bild- und Musikkunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Gdańsk.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2010): Kunst und Musik im DaF-/DaZ-Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, 1596–1601.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014): Text – Bild – Klang. Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund. In: Nils Bernstein/Charlotte Lerchner (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Göttingen, 297–312.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2015a): Literatur multimodal? In: Deutsch als Fremdsprache 52/4, 77–86.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2015b): Sektion A2: Musik –

- Sprache und Kognition. Einleitung. In: Dies. et al. (Hg.): IDT 2013. Band 2.2. Sektion A2, A4, A5: Kognition, Sprache, Musik. Bozen, 3–10.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2016): Film gestalten im L3-Unterricht? Chancen und Grenzen filmproduktiver Kompetenzaufgaben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Fremdsprache Lehren und Lernen 45/1, 97–113.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2018): Zwischen Bild, Schrift und Film. Filmische Paraprojekte und ihr fremdsprachendidaktisches Potenzial. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 45/1, 7–36.
- Baumann, Beate (2018): Sprach- und kulturreflexives Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Berlin.
- Belke, Gerlind (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler.
- Belke, Gerlind/Belke, Eva (2006): Das Sprachspiel als Grundlage institutioneller Sprachvermittlung. Ein psycholinguistisch fundiertes Konzept für den Zweitspracherwerb. In: Tabea Becker/Corinna Peschel (Hg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler, 174–200.
- Berndt, Annette (1994): Produktiver Einsatz von Neuen Hörspielen und auditiver Dichtung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. München.
- Bernstein, Nils/Lerchner, Charlotte (Hg.) (2014): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Göttingen.
- Bertocchi, Miriam (2014): Graffiti und Street Art im DaF-Unterricht. In: Marc Hieronimus (Hg.): Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Göttingen, 153–172.
- Bischof, Monika/Kessling, Viola/Krechel, Rüdiger (1999): Landeskunde und Literaturdidaktik. Berlin u. a.
- Blell, Gabriele (2007): Zum Wechselspiel von Text und Musik in einer intermedialen Literatur- und Kulturdidaktik. In: Wolfgang Hallet/Ansgar Nünning (Hg.): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier, 311–328.
- Blell, Gabriele (2010): Der Leser als ›Grenzgänger‹: Entwicklung intermedialer Lese- und Sehkompetenzen. In: Carola Hecke/Carola Surkamp (Hg.): Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen, 94–109.
- Blell, Gabriele/Hellwig, Karl-Heinz (Hg.) (1996): Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a. M.
- Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hg.) (1995): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen.
- Brititzer, Michaela (2015): Deutsch lernen mit Comics. Stuttgart.
- Caspari, Daniela/Grünwald, Andreas/Hu, Adelheid et al. (2008): Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 19/2, 163–186.
- Cerri, Chiara (2014): Comics zu aktuellen zeitgeschichtlichen Sujets. Eine visuell-sprachliche Herausforderung für den landeskundlichen DaF-Unterricht. In: Marc Hieronimus (Hg.): Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Göttingen, 119–151.
- Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 117/2012: Graphic Novels.
- Dirim, İnci/Eder, Ulrike/Springsits, Birgit (2013): Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In: Ira Gawlitze/Bettina Kümmerling-Meibauer (Hg.): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart, 121–141.
- Dobstadt, Michael (2009): ›Literarizität‹ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 46/1, 21–30.
- Dobstadt, Michael/Dovrecký, Michal/Mandl, Eva et al. (Hg.) (2015): Konferenzbeiträge IDT 2013 Band 3.2. Bozen. In: <http://pro.unibz.it/microsites-export-2016/idt2013bozen/de/Tagungsband.html> (2.4.2019).
- Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2012): Vieldeutige Texte – vieldeutige (Kon-)Texte. Von der Dynamisierung der Text-Kontext-Beziehung zur Erweiterung kultureller Handlungskompetenz. In: Ernest Hess-Lüttich/Corinna Albrecht/Andrea Bogner (Hg.): Re-Visionen. Kulturwissenschaftliche Herausforderungen interkultureller Germanistik. Frankfurt a. M. u. a., 371–388.
- Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2014): »Dann machen Sie doch mal etwas anderes« – Das Literarische im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht und die Kompetenzdiskussion. In: Nils Bernstein/Charlotte Lerchner (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Göttingen, 19–33.
- Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2016): Eine Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Jörn Brüggemann/Mark-Georg Dehrmann/Jan Standke (Hg.): Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung. Baltmannsweiler, 129–150.
- Dohrn, Antje (2014): Leseförderung mit literarischen Texten im DaZ-Unterricht. In: Nils Bernstein/Charlotte Lerchner (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Göttingen, 135–150.
- Ehlers, Swantje (1992): Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. München.
- Elsner, Daniela (2013): Graphic Novels in the Limelight of a Multiliteracies Approach to Teaching English. In: Daniela Elsner/Sissy Helff/Britta Viebrock (Hg.): Films, Graphic Novels Visuals. Developing Multiliteracies in Foreign Language Education – An Interdisciplinary Approach. Berlin, 55–71.
- Even, Susanne (2003): Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. München.
- Ewert, Michael/Riedner, Renate/Schiedermair, Simone (Hg.) (2011): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe – Themenfelder – Perspektiven. München.
- Fischer, Andreas (2007): Deutsch lernen mit Rhythmus. Leipzig.

- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a. M.
- Folkvord, Ingvild (2011): Gehörte Geschichten im Literaturunterricht. Symbolische Kompetenz und Präsenzerlebnisse. In: Michael Ewert/Renate Riedner/Simone Schiedermaier (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft*. München, 116–129.
- Fremdsprache Deutsch 36/2007: Sehen(d) lernen.
- Fremdsprache Deutsch 44/2011: Fremdsprache Literatur.
- Frederking, Volker (Hg.) (2008): *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler.
- Frieg, Hendrieke/Belke, Eva/Belke, Gerlind et al. (2014): *Dschungeltanz und Monsterboogie. Lieder zur systematischen Sprachvermittlung im Vor- und Grundschulalter*. Baltmannsweiler.
- Gaul, Magnus/Nagel, Eva (2016): *SPRING. Sprache lernen durch Singen, Bewegung und Tanz*. Kassel.
- Gebauer, Gunter (Hg.) (1984): *Das Laokoon-Projekt. Pläne einer semiotischen Ästhetik*. Stuttgart.
- Götze, Lutz/Suchsland, Peter (1996): *Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur des Faches*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 33/2, 67–72.
- Grabau, Christian (2010): *Helden ohne glänzende Rüstung. Neuere Spielformen von Comics im Deutschunterricht am Beispiel von Spiegelmanns Maus*. In: Volker Frederking/Hartmut Jonas/Petra Josting (Hg.): *Medien im Deutschunterricht 2009*. München, 66–79.
- Grätz, Ronald (1997): *Kunst und Musik im Deutschunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch* 17, 4–8.
- Hagener, Malte/Kammerer, Dietmar (2014): *Film*. In: Jens Schröter (Hg.): *Handbuch Medienwissenschaft*. Stuttgart, 288–297.
- Hahn, Natalia/Schöler, Marianne (2013): *Mit Scaffolding zur Fachsprache Film im DaF-Unterricht*. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 40/6, 584–621.
- Hall, Geoff (²2015): *Literature in Language Education*. Basingstoke.
- Hallet, Wolfgang (2010a): *Viewing Cultures. Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht*. In: Carola Hecke/Carola Surkamp (Hg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen, 26–54.
- Hallet, Wolfgang (2010b): *Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht*. In: *Scenario* 1, 4–17. In: <http://research.ucc.ie/scenario/2010/01/hallet/02/de> (2.4.2019).
- Hallet, Wolfgang (2015): *Literarisches und multiliterales Lernen mit Graphic Novels im Fremdsprachenunterricht*. In: Lutz Küster/Christiane Lütge/Katharina Wieland (Hg.): *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt a. M., 193–207.
- Hallet, Wolfgang/Surkamp, Carola (2015): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier.
- Hecke, Carola/Surkamp, Carola (2010): *Einleitung. Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht*. In: Dies. (Hg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen, 9–24.
- Henrici, Gert/Koreik, Uwe (Hg.) (1994): *Deutsch als Fremdsprache: wo warst du, wo bist du, wohin gehst du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler.
- Hieronimus, Marc (Hg.) (2014): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen.
- Hille, Almut (2014): *Literarische Texte im Kontext eines globalen Lernens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und in der internationalen Germanistik*. In: Claus Altmayer/Michael Dobstadt/Renate Riedner et al. (Hg.) (2014): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik*. Tübingen, 13–23.
- Hoffmann, Stefan (2014): *Medienbegriff und Medienwissenschaft*. In: Schröter, Jens (Hg.): *Handbuch Medienwissenschaft*. Stuttgart, 13–20.
- Jakobson, Roman (1960): *Linguistics and Poetics*. In: Sebeok, Thomas A. (Hg.): *Style in Language*. Cambridge, 350–377.
- Jäger, Ludwig (2007): *Medium Sprache. Anmerkungen zum theoretischen Status der Sprachmedialität*, in: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 54/1, 8–24.
- Jäger, Ludwig (2014): *Audioliteralität. Skizze zur Transkriptivität des Hörbuchs*. In: Natalie Binczek/Cornelia Epping-Jäger (Hg.): *Das Hörbuch. Audioliterale Rezeptions- und Schreibformen*. München, 231–253.
- Kast, Bernd (1994): *Literatur im Anfängerunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch* 11, 4–13.
- Köster, Lutz (2013): *Film im DaF-Unterricht*. In: Bernt Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler, 242–251.
- Koppensteiner, Jürgen (2001): *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien.
- Koreik, Uwe/Lay, Tristan/Welke, Tina (Hg.) (2018): *Filme im DaF-/DaZ-Unterricht. Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45/1.
- Krämer, Sybille (2008): *Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität*. Frankfurt a. M.
- Krämer, Sybille (2011): *Der Bote als Topos oder: Übertragung als eine medientheoretische Grundkonstellation*. In: Till A. Heilmann/Anne von der Heiden/Anna Tuschling (Hg.): *medias in res. Medienkulturwissenschaftliche Positionen*. Bielefeld, 53–67.
- Kramsch, Claire (2006): *From Communicative Competence to Symbolic Competence*. In: *The Modern Language Journal* 90/2, 249–252.
- Kramsch, Claire/Huffmaster, Michael (2008): *The Political Promise of Translation*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37, 283–297.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen – ein Kuckucksei für den Fremdsprachenunterricht? In: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Frank G. Königs et al. (Hg.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen, 120–126.
- Krusche, Dietrich (1985): *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*. München.
- Krusche, Dietrich/Krechel, Rüdiger (Hg.) (1984): *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn.
- Kühnel, Jürgen (2013): *Theateraufführung*. In: Natalie Binczek/Till Dembeck/Jürgen Schäfer (Hg.): *Handbuch Medien der Literatur*. Berlin/Boston, 352–376.

- Küster, Lutz (2015): Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. In: Ders./Christiane Lütge/Katharina Wieland (Hg.): Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsspektiven. Frankfurt a. M., 15–32.
- Kuzminykh, Ksenia (2014): Comics und Graphic Novels im multikulturellen Deutschunterricht. In: *Glottodidactica XLI/2*, 75–86.
- Lay, Tristan (2018): Filmästhetik als Potential medienkultureller Bildung. Cate Shortlands Spielfilm *Lore* im fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache 45/1*, 80–96.
- Lehmann, Johannes F. (2012): Literatur lesen, Literatur hören. Versuch einer Unterscheidung. In: Natalie Binczek/Cornelia Epping-Jäger (Hg.): *Literatur und Hörbuch. Text + Kritik 196*. München, 3–13.
- Magosch, Christine (2015): Comics im Erinnerungsdiskurs DDR – Ein paar kursorische Anmerkungen zu einem in der kulturwissenschaftlichen Landeskunde DaF noch wenig beachteten Medium. In: Camilla Badstübner-Kizik/Almut Hille (Hg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M., 263–273.
- Marx, Carola (2008): *Fremdsprachendidaktik und Museumspädagogik. Empirische Untersuchungen am Beispiel von Kunstmuseen*. Berlin.
- McCloud, Scott (1994): *Understanding Comics. The Invisible Art*. New York.
- Mecklenburg, Norbert (2008): Das Mädchen aus der Fremde: Über das Verhältnis von kultureller und poetischer Alterität. In: Ders.: *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München, 213–237.
- Mempel, Caterina (2010): Verstehensprobleme bei der Comic-Rezeption in der Erst- und Fremdsprache. Eine vergleichende Untersuchung mittels LautDenk-Daten. In: Madeline Lutjeharms/Claudia Schmidt (Hg.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen, 189–205.
- Neidlinger, Dieter/Pasewalck, Silke (2011): Literatur und Kultur – Überlegungen zum Stellenwert von Literatur in der Kulturvermittlung und ein Unterrichtsentwurf zum Tell-Mythos. In: Michael Ewert/Renate Riedner/Simone Schiedermaier (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft*. München, 144–162.
- Neidlinger, Dieter/Pasewalck, Silke (2014): Das Potential literarischer Sprache und Form im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Plädoyer für Komplexität im Fremdsprachenunterricht. In: Claus Altmayer/Michael Dobstadt/Renate Riedner et al. (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik*. Tübingen, 141–152.
- Oelschläger, Birgit (2014): Bühne frei für Deutsch! Rückbesinnung auf das Wesen des Theaters. In: Nils Bernstein/Charlotte Lerchner (Hg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Göttingen, 207–215.
- Packard, Stephan (2016): Medium, Form, Erzählung? Zur problematischen Frage: »Was ist ein Comic?« In: Julia Abel/Christian Klein (Hg.): *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*. Stuttgart, 56–73.
- Pfister, Manfred (1977): *Das Drama*. München.
- Plein, Frank/Breslauer, Christine (2017): *Comic-Sprachkurs für Anfänger. Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart.
- Praxis Deutsch 252/2015: *Graphic Novels*.
- Reinfried, Marcus (2013): Vom »Stellvertreter« zum »Türöffner« – Bilder in Fremdsprachen-Lehrwerken. In: Gabriele Lieber (Hg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler, 199–212.
- Riedner, Renate (2010): Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York, 1544–1554.
- Riedner, Renate (2017): Narrativität und literarisches Erzählen im Fremdsprachenunterricht. In: Simone Schiedermaier (Hg.): *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München, 58–76.
- Riedner, Renate (2019): Aspekte einer Didaktik der Literarizität: Lyrisches Schreiben im DaF-Unterricht. In: Michael Dobstadt/Marina Foschi (Hg.): *Poetizität/Literarizität als Gegenstand interdisziplinärer Diskussion: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Fremd- und Zweitsprachendidaktik*. Villa Vigoni.
- Riedner, Renate/Michael Dobstadt (2019): »Winks upon winks upon winks« – Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 42/2016*, 14–36.
- Rogggusch, Werner (2010): Einleitung. In: Annegret Middeke (Hg.): *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland*. Göttingen, 1–9.
- Rösch, Heidi (2017): *Literaturunterricht und sprachliche Bildung*. In: Beate Lütke/Inger Petersen/Tanja Tajmel (Hg.): *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Berlin/Boston, 151–168.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Scharnowski, Susanne (2015): Schwarz-Weiß, Grau oder Bunt: Erinnern an die DDR im Film. In: Camilla Badstübner-Kizik/Almut Hille (Hg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*, 275–292.
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg.
- Schewe, Manfred (2014): Für das Ästhetische einen Ort schaffen. DaF als *Bauhaus* – ein Vorentwurf. In: Nils Bernstein/Charlotte Lerchner (Hg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Göttingen, 167–177.
- Schewe, Manfred (2016): *Dramapädagogische Ansätze*. In: Eva Burwitz-Melzer/Grit Mehlhorn/Claudia Riemer et al. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 354–358.

- Schiedermaier, Simone (2011): Text zwischen Sprache und Kultur. In: Michael Ewert/Renate Riedner/Simone Schiedermaier (Hg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. München, 173–188.
- Schiedermaier, Simone (Hg.) (2017): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München.
- Schier, Carmen (2014): Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden. In: Nils Bernstein/Charlotte Lerchner (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Göttingen, 3–17.
- Schmenk, Barbara (2015): Jenseits von Ganzheitlichkeit? Bildungspotenziale im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht. In: Lutz Küster/Christiane Lütge/Katharina Wieland (Hg.): Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a. M., 109–129.
- Schöttler, Tobias (2014): Was ist Bildwissenschaft? Ihre Gegenstände, Fragen und Methoden. In: Marc Hieronimus (Hg.): Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Göttingen, 3–24.
- Schweiger, Hannes (2013): Kulturbezogenes Lernen mit Literatur. In: ÖDaF-Mitteilungen 29/2, 61–77.
- Schweiger, Hannes (2014): Begegnung mit Vielfalt. Sprachliches und kulturelles Lernen mit Literatur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 51/2, 76–85.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1989): Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin/München.
- Seeßlen, Georg (2017): Rückkehr und Erinnerung. Zehn Variationen der neunten Kunst. In: Hermann Korte/Andreas C. Knigge (Hg.): Graphic Novels. Text + Kritik Sonderband. München, 5–36.
- Steinbrügge, Lieselotte (2016): Das didaktische Potenzial von literarischen Texten. In: Dies.: Fremdsprache Literatur. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 107–120.
- Stierle, Karlheinz (1984): Das bequeme Verhältnis. Lessings Laokoon und die Entdeckung des ästhetischen Mediums. In: Gunter Gebauer (Hg.): Das Laokoon-Projekt. Pläne einer semiotischen Ästhetik. Stuttgart, 23–58.
- Tahoun, Riham (2015): Spracherinnerung und Sprachreflexion in der Migrationsliteratur. Ein literaturdidaktisches Modell. In: Deutsch als Fremdsprache 52/2, 67–76.
- Tholen, Georg Christoph (2005): Medium, Medien. In: Alexander Roesler/Bernd Stiegler (Hg.): Grundbegriffe der Medientheorie. Stuttgart, 150–172.
- Tonsern, Clemens (2015): Kulturelles Lernen mit fiktionalem Film. In: Fremdsprache Deutsch 52, 28–33.
- Vázquez, Valeria (2019): Von der *Acción Poética* zur symbolischen Aktion: DaF-Studierende in Paraguay üben mit Hilfe der literarischen Übersetzung ihre »symbolische Kompetenz«. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 42/2016, 37–66.
- Warner, Chantelle/Gramling, David (2014): Kontaktpragmatik – fremdsprachliche Literatur und symbolische Beweglichkeit. In: Deutsch als Fremdsprache 51/2, 67–76.
- Weinrich, Harald (1985): Von der Langeweile des Sprachunterrichts [1981]. In: Ders.: Wege der Sprachkultur. München, 221–245.
- Welke, Tina/Faistauer, Renate (Hg.) (2010): Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wien.
- Welke, Tina/Faistauer, Renate (Hg.) (2019): Eintauchen in andere Welten. Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Wien.
- Wierlacher, Alois (Hg.) (1980): Fremdsprache Deutsch. Bd. 1 und 2. München.
- Wierlacher, Alois/Eichheim, Hubert (Hg.) (1992): Der Pluralismus kulturdifferenter Lektüren: Zur ersten Diskussionsrunde am Beispiel von Kellers *Pankraz der Schmoller*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 18, 375–540.
- Wild, Kathrin (2014): Neue Töne im Ausspracheunterricht. In: Nils Bernstein/Charlotte Lerchner (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Göttingen, 335–349.
- Ziegler, Kathrin (2015): Perspektiven einer literarizitätsorientierten Textsortendidaktik im fachfremdsprachlichen Deutschunterricht an italienischen Hochschulen. In: Deutsch als Fremdsprache 51/4, 195–204.
- Zierau, Cornelia/Kofer, Martina (2015): Literatur in der Sprachförderung – Überlegungen zu einer Neuorientierung im Sprach- und Literaturunterricht am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs Adoleszenzroman »Tschick«. In: Deutsch als Fremdsprache 52/1, 3–13.

Michael Dobstadt / Renate Riedner

Anhang

Auswahlbibliographie

Vorbemerkung

Die folgende Auswahlbibliographie erhebt nicht den Anspruch, einen auch nur annähernd vollständigen Überblick über die vorhandene Forschungsliteratur im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache geben zu wollen, sondern verzeichnet nur einige grundlegende und aktuelle Handbücher und Einführungen, die für eine orientierende und vertiefende Beschäftigung mit dem Fach im Allgemeinen und/oder mit einigen Teilaspekten des Faches geeignet sind. Des Weiteren findet man hier Hinweise auf die wichtigsten Fachzeitschriften. Dabei orientiert sich die Auswahl grundsätzlich an dem Prinzip, das auch für die Darstellung in den einzelnen Kapiteln dieses Handbuchs maßgeblich ist: Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache soll vor allem als Wissenschaft sichtbar und begreifbar werden. Publikationen oder Zeitschriften, die lediglich Hinweise, Didaktisierungen oder Vorschläge für die Unterrichtspraxis enthalten, werden daher hier nicht oder allenfalls am Rande berücksichtigt. Auch auf Hinweise auf weiterführende Literatur zu spezielleren wissenschaftlichen Themen und Fragestellungen haben wir hier verzichtet, dafür bilden die einzelnen Artikel dieses Handbuchs und die dort angegebene Literatur eine reichhaltige Informationsquelle.

Die Hinweise zu den allgemeinen Einführungen und Handbüchern sowie zu den Fachzeitschriften sind mit kurzen Kommentaren versehen, die die betreffende Publikation ein wenig im fachlichen Kontext charakterisieren und bewerten, so dass für diejenigen, die sich anhand dieser Liste einen genaueren Überblick über die Themen und Fragestellungen des Faches erarbeiten wollen, eine erste Einordnung erleichtert wird.

1 Handbücher und Einführungen zum Fach allgemein

Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (⁴2017): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler.

[Dieses Handbuch gehört wie das weiter unten aufgelistete Handbuch Deutsch als Fremdsprache (vgl. Oomen-Welke/Ahrenholz 2013) zu einer Reihe von Handbüchern zum Deutschunterricht, beide sind daher immer auch unterrichtspraktisch ausgerichtet. Der Aufbau wirkt in beiden Handbüchern gelegentlich auch etwas unlogisch, viele wichtige Aspekte fehlen, dafür werden teilweise sehr spezielle Fragestellungen mit einem eigenen Artikel bedacht. Dem Anspruch, einen handbuchartigen Überblick über das jeweilige Fachgebiet in seiner Gesamtheit zu geben, werden die beiden Bände nur teilweise gerecht.]

Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen.

[Erstes Fachlexikon im Bereich DaF/DaZ, das den Anspruch erhebt, die wichtigsten Begriffe des Faches knapp erläutern und erklären zu können. Die Auswahl der Fachbegriffe ist nicht immer nachvollziehbar, vor allem im Bereich Kultur bleibt das Lexikon deutlicher hinter den eigenen Ansprüchen und dem Stand der Diskussion zurück; dennoch ein sehr wichtiges und unverzichtbares Hilfsmittel.]

Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia et al. (Hg.) (⁶2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht.

Tübingen.

[Neubearbeitung des in erster Auflage schon 1989 erschienenen Handbuchs, das das Lehren und Lernen von Fremdsprachen aus der Perspektive des schulischen Fremdsprachenunterrichts in Deutschland umfassend in etwas breiter angelegten Einzelkapiteln darstellt. Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist hier mit integriert, kommt aber als eigenständiges wissenschaftliches Fach nur am Rande vor; allerdings werden viele wissenschaftliche und praxisorientierte Aspekte behandelt, die auch für DaF/DaZ relevant sind.]

Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici/Gert et al. (Hg.)

(2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2 Bände. Berlin/New York.

[Dieses zweibändige Handbuch ist in der Reihe *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* des Berliner de Gruyter-Verlags erschienen und stellte seinerzeit die erste handbuchartige Gesamtdarstellung des Faches dar, das 2001 allerdings noch ›Deutsch als Fremdsprache‹ hieß und den Praxiskontext Deutsch als Zweitsprache auch noch nicht konsequent in das eigene Fachverständnis integriert hatte. Der 2010 erschienene Nachfolgeband (vgl. Krumm/Fandrych/Hufeisen et al. 2010, s. u.) stellt nicht nur in dieser Hinsicht keine Neuauflage, sondern eine vollständige Neubearbeitung dar.]

Hoffmann, Ludger et al. (Hg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerausbildung. Berlin.

[Neueste und mit Abstand umfangreichste Gesamtdarstellung des Bereichs Deutsch als Zweitsprache, die neben im engeren Sinn sprachbeschreibenden und -vergleichenden auch didaktische und unterrichtsmethodische Aspekte einer Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache in schulischen Kontexten einbezieht. Vor allem wird der Zusammenhang von Sprache und Fach in schulischen Kontexten ausführlich berücksichtigt.]

Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (⁶2013): Deutsch als Fremdsprache. Berlin.

[Im Gegensatz zu Rösler (s. u.) erheben Huneke/Steinig

nicht den Anspruch, in das wissenschaftliche Fach DaF/DaZ einzuführen, ihnen geht es vielmehr ausschließlich um die verschiedenen Praxisbereiche des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Vieles ist daher sehr mit Vorsicht zu genießen, weil die wissenschaftliche Basis mancher Aussagen weitgehend offen bleibt. Vor allem das Kapitel über Kultur entspricht nicht mehr dem Stand der Dinge.]

Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn u. a.

[Knappe, aber gut lesbare und viele Aspekte des Themas einbeziehende Darstellung des Bereichs ›Deutsch als Zweitsprache‹ unter dem Aspekt des DaZ-Lernens in der (deutschen) Schule. Stark an den Interessen künftiger DaZ-Lehrender in der Schule orientiert, bezieht aber gleichwohl auch wichtige wissenschaftliche Fragestellungen mit ein. Für einen ersten Einblick durchaus empfehlenswert.]

Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta et al. (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2 Bände. Berlin/New York. [Dieses zweibändige Handbuch ist eine vollständige Neubearbeitung des von Gerhard Helbig, Lutz Götz, Gert Henrici und Hans Jürgen Krumm herausgegebenen Vorgängerbandes aus dem Jahr 2001 (vgl. Helbig/Götz/Henrici et al. 2001, s. o.) und stellt die derzeit beste und umfassendste Gesamtdarstellung des Fachs dar. Die Artikel sind teilweise sehr kleinteilig konzipiert, so dass der Gesamtüberblick über einen Teilbereich gelegentlich etwas aus dem Blick gerät, insgesamt aber werden alle wichtigen Teilaspekte auf dem aktuellen Stand der Wissenschaft auf hohem Niveau dargestellt. Allerdings repräsentiert dieses Handbuch ebenso wie sein Vorgänger ein eher weites Fachverständnis, das zwischen der Praxis des Lehrens und Lernens der Fremd- oder Zweitsprache Deutsch auf der einen Seite und der Wissenschaft Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auf der anderen Seite, die diese Praxis zum Gegenstand hat, keine klare konzeptionelle Unterscheidung vornimmt.]

Oomen-Welke, Ingelore/Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2013): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler.

[s. dazu den Kommentar bei Ahrenholz/Oomen-Welke 2017]

Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin.

[Der Band gibt eine Einführung in alle zentralen Bereiche des Lehrens des Deutschen als neue Sprache und zeigt dabei stets die Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen DaF- und DaZ-Unterricht auf – wobei die Darstellung des DaF-Bereichs eher als Abgrenzung zu DaZ erscheint. Die imaginierte Leserschaft des Buches sind Studierende, die später DaZ im bundesdeutschen Schulsystem unterrichten werden. Diese Einführung ist dementsprechend praxisorientiert; auch wenn wissenschaftliche Theorien und Erkenntnisse aufgeführt werden, so zielen die Kapitel doch immer insbesondere auf die konkrete Umsetzung der jeweiligen ›Lernbereiche‹ sowie auf die Diagnose und Förderung der sprachlichen Fertigkeiten ab.]

Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart.

[Die derzeit sicher am ehesten empfehlenswerte Einführung in das Fach, die sich auch bemüht, aktuelle wissenschaftliche Fragestellungen und Ergebnisse in die Darstellung einzubeziehen, ansonsten aber auch deutlich an der Praxis des Lehrens und Lernens orientiert ist. Völlige Neubearbeitung einer bereits 1994 in der damals noch existierenden *Sammlung Metzler* erschienenen und deutlich kürzeren einführenden Darstellung. Im Bereich ›Kultur‹ nicht immer auf der Höhe, aber auch hier z. B. deutlich besser als Huneke/Steinig.]

2 Fachzeitschriften

Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zu Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. Herausgegeben vom Herder-Institut der Universität Leipzig und von interDaF e. V. am Herder-Institut der Universität Leipzig.

[Erste und älteste wissenschaftliche Zeitschrift des Fachs, erscheint seit 1964, heute im Erich Schmidt Verlag Berlin, und wird vom Herder-Institut der Universität Leipzig gemeinsam mit dem Verein interDaF am Herder-Institut herausgegeben. Die Zeitschrift hat traditionell einen deutlich linguistischen und spracherwerbstheoretischen Schwerpunkt, enthält aber immer wieder auch Beiträge zu didaktischen, landeskundlichen oder literarischen Aspekten des Deutsch als Fremdsprache-Lernens und -Lehrens. Der traditionelle Bezug auf Deutsch als Fremd- und weniger Deutsch als Zweitsprache gehört ebenso zum Profil der Zeitschrift wie die in jeweils mehreren Beiträgen diskutierten Themenschwerpunkte, mit denen die Zeitschrift die Diskussionskultur im Fach seit langem bereichert.]

Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Herausgegeben vom Vorstand des Goethe-Instituts.

[Im Gegensatz zu *Deutsch als Fremdsprache* ist *Fremdsprache Deutsch* eine stärker praxisorientierte Zeitschrift, die aber immer auch den Anschluss an die aktuelle Forschung und Theoriebildung im Fach sucht. Die Zeitschrift erscheint ebenfalls im Erich Schmidt Verlag in Berlin und wird vom Goethe-Institut herausgegeben. Sie erscheint in unregelmäßigen Abständen meist zweimal im Jahr, jeweils als Themenheft zu einem aktuellen Schwerpunktthema wie beispielsweise »Motivation«, »Unterrichten mit digitalen Medien« oder »Fremdsprache Literatur«.]

German as a Foreign Language. Teaching and Learning German in an Intercultural Context.

[Neben der *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (s. u.) ist *GFL* seit 2000 die einzige Fachzeitschrift, die als Open Access-Journal ausschließlich online erscheint und kostenfrei zugänglich ist (vgl. www.gfl-journal.de). Ursprünglich in Großbritannien beheimatet, hat sich die Zeitschrift mittlerweile sowohl in Redaktion und Beirat als auch im Hinblick auf die veröffentlichten Beiträge stark internationalisiert. Thematisch findet sich die gesamte Bandbreite des Fachs in der Zeitschrift wieder.]

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

[*InfoDaF* erscheint seit 1973 und ist damit die älteste westdeutsche Fachzeitschrift. Sie erscheint heute im Verlag de

Gruyter. In jedem Jahr werden sechs Hefte publiziert, wobei jeweils das Doppelheft 2/3 eines Jahrgangs ausschließlich Rezensionen aktueller und fachlich einschlägiger Neuerscheinungen enthält. Herausgegeben wird die Zeitschrift vom DAAD und vom FaDaF, was eine gewisse Schwerpunktsetzung auf Deutsch als Fremdsprache und den Hochschulbereich erwarten lässt, allerdings hat sich die Zeitschrift in den letzten Jahren auch stärker für DaZ-Themen geöffnet.]

Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies. Herausgegeben von Andrea Bogner, Konrad Ehlich, Ludwig M. Eichinger et al.

[Das *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* erscheint seit 1975 und ist damit auch eines der ältesten Publikationsorgane des Fachs. Gegründet und über lange Jahre verantwortlich herausgegeben wurde es von Alois Wierlacher, der das Jahrbuch auch zum wichtigsten Publikationsmedium der von ihm maßgeblich initiierten ›interkulturellen Germanistik‹ gemacht hat, die sich zunächst noch mit dem Fach Deutsch als Fremdsprache identifiziert hat. Das Jahrbuch hat bis heute einen deutlich literatur- und kulturwissenschaftlichen Schwerpunkt und veröffentlicht eher selten einschlägige Beiträge zu Fragestellungen des Fachs DaF/DaZ.]

Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. Herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung.

[Die *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)* ist das wichtigste Publikationsorgan der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Sie erscheint viermal im Jahr im Verlag Schneider Hohengehren und veröffentlicht wissenschaftliche Beiträge zu allen Fragen der Fremdsprachenforschung, vor allem zu den in Deutschland unterrichteten Schulfremdsprachen. Spezifische DaF/DaZ-Themen kommen zwar vor, sind aber nicht unbedingt der Schwerpunkt der Zeitschrift.]

Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht.

Herausgegeben von Britta Hufeisen, Manfred Prokop und Jörg Roche (<https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/index>).

[Die *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZiF)* ist die älteste ausschließlich online und als Open Access-Journal publizierte Zeitschrift im Fach DaF/DaZ. Die erste Ausgabe erschien 1996, im April 2020 wurde eine mit 1500 Seiten sehr umfangreiche Jubiläumsausgabe zum 25-jährigen Bestehen herausgebracht. Die Zeitschrift erscheint zweimal jährlich und versammelt meist Beiträge zu bestimmten Themenschwerpunkten, es gibt aber immer wieder auch thematisch offene Ausgaben.]

3 Standardwerke und einführende Darstellungen zu Teilbereichen des Fachs

Im Gegensatz zu den unter 1 aufgelisteten Handbüchern und einführenden Darstellungen zum Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache allgemein werden hier noch ergänzend solche Arbeiten genannt, die sich als einführende Darstellungen einzelner Teilbereiche des Fachs verstehen. Diese Liste kann naturgemäß nicht vollständig sein, sondern will lediglich eine erste Orientierung bieten. Für weitergehende Hinweise sei auf die einzelnen Artikel dieses Handbuchs verwie-

sen. Auf Kommentare zur Einschätzung und Einordnung der einzelnen Titel haben wir hier verzichtet.

Linguistik, Angewandte Linguistik, Spracherwerbsforschung

Ammon, Ulrich (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin.

Bickes, Hans/Pauli, Ute (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn.

Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese (⁶2000): Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Tübingen.

Busch, Brigitta (²2017): Mehrsprachigkeit. Wien.

Dahmen, Silvia/Weth, Constanze (2018): Phonetik, Phonologie und Schrift. Paderborn.

Edmondson, Willis J./House, Juliane (⁴2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen.

Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2011): Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen.

Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2018): Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung. Berlin.

Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2013): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig 1972 [Neuausgabe: Stuttgart 2017].

Hirschfeld, Ursula/Reinke, Kerstin (2016): Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik. Berlin.

Hoffmann, Ludger (2013): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin.

Horstmann, Susanne/Settinieri, Julia/Freitag, Dagmar (2020): Einführung in die Linguistik für DaF/DaZ. Paderborn.

Jeuk, Stefan/Settinieri, Julia (Hg.) (2019): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch. Berlin/Boston.

Klein, Wolfgang (1984): Zweitspracherwerb. Königstein.

Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin et al. (2011): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen.

Riehl, Claudia M. (2014): Mehrsprachigkeit: Eine Einführung. Darmstadt.

Roche, Jörg (2013): Mehrsprachigkeitstheorie – Erwerb, Kognition, Transkulturation, Ökologie. Tübingen.

Schade, Günter (¹³2009): Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache mit Lösungsschlüssel. Berlin.

Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen.

Didaktik/Methodik

Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael et al. (Hg.) (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch. Tübingen.

Chilla, Solveig/Niebuhr-Siebert, Sandra (2017): Mehrsprachigkeit in der Kita. Ein Lehrbuch. Stuttgart.

Koeppl, Rolf (³2016): Deutsch als Fremdsprache. Sprach-

- erwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler.
- Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.) (2013): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber.
- Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin.
- Niebuhr-Siebert, Sandra/Baake, Heike (2014): Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Stuttgart.
- Roche, Jörg (2020): Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik. Tübingen.
- Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart.
- Rösler, Dietmar (2010): E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung. Tübingen.
- Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis et al. (Hg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn.
- Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. München.

Kulturstudien

- Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München.
- Altmayer, Claus (i. Vb.): Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin.
- Fornoff, Roger (2016): Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler.

Autorinnen und Autoren

- Karin Aguado**, Professorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Kassel (16 Sprachliche Teilkompetenzen (1): Mündlichkeit)
- Claus Altmayer**, Professor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit Schwerpunkt Kulturstudien am Herder-Institut der Universität Leipzig (1 Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin, zus. mit K. Biebighäuser, S. Haberzettl, A. Heine; 23 Interkulturalität)
- Olaf Bärenfänger**, Leiter des Sprachenzentrums der Universität Leipzig und apl. Professor am Herder-Institut der Universität Leipzig (19 Prüfen, Testen, Sprachstände erheben, zus. mit B. Geist)
- Gerd Ulrich Bauer**, Privatdozent am Lehrstuhl Interkulturelle Germanistik der Universität Bayreuth und stellv. Leiter der Volkshochschule Darmstadt-Dieburg (4 Auswärtige Kultur-, Sprach- und Bildungspolitik)
- Katrin Biebighäuser**, Juniorprofessorin für Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (1 Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin, zus. mit C. Altmayer, S. Haberzettl, A. Heine; 15 Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts)
- Denisa Bordag**, Apl. Professorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Herder-Institut der Universität Leipzig (13 Zweitspracherwerbsforschung, zus. mit A. Opitz)
- Eva Breindl**, Professorin für Germanistische Linguistik mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg (8 Forschungsansätze der Linguistik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache)
- Doreen Bryant**, Professorin für Germanistische Linguistik / Deutsch als Zweitsprache an der Eberhard Karls Universität Tübingen (9 Die deutsche Sprache aus der Lernendenperspektive)
- İnci Dirim**, Professorin für Deutsch als Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien (7 Sprache und Integration)
- Michael Dobstadt**, seit 2017 Vertretung der Professur für Deutsch als Fremdsprache an der Technischen Universität Dresden (24 Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, zus. mit R. Riedner)
- Roger Fornoff**, Leiter des Bereichs »Deutsch als Fremdsprache« beim Dezernat Internationales der Universität zu Köln (20 Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache)
- Jana Gamper**, Juniorprofessorin für Deutsch als Zweitsprache mit dem Schwerpunkt gesteuerter Zweitspracherwerb an der Justus-Liebig-Universität Gießen (5 Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Zweitsprache in den deutschsprachigen Ländern, zus. mit C. Schroeder)
- Barbara Geist**, 2017–2020 Juniorprofessorin für Deutsch als Zweitsprache am Herder-Institut der Universität Leipzig, seit 2020 Akademische Rätin für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (6 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit; 19 Prüfen, Testen, Sprachstände erheben, zus. mit O. Bärenfänger)
- Stefanie Haberzettl**, Professorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität des Saarlandes (1 Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin, zus. mit C. Altmayer, K. Biebighäuser, A. Heine; 10 Kontrastive Linguistik)
- Antje Heine**, 2012–2019 Juniorprofessorin für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Greifswald, seit 2020 im sächsischen Schuldienst tätig (1 Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin, zus. mit C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl; 3 Die Situation der deutschen Sprache in der Welt)
- Andreas Opitz**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Privatdozent am Herder-Institut der Universität Leipzig (13 Zweitspracherwerbsforschung, zus. mit D. Bordag)
- Renate Riedner**, Senior Lecturer (DAAD) an der Stel-

- lenbosch University (Südafrika) (24 Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, zus. mit M. Dobstadt)
- Heike Roll**, Professorin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen (17 Sprachliche Teilkompetenzen (2): Schriftlichkeit)
- Dietmar Rösler**, Seniorprofessor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Justus Liebig-Universität Gießen (2 Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Fremdsprache)
- Karen Schramm**, Professorin für Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien (14 Forschungsansätze zur Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache)
- Christoph Schröder**, Professor für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache am Institut für Germanistik der Universität Potsdam (5 Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Zweitsprache in den deutschsprachigen Ländern, zus. mit J. Gamper)
- Hannes Schweiger**, Ass.-Prof. für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien (22 Konzepte der ›Landeskunde‹ und des kulturellen Lernens)
- Elisabeth Venohr**, DAAD-Lektorin am Institut für Germanische Philologie an der Schlesischen Universität Kattowitz/Polen und Lehrbeauftragte im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität des Saarlandes (11 Varietäten- und Soziolinguistik in DaF/DaZ unter besonderer Berücksichtigung von Fachsprachen)
- Nadja Wulff**, Juniorprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (12 Individuelle Mehrsprachigkeit)
- Nicola Würffel**, Professorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit Schwerpunkt Didaktik/Methodik am Herder-Institut der Universität Leipzig (18 Lehr- und Lernmedien)
- Rebecca Zabel**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2014–2021 am Herder-Institut der Universität Leipzig, seit 2020 an der Universität Greifswald (21 Sprache und Kultur)

Sachregister

- A**
Acquisition-Learning-Hypothese 198, 201
ACT 202–203, 205
Active Control of Thought 202
Adaption 285–286, 291
Adaptive Control of Thought 202
Adjazenzstellung 156–157
Affective-Filter-Hypothese 198–199
affektiver Filter 200
age of acquisition 207
agglutinierend 131
akademischer Schreibstil 112
Akkulturationstheorie 200
Aktionsforschung 225
akzentzählende Sprachen 124
Alexander von Humboldt Stiftung (AvH) 51–52, 55
A-Linie 10
Alltägliche Wissenschaftssprache 169, 171
Alltagssprache 110, 173–174
Alter 126
Amtssprache 180–181
Analyse
– kompetenzbezogene 220
– kriteriengeleitete 218
Angelina-Teilkorpus 148
Antonym 186
AoA 207
Arabisch 127, 159
Arbeitsgedächtnis 202, 255, 259, 263, 265
Argumentationskompetenz 119–120
argumentative Texte 119–120
artificial-grammar-learning-Paradigma 201
Artikel 112, 133–134, 144–145, 152, 155
Aspektsprache 154
Assessment Literacy 301, 316–317
Aufenthaltsgesetz (AufenthG) 68–70, 72
Aufgabenorientierung 246
Augsburger Korpus 188
Ausgrenzung 95, 97, 99
Ausländer- und Integrationsgesetz (AIG) 69
Auslandsschulen, Deutsche 44, 46, 53–55
Auslautverhärtung 126, 129
Außerschulische Lernorte 35
Aussprache 108
Authentizität 259, 261
Automatisierung 247, 263
Automatismus 256
autonomes Lernen 13, 108
Autonomieförderung 247
autostereotyp 331
avoidance 194
axiologisch 324, 327
- B**
BAMF 70–72, 96, 99
Bedeutung 322–323, 326, 328, 332, 334, 345–348, 351–352, 359, 363, 365–366, 369–370, 372, 379, 386, 389, 394, 396, 398, 403, 406–407
bedeutungsorientiert 323, 362
bedeutungsorientierter Kulturbegriff 323
Befragung 187
behavioral 196, 206
Behaviorismus 192, 197, 234
behavioristisch 194–195, 198
behavioristische Lernpsychologie 148–149
Beobachtung 187–188, 223
Beobachtungsbögen 224
Berufssprache 169, 175
Beurteilung 301, 317
BICS 110, 163, 174
Bild 323, 326, 330–332, 351, 363, 365–366, 369, 372, 386–387, 403–404
Bildende Kunst 403
Bildkompetenz 332
Bildlichkeit 331–333
Bildung 84, 333, 340–343, 359, 363, 368, 370, 372, 383–385, 400, 402–403
– sprachliche 73, 83
Bildungsinländer 64
Bildungsinstitution 25–26, 28, 31–35, 73
Bildungssprache 12, 63–64, 67–68, 72, 110, 163, 165, 167, 169, 171–175, 269–271
Bildungsstandards 350, 384, 399–400, 403
Bildwissenschaft 331
bilingual 182, 188
bilingualer Modus 196
bilinguales Kontinuum 196
Bilingual Syntax Measure 197
bottom-up 255
Broca- und Wernicke-Areal 199
Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) 92
Bundesrepublik Deutschland 7–9
- C**
CAH 194, 196
CALP 110, 163, 173

- Chunks 119, 203
 CLIL 174, 248
 CLILiG 163, 174–175
 Code-Mixing 184
 Code-Switching 79–80, 83, 183–184, 187
 cognitive turn 108
 Comic 394–395, 399, 404–405
 community of practice 169
 Competition-Modell 206
 Comprehensible-Output-Hypothese 200
 Constructive Alignment 313
 Content and Language Integrated Learning 248
 Contrastive-Analysis-Hypothese 148, 192, 194
 contrastive interlanguage analysis 111, 120
 crosslinguistic influence 148–149
 cross-linguistisch 188
 Cultural Studies 324, 342, 346, 351–352, 387
 cultural turn 322, 346, 350, 364, 389
- D**
- DAAD 27, 30–31, 35, 38, 40–41, 47, 52
 DACH 367–368
 DACH-L 111, 168
 DaF vs. DaZ 324
 DaZ-AF-Korpus 156
 DDR 5–7, 10
 Definitheit 145, 151–152
 Deklaratives/Prozedurales Modell 205–206, 208
 deklaratives System 206
 Dependenzgrammatik 116
 DeReKo 114
 DESI 181
 Design, (quasi-)experimentelles 227
 design based research 226
 Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
 - Ausdruck 3
 - Disziplin 4
 - in der Bundesrepublik Deutschland 7
 - in der DDR 5
 - in der Schweiz 10
 - in Österreich 9
 Deutsches Sprachdiplom (DSD) 53
 Deutschlandbild 15
 Deutschlerner 42, 47
 Deutschunterricht 6
 Deutungskompetenz 324
 Deutungsmuster 16, 323–327, 329, 332, 334–335, 345, 347, 349, 365–367, 389
 Deutungsmusterforschung 327
 Deutungsprozesse 323
 Deutungsschema 329
 Diaglossie 168
 diagnostische Kompetenz 316
 Dialekt 63, 77–79, 82, 85, 95, 111, 167–168
 diaphasisch 164, 168
 diastratisch 164
 diatopisch 111, 164, 167
 Didaktik 6, 13–14, 159
 Didaktisierung 285–286, 291
 Diglossie 10, 167
- DiGS 108
 DiGS-Studie 156
 Direkte Methode 239
 Diskriminierung 90
 Diskurs 323–327, 329, 331–332, 335, 342–343, 345–348, 350–352, 358–359, 364–369, 372, 378, 381, 385, 389–390, 396, 399, 404
 Diskursanalyse 16, 324, 326–327, 334–336, 344–345, 347, 351, 369
 Diskursfähigkeit 326, 350–352, 366, 389, 404
 Diskursfunktionen 259
 diskursiv 323, 325–326, 328, 334, 341–342, 344–347, 349–353, 359, 362, 364–367, 369–370, 388–390, 395
 Diskurskompetenz 325, 371
 Diskurstheorie 326, 346, 350, 396
 Diskurstypen 113
 Distanz, kommunikative 254
 Distanzstellung 136–137, 139
 Dogme-Bewegung 283–284, 286, 290
 doppelter Erstspracherwerb 188
 Double-/Joint-degree-Studiengang 41, 56
 DP 205
 Dramapädagogik 401–402
 Dramendidaktik 401–402
 Drei-Generationen-Regel 182
 DSD-Schulen 44, 46
 DSH 113
 Dual 195
 Duden-Grammatik 107
 DUFDE-Projekt 188
 Dummyverb 157
 DWDS-Korpus 114
 Dynamic Assessment 309
- E**
- Ego-Durchlässigkeit 256, 258–259
 Einstufungstest 307
 EKP 208
 Emergentismus 206
 empirisch 322, 326, 329–330, 332, 334–337, 348–349, 351, 366, 371–372, 378, 384–387, 400, 403–404
 empirische Forschung 334–337, 370–372
 empirische Rezeptionsforschung 219
 employability 163, 175
 Englisch 150
 entrenchment 149
 Entwicklung des Faches 4
 Ereigniskonzeptualisierung 154
 ereigniskorrelierte Potentiale 208
 Erhebung 301
 Erinnerungsort 16, 323–324, 327–330, 332, 366–367, 399
 Erstsprache 126, 148–149, 192, 194–199
 Erstspracherwerb 118, 125, 141, 155–156, 184, 188, 194–195, 197, 199, 207–208
 Erwachsenenbildung 41, 44, 47–48
 ESF-Korpus 156
 Essay 120
 essentialisierend 322
 essentialistisch 324, 335, 396
 Ethnolekt 79–80, 82, 168

Evaluationskultur 248
 Experteninterviews 221
 Eye Tracking 13, 153, 185, 187, 196

F

Fachsprache 7, 163, 167–170, 174–175
 Fachsprachendidaktik 163, 171
 Fachsprachenunterricht 163
 Fachstil 166–168
 Fachterminus 110
 Fachunterricht 164
 Faktor Alter 32
 FALKO-Korpus 111, 114, 120
 Fehler 194–195, 198, 207
 Fehleranalysen 220
 Feldermodell 137
 Felderstruktur 137
 Fertigkeit 14
 – mündlich 14
 Fide 71, 73
 Film 327, 332, 366–367, 379, 394–395, 399, 404–405
 Fit-Schulen 45–46
 Flexion 130
 Flow 264
 flüssig 264
 Flüssigkeit 256, 262–263
 fMRI 188
 fMRT 208
 focus on form 108
 Foreigner Talk 165
 FörMig 163
 Formulierungsgeländer 262
 Forschungsförderung 18
 Forschungsmethoden 321–322
 Fossilierung/Fossilisierung 155, 195, 203
 Fragebogen 187
 Französisch 150
 Fremdbild 330–331, 363
 Fremdbildforschung 331
 Fremdsprachenunterricht 113, 116, 118, 148–149, 151–152,
 155–156, 158–159
 – gesteuert 31–34, 115, 202
 – ungesteuert 117
 Fremdspracherwerb 108, 118
 Fremdspracherwerbsprozess 108
 Fremdverstehen 340, 355, 384, 396, 398
 Full Transfer-/Full Access-Hypothese 199
 Full Transfer-/Partial Access-Hypothese 199
 Funktiolekt 168
 Funktionale Domäne 151, 159
 funktional-kommunikative Sprachbetrachtung 7
 Funktionalstil 166, 168–169
 Funktionalstilistik 168
 funktionelle Magnetresonanztomographie 208
 Funktionsbegriff 117
 Funktionsbereich 151–153
 Funktionsverbgefüge 110

G

gebrauchsbasierter Ansatz 206
 Gedächtnis 201
 – deklaratives 202
 – episodisches 205
 – kollektives 327–328, 366
 – kulturelles 323, 326–327, 367
 – prozedurales 202–203
 – semantisches 205
 Gedächtnis *siehe auch* Wissen 202
 Gedächtnisforschung 328–330, 371
 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GeR) 10, 12,
 14, 47, 53, 68–69, 71–72, 83, 109, 117–118, 245, 258, 275,
 307, 313
 Gemeinsprache 169–170
 generative Grammatik 115–116, 118
 Genus 134–135
 Germanistik
 – interkulturell 3, 9–10, 363, 376, 382–383, 396, 398
 – transnational 3
 gesprochene Sprache 14, 109–110
 GeWiss-Korpus 111, 114
 globalisiert 376, 381–383, 387–390, 394
 Globalisierung 329, 372, 376, 385, 395
 Goethe-Institut 25, 27–28, 35, 38, 40–42, 44–47, 51–52, 54,
 70–71
 Goethe-Zentren 27
 GPK 128–129
 Grammatik 106–109, 111, 206
 – kontrastiv 107, 151
 Grammatikanimation 295
 Grammatikographie 106–107, 118
 Grammatik-Übersetzungsmethode 237
 Graphem-Phonem-Korrespondenzen 128
 Graphic Novel 404–405
 Grenzminderheiten 181
 Gruppendiskussionen 221
 Gruppensprache 168
 Gütekriterien 218, 226

H

<h> 129
 habit formation 149
 Handlungsfähigkeit, sprachliche 254, 259, 264, 308, 313
 Handlungskompetenz 14
 Handlungsorientierung 246
 Head-Driven Phrase Structure Grammar 116
 Herder-Institut 6–7
 Herkunftssprache 64, 66, 91, 189
 heterostereotyp 331
 heterotropisch 325
 High-Stake-Sprachtest 158
 Historische Forschung 217
 Holocaust 329, 349
 Hörbuch 399–401
 Hörspiel 394, 399–401
 Hörverstehen 255–256, 332
 HPSG 116
 Hybridität 325, 387–388
 Hyperkorrektheit 150, 152, 155

Hyperonym 186
Hyponym 186

I

Identitätshypothese 197
idiomatisch 114
Idiom principle 119
IDS-Grammatik 118
IGLU 181
imagologisch 330
Imperfektivität 154
Indikator 301
Individualisierung 247
Inhaltsorientierung 246
Inklusion 248
Input 200–202
Input-Hypothese 198, 200
Input-Processing-Hypothese 200
Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) 55–56
instruktionelle Methoden 240
Intake 202
Integration 63–69, 71–72, 88–99, 324, 329–330, 337, 340, 369–371, 396
Integrationsgesetz (IntG) 69
Integrationskurs 69–72, 88, 95–96
interaction analysis 201
Interaction-Hypothese 201
Interaktion 25, 27–28, 31, 35, 255–257, 260, 262–263, 265
Interaktionsfähigkeit 260
Interaktionsorientierung 247
Interaktivität 289, 291
Interface 201
Interferenz 149–150, 194, 196
Interimsprache 194–195
Interkulturalität 15, 324, 342, 349, 369, 376–379, 381–385, 387, 389–390, 396
Interkulturalitätsparadigma 331, 350, 378–379, 385–386, 388–390
interkulturell 243, 334, 344, 349, 352, 362–364, 376, 379–385, 394–397, 400, 403
interkulturelle Kommunikation 379–381
interkulturelle Kompetenz 349, 385
interkulturelle Pädagogik 381–382
interkulturelle Textlinguistik 166
Interlanguage 150, 194–195, 199
interlingual 272
interlingualer Wettbewerber 197
Internationalization at Home 57
interpretativ 323, 406
Interview 187–188, 221
– fokussiertes 221
– narratives 221
– problemzentriertes 221
– retrospektives 223
introflexiv 131
Introspektion 187
introspektive Forschung 222
Inversion 156
Island Constraint 199
Isochronie-Hypothese 124

J

Jargon 169

K

Kann-Beschreibung 220, 259, 261, 313
Kiezdeutsch 168
Klischee 330
KOBALT-Korpus 120
Koda 125, 129
Kodierung 288, 291, 295
Kognition 206
Kognitionsforschung 202
Kognitionswissenschaften 188
kognitive Linguistik 113, 115, 118
Kognitivismus 236
Kohäsion 120
Kollektiv 322–323, 328
Kollokation 110, 114, 120, 186
kommunikative Kompetenz 349–350
kommunikative Methode 200
kommunikativer Ansatz 241
kommunikatives Handeln 12
kommunikative Wende 108
Kompetenz 322, 332, 340, 349–352, 360, 362, 367, 369, 376, 384, 389–390, 395–397, 399–402, 406
– plurikulturell 14
– plurilingual 14
– symbolische 350
Kompetenzfehler 265
Komplexanaphern 110
Komposition 129–130
Konjugation 195
konnektionistisches Modell 206
Konnektor 110, 120
Konsonanten 125–126, 129
Konstrukt 301
Konstruktion 323, 341, 344–346, 348, 351–353, 357, 405–406
Konstruktionsgrammatik 118
konstruktionsgrammatisch 119
Konstruktivismus 206, 236
Kontakt/Support-Kategorie 143
Kontrastivanalyse 148
Kontrastivhypothese 148, 194
Konversation 200
Konzeptualisierung 154
konzeptuelle Schriftlichkeit 120
Kopulaverb 148
Korpusanalyse 187–188
Korpuslinguistik 13
Kugellager 263
Kultur 321–325, 327–328, 332–333, 335, 340–350, 352–353, 358–365, 369, 372, 376–378, 380–383, 385–387, 389–390, 396–399
kulturalistisch 353
kulturbezogenes Lernen 321–322, 324, 326, 333–335, 337, 349, 352, 366–367, 369, 372, 389–390, 397, 399, 405
kulturkontrastive Textologie 111
Kulturpolitik, auswärtige (AKP) 50–51, 56
Kulturpolitik, auswärtige, der DDR 5

kulturreflexives Lernen 367, 370–371
 Kulturstandards 322–323, 343, 362–363, 365, 378, 385–387
 Kulturstudien 15–16, 321–336, 340, 342, 346–347, 349,
 351–352, 365, 389–390
 Kulturtheorie 322–323
 Kultur- und Bildungspolitik, Auswärtige (AKBP) 5, 7, 10,
 50, 55–56
 Kulturwissenschaft 321–323, 326, 330–332, 334–336, 342,
 352, 363, 372, 386
 Kybernetik 235

L

L1-Einfluss 149–150, 153, 155
 LAD 197–198
 Landeskunde 15–16, 321, 323–325, 328–329, 332, 340, 351,
 358–372, 376, 384, 389, 396
 landeskundliches Lernen 322
 Language Acquisition Device 197, 235
 language awareness 108, 174, 249
 languaging 185
 langue 116
 Langzeitstudie 187
 Lautes Denken 222
 Lautes Erinnern 223
 Lautlehre 108
 Lautsystem 108, 126
 Lehramtsausbildung 9
 Lehrerausbildung 64
 Lehrkontext 30, 32, 63–64
 Lehrkräfteausbildung 73
 Lehr-/Lernkultursensibilität 248
 Lehrwerk 282–287, 289–290, 292–295, 298
 Lehrwerkanalyse 14
 Leistungsmessung und -bewertung 301
 Leitfadenterview 221
 Leitmedium 283, 285–287, 289, 291
 Lektoren/Lektorate im Ausland 47, 54
 Lemma 204
 Lemmatisierung 113
 Lernen 198, 200–201, 205–206
 – implizites 201–202
 – ungesteuertes 33
 Lernerautonomie 13
 Lernerkompetenz 112
 Lernerkorpus 111, 114
 Lernerlexikographie 114
 Lernersprache 149–152, 165
 lernersprachlich 154, 159
 Lernervariablen 25
 Lernerwörterbuch 106, 114
 Lernerzahlen 27, 40–41, 44, 46–47
 Lernkontext 3, 25, 63–64, 67
 Lernort 283, 285, 291
 Lernprozess 114
 Lerntheorie
 – behavioristisch 192
 – konstruktivistisch 13
 Lernziel 25, 284–286, 290–292, 322, 324, 361, 364, 369, 371,
 383–384, 401–402
 Leseflüssigkeit 274

Lesekompetenz 84, 278
 Lesen 209, 268
 Leseverstehen 332
 Lexical Functional Grammar 116, 203
 Lexik 113, 118, 206
 LFG 116, 203
 linguistic landscapes 333
 linguistic turn 323
 Linguistik 6, 9, 12, 106
 – angewandte 13
 – kontrastiv 148–149, 158–159
 linguizismuskritisch 333, 342
 linguizistisch 341, 351, 353
 Literale Kompetenzen 269
 Literalität 84, 268, 292
 literarisch 366–367, 396–402, 404
 Literarizität 396–400
 Literaturdidaktik 384, 399
 LMU München 7–9
 logisches Problem des Spracherwerbs 192
 Lokalisierung 140–141
 Lokalisierungssystem 139–140, 142
 longitudinal 188
 Longitudinalstudie 187

M

machtkritisch 324, 370, 399
 Markedness-Differential-Hypothese 194–195
 Markiertheit 126, 195
 – typologische 195
 Materialien 282–283, 289, 291, 295
 MDH 195–196
 Medialität 288, 291
 Medien 14, 282–298, 323, 327, 331–332, 345–346, 352, 365,
 376, 379, 384, 394–395, 399, 401, 403–407
 – ästhetische 399, 407
 – audiovisuelle 288, 296
 – auditive 288, 296
 – digitale 15, 282, 292, 294, 296–298
 – visuelle 288, 332
 Mehrebenenmodell des Lesens 274
 Mehrschriftlichkeit 269
 Mehrsprachigkeit 10, 13, 63, 67, 71, 73, 77–85, 88, 92–94,
 97, 99, 118, 120, 167, 175, 180–183, 187, 189, 248, 269,
 333, 341, 380
 – äußere 183
 – individuelle 181–183, 189
 – innere 183
 – institutionelle 180
 – lebensweltliche 77–78, 81–82, 84
 – migrationsbedingte 77–80, 82–83, 85
 – verdeckte 78, 81
 Mehrsprachigkeitsdidaktik 84
 Mehrsprachigkeitsforschung 77
 mentales Lexikon 113, 185–187
 mentalistisch 323
 MERLIN-Korpus 111, 114
 messbar 335, 366, 390
 Messbarkeit 350, 385
 Messfehler 302

Methode

- audiovisuelle 240
- vermittelnde 241
- Methoden, alternative 243
- Methodik 13–14
- Migration 63, 67, 77–79, 89–90, 92, 324, 333, 337, 369, 381–382
- Migrationsliteratur 85
- Migrationspädagogik 10, 16, 329, 333, 342, 351–352, 369–372
- Migrationspolitik 91
- Migrationssprache 92–94, 97–98, 189
- Minderheit 92, 180–181
- Minderheitensprache 63, 78, 92
- Minimalpaare 127
- Mitschrift 172
- Mittlerorganisationen 41, 47, 50–51, 56
- mixed method 187, 227
- M-Linie 10
- Mobile Learning 114–115
- Modalität 288, 291
- Monitor-Hypothese 198, 209
- Monitor-Modell 198, 200–201
- Monitor-Theorie 192, 199
- Monoglossie 77
- monolingualer Habitus 77, 84, 93–94
- monolingualer Modus 196
- Monolingualität 92–94, 98–99
- Morphem 197
- Morpheme Order Studies 197, 199, 203
- Morphologie 130
- Morphosyntax 204, 206, 208–209
- Motiv 30
- Motivation 25, 27, 32–33, 38, 40, 44, 46–47
- multilingual 80, 82, 98
- multiliteracy 404
- multimodal 327, 332, 335, 395
- Mündlichkeit 12, 14
 - konzeptionelle 254, 256–260, 263
 - mediale 254, 259
- Musik 367, 399, 401, 403, 406–407

N

- Nähe, kommunikative 254, 256
- Narration 329
- Nationalkultur 324, 331, 345, 365, 385, 387
- Nativismus 235
- nativistisch 197–198, 206
- nativistische Identitätshypothese 148
- nativistische Spracherwerbtheorie 150
- Naturalness-Differential-Hypothese 196
- Natural-Order-Hypothese 198, 203
- Nebensatz 150–151, 156–157
- negotiating of meaning 201
- neurolinguistisch 199
- Neurowissenschaften 188
- Niederländisch 158–159
- Nominalflexion 131–132, 134, 196
- Nominalklammer 136
- Nominalphrase 136, 204

non-interface 201

- Normen 324, 348, 362, 376, 383, 394
- Noticing-Hypothese 202

O

- Objektivität 315
- Onset 125, 129
- Operationalisierung 302
- Operator 167, 173
- Orientierungskurs 333–334, 370–371
- Orthografie 128
- Österreich 9–10
- Österreichische Austauschdienst-Gesellschaft (OeAD GmbH) 52
- Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF) 92, 99
- Output 200
- OV-Abfolge 155–156

P

- Pädagogischer Austauschdienst (PAD) 40, 53, 55
- Paradigma 324, 327, 352, 376–377, 382, 385, 387, 389
- paradigmatisch 113
- Paradigmenwechsel 321–322, 342, 361, 364, 385, 389
- parole 116
- Partikel 116
- Partizipation 248, 325–326, 333, 348, 351, 353, 358, 370, 372, 389
- partizipativ 334, 351
- Partizipbildung 132
- PASCH 27, 40, 43, 45, 55
- Perfekt 132
- Perfektiv 154
- Performanzfehler 265
- Performanzphänomen 256
- Personalisierung 247
- Phonetik 108, 207
- Phonologie 108
- Phrasenkomplexität 110
- Piginization-Hypothese 200
- PISA 84, 98, 181
- pleonastisch 141–142
- Plural 195
- plurimedial 327, 402
- plurizentrisch 12, 111, 167
- Portfolio 222
- Possessivität 151
- Postcolonial Studies 369, 387
- postkolonial 324–325, 330, 342, 353, 372
- poststrukturalistisch 347–348, 369
- poverty of the stimulus 192, 198
- Prager Schule 165
- Pragmatik 109
- pragmatische Wende 253, 258
- Präposition 141–144
- Präpositionaladverb 141–142
- Präposition-Artikel-Verschmelzung 144
- Priming 187–188
- proceduralization 203
- processability hierarchy 203
- Processing Instruction 200

- Production Memory 202
 Produktion 253, 261
 Profilanalysen 220
 Progression 33–34, 264
 Pronomen 135
 Pronominalisierung 110, 112
 Prosodie 108
 prozedurales System 206
 Prozeduren 164, 172, 204
 Prozessabilitätstheorie 203, 205
 psycholinguistisch 187, 199
 Psychotypologie 196
 PT 203–204
- Q**
- qualitative Forschung 218, 336
 qualitative Studie 187
 quantitative Forschung 226, 336
 quantitative Studie 187
 Querschnittsstudie 187
- R**
- Ranschburgsches Gesetz 150
 Rassismus 333, 342
 rassismuskritisch 330
 Ratings 220
 Read and look up 263
 Rechtssprache 169
 Redemittel 260, 262
 Redundanzhypothese 205
 Referenzgrammatik 107–108, 116–117
 Referenzkorpus 114
 Reflexionsförderung 247
 Regelklasse 65, 72–73, 97
 Regelunterricht 64–66
 Regiolekt 111
 Regionalsprachenforschung 111
 Register 110, 164–166, 174–176
 Regression 195
 Rektionskonzept 116
 Rekurrenz 110
 Relativitätsprinzip 153
 Relativsatz 138–139
 Relatum 141–144
 Reliabilität 302
 Rezeption 253, 255, 257
 Rhythmus 124–125
 Right Roof Constraint 199
 Routine 260, 262
 Russisch 144, 154
- S**
- Sachfachunterricht 163, 174–175
 Sapir-Whorf-Hypothese 153
 satellite-framed 140
 Satz 199, 204, 208
 Satzgliedstellung 110
 Satzklammer 136–137, 139, 156
 Satzkomplexität 110
 Satzstruktur 108, 116
 Satzverknüpfung 112
 Scaffolding 167, 249
 Schreiben 209, 268
 Schreibprodukt 113
 Schreibprozess 112
 Schreibprozessmodell 273
 Schrift 270
 SchriFT I 174
 Schriftkompetenz 270
 Schriftlichkeit 172, 268
 – konzeptionelle 268
 Schriftsprache 270
 Schriftsystem 128–129
 Schulen – Partner der Zukunft (PASCH) 53
 Schulsprache 172
 Schweiz 9–10
 second-language attrition 195
 see-saw effect 205
 Seiteneinsteiger 64
 Selbsteinschätzungsfragebogen 304
 Selbstwirksamkeit 256, 258
 semantisch 209
 Separation 65
 Shadowing 263
 Shallow-Structure-Hypothese 204
 Siezen 165, 175
 Signifikation 323
 Silbenstruktur 125
 silbenzählende Sprachen 124
 situiertes Lernen 237
 SOV 150, 156
 soziale Akzeptanz 258, 262–264
 soziale Praxis des Lehrens und Lernens 3–5
 Soziolekt 164, 168
 soziolinguistisch 187
 soziopsychologisch 200
 Sprachaneignung 349, 353, 398
 Sprachbegabungstest 309
 Sprachbeschreibung 12
 Sprachbewusstheit 249
 Sprachbildung 66–68, 73, 98
 Sprachbiographie 180, 187–188
 sprachdiagnostisch 67
 sprachdiagnostische Kompetenz 301, 305
 Sprachdidaktik 106, 110, 112, 119
 Sprachenporträt 180, 187
 Sprachenwechsel 80
 Spracherwerb 9, 12, 118–119, 183, 201–203, 205
 – bilingual 184
 – mehrsprachig 118
 – natürlicher 25–26, 28, 31–34
 Spracherwerbsalter 207–209
 Spracherwerbsforschung 196, 199, 207
 Spracherwerbskontext 81, 83
 Spracherwerbsreihenfolge 197
 Spracherwerbsschwierigkeit 194
 Sprachförderung 7–8, 66, 72, 91, 97–98
 Sprachhandlung 109, 165
 Sprachinsel 181
 Sprachkontakt 77, 79–80

Sprachpolitik 91
 Sprachpraktiken, familiäre 81–82
 Sprachproduktionsprozess 153
 sprachsensibler Fachunterricht 110, 120, 163, 167, 174–175
 sprachsensibler Unterricht 68
 Sprachstandsdiagnose 65–67
 Sprachstandsmessung 12
 Sprachstandstest 308
 Sprachsystem 194–197
 Sprachtest 304
 Sprachverarbeitung 13, 253, 256–257, 263
 Sprachvergleich 150, 153, 158–159
 Sprachverwendung 69, 79, 81–82
 Sprechakttheorie 109
 Sprechen 209
 Sprechfreude 263
 Sprechsituation, zerdehnte 270
 SPREEG 181
 SSH 204–205
 Stammkonstanz 129
 Standardisierung 303, 322, 372, 385
 Standardsprache 12
 Standardvarietät 12, 167, 175
 Standort 4
 Stereotyp 15, 330–331, 366, 385–387
 Stereotypenforschung 331
 stereotypisierend 362, 365
 Stil 165–166, 169
 Strukturdebatte 11, 17, 105
 studienbegleitend 27–28, 30–31, 33
 studienvorbereitend 27–28, 30–31
 Subjacency-Prinzip 199
 Subject-Dependency-Prinzip 199
 Subordination 150–151, 204
 SVO 150
 symbolische Kompetenz 350–352
 symbolische Ordnungen 322, 342, 345, 369, 389
 Symbolsprache 173
 Symbolsysteme 327
 Synkretismus 133–134
 Synonym 186
 syntagmatisch 114
 syntaktisch 208
 Systemlinguistik 12

T

Tätigkeitstheorie 6
 Teachability 108
 teddy-bear-Effekt 120
 Teilhabe, gesellschaftliche 254, 258, 265
 Teil-Integration 65
 Tertiärsprachendidaktik 13
 Tertiärsprachenforschung 149
 TestDaF 113
 Testkonstrukte 301
 Testpraxis 301
 Testzwecke 301
 Textgrammatik 112
 Textkompetenz 112, 164, 270
 Textlinguistik 111–112

Textmuster 271
 Textprozedur 271
 Textsorte 112–113, 120, 166, 168–169, 171–173, 271
 – schulisch 164
 Textstilistik 166
 Textverstehen 275
 Theoretische Forschung 216
 third space 325, 387
 top-down 255
 Topikalität 152
 Transfer 149–150, 154, 159, 196–197
 Transkulturalität 325, 359, 364, 369, 387–388, 397–398
 translanguaging 185
 Transparenz 248
 Trochäus 128–130
 Türkisch 124–125, 142–144, 150–152, 157
 typologische Distanz 158
 typologisch markiert 196

U

übergeneralisiert 143
 Übergeneralisierung 134, 142, 148, 150, 152, 156, 159, 195,
 207
 Übungsgrammatik 107, 112
 Übungspraxis 112
 ultimate attainment 200
 Umgangssprache 142
 ungesteuert 134, 136
 Unifikation 204
 Universalgrammatik 118, 198–199
 usage-based approaches 206

V

Valenzgrammatik 116–117
 Valenzlexikographie 117
 Valenzwörterbuch 117
 Validierung 302
 Validität 315
 Variantengrammatik 111
 Variantenwörterbuch 111
 Variationslinguistik 110–111
 Varietät 63, 77, 79, 85, 164–165, 167–168, 171, 174–175,
 183, 185
 – mündliche 12
 Varietätenkompetenz 164, 171, 175
 Varietätenlinguistik 164
 Verb 140
 – lokales 140
 Verballflexion 131–132
 Verbalklammer 136, 157
 Verbalphrase 204
 Verbdrittstellung 117
 Verbflexion 131
 verb-framed 140
 Verbletzstellung 150, 156–157
 Verbstellung 155, 157
 Verbzweitstellung 109
 Verlaufsform 154
 Vermeidungsstrategie 194
 Verwaltungssprache 169

Verwendungsforschung 298
 Videographien 224
 Visualität 331, 333
 Visualitätsforschung 332
 Visualitätstheorie 331
 visual literacy 332, 395, 404
 visual word Paradigma 196
 Vokale 126–128
 Vokalismus 125
 Vokalsystem 126, 128
 Vokaltrapez 127
 Vollintegration 64–65
 Vorbereitungsklasse 65, 73
 Vorurteile 330

W

weak-interface-Position 201
 Werte 323–324, 334, 344, 353, 362, 369, 377, 386, 407
 Wertevermittlung 324, 334, 370
 Wippe-Effekt 205
 Wissen
 – deklaratives 203
 – explizites 202
 – kulturelles 323, 327, 352, 369
 – prozedurales 203
 Wissen *siehe auch* Gedächtnis 202
 Wissensbestände 321, 323, 326–327
 wissenschaftliche Disziplin 3–4, 6, 10–11, 17
 Wissenschaftlicher Initiativkreis Kultur und Außenpolitik (WIKa) 56
 Wissenschaftssprache 12, 110–113

Wissenschaftsstil 165
 Wortakzent 125
 Wortbildung 129–130
 Wörterbuchdidaktik 114
 Wortfamilie 113, 186
 Wortfeld 113, 186
 Wortschatz 113–114, 285–286, 292, 294–295
 Wortschatzdidaktik 113
 Wortschatzerwerb 114, 208
 Wortschatzvermittlung 114
 Wortstellung 112, 136–137

X

Xenolekt 165

Z

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) 27, 38, 40, 53–55
 Zielgruppenspezifisch 283–285, 291
 Zielsprachenkultur 15
 ZISA-Studie 156, 203
 Zuwanderungspolitik 68
 Zweitsprache 126, 192, 197, 206, 209
 Zweitsprachendidaktik 153
 Zweitsprachenforschung 153
 Zweitspracherwerb 12, 118, 140, 142, 148–149, 156, 184, 186, 188, 192, 194, 198, 201–202, 208
 – ungesteuert 134, 203
 Zweitspracherwerbsforschung 148–151, 192, 202, 206
 Zweitspracherwerbsprozess 192
 Zweitspracherwerbstheorie 148, 192, 209