

Regina Freudenfeld, Ursula Gross-Dinter, Tobias Schickhaus (Hg.)

In Sprachwelten über-setzen

Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur- und Sprachmittlung in DaF und DaZ

42. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in München 2015



Band 95

Materialien
Deutsch als Fremdsprache



Universitätsdrucke Göttingen



Regina Freudenfeld, Ursula Gross-Dinter, Tobias Schickhaus (Hg.)
In Sprachwelten *über*-setzen

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons](#)
[Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen](#)
[4.0 International Lizenz](#).



erschienen als Band 95 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremdsprache“
in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2016

Regina Freudenfeld,
Ursula Gross-Dinter,
Tobias Schickhaus (Hg.)

In Sprachwelten *über*-setzen

Beiträge zur
Wirtschaftskommunikation, Kultur-
und Sprachmittlung in DaF und DaZ

42. Jahrestagung des Fachverbandes
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
in München 2015

unter Mitarbeit von Florian Feuser

Materialien
Deutsch als Fremdsprache
Band 95



Universitätsverlag Göttingen
2016

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Die „Materialien Deutsch als Fremdsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht werden.

http://www.fadaf.de/de/publikationen/mat_daf/



Schriftleitung: Annett Eichstaedt; Annegret Middeke

Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar.
Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Tobias Schickhaus

Grafik: Klaus Freudenfeld

Abbildungen: Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, SDI München

Bildzusammenstellung: Johannes Pohl

Umschlaggestaltung: Petra Lepschy

© 2016 Universitätsverlag Göttingen

<http://univerlag.uni-goettingen.de>

ISBN: 978-3-86395-267-9

ISSN: 1866-8283

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Vorwort.....	1
Themenschwerpunkt 1	
Sprachmittlung/Dolmetschen und Übersetzen	5
Sektionsbericht	7
Anderes, nicht anders? Überlegungen zur Übertragbarkeit von Kompetenzbeschreibungen für das professionelle Dolmetschen auf die mündliche Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht <i>Ursula Gross-Dinter (München)</i>	11
Kulturspezifische Bedeutungsnuancen von Abstrakta <i>Mohcine Ait Ramdan (München)</i>	37
Sprachmitteln im DaF-/DaZ-Unterricht – Lernziele, Aufgabentypen, Perspektiven <i>Martina Liedke-Göbel (München)</i>	53
Sprachmittlung und Translation – ein Plädoyer für die Schnittmenge <i>Britta Nord (Mailand)</i>	77
Themenschwerpunkt 2	
Funktionale Mehrsprachigkeit im Kontext internationaler Wirtschafts- und Geschäftskommunikation	93
Sektionsbericht	95
Kommunikation in internationalen Teams – Zum Zusammenspiel von Mehrsprachigkeit und Lingua franca <i>Kristina Pelikan (Basel/Berlin)</i>	97

Leicht. Emotional. Nachhaltig. Deutsch lernen am Beispiel der Markenkommunikation <i>Regina Freudenfeld (München)</i>	113
Mehrsprachigkeit in grenznahen Unternehmen im Saar-Lor-Lux-Raum – deutsche Grenzgänger am Beispiel von smart/Hambach <i>Elisabeth Venobr (Saarbrücken)</i>	129
Themenschwerpunkt 3 Heterogenität als Herausforderung und Ressource in DaZ und DaF	153
Sektionsbericht.....	155
Heterogenität an beruflichen Schulen. Ein integratives, handlungsorientiertes Modell für Curriculum, Unterricht und Lehramt: didaktische, bildungs- und fachpolitische Perspektiven <i>Elisabetta Terrasi-Haufe; Jörg Roche; Claudia Maria Riehl (München)</i>	157
Zur Anwendung von Dynamic Assessment im DaZ-Unterricht mit berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen (BAF) <i>Olga Saal; Elisabetta Terrasi-Haufe (München)</i>	183
Themenschwerpunkt 4 Lebenswelten in Literatur und Landeskunde	209
Sektionsbericht.....	211
Der Erinnerungsort ‚Tschernobyl‘ in deutschsprachigen ästhetischen Texten (Literatur, Film, Musik, Graphic Novel). Ein Workshop an der Taras-Schewtschenko-Universität zu Kiew, November 2014 <i>Michael Dobstadt; Christine Magosch (Leipzig)</i>	213
Entwicklung eines Filmkanons für den DaF-Unterricht im Auslandsschulwesen <i>Natalia Hahn (Freiburg i. Br.)</i>	233

Über Grenzen. Migrationspädagogische Perspektiven für kulturreflexives Lernen <i>Hannes Schweiger (Wien)</i>	261
Praxisforum Unterricht	281
Sektionsbericht	283
Theatralisieren literarischer Texte im ägyptischen Deutschunterricht <i>Mahmoud Fouad (Kairo)</i>	285
Mehr als Pro und Contra – Argumentieren <i>Marlen Fies (Essen)</i>	303

Vorwort

Unter dem Motto *DaFür München* fand vom 05. bis 07. März 2015 die 42. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache am SDI München/Hochschule für Angewandte Sprachen statt. Organisiert und ausgerichtet wurde die Tagung vom Fachverband Deutsch als Fremdsprache und von der Professur Deutsch/Deutsch als Fremdsprache (Prof. Dr. Regina Freudenfeld) unter der Projektleitung von Tobias Schickhaus.

Die Themenschwerpunkte zeigen eine Vielfalt an aktuellen Aspekten des Lehrens und Lernens von Deutsch als erster oder zweiter Fremdsprache. Einen wichtigen Fokus bildet das Thema Übersetzen/Sprachmittlung, dem – im weitgehenden Sinne – auch der Titel des Bandes gewidmet ist. Der Themenschwerpunkt (1) *Sprachmittlung/Dolmetschen und Übersetzen* befasste sich mit der inter- und intralingualen Übertragung und ihren didaktischen Implikationen sowie den metakommunikativen und interkulturellen Aspekten, die in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen. Themenschwerpunkt (2) *Mehrsprachigkeit im Kontext von internationaler Wirtschafts- und Unternehmenskommunikation* thematisierte die verschiedenen Rollen, die den Sprachen im mehrsprachigen internationalen Kontext der Wissenschaft und Wirtschaft zukommen. Es wurde deutlich, dass die Differenzierung zwischen Unternehmenssprache, Landes- und Umgebungssprache unterschiedliche didaktische Konzeptualisierungen verlangt, die auch im Hinblick auf die sog. Mehrsprachigkeitsdidaktik diskutiert wurden. Im Themenschwerpunkt (3) *Heterogenität als Herausforderung und Ressource in DaF und DaZ* standen integrative und handlungsorientierte Lehr- und Lernprojekte im Mittelpunkt, die sich mit der beruflichen Bildung und Integration von

Flüchtlingen und Asylbewerbern befassen und angesichts zunehmender integrativer Herausforderungen von hoher Aktualität sind. Die Fragestellungen im Themenschwerpunkt (4) *Lebenswelten in Literatur und Landeskunde* bezogen sich schließlich auf den Einsatz von literarischen und landeskundlichen Texten im DaF-, DaZ- und DaM-Unterricht und das Spannungsverhältnis von Ästhetik und Didaktik.

Gerahmt wurden die inhaltlich gebundenen Themenschwerpunkte wie in den letzten Jahren von drei Plenarvorträgen: Im Eröffnungsvortrag *Unternehmenssprache Deutsch? DaF in beruflichen Kontexten* stellte Hermann Funk (Universität Jena) das wichtige Konzept funktionaler Mehrsprachigkeit vor, das sich an realen Verwendungskontexten und kommunikativen Szenarien orientiert und nicht nach Scheinalternativen (Deutsch oder Englisch) ausgerichtet ist. Udo Ohm (Universität Bielefeld) sprach mit seinem Vortrag *Professionelle Kompetenzen angehender Fachlehrkräfte in Deutsch als Zweitsprache* die inhaltlichen Dimensionen der DaZ-Kompetenzen in der Lehrerbildung an, die in Themenschwerpunkt (3) weiter entfaltet wurden. Der Vortrag von Heidi Rösch (Pädagogische Hochschule Karlsruhe) *Globale Literatur im (Deutsch als) Fremdsprachenunterricht* widmete sich konkreten Beispielen globaler Literatur und ihrer sprachlichen und ästhetischen Umsetzung im anspruchsvollen Fremdsprachenunterricht.

Zusätzlich standen den Teilnehmern der Tagung in bewährter Manier das Forum *Unterrichtspraxis* und das Forum *Beruf und Qualifizierung* zum Austausch zur Verfügung. Die *Ausstellerpräsentationen* zeigten, dass sich die Ausdifferenzierung im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache auch in dem immer breiteren Angebot einschlägiger Fachverlage niederschlägt, was gleichzeitig durch eine große Anzahl an Fachpublikationen dokumentiert wird.

Verantwortliche Betreuer der einzelnen Themenschwerpunkte und Foren waren jeweils Mitglieder des FaDaF sowie des austragenden SDI München.

Themenschwerpunkte/Foren	Koordination
(1) Sprachmittlung/Dolmetschen und Übersetzen	Antje Dohrn, Ursula Gross-Dinter
(2) Mehrsprachigkeit im Kontext internationaler Wirtschafts- und Unternehmenskommunikation	Florian Feuser, Matthias Jung, Gabriele Kniffka
(3) Heterogenität als Herausforderung und Ressource in DaZ und DaF	Alexis Feldmeier, Tobias Schickhaus
(4) Lebenswelten in Literatur und Landeskunde	Annegret Middeke, Winfried Thielmann, Andrew Williams

Themenschwerpunkte/Foren	Koordination
Praxisforum A	Rocio Bernabé Caro, Antonia Happ, Mattheus Wollert
Praxisforum B	Amadeus Hempel, Gabriele Kniffka, Tobias Schickhaus, Sabrina Zankl

Die Themen Übersetzen, Mehrsprachigkeit, DaF in beruflichen Kontexten sind – verbunden mit der Professionalisierung von Kommunikation – Bereiche, in denen das SDI München als Austragungsort seit vielen Jahren Kompetenzen vermittelt. Umso mehr ist die Tagung als gelungene Zusammenarbeit zweier Institutionen zu betrachten, die ihre Schnittstellen optimal genutzt, den kollegialen und fachlichen Austausch gefördert und die Tagung insgesamt zu einem Gesamtergebnis geführt haben, das sich nicht zuletzt im vorliegenden Band sehen lassen kann. Zu diesem Erfolg haben viele beigetragen: Zunächst die Hauptverantwortlichen und Mitherausgeber des Bandes, Regina Freudenfeld, Tobias Schickhaus, Ursula Gross-Dinter und Florian Feuser. Sie wurden unterstützt durch die Betreuerinnen und Betreuer der Themenschwerpunkte und Praxisforen, darüber hinaus durch etliche Mitarbeiter des SDI München, namentlich Johannes Pohl und Gabriele Weinmann (Marketing) sowie Jörg Sauer (IT). Unser Dank gilt auch allen studentischen Hilfskräften, die vor und während der Tagung mitgearbeitet und mitgedacht haben. Nicht zuletzt möchten wir die FaDaF-Geschäftsstelle, vor allem Annegret Middeke und Sabrina Erdmann, erwähnen, die für die Koordination verantwortlich waren.

Der vorliegende Sammelband wurde von Regina Freudenfeld, Ursula Gross-Dinter, Tobias Schickhaus und Florian Feuser bearbeitet. Wir danken Annett Eichstaedt und Annegret Middeke, die die Herausgabe professionell begleitet haben.

Themenschwerpunkt 1
Sprachmittlung/Dolmetschen und Übersetzen

Sektionsbericht

Koordination: Antje Dohrn; Ursula Gross-Dinter

Die Förderung der Mehrsprachigkeit versteht sich als eines der sprachpolitisch zentralen Anliegen des Europarates, wobei Mehrsprachigkeit wiederum im Kontext der Plurikulturalität zu sehen ist. Sprachmittelnde Tätigkeiten und die dafür erforderlichen Kompetenzen sind dafür von großer Bedeutung. Das Mitteln zwischen Sprachen ist eine herausragende Form des Zugangs zu kulturellen Erscheinungsformen und Produkten und schult die Reflexion darüber, wie diese zueinander in Beziehung zu setzen sind. Hierbei ist es wichtig, die diesbezüglichen Prozesse in einen größeren Rahmen zu stellen, der immer auch Aspekte von Interkulturalität berücksichtigt.

Nicht nur das Wissen von und über Sprache und die Methoden, dorthin zu gelangen, sind wichtig bei mündlicher und schriftlicher Sprachmittlung, bei Paraphrasierungen und Zusammenfassungen von Texten von der Ausgangs- in die Zielsprache. Das Wissen über die Ausgangs- und Zielkultur(en) und ihre verbalen und nonverbalen Besonderheiten und Unterschiede sind ebenfalls von großer Bedeutung und oftmals ausschlaggebend für erfolgreiche Übersetzungen und Übertragungen von Inhalten aus der einen in die andere(n) Sprachkultur(en). Nicht unproblema-

tisch, und im GER nicht ausreichend thematisiert, erscheint die Abgrenzung zwischen Sprachmittlung als „nicht-professionellem“ Dolmetschen und Übersetzen und dem „professionellen“ Dolmetschen und Übersetzen. Die Vorträge des Themenschwerpunktes (1) fokussieren daher in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und wissenschaftlicher methodischer Annäherung die Frage nach den Zusammenhängen zwischen diesen Polen im Deutsch als Fremd-/Zweit- und Fachsprachenunterricht.

In der nun folgenden Darstellung des Themenschwerpunktes werden die Namen derjenigen Autorinnen und Autoren in Kursivschrift hervorgehoben, deren Beiträge Eingang in den vorliegenden Tagungsband gefunden haben.

Rückblickend auf die Vorträge in dieser Sektion kann Eka Narsias (Tiflis) Vortrag „Zur Entwicklung sprachmittlender Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht“ als Einstieg in das Thema betrachtet werden. Auf der Grundlage einer korpusbasierten, qualitativ ausgerichteten Textuntersuchung stellte die Referentin in ihrem Beitrag exemplarische Ergebnisse einer intralingual ausgerichteten Untersuchung im Rahmen ihres Dissertationsprojektes vor. Bei diesem ging es um eine kontrastiv ausgerichtete Untersuchung von Fachtexten der Wirtschaft im Deutschen und im Georgischen. Thematisiert wurde die bisher immer noch zu beobachtende Vernachlässigung der Sprachmittlung im Fachsprachenunterricht in Georgien. Die Referentin analysierte, auf welche Weise kontrastives Arbeiten im Bereich der Fachtextlinguistik sinnvoll in das Aufgabenformat Sprachmittlung integriert werden kann. In den Fokus gestellt wurden dafür sprachmittlende Aktivitäten, die in komplexe Lernaufgaben für Fachsprachenlernende im Fachsprachenunterricht in Georgien eingebettet werden können. Peggy Katelhön (Turin) führte die Diskussion um die Sprachmittlung in einen anderen Bereich und zeigte anhand der Sprachmittlung Italienisch-Deutsch auf, wie Sprachmittlung als vierte Kompetenz neben den anderen sprachlichen Aktivitäten der Rezeption, Produktion und Interaktion in die DaF-/Didaktik eingebunden werden kann. Im Vortrag „Sprachmitteln im DaF-/DaZ-Unterricht – Lernziele, Aufgabentypen, Perspektiven“ von *Martina Liedke-Göbel* (München) ging es vor allem um die Präsentation und Diskussion konkreter Aufgabenstellungen zu Translationstheorien und praktischer Sprachmittlung. Dies versteht sie als Notwendigkeit in der aktuellen Debatte, da in den gegenwärtigen Lehrwerken für den DaF- und DaZ-Unterricht immer noch kaum Aufgabenstellungen hierzu zu finden sind. Anhand ihrer Aufgabenbeispiele zeigte die Referentin auf, wie sich die theoretischen Bestimmungen und die praktischen Umsetzungen der Sprachmittlung zu gegenwärtigen Ansätzen der DaF- und DaZ-Lehre und den Erkenntnissen der Mehrsprachigkeitsforschung verhalten. Erörtert wurden ebenfalls Fragen nach der Wirklichkeitsnähe, den Funktionen und dem didaktischen Mehrwert der entsprechenden Aufgaben.

Geschmeidig aufeinander aufbauend ergaben sich die Vorträge von Britta Nord und Ursula Gross-Dinter. *Britta Nord* (Mailand) ging der Frage nach, ob es sich bei der Sprachmittlung um einen neuen und vielversprechenden Ansatz in der Vermittlung kommunikativer Fremdsprachenkompetenz handelt oder ob sie lediglich als

Deckmantel gesehen werden muss, unter dem sich die Fremdsprachendidaktik angestammter Praktiken der Übersetzungs- und Dolmetscherausbildung bemächtigt und damit mir ihr konkurriert. Die Referentin warf die Frage nach dem Verhältnis zwischen Sprachmittlung und Translation auf und entfachte eine angeregte Diskussion. Anschließend wurden konkrete Aufgabenbeispiele und die Zielsetzung entsprechender Übungen im Unterricht erörtert, um Möglichkeiten und Grenzen der Sprachmittlung in der DaF-Didaktik aufzuzeigen. *Ursula Gross-Dinter* (München) schloss daran mit Überlegungen zur Übertragbarkeit von Kompetenzbeschreibungen für das professionelle Dolmetschen auf den Fremdsprachenunterricht an. Die Referentin stellte ihrem Publikum ein selbst entwickeltes und erprobtes Raster nach den Stufen B1-C2 des GER vor und übertrug dieses auf den Fremdsprachenunterricht. Ebenfalls wurden daraus entwickelte Lernziele und Anregungen für den Übungsalltag vorgestellt und mit den Teilnehmern des Vortrags anregend diskutiert. Einen anderen Fokus, der sich konkreter auf die Notwendigkeit mehrsprachigen Arbeitens in bestimmten Situationen bezieht, nahm der Beitrag von Michal Dvořeky (Wien) ein. In seinem Vortrag „Die Eliminierung des Linguizismus im Kontext des mehrsprachigen Arbeitens. Ergebnisse der Untersuchung(en) im Rahmen eines Erasmus-Intensivprogramms in Oldenburg 2014“ stellte er die ersten Ergebnisse seiner Untersuchungen vor. Diese wurden im Rahmen des Erasmus-Intensivprogramms zum Thema *Linguizismuskritische Perspektive* auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit und nationale Bildung(ssysteme) in Oldenburg im Juli 2014 durchgeführt. Da den sich an dieser Untersuchung beteiligenden Studierenden und Dozenten aus vier verschiedenen Ländern eine gemeinsame Sprache fehlte, ging es um die Entwicklung von Strategien, um die Inhalte allen Beteiligten zugänglich zu machen und Linguizismus – die Ausgrenzung von Teilnehmern aufgrund ihrer Sprache – zu vermeiden. Im Vortrag zeigte der Redner eine Vielzahl von Methoden mehrsprachigen Arbeitens im Kontext von Dolmetschen und Übersetzung auf. Auszüge der Ergebnisse durchgeführter Interviews mit Studierenden, Dozenten und nicht-professionellen Dolmetschern wurden dazu herangezogen. Zwei weitere Beiträge der Sektion (1) widmeten sich stark den Bedeutungsnuancen, die beim Übersetzen und Dolmetschen entstehen können bzw. den sogenannten *falschen Freunden*, und setzten diese Erfahrungen in Bezug zu Möglichkeiten der Sprachmittlung.

Ursula Kiemeier (Krakau) und Arthur Kubacki (Krakau) beschäftigten sich in ihrem Vortrag „When will I become a Schnitzel? – I hope never“. Echte und falsche Freunde in der Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik“ mit dem deutsch-polnischen Sprachpaarunterricht. Sie zeigten die Gefahren auf, die in einer einseitigen, negativen Didaktik der falschen Freunde besteht. Diese führt ihren Ausführungen nach dazu, dass die Lernenden aus lauter Angst, sich lächerlich zu machen, tatsächlichen sprachlichen Analogien aus dem Wege gehen und sie somit nicht nutzen. Das demonstrieren sie vor allem anhand von Beispielen aus den Fachsprachen Wirtschaft und Recht. Neben dem Plädoyer für eine positive Didaktik der falschen Freunde wurden in diesem Vortrag positive Lernstrategien zur Entwicklung der Aneignung der *echten* Freunde aufgezeigt. Den Abschluss der Vortragsreihe von Themenschwerpunkt I

bildete der Beitrag „Kulturspezifische Bedeutungsnuancen von Abstrakta – Eine Vergleichsstudie zwischen dem Deutschen, dem Französischen und dem Arabischen anhand von Wortassoziationen“ von *Mohcine Ait Ramdan* (München). Hier ging es um die Frage nach der Bedeutung abstrakter Sachverhalte, die trotz ihrer vermeintlichen Äquivalenz an der lexikalischen Oberfläche jeweils eine unterschiedliche kulturelle Perspektivik repräsentieren, da Abstrakta keine sinnlich wahrnehmbaren Entitäten unserer Realität bilden und dadurch mehr Raum für kulturspezifische Interpretation bieten. Um dem Publikum das Ausmaß der Kulturbedingtheit von Abstrakta zu kommunizieren, stellte der Referent das Vorkommen kulturspezifischer Bedeutungsnuancen anhand der abstrakten Begriffe Freiheit, Glück und Frieden aus kognitionslinguistischer Sicht kontrastiv für das Deutsche, Französische und Arabische vor. Basis dafür war die Messung semantischer Divergenzen zwischen den drei Sprachen anhand von Wortassoziationsexperimenten für je zehn vergleichbare Abstrakta und Konkreta. Dabei wurden ebenfalls die an der Konzeptionalisierung von Abstrakta beteiligten Metaphorisierungsprozesse in den drei Sprachen kontrastiv einbezogen.

Für das Koordinationsteam
Ursula Gross-Dinter

Anderes, nicht anders? Überlegungen zur Übertragbarkeit von Kompetenzbeschreibungen für das professionelle Dolmetschen auf die mündliche Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht

Ursula Gross-Dinter (München)

1 Einleitung

Seit der pragmatischen Wende in der Linguistik und der daraus resultierenden kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht (FSU) in den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts ist der Erwerb kommunikativer Kompetenz dort ein zentrales Lernziel. Die Rolle des Übersetzens zur Erreichung dieses Ziels wurde in der Fremdsprachendidaktik kontrovers diskutiert.¹ Das Dolmetschen hat im Vergleich dazu bisher weniger Beachtung gefunden.

Zudem hat die Fremdsprachendidaktik bis dato den Erfahrungsschatz der Übersetzungs- und Dolmetschlehre nur in begrenztem Umfang genutzt. Auch herrscht dort oft einerseits ein nicht der Realität entsprechendes Bild der professionellen

¹ Eine Zusammenfassung der Argumente pro und kontra findet sich beispielsweise in Königs (2010a).

Translation (vgl. Sinner; Wieland 2013: 103), andererseits dessen, was für einen Lerner im FSU überhaupt leistbar ist. Die Anregung von Weissmann (2012: 192) erscheint daher gerechtfertigt:

Zur erfolgreichen Umsetzung dieses Projekts [Sprachmittlung als transversale Aufgabe für alle spracherwerblichen Aktivitäten] müssen sich die Lehrkräfte und Dozenten jedoch sicherlich auch mit den Grundzügen der Translationsdidaktik vertraut machen.

Mit Bezug auf einen Teilbereich, nämlich die mündliche Sprachmittlung im FSU und das Dolmetschen von Gesprächen und Verhandlungen im Unterricht für angehende professionelle Dolmetscher, soll in diesem Beitrag der Frage nachgegangen werden, ob die zu erwerbenden Kompetenzen gleich oder anders sind und daher für das professionelle Dolmetschen vorliegende Kompetenzbeschreibungen für den FSU – ergänzend zu den für diesen Bereich bereits bestehenden – fruchtbar gemacht werden können.

2 Dolmetschen vs. mündliche Sprachmittlung

Die Termini Dolmetschen und mündliche Sprachmittlung werden je nach Kontext unterschiedlich definiert. Aus der Leipziger übersetzungswissenschaftlichen Schule stammt die nachgerade klassische Definition des Dolmetschens:

Unter *Dolmetschen* verstehen wir die Translation eines einmalig (in der Regel mündlich) dargebotenen Textes der Ausgangssprache in einen nur bedingt kontrollierbaren und infolge Zeitmangels kaum korrigierbaren Text der Zielsprache. (Kade 1968: 35; Herv. i. O.)

Über die gängige Abgrenzung vom Übersetzen (schriftlicher Texte) anhand des Aspekts der Mündlichkeit hinaus stellt diese Begriffsbestimmung die Einmaligkeit der Darbietung des Ausgangstextes und die eingeschränkte Verfügbarkeit des ziel-sprachlichen Produkts heraus.

Ebenfalls aus der Leipziger Schule stammt die Definition von Sprachmittlung als Hyperonym von Translation – im Sinne von inhaltserhaltendem Übersetzen oder Dolmetschen aus einer Sprache in eine andere – und adaptivem, d. h. inhaltsbearbeitendem Übertragen (vgl. Kade 1980: 81). Entsprechend hießen die Absolventen professioneller Übersetzer- und (Konferenz-)Dolmetscherstudiengänge in der ehemaligen DDR Diplom-Sprachmittler. Im Gegensatz zu den beiden Definitionen von Kade, die etwas über die Realisierungsbedingungen der Tätigkeit aussagen, steht die Verwendung des Begriffs bei Knapp und Knapp-Potthoff (1985: 451), die mit Bezug auf das Setting bzw. die Kommunikationssituation unter Sprachmittlung „eine nicht-professionelle, alltagspraktische Tätigkeit“ verstehen. Gewissermaßen an der Schnittstelle zwischen diesen Auffassungen ließe sich die Verwendung des Terminus Sprachmittlung für die Begleitung von Migranten anführen. Sprachmittlung

wird hier oft als synonymisch mit Dolmetschen verstanden, und zwar unabhängig davon, ob Laien ohne jegliche einschlägige Schulung (z. B. Kinder, Verwandte usw.), in Weiterbildungen qualifizierte Laien oder professionelle Dolmetscher zum Einsatz kommen. Als Beispiel für eine wiederum umfassendere Auffassung von Sprachmittlung sei das Netzwerk *SprInt* angeführt, das sich der Entwicklung eines neuen Berufsbildes mit der Bezeichnung *Sprach- und Integrationsmittler* mit den Funktionen des Dolmetschens, der Information und der Assistenz verschrieben hat.²

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER) führt unter den kommunikativen Aktivitäten und Strategien (4.4) die Sprachmittlung als Oberbegriff für Übersetzen und Dolmetschen an und nennt als Formen der mündlichen Sprachmittlung (4.4.4.1) *Simultan-Dolmetschen*, *Konsekutiv-Dolmetschen* und *informelles Dolmetschen* (Trim; North; Coste 2001: 90). Diese Kategorisierung ist inkonsequent, sagen doch die ersten beiden Termini etwas über den Dolmetschmodus, der letzte etwas über die Kommunikationssituation aus, nicht aber über die Art und Weise, wie gedolmetscht wird.

In der Fremdsprachendidaktik hat sich die Verwendung des Terminus Sprachmittlung mit der Bedeutung

informelle, alltägliche und nicht-professionelle Aktivität in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen [...] durchgesetzt, in denen eine sinngemäße interlinguale Vermittlung von Inhalten einer Ausgangssprache in eine Zielsprache und gegebenenfalls viceversa notwendig wird. (Rössler; Reimann 2013: 11)

Der vorliegende Beitrag befasst sich ausschließlich mit dem Dolmetschen bzw. der mündlichen Sprachmittlung in Situationen, „in denen die sprachmittelnde Person im Gespräch oder in einer Diskussion zwischen verschiedenen Personen in beiden Sprachen wechselseitig vermittelt“ (Glaboniat et al. 2005: 59), und zwar im Modus des Konsekutivdolmetschens, bei dem die Produktion des Zieltextes nach Abschluss der Produktion des Ausgangstextes oder von Teilen davon erfolgt. Im Gegensatz zum unidirektionalen oder unilateralen Konsekutivdolmetschen (z. B. von Vorträgen, Reden, Referaten) handelt es sich um bidirektionales bzw. bilaterales Konsekutivdolmetschen (von Gesprächen, Verhandlungen usw.). Für die professionelle Aktivität wird dabei stets der Terminus *Dolmetschen*, für die mündliche Sprachmittlung im FSU je nach der herangezogenen Quelle *Sprachmittlung* oder (*informelles*) *Dolmetschen* verwendet.

² Trotz dieses erweiterten Aufgabenspektrums sollte der Begriff *Mediation*, nämlich Konflikt-schlichtung, nicht synonymisch mit Sprachmittlung oder Dolmetschen verwendet werden.

3 Lernziel translatorische Kompetenz im FSU?

Über Sinn und Zweck der Sprachmittlung im FSU, d. h. die Frage, ob diese als Mittel zum Zweck des Erwerbs umfangreicher kommunikativer Kompetenz allgemein zu betrachten oder ob translatorische Kompetenz ein eigenständiges Lernziel sei, bestanden und bestehen unterschiedliche Auffassungen. Bereits in den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts macht sich Bausch (1977) Gedanken über die „Übertragbarkeit der ‚Übersetzung als Fertigkeit‘ auf die ‚Übersetzung als Übungsform““. In jüngerer Zeit postulieren Katelhön; Nied Curcio (2012: 21):

Das Sprachmitteln im Fremdsprachenunterricht ist unserer Meinung nach sowohl Bestandteil des methodischen Instrumentariums, damit sich der Lernende metasprachliches und (inter)kulturelles Wissen aneignet, um ein höheres Sprachbewusstsein bzw. größere Sprachbewusstheit und eine interkulturelle Kompetenz zu erlangen [...], aber auch um im Verbund mit den anderen kommunikativen Kompetenzen von Anfang an den eigenen Sprachlernprozess positiv zu beeinflussen und sein Sprachniveau zu verbessern [...].

In seinem Standardwerk, dem im Jahr 2000 vorgelegten umfangreichen „Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens“, das sich als Handreichung für Mitarbeiter von Goethe-Instituten und deren Partnereinrichtungen versteht, die im Rahmen von Weiterbildungen, Sprachkursen oder Fortbildungsveranstaltungen, in philologischen Studiengängen oder auch im Sekundarschulbereich Übersetzungs- bzw. Dolmetschübungen anbieten möchten, nennt Kautz (2000: 400) zwar ebenfalls positive Auswirkungen von Dolmetschübungen im FSU, nämlich „schnelle Sinnerfassung, schnelle Neuvertextung, direkte Interaktion der Kommunikationspartner“. Vor allem aber betont er, dass Übersetzungs- und Dolmetschkompetenz als eigenständiges Lernziel und nicht als Mittel des Erwerbs bzw. Ausbaus mutter- und fremdsprachlicher Kompetenz zu verstehen sei.

Konkret gab den Anstoß zu den Überlegungen in diesem Beitrag seine Äußerung zum Übersetzen, die hier auf das Dolmetschen übertragen wird:

Im Zusammenhang mit der Entwicklung von translatorischer Kompetenz im FSU wollen wir übrigens nicht von „begrenzter“ oder „rudimentärer“ Übersetzungskompetenz reden, wie es in manchen Publikationen geschieht. Denn das könnte missverstanden werden als Plädoyer für einen *qualitativen* Unterschied in der translatorischen Kompetenz, die Fremdsprachenlernern einerseits und angehenden Übersetzern andererseits vermittelt wird. Lernziel kann aber nur translatorische Kompetenz schlechthin sein. Der Unterschied ist also nur *quantitativ*. Fremdsprachenlerner im Universitäts-FSU sollen nicht *anders* übersetzen als angehende Übersetzer, sondern *anderes* (z. B. mit Sicherheit keine hochspezialisierten technischen, juristischen oder literarisch anspruchsvollen Texte). (ebd: 441f.; Herv. i. O.)

Legt man die Position von Kautz zugrunde und will man überprüfen, ob es sich tatsächlich nur um einen quantitativen, nicht aber um einen qualitativen Unterschied handelt, ist den folgenden Fragen nachzugehen:

- 1) Welche Situationen sollen in Übungen zur Sprachmittlung im FSU vs. im Dolmetscherstudium simuliert werden? Geht es also um *andere*?
- 2) Wie ist das Lernziel mündliche Sprachmittlungskompetenz vs. Dolmetschkompetenz zu beschreiben? Sind die jeweiligen Kompetenzen *nicht anders*?

Und schließlich, eng verbunden mit der jeweils geübten Situation und der angestrebten Kompetenz:

- 3) Wie ist die Rolle des Sprachmittlers im Vergleich zu der des Dolmetschers zu definieren? Ist sie *nicht anders*?

3.1 Sprachmittlungs- vs. Dolmetschsituationen: anderes?

Entscheidend wichtig ist, dass in allen Unterrichtssettings authentische Situationen simuliert werden. Sinnvolle Aufgaben entsprechen der jeweiligen Progression, finden in einer klar definierten Situation mit bekannten Funktionen der Handlungspartner statt und haben einen nachvollziehbaren Bezug zu den beteiligten Kulturen (vgl. Caspari 2013: 27, Pfeiffer 2013: 52, Reimann 2014: 7). Für angehende Professionelle bedeutet dies, dass sie stets auf der Grundlage eines konkreten Dolmetschauftrags arbeiten (vgl. Gross-Dinter; Vaccaro 2009: 235). Lerner im FSU üben im Sinne des aufgabenorientierten Lernens „gezielt, systematisch und realitäts- sowie situationsbezogen“ (Königs 2010b: 287).

Abgesehen von seiner inkonsequenten Kategorisierung (vgl. 2) liefert der GER erhellende Hinweise auf der realen Praxis entsprechende mögliche Situationen. Für das Simultandolmetschen werden Konferenzen, Besprechungen und Reden angeführt, für das Konsekutivdolmetschen Begrüßungsansprachen und Führungen, in beiden Fällen also Situationen, die professionellen Dolmetschern vorbehalten sein sollten.³ Der Fremdsprachenunterricht kann hingegen auf Einsätze in Situationen vorbereiten, die im GER als *informelles Dolmetschen* bezeichnet werden. (Trim; North; Coste 2001: 90). Genannt werden die Begleitung von ausländischen Besuchern im Inland und Muttersprachlern im Ausland, die Sprachmittlung für Freunde, Familienangehörige, Kunden und ausländische Besucher in sozialen Dienstleistungssituationen sowie das Verständlichmachen von Schildern, Speisekarten, Anschlägen und

³ Der Auffassung von Weissmann (2012: 187), wonach dem GER zu entnehmen sei, dass auch Aktivitäten wie das Simultandolmetschen bereits im FSU eingeübt werden könnten, wird hier widersprochen.

Ähnlichem (Trim; North; Coste 2001: 90). Ergänzend ist, z. B. im Rahmen von Firmenkursen, die Vorbereitung auf die Sprachmittlung im beruflichen Umfeld denkbar.

Für die in „Profile deutsch“ (Glaboniat et al. 2005: 59) beschriebene und hier interessierende wechselseitige Vermittlung in Gesprächen oder Diskussionen liefern die detaillierten Kann-Beschreibungen zahlreiche Beispiele. Sie entsprechen der nach De Florio-Hansen (2013) für den FSU geeigneten Sprachmittlung in „alltagsweltlicher Kommunikation“.

Im Gegensatz dazu stehen die Situationen, auf die angehende professionelle Dolmetscher im Bereich des bilateralen Konsekutivdolmetschens vorbereitet werden. Zieht man beispielhaft die Beschreibung der Studieninhalte am SDI München heran, so heißt es mit Bezug auf die Ausbildung in der Fachakademie für Übersetzer und Dolmetscher über das Berufsbild des staatlich geprüften Dolmetschers: „Zu Ihren Aufgaben zählen [...] das Dolmetschen fachlich anspruchsvoller Gespräche oder Verhandlungen“ (SDI München/Fachakademie); für den Masterstudiengang Dolmetschen im Falle der Spezialisierung auf das Konferenzdolmetschen „anspruchsvolle Diskussionen und Verhandlungen, Schulungen und Fachgespräche“, im Falle der Spezialisierung auf das Dolmetschen im Rechtswesen „Gerichtsverhandlungen, Verhöre, Zeugenbefragungen“ und im Falle des Studienganges Gesundheitswesen und Gemeinwesen „Arzt-Patienten-Gespräche, Behördengänge, Kontakte zwischen Migranten und den Sozialbehörden“ (SDI München/Hochschule). Anspruch, Fachlichkeit und Formalisierung der Situation vs. Alltagskommunikation (zu der bei inoffiziellen Anlässen auch das eigene berufliche Umfeld gehören kann) machen die Abgrenzung deutlich.

Ergänzt sei, dass in den Rollenspielen für das professionelle Verhandlungs- und Gesprächsdolmetschen die Situation im Lernszenario nur bei Anfängern dem bisherigen Erfahrungshorizont der Studierenden entspricht. Mit zunehmender Progression erschließen sich die Lernenden ihnen zuvor fremde Settings und Situationen, die später ihre beruflichen Einsatzgebiete bilden werden. Im FSU entspricht hingegen das Szenario stets dem Erfahrungshorizont der Lernenden. Das gilt auch für Situationen, in denen durch Vorbereitung neues Sachwissen und die entsprechende Lexik erworben werden müssen.

Die aus der Äußerung von Kautz abgeleitete erste Frage nach dem Charakter der unterrichtlichen Sprachmittlungs- bzw. Dolmetschsituation lässt sich somit mit Ja beantworten: Im Unterricht für angehende Sprachmittler bzw. Dolmetscher sollte *anderes* geübt werden.

3.2 Lernziel Sprachmittlungs- vs. Dolmetschkompetenz: nicht anders?

Dazu, was unter Sprachmittlungs- bzw. Dolmetschkompetenz zu verstehen sei, finden sich in der fremdsprachendidaktischen bzw. dolmetschwissenschaftlichen Literatur zahlreiche Beschreibungen, die einen Vergleich gut möglich machen. De Flo-

rio-Hansen (213: 71) spricht als Lernziel für den FSU ausdrücklich von „translatorischer Kompetenz“, da es sich ihrer Ansicht nach „nicht um eine schlichte Fertigkeit, sondern eine komplexe Fähigkeit handelt.“ Reimann (2013: 196f.) bezeichnet die Sprachmittlung zwar als Fertigkeit, nennt sie aber „transversal“ und „komplex“, da der Sprachmittler „den Kontext, i. e. Situation und Adressaten, im Blick haben muss“ und „eine erhöhte interaktionale Leistung erforderlich“ ist. Dem entspricht spiegelbildlich Pöchhackers Modell der Dolmetschkompetenz als einer auf Sprach- und Kulturkompetenz aufbauenden, aber in mehr als ihrer bloßen Summe bzw. Anwendung bestehenden Kompetenz. Sie ist für ihn das

DOLMETSCH(EN)-KÖNNEN [...], das nicht nur das Umsetzen oder Übertragen als solches („Transfer“) umfasst, sondern vielmehr in situationsadäquatem, von berufsethischen Normen getragenen Verhalten und Agieren während, vor und nach der zu vermittelnden kommunikativen Interaktion besteht. (Pöchhacker 2001: 22)

Auch die erforderlichen Teilkompetenzen lassen sich gegenüberstellen. Mit Bezug auf den FSU führt Hallet (2008: 4ff.) „sprachlich-kommunikative, interkulturelle, interaktionale und strategisch-methodische Kompetenzen“ auf. Kaum anders Kautz (2000: 348ff.) hinsichtlich der von ihm als einheitlich verstandenen Dolmetschkompetenz. Sie entsteht aus der „Verbindung der für das Dolmetschen notwendigen Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie Haltungen [...], nämlich Kulturkompetenz, Textkompetenz, dolmetschspezifisches Methodenwissen, Recherchierkompetenz und berufskundliche Fähigkeiten“.

Entscheidend sind somit eine sinnvolle Differenzierung und Progression der Aufgabenstellungen. Werden Situation und als Lernziel ausgewählte Teilkompetenzen dem Lernsetting bzw. der Lernstufe entsprechend angepasst, geht es, anders als bei Königs (2003: 316) vermutet, nicht um „rudimentäre Sprachmittlungskompetenz“. Selbstverständlich wird keine „volle translatorische Kompetenz“ (ebd.: 316) angestrebt, aber ein in seinem Wesen nicht anders geartetes *Sprachmitteln-Können* erscheint analog zum *Dolmetschen-Können* als geeignetes Lernziel.

Sieht man einmal vom sowohl bei Pöchhacker als auch bei Kautz erwähnten berufsethischen Handeln bzw. berufskundlichen Wissen ab, das eine nur für professionelle Dolmetscher relevante Teilkompetenz ist, ergibt der kurze Blick in ausgewählte Literatur eine große Übereinstimmung. Bezieht man das Postulat von Kautz *nicht anders* auf das Lernziel Sprachmittlungs- bzw. Dolmetschkompetenz, so lässt sich diese Forderung bestätigen.

3.3 Sprachmittler- vs. Dolmetscherrolle: nicht anders?

Die Frage nach dem *nicht anders* betrifft darüber hinaus die Rolle des Sprachmittlers bzw. Dolmetschers in der Kommunikationssituation und in der Interaktion. Im dolmetschwissenschaftlichen Diskurs ist dabei seit den Neunzigerjahren des 20. Jahrhunderts ein bemerkenswerter Paradigmenwechsel zu beobachten. Während in der

in den ersten Jahrzehnten der jungen Disziplin das Feld dominierenden Forschung zum Konferenzdolmetschen kognitionspsychologische und psycholinguistische Ansätze im Mittelpunkt standen, man sich vorrangig mit monologischen und öffentlichen Kommunikationssituationen beschäftigte und der Dolmetscher als „Sprachrohr“ gesehen wurde, geht es in der nunmehr stark in den Fokus gerückten Auseinandersetzung mit dem Gesprächs-, Verhandlungs- und Gerichtsdolmetschen und insbesondere dem so genannten Community Interpreting, also dem Dolmetschen im Gesundheits- und Gemeinwesen, stark um ethische und soziologische Fragestellungen und ganz wesentlich um die Frage der Rolle des Dolmetschers im Spannungsfeld zwischen den Aufgaben des unbeteiligten Übermittlers und denen des aktiv in das Geschehen involvierten und es mitgestaltenden interkulturellen Mittlers.

Für alle Dolmetschsettings und -modi und besonders für den Modus des bilateralen Konsekutivdolmetschens ist die Norm nun nicht mehr die völlige Unbeteiligung des Dolmetschers. Vielmehr wird aus der Analyse authentischer Dolmetschkorpora und aus Befragungen abgeleitet, dass Dolmetscher sich selbst durchaus in die Kommunikation, und zwar besonders in die Gestaltung der Interaktion, einbringen. In ihrem für die Wende in der Dolmetschwissenschaft grundlegenden Buch mit dem bezeichnenden Titel „Interpreting as Interaction“ zeigt Wadensjö (1998) z. B. die aktive Beteiligung des Dolmetschers an der Gesprächskoordination, vor allem an der Steuerung des Sprecherwechsels, auf. Apfelbaum (2004: 7) beobachtet in Fachgesprächen, dass sich alle Beteiligten, einschließlich der Dolmetscherin, an der Bearbeitung und Koordination komplexer kommunikativer und interaktiver Aufgaben beteiligen, ohne dass dadurch Rollenkonflikte entstehen. Angelelli (2004) ermittelt in einer repräsentativen Erhebung unter Dolmetschern verschiedener Settings (Konferenzdolmetscher, Gerichtsdolmetscher, Community Interpreters), dass alle Dolmetscher ihre Rolle, zwar unterschiedlich ausgeprägt, aber durchaus quer durch alle Teildisziplinen, als die aktiver Partner in der Kommunikation definieren. Alle tragen sie somit durch eigene Interventionen, z. B. auch durch inhaltsbearbeitende Verfahren, zum Glücken der Kommunikation bei.

Die Diskussion über die Rolle des Dolmetschers als Vermittler zwischen den Kulturen ist diffiziler. Ob es immer zu seinen Aufgaben gehört, Missverständnissen vorzubeugen, sie zu erkennen, auf sie aufmerksam zu machen und sie zu beseitigen, ist nicht unumstritten. Auf unterschiedliche Auffassungen bezüglich der verschiedenen Settings des Nicht-Konferenzdolmetschens, z. B. des Gerichtsdolmetschens auf der einen und des Community Interpreting auf der anderen Seite, einzugehen, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Unabhängig von der jeweiligen Position besteht jedoch Einvernehmen darüber, dass professionelle Dolmetscher grundsätzlich nie eigene Mitteilungsententionen in den Diskurs einbringen. Ein ausgeprägtes Rollenbewusstsein gehört somit zum Berufsbild.

In diesem Sinne beschreibt der GER (Trim; North; Coste 2001: 89; Herv. i. O.) nach Auffassung der Verfasserin eigentlich ein Charakteristikum professionellen Dolmetschens:

Bei *sprachmittelnden Aktivitäten* geht es den Sprachverwendenden nicht darum, seine/ihre eigenen Absichten zum Ausdruck zu bringen, sondern darum, Mittler zwischen Gesprächspartnern zu sein, die einander nicht direkt verstehen können, weil sie Sprecher verschiedener Sprachen sind [...].

Anders das Sprachmitteln in informellen Situationen, also das, was im FSU geübt werden kann. Dazu Knapp und Knapp-Potthoff (1985: 451):

Ein Sprachmittler [...] kann in einem bestimmten Sinne selbst eine aktive Rolle als Kommunikationspartner spielen, mit der Möglichkeit, zumindest in gewissen Grenzen selbst Mitteilungsintentionen einzubringen, zur Klärung von Mißverständnissen beizutragen und den Diskursverlauf zu steuern. D. h. er kann neben der Funktion des *Übermittels* auch die Funktion des *Vermittels* ausüben. (Herv. i. O.)

Folgender Schluss erscheint somit gerechtfertigt: Beide, Sprachmittler im FSU und professionelle Dolmetscher, beteiligen sich aktiv mit eigenständigen Interventionen an der Sicherung der Kommunikation. In dieser Hinsicht sind ihre Rollen *nicht anders*. Pöchhacker (2004: 259) schlussfolgert aus diesen Erkenntnissen:

Innerhalb einer prinzipiell dialogischen Kommunikationsauffassung lässt sich auch die starre Trennung zwischen neutralem (professionellem) Dolmetschen und aktiv vermittelndem (nicht-professionellem) Sprachmitteln unschwer überwinden.

Vielmehr handelt es sich um eine graduelle Abstufung auf einem Kontinuum (vgl. Pöchhacker 2008: 18).

Die Abgrenzung betrifft daher die Zulässigkeit eigener Mitteilungsintentionen. Während Sprachmittler in informellen Situationen zwar nicht immer, aber doch oft, in eigener Sache an der Kommunikation beteiligt sind und die Interessen der Partei, die sie um Unterstützung gebeten hat, vertreten, bringen professionelle Dolmetscher nie eigene Mitteilungsintentionen ein und sind Interaktionspartner nur mit dem Ziel des Gelingens der Kommunikation. Darüber hinaus sind sie beiden Gesprächspartnern gleichermaßen verpflichtet. Unter diesem Aspekt sind ihre Rollen *anders*.

4 Kompetenzbeschreibungen

4.1 Quellen in der fremdsprachendidaktischen Literatur

Im Gegensatz zu den anderen kommunikativen Aktivitäten und Strategien enthält der GER keine Skalen zur Beschreibung der Sprachmittlung. „Profile deutsch“ schließt diese Lücke und bietet ein umfangreiches Inventar differenzierter Deskriptoren nach dem Modell der Kann-Beschreibungen des Referenzrahmens bzw. des Europäischen Sprachenportfolios (vgl. Glaboniat et al. 2005). Während diese für

das Niveau A1 auf die Sprachmittlung aus einer Fremdsprache in das Deutsche und aus dem Deutschen in eine Fremdsprache beschränkt sind, was durchaus sinnvoll erscheint, werden für die Niveaus A2, B1, B2, C1 und C2 jeweils globale und detaillierte Beschreibungen für die bilaterale Sprachmittlung zwischen dem Deutschen und einer anderen Sprache, also für die hier interessierenden Gesprächssituationen, angeboten. „Profile deutsch“ enthält somit Evaluationsraster für den Fremdsprachenunterricht auf allen Niveaus und für jede Art von Bildungseinrichtung.

Für den Mittleren Schulabschluss führen die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (2004: 8) unter den funktionalen kommunikativen Kompetenzen auch elementare Formen der Sprachmittlung auf und nennen für das Niveau B1 als zu erreichende Kompetenz für die mündliche Sprachmittlung in Routine- bzw. Alltagssituationen, die mittels zahlreicher Beispielaufgaben beschrieben werden, die sinngemäße Übertragung zusammenhängender sprachlicher Äußerungen von der einen in die andere Sprache (ebd.: 14).

Für die Jahrgangsstufen 5 bis 11/12 der Gymnasien bietet das ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München) Beispielaufgaben, Kompetenzbeschreibungen und unterschiedlich detaillierte Bewertungsraster für Sprachmittlungsaufgaben (nach seinem Verständnis das Zusammenfassen von Texten und Dolmetschen) in zunehmend komplexen Situationen. Als Bewertungskategorien werden einerseits die sprachliche Korrektheit und Angemessenheit, andererseits Inhalt und Strategien vorgeschlagen. Betont wird dabei die Notwendigkeit einer flexiblen Gewichtung sprachlicher vs. inhalts- bzw. interaktionsbezogener Kriterien entsprechend der Progression, und es wird dafür sensibilisiert, dass eine bloße herkömmliche Fehlerzählung für diesen Typus der Aufgabenstellung nicht der richtige Parameter sein kann.

Ebenfalls für den schulischen FSU legt Reimann ein translationswissenschaftlich fundiertes Kompetenz- bzw. Evaluationsmodell für das informelle Dolmetschen vor und geht bewusst über die seiner Ansicht nach unzureichenden Kategorien des ISB hinaus (Reimann 2013: 208). Auf der Grundlage u. a. des Leipziger Kompetenzmodells des (professionellen) Dolmetschens (Kutz 2010)⁴ schlägt er ein Kompetenzmodell für das informelle Dolmetschen vor. Darin fließen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ein, die vor allem die außersprachlichen Komponenten betonen. Genannt werden die Wahrnehmung der Rolle des Sprach- und Kulturmittlers, die transkulturelle kommunikative Kompetenz, Empathiefähigkeit, vermittlerische Kompetenz, gerade auch bei kulturbedingten Missverständnissen, sowie Spontanität und Reaktionsschnelle. Exemplarisch für das Niveau B1 leitet er daraus ein Evaluationsraster für die erforderlichen Teilkompetenzen ab und gliedert es in die Katego-

⁴ Zwischenzeitlich liegt Bd. II vor: Kutz, Wladimir (2012): Dolmetschkompetenz Bd. II. Was muss der Dolmetscher wissen und können? Berlin et al.: Europäischer Universitätsverlag.

rien sprachliche Leistung (besonders sprachliche Mittel), kognitive Leistung, interkulturelle Leistung und interaktionale Leistung und fasst diese zu einer Gesamtbewertung der sprach- und kulturmittlerischen Leistung zusammen.

4.2 Kriterienlisten aus dem Unterricht für angehende Professionelle

Grundlage der Evaluation der Leistungen von Dolmetschstudierenden ist vor allem die umfangreiche dolmetschwissenschaftliche Qualitätsforschung. Obwohl das Konzept der optimalen Dolmetschqualität von zahlreichen bedingenden Faktoren abhängig ist und von Setting zu Setting variiert, besteht doch im Wesentlichen Konsens über einige Parameter, die in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung zur Bewertung herangezogen und in Form von Rastern beispielsweise bei Prüfungen verwendet werden. Im Wesentlichen lassen sich die Kriterien immer unter folgenden Kategorien subsumieren:

- inhaltliche Vollständigkeit, Korrektheit und Kohärenz;
- Sicherheit der Darbietung;
- Einsatz prosodischer Mittel;
- Sprache (gemeinsprachlicher und fachlicher Wortschatz, situationsadäquate Textmuster, angemessenes Register, Idiomatik, kulturspezifische Bezeichnungen);
- Dolmetschstrategien (Abruf von Wissensbeständen, Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit, Koordination von Teiloperationen, Décalage beim Simultandolmetschen, Notationstechnik beim Konsekutivdolmetschen).

Diese und ähnliche, curriculumbedingt vorwiegend für das Simultan- und das unilaterale Konsekutivdolmetschen konzipierte Kriterien wurden für die Situationen des bilateralen Konsekutivdolmetschens ergänzt und präzisiert.

5 Portfolio für das bilaterale Konsekutivdolmetschen

In den Jahren 2004 bis 2007 entwickelte die Verfasserin daher für einen Teilbereich der Dolmetschlehre, nämlich das bilaterale Konsekutivdolmetschen (Gesprächs- bzw. Verhandlungsdolmetschen in Settings des Konferenz- wie auch des Nicht-Konferenzdolmetschens), ein an das Europäische Sprachenportfolio angelehntes Dolmetschportfolio. Entsprechend den dort vorgegeben Bestandteilen enthält es einen *Dolmetschpass* mit zwei Rastern (dem *Dolmetschprofil*, das in einer grafischen Darstellung das erreichte Leistungsniveau jeweils getrennt nach Teilkompetenzen aufzeigt, und der *Globalskala*, in der die Kompetenzniveaus jeweils zusammenfassend in einem kurzen Text beschrieben sind, sowie eine Liste von Zeugnissen und Diplomen), die *Dolmetschbiografie* (mit einem Raster *zur Selbstbeurteilung* und detaillierten *Checklisten zur Selbsteinschätzung* sowie einem *Überblick über meine Erfahrungen im*

bilateralen Konsektivdolmetschen und dem Vordruck *Meine Ziele*). Der dritte Bestandteil, das *Dossier*, umfasst eine *Zusammenstellung meiner persönlichen Arbeiten* mit einer Auflistung von *Themen, über die ich gedolmetscht habe*, sowie einem *Verzeichnis der Arbeiten* wie Glossare, Vorbereitungstexte, Notate aus dem bilateralen Konsektivdolmetschen, Unterrichtsaufzeichnungen.⁵

5.1 Die Evaluationsraster des Portfolios

Für die Formulierung der Deskriptoren wurde durch Herunterbrechen einer angenommenen maximalen Dolmetschqualität auf die Niveaus I-IV (entsprechend B1-C2) und unter Nutzung der Skalen des GER zur mündlichen Interaktion (4.4.2.1) eine *Degression* ermittelt. Für die Gestaltung der Aufgaben- und Anforderungsprogression wurden die folgenden Faktoren als Einflussgrößen zugrunde gelegt:

- der Schwierigkeitsgrad des Ausgangstextes;
- die Anforderungen an den Zieltext (inhaltlich und sprachlich);
- der Charakter der Kommunikationssituation;
- der Charakter der Interaktion;
- die Anforderungen an das Dolmetscherverhalten;
- der Einsatz von Dolmetschstrategien und -techniken (vgl. Gross-Dinter 2013).

Im Ansatz mit Reimann vergleichbar, wurden die Evaluationskriterien in mehrere Kategorien gegliedert:

- Gesamteindruck/Dolmetschtechnik;
- inhaltliche Wiedergabe;
- sprachliche Realisierung: Wortschatz, Grammatik, Prosodie;
- soziolinguistische und interkulturelle Kompetenz;
- Interaktionskompetenz.

Anders als bei Reimann, der das Niveau B1 in unterschiedlichen Graden der Lernzielerreichung und daher auch mit negativ wertenden Deskriptoren beschreibt, sind alle Deskriptoren des Portfolios positiv formuliert und definieren stets, was der Lernende auf den jeweiligen Niveaus kann, und nie, was er nicht kann. Im Folgenden sollen nun aus den detaillierten *Checklisten zur Selbsteinschätzung* einige Beispiele herausgegriffen und den globalen Kann-Beschreibungen aus „Profile deutsch“ und Reimann (2013) gegenübergestellt werden.⁶

⁵ Das Portfolio liegt in elektronischer Form vor und ist auf Anfrage bei der Verfasserin erhältlich.

⁶ Der Vergleich mit Reimann 2013 erfolgt über die Skalen der Bewertungsstufe „gut“ (5 Punkte), da Lernergebnisse das für alle Lernenden auf einem bestimmten Niveau Erreichbare formulieren müssen. Die Bewertungsstufe „sehr gut“ spiegelt nach Einschätzung der Verfasserin ein höheres Kompetenzniveau als B1 wieder.

5.2 Anregungen für die Nutzung der Kompetenzbeschreibungen

Die in der Folge angeführten Beispiele verstehen sich als Anregungen für Lehrende und Lernende. Mögliche Verwendungen, ggf. auch nur jeweils ausgewählter Kriterien, sind:

- die Gestaltung von Rollenspielen in der Art, dass die beschriebenen Kompetenzen erforderlich und bewertbar sind;
- die Festlegung allgemeiner oder individueller Lernziele durch die Lehrkraft oder den Lernenden selbst;
- die Bewusstmachung unterschiedlicher Lernergebnisse in den einzelnen Teilkompetenzen und die Ableitung des entsprechenden schwerpunktmäßigen Lernbedarfs;
- die Überprüfung der Erreichung von Lernzielen durch den Lernenden (Selbstevaluation), durch Mitlernende (Peer Evaluation); durch die Lehrkraft (Fremdevaluation).

Die Verwendung der Raster kann anhand zweier Beispielsituationen durchgespielt werden. Kriterien, die als ergänzende Anregungen dienen bzw. Lernziele präzisieren können, sind in der linken Spalte kursiv gesetzt. Nicht eigens aufgeführt sind Deskriptoren, die ähnlich auch in „Profile deutsch“ und bei Reimann enthalten sind. Für das Niveau B1 sind das Hinweise auf die Wiedergabe *wesentlicher Mitteilungen* (Gross-Dinter) bzw. *wichtiger Aussagen* („Profile deutsch“) oder *zentraler Inhalte* (Reimann), den Umgang mit *vertrauten Themen aus dem Alltags- oder dem eigenen Tätigkeitsbereich* (Gross-Dinter) bzw. mit *Themen des Alltagslebens* („Profile deutsch“), das Verständnis und die Wiedergabe von *Intentionen der Gesprächspartner* (Gross-Dinter) bzw. *Mitteilungsabsichten* (Reimann), die Beherrschung des *Grundwortschatzes* (Gross-Dinter) bzw. die Verwendung *einfacher Wörter* („Profile deutsch“), die Verwendung von *Standardsprache* seitens der Gesprächspartner als Verstehensvoraussetzung (Gross-Dinter; „Profile deutsch“). Im Fall des Niveaus C2 besteht Übereinstimmung hinsichtlich der Erreichung von Kohäsion und Kohärenz, m.a.W. *geschickt strukturieren, miteinander verknüpfen und einen zusammenhängenden Text formulieren* (Gross-Dinter) bzw. *klar und strukturiert wiedergeben* („Profile deutsch“), der Beherrschung eines *Spezialgebietes* (Gross-Dinter) bzw. *einzelner Fach- und Interessensgebiete* („Profile deutsch“) und der einschlägigen *Terminologie und Phraseologie* (Gross-Dinter), der Kenntnis *aktueller Themen* (Gross-Dinter) bzw. *vieler Themen des öffentlichen und privaten Bereichs* („Profile deutsch“).

Ergänzend sei darauf hingewiesen, dass die Raster des Portfolios entsprechend dem Modell des Europäischen Sprachenportfolios grundsätzlich so aufgebaut sind, dass auf der jeweils höheren Niveaustufe immer als beherrscht vorausgesetzt wird, was auf den Stufen darunter bereits beschrieben ist. Die hier nicht näher erläuterten Niveaus II und III (entsprechend B2 und C1) enthalten daher zahlreiche weitere Deskriptoren, die als Anregungen im obigen Sinne dienen können. Beispiele sind Hinweise auf das Vom-Blatt-Dolmetschen, die Erläuterung von Bildmaterial, die

Übernahme bisher unbekannter, aber im Gespräch gehörter Termini, der Umgang mit Konfliktsituationen, nicht störende Selbstkorrekturen, sprachliche Höflichkeit, kulturbedingt notwendige Kompressionen bzw. Expansionen.

5.3 Beispiel für das Niveau B1

Das Beispiel spiegelt im Fall des FSU prototypisch eine alltagspraktische Situation. Angehende professionelle Dolmetscher mitteln hingegen bereits über Inhalte, die sie erst im Studium kennenlernen.

Beispiel FSU	anderes, nicht anders?	Erläuterung
Der Sprachmittler vermittelt im Rollenspiel mit zwei Gesprächspartnern, die die beteiligten Sprachen als Muttersprache vertreten, in einem Gespräch zwischen seiner Familie und einer Angestellten im Tourismusbüro. Es geht um Quartiere am Zielort, die öffentlichen Verkehrsmittel, Veranstaltungsangebote usw.	Situation: anderes <input checked="" type="checkbox"/>	Inhalt dem Erfahrungshorizont der Lernenden entnommen. Vorbereitung kann ggf. in anderen Lerneinheiten erfolgen.
	Kompetenz: nicht anders <input checked="" type="checkbox"/>	Sprach-, Kultur-, Transfer- und Interaktionskompetenz gleich.
	Rolle: nicht anders <input checked="" type="checkbox"/> anders <input checked="" type="checkbox"/>	Eigene Interventionen zur Erreichung der Kommunikationsziele; eigene Mitteilungsintentionen, da der Sprachmittler selbst Familienmitglied und am Erhalt der Informationen interessiert ist.

Beispiel professionelles Dolmetschen	anderes, nicht anders?	Erläuterung
Im Rollenspiel mit zwei Gesprächspartnern, die die beteiligten Sprachen als Muttersprache vertreten, wird ein Immobilienkauf simuliert. Es geht um die Eigenschaften möglicher	Situation: anderes <input checked="" type="checkbox"/>	Inhalt leicht fachlich und nicht dem bisherigen Erfahrungshorizont der Lernenden entnommen. Vorbereitung (punktuell oder allg. im Fachgebiet des Studiums) erforderlich.
	Kompetenz: nicht anders <input checked="" type="checkbox"/>	Sprach-, Kultur-, Transfer- und Interaktionskompetenz gleich.

Beispiel professionelles Dolmetschen	anderes, nicht anders?	Erläuterung
Objekte, die rechtliche Abwicklung usw.		(Ausnahme: Notationstechnik punktuell erforderlich)
	Rolle: nicht anders <input checked="" type="checkbox"/> anders <input checked="" type="checkbox"/>	Eigene Interventionen zur Erreichung der Kommunikationsziele; eigene Mitteilungsententionen nicht zulässig.

Portfolio Gross-Dinter Gesamteindruck/ Dolmetschtechnik	Profile deutsch	Reimann
Ich kann <i>Pausen und Unsicherheiten überwinden</i> , indem ich um Klärung bitte, wenn ich etwas nicht verstanden habe, etwas umschreibe oder <i>mir von den Gesprächspartnern bei der Formulierung helfen lasse</i>und manchmal mit Hilfe von Umschreibungen in beiden Sprachen wechselseitig weitergeben, auch wenn der deutschsprachige Partner manchmal klärend nachfragen muss.	Sofern erforderlich, erfolgen Umschreibungen, Nachfragen und Korrekturen der Lernstufe entsprechend in meist adäquater Weise. Die Leistung zeichnet sich durch große Spontaneität und Reaktions-schnelle aus.

Portfolio Gross-Dinter Inhaltliche Wiedergabe	Profile deutsch	Reimann
Ich kann <i>viele Äußerungen zu aktuellen Themen verstehen</i> . Wenn ich <i>Wissenslücken</i> habe oder unbekannte <i>Ausdrücke</i> vorkommen, kann ich diese <i>durch Rückfragen klären und die Information verständlich vermitteln</i> .		

Portfolio Gross-Dinter Sprachliche Realisierung: Wortschatz, Grammatik, Prosodie	Profile deutsch	Reimann
Ich kann Äußerungen über vertraute Themen <i>verständlich und in einfachen Sätzen wiedergeben.</i>	Kann ... zu Themen des Alltagslebens (z. B. Familie, Hobby, Interessen, Arbeit, Reisen, Tagesereignisse) in beiden Sprachen wechselseitig weitergeben, ...	Die Übertragung des Textes in die und aus der Fremdsprache sowie eventuelle Ergänzungen/Erläuterungen erfolgen der Lernstufe entsprechend in sprachlich meist adäquater Weise;
Ich kann Sätze mit einfachen Mitteln verknüpfen <i>und die Zusammenhänge zwischen Ideen wiedergeben.</i>		... in sprachlich meist adäquater Weise...
Ich kann mich <i>grammatisch verhältnismäßig korrekt</i> ausdrücken.		
Ich habe in der Fremdsprache eine so <i>verständliche Aussprache</i> , dass auch gelegentliche Fehler die Kommunikation nicht wesentlich behindern.		

Portfolio Gross-Dinter Soziolinguistische und inter- kulturelle Kompetenz	Profile deutsch	Reimann
Ich kann in beiden Sprachen <i>Begrüßung und Verabschiedung, Überzeugungen und Meinungen, Zustimmung und Ablehnung höflich</i> formulieren.		Gute kulturelle Kenntnisse und Fertigkeiten in den an der Kommunikation beteiligten Kulturen gewährleisten, ggf. mit treffenden kulturbezogenen Erläuterungen und Ergänzungen, die Kommunikation zwischen den beteiligten Kulturen ... in den meisten Fällen.

Portfolio Gross-Dinter Interaktionskompetenz	Profile deutsch	Reimann
Ich kann eine Äußerung meistens so wiedergeben, <i>dass der angesprochene Gesprächspartner darauf Bezug nehmen kann.</i>		
Ich kann, wenn ich etwas nicht verstanden habe, um Wiederholung oder nähere Erläuterung bitten. Selbst wenn ich <i>meine Rückfrage nicht gezielt stelle oder vergesse, den anderen Gesprächspartner darüber zu informieren, kann ich letztendlich das Problem lösen.</i>		Sofern erforderlich, erfolgen Umschreibungen, Nachfragen und Korrekturen der Lernstufe entsprechend in meist adäquater Weise.

5.4 Beispiele für das Niveau C2

Auf dem Niveau C2 sind auch für den FSU Situationen aus dem beruflichen Umfeld denkbar (Beispiel Deutsch in Firmenkursen). Angehende Professionelle müssen hier bereits den Anforderungen des ganzen Spektrums der beruflichen Praxis gewachsen sein.

Beispiel FSU	anderes, nicht anders?	Erläuterung
Der Sprachmittler vermittelt im Rollenspiel mit zwei Gesprächspartnern, die die beteiligten Sprachen als Muttersprache vertreten, in einem Gespräch am Rande einer Fachtagung mit internationaler Beteiligung. Der Sprachmittler ist selbst Teilnehmer der Tagung. Es geht um den bisherigen Verlauf der Konferenz, die Inhalte einiger Referate, Veränderungen im Fachverband, aber auch das Rahmenprogramm der Tagung.	Situation: anderes <input checked="" type="checkbox"/>	Inhalt leicht fachlich, aber dem Erfahrungshorizont der Lernenden entnommen. Keine gezielte Vorbereitung erforderlich.
	Kompetenz: nicht anders <input checked="" type="checkbox"/>	Sprach-, Kultur-, Transfer- und Interaktionskompetenz gleich.
	Rolle: nicht anders <input checked="" type="checkbox"/> anders <input checked="" type="checkbox"/>	Eigene Interventionen zur Erreichung der Kommunikationsziele; eigene Mitteilungsententionen, da der Sprachmittler selbst Konferenzteilnehmer und daher auch primärer Gesprächspartner ist.

Beispiel professionelles Dolmetschen	anderes, nicht anders?	Erläuterung
Im Rollenspiel mit zwei Gesprächspartnern, die die beteiligten Sprachen als Muttersprache vertreten, wird ein Zeitungsinterview mit der Beauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration der Bundesregierung simuliert. Es geht um die aktuelle Situation und die geplanten Maßnahmen, sowie generell um die europäische Flüchtlingspolitik.	Situation: anderes <input checked="" type="checkbox"/>	Inhalt fachlich und nicht dem bisherigen Erfahrungshorizont der Lernenden entnommen. Gezielte Einarbeitung in die Sachverhalte und die Fachterminologie erforderlich.
	Kompetenz: nicht anders <input checked="" type="checkbox"/>	Sprach-, Kultur-, Transfer- und Interaktionskompetenz gleich. (Ausnahme: Notationstechnik erforderlich)
	Rolle: nicht anders <input checked="" type="checkbox"/> anders <input checked="" type="checkbox"/>	Eigene Interventionen zur Erreichung der Kommunikationsziele; eigene Mitteilungsententionen nicht zulässig.

Portfolio Gross-Dinter Gesamteindruck/Dolmetschtechnik	Profile deutsch
Ich kann mich während der gesamten Interaktion so verhalten, dass ich <i>sicher</i> [...] und <i>überzeugend</i> wirke.	
Ich kann auf <i>Körperhaltung, Gestik, Mimik und Blickkontakt</i> so achten, dass sie jederzeit den Erfordernissen <i>der Situation angemessen</i> sind und <i>zur Verständnissicherung beitragen</i> .	

Portfolio Gross-Dinter Inhaltliche Wiedergabe	Profile deutsch
Ich kann auch <i>inhaltlich und sprachlich komplexe Sachverhalte und feine Bedeutungsnuancen mühelos verstehen und genau wiedergeben</i> .	
Ich kann problemlos <i>auch implizite Mitteilungsintentionen verstehen und vermitteln</i> .	
Ich kann erkennen, welche Teile einer Äußerung von besonderer Wichtigkeit sind, und kann bei der Wiedergabe gezielt dafür sorgen, dass der Adressat <i>Wichtiges von weniger Wichtigem unterscheiden</i> kann und <i>unnötige Wiederholungen vermieden</i> werden.	

Portfolio Gross-Dinter Sprachliche Realisierung: Wortschatz, Grammatik, Prosodie	Profile deutsch
Ich kann mich mühelos ausdrücken und kann <i>bei kleineren Schwierigkeiten sofort wieder ansetzen und umformulieren</i> .	Kann in einem Alltagsgespräch zwischen deutschsprachigen und anderssprachigen Personen alle Inhalte und Informationen ... flüssig ... wechselseitig wiedergeben.
Ich kann Äußerungen über Objekte und Sachverhalte <i>in feinen Nuancen wiedergeben</i> und die <i>Intention des Sprechers mit geeigneten sprachlichen Mitteln verdeutlichen</i> .	
Ich kann einen <i>sehr umfangreichen allgemeinsprachlichen Wortschatz durchgehend korrekt und sicher anwenden</i> .	

Portfolio Gross-Dinter Sprachliche Realisierung: Wortschatz, Grammatik, Prosodie	Profile deutsch
Ich kann auch dann <i>grammatikalisch korrekt</i> formulieren, wenn die Wiedergabe komplexer Äußerungen meine <i>Aufmerksamkeit stark beansprucht</i> .	
Ich kann darauf achten, welche <i>prosodischen und nichtsprachlichen Mittel</i> die Gesprächspartner einsetzen und kann meinerseits den <i>Sinn einer Äußerung mit solchen Mitteln verdeutlichen</i> (z. B. Stimmführung, Betonung, Mimik, Gestik).	

Portfolio Gross-Dinter Soziolinguistische und interkulturelle Kompetenz	Profile deutsch
Ich kann gut einschätzen, ob es zu <i>Missverständnissen aufgrund kultureller Unterschiede</i> kommen könnte, und kann geeignete Strategien einsetzen, um diesen <i>vorzubeugen</i> .	
Ich kann auch die meisten <i>umgangssprachlichen und idiomatischen Wendungen</i> problemlos verstehen und so <i>wiedergeben</i> , dass es in der jeweiligen Situation <i>angemessen</i> ist.	
Ich kann auch <i>nonverbale und paraverbale Signale</i> , die für die jeweilige Rolle und Kultur der Gesprächspartner kennzeichnend sind, <i>erkennen</i> und kann die darin enthaltene Information <i>bei der Wiedergabe berücksichtigen</i> (z. B. körperliche Nähe oder Distanz, Mimik, Gestik, Stimmführung).	
Ich kann auch <i>kulturspezifische implizite Bedeutungen und Anspielungen</i> verstehen.	

Portfolio Gross-Dinter Interaktionskompetenz	Profile deutsch
Ich kann <i>praktisch alles ohne Rückfragen</i> verstehen; sollte einmal eine <i>Klärungsfrage</i> erforderlich sein, kann ich diese <i>knapp, gezielt und für</i>	

Portfolio Gross-Dinter Interaktionskompetenz	Profile deutsch
<p>die Gesprächspartner deutlich erkennbar stellen und <i>dafür sorgen, dass die Interaktion nicht gestört wird</i> (indem ich z. B. ausdrücklich darauf hinweise, dass es sich um eine Klärungsfrage des Dolmetschers/der Dolmetscherin handelt, oder indem ich dies durch eine veränderte Stimmführung oder durch eine Geste verdeutliche).</p> <p>Ich kann souverän <i>auch gesprächs koordinierende Aufgaben</i> übernehmen, indem ich z. B. mit eleganten verbalen und nonverbalen Mitteln (durch eine höfliche Bemerkung oder durch Blickkontakt) signalisiere, dass ich anfangen möchte zu dolmetschen oder dass ein Gesprächspartner seinen Beitrag noch fortsetzen kann.</p>	
<p>Ich kann souverän damit umgehen, dass <i>ein Gesprächspartner eine Äußerung auch ohne meine Verdolmetschung versteht</i> und sofort reagiert, indem ich <i>höflich kläre, wie viel ich noch dolmetschen soll</i>.</p>	
<p>Ich kann souverän damit umgehen, dass <i>der Adressat meine Verdolmetschung unterbricht</i> und spontan auf einen Äußerungsteil reagiert, indem ich <i>zunächst seine Bemerkung dolmetsche und dann meine unterbrochene Wiedergabe fortsetze</i>.</p>	

6 Fazit

Durch die Gegenüberstellung von Quellen aus wissenschaftlicher Literatur und Unterrichtsbzw. Berufspraxis konnte aufgezeigt werden, dass dem Postulat von Kautz „*anderes, nicht anders*“ zuzustimmen ist. Wird bei der Auswahl der Situationen und der zu verarbeitenden Inhalte sorgfältig auf eine Differenzierung und eine angemessene Progression, also auf *anderes* geachtet, sind die anzustrebenden Lernziele hinsichtlich Kompetenz und Rollendefinition mit Ausnahme der Zulässigkeit eigener Mitteilungen des Sprachmittlers bzw. Dolmetschers *nicht anders*. Eine Übertragung von Kompetenzbeschreibungen erscheint somit für den ausgewählten Teilbereich des bilateralen Konsekutivdolmetschens (und aus professioneller Sicht nur für diesen) durchaus sinnvoll. Wie den Beispielrastern zu entnehmen ist, könnte die Fremdsprachendidaktik hierbei besonders von den Erkenntnissen der Translationswissenschaft über das Agieren von Dolmetschern in konkreten Kommunikationssituationen profitieren. Dolmetschstrategien wie die Überwindung von Pausen und Unsicherheiten bei der Textproduktion, eine angemessene Kooperation mit dem Adressaten in dieser Phase, der Einsatz gezielter und situationsadäquater Rückfragetechniken oder auch die Gesprächskoordination durch den Dolmetscher, z. B. durch eine geschickte Steuerung des Sprecherwechsels, sind Aspekte, die durch Beobachtungen authentischer Interaktionen mit Dolmetscher erforscht sind und als Anregungen für

den FSU dienen können. Dies gilt für die Gestaltung von Übungen, die Leistungsevaluation durch die Lehrenden, vor allem aber auch die Selbstevaluation, die, jedenfalls bei Anfängern, möglichst detaillierter Kriterien bedarf.

Literatur

- Angelelli, Claudia (2004): *Revisiting the Interpreter's Role. A study of conference, court, and medical interpreters in Canada, Mexico, and the United States*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Apfelbaum, Birgit (2004): *Gesprächsdynamik in Dolmetsch-Interaktionen. Eine empirische Untersuchung von Situationen internationaler Fachkommunikation unter besonderer Berücksichtigung der Arbeitssprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Bausch, Karl-Richard (1977): Zur Übertragbarkeit der ‚Übersetzung als Fertigkeit‘ auf die ‚Übersetzung als Übungsform‘. In: *Die Neueren Sprachen* 76, 517-535.
- Caspari, Daniela (2013): Sprachmittlung als kommunikative Situation. Eine Aufgabentypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells. In: Reimann, Daniel; Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 27-43.
- De Florio-Hansen, Inez (2013): Sprachmittlung in alltagsweltlicher Kommunikation. Eine komplexe Herausforderung für Fremdsprachenlerner und -lehrer. In: Reimann, Daniel; Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 65-92.
- Glaboniat, Manuela et al. (2005): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen. Kommunikative Mittel*. 2. Auflage. Berlin/München: Langenscheidt.
- Gross-Dinter, Ursula (2013): Anforderungsprogression und Leistungsevaluation beim bilateralen Konsekutivdolmetschen. Konzeption eines Kompetenzrasters und erste Erfahrungen von Lehrenden und Lernenden im Rahmen der Arbeit mit einem Dolmetschportfolio. In: Baumann, Klaus-Dieter; Kalverkämper, Hartwig (Hrsg.): *Theorie und Praxis des Dolmetschens und Übersetzens in fachlichen Kontexten*. Berlin: Frank & Timme, 225-262.
- Gross-Dinter, Ursula; Vaccaro, Barbara (2009): Fachsprache im Kontext der mündlichen Kommunikation – erläutert am Beispiel des juristischen Verhandlungsdolmetschens. In: Diadori, Pierangela (Hrsg.): *Progetto Jura: la formazione dei docenti di lingua e traduzione in ambito giuridico italo-tedesco*. Perugia: Guerra edizioni, 233-240.

- Hallet, Wolfgang (2008): Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 2-7.
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München): *Sprachmittlung. Hinweise und Materialien für kompetenz- und lernerorientiertes Unterrichten und Bewerten*. (<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26935>) (07.08.2015).
- Kade, Otto (1968): Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung. Beihefte zur Zeitschrift *Fremdsprachen* 1. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Kade, Otto (1980): *Die Sprachmittlung als gesellschaftliche Erscheinung und Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Katelhön, Peggy; Nied Curcio, Martina (2012): *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch – Deutsch*. Berlin: Frank & Timme.
- Kautz, Ulrich (2000): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: iudicium.
- Knapp, Karlfried; Knapp-Potthoff, Annelie (1985): Sprachmittlertätigkeit in interkultureller Kommunikation. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 450-463.
- Königs, Frank G. (2003): Sprachmittlung. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke, 315-317.
- Königs, Frank G. (2010a): Sprachmittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK). Bd. 35.1. Berlin: de Gruyter, 1040-1047.
- Königs, Frank G. (2010b): Sprachmittlung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: J. B. Metzler, 285-287.
- Kutz, Wladimir (2010): *Dolmetschkompetenz. Was muss der Dolmetscher wissen und können?* Berlin u. a.: Europäischer Universitätsverlag.
- Pfeiffer, Alexander (2013): Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht. In: Reimann, Daniel; Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 44-64.
- Pöhhacker, Franz (2001): Dolmetschen und translatorische Kompetenz. In: Kelletat, Andreas F. (Hrsg.): *Dolmetschen. Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 19-37.

- Pöchhacker, Franz (2004): Dolmetschen – Translation – Interaktion: Wege zu einem neuen Paradigma in der Dolmetschwissenschaft. In: Müller, Ina (Hrsg.): *Und sie bewegt sich doch... Translationswissenschaft in Ost und West. Festschrift für Heidemarie Salevsky zum 60. Geburtstag*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 247-262.
- Pöchhacker, Franz (2008): Interpreting as mediation. In: Valero-Garcés, Carmen; Martin, Anne (Hrsg.): *Crossing Borders in Community Interpreting. Definitions and dilemmas*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 9-26.
- Reimann, Daniel (2013): Evaluation mündlicher Sprachmittlungskompetenz. Entwicklung von Deskriptoren auf translationswissenschaftlicher Grundlage. In: Reimann, Daniel; Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 194-226.
- Reimann, Daniel (2014): Sprachmittlung. In: *proDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. 1 – 12. (https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_sprachmittlung.pdf) (06.08.2015).
- Rössler, Andrea; Reimann, Daniel (2013): Wozu Sprachmittlung? Zum fremdsprachendidaktischen Potenzial einer komplexen Kompetenz. In: Reimann, Daniel; Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 11-23.
- SDI München/Fachakademie: Berufsbild/Karrierechancen. (<http://www.sdi-muenchen.de/fak/>) (05.07.2015).
- SDI München/Hochschule: Globalisierung braucht Verständigung. (<http://www.sdi-muenchen.de/hochschule/ma/ma-dolmetschen/>) (05.07.2015).
- Sinner, Carsten; Wieland, Katharina (2013): Eine translationswissenschaftliche Sicht auf Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. In: Reimann, Daniel; Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 93-113.
- SprInt: Sprach- und Integrationsmittler. (<http://www.sprachundintegrationsmittler.org/index.php/sprach-und-integrationsmittler>) (12.08.2015).
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Neuwied: Luchterhand. (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf) (07.08.2015).
- Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München/Berlin: Langenscheidt.
- Wadensjö, Cecilia (1998): *Interpreting as Interaction*. London/New York: Longman.

Weissmann, Dirk (2012): Sprachmittlung versus Übersetzung. Zur Anwendbarkeit der Vorschläge des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens auf Curricula der Auslandsgermanistik. In: Deutscher Akademischer Auslandsdienst (DAAD) (Hrsg.): *Zukunftsfragen der Germanistik. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2011 mit den Partnerländern Frankreich, Belgien, Niederlande, Luxemburg*. Göttingen: Wallstein, 182-194.

Kulturspezifische Bedeutungsnuancen von Abstrakta

Mohcine Ait Ramdan (München)

1 Einleitung

Grundvoraussetzung für eine sinnvolle menschliche Kommunikation in einer Sprachgemeinschaft ist ein vergleichbar gemeinsames mentales Wissen über die Welt und ein gemeinsamer Bedeutungsvorrat im Langzeitgedächtnis. Erkennbar wird die Relevanz dieser elementaren Grundlage oft in interkulturellen Gesprächssituationen, in denen trotz des Beherrschens einer Fremdsprache die Kommunikation aufgrund fehlenden Verständnisses der Kulturen schwer fällt. Die kulturellen Ausprägungen, die sich in der Sprache manifestieren, treten in unterschiedlichen Formen auf. Sie werden meistens durch die lexikalische Oberfläche der Sprache nicht zum Vorschein gebracht und können deshalb zu gravierenden Problemen, vor allem in der interkul-

turellen Kommunikation, führen. Ohne das Vorhandensein kompatibler kulturadäquater Begriffe bzw. Konzepte über die Welt bleibt die Bedeutung¹ verdeckt. Die diversen Erscheinungen kultureller Geprägtheit von Sprache reichen von Text- bzw. Diskursebenen bis hin zu den kleinsten sinntragenden Einheiten einer Sprache und umfassen somit sämtliche Sprachbereiche, d. h. Semantik, Pragmatik sowie Grammatik, und lassen sich bis zur begleitenden Gestik und Mimik einer Sprache verfolgen (vgl. Roche 2013: 12ff.).

Da durch Wörter eine Reihe von Handlungen zum Ausdruck gebracht werden können, stellt die Erweiterung des Wortschatzes beim Fremdspracherwerb eine wichtige Fertigkeit dar, die im Zentrum des Spracherwerbs steht. Es reicht aber nicht aus, Wörter losgelöst von ihrem kulturellen Kontext zu lernen oder zu benutzen. Häufig wird jedoch bei der Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenunterricht jegliche kulturelle Ausprägung ausgeschlossen oder nicht berücksichtigt und somit gehen zahlreiche Konnotationen bzw. Assoziationen, die die wichtigsten kulturspezifischen semantischen Merkmale beinhalten, verloren (Müller 1994: 15).

Die Frage, inwieweit die kulturelle Dimension eines Wortes mit dem Grad seiner Konkretheit bzw. Abstraktheit zusammenhängt, wurde bisher von der Forschung nicht mit empirischen Befunden hinreichend berücksichtigt (vgl. Fraas 1998, 2000). Im aktuellen Forschungsstand werden Abstrakta und Konkreta in unterschiedlichen Kontexten beleuchtet und kontrovers diskutiert (vgl. Schrauf 2011: 15ff.). Anknüpfend an diese Diskussion versucht der vorliegende Aufsatz, dessen Fokus auf abstrakte und konkrete lexikalische Konzepte als zwei spezifische kognitive Wissens-einheiten mit unterschiedlichen Merkmalsmodalitäten gerichtet ist, den Einfluss kultureller Faktoren auf die Bedeutungskonstruktion aufzuzeigen und aus kognitiver Sicht exemplarisch zu modellieren. Von der Ausgangslage der kognitiven Semantik abgeleitet, versucht die vorliegende Studie aufzuzeigen, wie anhand von Wortassoziationsexperimenten die Erfassung und Erklärung der Konzeptualisierungsprozesse von Abstrakta und Konkreta unter Berücksichtigung von in dieser Hinsicht beteiligten kulturellen Faktoren geleistet werden kann.

¹ In der kognitiven Semantik werden Bedeutungen von Wörtern als mentale Repräsentationseinheiten (Konzepte) postuliert, die mit perzeptuellen und kognitiven Prozessen erzeugt werden. Diese sind an sprachliche Formen geknüpft, dienen als Vermittler zwischen Sprache und der äußeren Welt und beinhalten die Informationen, die für die Kommunikation relevant sind (Schwarz 2008: 59).

2 Konkreta und Abstrakta aus der Sicht der Kognitionsforschung

Die terminologische Entwicklung des Begriffspaars *konkret/abstrakt* hat sich als Subklassifizierung lexikalischer Konzepte sowohl als fruchtbar wie auch als widersprüchlich erwiesen, da diesen beiden Begriffen je nach theoretischem Rahmen unterschiedliche Lesarten zugeschrieben werden (Kamman 1971, Hempel 1957). In der kognitiven Semantik fungiert zur Unterscheidung zwischen den beiden Konzepten das Wesensmerkmal der perzeptuellen Wahrnehmung² (vgl. z. B. Fraas 2000, Wise et al. 2000, Weiss 1997). Dabei werden Konkreta als sinnlich wahrnehmbare Entitäten angesehen, während Abstrakta Entitäten darstellen, die nicht perzeptuell wahrgenommen werden. Diese dichotome Subklassifizierung des Wortschatzes lässt sich durch psycholinguistische Befunde bekräftigen, die empirisch messbare Unterschiede bei der Verarbeitung von Konkreta und Abstrakta feststellen³ (vgl. Pexman et al. 2007, Gee et al. 1998). Daraus resultieren unterschiedliche Überlegungen zur kognitiv-semantischen Repräsentation dieser beiden Konzepte als bedeutungstragende Einheiten (lexikalische Konzepte) im mentalen Lexikon.

Parallel zu diesen universal geprägten Modellierungsversuchen zur semantisch-konzeptuellen Repräsentation von Abstrakta und Konkreta, die die kulturelle Natur menschlicher Kognition außer Acht lassen, hat die konzeptuelle Metaphertheorie einen revolutionären Erklärungsansatz zur Konzeptualisierung von Abstrakta geboten. Laut der Theorie von Lakoff und Johnson dienen Metaphern dazu, „eine Erfahrung partiell in Begriffen einer anderen Erfahrung zu strukturieren“ (Lakoff; Johnson 2000: 93). Strukturiert wird auf der konzeptuellen Ebene „das Nichtphysische in Begriffen des Physischen“ (ebd. 73). Hiernach erhalten sämtliche abstrakte Konzepte auf der Basis unmittelbarer körperlicher Erfahrung mit der Umwelt eine konkrete Form. Nur durch diese Brückenfunktion zum Körperlichen erlangen Abstrakta ihren Bedeutungsinhalt. Dieser Erklärungsansatz, der eine alternative konzeptuelle Kategorisierung des Wissens vornimmt, hebt eine wechselseitige dynamische Wirkung zwischen konkreten und abstrakten Konzepten hervor. Als Beispiel für die Rolle der Metaphern bei der Konzeptualisierung abstrakter Emotionsbegriffe, die durch die Sinneserfahrung nicht unmittelbar zugänglich sind, nennen Lakoff; Johnson (2000) die *Liebe ist eine Reise*; *Liebe ist ein Patient*; *Liebe ist Physik*. Durch diese Übertragungen wird das abstrakte Konzept Liebe strukturiert.

² Neben dieser Sichtweise, die *abstrakt* und *konkret* von der körperlichen Sinneswahrnehmung aus bestimmt, gibt es eine Reihe von Ansätzen, die bei ihrer Bestimmung des Begriffspaars andere Kriterien zugrunde legen, welche auf verschiedenen Sprachebenen (semantisch, morphologisch und pragmatisch) verortet werden können oder auf der taxonomischen Stellung von Konzepten innerhalb semantischer Netzwerke basieren (vgl. Schrauf 2011).

³ Psycholinguistische Befunde zur Verarbeitung von Abstrakta und Konkreta zeigen bei Untersuchungen zur Gedächtnisleistung meistens große Vorteile für Konkreta gegenüber Abstrakta (vgl. Gee et al. 1998).

Das ist ein typisches Phänomen bei emotionsbezogenen Konzepten, die nicht klar umrissen und unmittelbar in unserer Erfahrung vorhanden sind, und die deshalb hauptsächlich indirekt, also über die Metapher, verstanden werden müssen. (Lakoff; Johnson 2000: 102)

Diese Art der metaphorischen Konzeptualisierung ist auf alle abstrakten Konzepte im mentalen Lexikon übertragbar. Nur durch eine Brückenfunktion zum Konkreten erhalten sie einen Bedeutungsinhalt. Konkrete Erfahrungsbereiche sind vor allem

körperliche Aktivitäten wie Halten, Greifen, Berühren, Geben, Empfangen, Fortbewegung, Reisen, Essen, Wahrnehmungen, Kampf, Spiel, sowie Körperteile, physische Nähe, Besitz und Krankheit; weiterhin Tier- und Pflanzenwelt, Licht, Wetter, Formen, sowie Geld und Maschinen. (Rad- den 1997: 79f.)

Im Gegensatz dazu beziehen sich abstrakte Erfahrungsbereiche, die sich für ein metaphorisches Verständnis anbieten, auf „mentale Prozesse wie Denken, Glauben, Lernen, Vergessen, Erinnern sowie Gefühle, Kommunikation, Moral, das Leben und die Gesellschaft“ (Rad- den 1997: 80).

3 Semantisch kulturelle Differenzen und Wortassoziationen

Trotz der universellen Ausrichtung kognitiver Ansätze bei der semantischen Repräsentation von Abstrakta und Konkreta rückt der kulturelle Aspekt in den Vordergrund. Im Rahmen der kognitiven Semantik gibt es eine Reihe von Studien, die kulturvergleichende Akzente setzen (vgl. Kövecses 2013, 2006, Sahaan 2008). Vor allem in kontrastiv angelegten Arbeiten zur Semantik nimmt die kulturelle Perspektivik menschlicher Kognition bei der Darstellung von Bedeutung eine wichtige Rolle ein, um semantische Divergenzen zwischen verschiedenen Sprachen ans Licht zu bringen (vgl. Roche 2013, 2006, Ait Ramdan 2013, Roche; Roussy-Parent 2006, Heringer 2007, Fraas 2000). Roche geht beispielsweise davon aus, „dass grundsätzlich alle Begriffe, so alltäglich, einfach oder problemlos sie an der Oberfläche auch erscheinen mögen, eine bestimmte linguakulturelle Perspektivik repräsentieren“ (vgl. Roche 2013: 21).

Kulturspezifische Bedeutungsnuancen, die sich daraus ergeben und im Sprachgebrauch nicht ersichtlich werden, illustriert Kram- sch (1988) mit dem Begriff *Spiel* in seiner Verwendung im Französischen und im nordamerikanischen Englisch wie folgt:

The word *game* in American English is associated in its social context mostly with the words *sports, competition, win, lose, team, rules*, whereas the word *jeu* is associated in the French cultural imagination mostly with such words as *loisir* [leisure], *s'amuser* [to have fun], *enfants* [children], *passé-rieux*

[not serious], *contraire de travail* [opposite of work]. *Game* might be the dictionary equivalent of *jeu* but it is certainly not its cultural equivalent. (Kramersch 1988: 106)

Im Gegensatz dazu, dass alle Einheiten des mentalen Lexikons gewisse kulturspezifische Merkmale beinhalten, argumentiert Blank (2001: 58): „Je weniger scharf umrissen die perzeptuelle Gestalt eines Konzeptes [...] ist, desto weniger wird der Spielraum für kulturgebende Unterschiede.“ Dabei sticht der ontologische Effekt der Konkretheit und Abstraktheit als bestimmender Faktor der Kulturintensität lexikalischer Konzepte hervor.

In den bisherigen interkulturell ausgerichteten Untersuchungen zur lexikalischen Semantik werden selten Konkreta und Abstrakta als unterschiedliche tragende Wissensseinheiten des Lexikons behandelt, um daraus einen kontrastiven Vergleich zum Grad der Kulturprägtheit beider Konzeptarten zu ziehen. Dennoch scheinen abstrakte Begriffe, wie *Macht*, *Stolz* und *Freiheit* stärker davon betroffen zu sein als konkrete Begriffe wie *Buch*, *Sonne* oder *Haus*. Sie sind kulturell beschaffen und repräsentieren somit neben ihrem sprachenübergreifenden Bedeutungskern einen weiten Umkreis menschlicher Vorstellungen und historischer Problemzüge.

Ihre Referenzobjekte gehören in der Regel einer Welt des Entwurfs an [...]. Sie sind in ihrer Auslegungspotenz flexibler als Ausdrücke anderer Bereiche des Lexikons. Die Interpretation abstrakter Ausdrücke hängt in extremer Weise von Kontextbedingungen ab, in noch stärkerem Maße als das etwa bei Bezeichnungen für Artefakte oder natürliche Arten vorausgesetzt wird. (Fraas 1998: 15)

4 Wortassoziationsexperimente als Messverfahren zur Ermittlung semantischer Unterschiede

Wie groß die kulturspezifische Prägung abstrakter und konkreter Konzepte ist, zeigt sich in Wortassoziationsexperimenten, die intersprachlich ausgerichtet sind und Assoziationen von Sprechern verschiedener Sprachen zu gewählten Begriffen vergleichen (vgl. Rosenzweig 1957, 1970, Lambert; Moore 1966, Roche; Roussy-Parent 2006). In diesen Experimenten werden Teilnehmer gebeten, zu einem bestimmten Begriff ihre freien Assoziationen zu nennen. Trotz der eindeutigen qualitativen sowie quantitativen Abweichungen zwischen Konkreta und Abstrakta, die durch dieses methodische Verfahren zum Vorschein kommen, wurden keine direkten Aussagen über die Kulturprägtheit von beiden Konzeptarten getroffen, obwohl die Ergebnisse erhebliche Unterschiede aufweisen und Aufschluss über sprachspezifische bzw. kulturspezifische Bedeutungszüge geben.

Als erste interkulturelle Studie gilt die Untersuchung von Rosenzweig (1957). Durch den Vergleich der Wortassoziationen von 288 englischen und französischen

Probanden auf insgesamt 100 Stimuli⁴ konnte er neben der hohen Übereinstimmung bei den Primärantworten (hochfrequenten Assoziationen) auch große Unterschiede feststellen. Diese werden als kulturgebende Unterschiede gedeutet. Mit demselben Verfahren und derselben Stimuliliste zeigten Lambert; Moore (1966) in einer Studie über semantische Unterschiede zwischen den Varietäten des Englischen von mono- und bilingualen anglo- und frankokanadischen Gruppen, wie stark die Similarität der Antworten der mono- und bilingualen Englischsprechenden ist, während die der englischen Gruppe von denen der französischen stark divergieren.

Eine Studie, die sich zum Ziel setzte, Unterschiede zwischen Konkreta und Abstrakta näher zu beleuchten, ist die Studie von Roche; Roussy-Parent (2006), die mit Deutschen und Frankokanadiern durchgeführt wurde. Hier wurde mit der Stimuliliste von Kent; Rosanoff (1910) gearbeitet, die jedoch bezüglich Abstraktheit und Konkretheit operationalisiert wurde. Im allgemeinen Vergleich der Assoziationen der beiden Gruppen können die beiden Autoren zeigen, „wie weit die semantischen Systeme von Sprachen voneinander entfernt sind“ (Roche; Roussy-Parent 2006: 246). Was die Unterschiede zwischen den Konkreta und Abstrakta betrifft, bestätigen die untersuchten Begriffe die hohe kulturspezifische Ausprägung von Abstrakta, wie die folgende Tabelle mit den Wortassoziationen beider Gruppen zum Stimulus *Frieden* zeigt.

Tab. 1: Anzahl der Reaktionen auf den Begriff *Frieden* bei den Deutschen und Frankokanadiern (Roche; Roussy-Parent 2006: 242).

Frieden		Paix	
Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
Taube	13	amour (Liebe)	6
Krieg	8	guerre (Krieg)	6
Ruhe	5	monde (Welt)	6
Hoffnung	3	colombe (Taube)	5
Weiß	3	blanc (weiß)	4
auf Erden	2	Noel (Weihnachten)	3
Freiheit	2	tranquilité (Ruhe)	3
		sérénité (Heiterkeit)	2

⁴ Die Psychologen Kent; Rosanoff (1910) erstellten eine Liste von 100 Stimuli und sammelten Assoziationsdaten von 1.000 gesunden Menschen sowie 247 psychisch kranken Patienten. Die Stimuliliste wurde in verschiedene Sprachen übersetzt und dient bis heute als Basis für Wortassoziationsexperimente.

Frieden		Paix	
Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
		terre (die Erde)	2
brauchen wir, Demonstration Freude , Friede, Freude, Eierkuchen, Friedensengel, Kirche, leben , Seelenruhe , Sehnsucht, selten, schön, stiftend, Stille, Utopie, verzeihen	je 1	beauté, bonheur, bonté, doux, Gandhi, indien, intérieure , joie , Nations-Unies, religion, romaine, souhait, un jour peut-être, vie	1

Die Assoziationen der beiden Sprechergruppen zeigen, wie unterschiedlich die Vorstellungen über diesen Begriff sind. In diesem Zusammenhang führt Müller (1994) die Eigenart mancher Assoziationen auf kulturspezifische Gewohnheiten zurück. Diese entstehen durch „spezifische kulturelle Prozesse, die ablaufen oder abgelaufen sind“ (Müller 1994: 15).⁵

5 Wortassoziationsexperiment Deutsch/Arabisch/ Französisch

Um die oben festgestellten Unterschiede zu überprüfen, wurde ein Wortassoziationsexperiment⁶ mit 165 arabisch-, französisch- und deutschsprechenden Probanden durchgeführt. Hier wurden das Französische und das Arabische als Vergleichssprachen zum Deutschen ausgewählt, um die kulturelle bzw. räumliche Nähe der Sprachen als bestimmenden Faktor zu berücksichtigen.

Ziel der Analyse des Assoziationsverhaltens der Probanden der drei Sprachen besteht darin, zu eruieren, inwiefern die Bedeutungskonstruktion der Abstrakta in verschiedenen Sprachgemeinschaften kulturspezifisch ausgeschöpft wird. Ferner ermöglicht diese Analyse zunächst die Bestimmung von Konzeptualisierungsunterschieden und -gemeinsamkeiten zwischen unterschiedlichen Linguakulturen.

Die Liste von Roche; Roussy Parent (2006) wurde durch die Begriffe *Integration* und *Macht* erweitert, welche im Folgenden dargestellt werden. Aufgrund des hohen

⁵ Müller (1994: 15) führt fort: „Dies hat seinen Grund darin, dass sich die Assoziierenden das Wort als einen Begriff vorstellen, der kulturspezifische Verhältnisse, [...] zum Ausdruck bringt. Diese Verbindungen entstehen natürlich durch die Erfahrungen, die die Personen in einer Kultur mit einem Begriff machen. Wenn beispielsweise eine Deutsche oder ein Deutscher auf das Wort Frühstück mit der Assoziation Zeitung reagiert, liegt das sicherlich daran, dass viele Deutsche morgens eine Zeitung zugestellt bekommen und das Zeitunglesen einen großen Stellenwert beim Frühstück hat. [...] Reagieren die Menschen in anderen Kulturen mit anderen Assoziationen, so ist dies ein Ausdruck der Tatsache, dass Menschen in verschiedenen Kulturen mit gleichen Dingen Verschiedenes verbinden.“

⁶ Die Ergebnisse und die Methodik wurden ausführlich in Ramdan (2013) diskutiert.

Kontextualisierungspotenzials der beiden Stimuli bilden kollektive Erfahrungen in den drei Sprachgemeinschaften den Raum für die Aushandlung ihrer Bedeutung. Die typischen Kontextualisierungsfelder, in denen diese beiden Konzepte auftreten, schlagen sich in den sprachtypischen Wortassoziationen nieder, die nicht zuletzt bedeutungstragend sind.

5.1 Macht

Die Reaktionen der deutschen und der arabischen Probanden auf das Abstraktum *السلطة* (sulta)/*Macht* zeigen eine erkennbare Disparität der Konnotationen im Arabischen und im Deutschen. Diese Disparität ist ein Indiz für die Heterogenität der persönlichen Einstellungen zu dem Begriff *Macht*. Es lassen sich jedoch trotz des hohen Anteils idiosynkratischer Assoziationen (im Arabischen 56%, im Deutschen 40%) Übereinstimmungen zwischen den beiden Sprachen feststellen. Abgesehen von den neutralen Übereinstimmungen *König*, *Gewalt*, *Herrschaft*, *Kraft*, *Verantwortung* und *Regierung*, die in beiden Sprachen vertreten sind, ergaben sich sowohl für das Deutsche als auch für das Arabische Reaktionen, die einem gemeinsamen negativen Begriffsfeld entstammen. Die deutschen Testpersonen nannten *Gewalt*, *ungut*, *ausnutzen*, *hungrig*, *Gier*, *gefährlich*, *Missbrauch* und die Farbe *grau*. Die arabischen Probanden reagierten mit den Nennungen *القمع* (Gewalt), *الاستبداد* (Autorität), *الظلم* (Willkür), *عنف* (Aggression), *تهكم* (Spott), *خبثة* (boshaft) und *العبودية* (Sklaverei).

Tab. 2: Anzahl der Reaktionen auf den Begriff *Macht* bei den Deutschen, den Marokkanern und den Franzosen.

pouvoir		Macht		السلطة(sulta)	
Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
argent (Geld)	8	Politik	9	الشرطة (Polizei)	5
président (Präsident)	6	Geld	8	ملك (König)	4
politique (Politik)	4	König	5	القمع (Unterdrückung)	3
puissance (Kraft)	3	Herrschaft	4	الحكومة (Regierung)	3
responsabilité (Verantwortung)	3	Krieg	2	الاستبداد (Autorität)	2

pouvoir		Macht		السلطة (sulta)	
Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
influence (Einfluss)	2	Gewalt	2	نفوذ (Herrschaft)	2
règne (Herrschaft)	2	Diktator	2	الدولة (Staat)	2
savoir (wissen)	2				
devoir (Aufgabe)	2				
or, force , capitalisme, vouloir, suprême, rébellion, danger , orgueil, état, exécutif, autorité, vice, dictateur , dirigeant, méchant, entreprise, direction, trône, arabe, pourquoi?, peur, roi , petit	1	Ungut, Star Wars, Habitus, Wissen, USA, Verantwortung , Krone, Kraft , grau, Machthaber, Boss, kalt, hungrig, ausnutzen, Ohnmacht, regieren , Gier, Missbrauch , groß, machen, Konzerne, gefährlich , Pharao	1	الامن, الجاه, التحكم , الله, الأب, إحصاء, العبودية, شلاضة, الشرف, كان, التقدير, الشعب, للحكماء, ضرورة, ممكن, القيادة, فقط, الخبيثة, القوة , المسؤولية, قضاء, الظلم, خضر, العنف , المسؤولية, طازج, الأكل, تهكم, الشطط, الأسد, الضياع, الصيف , القانون	1

Trotz der offensichtlichen lexikalischen Heterogenität zeigen die Ähnlichkeiten in dem hervorgerufenen Begriffsfeld, dass signifikante semantische Überlappungen in den beiden Sprachen existieren. Im Gegensatz dazu zeigt das Französische trotz der hohen Übereinstimmung im Bereich der Primäranworten mit dem Deutschen kaum

negative Assoziationen. Diese beschränken sich auf die zwei Nennungen *danger* (Gefahr) und *peur* (Angst).

Neben den genannten Gemeinsamkeiten in der semantischen Erschließung des Begriffs *Macht* löst der Stimulus in den drei Sprachen jeweils unterschiedliche Primärassoziationen aus, was auf seine kulturspezifische Ausprägung hinweist. Während sich im Arabischen die Reaktion الشرطة (Polizei) mit 9% als favorisierte Erstnennung und idealer Vertreter für السلطة (Macht) entpuppt, ist im Deutschen *Macht* an erster Stelle durch die naheliegenden Konzepte *Politik* (16%) und *Geld* (15%) und im Französischen mit *argent* (Geld) 15% und *président* (Präsident) 12% besetzt. Somit zeugen diese hohen Frequenzen der sprachspezifischen Erstnennungen von einer bemerkenswerten kollektiven bzw. kulturspezifischen Konkretisierung im Sinne von Lakoff; Johnson (2003) des Machtbegriffs im Arabischen, im Deutschen und im Französischen.

5.2 Integration

Die Wortassoziationen der Versuchsteilnehmer weisen bei *Integration* beträchtliche Divergenzen auf. Das Assoziationsverfahren zeigt, wie sehr die deutschen und die französischen Probanden dazu tendieren, das Abstraktum *Integration* im politischen Diskurs zu kontextualisieren. Dies zeigt sich am stärksten bei der deutschen Gruppe, deren Primärantworten, nämlich *Ausländer* 17%, *Migration* 11%, *Türkei* 4% und *Muslimen* 4% sowie fast alle Einzelnennungen, aus der öffentlichen Debatte zum Thema *Integration* stammen. Die französischen Teilnehmer teilen mit den deutschen einige unspezifische Assoziationen wie *immigration* (Einwanderung) 27%, *étrangers* (Ausländer) 5% und *ensemble* (gemeinsam) 2%. Bemerkenswert an den Ergebnissen zu diesem Begriff sind die eindeutigen Divergenzen zwischen dem Deutschen und dem Arabischen. Nur die Reaktion Mensch 2% الإنسان 4% stimmte überein. Die Arabischsprecher verbinden اندماج (Integration) mit مجتمع (Gesellschaft), زواج (Heirat), تعاون (Zusammenarbeit), اختلاط (Mischung) und انسجام (Harmonie). Somit ist das Assoziationspektrum breiter und Präferenzen sind nicht offensichtlich.

Tab. 3: Anzahl der Reaktionen auf den Begriff Integration bei den Deutschen, den Marokkanern und den Franzosen.

integration		Integration		اندماج (indimāj)	
Reaktion (Erstnennung)	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
immigration (Einwanderung)	15	Ausländer	9	مجتمع (Gesellschaft)	8
amis (Freunde)	4	Migration	6	زواج (Heirat)	5
étrangers (Ausländer)	3	wichtig	4	اختلاط (Mischung)	2
sociale (sozial/gesellschaftlich)	3	Türkei	2	تعاون (Zusammenarbeit)	3
ensemble (miteinander)	1	Muslime	2	الإنسان (Mensch)	2
		Eingliederung	2	انسجام (Harmonie)	3
		schwierig	2		

integration		Integration		اندماج (indimāj)	
Reaktion (Erstnennung)	Anzahl	Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
voyage, question, banlieue, communication, acceptation, rejet, échange, beuverie, étape, apprentissage, désintégration, adaptation, mathématique, groupe, mélange, adaptation, soirée, assimilation, entreprise, société, dehors, mixité, compréhension, langue, vie facile, communauté, volonté, affection, melting pot	1	Helfer, Menschen Kultur, miteinander , Kontinent, Probleme, Sarrazin, Prüfungsthema, Dauerthema, Asyl, neu, Islam, Notwendigkeit, Politik, Worthülse, Verhandlung, Einwanderung , politisch, Inklusion, Internationalismus, Multikulti, Schule, Vielfalt, Fremde	1	إقراص, وحدة مؤنس, يسكر, فشل, اللين, نخوة, حب, فريق, قدرة, ليلقوة, تكيف, اتحاد, سعادة توافق, جميل, شعوب, الجمعية, تطابق, استهلاك, الاتحاد, خروج, تماهي, الاوروبي, مجموعة, العفوية, بيداغوجيا, معاشرية, اللغة, ذوبان, خجل, التصاق	1

6 Fazit

Der Wortschatz bildet die Voraussetzung für den Erwerb jeder Sprachfertigkeit, denn die Kommunikation kann durch das Aneinanderreihen von Wörtern ohne Berücksichtigung grammatischer Strukturen erfolgen. Es reicht aber nicht aus, Wörter losgelöst von ihrem kulturellen Kontext zu lernen, denn dies kann zu gravierenden Problemen in der interkulturellen Situation führen.

In dieser Arbeit wurde gezeigt, inwiefern Abstrakta im Gegensatz zu Konkreta eine hohe kulturelle Bedingtheit aufweisen. Es ist also im gängigen Fremdsprachenunterricht kaum hilfreich, sich auf die denotative Bedeutung oder eine zweite Kodierungsmöglichkeit in der Muttersprache der Lerner zu beschränken.

Die Wortassoziationen zu *Macht* und *Integration* illustrieren, dass die arabische Sprache konzeptuell der deutschen Sprache ferner ist als z. B. die französische. Dies ist ein Hinweis darauf, dass ein dringender Bedarf an regionalen Lehrwerken herrscht, die die aufgezeigten Differenzen in den Begriffsfeldern beider Sprachen berücksichtigt. Vor allem Abstrakta sollten aufgrund ihrer verdichteten assoziativen

Bedeutung und ihrer Symbolik mit einer geeigneten Sensibilisierung behandelt werden.

Bei abstraktem, d. h. wenig vorstellbarem Material steht in erster Linie der verbale Kode zur Verfügung, bei den Mediationsprozessen handelt es sich um verbale Assoziationen. Auch bei konkret-vorstellbarem Material steht dieser verbale Prozess zur Verfügung; gleichzeitig werden hier aber bildliche Vorstellungen erzeugt, die ein zweites Kodier- bzw. Mediations-system darstellen. Aufgrund dieser doppelten Kodierungsmöglichkeit ist die Lernleistung bei konkret-vorstellbarem Material besser. (Offe; Kessler 1994: 189)

Zudem erscheinen Wortassoziationen geeignet, um situative, funktionale und kulturgebundene Zusammenhänge im Fremdsprachenunterricht ans Licht zu befördern. Ihre Berücksichtigung im Fremdsprachenunterricht kann dazu führen, in kommunikativen Situationen soziokulturell angemessen zu agieren und zu reagieren und damit eine reibungslose Kommunikation zu bewirken.

Literatur

- Ait Ramdan, Mohcine (2013): Wortassoziationen: Ein interkultureller Vergleich zwischen dem Deutschen, dem Arabischen und dem Französischen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18/1, 35-61. (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Ramdan.pdf>).
- Blank, Andreas (2001): *Einführung in die lexikalische Semantik für Romanisten*. Tübingen: Niemeyer.
- Fraas, Claudia (1998): Interpretations- und Gebrauchsmuster abstrakter Nomina – ein korpusbasierter Beschreibungsansatz. In: *Deutsche Sprache* 26/3, 256-272.
- Fraas, Claudia (2000): Begriffe – Konzepte – kulturelles Gedächtnis. Ansätze zur Beschreibung kollektiver Wissenssysteme. In: Schlosser, Horst D. (Hrsg.): *Sprache und Kultur*. Frankfurt a. M.: Lang, 31-45.
- Gee, Nancy R. et al. (1998): Is the concreteness effect a result of underlying network interconnectivity? In: *Journal of Memory and Language* 40, 479-497.
- Hasselhorn, Marcus; Grube, Dietmar (1994): Erstassoziationen von Kindern und Erwachsenen zu 53 konkreten Substantiven. In: Hager, Willi; Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): *Handbuch deutschsprachiger Wortnormen*. Göttingen: Hogrefe, 59-64.
- Hempel, Heinrich (1957): Konkretum und Abstraktum als sprachliche Kategorien. In: *Kant-Studien* 48, 134-160.

- Heringer, Hans J. (2007): *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. 2. Auflage. Tübingen/Basel: A Francke.
- Kammann, Richard; Streeter, Lynn (1971): Two meanings of word abstractness. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 10, 303-306.
- Kent, Grace H; Rosanoff, Aaron J. (1910): A study of associations in Insanity. In: *American Journal of Insanity* 66, 37-47.
- Kövecses, Zoltán (2005): *Metaphor in Culture. Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses, Zoltán (2006): *Language, Mind, and Culture. A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, Claire (1988): Beyond the Skill vs. Content Debate. The Multiple Discourse Worlds of the Foreign Language Curriculum. In: Patrikis, Peter C. (Hrsg.): *Language Learning and Liberal Education*. New Haven: Consortium for Language Teaching and Learning, 98-118.
- Lakoff, George; Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press. Übers. von Hildenbrand, Astrid (2000): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. 2. Auflage. Heidelberg: Carl Auer.
- Lambert, Wallace E.; Moore, Nancy (1966): Word-association responses: comparisons of American and French monolinguals with Canadian monolinguals and bilinguals. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 3, 313-320.
- Müller, Bernd-Dietrich (1994): *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Fernstudieneinheit 8. München/Berlin: Langenscheidt.
- Offe, Heinz A.; Kessler, Eva G. (1994): Normen für die Konkretheits- und Vorstellbarkeitseinschätzungen von 234 Substantiven. In: Hager, Willi; Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): *Handbuch deutschsprachiger Wortnormen*. Göttingen: Hogrefe, 187-199.
- Pexman, Penny M. et al. (2007): Neural correlates of concreteness in semantic categorization. In: *Journal of Cognitive Neuroscience* 19, 1407-1419.
- Roche, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie: Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg; Roussy-Parent, Melody (2006): Zur Rolle der kontrastiven Semantik in interkultureller Kommunikation. In: Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen* 35, 228-250.
- Rosenzweig, Mark (1957): Étude sur l'association des mots. In: *L'année psychologique* 57, 23-32.

- Rosenzweig, Mark R. (1970): International Kent-Rosanoff word association norms, emphasizing those of French male and female students and French workmen. In: Postman, Leo Joseph; Keppel, Geoffrey (Hrsg.): *Norms of Word Association*. New York: Academic Press, 95-176.
- Schrauf, Judith (2011): *Vom Konkreten im Abstrakten. Eine kognitionslinguistische Analyse zu Konkreta und Abstrakta*. Dissertation. Philipps-Universität Marburg.
- Schwarz, Monika (2008): *Einführung in die Kognitive Linguistik*. 3. Auflage. Tübingen: A. Francke.
- Siahaan, Poppy (2008): *Metaphorische Konzepte im Deutschen und Indonesischen. Herz, Leber, Kopf, Auge und Hand*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Weiss, Sabine (1997): EEG-Kohärenz und Sprachverarbeitung. Die funktionelle Verkopplung von Gehirnregionen während der Verarbeitung unterschiedlicher Nomina. In: Rickheit, Gert (Hrsg.): *Studien zur Klinischen Linguistik: Methoden, Modelle, Intervention*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 125-145.
- Wise, Ray et al. (2000): Noun imageability and the temporal lobes. In: *Neuropsychologia* 38, 985-994.

Sprachmitteln im DaF-/DaZ-Unterricht – Lernziele, Aufgabentypen, Perspektiven

Martina Liedke-Göbel (München)

1 Einleitung

Aufgaben und Übungen zum Sprachmitteln als „fünfter Fertigkeit“ werden gegenwärtig im Lehrkontext der Schulfremdsprachen Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch als wichtige Bestandteile moderner Lehrwerke thematisiert. In den gängigen Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sind entsprechende Aufgabenstellungen hingegen bislang kaum aufzuweisen. Steht die Fremdsprachendidaktik an der Schwelle einer translatorischen Wende, die die DaF-/DaZ-Didaktik mitvollziehen sollte? An Beispielen wird im vorliegenden Beitrag diskutiert, wie sich die curricularen Bestimmungen und praktischen Lehrwerkumsetzungen vor dem Hintergrund der Forschungen zu authentischen Sprachmittlersituationen darstellen.

Ein Blick in die Curricula für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Kapitel 2) erbringt ein widersprüchliches Bild, dessen Hintergründe in Kapitel 3 ausgehend von empirischen Untersuchungen und translationswissenschaftlichen Überlegungen herausgearbeitet werden. An einem Beispiel familiärer Kommunikation werden kollektive translatorische Prozesse nachgezeichnet (Kapitel 4). Es wird dafür plädiert,

den Kompetenzbereich *Sprachmittlung* im Sinne einer *translatorischen Bewusstheit* umfassender zu konzeptualisieren und auch Selbsttranslationen und kollektive Bearbeitungsformen, wie sie im mehrsprachigen Alltag aufzufinden sind, in die fremdsprachendidaktische Diskussion und Übungserstellung einzubeziehen.

2 Sprachmitteln in den Curricula und Lehrwerken

Dass es das Fremdsprachenlernen auch mit dem Übertragen von Inhalten aus der einen in die andere Sprache zu tun hat, ist unbestritten. Vor allem im Zusammenhang mit dem Erwerb der lexikalischen Mittel der Zielsprache stellt sich für Lernende die Frage nach deren Übersetzung, zumeist in die L1, eventuell auch eine bereits erlernte Fremdsprache. Andererseits haben sich Lehrende und Lernende auch immer wieder gegen Translationen im Fremdsprachenunterricht ausgesprochen.

„Bequem, gemütlich“ oder „frisch und faszinierend“ – als diesen Gegensatz empfindet die fiktive Erzählerin im Roman „The House in Paradise Street“ der Autorin Sofka Zinovieff¹ die möglichen Zugänge durch Ein- oder Zweisprachigkeit. Bei einem Spaziergang wird sie von ihrem Mann auf eine Pflanze aufmerksam gemacht, deren englische Bezeichnung sie später nachschlägt.

On a stroll through some olive groves, Nikitas presented me with a lacy white flower resembling cow parsley, saying it was *kónio*. “Don’t eat it!” he warned. “That’s what Socrates drank after he was sentenced to death.” [...] Later, I looked up the word *kónio* in a dictionary: hemlock. It occurred to me how knowing the name of something in your own language can make it slot into a comfortably familiar category, while learning a word like a child who sees something for the first time, allows it to be fresh and fascinating. (Zinovieff 2012: 166)

Interessant ist, dass die Erzählerin überhaupt ein Wörterbuch aufschlägt. So hatte ihr Mann die Bedeutung von *konio* nämlich bereits durch Erklärungen, die hier nur teilweise wiedergegeben sind, hinreichend verdeutlicht. Das „frische und faszinierende“ Verstehen reicht Maud aber offenbar nicht aus – es muss sich durch Translation, durch Anknüpfung an das Bekannte noch einmal seiner selbst vergewissern.

2.1 Zum Begriff des „Sprachmittels“

Im Beispiel *konio* finden sich verschiedene Verfahren, die dem translatorischen Handeln zuzuordnen sind. Ob das obige Beispiel unter den Begriff *Sprachmitteln* fällt, ist ausgehend von den gegenwärtigen didaktischen Überlegungen zu Sprachmittlerauf-

¹ New York: Marble Arch Press, dt. Athen, Paradiesstraße. dtv 2013.

gaben im Fremdsprachenunterricht allerdings nicht unumstritten. Die fremdsprachendidaktische Diskussion, so kritisieren Sinner; Wieland (2013), wird weitgehend ohne Anbindung an die translationswissenschaftlichen Begriffsbestimmungen geführt. So wird der Begriff in der Fremdsprachendidaktik und in der Translationswissenschaft unterschiedlich genutzt, wobei sich auch innerhalb der Disziplinen verschiedene Begriffsbestimmungen finden.

Im translationswissenschaftlichen Kontext dient *Sprachmitteln* zumeist als Oberbegriff für das simultane, konsekutive und informelle Dolmetschen, für das genaue und literarische Übersetzen sowie für das rephrasierende Zusammenfassen zwischen einer Ausgangs- und einer Zielsprache, aber auch zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit und umgekehrt. Sprachmitteln stellt sich dabei im weitesten Sinn als Paraphrasierung dar. Einheiten unterschiedlicher Größenordnung einer Ausgangssprache (*Translandum*) werden mit denen einer Zielsprache in Verbindung gebracht (*Translat*). Da sich Sprachen hinsichtlich ihrer Mittel-Zweckbeziehungen unterscheiden, kann die paraphrasierende Umsetzung eine gegenüber der Ausgangssprache veränderte Wahl der sprachlichen Mittel erfordern. Unterschieden werden kann zwischen Translaten, die als „wortgetreue Übertragung“ eine solche Anpassung nicht vornehmen (so genannten Metaphrasen) und Paraphrasen im engeren Sinn, die funktionale Äquivalenzen berücksichtigen. Die Beziehungen zwischen *Translandum* und *Translat* stellen sich handlungstheoretisch als Prozesse der Herstellung von *translatorischen Wissensrelationen* dar (vgl. Kapitel 3.1).

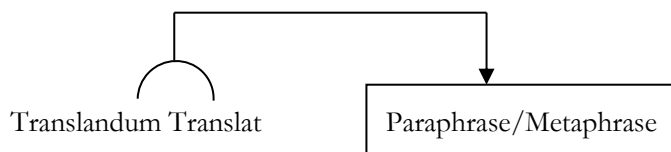


Abb. 1: Beziehungen zwischen *Translandum* und *Translat*.

In einer zweiten, engeren Begriffsbestimmung wird Sprachmitteln als translatorisches mündliches Handeln durch Laien vom professionellen translatorischen Handeln geschieden (Knapp; Knapp-Potthoff 1985) und im Sinne einer „*natural translation*“ (Harris 2012) als Bestandteil mehrsprachiger alltäglicher Kommunikation aufgefasst.

Im Zusammenhang des Community Interpreting wird die Bezeichnung *Sprachmittler* in jüngster Zeit zudem in einer dritten begrifflichen Füllung spezifischer auf Personen bezogen, die als semi-professionelle Dolmetscher und Übersetzer im Migrationskontext Hilfestellung bei Verständigungsproblemen leisten (Slapp 2004). Damit tritt der Begriff in Konkurrenz zu der zusammenfassenden Bezeichnung *Sprach- und Kulturmittler* für das Berufsbild von Dolmetschern, Übersetzern und Sprachlehrkräften.

2.2 Sprachmitteln im GER, im Rahmenplan DaF und im Rahmencurriculum DaZ

Die Bestimmungen der Translationswissenschaft gehen in unterschiedlicher Weise partiell in die gegenwärtigen Curricula ein. Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER) erfasst Sprachmittlung (*mediation*) ausgehend von dem Berufsbild des Dolmetschers und Übersetzers als mündliches oder schriftliches Übertragungshandeln, das als Dienstleistung für Dritte stattfindet.

Sowohl bei der rezeptiven als auch bei der produktiven Sprachverwendung ermöglichen die mündlichen oder schriftlichen Aktivitäten der Sprachmittlung Kommunikation zwischen Menschen, die aus irgendwelchen Gründen nicht direkt miteinander kommunizieren können. Übersetzung oder Dolmetschen, die Zusammenfassung oder der Bericht ergeben eine (Neu-)Fassung eines Ausgangstextes für Dritte, die keinen unmittelbaren Zugriff darauf haben. (GER 2001: 26)

Unklar verbleibt dabei, wie sich die Begriffe *Übersetzung* und *Dolmetschen* zu *Zusammenfassung*, *Bericht* sowie *Fassung* zu *Neufassung* verhalten, die sich aus translationswissenschaftlicher Perspektive nicht als Alternativen, sondern als Spezifizierungen des translatorischen Auftrags darstellen (vgl. Kapitel 3.1).

In der gegenwärtigen Didaktik der Schulfremdsprachen wird *Sprachmitteln* spezifischer auf das nicht-professionelle mündliche und schriftliche translatorische Handeln bezogen.

Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht wird derzeit als informelle, alltägliche und nicht-professionelle Aktivität in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen verstanden, in denen eine sinngemäße interlinguale Vermittlung von Inhalten einer Ausgangssprache in eine Zielsprache und gegebenenfalls viceversa notwendig wird. (Rössler; Reimann 2013: 11f.)

Der „Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für den Auslandsunterricht“ schränkt den Begriff dabei auf die zusammenfassende Übertragung ein: Unter *Sprachmitteln* verstanden wird „das sinngemäße inhaltsorientierte und zusammenfassende Übertragen von Kern- und/oder Schlüsselinformationen in die Fremdsprache Deutsch und andererseits die Wiedergabe aus dem Deutschen in die jeweils schülerseitige Mutter- und/oder Begegnungssprache“ (2009: 9). Während der GER dem Sprachmitteln nur marginale Aufmerksamkeit widmet, wird der Sprachmittlungskompetenz im „Rahmenplan“ als „fünfter Fertigkeit“ ein zentraler Stellenwert neben den klassischen Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen eingeräumt. Eine entsprechende Gewichtung von Sprachaktivitäten ab Niveaustufe A1 findet sich auch in „Profile deutsch“ (Glaboniat et al. 2005, vgl. Kapitel 2.2).

Von einer solchen Einschätzung ist das „Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache für Integrationskurse“ weit entfernt. Das Sprachmitteln, Dolmetschen oder

Übersetzen findet hier noch nicht einmal Erwähnung. Lediglich an einer einzigen Stelle des Curriculums wird ein *Sprachmittler* angesprochen, und zwar im Handlungskontext „Umgang mit der Migrationssituation“. Als Kann-Beschreibung wird hier für die Niveaustufe A1 das Lernziel formuliert: „Kann, z. B. Beamte, bitten, Dolmetscher bzw. Sprachmittler hinzuzuziehen“ (2007: 26).

Möglicherweise spiegeln die Curricula andere Wirklichkeitserfahrungen wider. Da sich das „Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache“ von seiner Konzeption her stärker als der GER und der „Rahmenplan“ an einer spezifischen Zielgruppe orientiert, deren Sprachbedarf in einer empirischen Erhebung erfasst wurde (Ehlich; Montanari; Hila 2007), könnte es sein, dass sich hinter den Einschätzungen andere Alltagspraxen verbergen als im Schulkontext fokussiert.

2.3 Sprachmittleraufgaben

In Lehrwerken und Prüfungen für den schulischen Fremdsprachenunterricht Englisch, Französisch, Spanisch oder Italienisch im Inland gelten Sprachmittleraufgaben heutzutage als gängige Praxis. So stellen Reimann; Rössler (2013: 17) fest:

Gut zehn Jahre nach Erscheinen des GeR sind Sprachmittlungsaufgaben im Fremdsprachenunterricht angekommen. Sie sind fester Bestandteil der neuesten Lehrwerkgenerationen für die modernen Sprachen und werden in den Bundesländern zunehmend als Prüfungsformat im schriftlichen Zentralabitur eingesetzt.

Gerade der Prüfungsaspekt bietet Anlass für eine kritische Revision der praktischen Umsetzungen. So sollten sich, wie auch ein entsprechender Passus im „Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache“ zeigt (Reimann; Rössler 2009: 9), Sprachmittlungsaufgaben nicht als Rückkehr zur Grammatik-Übersetzungsmethode gestalten, sondern sich dem kommunikativen Paradigma entsprechend auf Intentionen und Situationen des alltäglichen Handelns beziehen.

Caspari (2013) formuliert verschiedene Kriterien für „gute“ Sprachmittleraufgaben. Die Aufgaben sollten eine möglichst wirklichkeitsnahe Kommunikationssituation erfassen, die Sprachmittlung erforderlich macht und dem Horizont der Schülerinnen und Schüler entspricht, sie sollten Rollenvorgaben machen, die nicht zu weit von der Schülerrealität entfernt sind, den Einsatz authentischer Materialien vorsehen und von den Lernenden zu bewältigen sein, d. h. das zu ihrer Bearbeitung nötige sprachkulturelle und sachliche Wissen sollte bei den Lernenden vorhanden sein oder im Rahmen der Aufgabenstellung erworben werden können.

Einen umfangreichen Kriterienkatalog, der einen Teil der oben angesprochenen Aspekte aufnimmt, legt Pfeiffer (2013) vor. Qualitätskriterien für Sprachmittleraufgaben sind nach Pfeiffer Klarheit und Authentizität der Handlungssituation, Klarheit des Adressatenbezugs, ein interkultureller Gehalt sowie klare Arbeitsaufträge und transparente Bewertungskriterien. Zudem sollten die Aufgabenstellungen die

Schülerinteressen berücksichtigen, von ihren Anforderungen her deren Niveau entsprechen und durch visuelle Impulse unterstützt sein. Als wichtigen Punkt nennt Pfeiffer zudem den Verzicht auf Vokabelhilfen.

In den gängigen, im Inland produzierten Lehrwerken und in den standardisierten Prüfungen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sind entsprechende Aufgaben bislang nicht aufzufinden. Sie finden sich allerdings zum Teil in regionalen Prüfungsformaten wie z. B. dem „Griechischen Staatszertifikat – Deutsch“.² Es könnte also sein, dass Sprachmittleraufgaben in regionalen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache vorkommen oder dass Lehrende im Ausland entsprechende Materialien in Ergänzung ihres Unterrichts selbst erstellen.

Einige der gegenwärtig genutzten Aufgabentypen sollen im Folgenden am Beispiel des Englischen als Fremdsprache aufgezeigt werden.

Mediation: See you in Munich!

Jenny from England is staying with her German exchange partner Laura. It's her last day, so Laura's grandmother asks a lot of questions. Laura helps Jenny and her grandma to understand each other.

Grandma: Werdet ihr euch nächstes Jahr sehen?

Laura: My grandmother wants to know _____

Jenny: Well, I'd love to come back to Germany.

Laura: Sie _____

Grandma: Hat es dir hier gefallen?

Laura: She asks _____

[...]³

Abb. 2: Mediationsübung (Green Line New E2, Bd. 3, Trainingsbuch Standard- und Schulaufgaben, 2006: 39).

Im Lehrwerksverbund *Green Line*,⁴ aus dem das Beispiel stammt, sind Aufgaben zur sogenannten *mediation* ein häufiger Bestandteil, der insbesondere in den Arbeitsmaterialien für Lernende aufgenommen wird. Rollenmodell im Beispiel ist die deutsche Schülerin Laura, die zwischen ihrer englischsprachigen Austauschpartnerin Jenny und ihrer Großmutter vermitteln soll. Charakteristisch für diesen Übungstyp der Medi-

² Vgl. die Beispiele auf den Webseiten der Staatlichen und Kapodistrischen Universität Athen, <http://www.gs.uoa.gr/kpg-kratiko-pistopoihtiko-glwssoma8eias/8emata-prohgoymenwn-e3etastikon-periodwn.html>.

³ Die Aufgabenstellungen werden hier nur auszugsweise erfasst. Auslassungen sind durch [...] gekennzeichnet.

⁴ Stuttgart: Klett. Das Lehrwerk gilt seit über 20 Jahren als Vertreter eines kommunikativen Übersetzungsansatzes (vgl. Hallet 1995), wobei der Übungstyp *mediation* in früheren Jahren noch als *translation practice* bezeichnet wurde. Einige der in Hallet exemplarisch angesprochenen Übungen finden sich auch heute noch im Lehrwerk, z. B. die Aufgabe, für eine englischsprachige Familie die Nutzungsregeln eines Campingplatzes im Schwarzwald zu mitteln.

ation ist die zweisprachige Gestaltung. Vorgegeben sind die Äußerungen der Gesprächspartner, die in die jeweils andere Sprache übertragen werden sollen. Das geforderte Mittel entspricht dem konsekutiven Dolmetschen.

Während das Beispiel „*See you in Munich!*“ die wechselseitige Übertragung vorsieht, ist das folgende Beispiel auf die Übertragung in die Zielsprache hin ausgelegt. Übermittelt werden soll ein mitgehörtes Gespräch. Mit einer Zeichnung wird ein visueller Impuls gegeben, der die Handlungssituation verdeutlicht (zwei Mädchen sitzen auf einer Decke im Park und beobachten zwei sich unterhaltende Jungen).

Mediation: Germans in Seattle

Ceri and Anna, a German girl who is spending a year in Seattle, are in a park. A few metres away from them two German boys ('Blondie' and 'Blacky', as the girls call them) are talking to each other. Ceri wants to know what they are talking about, so Anna tells her. Use indirect speech.

Ceri: What did they say?

Blondie: Kennst du die berühmteste Basketballmannschaft in Seattle?

Blacky: Nein, ich interessiere mich nicht für Basketball.

Anna: Blondie asked Blacky _____

Blacky said _____

[...]

Abb. 3: Mediationsübung (Green Line New E2, Bd. 3, Trainingsbuch Standard- und Schulaufgaben, 2006: 60).

Es zeigt sich, dass die Sprachmittlersituation häufig nur ein Szenario bildet, das für andere Übungszwecke genutzt wird. Die Aufgabenstellung benennt den eigentlichen Zweck der Übung: „*Use indirect speech.*“ Caspari (2013) arbeitet eine Reihe von Funktionen heraus, die Sprachmittleraufgaben in Lehrwerken erfüllen. Das Szenario *Sprachmitteln* wird zur Wortschatz- oder Grammatikarbeit genutzt, dient als situativer Rahmen zur Überprüfung von Hörverstehen oder Leseverstehen oder wird als Sprech- oder Schreibenanlass eingesetzt.

Mediationsaufgaben mit Mittlungsrichtung in die Fremdsprache spielen insbesondere im Unterricht an fortgeschrittene Lerner eine wichtige Rolle. Im Mittelpunkt stehen dabei oft schriftliche Texte, wobei Zeitungsartikel eine häufig gewählte Textsorte bilden.

Ein besonderes Problem ist die geforderte *Authentizität* der Sprachmittleraufgaben, die an die Lernenden herangetragen wird. Das folgende Beispiel stammt aus einer Prüfungsaufgabe im Abitur. Während in den ersten beiden Beispielen mit dem Schüleraustausch ein Szenario gewählt wird, das den Schülerhorizont berücksichtigt, versetzt die Aufgabe die Schülerinnen und Schüler in die Rolle professioneller Mitt-

ler. Als Assistenten des Westfälischen Staatsministers sollen sie ausgehend von einem Zeitungsartikel ein englischsprachiges Statement für eine Präsentation an der Deutschen Botschaft in London vorbereiten.⁵

Von den Zuwanderern lernen

Sind wir für oder gegen eine multikulturelle Gesellschaft? Diese Frage bewegt seit langem die Gemüter in Deutschland. Doch warum eigentlich? Bei genauerer Betrachtung entpuppt sich der Erkenntniswert dieser Frage als äußerst mager – ähnlich wie bei der Überlegung, ob wir für oder gegen die Globalisierung sind. Wer mit offenen Augen durchs Leben geht, [...] (DIE ZEIT 27/2006)

The article above was written by the Westphalian Secretary of Immigration, Armin Laschet. As a personal aide to the minister, it is your task to prepare a statement in English which summarises his key arguments for a panel discussion at the German Embassy in London. The participants in this discussion have been provided with four questions in advance. These questions are designed as guidelines for their statement and they are given here in German.

1. Kann man westliche Gesellschaften als „multi-kulturell“ bezeichnen?
2. Braucht eine multikulturelle Gesellschaft eine Art „Leitkultur“? Oder sollte sie andersartige Werte und Lebensstile uneingeschränkt als gleichwertig tolerieren?
3. [...]

*Prepare the Minister's statement **in English** that reflects what he wrote in his article. The statement should focus on the four questions which have to be answered by him during the panel discussion in London.*

Abb. 4: Musteraufgabe Sprachmittlung im Abiturfach Englisch (2011, Bayern).

Auffällig ist, dass der professionelle Translationskontext hier verzerrt abgebildet wird: Die Lernenden haben weder Zeit für die gewissenhafte Vorbereitung auf das Thema noch ist ihnen die Nutzung eines Wörterbuchs (oder von Webressourcen) erlaubt. Entsprechend kritisiert auch De Florio-Hansen (2013a: 17):

Während die Fremdsprachendidaktik Übersetzen und Dolmetschen [...] als zu schwierig zurückweist, erwartet man von den Lernenden, dass sie eine höchst anspruchsvolle kommunikative Aufgabe bewältigen, [deren Anforderungen, ML] bisweilen diejenigen, die an professionelle Sprachmittler gestellt werden, übertreffen.

Dass man sich in der gegenwärtigen Diskussion der Schulfremdsprachen dennoch grundsätzlich für Sprachmittlertaufgaben ausspricht, wird mit dem didaktischen Nutzen der Aufgabenstellungen begründet. Sie sind, so Caspari (2013: 41), „nicht per se ungeeignet oder schlecht konstruiert“, sondern eignen sich zur Förderung verschiedener fremdsprachlicher Kompetenzbereiche. Insbesondere wird die motivierende Kraft angesprochen, die Sprachmittlertaufgaben im Rahmen von Gruppenarbeit und

⁵ Musterabituraufgabe 2011 Englisch, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, <http://www.isb2.bayern.de/download/6371/aufgabe-zur-sprachmittlung-englisch.pdf>.

Medienprojekten bei den Lernenden freisetzen können. Mögliche Lernszenarien reichen von der Streitschlichtung zwischen Jugendlichen im Sprachencamp bis hin zur Entwicklung von Werbekampagnen oder internationalen Blogs zu Themen, die für die Lernenden interessant sind (Reimann; Rössler 2013).

Für die Entwicklung von Aufgabenstellungen schlägt de Florio-Hansen (2013a) eine Orientierung an „Profile deutsch“ vor. In „Profile deutsch“ (Glaboniat et al. 2005), einem Werkzeug, das sich als offenes Instrument zur Curriculumsentwicklung versteht, werden bereits ab Niveaustufe A1 Lernziele für das mündliche und schriftliche Sprachmitteln aus dem Deutschen in eine andere Sprache und umgekehrt sowie zudem auch aus dem Deutschen in das Deutsche formuliert, z. B. „Kann einer Bekannten an einer Hotelrezeption in Berlin die Auskunft der deutschsprachigen Empfangsdame über die Frühstückszeit in der gemeinsamen Sprache wiedergeben“ (A1, 2005: 114), „Kann während eines kurzen Gesprächs zwischen dem deutschsprachigen Chef und einer neuen Kollegin am Arbeitsplatz die wichtigsten Äußerungen in beiden Sprachen wechselseitig sinngemäß weitergeben“ (B1, 2005: 149), „Kann bei einem Gerichtsprozess dem Angeklagten erklärend und flüssig auf Deutsch weitergeben, welche Schlussfolgerungen der deutschsprachige Richter aus den Aussagen der Zeugen zieht“ (C2, 2005: 211).

Wenngleich sich aus den dort erarbeiteten Beschreibungen Szenarien für Aufgaben entwickeln lassen, so weist die Diskussion um *gute* Aufgaben jedoch auf einen Bedarf an Grundlagenforschung. Zwar will man durch Sprachmittlertaufgaben an einen bestehenden Alltagsbedarf anknüpfen, die Aufgabenstellungen sind aber nicht empirisch, sondern intuitiv-introspektiv begründet. Im Folgenden soll daher gefragt werden, welche Lehranforderungen sich aus Analysen authentischer Handlungskontexte ergeben.

3 Sprachmittlung im Migrationsalltag

Im Kontext der Migrationsforschung sind alltägliche sprachmittelnde Aktivitäten empirisch mittlerweile recht gut untersucht. In den klassischen Einwandererländern wie den USA und Kanada, seit den 1982er-Jahren auch im europäischen und deutschsprachigen Raum, findet sich eine kontinuierlich steigende Anzahl von Publikationen. Viele Studien fokussieren spezifisch die Situation jugendlicher Sprachmittler (siehe die verschiedenen Beiträge in Antonini 2010).

Im Mittelpunkt bisheriger Untersuchungen, die auf Transkriptionen authentischer Sprechsituationen basieren, steht die Kommunikation in Zielsprachigen Institutionen, insbesondere im Kontext der medizinischen Versorgung (u. a. Rehbein 1985, Pöchlacker 2000, Meyer 2004, Bührig et al. 2012). Die Studien zeichnen ein problembelastetes Bild des Sprachmittlens im migrantischen Alltag, das das im „Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache“ formulierte Lernziel rechtfertigt, die Institutionsvertreter professionelle Hilfe anfordern zu lassen.

Das folgende Beispiel, ein kurzer Auszug aus Pöchhacker (2000: 218), entstammt einem gedolmetschten Therapiegespräch, das die Logopädin Tanja mit türkischsprachigen Eltern führt, die sich um die Entwicklung ihrer zweijährigen Tochter sorgen. Gedolmetscht wird das Gespräch durch die ca. 16-jährige Nichte der Mutter (Dolm.).

- Tanja: Ähm, fragen Sie ob sonst irgendwie seine Entwicklung ((Spielzeug fällt zu Boden)) ah, ob sonst irgendwie seine Entwicklung/sie hat ja noch ein Kind, oder?
- Dolm.: Ja.
- Tanja: Aber ein kl/ah so, der is kleiner. War sonst seine Entwicklung irgendwie auffällig, vom Gehen her, vom Krabbeln, Sitzen, hat er eher langsam begonnen oder war das normal?
- Dolm.: Şey, eee, yavaş mı başladı yürümeye? Şey yapmaya, emeklemeye? *Dings, hat sie langsam begonnen zu gehen, dings zu machen, zu krabbeln?*
- Mutter: Beş, eeh, altı aylıkkken emeklemeye başladı çocuk. *Mit fünf, äh, mit sechs Monaten hat das Kind zu krabbeln begonnen.*
- Dolm.: Das war auch normal.

Das Beispiel ist kennzeichnend für den Handlungstyp, der auch als „Sprachmitteln im engeren Sinn“ bezeichnet wird (vgl. Kapitel 2). Die nicht-professionell Handelnden treten nicht nur als *Übermittler*, sondern auch als *Vermittler* und Aktanten eigenen Rechts in die Diskurse ein (Knapp; Knapp-Potthoff 1985). Dabei kommt es zu veränderten Perspektivierungen und inhaltlichen Verkürzungen, die unter Umständen Konsequenzen wie Fehldiagnosen oder rechtliche Probleme nach sich ziehen können. Zu beobachten sind unter anderem der Wegfall zentraler fachlicher Informationen, Verschiebungen der illokutiven Qualität von Sprechhandlungen sowie die Vorwegnahme handlungsleitender Entscheidungen der Institutionsvertreter.

Die psychosoziale Situation jugendlicher Sprachmittler wird in Guske (2010) und Ahamer (2013) auf der Basis von qualitativen Interviews erfasst. Nach eigenen Angaben mitteln Jugendliche im Migrationskontext häufig für ihre Eltern, oft in der Schule, im Zusammenhang mit der Versorgung jüngerer Geschwister, ebenso auch im Umgang mit Ärzten, Behörden oder dem Steuerberater. In diesem Zusammenhang kommt den Jugendlichen oft eine Funktion als „Familienaußenminister“ (Rajič 2008) zu, die mit Verantwortungsübernahme für den kommunikativen Erfolg einer der zu mittelnden Parteien einhergeht. Als *language broker* nehmen sie zugleich die Aufgabe der Außendarstellung der von ihnen vertretenen Sprachgemeinschaften wahr.

Neben dem Problem, dass sprachmittelnde Einsätze zum Unterrichtsausfall für Schülerinnen und Schüler führen, wird die Sprachmittlersituation von den Jugendlichen selbst oft als belastend empfunden. Die thematisierten Probleme umfassen Elterngespräche in der Schule, die die eigene Person betreffen, die Konfrontation mit belastenden Inhalten, z. B. Krankengeschichten, Schwierigkeiten mit der einherge-

henden Verantwortung, z. B. wenn die betreffende Situation mit rechtlichen Konsequenzen für die Familie verbunden ist, den Ausfall von Freizeit und Freizeitaktivitäten, Nicht-Berücksichtigung und Zurückstellung eigener Wünsche aufgrund familiärer Anforderungen, Scham aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse der Eltern bei gleichzeitiger Solidarität mit diesen sowie Angst vor einer „heimlichen“ Kontrolle translatorischer Leistungen durch die Eltern und sich anschließender Kritik. Die Sprachmittlerposition, so das Fazit der Studien in Übereinstimmung mit Untersuchungen aus dem angloamerikanischen Kontext, zwingt die Jugendlichen in die Rolle von Erwachsenen (*adultification*) und führt zu einer Umkehr familiärer Rollen. Allerdings erwähnen die Jugendlichen auch Stolz darüber, anderen helfen zu können, Zufriedenheit mit der eigenen Leistung, ein wachsendes Selbstwertgefühl und eine zunehmende Professionalisierung bei der Erfüllung sprachmittlerischer Aufgaben.

Insgesamt weisen die bisherigen Studien zur „heimlichen Spracharbeit“ (Ahmer 2013) der mittelnden Kinder und Jugendlichen auf eine Problematik, die zur Forderung nach dem Einsatz professioneller Dolmetscher und Übersetzer, ersatzweise auch nach der Aus- und Weiterbildung semi-professioneller Mittler für das Community Interpreting in Institutionen des öffentlichen Lebens führt.

Betrachtet man die Überlegungen zum Fremdsprachenunterricht vor dem Hintergrund der Migrationsforschung, so zeigt sich, dass die fiktiven Praktiken, die die schulische Fremdsprachenlehre im Ausland fokussiert, und die aktuellen Praktiken, denen sich sprachmittelnde Kinder und Jugendliche im Inland stellen müssen, nur wenig miteinander gemein haben. Während im ersten Fall idealiter ein altersgerechter Bezug von Sprachmittleraufgaben gegeben ist, stellt der Lebensalltag in der Migrationssituation die Jugendlichen vor eine *schlechte* Wirklichkeit, der durch gesellschaftspolitische Maßnahmen zu begegnen ist. Dabei erweisen sich sprachliche Verfahren wie die Distanzierung von der ausgangssprachlichen Sprechhandlung in der Mittlersituation („er/sie sagt, dass...“) sowie die zusammenfassende Übertragung, auf die die Auslandslehre fokussiert, als Momente, die zu Problemen führen können.

3.1 Translatorische Prozesse im reproduzierenden Handeln

Knapp; Knapp-Potthoff (1985) sehen die Unterscheidung zwischen Sprachmitteln und professionellem Dolmetschen als ideale Differenzierung an, der in der Praxis eine graduelle Umsetzung verschiedener Formen der Aktantenbeteiligung entspricht. Eine Rekonstruktion translatorischer Prozesse, die dieser Differenzierung handlungstheoretisch nachgeht, legen Bührig; Rehbein (2000) vor.

Die Paraphrase-Beziehungen zwischen Translandum und Translat, die im Rahmen der Systemlinguistik als statische Relationen zwischen Zeichen und Zeichenketten aufgefasst werden, sind nach Bührig; Rehbein (2000) handlungstheoretisch als dynamischer Prozess der *Herstellung translatorischer Wissensrelationen* zu konzeptualisieren. Dabei gilt es, zwischen *reformulierendem* und *reproduzierendem* Handeln zu unterscheiden.

Bei Unterschieden der Sprechhandlungssituation, die sich auch auf die einzelnen Teilschritte auswirkt, ist den drei translatorischen Konstellationen des Übersetzens, simultanen und konsekutiven Dolmetschens eine innere Ablaufstruktur gemeinsam. Zentrale Stadien dieses Prozesses erfassen Bührig; Rehbein (2000) mit den Termini *Lexifizierung* und *Delexifizierung*. Gemeint ist damit ein kurzfristiges metakommunikatives Herauslösen sprachlicher Einheiten aus ihrem Handlungszusammenhang in „eigenem Recht“. Eine ausgangssprachliche Handlung wird bei der Lexifizierung vom Thema zu einem Rhema, einem neuen bzw. unbekanntem Element, das hinsichtlich seiner Wissensqualitäten zu überprüfen ist. Im Prüfprozess ist eine Relation zu den in beiden Sprachen vorhandenen Wissensbeständen herzustellen. Ist eine Wissensrelation etabliert, wird das Rhema – nunmehr in der Zielsprachigen Form – wieder zum Thema (Delexifizierung), werden die Zielsprachigen Prozeduren aktiviert und in ein Hörerplanangemessenes Prozeduren-Ensemble überführt. Die verschiedenen Schritte können interaktional nach außen treten, z. B. dann, wenn eine Übersetzung in einer Gruppe erstellt und diskutiert wird.

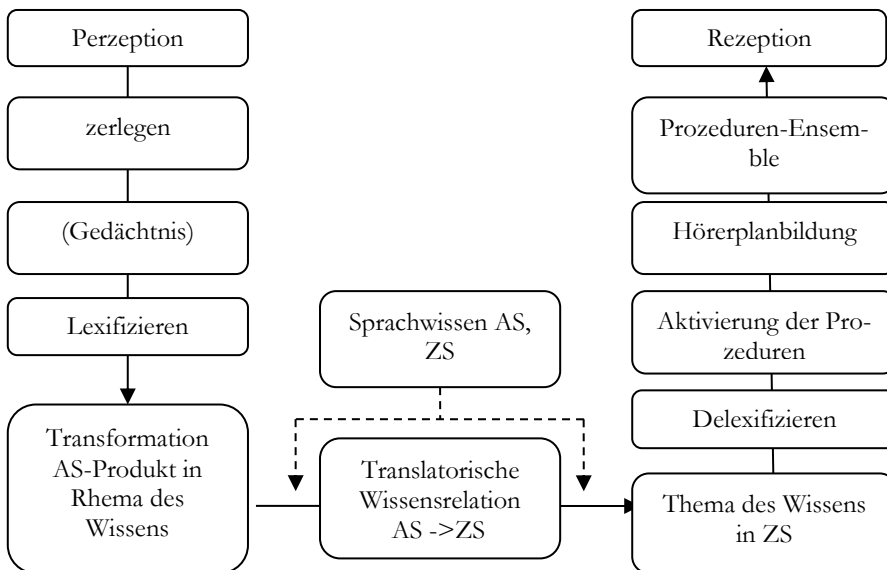


Abb. 5: Stadien im Translationsprozess (nach Bührig; Rehbein 2000).

Die perzeptorisch-rezeptorischen Prozesse gehen in eine Handlungskonstellation ein, in der die Translation als Dienstleistung für Dritte stattfindet und die Bührig; Rehbein genauer als *reproduzierendes* Handeln bestimmen. Beim reproduzierenden Handeln überbrückt der Handelnde als *Überbringer* eine Beeinträchtigung der normalen Input- und Outputbedingungen sprachlichen Handelns. Er handelt nicht in eigenem Auftrag, sondern gibt die Sprechhandlung eines ursprünglichen Sprechers an

einen „eigentlichen“ Hörer weiter.⁶ Dazu muss er sich die fremde Handlungsplanung so weit aneignen, dass er zur Übermittlung der Botschaft in der Lage ist. Des Weiteren ist die Situation des Hörers bzw. Lesers, für den gemittelt werden soll, zu rekonstruieren, damit der fremde Sprecherplan und der fremde Hörerplan miteinander abgeglichen werden können.

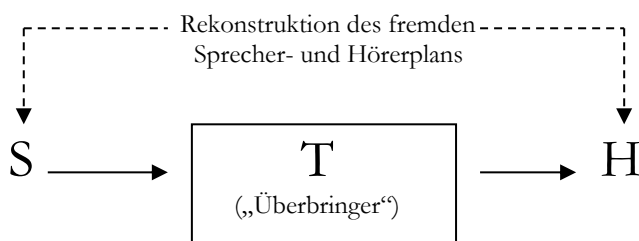


Abb. 6: Translation als reproduzierendes Handeln.

Das reproduzierende Handeln beim Übersetzen, simultanen und konsekutiven Dolmetschen gestaltet sich nach Bührig; Rehbein aufgrund der Handlungsumstände jeweils anders. Während das Übersetzen mit der zerdehnten Sprechsituation von Schriftlichkeit einhergeht, die es erlaubt, das translatorische Handeln in weitgehender zeitlicher Unabhängigkeit abzuwickeln, ist für das Simultandolmetschen der Anspruch der Zeitgleichheit charakteristisch, die den Spielraum des translatorisch Handelnden einschränkt. Das konsekutive Dolmetschen ist dadurch gekennzeichnet, dass die fremde Handlungsplanung dem Dolmetschenden in einer weitgehend abgeschlossenen Verbalisierung vorliegt, sodass zusammenfassende Darstellungen als *Komprimierung propositionaler Elemente* möglich sind.

Verfahren wie das *Charakterisieren* und expandierende Handlungen wie das *Erläutern* und *Erklären* dienen beim reproduktiven Handeln dem Abgleich der fremden Sprecher- und Hörerpläne. Zu beobachtende translatorische Wissensrelationen umfassen unter anderem die Verwendung von Elementarkategorien, die Typisierung, die Verobjektivierung, die Aktualisierung von Mitverstandenen und die Qualifizierung der Illokution.

Die sprachlichen Handlungen *Umformulieren*, *Zusammenfassen* und *Rephrasieren* sind nach Bührig; Rehbein demgegenüber nicht dem reproduzierenden, sondern dem *reformulierenden* Handeln zuzuordnen. Im reformulierenden Handeln unterzieht ein Aktant in einer Sprecher-Hörer-Situation eigene verbalisierte Wissensbestände einer erneuten Verarbeitung im Diskurs. Als Submuster können reformulierende Handlungen im Translationsprozess auftreten, wenn der translatorisch Handelnde seine vorhergehende Verdolmetschung zu korrigieren sucht.

⁶ In ihren Grundzügen entspricht die Situation einer Handlungskonstellation, wie sie für die Raum-Zeit-zerdehnte mündliche Überlieferung durch den „Boten“ kennzeichnend ist (Ehlich 2007).

Ausgehend von der handlungstheoretischen Erfassung des Translationsprozesses lassen sich die Unterschiede zwischen alltäglichem Sprachmitteln und professioneller Erfüllung des Dolmetschauftrags genauer in zwei Bereichen ansiedeln: Sie betreffen zum einen das zum Aufbau translatorischer Wissensrelationen zur Verfügung stehende Sprach- und Fachwissen, zum anderen die Frage, ob durchgehend reproduktiv gehandelt wird.

Die mentalen Tätigkeiten beim translatorischen Handeln sind für die fremdsprachendidaktische Diskussion von besonderem Interesse. Beobachtungen zur Entwicklung translatorischer Aktivitäten in Studien zum *natural interpreting* lassen vermuten, dass sich translatorische Kompetenz in verschiedenen Stadien der bilingualen Sprachentwicklung entfaltet (Harris 2012). Der sozial orientierten Übertragung für Dritte (dem reproduktiven Handeln) voraus gehen spontane bilinguale Antworten sowie kommunikativ redundante intra- und interpersonale Autotranslationen, was auf den zunehmenden Auf- und Ausbau translatorischer Wissensrelationen schließen lässt. Zudem weist der spielerische Umgang mit Translationen (*judic translation*) auf Vergnügen an deren Entfaltung.

Aktivitäten wie die Bedeutungserklärung und Übersetzung eines Wortes wie *konio* (vgl. Kapitel 2) stellen sich aus handlungstheoretischer Sicht als Interaktionsabschnitte dar, in denen es um die Lexifizierung und Delexifizierung sprachlicher Einheiten geht. Im zwei-aktantigen Gespräch (Bedeutungserklärung) oder durch ein-aktantige Befragung einer externen Sprachwissensbasis (Nachschlagen im Wörterbuch) wird eine translatorische Wissensrelation erarbeitet. Die Thematisierung im Translationsprozess ermöglicht und erfordert den *frischen* Blick auf das mit den sprachlichen Einheiten verbundene Wissen. Lexifizierende und delexifizierende Prozesse sind charakteristisch für alltägliches Handeln im Kontext von Mehrsprachigkeit (vgl. Kapitel 3.2). Auch in der Unterrichtskommunikation lassen sich Spuren solcher Aktivitäten aufweisen.

3.2 Sprachmitteln als kollektiver Prozess

Bisherige Untersuchungenweisen weisen darauf hin, dass insbesondere auch die Lernaltersprache der zu mittelnden Personen eine große Rolle im Translationskontext spielt. In Gerichtsverfahren, so hat Koerfer (1994) aufgewiesen, tritt der Versuch, sich selbst in der Zielsprache zu äußern, unter Umständen in Konkurrenz zu der geforderten professionellen Vermittlung. In noch stärkerem Ausmaß wechselt sich die nicht-professionelle Sprachmittlerschaft mit lernaltersprachlichen Äußerungen in der Zielsprache ab. Die zu mittelnden Beteiligten verfügen oft bereits über zielsprachige, allerdings nicht hinreichende Kenntnisse. So steht die von den Jugendlichen thematisierte „heimliche Kontrolle“ ihrer translatorischen Leistungen nicht nur vor dem Hintergrund passiver Sprachkenntnisse ihrer Eltern, sondern auch von deren aktiven Versuchen, in der Zielsprache zu handeln.

Das alltägliche Sprachmitteln, so zeigen die von Guske (2010) und Ahamer (2013) durchgeführten Interviews ebenso wie Transkripte von authentischen Mittlersituationen, ist eingebettet in eine komplexe Sprachlernsituation der Beteiligten und ist mit deren Spracherwerb eng verbunden. Zudem sind unter Umständen mehrere Personen in das translatorische Geschehen verwickelt. Sprachmittelnde Aktivitäten im Sinne eines reproduzierenden Handelns sind oft nicht von vornherein mit einer klaren Rollenvergabe der Mittlerschaft verbunden und auf komplexe Äußerungsketten bezogen, sondern werden in Momenten angefordert, in denen die Sprechenden z. B. eine zielsprachige Vokabel nicht finden. Im Umfeld der Sprachmittlung treten häufig eine Reihe von Verfahren auf, die der Verstehenssicherung und Verdeutlichung dienen. Betroffen von der Translationssituation sind die Beteiligten nicht als Klienten und Agenten einer professionalisierten Praxis, sondern als Kollektiv, dessen Mitglieder unterschiedliche Kompetenzen aufweisen. Reproduktionen und Reformulierungen stehen vor dem Hintergrund eines Problemlöseprozesses, an dem die Mittler ebenso wie die zu Mittelnden beteiligt sind.

Die folgenden Gesprächsausschnitte geben einen Einblick in die Komplexität solcher Prozesse in der familiären Kommunikation. Bei den beteiligten Personen handelt es sich um eine griechische Familie der ersten und zweiten Migrantengeneration.⁷ Vater (Spiros, S) und Mutter (Tina, T) haben das Deutsche ungesteuert erworben. Die beiden Kinder, Maria (M), 13 Jahre alt, und Akis (A), 11 Jahre, sind in Deutschland geboren und besuchen eine deutsche Schule. Tochter Maria gilt als *Außenministerin* der Familie. Sie ist diejenige, die ihre Eltern gegebenenfalls bei Behördengängen begleitet. Gesprächspartnerin ist eine deutsche Studentin (B), die den Kindern Hausaufgabenhilfe gibt und Griechisch als Fremdsprache lernt.

Das Gespräch wird im Transkriptionsverfahren HIAT wiedergegeben, das die Gleichzeitigkeit von Gesprächsbeiträgen durch Partiturschreibung graphisch erkennen lässt. Das Zeichen : erfasst ein Langziehen von Lauten, • kennzeichnet kurze Redepausen. Abbrüche linguistischer Konstruktionen werden durch / markiert. Leere Klammern () erfassen akustisch Unverständliches.

1	A da warn solche: • Ta/ öh nich (garin) Vogel, solche: • • / in Griechisch heißen
2	A die • äh <i>chelidboni</i> • • • Ä:h, un da/ • da hatten wir ganz viele da, ne, S () T ()
3	A und zum Tag/ bei Tag waren die immer verschwunden, ne.

Abb. 7: Transkript „Schwalben“, erstes Auftreten des *Translandum*.

⁷ Transkription Liedke 1: 60. Zum Zeitpunkt der Aufnahme (1983) leben die Eltern, beide Mitte 30, seit 13 bzw. 14 Jahren in Deutschland und betreiben einen Kiosk im Ruhrgebiet.

Akis, der Sohn, erzählt vom Sommerurlaub in Griechenland, wo ihm besonders die Schwalben aufgefallen sind. Den Namen des Vogels kennt er allerdings nur auf Griechisch. Der Begriff verbleibt ein potentielles Translandum, dem zunächst keine weitere Aufmerksamkeit geschenkt wird („let it pass“).

Ein wenig später steht der Vater vor demselben Vokabelproblem, was diesmal zur Einleitung eines translatorischen Prozesses führt. Seine Äußerung „pos to leme“ (dt. ‚wie heißt das‘) erfüllt gesprächstechnisch eine doppelte Funktion. Sie kann als Verzögerungstaktik bestimmt werden, mit der Zeit für die Wortsuche gewonnen wird. Als zweite Funktion kann der Äußerung Aufforderungscharakter zugesprochen werden, was die Fortsetzung des Gesprächs zeigt. Seine Frau führt seinen Umschreibungsversuch fort („die swarz und die runter is weiß“), und Tochter Maria schaltet sich mit einer Übertragung ein (Spachtel). Die Familienmitglieder haben „pos to leme“ also als Aufforderung verstanden, dem Vater beizustehen, wobei sie unterschiedliche Verfahren nutzen.

7	S	Schöne Meer, ssöne Sonne, • und immer/ <i>pos to leme</i> /äh: wie cheißen diese
8	S	Vogel, da:/ (schweben) hä?
	T	Die swarz und die runter is • a/ weiß, un die ()
	M	Spachtel ()
	B	
9	S	
	T	Mö/Möwe.
	M) Möwe, Möwe. Möwe.
	B	Möwe? Die Möwe? <i>Sti thalassa • • iparchi mono stis/sti</i>
10	S	nein, nein! <i>Pos to leme ta chelidbonia, Maria?</i>
	T	n/nein! Is swarz, •• von unten hat swarz, von din
	M	Spachtel. Sag ich doch!
	B	<i>thalassa.</i>
11	S	Spa/
	T	eine weiß,
	M	Spachtel vielleicht, (die) von oben schwarz und unten weiß.
	B	Spa/

Abb. 8: Transkript „Schwalben“, kollektive Bearbeitung des *Translandum*.

Marias Translat wird aber nicht angenommen. Auch die deutsche Gesprächspartnerin offeriert eine mögliche Translation (Möwe). Dieser Übertragung schließt sich zunächst Maria selbst, dann auch die Mutter an (Fläche 9). Dabei zeigen sich Unterschiede in der Verarbeitung der zielsprachigen Vokabel. Maria wiederholt das Wort mehrfach schnell (Möwe, Möwe) sowie, intonatorisch abgesetzt, ein drittes

Mal (Möwe). Diese Abfolge lässt sich als explizite Korrektur eines zweisprachigen Glossars bestimmen: Im „Lexikon der Familie“ wird „Spachtel“ getilgt und durch „Möwe“ ersetzt. Die dritte Wiederholung zitiert das Wort dann explizit als „Eintrag“. Die Mutter wiederholt den neuen Eintrag, sie *lernt* also die Vokabel.

Bevor die Vokabel auch beim Vater „ankommt“, ergibt sich ein Problem. Eine Absicherung der Translation durch Verbalisierung der mit „Möwe“ verbundenen Wissensbasis (Fläche 9 „Iparchi mono sti thalassa, die gibt's nur am Meer“) zeigt Spiros, dass die Translation misslungen ist. Er lehnt das Translat ab („nein, nein!“) und startet einen erneuten Versuch, die Vokabel zu klären. Wiederum springt ihm seine Frau bei, indem sie ihre Beschreibung wiederholt (Fläche 10, „Is swarz, von unten hat swarz, von din eine weiß“).

Spiros jedoch vergibt auf Griechisch nun den Translationsauftrag explizit an seine Tochter („Pos to leme ta chelidhonia, Maria?“ – ‚Wie sagt man die Schwalben, Maria?‘). Maria, deren Translat vorher übergangen worden war, präsentiert erneut den „alten“ Lexikon-Eintrag (Spachtel), wobei sie auf ihre bereits eingebrachte Expertise hinweist („Sag ich doch!“). Die zögernde Teilwiederholung durch die deutsche Gesprächspartnerin zeigt aber, dass auch diese Translation nicht gelungen ist, sodass die Beteiligten die Suche nach dem Translat wieder aufnehmen. Maria paraphrasiert noch einmal die Bedeutungsumschreibung ihrer Mutter („von oben schwarz und unten weiß“). Erst etliche Zeit später und nach verschiedenen weiteren Versuchen gelangt der Translationsprozess zu einem abschließenden Ergebnis, als die Mutter die Stichworte „Winter“ und „Afrika“ äußert.

Deutlich wird an dem kleinen Beispiel eine Rollenverteilung der Familienmitglieder. Spiros, der Vater, fordert translatorische Hilfe implizit an oder vergibt „offizielle“ Translationsaufträge an seine Tochter, dies jedoch nur, wenn er sein sprachliches Handlungsziel in der Lernersprache gefährdet sieht. Seine Frau steuert im Translationsprozess Wissensbestände bei, die letztlich auch zur Klärung des Problems führen. Maria, die Tochter, nimmt sprachliche Einträge in das „Lexikon der Familie“ vor, das sie quasi verkörpert. Diese können sich als falsch oder zumindest als nicht hinreichend erweisen.

Interessant ist im vorliegenden Beispiel die phonologische Dimension. So weist Marias Übertragung „Spachtel“ nämlich durchaus auf ein Sprachwissen, das in die Delexifizierung eingeht. Mit dem Anlaut [ʃ] ist ein Teil der Wortgestalt des Translats „Schwalbe“ erfasst. Zudem finden sich „Sp“ und „achtel“ im Deutschen als Bestandteile von Wörtern, die dem Oberbegriff *Vogel* zuzurechnen sind (Spatz, Wachtel).

Maria wird in diesem Gespräch in verschiedener Weise tätig, die sich als *Sprachmittlerschaft* erfassen lässt. Sie bietet ihrem Vater ein Translat an, unterstützt ein externes Translat durch Selbstkorrektur und unterzieht dieses einer erneuten Reparatur. Zudem überträgt sie die umschreibenden Problemlösungen ihrer Mutter von einem phonetisch abweichenden, lernersprachlichen Deutsch in die Standardvarietät. Zugleich zeigt sich der unsichere Status ihrer Expertenschaft. Maria zieht

ihren eigenen ersten Translationsversuch durch Übernahme eines anderen Vorschlags zurück, und auch bei dem zweiten Angebot schiebt sie dem Translat ein *vielleicht* nach (Fläche 11). Die Rolle der *Sprachmittlerin* ist durch schwankenden Status gekennzeichnet; sie ist Expertin ebenso wie Lernerin.

Gesprächsausschnitte wie der oben erfasste weisen darauf hin, dass Sprachmittlung im Alltagshandeln von Fremd- oder Zweitsprachensprechern ausgebaute kollektiv gestaltete Formen annehmen kann. In diesem Prozess können Sprachmittleraufgaben als Dienstleistung für Dritte explizit vergeben werden (*Maria, wie heißt das?*). Sie sind begleitet von zahlreichen weiteren Aktivitäten, wobei mehrere Personen in unterschiedlicher Weise in der einen oder anderen Sprache am Prozess beteiligt sein können. Innerhalb einer Gruppe, z. B. der Familie, haben sich unter Umständen feste Verteilungen im Blick auf die Aufgabenlösung herausgebildet. Sprachlernprozesse sind in die translatorischen Gesprächssequenzen integriert.

4 Vom Sprachmitteln zum professionellen Handeln

Welche Folgerungen lassen sich nun für die Sprachlehre im Allgemeinen, für die Erstellung von Sprachmittleraufgaben im Besonderen ziehen?

Die empirischen Untersuchungen stützen die didaktisch-methodische Forderung, Sprachmitteln als Fertigkeit stärker in der Sprachlehre zu berücksichtigen und im Aufgaben- und Übungsspektrum der Lehrwerke auch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu verankern. Die curriculare Konzeptualisierung des Sprachmittels bedarf jedoch einer translationswissenschaftlichen Grundlegung und einer empirischen Absicherung.

Die Forschungen zur Sprachmittlung in der Migrationssituation weisen auf eine nicht-professionelle oder semi-professionelle Praxis im fachlich-institutionell geprägten Umfeld, die als *schlechte Wirklichkeit* nicht einfach als authentische Vorlage einer Sprachmittleraufgabe in das schulische Sprachlernumfeld implementiert werden kann. Zielgruppenbezogene Konsequenzen, die aus den bisherigen Untersuchungen abgeleitet werden können, betreffen die Reflexion translatorischer Anforderungen, Belastungen und Problemlösungen im familiären Alltag insbesondere auch durch Eltern, z. B. im Rahmen von Integrationskursen.

Bei der Konzeption von Sprachmittleraufgaben ist ausgehend von der Praxis stärker zu berücksichtigen, dass authentisches Sprachmitteln oft in Sprachlernprozesse unter Umständen aller Beteiligten eingebettet ist. Sprachmittleraufgaben in Lehrwerken werden bislang demgegenüber nicht als mehrsprachige, sondern oft als zusammengesetzt monolinguale Situationen konzipiert. Die beteiligten Personen, zwischen denen gemittelt werden soll, verfügen über keinerlei Kenntnisse der jeweils anderen Sprache und haben auch kein Interesse daran, sie zu erlernen. So unternimmt die englische Austauschschülerin, die am Ende ihres Aufenthalts in Deutschland die Großmutter ihrer Austauschpartnerin besucht (vgl. Kapitel 2.2), im Lehr-

werk z. B. keinen Versuch, mit dieser Deutsch zu sprechen. Alltagspraktisch plausibel ist hingegen, dass sie sich in Lernerdeutsch verständigt und die Unterstützung ihrer deutschen Freundin nur dann anfordert, wenn sie vor Äußerungsschwierigkeiten und Wortfindungsproblemen steht.

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, in Aufgaben und Übungen nicht nur Produkte, sondern auch mentale Stadien des Translationsprozesses zu fokussieren. So können Beispiele wie *konio* oder *Schwalben* als authentische Ausgangspunkte der Erstellung kleinerer Sprachmittlungsaufgaben genutzt werden, die im Kontext der Wortschatzarbeit den Umgang mit dem Wörterbuch üben, Vokabeln wiederholen oder Umschreibungsstrategien trainieren („Kannst du Maud/Spiros helfen?“). Entsprechende Übungen sollten sprachliche Verfahren wie das *Komprimieren*, *Charakterisieren*, *Erläutern* und *Erklären* fokussieren. Dabei anzusprechende translatorische Wissensrelationen betreffen Verfahren wie die Verwendung von Elementarkategorien, Typisierung oder Aktualisierung von Mitverstandenen, aber auch phonologische Momente, die über entsprechende Impulse eingebracht werden können (Sch___ __ = ‚Vogel, der im Winter nach Afrika zieht‘).

Aufgabenstellungen dieses Typs bereiten auf umfangreichere Sprachmittlungsaufgaben für Dritte und einen Einstieg in professionelle Translationskontexte vor. Zugleich ergibt sich ein stimmiger Anschluss an die gegenwärtigen Lehrwerke für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die bisher zwar keine Sprachmittlungsaufgaben vorsehen, bei der Einführung von Wortschatz aber oft zur Übertragung in die Herkunftssprache, zum Vergleich mit dem Englischen oder zur Reflexion kulturdifferenter Bedeutungszuschreibungen auffordern.

Positiv hervorzuheben ist der Topos des *Helfens*, der bereits jetzt in vielen Sprachmittlertaufgaben genutzt und durch die empirischen Untersuchungen als wichtiger Motivationsfaktor bestätigt wird. Der wesentliche Mehrwert, den Sprachmittlungsaufgaben für den Fremdsprachenunterricht bereitstellen und der durch Ergebnisse der empirischen Forschung gestützt wird, liegt in der Freude der Lernenden, die erworbene Sprachfähigkeiten in einem praktischen Problemlösungskontext erfolgreich unter Beweis stellen können. Insofern sind Sprachmittlungsaufgaben – dies scheint mir das wesentlichste Qualitätskriterium zu sein – auf ein Erfolgserlebnis der Lernenden hin anzulegen. Phantasielkontexte sind dabei m. E. didaktisch vertretbar, sollten jedoch realitätsbezogene Arbeitstechniken vorsehen. Die Aufgabenstellungen sollten die Arbeit mit Wörterbüchern und anderen technischen Hilfsmitteln zulassen und auf kollektives Problemlösen abzielen.

Die in den Curricula festzustellende begriffliche Konzeptualisierung von *Sprachmitteln* als nicht-professioneller, informeller Dienstleistung für Dritte erscheint bei genauerer Betrachtung der Translationsprozesse als obsolet. Vielmehr gilt es, zwischen *reproduzierendem* und *nicht-reproduzierendem* Handeln zu differenzieren. Eine Reflexion der beiden Handlungstypen ist mit einer Reflexion des translatorischen Auftrags verbunden. Die in „Profile deutsch“ (Glaboniat et al. 2005) vorgelegten Lernzielbeschreibungen bilden eine zunehmende translatorische Professionalisierung mit Ausrichtung auf institutionelles Handeln in den Stufen C1 und C2 ab, an die dabei

angeschlossen werden kann. Gesprächsorganisatorische Aufgaben sollten als Bestandteil des zu professionalisierenden Handlungswissens mit angesprochen werden (zu entsprechenden Problemen siehe Chen 2012).

Von einer auszubildenden *Sprachmittlungskompetenz* als einer fünften Säule im kommunikativ orientierten Unterricht kann nur dann sinnvoll gesprochen werden, wenn sich dieses Konzept am verstehenden Nachvollzug von Translationsprozessen im Sinne einer *translatorischen Bewusstheit* orientiert (s. auch House 2010, de Florio-Hansen 2013a, 2013b). Sprachlernenden sollten die Handlungsbedingungen und -anforderungen translatorischen Handelns transparent gemacht werden. Dabei geht es nicht nur um eigene translatorische Tätigkeiten. Lernbedarf ergibt sich auch auf Seiten der an einem Translationsprozess als *Dritte* beteiligten Parteien. *Translatorische Bewusstheit* sollte daher nicht nur im Rahmen der fremdsprachlichen, sondern auch der allgemainsprachlichen Bildung in einer durch Mehrsprachigkeit charakterisierten Gesellschaft vermittelt werden.⁸ Bis entsprechende Lehrsequenzen entwickelt werden, verbleibt es Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, mit den Lernenden auch Strategien zu erörtern, die eigene Rolle als Übermittler oder Gesprächspartner bei Bedarf zum Gesprächsgegenstand zu machen.

Literatur

- Ahamer, Vera (2012): *Unsichtbare Spracharbeit. Jugendliche Migranten als Laiendolmetscher. Integration durch „Community Interpreting“*. Bielefeld: transcript.
- Antonini, Rachele (Hrsg.) (2010): *Child Language Brokering: Trends and Patterns in Current Research. mediAzioni 10 Special Issue*. (<http://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-10-special-issue-2010.html>).
- Bühlig, Kristin; Rehbein, Jochen (2000): *Reproduzierendes Handeln. Übersetzen, simultanes und konsekutives Dolmetschen im diskursanalytischen Vergleich*. Hamburg: Universität, Sonderforschungsbereich 538.
- Bühlig, Kristin; Kliche, Ortrun; Pawlack, Birte; Meyer, Bernd (2012): The corpus „Interpreting in Hospitals“: Possible applications for research and communication training. In: Schmidt, Thomas; Wörner, Kai (Hrsg.): *Multilingual Corpora and Multilingual Corpus Analysis*. Amsterdam: John Benjamins, 305-315.
- Caspari, Daniela (2013): Sprachmittlung als kommunikative Situation. Eine Aufgabentypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells. In: Reimann, Daniel; Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 27-43.

⁸ Zu dem Entwurf einer entsprechenden Mehrsprachigkeitsdidaktik s. Rehbein (2012).

- Chen, Weiwei (2012): *Nicht-professionelles Gesprächsdolmetschen in deutsch-chinesischen Mehr-Parteien-Interaktionen: Eine gesprächsanalytische Untersuchung*. München: iudicium.
- De Florio-Hansen, Inez (2013a): Translation Competence in Foreign Language Learning. Can Language Methodology benefit from Translation Studies? In: *Journal of Linguistics and Language Teaching* 4/2, 39-68.
- De Florio-Hansen, Inez (2013b): Sprachmittlung in alltagsweltlicher Kommunikation. Eine komplexe Herausforderung für Fremdsprachenlehrer und -lerner. In: Reimann, Daniel; Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 65-92.
- Ehlich, Konrad (2007): *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 3. Diskurs – Narration – Text – Schrift. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Ehlich, Konrad; Montanari, Elke; Hila, Anna (2007): *Recherche und Dokumentation hinsichtlich der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen (InDaZ)*. München: Goethe-Institut.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul et al. (2005): *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Goethe-Institut; Bundesministerium des Innern; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2007): *Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache für Integrationskurse*. München: Goethe-Institut.
- Guske, Iris (2010): Familial and institutional dependence on bilingual and bicultural go-betweens – effects on minority children. In: Antonini, Rachele (Hrsg.): *Child Language Brokering: Trends and Patterns in Current Research. mediAzioni 10 Special Issue*, 325-345. (<http://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-10-special-issue-2010.html>).
- Hallett, Wolfgang (1995): Interkulturelle Kommunikation durch kommunikatives Übersetzen. Lernziele des Übersetzens im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Beyer, Manfred; Diller, Hans-Jürgen; Kornelius, Joachim et al. (Hrsg.): *Realities of Translating*. Heidelberg: Winter, 277-312.
- Harris, Brian (2012): An Annotated Chronological Bibliography of Natural Translation Studies with Native Translation and Language Brokering. 1913-2012. (http://www.academia.edu/5855596/Bibliography_of_natural_translation).
- House, Juliane (2010): Übersetzen und Sprachmitteln. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als*

- Fremdsprache und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK). Bd. 35.1. Berlin: de Gruyter, 323-331.
- Knapp, Karlfried; Knapp-Potthoff, Annelie (1985): Sprachmittlertätigkeit in interkultureller Kommunikation. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 450-463.
- Koerfer, Armin (1994): Interkulturelle Kommunikation vor Gericht. In: Brünner, Gisela; Graefen, Gabriele (Hrsg.): *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 351-373.
- Meyer, Bernd (2004): *Dolmetschen im medizinischen Aufklärungsgespräch. Eine diskursanalytische Untersuchung zur Wissensvermittlung im mehrsprachigen Krankenhaus*. Münster u. a.: Waxman.
- Pfeiffer, Alexander (2013): Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht. In: Reimann, Daniel; Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 93-113.
- Pöchhacker, Franz (2000): *Dolmetschen: Konzeptuelle Grundlagen und deskriptive Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Reimann, Daniel; Rössler, Andrea (Hrsg.) (2013): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Rajič, Kristina (2008): „Die Familienaußenminister“. Kinder als Sprach- und Kulturmittlerinnen – eine empirische Erhebung. In: Grbic, Nadja, Pöllabauer, Sonja (Hrsg.): *Kommunaldolmetschen/Community Interpreting*. Berlin: Frank & Timme, 131-172.
- Rehbein, Jochen (2012): Mehrsprachige Erziehung heute – Für eine zeitgemäße Erweiterung des „Memorandums zum Muttersprachlichen Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland“ von 1985. In: Winters-Ohle, Elmar; Seipp, Bettina; Ralle, Bernd (Hrsg.): *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Münster u. a.: Waxmann, 66-92.
- Rehbein, Jochen (1985): Medizinische Beratung türkischer Eltern. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 349-419.
- Sinner, Carsten; Wieland, Katharina (2013): Eine translationswissenschaftliche Sicht auf Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. In: Reimann; Rössler (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 93-113.
- Slapp, Ashley M. (2004): *Community Interpreting in Deutschland. Gegenwärtige Situation und Perspektiven für die Zukunft*. München: InterPartes.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2009): *Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen*. Bonn: Bundesverwaltungsamt.

Sprachmittlung und Translation – ein Plädoyer für die Schnittmenge

Britta Nord (Mailand)

1 Einleitung

In Theorie und Praxis der Fremdsprachendidaktik wird die sogenannte Sprachmittlung seit einigen Jahren als bahnbrechende Neuerung gefeiert. An deutschen Schulen verdrängt sie die Übersetzung aus Lehr- und Prüfungsplänen und auch in der Hochschullehre und -forschung findet das Thema immer mehr Beachtung.

In der Translationswissenschaft ist *Sprachmittlung* als Oberbegriff für Übersetzen und Dolmetschen bekannt und wird neben den Synonymen *Sprach- und Kulturmittlung* und *Translation* nach wie vor verwendet, und zwar längst nicht nur in populärwissenschaftlichen Kreisen oder unter Laien. Aus translationswissenschaftlicher Sicht ist die vermeintliche Neuerung (Sprachmittlung statt Übersetzen) somit nur eine Ausweitung (Übersetzen und Dolmetschen statt Übersetzen), die nichts an der grundsätzlichen Problematik des Übersetzens (und/oder Dolmetschens) im Fremdsprachenunterricht ändert.

Das Gelbe vom Ei oder alter Wein in neuen Schläuchen: zwei auf den ersten Blick unvereinbare Positionen. Ein translationswissenschaftlicher Workshop für

DaF-Lehrende trägt nicht zur Verständigung bei, sondern verhärtet die Fronten und hinterlässt das ungute Gefühl, dass man aneinander vorbeiredet (und -forscht). Es besteht Klärungs- und Schlichtungsbedarf: Verbergen sich hinter der gemeinsamen Benennung zwei unterschiedliche Begriffe oder gibt es Überschneidungen? Wie kann man Grabenkämpfe vermeiden und stattdessen etwaige Synergieeffekte nutzen?

2 Definitionen

2.1 Fremdsprachendidaktik

Im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (GER) wird Sprachmittlung als sprachliche Tätigkeit definiert, die zusammen mit Rezeption, Produktion und Interaktion die kommunikative Sprachkompetenz von Sprachverwendern bzw. Sprachlernern ausmacht. Diese ermöglicht durch das Umformulieren eines Ausgangstextes in derselben oder in einer anderen Sprache die Verständigung zwischen Gesprächspartnern, „die aus irgendwelchen Gründen nicht direkt miteinander kommunizieren könnten“ (GER 2001: 26). Es wird zwischen schriftlicher und mündlicher Sprachmittlung unterschieden. Zur schriftlichen Sprachmittlung zählen die „genaue Übersetzung (z. B. von Verträgen, juristischen und wissenschaftlichen Texten usw.)“ und die „literarische Übersetzung“ sowie die „Zusammenfassung der wesentlichsten Punkte“ und das „Paraphrasieren“ in derselben oder einer anderen Sprache. Die mündliche Sprachmittlung umfasst „Simultan-Dolmetschen“, „Konsektiv-Dolmetschen“ und „informelles Dolmetschen“, u. a. „in sozialen und in Dienstleistungssituationen für Freunde, Familienangehörige, Kunden, ausländische Besucher“.

Das *Hamburger Institut für berufliche Bildung* HIBB (2010: 4) verwendet Sprachmittlung ebenfalls als Oberbegriff; als Kriterium zur Unterscheidung zweier Formen dient die Situation, in der die Sprachmittlung getätigt wird: im Beruf oder „in Schule und Alltag“ (vgl. Abb. 1 „Formen der Sprachmittlung nach HIBB“).

	professionelle Formen der Sprachmittlung (Dolmetschen und Übersetzen)	Formen des Sprachmittels in Schule und Alltag
Anwendungssituation	i. d. R. berufliche oder politische Kontexte	kommunikative Alltagssituationen
Grad ihrer Genauigkeit	vollständige Entsprechung von Ausgangs- und Zieltext	sinngemäße Übertragung wesentlicher Inhalte und Mitteilungsabsichten
Orientierung	am Text; dies erfordert u. a. Textsortenadäquanz, Terminologiekonsistenz etc.	am Adressaten; dies erfordert möglicherweise erklärende Zusätze, Auslassungen, Paraphrasierungen etc.

Abb. 1: Formen der Sprachmittlung nach HIBB (2010: 4).

In anderen Definitionen werden Sprachmittlung und Übersetzen als grundverschieden betrachtet:

[I]m schulischen Fremdsprachenunterricht [...] ist Sprachmittlung in Abgrenzung zu eigenständiger Sprachproduktion, besonders aber in Abgrenzung zum traditionellen, möglichst wortgetreuen Übersetzen, [sic] zu sehen. (Kolb 2009: 70)

Sprachmittlung ist die adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von mündlichen oder schriftlichen INFORMATIONEN von einer Sprache in eine andere. Im Vergleich zur Übersetzung ist Sprachmittlung freier: Man muss sich nicht an die Satzstrukturen, den Ton oder die im Original verwendeten stilistischen Mittel halten, es sei denn, die vorgegebene Kommunikationssituation erfordert dies. (Handreichungen 3; Herv. i. O.)

In den letzten Jahren haben sich als konstitutive Merkmale des Begriffs der Sprachmittlung zunehmend *informell* und *alltäglich* herauskristallisiert:

Gegenstand der folgenden Ausführungen ist daher weniger die genaue oder literarische Übersetzung (als Bestandteil der schriftlichen Sprachmittlung) und nicht das professionelle Simultan- oder Konsekutiv-Dolmetschen (als Teil der mündlichen Sprachmittlung), sondern vielmehr die Sprachmittlung (SM) als informelles Dolmetschen [...] sowie das schriftliche Zusammenfassen, Paraphrasieren und Erklären verschiedener Textsorten, insbesondere in alltäglichen Kommunikationssituationen [...]. (Katelhön; Nied Curcio 2012: 10; Herv. i. O.)

Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht wird derzeit als informelle, alltägliche und nicht-professionelle Aktivität in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen verstanden, in denen eine sinngemäße interlinguale Vermittlung von Inhalten einer Ausgangssprache in eine

Zielsprache und gegebenenfalls viceversa notwendig wird. Damit werden das professionelle Dolmetschen und das textsortenadäquate und literarische Übersetzen [...] an den Rand gedrängt oder ganz ausgeschlossen. (Rössler; Reimann 2013: 11f.)

2.2 Translationswissenschaft

Manche Wissenschaftler definieren Übersetzen mithilfe des Äquivalenzbegriffs: Der Zieltext muss *äquivalent* zum Ausgangstext sein, das heißt, er muss diesem vollständig entsprechen oder zumindest bestimmte für den Ausgangstext wesentliche Aspekte (Inhalt, Konnotationen, Wortlaut, Form, Funktion u. a.) reproduzieren, sonst ist es keine Übersetzung. Grundlage und alleiniger Maßstab der Übersetzung ist somit der Ausgangstext.

Neben der Äquivalenztheorie hat sich seit den 1980er-Jahren der handlungstheoretisch fundierte funktionale Ansatz etabliert. Danach ist Translation

die Produktion eines funktionsgerechten Zieltextes in einer je nach der angestrebten oder geforderten Funktion des Zieltextes (Translat-Skopos) unterschiedlich spezifizierten Anbindung an einen vorhandenen Ausgangstext. Durch die Translation wird eine kommunikative Handlung möglich, die ohne sie aufgrund vorhandener Sprach- und Kulturbarrieren nicht zustande gekommen wäre.¹ (C. Nord 2009: 30)

Nach dieser Auffassung ist der Ausgangstext bei der Translation *Conditio sine qua non* (wenn es keinen Ausgangstext gibt, hat man es nicht mit Translation, sondern mit interkultureller Beratung zu tun), aber wie die Translation abläuft und wie der Zieltext aussieht – ob er den Wortlaut des Ausgangstextes abbildet, dessen Inhalt zusammenfasst, paraphrasiert oder in Paratexten erläutert oder ob er in der Zielkultur wie ein Original auftritt –, hängt davon ab, was mit der Translation bezweckt wird.

Übersetzen und Dolmetschen sind die beiden Grundformen der Translation:

Wir verstehen daher unter *Übersetzen* die Translation eines fixierten und demzufolge permanent dargebotenen bzw. beliebig oft wiederholbaren Textes der Ausgangsprache in einen jederzeit kontrollierbaren und wiederholt korrigierbaren Text der Zielsprache. Unter *Dolmetschen* verstehen wir die Translation eines einmalig (in der Regel mündlich) dargebotenen Textes der Ausgangsprache in einen nur bedingt kontrollierbaren und infolge Zeitmangels kaum korrigierbaren Text der Zielsprache. (Kade 1968: 35; Herv. i. O.)

Das Übersetzen kann man weiter unterteilen: nach dem Tätigkeitsfeld (Übersetzen im Fremdsprachenunterricht vs. professionelles Übersetzen), nach dem Bereich, aus

¹ Interessant sind die Parallelen zwischen dem zweiten Teil dieser (erstmal 1988 veröffentlichten) Definition von Translation und der von Sprachmittlung im GER (s. o.).

dem der Ausgangstext stammt (gemeinsprachliches Übersetzen vs. Fachübersetzen vs. Literaturübersetzen vs. Bibelübersetzen), und nach der Übersetzungsrichtung (in die Fremdsprache, aus der Fremdsprache).

Beim Dolmetschen unterscheidet man gemeinhin zwei Haupttechniken – Simultandolmetschen und Konsektivdolmetschen – und mehrere Typen (vgl. Kadrić; Kaindl; Kaiser-Cooke 2007: 63ff.). Simultan ausgeführt werden das Kabinendolmetschen (von Reden oder Vorträgen, also monologisch organisierten Texten, sowie von Verhandlungen in einem Gremium, Podiumsdiskussionen, Talkshows etc., die dialogisch organisiert sind), das Flüsterdolmetschen, das Vom-Blatt-Dolmetschen (das auch als Stegreifübersetzen oder Spontanübersetzen bezeichnet wird, weil der Ausgangstext wie beim Übersetzen schriftlich vorliegt, bei dem es sich jedoch nach der oben zitierten Definition von Kade um eine Form des Dolmetschens handelt) und das Schriftdolmetschen (bei dem der Zieltext zwar Schriftform hat, aber nicht wie beim Übersetzen unbegrenzt kontrollierbar und korrigierbar ist). Eine Form des Konsektivdolmetschens ist das Verhandlungsdolmetschen (oder Gesprächsdolmetschen), bei dem Dialoge überwiegen. Konsektiv und dialogisch erfolgen im Allgemeinen auch das Gerichtsdolmetschen (bei dem allerdings auch das Flüsterdolmetschen eine große Rolle spielt) sowie das Behördendolmetschen und das Krankenhausdolmetschen. Die beiden letzteren Formen sind dem sogenannten Community Interpreting zuzuordnen, das durch besondere Machtverhältnisse zwischen den Gesprächspartnern gekennzeichnet ist und bei dem trotz der hohen psychischen und ethischen Anforderungen oft Laien, darunter Familienangehörige und sogar Kinder, dolmetschen (vgl. Bowen 1998).

3 Problematik

In den ersten fremdsprachendidaktischen Reaktionen auf den GER unterscheiden sich Übersetzen und Dolmetschen durch ihre Professionalität, ihre Genauigkeit und ihre Orientierung am Ausgangstext (AT) von anderen Formen der Sprachmittlung:

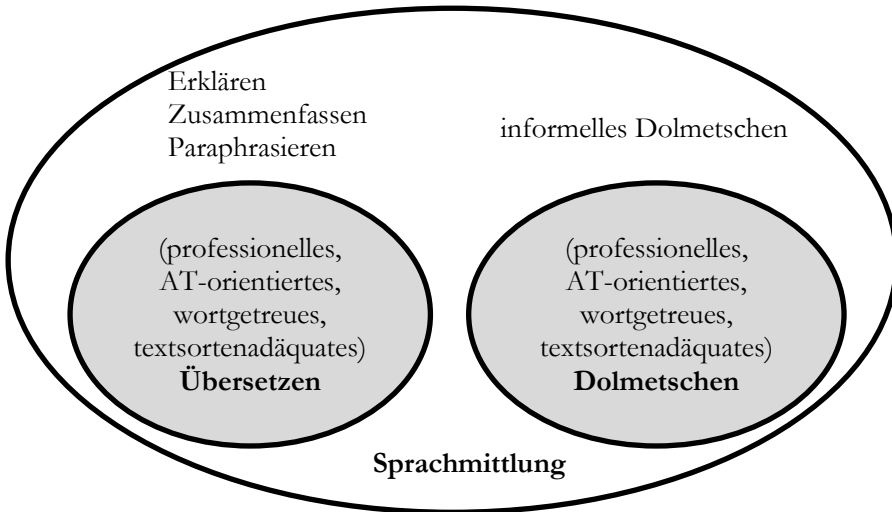


Abb. 2: Erste Begriffsabgrenzung aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik.

Inzwischen scheint sich die Meinung durchzusetzen, dass (informelle) Sprachmittlung einerseits und (professionelle) Translation andererseits wenig bis gar nichts gemein haben:

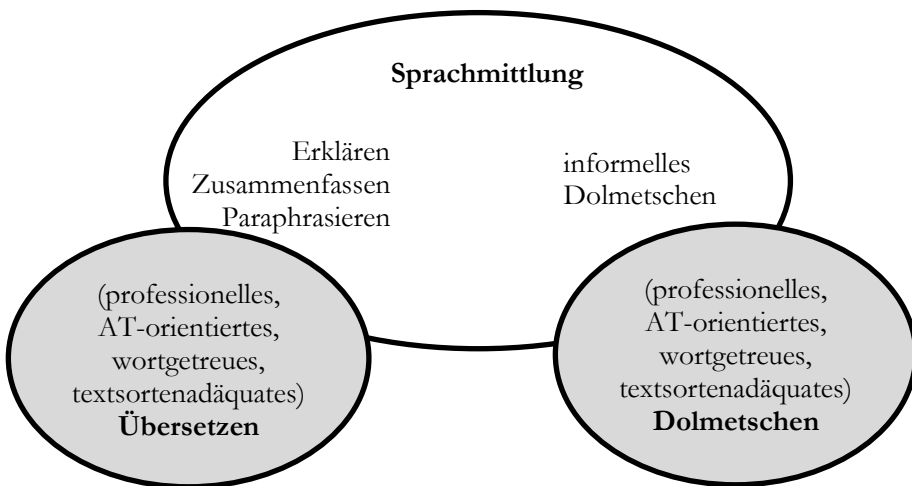


Abb. 3: Zweite Begriffsabgrenzung aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik.²

² Die Frage, ob Sprachmittlung nur zwischen zwei Sprachen oder auch innerhalb einer Sprache stattfindet, wurde in Abb. 3 wie in Abb. 2 bewusst offen gelassen, weil die Definitionen in diesem Punkt auseinandergehen.

Deshalb sind nach Kolb (2009: 70) „Translationswissenschaft und -didaktik für den schulischen Unterricht wenig hilfreich“. Die eingehendere Beschäftigung mit möglichen Unterschieden und Berührungspunkten wird abgelehnt, „weil sie insbesondere für die wissenschaftliche Disziplin der Übersetzungswissenschaft gilt und sich nicht an der Fremdsprachendidaktik orientiert“ (Katelhön; Nied Curcio 2012: 18).

Informell und *alltäglich* erweisen sich allerdings bei der Probe aufs Exempel als fragwürdige, weil dehnbare Unterscheidungskriterien. Natürlich würde, wenn einem fremdsprachigen Touristen die Bedeutung eines Schildes erklärt werden soll, niemand auf die Idee kommen, einen professionellen Dolmetscher hinzuziehen. Dasselbe gilt für den Arztbesuch der Mutter einer ausländischen Kommilitonin, wobei das „informelle“ Detail, dass es sich um eine Bekannte handelt, die Situation unter Umständen umso heikler machen könnte (Stichwort: Community Interpreting). Aber wird die Diskussion mit einem Mafiaexperten dadurch *alltäglich*, dass sie an der Universität stattfindet und die Fragen von Studierenden gestellt werden (vgl. Katelhön; Nied Curcio 2012: 234)?

Darüber hinaus gründen die Abgrenzungen der Fremdsprachendidaktik ausnahmslos auf dem (traditionellen) ausgangstextorientierten, äquivalenztheoretischen Begriff vom Übersetzen (und Dolmetschen).³ Aus der Sicht der funktionalen Translationstheorie decken sich die Begriffe der Sprachmittlung und der Translation hingegen weitgehend:

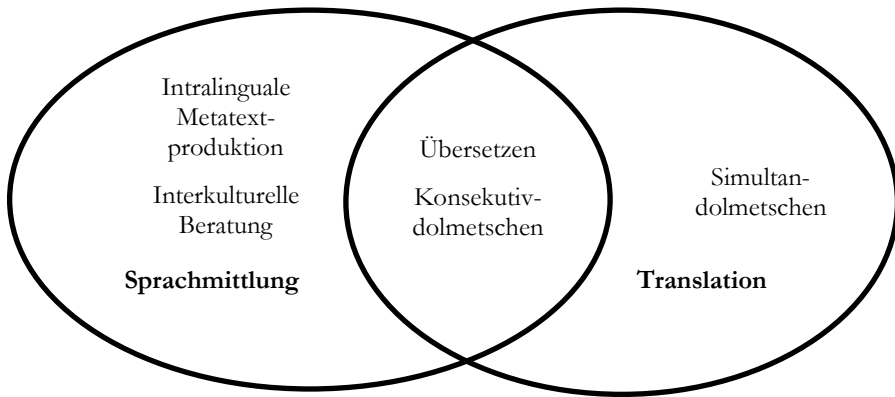


Abb. 4: Begriffsabgrenzung aus der Sicht der (funktionalen) Translationswissenschaft.

³ Was *Textsortenadäquanz* bzw. *textsortenadäquat* in diesem Zusammenhang bedeuten soll, ist mir ehrlich gesagt nicht klar. Ich kann nur spekulieren, dass der Ansatz von Katharina Reiß (1971 und 1976) dahinter steckt, die den Ausgangstext nach seiner primären Funktion einem Texttyp zuzuordnen und für jeden Texttyp (dem verschiedene Textsorten angehören) eine andere Übersetzungsmethode zu propagieren. *Adäquat* hieße dann schlicht *gemäß* und der Blick ist auch hier auf den Ausgangstext gerichtet.

Außen vor bleiben nur das Erklären, Zusammenfassen und Paraphrasieren innerhalb einer Sprache (das ich „*intralinguale Metatextproduktion*“ nenne) und die interkulturelle Beratung (also interkulturelle Kommunikationshandlungen ohne Ausgangstext, s. o.) sowie das Simultandolmetschen, das wohl in „informellen“ Kommunikationssituationen nicht vorkommt, auch weil es (über die „Sprachmittlungs-kompetenz“ im Sinne der Fremdsprachendidaktik hinausgehende) spezielle Fertigkeiten voraussetzt.

Auch aus translationswissenschaftlicher Perspektive ist also durchaus anzuerkennen, dass Sprachmittlung insofern mehr ist als Übersetzen, als sie zusätzlich Konsekutivdolmetschen, intralinguale Metatextproduktion und interkulturelle Beratung umfasst, und dass sie eine andere Didaktik erfordert: Da sie verschiedene Formen annehmen kann (monologisch in die Fremdsprache, monologisch aus der Fremdsprache, dialogisch in die und aus der Fremdsprache, innerhalb der Fremdsprache; mündlich-mündlich, mündlich-schriftlich, schriftlich-mündlich und schriftlich-schriftlich; gleiche Textsorte, andere Textsorte etc.) und tatsächlich viel „mehr als das erfolgreiche Suchen von Äquivalenzen und Erstellen fehlerfreier Texte in der Zielsprache“ (Katelhön; Nied Curcio 2012: 20) ist, reicht es nicht, einen Ausgangstext auszugeben, sondern es braucht eine Aufgabenstellung (im translationswissenschaftlichen Jargon: einen Auftrag), um die Situation und den Zweck der Übung zu spezifizieren, die Lehrkraft wird zur Auftraggeberin und der Blick schweift in Richtung Kontrastivität, Interkulturalität, Handlungsorientierung, Strategien und Hilfsmittel.

Trotz dieser nachgerade funktional anmutenden Neuausrichtung dient die Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht letztendlich demselben Zweck wie das Übersetzen, nämlich der Vermittlung von fremdsprachlicher Kompetenz. Wie das Übersetzen ermöglicht die Sprachmittlung die Schulung und Kontrolle des Leseverstehens und der schriftlichen Textproduktion sowie Wortschatzarbeit und Grammatiktraining. Hinzu kommt die mündliche Komponente, also Hörverstehen und mündliche Textproduktion, und mehr oder weniger nebenbei Sprachbewusstsein, metasprachliches Wissen und Kulturwissen. Gerade die letzten beiden sind meines Erachtens, wie die pragmatische und kulturelle Einbettung überhaupt, als unschlagbarer Vorteil der Sprachmittlung gegenüber dem Übersetzen zu werten: Wer nicht nur die Strukturen der Fremdsprache kennt, sondern auch deren Unterschiede zur Muttersprache benennen kann und um die kulturellen Hintergründe weiß, ist wesentlich besser für die interkulturelle Kommunikation gerüstet, auch für die Translation.

Was die Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht dennoch nicht leistet, nicht leisten kann (immerhin ist sie ja nur eine von vier sprachlichen Tätigkeiten, die

⁴ Da die betreffende Kommunikationshandlung in einer Sprache stattfindet, die für mindestens einen der Kommunikationspartner eine Fremdsprache ist, ist sie zwar intralingual, gleichzeitig jedoch interkulturell. Katelhön; Nied Curcio (2012) zählen zur „intralingualen Sprachmittlung“ auch das Zusammenfassen und Erklären von „nicht standarddeutschen“ (z. B. dialektalen) Texten.

aktiviert und geübt werden wollen) und wohl auch nicht leisten will,⁵ ist die Vermittlung von Translationskompetenz, die eben neben Sprach- und Kulturwissen auch anderes Wissen sowie spezielle Fertigkeiten und bestimmte Fähigkeiten umfasst (vgl. C. Nord 2010: 106ff., s. auch Abb. 5 „Komponenten der Übersetzungskompetenz nach C. Nord (2010: 110).“). Und genau das ist der springende Punkt. Fremdsprachenlernende praktizieren in Übungen, die bewusst authentischen Kommunikationssituationen nachempfunden sind oder diese simulieren, Tätigkeiten, die viel mit professionellem Übersetzen und Konsektivdolmetschen gemein haben, auch wenn sie mit anders lautenden Etiketten versehen werden. Die Aufgabenstellung kommt wie ein Auftrag daher, doch die wahre Auftraggeberin (die Lehrkraft) und ihre wahre Intention (fremdsprachliche Kompetenz vermitteln: den Wortschatz erweitern, kulturelle Unterschiede aufdecken etc.) bleiben der Authentizität zuliebe ungenannt.

Im schulischen Fremdsprachenunterricht ist das wahrscheinlich kein Problem, aber Hochschulabsolventen könnten sich durchaus als *Sprachmittler* qualifiziert fühlen, obwohl sie keine oder nur unsystematisch Translationskompetenz erworben haben. Bestenfalls stellen sie dann fest, dass sie der Aufgabe (noch) nicht gewachsen sind, lassen die Finger davon oder entscheiden sich für einen einschlägigen Aufbaustudiengang. Schlimmstenfalls erbringen sie Übersetzungs- oder Dolmetschleistungen, die unbrauchbar sind oder gar zu diplomatischen Zwischen- oder Unfällen führen und in den Augen der „Kunden“ die Kompetenz des jeweiligen Berufsstandes insgesamt in Frage stellen.

4 Lösungsvorschlag

Eine undogmatische und pragmatische Lösung des Problems könnte darin bestehen, dass man die Sprachmittlung als Methode zur Vermittlung fremdsprachlicher Kompetenz anerkennt und auch gegenüber den Lernenden (z. B. durch entsprechende Formulierungen in der Aufgabenstellung) explizit als solche deklariert. Dort, wo sich die Sprachmittlung mit dem Übersetzen (im weitesten, d. h. funktionalen Sinne) und dem Dolmetschen überschneidet, braucht man das Rad nicht neu zu erfinden, sondern kann sich die Erkenntnisse der Translationswissenschaft zunutze machen, wie es Sinner; Wieland (2013: 109) nahelegen: „Wenn man diesen Weg im Fremdsprachenunterricht einschlägt, wäre es unserer Meinung nach günstig, diejenigen zu Rate zu ziehen, die diesen Weg schon gegangen sind.“

Das gilt auch für die Formulierung der Ergebnisse der Sprachmittlungsübungen im Fremdsprachenunterricht, der sogenannten Learning Outcomes. Wenn man sie

⁵ Sprachmittlungskompetenz im Sinne einer – erweiterten – fünften Fertigkeit (die aus translationswissenschaftlicher Sicht auch Übersetzungskompetenz und Konsektivdolmetschkompetenz einschließt) wird meines Wissens nicht als Lernziel postuliert. Das war in Bezug auf das Übersetzen anders (vgl. B. Nord 2007: 147).

translationstheoretisch fundiert, können sie unter anderem Auskunft über die von den Lernenden erworbene Translationskompetenz geben.

Für das bilaterale, das heißt dialogische Konsektivdolmetschen, liefert Ursula Gross-Dinter (2007) eine Vorlage (vgl. auch ihren Beitrag in diesem Band). In Anlehnung daran habe ich selbst ein Raster zur Beurteilung der Übersetzungskompetenz entwickelt,⁶ das auf der Übersetzungskompetenzbeschreibung von C. Nord (2010: 106ff.) beruht. Aus dem Zirkelschema des Übersetzungsprozesses werden dort folgende Komponenten der Übersetzungskompetenz abgeleitet:

Fähigkeiten	Wissen	Fertigkeiten
Analysefähigkeit Entscheidungsfähigkeit Kreativität Urteilsfähigkeit	Sprach- und Kulturwissen in Ausgangs- und Zielkultur Theorie- und Methodenwissen Sach- und Fachwissen Praxiswissen	Auftragsanalyse Textanalyse in Ausgangssprache und -kultur Strategieentwurf Textproduktion in Zielsprache und -kultur Recherche

Abb. 5: Komponenten der Übersetzungskompetenz nach C. Nord (2010: 110).

In meinem Raster wird die Übersetzungskompetenz nach den Fertigkeiten unterteilt; das Wissen und die Fähigkeiten fließen mit in die Beschreibung ein.

Durch die Analyse des Übersetzungsauftrags erfährt der Übersetzer erstens, bis wann und in welcher Form er die Übersetzung abliefern soll etc. (äußere Bedingungen der Übersetzungssituation), und zweitens, welche Funktion, welche Adressaten und welches Medium für den Zieltext vorgesehen sind und wann und wo er rezipiert werden soll (Zieltextprofil). Im Idealfall ist der Übersetzungsauftrag klar formuliert und enthält alle notwendigen Angaben; ist dies nicht der Fall oder wird gar kein expliziter Auftrag erteilt, muss der Übersetzer die fehlenden Angaben durch gezieltes Nachfragen oder aufgrund seiner Kenntnisse über den Auftraggeber und dessen üblichen Übersetzungsbedarf (Praxiswissen) erschließen.

Die Analyse des in die Ausgangskultur eingebetteten Ausgangstextes gibt Aufschluss über die textexternen Faktoren, die textinternen Faktoren und die Wirkung des Textes. Sprach- und Kulturwissen sowie Sach- und Fachwissen helfen dabei, die relevanten Teile des Textes zu verstehen. Die Schwierigkeit bemisst sich danach, wie vertraut dem Übersetzer das Thema ist, inwieweit er den Aufbau nachvollziehen kann, ob der Text kohärent ist, wie viele Fachtermini, Neologismen, veraltete Wörter, Slang- und Dialektwörter, Schachtelsätze, Einschübe und/oder Ellipsen er auf-

⁶ Das Raster wurde erstmals in B. Nord 2007 veröffentlicht und für den vorliegenden Beitrag überarbeitet.

weist, wie anspruchsvoll er stilistisch ist, ob er nonverbale Elemente oder gar Defekte enthält und ob es sich um einen in sich abgeschlossenen Text oder einen aus dem Zusammenhang gerissenen Textausschnitt handelt.

Kraft seines Theorie- und Methodenwissens entscheidet sich der Übersetzer für eine Übersetzungsstrategie. Wo Zieltextprofil und Ausgangstext in Bezug auf pragmatische Bedingungen, Kommunikationskonventionen und Sprachnormen voneinander abweichen, stellen sich Übersetzungsprobleme, deren Anzahl, Vielfalt und Komplexität variieren können.

Die Übersetzungsstrategie wird bei der Produktion des Zieltextes umgesetzt, wobei auf Zielsprach- und Zielkulturwissen zurückgegriffen wird. Die Bandbreite der möglichen Zieltexte reicht von der Rohübersetzung, die dem Adressaten lediglich einen groben (inhaltlichen) Überblick über den Ausgangstext ermöglicht, bis zur druckreifen Übersetzung, die keiner weiteren Bearbeitung bedarf. Ein erschwerender Faktor ist Zeitdruck.

In allen Phasen des Übersetzungsprozesses ist der Übersetzer auf Recherche angewiesen, d. h. sie muss den für ihren Recherchebedarf geeigneten Hilfsmitteltyp auswählen, Recherchehilfsmittel zielgerichtet und effizient benutzen und gegebenenfalls Daten in einem eigenen Hilfsmittel (etwa einer Datenbank) erfassen und verwalten können (vgl. B. Nord 2004).

In meinem Raster werden für jeden Kompetenzbereich vier Schwierigkeitsgrade beschrieben, für deren Bewältigung eine Übersetzungskompetenz des Niveaus I bis IV notwendig ist. Da die Übersetzungsrichtung (aus der Fremdsprache in die Muttersprache, aus der Muttersprache in die Fremdsprache oder gar aus einer Fremdsprache in die andere, was im Fremdsprachenunterricht wohl nicht, im Übersetzungsunterricht und in der Praxis aber durchaus vorkommt) nicht eindeutig mit dem Schwierigkeitsgrad der Übersetzungsaufgabe korreliert,⁷ wurde sie nicht in die Beschreibung der Fertigkeiten aufgenommen. Sind die Erfahrungen der oder des zu Beurteilenden beim Übersetzen aus der und in die Fremdsprache verschieden, muss die Übersetzungskompetenz nach Übersetzungsrichtungen getrennt beurteilt werden.

Die Beschreibungen wurden möglichst neutral, d. h. ohne allzu spezielle übersetzungswissenschaftliche Terminologie, formuliert, um auch Beurteilenden ohne umfangreiches Theoriewissen verständlich zu sein. Missverständliche Begriffe können gegebenenfalls in einem dem Raster beigelegten Glossar erläutert werden.

⁷ Während bei normalen Gebrauchstexten die Übersetzung in die Muttersprache gemeinhin als einfacher gilt, weil die Kompetenz insgesamt, besonders aber die Sicherheit und Gewandtheit im Umgang mit Stilebenen, Textsortenkonventionen etc. in der Muttersprache größer ist als in der Fremdsprache, ist bei Fachübersetzungen die Übersetzungsrichtung weniger relevant, weil man den Wortschatz und die syntaktischen Besonderheiten der jeweiligen Fachsprache in der Muttersprache genauso lernen muss wie in der Fremdsprache. Wenn von einem inkohärenten syntaktisch komplexen, stilistisch anspruchsvollen Text mit schwierigem Wortschatz eine Rohübersetzung angefertigt werden soll, könnte es die Aufgabe erleichtern, wenn der Ausgangstext muttersprachlich wäre.

	Niveau I	Niveau II	Niveau III	Niveau IV
Auftragsanalyse	Kann einem klar formulierten vollständigen Auftrag die äußeren Bedingungen der Übersetzungssituation sowie das Zieltextprofil entnehmen.	Kann einem unklar formulierten vollständigen Auftrag die äußeren Bedingungen der Übersetzungssituation sowie das Zieltextprofil entnehmen.	Kann einen unvollständigen Auftrag interpretieren und sich die fehlenden Informationen über die äußeren Bedingungen der Übersetzungssituation und das Zieltextprofil durch Nachfragen beschaffen.	Kann auch ohne expliziten Auftrag die äußeren Bedingungen der Übersetzungssituation und das Zieltextprofil selbstständig erschließen.
Ausgangstextanalyse	Kann einen in sich abgeschlossenen logisch aufgebauten und kohärenten, stilistisch unauffälligen ausgangssprachlichen Text mit vertrauter Thematik, einfachem Wortschatz und einfacher Syntax verstehen und mit Anleitung in Bezug auf die übersetzungsrelevanten Faktoren analysieren.	Kann einen in sich abgeschlossenen logisch aufgebauten und kohärenten, stilistisch unauffälligen ausgangssprachlichen Text mit vertrauter Thematik, wenigen Fachtermini, Neologismen, veraltetem Wortschatz oder Slang- und Dialektwörtern und relativ einfacher Syntax verstehen und selbstständig in Bezug auf die übersetzungsrelevanten Faktoren analysieren.	Kann einen kohärenten ausgangssprachlichen Text(ausschnitt) mit schwierigem Wortschatz, komplexen Satzgefügen, Einschüben und/oder Einschlüssen sowie einigen Stilmitteln verstehen und selbstständig in Bezug auf die übersetzungsrelevanten Faktoren analysieren.	Kann auch einen defekten und/oder inkohärenten, syntaktisch komplexen, stilistisch anspruchsvollen ausgangssprachlichen Text(ausschnitt) mit schwierigem Wortschatz und nonverbalen Elementen verstehen und selbstständig in Bezug auf die übersetzungsrelevanten Faktoren analysieren.

Abb. 6: Raster zur Beurteilung der Übersetzungskompetenz (Fertigkeiten Auftragsanalyse, Ausgangstextanalyse).

	Niveau I	Niveau II	Niveau III	Niveau IV
Strategieentwurf	Kann mit Anleitung eine Strategie entwickeln und die vorliegenden Übersetzungsprobleme, wenn auf sie hingewiesen wird, im Einklang mit dieser Strategie lösen.	Kann mit Anleitung eine Strategie entwickeln sowie wenige einfache Übersetzungsprobleme erkennen und im Einklang mit der Strategie lösen.	Kann selbstständig eine Strategie entwickeln sowie wenige einfache Übersetzungsprobleme erkennen und im Einklang mit der Strategie lösen.	Kann selbstständig eine Strategie entwickeln sowie viele komplexe Übersetzungsprobleme erkennen und im Einklang mit der Strategie lösen.
Zieltextproduktion	Kann eine Rohübersetzung anfertigen.	Kann einen dem Zieltextprofil entsprechenden Text erstellen, der noch sprachlich und/oder in Bezug auf das Layout überarbeitet wird.	Kann unter Zeitdruck einen dem Zieltextprofil entsprechenden Text erstellen, der noch sprachlich und/oder in Bezug auf das Layout überarbeitet wird.	Kann unter Zeitdruck einen dem Zieltextprofil entsprechenden druckreifen Text erstellen.
Recherche	Kann von anderer Seite (Auftraggeber, Dozentin) bereit gestellte Hilfsmittel nutzen.	Kennt die verschiedenen Typen von übersetzerischen Hilfsmitteln und kann sie effizient nutzen.	Kann die für die jeweilige Übersetzung erforderlichen und geeigneten Hilfsmittel selbstständig erschließen und effizient nutzen.	Kann selbstständig übersetzungsrelevante Daten recherchieren, in geeigneter Form erfassen und verwalten.

Abb. 7: Raster zur Beurteilung der Übersetzungskompetenz (Fertigkeiten Strategieentwurf, Zieltextproduktion, Recherche).

5 Fazit

Wenn man von einem funktionalen Übersetzungsbegriff ausgeht, hat Sprachmittlung ziemlich viel mit Translation zu tun. Besinnt man sich auf diese Gemeinsamkeiten, anstatt auf die Unterschiede zu pochen, kann das für beide Seiten von Nutzen sein: In der translatorischen Ausbildung kann man, da Übersetzen und Konsektivdolmetschen im Fremdsprachenunterricht bereits mit Situations- und Kulturbezug praktiziert wurden, an die dort gemachten Erfahrungen anknüpfen und auf die entsprechenden Vorkenntnisse aufbauen. Die Fremdsprachendidaktik kann für die Entwicklung von Sprachmittlungsaufgaben in einer angemessenen Progression (etwa für die Formulierung der Kannbeschreibungen), aber auch für die Bewertung der Sprachmittlungsleistungen von Fremdsprachenlernenden, auf bereits bewährte Konzepte und Methoden der Translationswissenschaft zurückgreifen.

Literatur

- Bowen, Margareta (1998): „Community Interpreting“. In: Snell-Hornby, Mary; Hönig, Hans G.; Kußmaul, Paul; Schmitt Peter A. (Hrsg.): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, 319-321.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Übersetzung von Jürgen Quetz. München/Berlin: Langenscheidt.
- Freudenfeld, Regina; Nord, Britta (Hrsg.) (2007): *Professionell kommunizieren. Neue Berufsfelder – Neue Vermittlungskonzepte*. Hildesheim u. a.: Olms.
- Gross-Dinter, Ursula (2007): „Portfoliodidaktik in der Dolmetscherausbildung“. In: Freudenfeld, Regina; Nord, Britta (Hrsg.): *Professionell kommunizieren. Neue Berufsfelder – Neue Vermittlungskonzepte*. Hildesheim u. a.: Olms, 125-143.
- Handreichungen (2006): *Handreichungen zur Sprachmittlung in den modernen Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Spanisch*. Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Sport, Landesinstitut für Schule und Medien. Berlin 2006. (<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/spanisch/sprachmittlung-handreichung-berlin.pdf>) (14.11.15).
- HIBB (Hamburger Institut für berufliche Bildung) (2010): *Sprachmittlung (Mediation)*. Hamburg. (<http://www.hibb.hamburg.de/index.php/file/download/1310>) (14.11.15).
- Kade, Otto (1968): *Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung*. Beihefte zur Zeitschrift Fremdsprachen 1. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

- Kadrić, Mira; Kaindl, Klaus; Kaiser-Cooke, Michèle (2007): *Translatorische Methodik*. Wien: Facultas.
- Katelhön, Peggy; Nied Curcio, Martina (2012): *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch – Deutsch*. Berlin: Frank & Timme.
- Kolb, Elisabeth (2009): „Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe“. In: *Forum Sprache* 1, 69-86.
- Nord, Britta (2004): „Wer nicht fragt, bleibt dumm – Recherchekompetenz als Teil der Translationskompetenz“. In: Fleischmann, Eberhard; Schmitt, Peter A.; Wotjak, Gerd (Hrsg.): *Translationskompetenz. Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies) 4.-6.10.2001*. Tübingen: Stauffenburg, 173-181.
- Nord, Britta (2007): „Übersetzen im Fremdsprachenunterricht: Überlegungen zu einem ‚Übersetzungsportfolio‘“. In: Freudenfeld, Regina; Nord, Britta (Hrsg.): *Professionell kommunizieren. Neue Berufsfelder – Neue Vermittlungskonzepte*. Hildesheim u. a.: Olms, 145-160.
- Nord, Christiane (2009): *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. 4. Auflage. Tübingen: Narr.
- Nord, Christiane (2010): *Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzenlehren und -lernen*. Berlin: BDÜ-Fachverlag.
- Reimann, Daniel; Rössler, Andrea (2013): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Reiß, Katharina (1971): *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München: Hueber.
- Reiß, Katharina (1976): *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text*. Kronberg/Ts.: Scriptor (Nachdruck Heidelberg).
- Rössler, Andrea; Reimann, Daniel (2013): „Wozu Sprachmittlung? Zum fremdsprachendidaktischen Potenzial einer komplexen Kompetenz“. In: Reimann, Daniel; Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 11-23.
- Sinner, Carsten; Wieland, Katharina (2013): „Eine translationswissenschaftliche Sicht auf Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht“. In: Reimann, Daniel; Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 93-113.
- Snell-Hornby, Mary; Höning, Hans G.; Kußmaul, Paul; Schmitt Peter A. (Hrsg.) (1998): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg.

Themenschwerpunkt 2
Funktionale Mehrsprachigkeit im Kontext
internationaler Wirtschafts- und
Geschäftskommunikation

Sektionsbericht

Koordination: Matthias Jung; Gabriela Kniffka; Florian Feuser

Sprachkonstellationen im beruflichen Umfeld gestalten sich zunehmend komplex, vor allem in internationalen Unternehmen. Am Arbeitsplatz können beispielsweise die Sprache des Mutterkonzerns, die Sprache der jeweiligen nationalen Niederlassung sowie die (Erst-)Sprache der Arbeitskraft aufeinanderstoßen, dazu gesellt sich häufig Englisch als internationale Lingua franca oder eine weitere Sprache für die kommunikative Bewältigung bestimmter Arbeitsaufgaben. Derartige Konstellationen führen zu hoch differenzierten Kommunikationssituationen und stellenspezifischen Kompetenzanforderungen an die jeweils beteiligten Kommunikationspartner.

Ziel der Sektion *Funktionale Mehrsprachigkeit im Kontext internationaler Wirtschafts- und Unternehmenskommunikation* war es, Experten aus dem Umfeld zwei- oder mehrsprachiger beruflicher Kommunikation zu Wort kommen zu lassen, die fremdsprachliche Herausforderungen unter dem Aspekt unterschiedlicher Rollenzuweisungen beleuchten. Die Bandbreite der vorgestellten Beiträge reichte von Evaluationsergebnissen der verschiedenen Sprachenbedarfe in internationalen bzw. grenznahen Unternehmen über die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für die internationale Kommunikation bis hin zu didaktischen Modellierungen, die den Anforderungen an

Deutsch im Unternehmen Rechnung tragen. Sie zeigten ein breites Untersuchungsspektrum, das vor dem Hintergrund des gesteigerten Bedarfs an Integration von Deutsch als Fremdsprache am Arbeitsplatz in Zukunft weiter zu diskutieren ist. Folgende Aspekte sind dabei relevant:

- Deutsch als Integrationssprache am Arbeitsplatz unter Berücksichtigung plurilingualer Fertigkeiten wie Sprachenwechsel, Sprachmittlung und Transferstrategien;
- Arbeitsplatz als Sprachlernumgebung und das Interaktionsverhalten deutscher und nichtdeutscher Muttersprachler;
- DaF/DaZ als Instrument zur Rekrutierung und Retention von fremdsprachigen Fachkräften;
- Portfolioansätze im berufsbegleitenden Unterricht;
- Fehlertoleranz in Mehrsprachigkeitskonstellationen und ihre Konsequenzen für die Sprachausbildung.

Im Band abgedruckt ist eine Auswahl der insgesamt acht Vorträge. Vorgestellt wird der Beitrag von *Kristina Pelikan* (Basel/Berlin), die mit Blick auf die Gesamtkommunikation eines internationalen Projektes am Schweizerischen Tropen- und Public Health-Institut die dominante Rolle des Englischen als *Lingua franca* herausstellt, andererseits jedoch den Einsatz lokaler Sprachen als vertrauensförderndes Instrument, z. B. im Hinblick auf die Datenerhebung, beschreibt. Der „muttersprachliche“ Zugang zum Forschungsgegenstand und die Ermöglichung einer vertrauten Atmosphäre zwischen Proband und Wissenschaftler sind Gründe für den Nutzen, der sich in der inter- und transdisziplinären Forschung aus der Mehrsprachigkeit ziehen lässt.

Regina Freudenfeld (München) widmet sich in ihrem Beitrag dem didaktischen Potenzial, das aus der Markenkommunikation hervorgeht und für die Unternehmenskommunikation nutzbar gemacht werden kann. Textsorten wie Produktinformationen, Organisationsporträts, Claims und Slogans weisen als Mittel der unternehmerischen Außendarstellung an Vorwissen gebundene Merkmale auf, die didaktisch instrumentalisiert einen Beitrag zu verschiedenen Lehr-/Lernkonzeptionen leisten können.

Die Mehrsprachigkeit in grenznahen Unternehmen im Saar-Lor-Lux-Raum ist das Thema des Beitrags von *Elisabeth Venobr* (Saarbrücken), die ausgehend von Mitarbeiterbefragungen in einem international agierenden Werk in Luxemburg („smartville“/Hambach) einzelne kommunikative Bestandsaufnahmen verfolgt und mehrere Sprachen-Übergangs-Settings ausfindig macht. Die interkulturellen Arbeitswelten zeigen heterogene Sprachverwendungssituationen, die aus dem Zusammenspiel von unternehmerischen Vorgaben, einzelnen kommunikativen Bedürfnissen und individuellen Sprachbiografien resultieren.

Für das Koordinationsteam
Regina Freudenfeld

Kommunikation in internationalen Teams – Zum Zusammenspiel von Mehrsprachigkeit und Lingua franca

Kristina Pelikan (Basel/Berlin)

1 Einleitung

Sowohl in der Wirtschaft als auch in der Wissenschaft ist internationale Zusammenarbeit längst Usus geworden. Im deutschen Sprachraum wird dabei Englisch und Deutsch als Lingua franca verwendet und anstatt Mehrsprachigkeit eine gemeinsame Sprache für die Kommunikation dieser Zusammenarbeit gewählt. Dies mag für die interne Kommunikation durchaus sinnvoll sein, selbst wenn es kein Garant für effiziente Kommunikation ist. Kann dies jedoch für alle Kommunikationsbereiche gelten? Bei der internationalen Zusammenarbeit gibt es essentielle Kommunikationsbereiche, die von einer funktionalen Mehrsprachigkeit profitieren und damit den unternehmerischen Erfolg beeinflussen können. Wie fügen sich diese in die Gesamtkommunikation ein, und wie profitieren die Mitarbeiter von dieser Mehrsprachig-

keit? Dieser Artikel soll die Verwendung von Mehrsprachigkeit am fachkommunikativen Einzelfall eines Forschungsprojektes darstellen und die diachronische Veränderung der Kommunikation dieses Forschungsprojektes erläutern.

2 Projektvorstellung: AMASA

Exemplarisch für internationale Forschungsprojekte soll hier das Projekt AMASA vorgestellt werden:

„Accessing Medicines in Africa and South Asia“ (AMASA) war ein von der Universität Edinburgh geleitetes und von der Europäischen Kommission (EUFP7 HEALTH) finanziertes Forschungsprojekt. Für die Dauer von 3,5 Jahren erforschen Wissenschaftler an acht verschiedenen Instituten in Indien, Uganda, Südafrika, Belgien, Großbritannien und der Schweiz gemeinsam den Zugang zu verschiedenen Medikamenten in den Bereichen HIV/AIDS, Tuberkulose, Malaria, Diabetes, Fortpflanzungsmedizin, psychische Krankheiten und Schmerztherapie in Afrika und Indien. Das Projekt beinhaltet sowohl das Zusammenspiel von Medikamenten und deren Herstellung als auch die Gesundheitsinfrastruktur und den Einfluss unterschiedlicher Geldgeber auf den Zugang zu diesen Medikamenten.

2.1 Zusammenarbeit

Zwischen den Projektpartnern wurden Tandems gegründet – jeweils ein Nordpartner und ein Südpartner bildeten ein Tandem. Innerhalb dieser Tandems fand verstärkter Austausch statt, besonders mit Fokus auf *Capacity Building* (Hilfe zur Selbsthilfe in der Wissenschaft). Innerhalb der Tandems wurde der Austausch basierend auf webbasierter Kommunikation durch mehrere Schulungen vor Ort ergänzt, durchgeführt von Projektpartnern während längerer Auslandsaufenthalte beim jeweiligen Tandempartner. Zusätzlich zur Tandembildung zwischen den Nord- und Südpartnern arbeiteten die Projektmitglieder in zwölf themenbezogenen Arbeitsgruppen, denen mindestens ein Mitglied pro Partnerinstitut angehörte. Abb. 1 zeigt eine dieser Arbeitsgruppen:

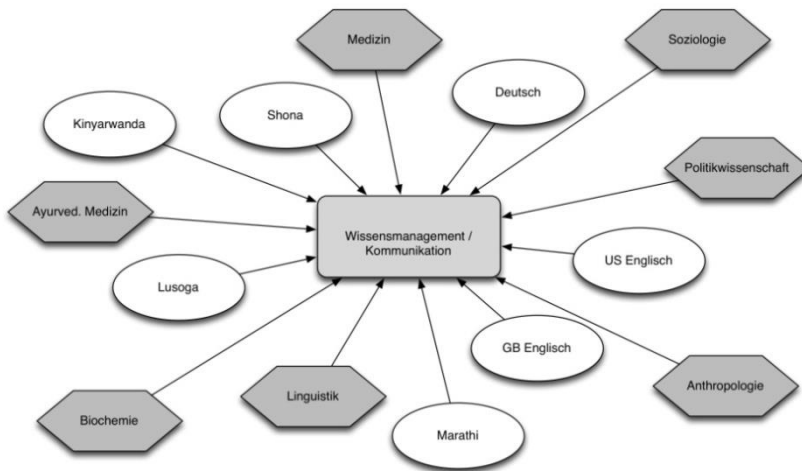


Abb. 1: Arbeitsgruppe 10.

Arbeitsgruppe 10 war für Wissensmanagement, Datenmanagement und Kommunikation des Projektes zuständig und wurde von der Autorin dieses Artikels geleitet. Abb. 1 „Arbeitsgruppe 10“ zeigt einen Ausschnitt der unterschiedlichen Fachrichtungen und Muttersprachen dieser Arbeitsgruppe. Jede der AMASA-Arbeitsgruppen bestand aus Mitgliedern unterschiedlicher Fachrichtungen und Nationen. Diese interdisziplinäre Zusammenarbeit war für das Bearbeiten der Fragestellungen in den unterschiedlichen Aufgabenbereichen absolut notwendig. So konnten z. B. Fragestellungen die Produktion von Medikamenten betreffend ohne einen Juristen nicht ausreichend beantwortet werden. Die teilnehmenden Mediziner sind keine Experten bezüglich Patentrechten, sodass die Beteiligung eines Juristen für die jeweilige Arbeitsgruppe essentiell war. Neben den Vorteilen der interdisziplinären Zusammenarbeit im Arbeitsalltag verfolgte diese heterogene Zusammensetzung der Arbeitsgruppen aus Nord- und Südpartnern auch das Ziel des *Capacity Buildings*. Die Nordpartner führten Workshops und Tutorials zu relevanten Forschungsthemen, beispielsweise qualitativer Datenanalyse, durch und schulten somit ihre Kollegen aus dem Süden.

2.2 Projektkommunikation

Durch die große geografische Entfernung zwischen den verschiedenen Projektpartnern fand die Kommunikation hauptsächlich webbasiert statt. An den jährlichen Workshops nahmen nur wenige Projektmitglieder pro Partnerinstitut teil, sodass sich einige Kollegen während des gesamten Projektes nie persönlich kennenlernen konnten. Dem Konzept der integrierten Kommunikation folgend (Bruhn 2013), wurde für AMASA ein Kommunikationskonzept entwickelt. Interne Kommunikation ist

mehr als Informationsweitergabe (Zürn; Pelikan 2014) und wird in der Kommunikation von Forschungsprojekten leider noch immer sehr häufig vernachlässigt. Dieses Kommunikationskonzept beinhaltet beispielsweise die unterschiedlichen Zielgruppen und Verantwortlichkeiten sowie die Funktion der eingesetzten Kommunikationsmedien. Neben E-Mails, Video- und Telekonferenzen, Newsletter und Instant Messaging wurden auch ein Wiki und ein Diskussionsforum erfolgreich eingesetzt. Der fehlende soziale Austausch wurde durch mehrstündige und auch gemeinsame Kaffeepausen beinhaltende Videokonferenzen versucht zu reduzieren.

Eine gemeinsame Sprache erleichtert die internationale Zusammenarbeit, die Sprache wurde jedoch weder im *Technical Annex* dieses Projektes noch in den offiziellen oder administrativen Projektdokumenten und dem Kommunikationskonzept thematisiert. Es wurde vielmehr einfach von Englisch als Lingua franca (ELF) ausgegangen, für die grundsätzlich gilt: „The community of lingua franca users is, thus, always a heterogeneous one, comprised of individuals from a vast number of different linguistic and cultural backgrounds“ (Meierkord 2009: 199). Eine Lingua franca wird meist für die Kommunikation von sprachlich und kulturell heterogenen Kommunikationsteilnehmern eingesetzt, so auch ELF bei AMASA. ELF ist bei AMASA kein Garant für Verständlichkeit oder gar effiziente Kommunikation (Pelikan 2015a, Pelikan 2015b). Die sprachlichen, geographischen und informationstechnologischen Barrieren sind nicht einfach zu überwinden (ebd.). Zu den sprachlichen Barrieren zählen verschiedene Verständnisschwierigkeiten, verursacht durch die unterschiedlichen Muttersprachen, Fachsprachen und Dialekte. So kam es erwartungsgemäß zu Missverständnissen, beispielsweise konnten E-Mails nicht wie vom Sender erwartet bearbeitet werden (Pelikan 2015a). Durch die großen geographischen Entfernungen zwischen den AMASA-Mitarbeitern wurde die persönliche Kommunikation stark reduziert. Diese Kommunikation auf Distanz setzt voraus, dass alle Beteiligten sich dessen bewusst sind und beispielsweise nonverbale Elemente wie Gesichtsausdrücke versuchen auf anderen Wegen zu kommunizieren. Eine weitere Schwierigkeit stellten die Zeitverschiebungen dar. Die interne Projektkommunikation fand hauptsächlich über webbasierte Kommunikationskanäle statt – wurden diese Kommunikationskanäle optimal eingesetzt? Wie die nähere Betrachtung der Kommunikationsstruktur zeigte (Pelikan 2015a, Pelikan 2015b), gab es zu Beginn des Projektes Medienüberlastung (beispielsweise bei E-Mails), was jedoch im Laufe des Projektes behoben werden konnte.

2.3 Mehrsprachigkeit

Die Mitglieder des AMASA-Projektes arbeiten größtenteils in dem Land, in dem sie aufgewachsen sind und studiert haben, bei einigen Mitgliedern handelt es sich jedoch auch um sogenannte migrierende Eliten (Erfurt; Amelina 2008: 22), d. h. hochqualifizierte Migranten mit einem akademischen Abschluss (ebd.). So arbeitet ein promovierter Mediziner aus Ruanda in Belgien, während mehrere Projektmitglieder aus den USA, darunter ein Professor, in der Schweiz arbeiten. Hier ist jedoch zwischen

den migrierenden Wissenschaftlern, die je nach Arbeitssituation oft nicht dauerhaft in einem Land leben, und den klassischen Expatriates zu unterscheiden. Gemeinsam ist diesen beiden Gruppen von Hochqualifizierten jedoch die mangelnde sprachliche Unterstützung. Expatriates erhalten von dem sie ins Ausland entsendenden Unternehmen durchaus Unterstützung bzgl. Fremdsprachenunterricht, selbst wenn diese selten ausreichend erscheint; die migrierenden Wissenschaftler erhalten eine solche Unterstützung äußerst selten. So ergibt sich innerhalb der einzelnen Partnerinstitute des AMASA-Projektes eine Kombination nicht nur aus unterschiedlichen Fachsprachen, sondern auch verschiedenen Muttersprachen.

Wird Mehrsprachigkeit funktional definiert, können Mehrsprachige je nach Kommunikationssituation spontan zwischen mindestens zwei Sprachen wechseln (Riehl 2009: 64). Bezüglich des Erwerbs ist zwischen simultanem Erwerb (Bilingualismus wie beispielsweise mit Afrikaans und Englisch der Projektpartner aus Südafrika) und sukzessivem Erwerb (beispielsweise dem gesteuerten Erlernen von Englisch als Fremdsprache in Deutschland) zu unterscheiden. Dieser Definition folgend, sind fast alle Projektmitglieder bei AMASA mehrsprachig. Während die Südpartner alle mehrsprachig sind, was mehrheitlich auch durch früheren Kolonialismus ihres Herkuftslandes bedingt ist (Stroud 2009), lässt sich dies bei den englischsprachigen Nordpartnern nicht voraussetzen.

3 Einbettung des Projektes: Projektpartner

Als Projektpartner fungieren Institute, die nur in der Sprache des jeweiligen Landes kommunizieren und Wissenschaftler aus einer Disziplin beschäftigen? Nein, auch die bei AMASA beteiligten Institute sind bezüglich Sprachen und Fachrichtungen heterogen, wie im Folgenden weiter erläutert wird. Die Aufteilung in Südpartner und Nordpartner ist bei der internationalen Zusammenarbeit im Gesundheitsbereich Usus, wie auch das so benannte Forschungskompetenzzentrum in Bern/Schweiz zeigt (NCCR North-South).

3.1 Südpartner

Als Südpartner sind an AMASA die University of Western Cape in Kapstadt/Südafrika, die Foundation for Research in Community Health in Pune/Indien sowie die Makerere University in Kampala/Uganda und die Mbarara University of Science and Technology in Mbarara/Uganda beteiligt.

Die University of Western Cape sieht sich als nationale Universität (UWC Mission), aus der zwei Institute in AMASA involviert sind: School of Pharmacy und School of Public Health. Beide Institute verfügen über internationale Kooperationen; dies wird auch im Grundsatzpapier der School of Pharmacy deutlich: „To be the Premier Provider of Pharmacy Education in Africa with a Global Footprint in the Pharmaceutical Sciences“ (School of Pharmacy, Vision). Die School of Public

Health agiert als Partner der Weltgesundheitsorganisation. Die Makerere University gilt als eine der ältesten und renommiertesten Universitäten in Uganda, mit momentan über 35.000 Studierenden und zahlreichen internationalen Kooperationen (Makerere Collaborations). Sowohl die afrikanischen als auch die indischen Projektpartner verfügen über Erfahrungen in internationaler Zusammenarbeit mit Europa. Dies trifft auf alle Professorinnen und Professoren, aber nicht alle wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu.

3.2 Nordpartner

Nordpartner sind in Großbritannien die University of Edinburgh und die Queen Mary University in London, die Universität Ghent in Belgien sowie das Schweizerische Tropen- und Public Health Institut (SwissTPH) in Basel, Schweiz.

Die University of Edinburgh trug als Leading House die Gesamtprojektleitung. AMASA war dort in der School of Social and Political Science angesiedelt, einem international gut vernetzten Institut, der dortige Institutsleiter leitete auch gleichzeitig das Edinburgh India Institute in Delhi, Indien. Die Universitäten in London und Ghent verfügen ebenfalls über Erfahrung in internationaler Forschungszusammenarbeit, Ghent seit vielen Jahren auch mit Uganda. Die Mitarbeiter des Swiss TPH lehren an der Universität Basel in den Fakultäten der Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften. Das Swiss TPH beschäftigt 714 Mitarbeiter aus 62 Nationen, 590 arbeiten am Standort in Basel, 124 Mitarbeiter arbeiten dauerhaft in lokalen Niederlassungen (sog. local offices) in 20 Nationen (SwissTPH 2015). Niederlassungen befinden sich beispielsweise in Burkina Faso, Kambodscha, Kamerun, Tschad, Ägypten, Guatemala, Ruanda, Ukraine und Kasachstan. Die Institutssprache dieser Niederlassungen ist mehrheitlich Englisch, passt sich jedoch pragmatisch an die jeweilige Landessprache an. So wird in der Niederlassung der Volksrepublik Kongo Französisch gesprochen, auch von den dort arbeitenden Swiss TPH-Mitarbeitern. Die über 180 Promovenden kommen aus verschiedenen Nationen und Fachrichtungen (zu genauen Zahlen siehe Pelikan; Waser 2016, i. Vorb.), sie arbeiten am Swiss TPH in interdisziplinären und transdisziplinären Teams. Englisch gilt als Lingua franca der Naturwissenschaften und am Swiss TPH als die Sprache der Wissenschaft. Von vielen Mitarbeitern wird Englisch als Arbeitssprache gesehen, die sie während der Arbeitszeit auch mit deutschsprachigen Kollegen sprechen. Innerhalb der einzelnen Abteilungen wird jedoch funktionale Mehrsprachigkeit gelebt. So wird in einzelnen Abteilungen Französisch oder Spanisch gesprochen, für die Informationsveranstaltungen des gesamten Instituts verwendet der Institutsleiter gerne vier Sprachen: Deutsch, den schweizerdeutschen Dialekt, Suaheli und Englisch. „Danke, Merci, Asanteni, thank you“ (Tanner 2015) – der Institutsleiter bedankt sich auf Deutsch, auf Französisch, das in den schweizerdeutschen Dialekt entlehnt wurde, auf Suaheli und schließlich auf Englisch bei seinen Mitarbeitern. So stellt er sicher, dass sich die Mitarbeiter unterschiedlicher Nationalitäten angesprochen fühlen, und

kommuniziert gleichzeitig ein Zusammengehörigkeitsgefühl – wir arbeiten alle an einem Institut und wir gehören zusammen.

Die bei AMASA beteiligten Institute verfügen alle über Erfahrung mit internationaler Zusammenarbeit und intern über mehrsprachige Settings, was die Mitarbeit bei so einem Projekt wie AMASA deutlich vereinfacht. Viele der Mitarbeiter dieser Institute verfügen also über individuelle Mehrsprachigkeit, sie können sich im beruflichen Kontext in mehr als einer Sprache verständigen. Gleichzeitig pflegt z. B. das Swiss TPH institutionelle Mehrsprachigkeit. Die Kommunikation findet in mehreren Sprachen statt – alle wichtigen Dokumente sind zumindest auf Deutsch und Englisch verfügbar. In Forschungsprojekten werden zusätzliche Sprachen eingesetzt (z. B. Französisch oder Suaheli) – dem jeweiligen Bedarf entsprechend.

4 Mehrsprachigkeit der AMASA-Projektphasen

Der Ablauf jedes Forschungsprojektes lässt sich in unterschiedliche Projektphasen unterteilen. Basierend auf dem Projektablauf, der im Einklang mit den Vorgaben der Geldgeber bereits im Technical Annex dokumentiert ist, wird ein Forschungsprojekt geplant. Nicht nur bei AMASA änderte sich die Zusammensetzung der einzelnen Teams je nach Projektphasen, und auch die verwendete Sprache passt sich an die jeweilige Projektphase an. Im Folgenden soll das Zusammenspiel von Mehrsprachigkeit und Lingua franca anhand verschiedener Projektphasen dargestellt werden.

Ausgehend von der bereits erfolgreichen Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Projektpartnern, soll hier das gemeinsame Entwickeln der Forschungsmethodik als erster Schritt betrachtet werden. Die Forschung des AMASA-Projektes basierte auf einem Mixed-Methods-Ansatz, d. h. auf Ergebnissen qualitativer und quantitativer Untersuchungen, beginnend mit semi-strukturierten Interviews nach dem EMIC-Modell (Weiss 1997). Abb. 2 „AMASA Projektphasen“ (ELF steht für Englisch als Lingua franca, M steht für Mehrsprachigkeit) zeigt vier verschiedene Projektphasen. In jeder dieser Projektphasen findet Projektkommunikation durch Englisch als Lingua franca statt. Nur so kann die Kommunikation mit den unterschiedlichen Partnerinstituten gewährleistet werden. Jedoch wird auch in jeder der Projektphasen funktionelle Mehrsprachigkeit eingesetzt – mal mehr und mal weniger. Abb. 2 zeigt die Relevanz der Mehrsprachigkeit für die jeweilige Projektphase. Zunächst soll hier Phase eins – Methodenentwicklung – näher betrachtet werden.

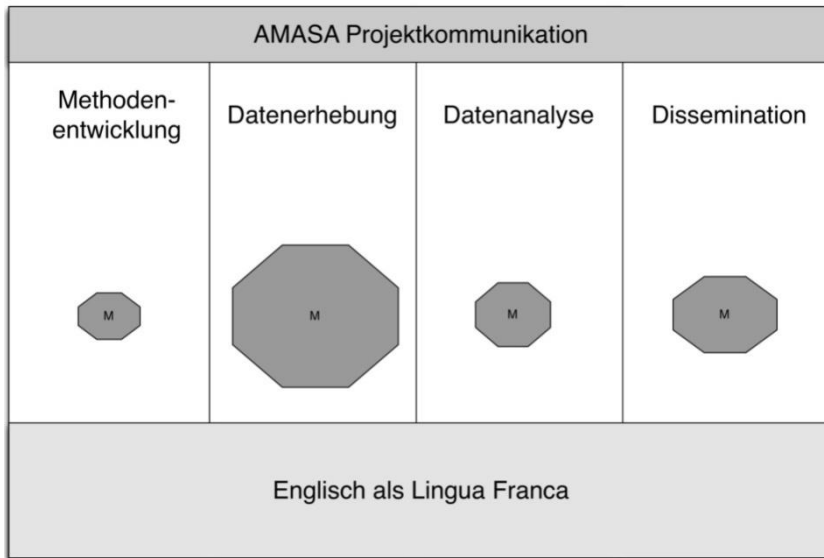


Abb. 2: AMASA Projektphasen.

Die Forschungsfragen sowie die zu entwickelnden Forschungsinstrumente wurden sowohl in den lokalen Teams als auch im Gesamtteam besprochen. Im Sinne des *Capacity Buildings* gaben die Nordpartner Unterstützung in den Bereichen Forschungsmethodik und Entwicklung von Forschungsinstrumenten. Wurde in den lokalen Meetings zusätzlich zu Englisch auch die lokale Landessprache gesprochen, sprach man in Meetings mit dem Gesamtteam ausschließlich Englisch. Nach der Entwicklung der einzelnen Forschungsinstrumente in den unterschiedlichen Arbeitsgruppen, wurden diese beim sog. Piloting getestet und erst nach erfolgreichem Piloting wurden sie für die Datenerhebung eingesetzt. In dieser Projektphase war der englische Austausch in den einzelnen Arbeitsgruppen essenziell und dominanter als die mehrsprachige Kommunikation in den lokalen Teams.

Nach erfolgreichem Piloting wurden die Forschungsinstrumente in den jeweiligen Settings in Uganda, Indien und Südafrika zur Datenerhebung eingesetzt. Die Datenerhebung in lokalen Sprachen durchzuführen, ist Usus bei solchen Nord-Süd-Projekten im Gesundheitsbereich (vgl. auch Shao et al. 2015). Die Vorteile sind offensichtlich: Muttersprache erzeugt Vertrauen. Werden Fragen bezüglich Einverständniserklärungen oder auch die des ganzen Interviews in der Muttersprache der Probanden gestellt, erzeugt dies ein Vertrauensverhältnis zwischen Proband und Wissenschaftler, was zu signifikant besseren Ergebnissen führt. In verschiedenen Ländern Afrikas, z. B. in Tansania (Mjamba 2015) und Ghana (This is Africa 2015), soll Englisch als Sprache der Instruktion durch lokale Sprachen ersetzt werden. „The language map of Uganda is complex, as it incorporates more than forty or more languages“ (Baleeta; Islei 2014: 50) – in Uganda ist diese Umstellung der Sprache im Schulsystem durch die hohe Anzahl an lokalen Sprachen und das vernachlässigte

Kiswaheli kaum denkbar. Doch „learners can master literacy in a second language (English) more readily if they learn first to read and write in their mother tongue“ (Baleeta; Islei 2014: 51). Lesen und Schreiben wird in Uganda daher in Luganda und Kishuaheli gelehrt, nicht auf Englisch. Dies hat zur Folge, dass einige Menschen schlecht Englisch lesen und schreiben, da sie keine weiterführende Schule besuchten. In vielen Settings werden die Interviews also nicht zur Verbesserung der Datenqualität in der lokalen Sprache durchgeführt, sondern um überhaupt Daten erheben zu können. Die Verständlichkeit der Interviewfragen muss gewährleistet werden.

Diese Vorgehensweise bringt jedoch auch diverse Schwierigkeiten mit sich, die in der qualitativen Sozialforschung breit diskutiert werden. Welchen Einfluss hat der genaue Ablauf der Übersetzung? Sollen professionelle Übersetzer hinzugezogen werden? Wie beeinflusst dies Methodenentwicklung und Projektzusammenarbeit? Temple und Young gehen diesen Fragen nach (Temple; Young 2004), während van Nes et al. sich mit der Frage „Is meaning lost in translation?“ beschäftigen (van Nes et al. 2010: 313). „Interpretation of meaning is the core of qualitative research“ (ebd.). Welche sprachlichen Schwierigkeiten treten bei qualitativen Datenerhebungen in lokalen Sprachen auf, die zu englischen Publikationen führen sollen? Auch der zeitliche und finanzielle Aufwand dieser Vorgehensweise wird häufig diskutiert (z. B. in Smith et al. 2008). Bei AMASA wurden mehrere hundert Interviews durchgeführt, Übersetzungen der Transkripte bedeuten bei dieser Menge einen nicht zu vernachlässigenden Aufwand.

Für die AMASA-Datenerhebung in Südafrika wurden die Interviews mit Patienten in Afrikaans und Xhosa durchgeführt, die jeweiligen Wissenschaftler sprechen diese Sprachen als Muttersprache. Sprachwissenschaftler der University of Western Cape übersetzten anschließend die Transkripte dieser Interviews – da sie mit der Fachsprache im Bereich Public Health nicht vertraut sind, in sehr enger Zusammenarbeit mit den Projektmitgliedern.

In Uganda wurden die Einverständniserklärungen in die lokalen Sprachen übersetzt, die Interviews wurden in Luganda und Englisch durchgeführt. Mangels Sprachwissenschaftlern übernahmen Mitglieder des College of Health Sciences das Übersetzen der Transkripte.

Auch für die Interviews in Indien wurden die Einverständniserklärungen übersetzt, die zusammen mit Flyern mit Informationen zum AMASA-Projekt auf Marathi ausgeteilt wurden. Die Interviews wurden größtenteils in Marathi durchgeführt, und auch hier wurden die Transkripte anschließend ins Englische übersetzt. Im Gegensatz zu Afrika gibt es in Indien mehrsprachige Studiengänge im Bereich Anthropologie und Public Health. Somit konnten Übersetzer gefunden werden, die mit der medizinischen Terminologie sowohl in ihrer Muttersprache (Marathi) als auch auf Englisch vertraut sind. Dies führte zu schnelleren und besseren Übersetzungen – es war keine so enge Zusammenarbeit mit den Wissenschaftlern des Projektes notwendig, wie dies in Südafrika der Fall war.

Zusammenfassend: In allen drei Ländern wurden die Interviews in den lokalen Sprachen durchgeführt, lediglich Interviews mit Gesundheitspolitikern oder Vertretern von Pharmaunternehmen waren auf Englisch. „Local language makes them more comfortable“¹ (Kadam 2015) – die Verwendung lokaler Sprachen erzeugt hier Vertrauen, sodass die Einverständniserklärungen in lokaler Sprache ausgeteilt und ausgefüllt wurden, auch Fragen bezüglich Anonymisierung und Datensicherheit wurden in lokaler Sprache beantwortet. Mehrsprachigkeit war für die Datenerhebung also essenziell und ist hier deutlich stärker gewichtet als Englisch als Lingua franca.

Die Datenanalyse wurde in den internationalen Arbeitsgruppen und auch in den lokalen Teams durchgeführt, die Ergebnisse wurden anschließend abgeglichen. Englisch als Lingua franca und lokale Mehrsprachigkeit kamen bei der Datenanalyse beide etwa gleich häufig vor.

Zu den Zielen der Dissemination zählte die Kommunikation der Forschungsergebnisse an die internationale Wissenschaft im Bereich Public Health wie auch an lokale Gesundheitspolitiker und Vertreter der Pharmaindustrie. Ein Teil der Ergebnisse wurde bei sogenannten Dissemination Workshops auch an die Öffentlichkeit der jeweiligen Länder kommuniziert.

Bei der Kommunikation der Forschungsergebnisse zeigt sich eine deutlich stärkere Gewichtung des Englischen. Publikationen werden noch immer als die Hauptprodukte solcher Forschungsprojekte angesehen (Muldur et al. 2006: 127). Über 90% der Publikationen in den Naturwissenschaften sind in englischer Sprache verfasst (Gnutzmann 2012), ebenso finden auch Konferenzen in diesen Bereichen immer häufiger in englischer Sprache statt. Die internationale Kommunikation der Forschungsergebnisse an Wissenschaftler war also größtenteils auf Englisch. Die Kommunikation zwischen der lokalen Bevölkerung und den Projektteilnehmern fand jedoch in den lokalen Sprachen statt, sodass auch hier Mehrsprachigkeit durchaus eine Rolle spielte. Mehrsprachigkeit ist hier jedoch fast ausschließlich der Experten-Laien-Kommunikation zuzuordnen.

Nach dem offiziellen Abschluss des AMASA-Projektes wurden weiter regelmäßige Meetings per Skype für Mitglieder aller Partnerinstitute organisiert, einige Projektmitglieder arbeiten weiterhin an gemeinsamen Publikationen, basierend auf AMASA-Daten. Die lokalen Teams arbeiten jedoch nicht mehr zusammen an AMASA-Themen, an den Skype Meetings nehmen meistens nur noch ein bis zwei Teilnehmer pro Partnerinstitut teil. Die Projektkommunikation findet also fast ausschließlich zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Partnerinstitute und nicht zwischen Projektmitgliedern des gleichen Instituts statt. Dies hat einen deutlichen Rückgang der Mehrsprachigkeit zu Folge, die Kommunikation nach dem offiziellen Projektende von AMASA findet ausschließlich auf Englisch statt.

Zusammenfassend für alle Projektphasen lässt sich sagen: Mehrsprachigkeit ist für empirische Forschung in einem Setting wie bei AMASA essenziell. Ohne den Einsatz lokaler Sprachen wäre die Datenerhebung nicht möglich, was den Verlust

¹ Kadam, Abhay: Fragen bzgl. Datenerhebung am FRCH in Indien per E-Mail, 2015.

der Forschungsgrundlage, der Daten, zur Folge hätte. Zwar sind die Nachteile der Mehrsprachigkeit, wie der hohe zeitliche und finanzielle Aufwand durch die Übersetzungen, nicht zu vernachlässigen, die Vorteile überwiegen jedoch deutlich. Gerade bei medizinischen Studien ist auch das Vertrauen der jeweiligen Patienten und Interviewpartner ein wichtiger Faktor. Durch den Einsatz lokaler Sprachen bei Einverständniserklärungen und Interviews wird das Vertrauen zwischen Proband und Wissenschaftler deutlich erhöht, was aussagekräftigere und somit wertvollere Daten mit sich bringt.

5 Projektspezifischer Fachwortschatz

Zwar wurde bei AMASA kein Corporate Wording (Förster et al. 2010) bewusst entwickelt und eingesetzt, es entwickelte sich jedoch ein projektspezifischer Fachwortschatz (ausführlich dargestellt in Pelikan; Roelcke 2015). Dieser Fachwortschatz besteht sowohl aus neu generierten als auch aus Fachsprachen und der Allgemeinsprache entlehnten Termini, die mittels unterschiedlicher paradigmatischer Bedeutungsbeziehungen miteinander verbunden sind. Durch Terminologisierung (Roelcke 2013: 1) nahmen diese Termini eine projektspezifische Bedeutung an und wurden so Teil des AMASA-spezifischen Wortschatzes. Entsprechend dem Ansatz von Corporate Wording sorgt auch dieser Projektwortschatz für ein in diesem heterogenen Team willkommenes Zusammengehörigkeitsgefühl und eine gemeinsame Identität. Weiter fungiert er sprachökonomisch, beispielsweise durch Komposita oder Abkürzungen, und er bezeichnet etwas, das ausserhalb AMASA nicht existiert. Dieser Wortschatz wird unbewusst durch *Situated Peripheral Participation* (Lave; Wenger 1991), durch Mitarbeit und tägliche Kommunikation im Projekt, erworben. Betrachtet man diesen Fachwortschatz diachronisch, lassen sich die o. g. Projektphasen anhand der jeweils vorkommenden Termini wiederfinden. Folgend werden zu jeder Phase ein paar Beispiele genannt (weitere Beispiele in Pelikan; Roelcke 2015):

- Methodenentwicklung
Instruments folder (Ordner des internen Dokumentenmanagementsystems, der alle Fragebögen für die Interviews enthält), *SA piloting* (Pilotstudie in Südafrika);
- Datenerhebung
Instrument catalogue (Liste der Fragebögen für die Interviews), *monitoring sheet* (Dokument zur Dokumentation der bereits durchgeführten Interviews);
- Datenanalyse
Monitoring table (Tabelle zur Dokumentation des aktuellen Standes der Datenanalyse);

- Dissemination
London event (Veranstaltung in London zur Kommunikation der Forschungsergebnisse), *products* (Forschungsergebnisse, zum Beispiel als wissenschaftliche Publikationen oder Vorträge).

Termini der Begriffsfelder Kommunikation und Zusammenarbeit lassen sich in allen Projektphasen finden, beispielsweise *MAK* (Makerere University); *amasa-all* (interne Mailingliste für alle Projektmitglieder), *PMTC* (Projektmanagement Meeting per Skype) oder *gap group* (Arbeitsgruppe, die sich bestimmten Lücken in der Fachliteratur widmet).

6 Zusammenfassung

Mehrsprachigkeit ist in der internationalen Wissenschaft essenziell. Sprachen, die zwar nicht mehrheitlich als Lingua franca der Wissenschaft dienen, sind für Datenerhebung und auch Erkenntnisgewinn unersetzlich. Jede Sprache ermöglicht einen eigenen Zugang zum Forschungsgegenstand, den eine Lingua franca den jeweiligen Wissenschaftlern verwehren würde. Die Sprache ganzheitlich betrachtend (Gürsoy 2010) und somit auch soziokulturelle, pragmatische und interkulturelle Aspekte berücksichtigend, gibt es sehr viele Anknüpfungspunkte für Mehrsprachigkeit in der internationalen Wissenschaft. Die Gründe für die Notwendigkeit funktionaler Mehrsprachigkeit lassen sich grob nach zwei Aspekten einordnen: zum einen in Bezug auf die individuellen Beweggründe eines Wissenschaftlers und seinen persönlichen „muttersprachlichen“ Zugang zum Forschungsgegenstand, zum anderen in Bezug auf das Gesamtprojekt: Ermöglichung der Datenerhebung, Schaffen von Vertrauen zwischen Proband und Wissenschaftler und Kommunikation der Projektergebnisse an die lokale Bevölkerung – um nur ein paar Beispiele zu nennen. Wendet man sich von der monodisziplinären Forschung ab und interdisziplinären oder gar transdisziplinären Ansätzen zu (Zinsstag et al. 2014), wird die Relevanz von Mehrsprachigkeit noch deutlicher. Je nach Forschungsumgebung wird sich die Frage stellen, inwiefern diese Notwendigkeit von lokalen Projektpartnern abgedeckt werden kann und in welchen Settings alle Projektmitglieder über Kenntnisse diverser Sprachen verfügen müssen. Deutsch hat es als Wissenschaftssprache zunehmend schwer (auch wenn neuerdings wieder positive Tendenzen – etwa in China, Indien oder Südamerika – zu beobachten sind), besonders in den Naturwissenschaften ist Deutsch als Lingua franca nicht mehr zu erreichen. Mehrsprachige Forschungsprojekte könnten eine Chance für Deutsch als Wissenschaftssprache und somit auch für Deutsch als Fremdsprache sein.²

² AMASA wurde vom 7. Forschungsrahmenprogramm der Europäischen Union (HEALTH 242262) finanziert, und ich danke Prof. Dr. Allyson Pollock (Queen Mary University, London) und Prof. Dr. Roger Jeffery (University of Edinburgh), den Principle Investigators des AMASA-Projektes, für die Genehmigung, dieses Material zu verwenden.

Literatur

- Baleeta, Margaret; Islei, Adam (2014): Delivering the new thematic curriculum and language of instruction policy in Ugandan schools: a case study of teacher's experiences from primary 1 to primary 4. In: Orwenjo, Daniel; Njorge, Martin, Ndung'u, Ruth; Mwangi, Phyllis (Hrsg.): *Multilingualism in Africa. The State of the State of the Art*. Cambridge: Scholars Publishing, 50-71.
- Bruhn, Martin (2013): *Kommunikationspolitik. Systematischer Einsatz der Kommunikation in Unternehmen*. 7. Auflage. München: Vahlen.
- Erfurt, Jürgen; Amelina, Maria (2008): Elitenmigration – ein blinder Fleck in der Mehrsprachigkeitsforschung? In: Erfurt, Jürgen; Amelina, Maria (Hrsg.): *Elitenmigration und Mehrsprachigkeit. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 75, 11-42.
- Förster, Hans-Peter; Rost, Gerhard; Thiermeyer, Michael (2010): *Corporate Wording. Die Erfolgsfaktoren für professionelle Kommunikation*. Frankfurt a. M.: F.A.Z.-Institut.
- Gnutzmann, Claus (2012): *Publish in English or Perish in German*. Vortrag am 4. Symposium der Wirtschaftsuniversität Wien.
- Gürsoy, Erkan (2010): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. In: *proDaZ*. (<https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>) (24.10.2015).
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Makerere University: *Collaborations*. (<http://mak.ac.ug/research/collaborations-and-partnerships>) (24.10.2015).
- Mjamba, Khanyo Olwetu (2015): Tanzania to ditch English as medium of instruction in public schools. In: *This is Africa*. (<http://thisisafrika.me/tanzania-ditch-english-medium-instruction-public-schools>) (24.10.2015).
- Muldur, Ugur; Corvers, Fabienne; Delanghe, Henri; Dratwa, Jim; Heimberger, Daniela; Sloan, Brian; Vanslebrouck, Sandrijn (2006): *A New Deal for an Effective European Research Policy. The Design and Impacts of the 7th Framework Programme*. Dordrecht: VS Springer.
- Meierkord, Christiane (2009): Lingua franca communication in multiethnic contexts. In: Kotthoff, Helga; Spencer-Oatey, Helen (Hrsg.): *Handbook of Intercultural Communication*. Berlin: de Gruyter, 199-218.
- NCCR North-South: *Centre for Development and Environment*. Bern. (<http://www.north-south.unibe.ch>) (24.10.2015).

- Pelikan, Kristina (2015a): Möglichkeiten der Optimierung internationaler Projektkommunikation. In: Grucza, Sambor; Lech, Kolago (Hrsg.): *Kommunikationsmanagement in multikulturellen Projektteams*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 199-218.
- Pelikan, Kristina (2015b): Communication Needs in Science? Access to Communication Optimisation in an International Research Project in the Area of Public Health. In: *Trans-kom* 8/1, 125-143.
- Pelikan, Kristina; Roelcke, Thorsten (2015): Is there a project specific terminology? Considerations focussing a public health project. In: *Fachsprache* 38, 62-82.
- Pelikan, Kristina; Waser, Marco (2016, i. Vorb.): SwissTPH PhD Studies– interplay of quality management, knowledge management and communication. In: Wimmer, Petra (Hrsg.): *Wissen verändert. Beiträge zu den Kremser Wissensmanagement-Tagen 2015*. Krems: Edition Donau-Universität Krems.
- Riehl, Claudia Maria (2009): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. 2. Auflage. Tübingen: Narr.
- Roelcke, Thorsten (2013): *Definitionen und Termini. Quantitative Studien zur Konstituierung von Fachwortschatz*. Berlin: de Gruyter.
- School of Pharmacy, the University of Western Cape: *Vision*. (<https://www.uwc.ac.za/Faculties/NS/Pharmacy/Pages/About-Us.aspx>) (24.10.2015).
- Shao, Amani Flexson; Rambaud-Althaus, Clotilde; Swai, Ndeniria; Kahama-Marro, Judith; Genton, Blaise; D’Acremont, Valerie; Pfeiffer, Constanze (2015): Can smartphones and tablets improve the management of childhood illness in Tanzania. A qualitative study from primary healthcare workers perspective. In: *BMC Health Services Research* 15/1. (<http://www.biomedcentral.com/1472-6963/15/135>) (23.10.2015).
- Smith, Helen J.; Chen, Jing; Liu, Xiaoyun (2008): Language and rigour in qualitative research: Problems and principles in analyzing data collected in Mandarin. In: *BMC Medical Research Methodology* 8. (<http://www.biomedcentral.com/1471-2288/8/44/abstract>) (23.10.2015).
- Stroud, Christopher (2009): Multilingualism in ex-colonial countries. In: Auer, Peter; Wei, Li (Hrsg.): *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: de Gruyter, 509-538.
- SwissTPH (2015): *At A Glance*. Basel: Swiss Tropical and Public Health Institute.
- Temple, Bogusia; Young, Alys (2004): Qualitative Research and Translation Dilemma. In: *Qualitative Research* 4/2, 161-178. (<http://qrj.sagepub.com/content/4/2/161.abstract>) (23.10.2014).
- University of Western Cape: *Mission*. (<https://www.uwc.ac.za/Pages/Mission.aspx>) (24. 10.2015).

- Van Nes, Fenna; Tineke, Abma; Jonsson, Hans; Deeg, Dorly (2010): Language differences in qualitative research: is meaning lost in translation? In: *European Journal of Ageing* 7, 313-316. (<http://link.springer.com/article/10.1007/s10433-010-0168-y>) (23.10.2015).
- Weiss, Mitchell G. (1997): Explanatory Model Interview Catalogue (EMIC): Framework for Comparative Study of Illness. In: *Transcultural Psychiatry* 34/2, 235-263.
- Zinsstag, Jakob; Perrig-Chiello, Pasqualina; Paulsen, Theres; Truffer, Bernhard (2014): Best Practice in Transdisciplinary Research – Swiss td-award Winners 2013. In: *GALA – Ecological Perspectives for Science and Society* 23/3, 253-255.
- Zürn, Constanze; Pelikan, Kristina (2014): Mitarbeiterkommunikation ist mehr als Informationsweitergabe. In: Felder, Ekkehard; Müller, Marcus (Hrsg.): *Diskurszünfte – Jubiläumszeitschrift des Forschungsnetzwerks „Sprache und Wissen“*. Universität Heidelberg, 32-34.

Leicht. Emotional. Nachhaltig. Deutsch lernen am Beispiel der Markenkommunikation

Regina Freudenfeld (München)

Deutschlernen ist im In- und Ausland wieder mehr mit dem Ziel verbunden, diese Sprache für berufliche Zwecke zu lernen. Die im April 2015 veröffentlichten Zahlen des Auswärtigen Amtes¹ bestätigen den positiven Trend, dass an ausländischen Schulen wieder (geringfügig) mehr Deutsch gelernt wird und zeigen, dass Deutschkenntnisse vor allem in fach- und berufsbezogenen Kontexten gefragt sind (Auswärtiges Amt 2015: 8). Diese leicht positiven Tendenzen dürfen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Rahmenbedingungen für Deutsch bislang nicht den Anforderungen entsprechen, die an eine mehrsprachige Kommunikation in der Wirtschaft geknüpft sind. Einerseits lernen immer noch zu wenige Schüler eine Sprache, die ihnen für ihr späteres Berufsleben Chancen bietet, andererseits sind viele Erwachsene mit dem Problem konfrontiert, für ein deutsches Unternehmen tätig zu sein, ohne dessen Unternehmenssprache zu beherrschen. Aus den Bedenken heraus,

¹ <http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/364458/publicationFile/204418/PublStatistik.pdf> (24.08.15).

eine weltweit als „schwierig“ geltende Sprache unter knappen Zeitressourcen zu lernen, gelingt der DaF-Erwerb im Erwachsenenalter oft nicht. Daher sind Mittel und Wege gefragt, Deutsch auf möglichst einfache und effiziente Weise zu lernen.

1 Ressource Markenkommunikation

1.1 Zum Vermittlungskontext

Das äußere Umfeld für die Kommunikation in weltweit agierenden deutschen Unternehmen ist grosso modo durch die Unternehmenssprache Englisch in großen Unternehmen, durch die Unternehmenssprache Deutsch in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) gekennzeichnet.² Dem Bedarf an Deutschkompetenzen in KMU stehen schwierige Vermittlungskontexte gegenüber. Da Deutsch weltweit fast nur mehr als zweite oder dritte Fremdsprache vermittelt wird und sich viele Mitarbeiter mehr oder weniger erfolgreich mit Englisch durchschlagen, bringen die meisten internationalen Mitarbeiter in deutschen Unternehmen keine oder nur geringe Deutschkenntnisse mit und auch nicht die notwendige Motivation auf, die als schwierig geltende Sprache zu lernen. Dies umso mehr, also viele Deutschlernangebote unter der Systematik des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens eine differenzierte Spracherwerbsprogression erfordern und sich die langen Erwerbsphasen z. B. für Expatriates, die unter knappen Zeitressourcen Deutsch lernen, demotivierend auswirken. Daher sind Konzepte gefragt, die *on the job* in effektiver Weise Deutschkenntnisse vermitteln. Viele dieser informellen Angebote sind bislang mehr oder weniger spontane und individuelle Lernhilfen für die Betroffenen, daher sollen die folgenden Ausführungen einen konzeptualisierten Leitfaden bieten für einen leichten und nachhaltigen Zugang zum Deutschlernen.

1.2 Zum Lehr- und Lernkontext

Indem sich der Leitfaden sowohl von einer gezielten Spracherwerbsprogression als auch von einer kommunikativen Output-Orientierung distanziert, setzt er sich ab von konventionellen Lehr- und Lernformen. Anstelle einsprachiger Sprechansätze stehen rezeptive Analyseverfahren im Vordergrund, die mit Hilfe sprachlicher Vorerfahrungen aus der Muttersprache (L1) und/oder dem Englischen (L2) auch für dialogische Prozesse genutzt werden. Das Potenzial, bestehende Sprachenlernerfahrungen zu nutzen, ist für die DaF-Didaktik im Rahmen der Tertiärsprachendidaktik und der EuroComGerm-Methode vor allem von Hufeisen beschrieben worden (Hufeisen; Neuner 2003, Hufeisen; Marx 2007). Für die mehrsprachige Wirtschaftskommunikation im Bereich International Business gilt vor allem die Grundlegung

² Vgl. dazu die 2006 durchgeführte ELAN-Studie zu den Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft.

des Englischen als globaler Lingua franca. Schlabach verweist bei der Rolle des Deutschen in der internationalen Geschäftskommunikation auf die wichtige Praxis des Sprachenwechsels in der plurilingualen Kommunikation. Dieser Praxis ist bei der Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in der internationalen Wirtschaftskommunikation unbedingt Rechnung zu tragen. Als wesentliche Fertigkeiten in diesem Zusammenhang nennt Schlabach die Entwicklung von Kompetenzen für das sog. Codeswitching (1), die Sprachmittlung (2) sowie den Sprachtransfer (3) (Schlabach 2014: 63).

Ausgehend von der Tatsache, dass der Umgang mit der deutschen Sprache in der internationalen Geschäftskommunikation vor allem im Bereich deutscher KMU einen Wettbewerbsvorteil darstellt, sind einerseits Sprachexperten gefragt, die im Unternehmen sprachmittelnde Aufgaben übernehmen, andererseits aber auch Lernkontexte erwünscht, die es den Betroffenen ermöglichen, das Sprachenlernen auf der Basis ihrer Sprachenerfahrungen selbständig zu organisieren. Einen möglichen Lernkontext bietet das sog. informelle Lernen, dem Annen und Bretschneider eine für die Erwachsenenbildung wichtige Rolle beimessen:

Im Zusammenhang mit der Individualisierung und Selbstorganisation von Lernprozessen wird gerade dem informellen Lernen eine wachsende Bedeutung zugeschrieben, da es die jenseits von Qualifikationen liegenden Kompetenzen sichtbar machen kann und eine ganzheitlichere Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht. (Annen; Bretschneider 2009: 190)

Unter der Voraussetzung, dass die betroffenen Lerner über die entsprechende Neugier und die Sprachbewusstheit verfügen, die sie benötigen, um eigene Spracherwerbsstrategien in Gang zu setzen, bietet der Lernkontext des informellen Lernens sehr gute Bedingungen. Jenseits von institutionell organisierten Lernformen können geschäftliche deutschsprachige Kontakte, weltweit verfügbare Informationen über deutsche Produkte und Marken und vielfältige kommunikative Szenarien auf der Basis der Mehrsprachigkeit, des Fakten- und Textwissens der Marken- und Unternehmenskommunikation in vielfältigen Zusammenhängen individuell genutzt und verwertet werden.

1.3 Wissensressourcen

Aus Sicht der Wirtschaftskommunikation ist die Markenkommunikation als Ressource und Instrument der Sprachvermittlung prädestiniert: Als positiv wertende Informationen über Produkte und Dienstleistungen, die individuell erworben werden und mit Werten und Traditionen verbunden sind, eignen sich nicht nur Claims und Slogans, sondern auch komplexere diskursive Formen wie Produktinformationen und Organisationsporträts als Zugang und Impulsgeber für eine Sprache und Kultur, die es anhand konkreter Ereignisse zu *erfassen* gilt. Nicht selten erfolgt der Zugang über den eigenen Besitz eines Markenprodukts oder die eigene berufliche

Tätigkeit an einem deutschen Unternehmen, das diese Produkte oder Dienstleistungen anbietet, so dass über die persönliche und emotionale Anbindung auch umfangreiches Produkt- und Markenwissen vorhanden ist, das für den Lernprozess genutzt werden kann. Bei der Sensibilisierung für Deutsch über die positiv wertende Markenkommunikation kann neben sprachlichem Vorwissen aus L1 und L2 auf weitere Wissensvorräte zugegriffen werden. Dazu zählen

1. Faktenwissen über deutsche (Marken-)Produkte und ihre Hersteller;
2. Textwissen der Marken- und Unternehmenskommunikation.

Da die schriftlichen Diskursformen sich vielfach an internationalen Standards ausrichten, sind die Textmuster der internationalen Wirtschaftskommunikation relativ einheitlich. Häufig sind die Diskurse in der deutschen Wirtschaftskommunikation auch Referenztexte oder Übersetzungen zu englischen oder anderssprachigen Ausgangstexten. Somit gilt für viele Formen der schriftlichen Wirtschaftskommunikation ein intertextueller Bezug, der im Gegensatz zur persönlichen Geschäftskommunikation interkulturell leicht erschließbar ist. Im Folgenden soll die Erschließung von intertextuellen Bezügen an zwei Beispielen aufgezeigt werden.

Unternehmensporträt

Das Faktenwissen betrifft Zahlen, Informationen, Eigenschaften, die den Produkten *Made in Germany* zugeschrieben werden, darüber hinaus meist positive Werte, die mit den Überbegriffen *Zuverlässigkeit* und *Qualität* bezeichnet werden können. Als gelungenes Beispiel sei hier die Opelwerbung in einem französischen Werbespot genannt, die in deutscher Sprache mit französischen Untertiteln neben harten Fakten auch deutsche Qualität, Zuverlässigkeit und Umweltfreundlichkeit verspricht.³ Auf der Diskursebene bieten Produkt- und Unternehmensdarstellungen hohes Verstehenspotenzial, da nicht nur Wissen über das Produkt, sondern auch Diskurswissen über die mündlichen und schriftlichen Vermarktungsformen und -strategien transparent gemacht werden können. So mag das folgende frei gewählte Beispiel eines Unternehmensporträts auch für im Deutschen wenig Geübte auf bekanntes Vorwissen treffen:

Auch Deutschland kennt Garagenfirmen, die es zu Weltruhm gebracht haben. Beispiel XY. Firmengründer FM hat die ersten Prozessventile aus Kunststoff in der elterlichen Garage und Küche gefertigt. Das war 1964. 50 Jahre später ist XY führend in der Herstellung von MR-Produkten und VM-Systemen. Innovative Produkte und kundenfreundliche Lösungen im Bereich Prozessmedien machen XY zu einem international erfolgreichen Unternehmen.

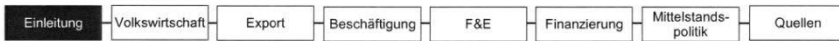
³ <https://www.youtube.com/watch?v=26FgHKKpTqE> (24.08.15).

Dem Text liegt eine narrative Struktur zugrunde, die als universal gekennzeichnet werden kann: Jede Sprachkultur bedient sich erzählender Muster, die bildhaft und anschaulich kognitive und emotionale Schemata in Beziehung setzen und vom Gedächtnis leicht abgespeichert und wieder aufgerufen werden können. Die Unternehmenskommunikation nutzt deren Wirkung vor allem für Unternehmensporträts, bei denen bedeutende Akteure und Meilensteine des Unternehmens und seiner Entwicklung glaubhaft inszeniert werden sollen. Für den Fremdsprachenerwerb hat das so genannte Storytelling-Konzept jedoch noch weitere Vorteile: Geschichten bringen Ereignisse chronologisch zum Ausdruck, enthalten somit einen Orientierungsrahmen der oft in Zahlen ausgedrückt, leicht eine Ordnung schafft und auch für Sprachunkundige Zusammenhänge deutlich macht. Entsprechend ihrer Bedeutung und Funktion setzen Geschichten zentrale Charaktere in den Fokus, welche die Ereignisse personalisieren und Emotionen auslösen (vgl. Herbst 2014: 91ff.). So sind Unternehmensporträts häufig durch individuelle Wesenszüge oder Alleinstellungsmerkmale geprägt, die den Leser ansprechen und ihm in Erinnerung bleiben. Auf sprachlicher Ebene bedienen sie das – meist erwartbare – Wissen um die positiven Eigenschaften und die Einzigartigkeit des Protagonisten. In unserem einfachen Beispiel ist dies das Merkmal „führend in der Herstellung von MR-Produkten“ bzw. „Weltruhm“ im Kontrast zu den elterlichen Anfängen mit Rekurs auf das Unternehmen Apple („Garagenfirmen“). Im Satzbau einfach gestaltet, zeigt das Beispiel auf der Ebene der Wortwahl Internationalismen wie *Produkt*, *System*, *Lösung* und das Hochwert-Adjektiv *innovativ*, die – ursprünglich fachsprachlich geprägt – inhaltlich vage und vielfach einsetzbar sind (Janich 2001: 120f.). Auch wenn das Beispiel nicht für „gutes Deutsch“ stehen kann, soll es verdeutlichen, dass sowohl Text- als auch Sprachwissen aus L1 oder L2 zum Verstehen beitragen und die narrative Struktur eine Folie bieten kann für die eigene Sprachproduktion.

Factbook

Als weiteres Beispiel für einen leichten und nachvollziehbaren intertextuellen Zugang zu Deutsch als Fremdsprache soll die Textsorte Factbook herangezogen werden. Aus sog. *Factsheets* hervorgegangen, stellen diese Broschüren den schnellen und übersichtlichen Zugang zu Produkten und Leistungen eines Unternehmens zur Verfügung. Factbooks zeichnen sich durch hohe Informationsdichte bei gleichzeitig niedriger sprachlicher Komplexität aus. Makrotextuell sind sie nach Hyperthemen aufgebaut, die in einheitlich portionierte Subthemen gegliedert sind. Ihre überschaubaren Informationseinheiten, in denen sich Grafiken mit Textabschnitten abwechseln, ermöglichen es auch ungeübten Lesern, sich mühelos im Text zu orientieren. Auf der Formulierungsebene fallen besonders viele englische Bezeichnungen sowie Internationalismen auf, so dass neben intertextuellen auch interlexikologische Hilfen den Spracherwerb unterstützen können. Unser Beispiel stammt aus einer vom Bundesministerium für Wirtschaft und Energie herausgegebenen Broschüre zur Marke

German Mittelstand.⁴ Der darin enthaltene Anglizismus sollte nicht per se als überflüssig abgetan werden: In seiner englischsprachigen Bezeichnung steht *German* nicht nur für Aktualität und Modernität, sondern bietet auch Potenzial dafür, das wirtschaftliche Phänomen der mittelständischen Unternehmen im Ausland bekannt zu machen.



„German Mittelstand“ auf einen Blick

Mehr als 99 % aller deutschen Unternehmen gehören zum „German Mittelstand“.

Der „German Mittelstand“ steuert fast **55 % zur gesamten Wirtschaftsleistung** des Landes bei.

Der „German Mittelstand“ erwirtschaftet fast **36 % des gesamten Umsatzes** deutscher Unternehmen, 2011 waren das rund 2,1 Billionen Euro.

Der „German Mittelstand“ hat gut **15,7 Millionen Beschäftigte**. Das entspricht knapp 60 % aller sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten.

Mit seinem **Ausbildungsangebot** trägt der „German Mittelstand“ maßgeblich zur international vergleichsweise **niedrigen Jugendarbeitslosenquote von 7,8 %** bei.

Der **Auslandsumsatz** des „German Mittelstand“ steigt seit Jahren an und lag 2011 bei **195,2 Mrd. Euro**.

Abb. 1: „German Mittelstand“ auf einen Blick.

Auf der Einleitungsseite ist das hierarchische Prinzip leicht erkennbar: Das Hyperthema „German Mittelstand“ spaltet sich in abgeleitete Themen auf, die jeweils auf einer Seite Faktenwissen präsentieren. Dieses ist für wirtschaftlich interessierte, aber sprachunkundige Leser leicht zu erschließen. Es beruht auf dem rekurrenten Hyperbegriff *German Mittelstand*, den transparenten Zahlendetails und den fett gedruckten Schlüsselwörtern, die über das gemeinsame semantische Merkmal *wirtschaftliche Leistung* gekennzeichnet sind und hochfrequente Lexeme im Sprachfeld darstellen. Die Schlüsselwörter sind im Zusammenhang mit den gegebenen Zahlen für den fachkundigen Rezipienten in hohem Maße erwartbar.

⁴ <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/Publikationen/factbook-german-mittelstand,property=pdf,bereich=bmwi2012,sprache=de,rwb=true.pdf> (24.08.15).



Warum der „German Mittelstand“ so erfolgreich ist

Fast alle deutschen Mittelständler sind **Familienunternehmen**, oft eignergeführt. Sie zeichnen sich durch eine besonders **langfristig orientierte Geschäftspolitik** aus.

Die Unternehmen des „German Mittelstand“ sind die innovativsten in Europa: **57 %** brachten im Zeitraum von 2008 bis 2010 eine **Innovation auf den Markt**.

Der „German Mittelstand“ setzt auf **solide Finanzierungsmodelle** – vorwiegend auf Eigenkapital und Bankkredite.

Die hohe Eigenkapitalquote und eine behutsame Expansionsstrategie ermöglichen **mittel- und langfristige Investitionen auch in Krisenzeiten**.

Der „German Mittelstand“ **beschäftigt 84,2 % der Auszubildenden** – die gesuchten Fachkräfte von morgen.

Die Politik **unterstützt den „German Mittelstand“** bei zentralen Themen wie Investitionen in Forschung und Entwicklung, Fachkräftebedarf, Außenwirtschaftspolitik, Finanzierungsbedarf sowie Unternehmensgründungen und -nachfolgen.

Abb. 2: Warum der „German Mittelstand“ so erfolgreich ist.

Die nächste Seite enthält positiv wertende Informationen zum Erfolgsmodell Mittelstand. Sie sind geprägt durch Wörter wie *innovativ*, *besonders*, *solide*, aber auch durch die Schlüsselwörter *Finanzierung*, *Kapital*, *Expansion*, *Modell*, *Investition*, *Politik*, die als Internationalismen in der Wirtschaftssprache weite Verbreitung finden. Zusammen mit auf den nächsten Seiten anzutreffenden Metaphern wie *(Job-)Motor*, *(Wirtschafts-) Lokomotive* bieten sie Ressourcen für eine Alltagssprache, die von fachsprachlichen Latinismen und Gräzismen durchdrungen ist. Auch an dieser Stelle sei erwähnt, dass der Einzug von sog. Plastikwörtern (vgl. Pörksen 1992) wie *Prozess*, *Strategie*, *Struktur*, *System* keine Bereicherung der Sprache darstellt. Für diejenigen jedoch, die sich der deutschen Sprache über ihren eigenen Zugang zum Markenprodukt oder zum deutschen Unternehmen annähern möchten, kann dieser Weg eine Motivation sein, eigene Erfahrungen oder Kenntnisse im Umgang mit deutschen Unternehmen und ihren Besonderheiten auf der Grundlage ihrer Muttersprache oder des Englischen zu versprachlichen. Dies umso mehr, als viele Erwachsene ihre Deutschkenntnisse zunächst in ihren Lebenswelten *on the job* verankern und die konventionelle Spracherwerbsprogression als zu aufwändig empfinden.

Ansatz zur Systematisierung

Im Folgenden werden werbesprachliche und andere markenkommunikative Textmuster, die wie beschrieben als Laboratorium für den Spracherwerb genutzt werden können, in einen systematischen Zusammenhang gestellt. Dabei unterscheiden wir zwischen den Ebenen Begriff (Wortschatz), Proposition (Satz) und Illokution (Sprachhandlung).

1.4 Begriff

Wortbildung

Das Internetportal für internationale Fachkräfte „Make it in Germany“⁵ wirbt in seinem Porträt mit folgenden Attributen: „Germany is ... a Warm Welcome, Diversity, Stability, Vision, Creativity, Freedom, Enjoyment, Quality of Life.“ Mit Ausnahme von *Enjoyment* sind alle Begriffe transparent und mit etwas Wortbildungswissen ins Deutsche übertragbar. Besonders die Wortart Substantiv eignet sich für die Belebung der Wortschatzarbeit, zeigt es doch unter Wortbildungsaspekten die produktivsten und kreativsten Wortstrukturen auf. Ein breites Beschäftigungsfeld eröffnen neben Suffixen (*-ität, -ion, -heit*) auch Komposita, die auch zu kreativen Sprachspielen anregen können. So ist dem Lerner, der gelernt hat, dass *Quality of Life* im Deutschen von „hinten“, also vom Bestimmungswort aufgerollt wird und sich mit dem Fugen-s zu einer lexikalischen Einheit verbindet (*Lebensqualität*), schnell die Methodik der Substantivkomposition klar. Dem Reichtum an Wortbildungsvarianten sind im Deutschen bekanntlich keine Grenzen gesetzt, was ambitionierte Lerner zu eigenen Wortschöpfungen anregen dürfte. Blei (2012: 627) verweist in diesem Zusammenhang auf das Grundwort *Market* und die Ausbaufähigkeit in Kompositionen wie *Weihnachtsmarkt, Fischmarkt, Flohmarkt* und *Weltmarkt*. In Bezug auf das vorangegangene Beispiel „Make it in Germany“ sind mit dem Bestimmungswort *Market* weitere Komposita denkbar wie *Marktidee, Marktvision, Marktstabilität, Marktdiversität*.

Sprachmix

Besonders in der Werbesprache sind Mischungen aus meist englischen und deutschen Lexemen anzutreffen. Einige Beispiele:

- Go blonder (Linie Sheer blonde);
- Entdecke den neuen iceklaren Biermix mit Lime und Mint (Beck's Ice);

⁵ <http://www.make-it-in-germany.com/de/fuer-fachkraefte/deutschland-kennenlernen/deutschland-im-portraet/freizeit-und-sport> (24.08.15).

- Mietme (Name einer Auto-/Motorradvermietung);
- Tougher Look weicher Bart (L'Oréal);
- Full-Service-Werkstattkonzept (Robert Bosch).

Unter funktionalen Aspekten stellen diese Sprachkombinationen gewollte Abweichungen von der Sprachnorm dar mit dem Ziel, über lexikalische und grammatische Übertragungen stilistische Wirkung hervorzurufen. Das in der Werbesprache weit verbreitete Stilmuster ähnelt in seiner Kombination aus deutschen und englischen Wörtern dem Phänomen der *Interimssprache*. Lerner tendieren besonders zu Beginn zu einem – ungewollten – Sprachmix aus L1, L2 (Englisch) und Deutsch. Die Beispiele zeigen, dass der Sprachmix aus beiden Sprachen eine Basis darstellt, begriffliche Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und dem Englischen aufzuzeigen. Darüber hinaus liefern sie ein exploratives Feld für analoge grammatische Muster (tell me/*miet mich*) wie auch für Übertragungen (tougher Look), die die deutsche Grammatik auf rezeptiver Grundlage verständlich machen und Transferstrategien auslösen.

Ähnlichkeitsfiguren

Unter der Rhetorik der Ähnlichkeit möchten wir verschiedene stilistische Phänomene zusammenfassen, die Texte der Markenkommunikation prägen. Dazu zählen vor allem Wiederholungsfiguren, die sich als Anaphern auf der Wortebene (*Gut für sichere Energie. Gut für sichere Jobs.*; Rheinpower) oder auf der Ebene der Präfixe (*Veränderung fängt mit Verantwortung an*; KfW) oder als Alliteration (*Das Verhältnis von Emissionen zu Emotionen: antiproportional*; Volkswagen) systematisieren lassen. Verbreitet sind auch Kontrastfiguren (*Weniger Verbrauch. Mehr Leistung*; Ford), die in der Werbesprache auch unter der Figur der Paronomasie Verwendung finden. Dabei werden ähnlich klingende oder gleichlautende Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung miteinander verknüpft, häufig auch als Sprachmix mit dem Englischen. Ein bekanntes Beispiel ist der Slogan der Stadtreinigung *We kebr for you*, der zum Lernen anregt, dem Rezipienten allerdings mehr Sprachwissen abverlangt.⁶

Metapher

Nicht unerwähnt bleiben soll die Rhetorik der Metapher, die als Bildspender in vielen Sprachen ähnliche Bilder hervorruft und als Verfahren der Veranschaulichung vielfältige Szenarien bietet. Bekanntlich ist die Wirtschaftssprache reich an sprachlichen Bildern („Dax auf Talfahrt“, „Dollar im Höhenflug“), die Werbungssprache durch Sprachmittel geprägt, die das Produkt mit einprägsamen Bildern assoziieren (z. B. Rolex als Auster mit wertvoller Perle). Dass Metaphern und Analogien dazu

⁶ Zur Klassifizierung der verschiedenen Arten der Paronomasie (auch unter bilingualen Aspekten) vgl. Hartung 2012.

beitragen, komplexe Zusammenhänge zu vereinfachen, indem sie implizites Wissen externalisieren (Borrmann 2015: 86f.), gilt auch für den Sprachtransfer. Dabei wird vorhandenes sprachlich-bildhaftes und visuelles Material aus L1 oder L2 übertragen und mit dem deutschen Pendant verknüpft. Leicht erschließbar sind z. B. die den deutschen Mittelstand kennzeichnenden Begriffe *Jobmotor* und *Wachstumslokomotive*, die als internationale Wörter transparent sind und bildhafte Assoziationen auslösen. Aber auch auf den Mittelstand bezogene Wörter wie „*Rückgrat* der deutschen Wirtschaft“ sind zu nennen mit dem Unterschied, dass in diesem Fall der Signifikant undurchsichtig ist, das Signifikat jedoch auch in anderen Sprachen als Bildspender fungiert.

1.5 Proposition

Unser Ansatz zur Systematisierung soll nun auf der Ebene des Satzes fortgesetzt werden. Charakteristisch für die strategische Markenkommunikation sind beschreibende und narrative Textmuster, die die Verständlichkeit unterstützen. Verbreitet sind auch explikative Muster, etwa wenn es um Alleinstellungsmerkmale geht. Argumentativ entfaltete Textmuster, die den Rezipienten auf der Textoberfläche von dem Produkt überzeugen, sind dagegen seltener anzutreffen (Freudenfeld 2015: 80f.).

Referenz und Prädikation

Der Aufbau des Satzes nach Referenz und Prädikation entspricht dem elementaren grammatischen Ordnungsmuster nach Subjekt und Prädikat. Auf die positiv wertende Markenkommunikation übertragen: Einem Referenzobjekt, dem *Produkt*, wird eine bestimmte (positive) Aussage, die Prädikation, zugeordnet. Ein Beispiel:

- Der XY ist der exklusive Businessclub für deutschsprachige Führungskräfte. (manager lounge)

Der – sprachlich einfachen – Proposition aus Subjekt und Prädikat folgt häufig ein abgeleitetes Subthema (Referenz) mit einer weiteren positiven Prädikation.

- 13 deutsche und internationale Standorte sowie ein geschlossenes Online-Netzwerk sorgen für persönliche Kontakte und Wissenstransfer auf höchstem Niveau. (manager lounge)

Die Verbindung aus Referenz und Prädikation erfolgt durch ein semantisch schwaches Verb („ist“, „sorgen für“), das wie im nächsten Beispiel auch ganz weggelassen werden kann:

- Deutschland – das Land der Dichter, der Denker und des Mittelstandes (Deutschland made by Mittelstand)

Attribution

Beschreibende und explikative Textmuster enthalten neben dem Referenz-/Prädikationsschema das weitere Schema Attribution, das die Eigenschaften des Produkts aufzeigt.

- Der Ford Focus ist eines der innovativsten und fortschrittlichsten Fahrzeuge auf dem Markt. Erleben Sie die neue Generation des weltweit meistgekauften Ford Automobils und lassen Sie sich von seinem aufregenden Design, seinen intelligenten Technologien und dem hohen Komfort faszinieren (Ford Focus).

Auffällig ist die hohe Dichte an attributiven Hochwertadjektiven, die zusammen mit dem Superlativ das Produkt als ein (Quasi-)Alleinstellungsprodukt bewerben. Die prototypische anweisende Textfunktion stellt das Produkt zusätzlich heraus und steht in Analogie zu seiner beworbenen Hochwertigkeit.

1.6 Illokution

Sprachlich einfache Schemata wie Prädikation und Attribution, die auf der Ebene des Satzes elementare analytische Denkprozesse abbilden, setzen sich auf pragmatischer Ebene fort. Wir hatten die Diskursformen der Markenkommunikation als Laboratorium für den Spracherwerb bezeichnet und verweisen mit Janich darauf, dass es sich hierbei um eine „inszenierte Form von Kommunikation“ handelt (Janich 2001: 32). Auch wenn die Sprachhandlungsmuster, die wir im Folgenden vorstellen, kommunikative Inszenierungen darstellen, sind sie dennoch als Ressourcen für einfache Sprechhandlungsmuster verwertbar.

Deixis/Dialogizität

Die einfachsten Handlungsschemata im Zeigfeld sind neben anweisendem Infinitiv („Jetzt testen“) mehrfachadressierte imperativische Aufforderungen und Fragen, die entweder mit Sie („Erleben Sie die neue Generation ...“, Ford Focus) oder auch mit „du“ versprachlicht werden („Und wie schläfst du?“, IKEA). Auch rhetorisch inszenierte Formen sind verbreitet: „Wir hören nicht auf zu helfen. Hören Sie nicht auf zu spenden.“ (Ärzte ohne Grenzen). Häufig sind deiktische Wörter in einen dialogischen Zusammenhang eingebettet: „Während Sie das lesen, sind wir in 60 Ländern weltweit im Einsatz.“ (Ärzte ohne Grenzen). Das Beispiel für eine Frage-Antwort-Variante „Warum wir mit Robotern im Team arbeiten? Weil es keine Folgen hat.“ (BMW) zeigt ein Sprechhandlungsmuster, das besonders in der Alltagskommunikation weite Verbreitung findet und – im Gegensatz zur komplexen Haupt-/Nebensatzkonstruktion – leicht erlernbar ist. Ein elementares Dialogbeispiel mit rhetorischer Frage bietet die folgende Werbung von IKEA:

Und wie schläfst du? Schläfst du gerne weich? Für einen guten Schlaf brauchst du ein Bett, das gut zu dir passt. Finde jetzt deins.

Fokussierung/ Ausklammerung

Von der im deutschen Satzbau möglichen Umstellung von Satzgliedern mit dem Ziel der Fokussierung bedeutender Informationen wird in den Diskursformen der Markenkommunikationen reger Gebrauch gemacht. Zunächst ist die Linksversetzung häufig zu beobachten:

- Den digitalen SPIEGEL auf bis zu 5 Geräten gleichzeitig lesen (Der SPIEGEL);
- WÜNSCHE werden an Bord der AIDA erfüllt. (AIDA);
- Mit neuen Rekordmarken beendet die Würth-Gruppe ein in der Firmengeschichte herausragendes Geschäftsjahr. (Würth-Gruppe).

In den ersten beiden Beispielen wird die Markierung wichtiger Informationen in der ersten Position des Satzes durch die Nennung des Markennamens sowie besondere graphische Merkmale zusätzlich unterstützt. Die mit einer Hervorhebung verbundene Umstellung ist auch in komplexeren Satzkonstruktionen üblich, bei denen die einer Marke zugewiesenen Referenzinformationen an den Anfang gestellt werden: Umwelt, Kommunikation, Sicherheit, Mobilität sowie die Wissenschaft der Erde und des Sonnensystems – das bewegt die deutsche Luft- und Raumfahrt (make-it-in-germany/Branchenporträts).

Der Vorteil dieser Konstruktion, die in einfacherer Form in ihrer Funktion als Referenz-Aussage-Struktur auch in der gesprochenen Sprache verbreitet ist (Duden 2006: 1210), liegt in der Fokussierung auf die nominalen Bestandteile der Referenz, während die sich anschließende Aussage mit Nennung der Branche graphisch durch den Gedankenstrich abgetrennt und durch das Pronomen *das* wieder aufgenommen wird.

Interpunktionsmerkmale prägen auch ein weiteres Phänomen, das im deutschen Satz mit der zunehmenden informationellen Hierarchie beschrieben werden kann und bedeutende Informationen ans Satzende rückt. Die Nachstellung (der sog. Nachtrag) ist häufig mit einer Ausklammerung verbunden:

- Wir wollen unsere Kunden begeistern – überall auf der Welt. Mit der gleichen Qualität und demselben Markenversprechen (Würth-Gruppe).

In diesem Beispiel wird dem Nachtrag noch ein Teilsatz hinzugefügt, die angeknüpfte Einheit „überall auf der Welt“ wird durch den Gedankenstrich, der eine Redeunterbrechung signalisiert, hervorgehoben. (Duden 2006: 1074) Auch diese Konstruktion, die Schwerpunkte setzt und einer natürlichen Segmentierung von Äußerungseinheiten folgt, ist in der mündlichen Sprache gebräuchlich.

Verdichten

Zuletzt sei noch auf ein charakteristisches werbesprachliches Phänomen verwiesen, das sich gedächtnispsychologisch durch seine besondere Nachhaltigkeit erklären lässt. Slogans und Claims haben die Aufgabe, mit Wenigem viel zu sagen und komplexe Inhalte zu einem kompakten, schnell greifbaren Format zu verdichten (Stücheli-Herlach; Perrin 2013: 33). So wertet Harald Weinrichs Sammelbandtitel *Sprache, d. h. Sprachen* in kompakter Form das Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit auf, mit dem impliziten Hinweis auf einen sich entwickelnden Argumentationsplan, der seine wissenschaftlichen Arbeiten durchzieht. Wenn Claims, Slogans und Tautologien in verdichteter Form einen Rahmen vorgeben für im Vorwissen verankerte Zusammenhänge und Kausalitäten, schaffen sie auch reflexive und kommunikative Impulse. Für den Fremdsprachenerwerb gilt zudem, dass viele Wortfügungen auch aus L1 oder dem Englischen bekannt sind. Einige Beispiele:

- Zeit ist Geld;
- Andere Länder, andere Sitten;
- Antik bleibt antik;
- Wir sind Süden;
- Global denken, lokal handeln.

2 Welche Lerner – welche Lehrer?

Wir haben das Konzept des leichten und nachhaltigen Lernens anhand der Markenkommunikation im Kontext des informellen Lernens vorgestellt. Zusammenfassend betrachten wir die sprachlichen Ressourcen aus dieser Sonderform sprachlicher Kommunikation als potenziellen Zugang zu Deutsch aufgrund folgender Bedingungen:

Die Marken- und positiv wertende Unternehmenskommunikation

- ist weltweit verfügbar;
- dient über die persönliche Identifikation mit der Marke/dem Unternehmen als Ressource für DaF;
- bietet vielfältige Impulse auf der dreifachen Folie des Sprach-/Text- und
- Markenwissens; bietet einschlägige Textsorten mit hohem Verstehenspotenzial (begriffliche Durchsichtigkeit, Metaphorik, Rekurrenz und Begriffskonstanz, überschaubares Informationsdesign, einfacher Satzbau);
- bildet sprachlich elementare analytische Muster ab;
- erzählt Geschichten.

Um die genannten Ressourcen nutzen zu können, müssen Lerner, die sich auf dieses Konzept einlassen, nicht nur Interesse und positive Einstellungen gegenüber deutschen Produkten und Neugier für deutsche Hersteller und Geschäftsmodelle mitbringen, sondern auch eine hohe Sprach(lern)bewusstheit entwickeln, mit der sie ihr vorhandenes Sprach- und Sachwissen verbinden. Hilfreich ist in jedem Fall ein kompetenter Tutor/Coach, der die Wissensressourcen des Lerners einzuschätzen vermag und als sprach- und sachkundiger Motivator den individuellen Spracherwerbsprozess begleitet. Auch Fehlertoleranz und Gelassenheit sind wesentliche Faktoren. Neben informellen und individuellen Lernanlässen wie dem genannten *Training on the job* sind für die Umsetzung des Konzepts auch andere Formate denkbar, so die Weiterentwicklung in firmeneigenen Sprachkursen, die (professionelle) Entwicklung verschiedener Aufgabentypologien für das Selbststudium oder das firmeneigene Training. Auch für die Verbindung von Sach- und Sprachunterricht ist das Konzept geeignet, etwa für internationale Wirtschaftsstudenten mit Ausrichtung auf die deutsche Wirtschaft.

Literatur

- Annen, Silvia; Bretschneider, Markus (2009): Anerkennung informell erworbener Kompetenzen aus bildungspolitischer und wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive. In: *Bildungsforschung* 6/1, 187-207.
- Auswärtiges Amt (2015): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. (<http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/364458/publicationFile/204427/PublStatistik.pdf>) (24.08.15).
- Blei, Dagmar (2012): Wortbildungsvarietäten mit Substantivkomposita als Angebot für kreative Sprachspiele im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 6, 625-636.
- Borrmann, Frank (2015): Die Nutzung von Analogien und Metaphern zur Vermittlung komplexer Wissensinhalte. In: Beier, Heiko; Schmidt, Ulrich; Klett, David (Hrsg.): *Wissensmanagement beflügelt. Wie Sie einen unbegrenzten Rohstoff aktivieren*. Berlin: AKA Verlag, 85-101.
- Duden (2006): *Die Grammatik*. Bd. 4. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- ELAN (2006): *Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft*. Brüssel: Europäische Kommission. (<http://gmf.cc/wp/wp-content/uploads/2008/10/ELAN.pdf>) (24.08.15).
- Freudenfeld, Regina (2015): Wirtschaftlich erfolgreiches Deutsch – Wirkungsvoll schreiben in der PR-Kommunikation. In: Feuser, Florian; Freudenfeld, Regina; Salamanca Fernández, Pilar (Hrsg.): *Studierende im Fokus. Beiträge zur Entwicklung von Hochschullehre und Hochschulorganisation*. Hildesheim u. a.: Olms, 77-88.

- Hartung, Thomas (2012): Die Paronomasie als werbestilistisches Element. Zur gefühlten Inflation einer rhetorischen Figur. In: *Linguistik online* 55/5. (http://www.linguistik-online.de/55_12/hartung.html) (24.08.15).
- Herbst, Dieter Georg (2014): *Storytelling*. Konstanz: UVK.
- Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (2003): *Mebrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Europarat.
- Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (2007): *EuroComGerm – Die Sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Janich, Nina (2001): *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Pörksen, Uwe (1992): *Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur*. Stuttgart: Klett.
- Schlabach, Joachim (2014): Mit Sprachbewusstsein auf dem Weg zur plurilingualen Kompetenz. In: Ferraresi, Gisella; Liebner, Sarah (Hrsg.): *SprachBrückenBauen. 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 92), 61-76.
- Stücheli-Herlach, Peter; Perrin, Daniel (2013): Schreiben mit System. Texte planen, entwerfen und verbessern für die medienkonvergente PR. In: Stücheli-Herlach, Peter; Perrin, Daniel (Hrsg.): *Schreiben mit System. PR-Texte planen, entwerfen und verbessern*. Wiesbaden: VS Springer, 15-38.

Mehrsprachigkeit in grenznahen Unternehmen im Saar-Lor-Lux-Raum – deutsche Grenzgänger am Beispiel von smart/Hambach

Elisabeth Venohr (Saarbrücken)

1 Einleitung

Ich ruf auch net gern in Paris beim Franzosen an. [...] Generell hab' ich, ich will nich' sagen Probleme, mir ist's lieber, ich hab' den Franzosen mir gegenüber und ich kann mit dem reden. Auf Französisch am Telefon mit jemand' kommunizieren, den ich überhaupt nicht kenn', das macht mir überhaupt kein' Spaß. (deutscher Mitarbeiter 1 smart/Hambach, Korpus GRETI 2014, Beispiel A)

Telefonieren in einer fremden Sprache, insbesondere aber in der berufsbezogenen Fachkommunikation, gehört sicherlich zu einer der schwierigsten kommunikativen Aufgaben bzw. Gesprächsformen, die ein Sprecher an seinem Arbeitsplatz bewältigen muss. Dies zeigt auch das eingangs angeführte Beispiel A eines deutschen Mitarbeiters im französischen Produktionsstandort smart/Hambach (Lothringen), der

als so genannter *Grenzgänger*¹ im saarländisch-lothringischen Grenzraum den Sprach- austausch mit französischsprachigen Kolleginnen und Kollegen täglich aktiv (und erfolgreich, siehe dazu auch Beispiel B) praktiziert. Was unterscheidet aber nun diese „alltagsnahe“ Kommunikation in der Fremdsprache Französisch am Arbeitsplatz in der o. g. Grenzregion (in Verbindung mit Luxemburg ergibt sich die Bezeichnung für das Dreiländer-Eck *Saar-Lor-Lux*) von der Telefon-Kommunikation mit einem französischen Gesprächsteilnehmer in Paris? Ein schlüssiges Erklärungsmuster dafür ist die Unterteilung in *les locaux* (dt. ‚die Ortsansässigen‘, also *unsere* Franzosen, d. h. Kollegen) und die offiziellen französischen Geschäftspartner außerhalb der Grenzregion. Die *Fremdheit* manifestiert sich also in dreifacher Hinsicht: a) als Kommunikation mit einem Fremden (hier: mangelnder Bekanntheitsgrad, evtl. auch asymmetrische Beziehungsstruktur/anders realisierte Hierarchie aufgrund der Unternehmenskultur) und b) als Kommunikation in der Fremdsprache ohne sprachunterstützende nonverbale Hilfsmittel wie Gestik und Mimik oder deiktische Zeigefunktionen. Darüber hinaus fehlen u. U. auch c) die für die interne smart-Kommunikation ausgehandelten interlingualen Routinen (kontextbezogene Schlüsselwörter u. Ä.) und die in der direkten Kommunikation am Arbeitsplatz praktizierten und von allen Interaktionspartnern akzeptierten Verständigungsmuster, die die Gesprächspartner auch in Situationen von Sprachnot erfolgreich realisieren. Dies wird in der Beschreibung (Beispiel B) einer prototypischen Gesprächssituation in der mehrsprachigen Arbeitswelt von *smartville* deutlich (so die französische Bezeichnung für den smart-Standort Hambach mit einer überwiegend französischen Belegschaft in der Produktion; die Kommunikation mit Zulieferern erfolgt meist auf Deutsch und Englisch, mit den Mitarbeitern des Mutterkonzerns Daimler Benz/Böblingen auf Deutsch).²

Wenn man im Französisch' ein Wort nicht kennt, dann spricht man halt Deutsch. Wenn man grad ke Lust hat Französisch zu reden, weil's einem schwer fällt, dann redet ma halt Deutsch. Ja. Je nachdem, wer halt um einen rum is. Es gibt halt Kollegen ähhm oder Mitarbeiter, die verstehen es halt nich so gut. Mit denen redet man halt dann Französisch. Und wenn es mit Händen und Füßen is, es is manchmal. Aber es geht. Es geht eigentlich relativ gut. Und wenn's halt einem für den Moment grad zu viel

¹ Laut EWG-Verordnung 1408/71 werden als Grenzgänger Arbeitnehmer oder Selbstständige bezeichnet, die in einem anderen Mitgliedstaat wohnen, in den sie in der Regel täglich, mindestens aber einmal wöchentlich zurückkehren (2005:17, Dritter Bericht der Interregionalen Arbeitsmarktbeobachtungsstelle zur Arbeitsmarktsituation in der Großregion, <http://www.granderegion.net>). Für das Großherzogtum Luxemburg bedeutet das in Zahlen: 2007 insgesamt 133.400 Grenzgänger (2011 bereits 155.000), 51% davon aus Frankreich, 26% aus Belgien und 23% aus Deutschland, was 42,5% der in Luxemburg beschäftigten Arbeitnehmer ausmacht (1980 waren es 9%, vgl. Wille 2007/2011).

² „In smartville arbeiten über 1.600 Menschen – hier *coéquipiers* genannt – davon 800 direkt bei smart France und weitere 800 bei den im Werk ansässigen Zulieferern. Mit einem Durchschnittsalter von 40 Jahren verfügt smart France über eine junge Belegschaft.“ <http://www.smart.ch/ch/de/index/smartville-hambach.html> (23.08.2015).

ist, oder [...] ähäh dann switcht man auch mal auf Deutsch um. (Mitarbeiter 1, Beispiel B)

In diesen Interview-Aussagen werden entscheidende Aspekte von funktionaler Mehrsprachigkeit in der Sprecherrolle thematisiert: Mit wem spreche ich in welcher Sprache zu welchem Thema? Gleichzeitig werden aber auch interlinguale Kompetenzen sichtbar, die in den Bereich der rezeptiven Mehrsprachigkeit in Bezug auf die Hörerrolle fallen: Welche deutschen Wörter kann mein französischer Gesprächspartner im mehrsprachigen Kontext verstehen? Ist das Code-Switching eine sinnvolle und auch von meinem Gesprächspartner akzeptierte Praxis? Das bedeutet, dass die mehrsprachige Berufskommunikation Teil einer Unternehmenskultur ist, die durch die Grenzregion bedingt ist und gleichzeitig für die *locaux* identitätsstiftend ist (siehe dazu auch Beispiel C).

Es gilt darüber hinaus aber auch zu fragen, welche Hindernisse oder Sprachgrenzen in diesen mehrsprachigen, interkulturellen Arbeitswelten auftreten können (vgl. dazu Wille; de Bres; Franziskus 2012 für Luxemburg) und welche Maßnahmen zur Sprach- und Kultursensibilisierung (auch im Hinblick auf unterschiedliche Formen von Mehrsprachigkeit und den damit verbundenen Kommunikationsstrategien) für welche Zielgruppe geeignet sind: Die *non-locaux* ohne individuelle Grenzraum-Erfahrung (evtl. auch ohne „identité partagée des populations frontalières“, vgl. Hamez 2015) haben in der Regel eine andere Einstellung zur Mehrsprachigkeitspraxis als die Grenzraumbevölkerung selber (ausführlicher dazu unter 2.2).

Mithilfe der ersten Ergebnisse des interdisziplinären Sprachenprojekts im lothringischen smart-Werk (GRETI-Korpus)³ lassen sich also regionalspezifische und „nationale“ Kommunikationsstile in einem interkulturellen Arbeitsumfeld aufzeigen, die einerseits Mehrsprachigkeit als *Normalität* ausweisen, andererseits aber auch stereotype Verhaltensmuster zu Tage fördern (hier: nur die deutschen Grenzgänger). Die sich daran anschließenden Überlegungen in diesem Beitrag sollen sprachpolitische Möglichkeiten aufzeigen, die bewusst mehrsprachig agierende Unternehmen haben, um diese Diversität als Ressource zu erkennen, zu nutzen und Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz gezielt fördern zu können.

³ GRETI (Groupement de Recherches Transfrontalières Interdisciplinaires, www.greti.org) ist ein 2013 von Forschern aus drei Ländern und fünf Disziplinen ins Leben gerufenes Netzwerk: Prof. Dr. Claudia Polzin-Haumann (Romanistin, Universität des Saarlandes), Dr. Christina Reissner (Romanistin, Universität des Saarlandes), Prof. Dr. Sabine Ehrhart (Ethnolinguistin, Universität Luxemburg), Dr. Grégory Hamez (Geograph, Universität Lothringen), Dr. Hélène Langinier (Verwaltungswissenschaftlerin, Universität Straßburg) und Prof. Dr. Jean-Yves Trépos (Soziologe, Universität Lothringen). Die 15 leitfadengestützten Interviews mit ausgewählten Mitarbeitern (12 auf Französisch, 3 auf Deutsch mit Sprachmischungen) im SMART-Standort Hambach/Frankreich wurden von den Gruppenmitgliedern bereits in verschiedenen Präsentationen und Publikationen ausgewertet (u. a. bei Hamez 2015/französisch). In der Automobilfabrik in Hambach wurde 1998 der erste smart fortwo produziert.

2 Die *Grenze* als interdisziplinärer Forschungsgegenstand

Es liegt auf der Hand, dass das Konzept von *Grenze* äußerst komplexe und zwangsläufig auch disziplinenübergreifende (oder besser: transdisziplinäre) Fragestellungen aufwirft. Folgende Disziplinen (in Auswahl) beschäftigen sich mit *Grenzräumen* in ihrer eigenen, fachspezifischen Perspektive: Kulturgeographie (*carte mentale*, *mental map*), Ethno-Linguistik, Geschichte/Kultursozio­logie (Grenzraum als Erinnerungsort; Raumkonstruktion durch *Spacing*), Interkulturelle Kommunikation/Management (interkulturelle Missverständnisse/Stereotype, kulturell geprägte Arbeitsstile), Angewandte Linguistik (*linguistic landscape*) und die Sprachlehr- und -lernforschung (Mehrsprachigkeitsdidaktik, *Grenzdidaktik* im Hinblick auf die Lehrerausbildung auf beiden Seiten der Grenze/Nachbarschaftssprachen). Das verbindende Element ist hier der Grenzraum als *interkulturelle Überschneidungssituation*.

Die jeweilige Forschungsperspektive kann sich einerseits auf die berufsbezogene Kommunikation und Sprachenwahl von Grenzgängern beziehen, andererseits aber auch eine sprachenpolitische Dimension aufweisen. Diese inkludiert schulische Mehrsprachigkeitsmodelle oder auch die berufsorientierte Aus- und Fortbildung. Anders als in den Konzepten zur Förderung von Menschen mit Migrationshintergrund (Deutsch als Zweitsprache in der Schule oder im Beruf) hat der Forschungsgegenstand *Grenzregion* (insbesondere bei dem Sprachenpaar Deutsch-Französisch) vor allem auch eine europäische Perspektive.

Sprache und Grenzraum

Europäische Grenzregionen können als spezifische, geographisch und sozial definierte *Räume* aufgefasst werden, in denen auf mehreren gesellschaftlichen Handlungsebenen (Konsum/Warenverkehr, Arbeitsplatz, Schule usw.) graduell unterschiedlich kompetent bzw. mit funktionaler Varianz Mehrsprachigkeit praktiziert wird. Zur grenzüberschreitenden Mehrsprachigkeit gehören auch die lokalen Mundarten (hier: das Moselfränkische, das eine Brückenfunktion in der Nähe-Kommunikation der Bewohner im Saar-Lor-Lux-Raum einnimmt).

In der räumlichen Wahrnehmung der eigenen Person und der Abgrenzung zu anderen Gruppen in der Interaktion sind daher Mental Maps oder die *carte mentale* (Hamez 2015), also die Perspektive eines Menschen auf seine Handlungsräume, nicht nur raum-, sondern in mehrsprachigen Kontexten zwangsläufig auch sprachbezogene Repräsentationen. Diese können im Hinblick auf Grenzüberschreitung im Abstrakten, u. a. durch Perspektivenwechsel in der interkulturellen Kommunikation oder durch translatorische Tätigkeit (siehe hierzu auch das sog. Grenzdenken bei Bachmann-Medick 2008) und Grenzübertritt im Konkreten als *Grenzgängertum* besondere Bedeutung erhalten.

Gerade durch die kulturwissenschaftlich orientierten *Border Studies* wird der sozialen Konstruktion von Räumen eine größere Bedeutung beigemessen.

Die pragmatischen „Border Studies“ privilegieren [...] Untersuchungszusammenhänge, in denen politische Grenzen (als Barrieren oder Brücken) und national oder regional definierte Raumeinheiten eine Rolle spielen. Hier stellt sich das Problem, dass [...] das Soziale zumeist vom Räumlichen her gedacht wird und dass die geopolitische Ordnung keinen theoretischen Platz für dauerhafte Grenzüberschreitungen einräumt. (Wille 2013: 4)

Das bedeutet auch, dass ausgehend von einem sozialkonstitutiven Raumbegriff „sie [Räume und Materialitäten] erst in Handlungsvollzügen unter bestimmten sozialen Bedingungen bedeutsam werden“ (Werlen 1999: 223, zit. nach Wille 2013: 7). Dies zeigt sich auch sehr deutlich in der spezifischen Wahrnehmung der Grenze bei den Grenzgängern:

Wir gehen oft nach Luxemburg. Nach Metz, nach Saarbrücken. Irgendwie haben wir keine Grenzen. Also die Leute, die hier wohn'/für uns/samstags gehen wir nach Saarbrücken/ich weiß auch nich', Luxemburg gehen wir. Es macht uns nix aus. Wir sehen keine Grenzen. Und das finde ich an der Region so gut. Also an Moselle. (smart-Mitarbeiter 2/Produktion, deutsch-französisch-bosnisch, Beispiel C)

Bemerkenswert in der Sprachbiografie dieses bilingualen Sprechers mit Migrationshintergrund (Muttersprache bosnisch, frühe Kindheit/Einschulung in Deutschland, Rückkehr nach Bosnien, Schule/Berufsausbildung in Frankreich/*formation bilingue franco-allemande en gestion Logistique et Transport*, siehe Bsp. E) ist der mehrfache Grenzübertritt (auch dauerhaft), der zu einer neuen Identität und Zugehörigkeit zur Grenzregion führt.

2.1 Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz als Chance oder als Hindernis?

An der Schnittstelle zwischen Sprach(en)realität und Sprach(en)politik sind die Motive für die Förderung von sowie der Umgang mit Mehrsprachigkeit in Institutionen oder im Alltag von Individuen einer Grenzregion auch deshalb äußerst differenziert zu betrachten, da damit auch die jeweilige Einstellung einer Person oder einer Gruppe zur Mehrsprachigkeit verbunden ist (u. a. Mehrsprachigkeit als Problem oder als Ressource, vgl. Wille; de Bres; Franziskus 2012). Es zeigt sich außerdem, dass die Einstellung zur Mehrsprachigkeit (und somit auch zur Grenzregion) dann positiv ausfällt, wenn die Person selber mehrsprachig ist. Umgekehrt gilt also: „Die Ideologie ‚gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als Problem‘ ist unter den Grenzgängern verbreitet, die einsprachig sind oder nicht über adäquate Sprachkompetenzen verfügen“ (Wille 2012: 77).

In den Untersuchungen zur Sprachensituation in Luxemburger Unternehmen werden von den interviewten Grenzgängern bei de Bres im Projekt „Dealing with

language diversity“ 2009-2011 (Wille et al. 2012: 77ff.) aus Rheinland-Pfalz, Lothringen und der Wallonie folgende Kategorien im Hinblick auf Chancen und Vorteile von Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz thematisiert: Kontakt mit Menschen anderer Kulturen, Freude an einem internationalen Arbeitsumfeld, Einsatz und Entfaltung von Sprachkompetenzen, kognitive Entwicklung, Klarheit in der Kommunikation, erweiterte Beziehungen und sprachliche Flexibilität. Auch wenn demgegenüber die Problembereiche weniger differenziert und zahlreich auftreten, werden dennoch einige genannt: Dazu gehören der beschränkte Zugang zu Information, niedrige Informationsdichte in der Kommunikation, empfundene Ausgrenzung und eingeschränkte Aufstiegsmöglichkeiten (ebd.: 77), wobei die zuletzt genannte Kategorie sich auf die bessere Einstellungsquote der Luxemburger auf der mittleren Geschäftsebene bezieht bzw. „pour le bureau“ meint (Kritik eines lothringischen Arbeitnehmers). Anders als im Fall von smart/Hambach gehören in Luxemburg auch die Franzosen (genau wie die Deutschen aus Rheinland-Pfalz/dem Saarland) zu der Gruppe der Grenzgänger, die aber in der Regel durch ihre Muttersprache Französisch keinen Sprachwechsel vollziehen müssen. Einige deutsche Nicht-Grenzregion-Bewohner (also die sog. Auswärtigen) empfinden diese Mehrsprachigkeit auch deshalb als Gewinn, weil sie dadurch das Arbeitsumfeld als interessanter bewerten:

So vom Gefühl her fand ich das spannender, in ein Land zu gehen, wo es halt irgendwie mehrere Sprachen gibt; wo's halt internationaler ist, als jetzt in Deutschland zu bleiben und halt in Wuppertal, wo ich ja irgendwie, na ja, wo ich dann sogar den Dialekt spreche. (RLP, w., 30/34, zitiert nach de Bres 2012: 78)

Die Konkurrenz der Nachbarschaftssprache(n) zu den Migrantensprachen muss insofern auch in die Bewertung bzw. Wertigkeit von Mehrsprachigkeit – nicht nur in Grenzregionen, hier aber als Teil der angestrebten Grenzkompetenz – einbezogen werden, als das geringere Prestige der Nicht-Schulsprachen im deutschen Migrationskontext (Türkisch, Russisch, Polnisch usw.) eben diese Mehrsprachigkeit als Hindernis für Schulerfolg zur Folge hat. Eine Nachbarschaftssprache in einem Land kann eine Migrantensprache in einem anderen Land sein oder sogar eine schulische Fremdsprache (Beispiel Italienisch in Österreich oder in Deutschland/Saarland). Die Rolle der Sprachkenntnisse als Ressource für Employability hat für den europäischen Arbeitsmarkt eine ganz besonders vielschichtige Bedeutung, insbesondere auch im Umgang mit Diversität.

Clyne (2007) weist in einem Diskussionspapier der Alexander von Humboldt Stiftung „Braucht Deutschland eine bewusstere, kohäsive Sprachenpolitik?“ auf andere Möglichkeiten der interkulturellen Kommunikation in Europa hin als die des (ausschließlichen) Englischen als Lingua franca. Dazu zählt Clyne folgende Formen: den „a) Polyglotten Dialog – jeder spricht die eigene Sprache und versteht die des anderen, b) die multilaterale Kompetenz in einigen verwandten Sprachen, c) Mehrsprachigkeit in verschiedenen Sprachen“ (Clyne 2007: 11).

Somit ist der Zusammenhang zwischen der gesellschaftlich eingeforderten Sprachenpolitik und der konkreten Unternehmenspolitik im Hinblick auf Mehrsprachigkeit, die in den letzten Jahren an Profil gewonnen hat, ein wichtiger Forschungsgegenstand mit direkter Praxisrelevanz für die Wirtschaft. So sind auch die Ergebnisse des Berichts des Wirtschaftsforums für Mehrsprachigkeit (2008) zu verstehen: Bemerkenswert ist, dass

formales und informelles Erlernen einer breiten Palette von Sprachen in den EU-Mitgliedstaaten aktiv gefördert werden [solle], da die Wirtschaft zunehmend Arbeitskräfte mit einer Vielzahl von Fähigkeiten benötigt. Sprachkenntnisse sind entscheidend, wenn sich die Arbeitskräfte von morgen in ganz Europa ‚zu Hause‘ fühlen sollen.

Hier scheint sich die identifikatorische Funktion von Sprache und mehrsprachiger Verständigung zu konkretisieren. Daraus ergibt sich die Forderung, dass

Sprachstrategien in den Unternehmen ganz Europas von den höchsten Managementebenen unterstützt werden [müssen], beispielsweise dadurch, dass in Sprachkurse investiert wird, dass Muttersprachler beschäftigt werden und dass für gute mehrsprachige Kommunikation über das Internet gesorgt wird. (Bericht Wirtschaftsforum für Mehrsprachigkeit 2008)

Das bedeutet, dass in einer europäischen Grenz- und Großregion auch das regionale Zugehörigkeitsgefühl in die Sprachenpolitik und somit auch in die sprachfördernden Maßnahmen einbezogen werden müssen.

2.2 Sprachenpolitische Maßnahmen in einer europäischen Grenzregion

Die Beschäftigung mit der Sprachenwahl in grenznahen Unternehmen hat auch eine bildungspolitische Dimension, da Mehrsprachigkeit in der Schule und Berufsausbildung die sprachliche und interkulturelle Basis für spätere berufliche Mobilität in Grenzregionen darstellt. Hier steht das Luxemburger Modell explizit Pate (Ehrhart 2014: 6f.). An das Konzept der gelebten Mehrsprachigkeit knüpft auch die in Luxemburg praktizierte *écologie linguistique* an (Ehrhart 2009, 2011), deren Ziel es ist, die Verbindung zwischen den Sprachen oder vielmehr zwischen den Personen, die bestimmte Sprachen in einem bestimmten Raum sprechen, zu untersuchen. Die Erkenntnis, dass jede Sprache eine andere Funktion und/oder einen spezifischen Handlungsbereich abdeckt (an Luxemburger Schulen sind es vier Sprachen in Abhängigkeit vom Schulfach und der Ausbildungsstufe, vgl. Ehrhardt 2009), ist auch

für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in mehrsprachigen Klassen – nicht nur im Luxemburger Kontext – von zentraler Bedeutung.⁴

Grenzregionen stellen besondere geografische Räume im europäischen Gefüge dar, welche aus soziolinguistischer und sozioididaktischer Sicht besondere Lehr- und Lernsituationen generieren [...] und somit eine spezifische didaktische Situation darstellen. (Putsche 2013: 64)

Es entsteht hier auch eine spezifische Lernmotivation, die in der Authentizität von Begegnungssituationen außerhalb des gesteuerten Fremdsprachenunterrichts begründet liegt und die idealerweise zu einer Grenzkompetenz⁵ führt. Die Konsequenzen einer kohäsiven Sprachenpolitik, die sowohl eine Gesamtsprachendidaktik zur Förderung der europäischen Mehrsprachigkeit im Sinne einer funktionalen oder rezeptiven Mehrsprachigkeit als auch die Berücksichtigung der „mitgebrachten“ Migrantensprachen beinhaltet, kann also für grenznahe Unternehmen ein Standortvorteil sein. In der Grenzregion sind somit auch praxisnahe, anwendungsbezogene bilinguale Ausbildungs- und Studiengänge möglich:

Habe ich es [das BA-Studium an der Université de Lorraine/Sarre-uegumines, formation bilingue franco-allemande] auf bilingue franco-allemand gemacht. Also ich bin auf alternance-Ausbildung gegangen und ich hatte noch die Hälfte meiner Fächer auf Deutsch. Die wichtigsten. Logistik hatt' ich; hatte Beschaffung; ich hatte Maschinentransport und so alles auf deutsch, das hat mir sehr geholfen. (Mitarbeiter 2, Beispiel D)

Die praktisch ausgerichtete zweisprachige Ausbildung mit Lehrkräften aus der Praxis motiviert durch den direkten Nutzen der Mehrsprachigkeit in tätigkeitsbezogenen Kommunikationskontexten (z. B. konkrete Arbeitsabläufe beschreiben). Hier greifen auch das Konzept *Arbeitsplatz als Sprachlernort*, das wir bereits aus dem berufsorientierten DaZ-Unterricht kennen, und die Erfahrungen aus der schulischen Mehrsprachigkeitsdidaktik, darunter Beispiele aus dem bilingualen Sachfachunterricht/ *Content and Language Integrated Learning* und dem sprachsensiblen Fachunterricht (vgl. Leisen 2013).

Diese Ansätze aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik, zu denen auch die EuroCom-Methode zur Interkomprehension als Form der rezeptiven Mehrsprachigkeit zählt, sind modellhaft für eine erweiterte Perspektive auf Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz in einer Grenzregion wie der deutsch-französischen. Grundsätzlich gilt, dass

⁴ Überlegungen zum Paradigmenwechsel vom *plurilinguisme* zu einer *sociodidactique des langues* (Rispaël) und zu „Sprachbewusstheit und regionale Identität in Ost-Lothringen“ (Hemker) bei zweisprachigen Lothringern (Französisch/Francique) im Sammelband von Ehrhart (2014) zeigen die Aktualität des Themas Mehrsprachigkeit in Schule und Alltag.

⁵ „Grenzkompetenz ist demnach eine erlernbare Kompetenz, die stufen- und schrittweise erworben werden kann und sich mit voranschreitendem Spracherwerb ausbauen lässt“ (Raasch 2008; zitiert in Putsche 2013: 9).

die Internationalisierung die Rolle der Fremdsprachenkenntnisse am Arbeitsplatz stärkt:

Außer über Fachkenntnisse müssen sie über berufsübergreifende Schlüsselqualifikationen, aber vor allem über entsprechende Fremdsprachenkenntnisse verfügen, um die vielfältigen Chancen, die der internationale Arbeitsmarkt bietet, nutzen zu können bzw. um grundlegend ihre Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) zu sichern (vgl. Hall 2008). Fremdsprachliche kommunikative Kompetenzen sind ein konstitutiver Bestandteil beruflicher Beschäftigungs- und Handlungsfähigkeit. (Kuhn 2015: 2)

Dass in der Diskussion um Fremdsprachenkenntnisse in Unternehmen nicht allein das Englische gemeint sein kann, zeigen die Ergebnisse der ELAN-Studie 2006 (im Auftrag der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission 2005) zu den Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in Unternehmen auf die europäische Wirtschaft (Befragung von 2000 exportierenden kleinen und mittelständischen Unternehmen/KMU in 29 Ländern):

- Englisch wird in großen Unternehmen offenbar häufiger als Muttersprache verwendet als in KMU; möglicherweise spiegelt dies auch seine Verwendung als Unternehmenssprache in vielen multinationalen Unternehmen wider;
- Dennoch war die Nachfrage nach anderen als englischen Sprachkenntnissen größer als die nach Englisch selbst. Spanisch und anderen Weltsprachen räumten die großen Unternehmen in Bezug auf den künftigen Bedarf eine deutlich höhere Priorität ein als die KMU (Zusammenfassung der ELAN-Studie 2007: 4).

Aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache ist die Einstellung der französischen Muttersprachler gegenüber der Fremdsprache Deutsch angesichts der rückläufigen Deutschlernerzahlen an französischen Schulen und der jüngsten Reform der französischen Bildungsministerin, die die *classes bilangues* mit der Wahlmöglichkeit der 2. Fremdsprache ab der 6. Klasse statt erst in der 8. Klasse (neben Englisch ab der 3. Klasse) abschaffen will, was den als „elitär“ geltenden Deutschunterricht erheblich einschränken würde,⁶ ganz besonders relevant.

⁶ „La ministère de l'éducation nationale kündigt das Verschwinden von Deutschunterricht im collège an (also nach der Grundschule und vor dem lycée).“ Dieser zweisprachig verfasste Kommentar von Martin Graff in „Die Rheinpfalz“ vom 23. Mai 2015 (Nr. 118) macht deutlich, wie der deutsch-französische Diskurs (hier: Förderung der Nachbarschaftssprache) medial auch kontrovers geführt wird.

2.3 Interkulturelle Arbeitswelten in Luxemburg – ein Modell?

Oft wird Luxemburg als Vorbild oder sogar als Modell für mehrsprachige Gesellschaften herangezogen, dies in Abgrenzung zu vielsprachigen Gesellschaften, in denen zwar mehrere Amtssprachen gesprochen werden, die aber nicht von allen Bürgern gleichermaßen kompetent bzw. aktiv beherrscht werden. Die Nationalsprache Luxemburgisch ist die verbindende Sprache, sie wird aber von den wenigsten Ausländern (und Grenzgängern) gesprochen (Ausnahme: im Staatsdienst verpflichtend).

- In Luxemburg herrscht Trilingualität (Letzeburgisch-Französisch-Deutsch als Verwaltungssprachen und Französisch als Sprache der Gesetzgebung; die Sprachen sind nicht territorial, sondern funktional nach gesellschaftlichen Feldern gegliedert, vgl. Wille u. a. 2012: 74f.);
- Die 2003 gegründete Universität ist dreisprachig (Deutsch-Französisch-Englisch);
- Luxemburg hat einen Ausländeranteil von 44,5% (davon 14,8% Portugiesen als größte Migrantengruppe);
- Die Medien in Luxemburg zeichnen sich durch Sprachenvielfalt aus: Eine der größten Zeitungen („Luxemburger Wort“) berücksichtigt auch die größte Migrantensprache Portugiesisch (daneben Ausgaben auf Deutsch, Französisch, Englisch, unter www.wort.lu); der Fernsehsender RTL sendet seit 2007 mit französischen und deutschen Untertiteln;
- In der Luxemburger Schule sind mit Letzeburgisch, Deutsch, Französisch und Portugiesisch vier Verkehrssprachen bzw. fach- und tätigkeitsgebundene Sprachen präsent (hinzu kommt Englisch als Fremdsprache).

Diese Art der Ko-Existenz kann als eine Sprachenvielfalt bezeichnet werden, die einerseits ein gesellschaftliches Sprachenportfolio zeigt, andererseits aber auch für die individuelle Sprachverwendung und das Interagieren der einzelnen Sprachen in verschiedenen Sprachräumen förderlich ist, wie es auch der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* (GER) beschreibt:

Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. (GER 2001: 17)

Allgemeine Aussagen über die Sprachpraxis an den Arbeitsplätzen von Grenzgängern in Luxemburg sind nur schwer möglich, da hier starke Variation herrscht. Grundsätzlich gilt: „Die nationale Herkunft des Unternehmens, die Ausrichtung der Tätigkeit und die internen Sprachpolitiken prägen die Ein- bzw. Mehrsprachigkeit

am Arbeitsplatz“ (Wille et al. 2011: 76). Das Grenzgängertum nach Luxemburg stellt sich auch als ambivalenter Diskurs dar: im Hinblick auf den Arbeitsmarkt als eine notwendige Tatsache, im Gesellschaftlich-Lebensweltlichen aber auch als sprachliche Invasion bzw. Dominanz des Französischen (Wille 2007: 48).

2.4 Unternehmenskultur in interkultureller Perspektive

In der saarländisch-lothringischen Grenzregion mit traditionell grenzüberschreitenden Wirtschaftsbeziehungen ist eine spezifische interkulturelle Unternehmenskultur erkennbar, die mit anderen Grenzregionen wie der am Oberrhein (Straßburg-Kehl-Basel) insofern nicht vergleichbar ist, als sich dort keine verbindende Arbeitskultur entwickelt hat wie in der Saar-Lor-Lux-Region. Darüber hinaus variieren im deutsch-französischen Kontext auch die jeweiligen Unternehmenskulturen im Hinblick auf Arbeits- und Kommunikationsstile sehr stark (zur Rolle der vorschulischen Sozialisation in Deutschland und Frankreich auf das Teamverhalten im Unternehmen siehe Barmeyer et al. 2013). Wenn durch die Unternehmensstruktur eine „dritte“ Kommunikationskultur – sozusagen transkulturell mit einer bestimmten Organisationsform und eher flachen Hierarchie wie in smartville/Hambach entsteht – ist diese v. a. regional bzw. standortbedingt.

Bei smart/Hambach tragen durch die Zulieferer aus Deutschland und Osteuropa auch deutsche Mitarbeiter mit einem slawischsprachigen Migrationshintergrund (hier: Russisch als Brückensprache) zur europäischen Mehrsprachigkeitspraxis bei, die aus unternehmerischer Sicht nutzbringend ist. Diesen Mitarbeitern, die das Prinzip mehrsprachiger Kommunikation in ihrer eigenen Sprachbiografie verortet haben, kommt daher oft eine Rolle als Sprach- und Kulturmittler zu.

Dass in international agierenden Unternehmen gleichzeitig Interaktionsmuster und Maxime national gebunden wirken können, zeigen die Ergebnisse zahlreicher Studien im Bereich der interkulturellen Geschäftskommunikation (u. a. Jahn 2006 zu den Kulturstandards im deutsch-französischen Management mit dem Fokus auf die Entscheidepraxis/Vorbereitung auf den jeweiligen Auslandseinsatz).

In Unternehmensratgebern, die sich auf Studien zu den Kulturstandards von Thomas (Thomas 1993, Thomas; Utler 2013: 48ff.) beziehen, sind die Beobachtungen aus der interkulturellen Managementforschung auch für den praktischen Gebrauch nachzulesen, etwa im Businessknigge für Frankreich von eidam & partner:

[P]ersonenorientierung: Aufbau und Pflege sozialer Kontakte spielen in Frankreich oft eine große Rolle. Auch im Geschäftsalltag ist eine persönliche Vertrauensbasis daher die Grundlage für eine gute Zusammenarbeit und erfolgreiche Verhandlungen. Die Entstehung einer gemeinsamen Ebene wird beispielsweise durch ausführlichen Small Talk oder kleine Scherze gefördert. (eidam & partner 2015)

Gerade aber diese Alltagskommunikation auf Französisch stellt durch die Häufung geistreicher Äußerungen und Scherze in ihrer spezifischen Idiomatizität einen hohen

Schwierigkeitsgrad in der fremdsprachlichen Informationsverarbeitung dar; oftmals auch bedingt durch gesellschaftliches Episodenwissen oder sprachgebundene konnotative Zusatzbedeutungen, z. B. in Wortspielen (siehe Beispiel E/saarländischer smart-Mitarbeiter). Somit ist die Beschäftigung mit den hier genannten Kulturstandards als Orientierungsmuster, die eben nicht festgefügt und starr „funktionieren“, sondern im Kommunikationsprozess reproduziert, aber auch ausgehandelt werden, ein wichtiger Baustein zum gegenseitigen persönlichen Verständnis:

Weil es gibt halt für mich nach wie vor [...] so ein paar private Sachen, die/die ich halt vom Wortschatz her/net kann. Ich kann mit ihnen hier alles diskutieren was in der Fabrik abläuft uff Französisch [...] Vor allen Dingen muss man dann [bei Witzen, E. V.] auch alles verstehen und es gibt dann die Nuancen, die man net kennt. [...] Dann gibt es auch/also speziell bei uns hier [bei smart, E. V.]. Sin halt mit ein paar [Mitarbeitern, E. V.], wo wir zusammen Mittagessen gehen. (saarländischer smart-Mitarbeiter 3, Beispiel E)

Wichtig ist im Kontext interkultureller Arbeitswelten auch die Erfahrung, dass multikulturelle Teams in der Regel durch die Verbindung unterschiedlicher Problemlösungsstrategien nicht nur komplementär, sondern auch kreativer und somit effektiver arbeiten:

Les équipes interculturelles sont constituées de personnes d'appartenances et d'expériences culturelles différentes qui travaillent ensemble à une tâche et qui, dans le but d'atteindre leur objectif, apportent des points de vue et des compétences complémentaires [...]. (Barmeyer 2013: 2)⁷

Zur mehrsprachigen Teamarbeit gehören neben dem bereits genannten Code-Switching als Strategie in der alltäglichen Berufspraxis auch spezifische Interaktionsmuster. Das aktive Aushandeln zweisprachiger Realisierung von Handlungsmustern erfordert eine hohe interkulturelle Kompetenz, die im Bereich Planung und Führung, also auf der mittleren Arbeitsebene ganz besonders wichtig ist. Als Beispiel für eine Analyse institutioneller Interaktionsmuster mit einzelkulturell bedingten Prinzipien sei die Diskursanalyse zur rezeptiven Mehrsprachigkeit als Interaktionsmodus in der Kommunikation zwischen Deutschen und Niederländern im Goethe-Institut Amsterdam erwähnt (Ribbert; Thije 2006).

Für die deutsch-französische Zusammenarbeit gilt nach wie vor ein unterschiedliches Hierarchie-Verständnis, zum Vergleich: „Alle Kommunikations- und Autoritätslinien laufen [in französischen Unternehmen, E. V.] vertikal zur Unternehmensspitze hin. Deutsche Unternehmen zeichnen sich eher durch einen horizontalen, auf abteilungsübergreifende Kooperation ausgelegten Aufbau aus“ (Traub 1997: 24, zit.

⁷ „Interkulturelle Teams setzen sich aus Personen unterschiedlicher Herkunft und kultureller Erfahrungen zusammen, die gemeinsam an einer Aufgabe arbeiten und die zum Erreichen ihres Ziels komplementäre Standpunkte und Kompetenzen mitbringen“ (Übers. von E. V.).

nach Jahn 2006: 42). Dies steht nicht im Widerspruch zu der bereits angeführten „Personenorientierung“, da der persönliche Umgang mit Autoritäten davon nicht ausgenommen ist. Für deutsch-französische Mitarbeiter-Teams bedeutet dies in der Konsequenz auch ein jeweils anderes Verständnis von *coopération*:

La représentation allemande de la «coopération» est une dynamique commune et réciproque qui interagit; la représentation française de la «coopération» est une dynamique individuelle et unilatérale: l'individu participe 'à faire quelque chose', il agit en tant que soutien et aide mais n'est pas aussi directement et fortement lié au groupe et il ne porte pas non plus de responsabilité sur le plan du groupe auquel il appartient. (D'Iribarne 2003, zit. nach Barmeyer 2013: 7)⁸

Der Sprachenwechsel führt zu einer für alle Beteiligten unvertrauten Sprache wie dem Englischen, die aufgrund ihrer Funktionalität zunächst kulturneutral zu wirken scheint, als Lingua franca diese Unterschiede in den Konzepten jedoch nicht gänzlich auflösen kann.

2.5 Englisch als Unternehmenssprache

Die immer wieder eingeforderte kulturbewusste Unternehmensführung (Jahn 2006: 5) beinhaltet die Einsicht, dass das Englische nicht die alleinige Unternehmenssprache in internationalen Wirtschaftskontexten sein kann bzw. sollte, auch wenn die zunehmende Verflechtung der Weltwirtschaft und die damit verbundenen kommunikativen Anforderungen den Gebrauch des Englischen zunächst als pragmatischen Vorteil erscheinen lassen. Das Phänomen der Akkommodation, durch die das Englische automatisch als Verhandlungs- oder Präsentationssprache akzeptiert wird, setzt sich vor allem im Sprechverhalten der deutschen Geschäftspartner immer mehr durch (dazu ausführlicher Clyne 2007: 15). Mehrsprachigkeit ist daher nicht selten eine fremdsprachig geführte Sprachpraxis, die das Englische als Lingua franca favorisiert.

⁸ „Das deutsche Verständnis von ‚Kooperation‘ hat eine gemeinschaftliche und gegenseitige Dynamik, das französische Verständnis von ‚Kooperation‘ hat eine individuelle und einseitige Dynamik: Der Einzelne nimmt an etwas/einer Aktion teil, er bietet Unterstützung und Hilfe, aber er ist nicht so unmittelbar und eng mit der Gruppe verbunden und er trägt auch keine Verantwortung auf der Ebene der Gruppe, der er angehört“ (Übers. von E. V.).

2.5.1 Englisch in deutsch-französischen Unternehmen

Das Beispiel des deutsch-französischen Konzerns Airbus, der 2008 Englisch zur Unternehmenssprache machen wollte, stieß auch in den deutschen Medien auf Kritik:

Wenn Deutsche und Franzosen auf Englisch miteinander reden, kommen sie über Oberflächlichkeiten und Stereotype nicht hinaus. Sie müssen die Sprache des Anderen sprechen. Denn sie ist der Schlüssel zum Verständnis der jeweils anderen Kultur, der Unternehmenskultur mithin. (Michael Kläsgen, in: „Süddeutsche Zeitung“, 24. Juni 2008)

Dies zeigt, dass vor einigen Jahren Sprachenpolitik in international agierenden Unternehmen noch wenig verbreitet war und nicht systematisch verfolgt wurde (Erling; Watson 2002, zitiert in Clyne 2007: 14). Inzwischen hat sich Englisch zwar als unternehmensweit akzeptierte Arbeitssprache im Airbus-Konzern durchgesetzt, jedoch in einer unternehmensinternen Variante (auch *Airbus-Esperanto* genannt), wie Befragungen im Unternehmen zeigen. Sie

umfasse nicht das gesamte Vokabular der englischen Sprache, sondern beschränke sich auf den relevanten Wortumfang, welcher ausschließlich auf der Arbeitsebene gebraucht werde [...]. Die Unternehmenssprache stelle somit eine lingua franca dar, die einerseits sachliche Informationen schafft und andererseits sowohl einen distanzierten Kontakt als auch emotionale Distanz herstellt [...]. Eine sprachliche Schwierigkeit ergäbe sich in Bezug auf die ausübende Tätigkeit [...]. Die Mitarbeiter im gewerblichen Bereich sprächen überwiegend ihre nationalen Muttersprachen [...]. (Mergler 2011: 126)

Wie groß die Notwendigkeit, Englisch als durchgängige Unternehmenssprache einzuführen, ist, hängt im hohen Maße vom Standort und der Organisationsstruktur des einzelnen Unternehmens ab.

2.5.2 Englisch bei smart/Hambach

Bei smart/Hambach zeigen die Erfahrungsberichte aus der internen Kommunikation, dass die Fremdsprache Englisch sowohl für die französischen als auch für die deutschen Muttersprachler mit Mühe und zeitlichem Aufwand verbunden ist und somit die Übersetzung von nahezu allen Befragten als eine viel praktikablere Strategie angesehen wird:

Et pour ça, bah, des fois on a bien appris aussi, parce que ça durait, ça durait, ça durait en anglais, parce que c'est pour chacun c'est une langue étrangère où il a du mal encore à démarrer/Des fois on a dit 'mais non, attend stop?', on a expliqué en français, on a expliqué en allemand, on a

fait les traductions et ça allait plus vite. (deutscher smart-Mitarbeiter 4/ GRETI-Korpus, Beispiel E)⁹

Bemerkenswert ist die Sprachwahl für das Interview (hier: auf Französisch), da der Mitarbeiter das Französische als Fremdsprache gelernt hat (Indikator: sein Sprechtempo ist auffallend langsam) und das mündliche Register erst in der ungesteuerten Erwerbssituation, also der direkten Kommunikation, kennen gelernt hat. Auf der Beziehungsebene (*au repas*/,Mittagessen') wird dieser Registerwechsel ganz besonders virulent (und auch zu einer möglichen Quelle für sprachliche Ausgrenzung):

Alors au repas les collègues ils ont parlé des fringues, des épouses, des gosses, des potes, des frangins des frangines, J'ai plus rien compris. A l'école ça s'appelait pas «frangin-frangine», ça s'appelait «frère et sœur». (ebd., Beispiel F)¹⁰

Verständigungsprobleme durch die Verwendung der Fremdsprache Englisch können sowohl zwischen den deutschen und französischen Mitarbeitern als auch zwischen den französischen Gesprächspartnern untereinander auftreten und zwar durch die Erweiterung auf den externen Kommunikationskreis mit den Renault-Partnern:

Et ça fait la vie [...] vraiment difficile. Parce que/Wenn der/Wenn der Deutsche mit dem Franzosen Englisch redet, ja, dann sitzen wir oft daneben und denken, wir sollten das auf Französisch klären. Das ist viel einfacher. Und das ham mir a schon so oft gemacht. Weil wenn's dann Diskussionen gibt zwischen dem Deutschen und dem Franzosen. Also bei Renault auf Englisch, dann versteh'n die sich oft nicht miteinander ja. (bilingualer smart-Mitarbeiter 2 mit bosnischem Migrationshintergrund, GRETI-Korpus, Beispiel G)

Die Funktion der Neutralität einer dritten Sprache, die keine der beiden Seiten auf muttersprachlichem Niveau beherrscht (und somit auch niemand im Vorteil ist oder ein ungleiches Machtverhältnis entsteht), wird ebenfalls bei der Praxis von mehrsprachigen Besprechungen einbezogen.

⁹ „Und dabei, manchmal, das haben wir wirklich gelernt, weil das dauerte und dauerte, das dauerte auf Englisch, weil das für jeden, für jeden eine Fremdsprache ist, wo man Schwierigkeiten hat reinzukommen/Manchmal haben wir gesagt ‚Aber nein, warte, Stopp!‘, wir haben [dann] auf Französisch erklärt, wir haben auf Deutsch erklärt, wir haben übersetzt und das ging viel schneller“ (Übers. von E. V.).

¹⁰ „Also, beim Mittagessen mit den Kollegen haben sie von ‚Klamotten‘ (im Frz. umgangssprachl./neutral, E. V.), von ‚Gattinen‘ (im Frz. gehobener Stil, E. V.), von ‚Gören‘ (im Frz. umg./neutral, E. V.), von ‚Kumpels‘ (im Frz. umg./positiv konnotiert, E. V.), von ‚Brüdern‘ (im Frz. umg., E. V.) und ‚Schwestern‘ (im Frz. umg., E. V.) gesprochen. Ich habe nichts mehr verstanden. In der Schule hat man das [so, E. V.] nicht genannt, das heißt ‚Bruder und Schwester‘ (im Frz. standardsprachlich, E. V.)“ (Übers. von E. V.).

Une réunion bah on va d'abord le faire en allemand pour qu'on est claire et après tu peux le traduire en français [...] Si on comprend vraiment la même chose [...] des fois de passer dans une troisième langue, Des fois c'est bien d'avoir une langue neutre, ou il y'a aucun des deux qui a un avantage des fois aussi parce que c'est une langue que personne des deux ne maîtrise vraiment bien. (deutscher smart-Mitarbeiter 4/GRETI-Korpus, Beispiel H)¹¹

Es bleibt allerdings zu bedenken, ob auch ohne den muttersprachlichen Input eines Mitarbeiters mit Englisch als L1 oder eine englischsprachige Umgebung ein „natürlicher“ Umgang mit dem Englischen als Unternehmenssprache gegeben ist. Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass die kommunikative Notwendigkeit, auf das Englische zurückzugreifen, nicht intern motiviert ist und somit die praktizierte Mehrsprachigkeit bei smart/Hambach auch mit der deutsch-französischen Unternehmenskommunikation im Allgemeinen nicht vergleichbar ist.

3 Sprachenpolitische und didaktische Konsequenzen

Für den berufsbezogenen DaF-Unterricht bieten Mehrsprachigkeitskontexte (oder sog. interkulturelle Arbeitswelten) eine Basis für neue Sprachlernkonzepte, die von der schulischen Ausbildung bis hin zur betrieblichen Fortbildung reichen. Diese sollen im Folgenden an den beschriebenen Sprachpraktiken im smart-Werk/Hambach illustriert und durch Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik erweitert werden.

3.1 Prinzipien der Mehrsprachigkeitspraxis

a) Code-Switching, mehrsprachiges Präsentieren und Übersetzen

Aber viele manövriern sich dort mit Französisch und Deutsch halt durch. Und spielen dann auch oft den Übersetzer. Oder präsentieren zweisprachig. Erst zwei Sätze in Deutsch, dann zwei Sätze in Französisch oder umgekehrt, je nachdem. (deutscher smart-Mitarbeiter 5)

Es ist daher sehr wichtig, die bereits vorhandenen Mehrsprachigkeitsstrategien zu benennen (auch für weniger mehrsprachig kompetente Mitarbeiter oder für „Auswärtige“ sowie Auszubildende) und diese auszubauen. Das kann durch das Festhalten an der bisherigen Best-Practice in seiner Vorbildfunktion erfolgen oder durch eine interne Handreichung speziell für smart-Mitarbeiter am Produktionsstandort Hambach zur Stärkung des Mehrsprachigkeitsprofils der dortigen Belegschaft.

¹¹ „Eine Sitzung, das werden wir erst einmal auf Deutsch machen, damit es klar ist (im Frz. fehlerhaft, E. V.), und danach kann man es ins Französische übersetzen, wenn man wirklich das Gleiche versteht, manchmal (ist es gut, E. V.) in eine dritte Sprache überzugehen [...], eine neutrale Sprache zu haben, manchmal auch, weil es eine Sprache ist, die keiner so richtig beherrscht“ (Übers. von E. V.).

Obwohl es sich beim Sprachenlernen auch immer um interkulturelles Lernen handelt, eignen sich *Critical Incidents*, die im interkulturellen Management als Methode eingesetzt werden (vgl. Jahn 2006), um kulturgebundene Verhaltensmuster (Kulturstandards) zu behandeln, in Grenzräumen nur bedingt. Der hier favorisierte sprach-sensible Ansatz sollte sich vielmehr an der realen Lebens- und Arbeitswelt der Mitarbeiter orientieren und fachliches Lernen mit der Kommunikation in der Fremdsprache vor Ort verbinden. Dazu gehört auch, dass sich der Muttersprachler der Schwierigkeiten der für den Fremdsprachenlerner zu erlernenden Sprache bewusst ist und z. B. weiß, wie man Vereinfachungsstrategien benutzt.

Der häufig als Fehlertyp genannte „falsche Artikel“ führt allerdings nur selten zu Missverständnissen oder Irritationen (ausführlicher dazu siehe „Fehlertoleranz“). In der ungesteuerten Face-to-Face-Kommunikation wird einem Fehler durch die Flüchtigkeit des gesprochenen Wortes weniger Aufmerksamkeit beigemessen als in einer schriftlich fixierten Textform ohne Reparatur-Mechanismen.

Das schließt aber nicht aus, dass man auch gesteuerte Maßnahmen in diesen Kontext integriert, wie z. B. klar festgelegte Sprachlernzeiten am Arbeitsplatz, in denen der jeweilige Muttersprachler einen bestimmten Sprechanlass schafft; möglich wären die Beschreibung von Maschinenteilen oder die Einweisung in neue Arbeitsabläufe mit bewusstem Rückgriff auf bereits bekannte Inhalte. Diese Form des Tandem-Lernens schult das Rückmeldeverhalten in der persönlichen mehrsprachigen Kommunikation (evtl. auch durch positive Fehlerkorrektur), erhöht die sprachliche Kompetenz durch aktive Anwendung der Fremdsprache und den muttersprachlichen Input. Gleichzeitig wird ein Prozess des gegenseitigen Verständigungsaufbaus initiiert, der auf grundlegenden Prinzipien basiert: *Antizipation* (z. B. Sprechabsicht durch Interpretation von Interaktionssignalen), die zu einer *Selektion* führt, sowie *Ordnung* als Annahme, dass ein gegenseitiges Engagement besteht, die wiederum einhergeht mit dem Prinzip der *Harmonie* (Baumann et al. 1999: 50).

b) Fachbegriffe/Schlüsselwörter

da ist dann auch alles schon terminologisch sehr klar gefasst. Was ich sehr interessant finde, weil die Franzosen dann deutsche Terminologie/Fachterminologie benutzen. In ihrer französischen Sprache. Mit französischen Kollegen. [...] das is' natürlich la Stückliste. (deutscher smart-Mitarbeiter 6)

Zusammen mit den kommunikativen Routinen (Begrüßung usw.) bilden diese kontextgebundenen Schlüsselwörter den niedrigsten Grad der Mehrsprachigkeitspraktiken (dazu auch Wille 2012: 79f.). Sie sind aber gerade in Bezug auf Fachlichkeit ein wichtiger Indikator für funktionale Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz und somit ein berufsbedingter Zugang zur Fremdsprache Deutsch („on a des termes allemands, ça vient du monde de Daimler“, Mitarbeiter 4).¹²

¹² „Wir haben deutsche Begriffe, die kommen aus der Welt von Daimler“ (Übers. von E. V.).

c) Fehlertoleranz bei Interferenz

In der Regel ist Fehlertoleranz ein wichtiger Indikator für Mehrsprachigkeitskompetenz (auch als Teil interkultureller Kompetenz). Jedoch sind gerade die „frühen“ Mehrsprachigen, die durch einen bilingualen Bildungsweg (hier: deutsch-französischer Kindergarten/Gymnasium, Studienabschluss im Rahmen von deutsch-französischen Programmen am Standort Saarbrücken) und den „authentischen“ L1-Input in der Grenzregion geprägt sind, ganz besonders sensibel für phonetische Interferenz.

Hört sich katastrophal an. Jeder hat trotzdem verstanden, was sie mein'n. [...] Aussprachefehler werden dann gemacht. Also das Typische is' dann wohl, das krieg' ich immer mit, le süstäm, obwohl es le système ist. Das deutsche Ypsilon wird dann schnell zum ü. (deutscher smart-Mitarbeiter 5)

Diese Aussage zeigt zwar, dass die Aussprache keinerlei Auswirkungen auf das eigentliche Verstehen hat. Gleichzeitig manifestiert sich jedoch eine Sprachbewusstheit und Reflexion über mögliche Fehlerquellen, die wiederum abhängig vom Sprachniveau ist.

Sowohl die Ursache für Interferenz-Fehler als auch deren Akzeptanz können gerade bei der Artikelwahl sehr unterschiedlich ausfallen. Im Falle einer bloßen Verwechslung, die im folgenden Beispiel auch nicht durch die Herkunftssprache begründet werden kann (im Französischen und Deutschen ist das Genus von *chien* ‚Hund‘ jeweils maskulin), ist die Kommunikation in keiner Weise gestört: „Si je dis le chien ou la chien, l'Allemand va comprendre“¹³ (französischer smart-Mitarbeiter/GRETTI-Korpus). Dennoch ist das Beispiel für das Aufzeigen von mehrsprachiger Fehlertoleranz sehr erhellend, da in der Argumentation das eigene „fehlertolerante“ Sprechverhalten und gleichzeitig die vorausgesetzte Akzeptanz seitens des Hörers/Gesprächspartners mitgedacht werden.

Hingegen wäre es gravierender, wenn ein deutscher smart-Mitarbeiter den negativen Transfer von *der smart* (hier: ‚der Wagen‘) zu *le smart* (statt: *la voiture smart*) vollziehen würde und somit das Konzept *Auto*, das viele kulturbedingte Implikationen beinhaltet und dem daher auch sehr unterschiedliche Attribute zugewiesen werden (z. B. in deutscher und französischer Fahrzeugwerbung; ausführlicher dazu Klooth 2005), nicht richtig realisiert wäre. Die Tatsache, dass es sich bei der Bezeichnung von *smart* auch um ein identifikatorisches Moment handelt (schließlich wird *la smart* in Hambach produziert), das somit zu den kontextgebunden Schlüsselbegriffen zählt, sollte bei der Bewertung dieses Fehlertyps im interkulturellen bzw. sprachkontrastiven Kontext ebenfalls Beachtung finden.

¹³ „Ob ich der Hund sage oder die Hund, wird das der Deutsche verstehen“ (Übers. von E. V.).

Dies zeigt sich auch im Vorschlag von Palmén (2002) für den bilingualen deutsch-französischen Sachfachunterricht Erdkunde mit der smart-Einheit *La dynamisation d'une région*, bei der im *vocabulaire thématique* das deutsche Äquivalent von *la smart* mit ‚der Smart‘ in seiner Großschreibung aufgeführt wird (vgl. Palmén 2002: 26). Eine *région transfrontalière* als Unterrichtsthema wird der Zielsetzung der bilingualen (Aus-)Bildung auch durch die Zweisprachigkeit der angebotenen Dokumente (Standortkarte, Tabellen zur Wirtschaftsstruktur usw.) im Sinne des inhaltsbezogenen Sprachenlernens gerecht (ebd.: 24ff.).

Kulturbedingte Unterschiede auf lexikalischer Ebene bei vermeintlicher Bedeutungsähnlichkeit sind oft nur kontextabhängig zu verstehen: „Auf eine vergleichbar erscheinende soziokulturelle Realität referierende Ausdrücke sind in unterschiedliche Handlungs-, Deutungs- und Bewertungsschemata eingebettet (z. B. dt. *alternativ* vs. frz. *alternatif*)“ (Baumann 1999: 52).

Neben der Grundbedeutung von *alternativ* als ‚zwischen zwei Möglichkeiten die Wahl lassend‘ (deckungsgleich mit dem französischen *alternatif*) gibt es im Deutschen eine zweite Bedeutung von *alternativ*, nämlich ‚nicht traditionell‘ oder ‚im Gegensatz zum Herkömmlichen stehend‘; anders im Hinblick auf die ökologische Vertretbarkeit o. Ä.¹⁴ Es handelt sich hier jedoch nicht nur um konnotative Zusatzbedeutungen: Die Referenz auf die außersprachliche Wirklichkeit erfordert auch ein gesellschaftliches Episodenwissen (z. B. die deutsche Grünenbewegung) und die Bewertung dieser Ereignisse in der jeweils anderen Kultur. Fremdwörter oder Internationalismen können somit eine Fehlerquelle darstellen, aber nicht nur in der direkten Kommunikation, sondern auch bei der Übersetzung oder bei zweisprachigen Präsentationen.

d) Positiver Transfer bei Sprachähnlichkeit (Englisch-Deutsch)

Grundsätzlich gilt, dass zwischen dem Französischen und dem Englischen eine lexikalische Schnittmenge für die rezeptive Mehrsprachigkeitspraxis nutzbar gemacht werden kann. Insbesondere die Entlehnungen aus dem Französischen (und darüber auch aus dem Lateinischen oder auch direkte Übernahmen) machen den englischen Wortschatz zu 60% romanisch. So ließe sich auch die folgende Strategie französischer Muttersprachler bei smart/Hambach erklären, die englische Aussprache auf französische Wörter zu übertragen. In der Aussage eines deutschen smart-Mitarbeiters wird dieses Vorgehen jedoch eher als Kritik formuliert: „Donc après on prononce un peu anglais [...] C'est pas forcément l'anglais si je prends un mot français et je le prononce un peu en anglais“ (Mitarbeiter 4).¹⁵

Umgekehrt wäre es denkbar, den aus der Tertiärsprachendidaktik kommenden Ansatz „Deutsch nach Englisch“ (z. B. „Deutsch ist easy!“ Kursiša; Neuner 2006)

¹⁴ vgl. www.duden.de; zuletzt eingesehen am 01.09.2015.

¹⁵ „Danach dann sprechen wir das ein bisschen Englisch aus [...] das ist nicht unbedingt Englisch, wenn ich ein französisches Wort ein bisschen Englisch ausspreche“ (Übers. von E. V.).

auf den smart-Kontext zu adaptieren, etwa mit einer Liste des gemeinsamen Wortschatzes Englisch-Deutsch aus den wichtigsten Bereichen von Produktion/Lieferung und Lese-Übungen werksextern verwendeter Texte zur Förderung der Interkomprehension im Sinne der rezeptiven Mehrsprachigkeit in der schriftlichen Kommunikation (Routineformeln in E-Mails u. Ä.).

Darüber hinaus könnten durch zweisprachige Präsentationen bei Besprechungen das Hörverstehen auf Englisch (mit Powerpoint-Folien auf Deutsch und/oder Französisch zur mehrkanaligen Verständnissicherung) auch werksintern systematisch in den Arbeitsalltag integriert werden.

4 Fazit

Mehrsprachigkeit in Unternehmen, die in (west-)europäischen Grenzregionen wie dem hier beschriebenen Saar-Lor-Lux-Raum sowohl grenznah als auch international arbeiten, führt zu einem spezifischen, auf *Grenzkompetenz* ausgerichteten Mehrsprachigkeitsprofil. Dies bedeutet im vorgestellten Beispiel von smart/Hambach für alle Mitarbeiter (v. a. aber für die deutschen Grenzgänger) eine Mehrsprachigkeitspraxis, die eine hohe sprachliche Flexibilität auf fachlicher und interkultureller Ebene erfordert. Die ersten Ergebnisse des interdisziplinär ausgerichteten GRETI-Projekts zur werksinternen sowie -externen Sprachenwahl am lothringischen Produktionsstandort belegen eine bemerkenswerte Sprachbewusstheit aller Befragten, die für den deutsch-französischen Grenzraum eine Grundlage für gesteuerte Sprachlernszenarien darstellen könnte. Die bereits erfolgreich praktizierte (und in den Interviews genannte) direkte Face-to-Face-Kommunikation in binationalen Teams bei smart/Hambach unterscheidet sich allerdings von der Kommunikation auf Distanz (z. B. beim Telefonieren mit Kommunikationspartnern in Paris/Böblingen) oder den schriftlichen Kommunikationsformen mit Geschäftspartnern außerhalb von *smartville*.

Die Verbindung von Konzepten zur Mehrsprachigkeitsdidaktik mit Vermittlungsmethoden berufsorientierter Fachsprache (vgl. Funk 2001) müsste in Grenzregionen aufgrund der direkten fremdsprachlichen Anwendbarkeit auch zu einer sprachpolitisch motivierten mehrsprachigen Aus- und Fortbildung führen. Hier besteht nachweislich Forschungsbedarf im Bereich Deutsch als Fremdsprache.

Literatur

- Bachmann-Medick, Doris (2008): *Kulturwissenschaften – eine Übersetzungsperspektive. Interview mit Boris Buden*. (<http://eipcp.net/transversal/0908/bachmannmedick-buden/de>) (31.08.2015).
- Barmeyer, Christoph (2013): *L'ancrage culturel et l'influence de la socialisation pré-scolaire sur le travail en équipe interculturelle. L'exemple de la France et de*

- l'Allemagne In: *3. ATLAS-AFMI-Konferenz*, HEC Montréal/Université de Montréal (Kongressbeitrag).
- Baumann, Irmi et al. (1999) (Hrsg): *Die Tandem-Methode. Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen*. Stuttgart: Klett.
- Bericht Wirtschaftsforum für Mehrsprachigkeit (2008): *Mehrsprachigkeit: Sprachen steigern den Geschäftserfolg*. Pressemeldung Europäische Kommission. Brüssel 08.07.2008. (http://europa.eu/rapid/press-release_IP-08-1130_de.htm) (01.12.2015).
- Clyne, Michael (2007): Braucht Deutschland eine bewusstere, kohäsive Sprachenpolitik – Deutsch, Englisch als lingua franca und Mehrsprachigkeit? In: *Braucht Deutschland eine bewusstere, kohäsive Sprachenpolitik?* Diskussionspapier der Alexander von Humboldt Stiftung 11/2007. Bonn: Alexander von Humboldt Stiftung, 7-28. (<http://www.avh.de/de/mnetzwerk/veranstalt/sprachenpolitik.htm>) (31.08.2015).
- Dörrenbächer, H. Peter; Schulz, Christian (2005): Economic Integration in the Saar-Lorraine Border Region. In: Van Vilsteren, Geritt, Wever, Egbert (Hrsg.): *Borders and economic behaviour in Europe. A geographical approach*. Assen: Van Gorcum, 10-24.
- Dörrenbächer, H. Peter (2007): The Organisation of the Production Process: The Case of Smartville. In: Pellenberg, Piet, Wever, Egbert (Hrsg.): *International Business Geography. Case Studies of Corporate Firms*. London: Routledge, 83-96.
- Ehrhart, Sabine (2008): „Sprachökologie Luxemburgs – ein Einblick in Primarschulen und Kindergärten –Die sprachliche Heterogenität als Chance.“ In: Berg, Charles; Ferring, Dieter; Weis, Christiane (Hrsg): *Sprachförderung in der frühen Kindheit. Ergebnisse eines INSIDE-Workshops*. Luxembourg: Publications INSIDE 2. Contexts and Structures of Growing Up, 55-66.
- Ehrhart, Sabine (2009): Wie viele Köpfe soll der Drache tragen – oder: Wie mehrsprachig sind Schule und Gesellschaft in Luxemburg? In: *metaphorik.de* 16, 29-46.
- Ehrhart, Sabine (2011): Language ecology and communities of practice in Luxembourgish schools. In: Arend, Béatrice; Weber, Jean-Jacques (Hrsg): *Penser l'éducation de demain. Etudes en l'honneur de Dominique Portante*. Luxembourg: Editions PHI, 59-80.
- Ehrhart, Sabine (2014): *Europäische Mehrsprachigkeit in Bewegung: Treffpunkt Luxemburg. Des plurilinguismes en dialogue: rencontres luxembourgeoises*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- eidam & partner (2015): *Kulturelle Werte – Frankreich. Ein Ratgeber für Unternehmen*. (http://www.eidam-und-partner.de/files/downloads/eidam_und_partner_kulturelle_werte_in_frankreich.pdf). (28.08.2015).
- ELAN-Studie (2007): *Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft*. Durchgeführt von CILT. Kurzfassung. (http://zertifizierung.wifi.at/uploads/EU_elanstudie_de2007pdf_13213_DE_19582_DE.pdf) (28.08.2015).
- Funk, Hermann (2001): Berufsbezogener Deutschunterricht – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Beruf. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/ Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK). Bd. 19.1. Berlin: de Gruyter, 962-973.
- Hamez, Gregory (2015): *Vers une approche interdisciplinaire des frontières. Application au cas de l'usine smart à Hambach (Moselle)*. Chapitre 6. Volume inédit de l'Habilitation à Diriger des Recherches, soutenu à l'Université de Rouen sous la direction du Pr. Sophie de Ruffray.
- Jahn, Judith (2006): *Kulturstandards im deutsch-französischen Management: Die Bedeutung unterschiedlicher Handlungs- und Verhaltensmuster von Deutschen und Franzosen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Klooth, Astrid (2006): „Auto“-Stereotypen? Deutsche, britische und französische Fahrzeugwerbung im Vergleich. (<http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=13759>) (31.08.2015).
- Kuhn, Christina (2015): Hast du keinen Mülleimer? – Der GER im Spannungsfeld von Arbeitsalltag und Sprachenpolitik. In: *Deutsch am Arbeitsplatz.de*. (http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Kuhn_GER_20150402.pdf) (31.08.2015).
- Kursiša, Anta; Neuner, Gerhard (2006): *Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht*. Ismaning: Hueber.
- Leisen, Josef (2013): Sprachsensibler Fachunterricht und Sprachförderung im Fachunterricht – ein Weg der Ausbildungsvorbereitung. In: Efing, Christian (Hrsg.): *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 343-368.
- Mergler, Melanie (2011): *Kulturelle Kommunikation in internationalen Unternehmen. Analyse komplexer kulturell geprägter Phänomene im ökonomischen Kontext*. Wiesbaden: Gabler.

- Palmen, Paul (2002): La dynamisation d'une région: le site industriel de Smartville en Lorraine. Ein modernes Konzept für eine erfolgreiche Industrialisierung. In: *Geographie und Schule* 24, 24-30.
- Putsche, Julia (2013): Meine Vorstellung war, dass es viel stärker wäre. Berufliches Selbstverständnis von zukünftigen Fremdsprachenlehrer/innen in einer Grenzregion“. In: *Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen* 1, 64 -70.
- Ribbert, Anne; Thijs, Jan D. ten (2006): Rezeptive Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kommunikation am Arbeitsplatz. In: Meyer, Bernd; Kameyama, Shiniichi (Hrsg): *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 109-129.
- Thomas, Alexander (Hrsg.) (1993): *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, Alexander; Utler, Astrid (Hrsg.) (2013): Kultur, Kulturdimensionen und Kulturstandards. In: Genkova, Petia; Ringeisen, Tobias; Leong, Frederick T. L. (Hrsg.): *Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven*. Wiesbaden: VS Springer VS, 41-58.
- Wille, Christian (2001): Luxemburg macht nicht immer eine gute Figur. Kurze statistische Information aus der Großregion. In: *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg* 309, 7-9.
- Wille, Christian (2007): Identität und Arbeitsmarkt: Zur Ambivalenz des Grenzgängerdiskurses. In: *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg* 271, 48-50.
- Wille, Christian (2008): Zum Modell des transnationalen sozialen Raums im Kontext von Grenzregionen. Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen am Beispiel des Grenzgängerwesens. In: *Europa Regional. Zeitschrift des Leibniz-Institut für Länderkunde* 16/2, 74-84.
- Wille, Christian (2009): Eine namenlose Region. In: *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg* 288, 30-31.
- Wille, Christian; de Bres, Julia; Franziskus, Anne (2012): Interkulturelle Arbeitswelten in Luxemburg. Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt am Arbeitsplatz von Grenzgängern. In: *Interculture Journal. Zeitschrift für Interkulturelle Studien* 17, 73-91.
- Wille, Christian (2013): *Räume der Grenze. Eine praxistheoretische Perspektive in den kulturwissenschaftlichen Border Studies*. IDENT2-Working Papers 6, Luxembourg, 2013. (http://www.christian-wille.de/tl_files/cwille/Downloads/IDENT2_Working-Paper_06-2013.pdf) (31.08.2015).

Themenschwerpunkt 3
Heterogenität als Herausforderung und Ressource
in DaZ und DaF

Sektionsbericht

Koordination: Alexis Feldmeier; Tobias Schickhaus

Der Themenschwerpunkt 3 widmete sich in der FaDaF-Tagung 2015 mit dem Thema *Heterogenität* einem Aspekt des Unterrichts, das stets relevant ist. Insbesondere durch die Einwanderung geflüchteter Menschen ist dieses Thema zuletzt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt worden. Dies betrifft sowohl die Erwachsenenbildung als auch den Unterricht von Schülerinnen und Schülern aller Schulformen. Der Themenschwerpunkt wies folglich eine hohe Aktualität auf und gab dem Fachpublikum interessante Impulse für Forschung und Unterricht zu bzw. mit heterogenen Gruppen.

Trotz der hohen Qualität und Aktualität aller in den drei Tagen geleisteten Beiträge konnten für den vorliegenden Band nur zwei veröffentlicht werden. In der nun folgenden Darstellung des Themenschwerpunktes werden die Namen derjenigen Autorinnen und Autoren in Kursivschrift hervorgehoben, deren Beiträge Eingang in den vorliegenden Tagungsband gefunden haben.

Am ersten Tag der Tagung trug Paul Voerke (Leipzig) zum Thema „Heterogenität den nötigen Freiraum geben: Erfahrungen mit der ‚Projektmethode‘ im universitären DaF/DaZ-Unterricht“ vor. *Elisabetta Terrasi-Haufe* und *Olga Saal* (München)

stellen mit ihrem Beitrag „Zur Anwendung von Dynamic Assessment im DaZ-Unterricht mit berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen (BAF)“ ein Diagnoseinstrument vor, mit dem nicht der Unterricht, sondern für den Unterricht evaluiert wird. Das beschriebene Dynamic Assessment-Verfahren liefert einen wichtigen Beitrag zur Individualisierung des Unterrichts. Formative Verfahren wie diese werden nach wie vor selten eingesetzt, sind dennoch gerade für die Arbeit in stark heterogenen Gruppen von besonderem Wert. *Elisabetta Terrasi-Haufe, Claudia Maria Riehl* und *Jörg Roche* (München) präsentierten mit dem Titel „Heterogenität an beruflichen Schulen“ ein „integratives, handlungsorientiertes Modell für Curriculum, Unterricht und Lehramt“ und stellen dabei Ergebnisse des Projekts „Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen“ vor. Im Nachmittagsprogramm präsentierte Alexis Feldmeier (Münster) das Thema „Individualisierung in heterogenen Klassen verwirklichen – Lehrer- und Lernerautonomie fördern“, Nora Rüsç (Köln) berichtete über das Projekt „Heterogenität in Klassen mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen – ein Lehrforschungsprojekt zum Seiteneinstieg in der Schule“. Am letzten Tag wurden dem Fachpublikum zwei weitere Vorträge angeboten. Udo Ohm und Nazan Gültekin-Karakoç (Bielefeld) stellten das Projekt „DaZKom – Professionelle Kompetenzen angehender Lehrer (Sek I) im Bereich Deutsch als Zweitsprache“ vor und mit David Gerlach (Marburg) fand der letzte Vortrag des Themenschwerpunkts statt. Er befasste sich mit dem Thema „Sinn- und (fremd-)sprach(en)anregender Umgang mit Heterogenität: Nötige Rahmenbedingungen und praktische Implikationen“.

Für das Koordinationsteam
Alexis Feldmeier

Heterogenität an beruflichen Schulen. Ein integratives, handlungsorientiertes Modell für Curriculum, Unterricht und Lehramt: didaktische, bildungs- und fachpolitische Perspektiven

Elisabetta Terrasi-Haufe; Jörg Roche; Claudia Maria Riehl (München)

1 Einleitung

Die berufliche Bildung ist insgesamt durch eine starke Heterogenität gekennzeichnet. Dies ist auf die Vielfalt an Schularten, die sie umfasst, die zahlreichen Schnittstellen zwischen diesen und zu weiteren Bildungswegen sowie auf die starken Synergien zu Arbeitsmarkt, Wirtschaft und technischer Entwicklung zurückzuführen. Was im Unterricht passiert, wird folglich nicht nur von den curricularen Vorgaben, den Lehrkräften, ihrem Ausbildungshintergrund und den Schülern beeinflusst, sondern auch von der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt, den Anforderungen, die die Unternehmen an Auszubildende stellen und den Zertifizierungsvorgaben von Handelskammern, Innungen und Berufsverbänden. In diesem Beitrag wird aufgezeigt, mit welchen Herausforderungen sich das System der beruflichen Bildung zurzeit im Bereich der Sprachbildung beschäftigt.

Ausgehend von den verschiedenen Akteuren und ihren Zuständigkeiten im Ausbildungssystem werden dessen verschiedene Ebenen und die Wechselwirkungen zwischen ihnen skizziert.

Die Darstellung basiert auf Unterrichtsbeobachtungen, Interviews und Befragungen, die im Rahmen des Projekts „Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen: Entwicklung, Pilotierung und Implementierung handlungsorientierter Unterrichtskonzepte im Fach Deutsch für Berufsschulen und in der Lehrerbildung“ zum Zweck der Bestandsaufnahme zwischen April und Dezember 2014 durchgeführt wurden. Das Projekt wird vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache gefördert und durch das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW) unterstützt.¹ Es setzt sich das Ziel, auf Grundlage des IST-Zustands und dessen Bewertung durch die unterschiedlichen Akteure einen gemeinsamen SOLL-Zustand zu bestimmen und diesen auf der Unterrichtsebene durch die Entwicklung und Erprobung von handlungsorientierten Unterrichtskonzepten zu implementieren. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollen durch die Ausgestaltung eines neuen Teilstudiengangs „Sprache und Kommunikation Deutsch“ (SKD) an der School of Education der Technischen Universität München in die Lehrerbildung fließen.

Im folgenden Beitrag liegt der Fokus auf der Entwicklung eines bedarfsgerechten, handlungsorientierten Sprachunterrichtskonzepts und den Veränderungen, die dessen Einführung für Curriculum und Professionalisierungsbereich mit sich führen. Ausgehend von Daten zu Schulen, Schülerschaft und Lehrkräften wird auf aktuelle Entwicklungen der Makroebene und deren Auswirkungen für die Mikroebene *Unterricht* eingegangen, die bei der Konzeptentwicklung berücksichtigt wurden.

2 Einflussfaktoren, Synergien und Zuständigkeiten

Unterricht und Schule sollen hier nicht als eigenständige, isolierte Einheiten, sondern im Zusammenhang mit den sie beeinflussenden Größen betrachtet werden. Diese werden in Abb. 1 dargestellt, wobei in diesem Beitrag nicht auf Faktoren der Supra- und Nanoebene eingegangen wird.

¹ Das dreijährige Projekt ist ein Kooperationsvorhaben zwischen dem Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München Prof. Dr. Jörg Roche (Leitung), Prof. Dr. Claudia Maria Riehl und Dr. Elisabetta Terrasi-Haufe (Koordination) und dem Lehrstuhl für Pädagogik an der TU München (Prof. Dr. Alfred Riedl). Nähere Informationen finden sich unter <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de>.

Supra-Ebene	Internationale Referenzinstrumente (GER, PISA,...) Wirtschaftskonjunkturlage, politische Verhältnisse, wissenschaftliche Entwicklungen	International
Makro-Ebene	Rahmenlehrpläne, Lehrpläne, Bildungsstandards, Arbeitsmarktentwicklungen, wirtschaftliche und politische Lage, Bildungspolitik, Lehrerbildung	National, staatlich, regional
Meso-Ebene	Schule, logistische und personale Ausstattung, Schulleitung, Lehrkräfte, Schülerschaft, Lernkultur	Schule
Mikro-Ebene	Unterricht, Lernfelder, Lernziele, Methoden, Materialien, Ressourcen, Interaktion, Rollen	Klasse, Unterricht
Nano-Ebene	Sprachentwicklung, Lehr- und Lernerfahrung, Kompetenzen von Lehrkräften und Schülern	Individuum

Abb. 1: Einflussfaktoren für den Unterricht an Schulen der beruflichen Bildung.

Auf den verschiedenen Ebenen agieren Akteure mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Verantwortungen. Lehrkräfte befinden sich dabei an einer zentralen Schnittstelle: Sie setzen die Vorgaben der Makroebene auf der Mikroebene um, und zwar unter direktem Einfluss maßgeblicher Bedingungen der Mesoebene. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Wirksamkeit des Unterrichts (Mikroebene) – operationalisiert als Kompetenzzuwachs der Schüler – sich zunächst auf die Nanoebene niederschlägt. Letztere wird allerdings hier nur im Rahmen einer Reflexion zu den Sprachkompetenzen der Schüler berücksichtigt, da im Rahmen der Bestandsaufnahme keine Sprachstandsmessungen durchgeführt werden. In der Gesamtstudie wird dagegen im dritten Jahr im Rahmen von empirischen Untersuchungen die Wirksamkeit der entwickelten Konzepte überprüft.²

Auf der Makroebene spielen im Fall des Deutschunterrichts an beruflichen Schulen vordergründig neben aktuellen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen die Anforderungen des Arbeitsmarkts eine zentrale Rolle. Auf der Mesoebene sind die Schulen als Einzelinstitutionen, ihre Wirkungen und die Binnenbeziehungen der dort handelnden Personen zu berücksichtigen (Blömeke; Herzog 2009: 16). Diese beiden Ebenen interagieren miteinander und beeinflussen die

² Im Projekt „Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen“ beschäftigen sich Susanne Kirndorfer und Martina Hoffmann mit der Entwicklung mündlicher, Felix Steffan mit der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen bei Auszubildenden.

Mikroebene, auf der wiederum Lernen als kleinschrittiger Prozess des sozialen Handelns stattfindet. Als Veranschaulichung hierfür soll beispielhaft auf den Zusammenhang zwischen Aufforderungs- und Adressierungspraktiken (z. B. durch Namensnennung, Pronomen oder Gesten) und dem Verlauf von Interaktionen im Unterricht (Mikroebene) mit der Durchführung von Blockunterricht an bestimmten beruflichen Schulen (Mesoebene) aufgrund der logistischen Bedingungen (z. B. Bedienung eines großen Sprengels, Bedürfnisse lokaler Unternehmen) und der Vorgaben des dualen Ausbildungssystems (Makroebene) hingewiesen werden. Die Gestaltung von Unterricht wird auf der Mikroebene von den daran teilnehmenden Personen, ihrem Wissen, ihren Zielen und den zur Verfügung stehenden Medien und Infrastruktur geprägt. Besonders relevant für die berufliche Bildung ist auf der Makroebene der Einfluss von Wirtschaft und Arbeitsmarkt.

Unter Berücksichtigung der oben skizzierten Synergien und der nachfolgend in Abb. 2 dargestellten Zuständigkeiten in der beruflichen Bildung in Bayern wurden 47 Interviewpartner auf den verschiedenen Ebenen befragt und Unterrichtsbeobachtungen zu neun Berufen an vier Berufsschulen durchgeführt. Dabei wurden gemäß der Projektzielsetzung zwei Schwerpunkte gesetzt: einerseits auf die Gestaltung von Deutschunterricht, andererseits auf die Ausbildung und Unterrichtserfahrungen der Lehrkräfte. Für den Leitfragebogen wurden auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstands Items zu den Bereichen *Sprache und Beruf*, *Sprachvermittlung an Berufsschulen* und *Sprachdidaktik im Lehramt an beruflichen Schulen* festgelegt.

<p>Pädagogische Institute in München und Nürnberg</p> <p>Kompetenzzentren für Fort- und Weiterbildung, für Beratung und Bildungsinformation</p>	<p>Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung</p> <p>Dillingen (ALP)</p> <p>Aus-, Fort- und Weiterbildung</p>	<p>Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB)</p> <p>Lehrerfortbildung, Qualitätssicherung und Unterstützung der schulischen Arbeit</p>
<p>B-IHK/IHK Akademie, Berufsverbände, Innungen, Arbeitgeberverbände</p>	<p>Bezirksregierungen Staatliche Schulen</p> <p>Kommunen Städtische Schulen</p>	<p>Fachmitarbeiter (Bezirksregierungen) Fachbetreuer (Schulen)</p>
<p>Fachlehrer-Ausbildung am Staatsinstitut in Ansbach</p>	<p>Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst</p> <p>Vorbereitungsdienst</p>	
	<p>2. Jahr</p>	<p>Betreuung durch Fachbetreuer an Einsatzschulen</p>
<p>1. Jahr</p>	<p>Berufliche Fachrichtung (Seminarlehrkräfte I)</p>	<p>Unterrichtsfach (Seminarlehrkräfte II)</p> <p>Unterrichtspraxis und Veranstaltungen durch das Studienseminar (Seminarvorstände, Modularbetreuer)</p>
<p>Hochschulen</p> <p>Lehramt an beruflichen Schulen (10 Fachsemester)</p>		
<p>Berufliche Fachrichtung</p>	<p>Unterrichtsfach</p>	<p>Sozialwissenschaften</p>

Abb. 2: Das System der beruflichen Bildung in Bayern.

3 Die Mesebene: Schulen, Schülerschaft und Lehrkräfte im System berufliche Bildung

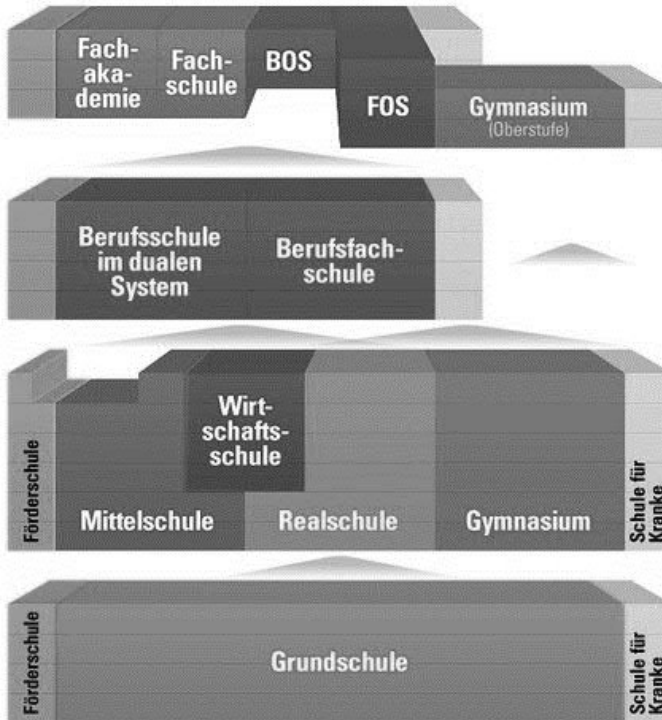


Abb. 3: Das Bayerische Schulsystem.³

3.1 Schularten

Wie in Abb. 3 „Das Bayerische Schulsystem“ dargestellt, werden in der beruflichen Bildung nach dem Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG, Art.11-18) Berufsschulen (BS), Berufsfachschulen (BFS), Wirtschaftsschulen (WS), Fachschulen (FS), Berufsoberschulen (BOS), Fachoberschulen (FOS) und Fachakademien (FA) unterschieden.

Das gesamte System ist durch eine starke Heterogenität gekennzeichnet, denn die verschiedenen Schularten unterscheiden sich durch gesetzliche Vorgaben bezüglich der Bildungsziele und Zulassungsvoraussetzungen (BayEUG, Art.11-18). Sie umfassen unterschiedliche Ausbildungsangebote, die von der Beschulung Jugendlicher ohne Ausbildungsplatz (JOA) über die Vielfalt an Berufsausbildungen im Dualen System bis hin zu den verschiedenen Arten von Hochschulzulassungen und den

³ <http://www.km.bayern.de/lehrer/schulen-und-abschluesse/schularten.html>.

Abschlüssen an den Fachakademien reichen. In diesem Beitrag wird der Schwerpunkt auf die Berufsschule gesetzt, die anderen Schularten werden zwar z. T. im Rahmen des o. g. Projekts auch berücksichtigt, können aber hier nicht näher dargestellt werden.

Die Berufsschule ist eine Schule mit Teilzeit- und Vollzeitunterricht im Rahmen der beruflichen Ausbildung, die von Berufsschulpflichtigen und Berufsschulberechtigten besucht wird. Sie umfasst die Jahrgangsstufen 10 bis 12 bzw. 10 bis 13 und vermittelt allgemeinbildende Inhalte sowie theoretische und fachpraktische berufliche Kenntnisse im Dualen System. JOA können ein Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) in schulischer oder kooperativer Form besuchen. Dort werden sie in Vollzeit an der Schule (BVJ/s) oder in kooperativer Form, d. h. zu gleichen Teilen an der Berufsschule und beim Kooperationspartner (BVK/k), auf eine Berufsausbildung oder eine berufliche Tätigkeit vorbereitet. Mit erfolgreichem Besuch des Berufsvorbereitungsjahres wird die Berufsschulpflicht erfüllt. Wer eine Berufsausbildung aufnimmt, wird wieder berufsschulpflichtig. Daneben besteht die Möglichkeit, ein Berufsintegrationsjahr (BIJ) zu besuchen. Dabei handelt es sich um eine berufsvorbereitende Maßnahme in Vollzeit, die durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert wird und der Vermittlung grundlegender beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Allgemeinbildung dient. Sie richtet sich an berufsschulpflichtige Schüler, die eine intensive berufsbezogene Sprachförderung benötigen, z. B. Jugendliche mit Migrationshintergrund und seit 2010 auch an berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge (vgl. Saal; Terrasi-Haufe 2016). Auch das BIJ wird in Kooperation mit einem Bildungsträger abgehalten, der die Hälfte der Unterrichtszeit (2,5 Tage) bestreitet.

3.2 Statistische Hintergrundinformationen

Insgesamt wurden an den 1.590 beruflichen Schulen in Bayern im Schuljahr 2014/15 424.133 Schüler von 23.840 Lehrkräften unterrichtet.

Unter der Schülerschaft wird an beruflichen Schulen ein wachsender Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund festgestellt. Die bayerische Schulstatistik⁴ weist für das Schuljahr 2014/15 an Berufsschulen ca. 10,7%, an Berufsfachschulen 11,5% an Schülern nicht deutscher Staatsbürgerschaft auf.⁵ Der Anteil an ausländischen Schülern an Gymnasien und Realschulen ist mit knapp 4% weniger als halb so hoch, Ähnliches gilt für die Verteilung an FOS und BOS. Bezüglich des Bildungserfolgs

⁴ https://www.statistik.bayern.de/medien/statistik/bildungssoziales/schu_auslaendische_schueler.pdf.

⁵ Die nicht deutsche Staatsbürgerschaft kann zwar nicht mit Migrationshintergrund bzw. einer anderen Sprache als Deutsch als Erstsprache gleichgesetzt werden. Andere Daten werden allerdings für die beruflichen Schulen von der Schulstatistik nicht erfasst. Insgesamt ist der Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund höher: Für manche Ausbildungszweige an Berufsschulen melden Schulleitungen aktuell Anteile von bis zu 25%.

ist der Anteil an erfolgreichen ausländischen Absolventen an Berufs- und Berufsfachschulen niedriger als jener an inländischen. Daneben ist der Anteil an ausländischen Schülern unter den nicht erfolgreichen Absolventen zweimal so hoch, unter den Abbrechern anderthalb mal so hoch.⁶

Von den 23.840 Lehrkräften an beruflichen Schulen besitzen ca. 12% nach Angaben des StMBW eine *Facultas* (Lehrbefähigung) für den Deutschunterricht, die sie entweder im Lehramt an beruflichen Schulen oder im Gymnasiallehramt erworben haben. Das sind ca. 2.860, davon unterrichteten 2014/15 1229 an FOS und BOS. Die restlichen verteilten sich auf die anderen Schulen, wobei pro Schulstandort mindestens eine Lehrkraft mit *Facultas* als Fachbetreuer zur Verfügung stehen muss. Der Fachbetreuer berät die Lehrkräfte in fachlicher Hinsicht, bespricht mit ihnen didaktische Fragen und unterstützt den Schulleiter bei der Überprüfung von Leistungsnachweisen auf Angemessenheit und Benotung (vgl. *Lehrerdienstordnung LDO*, § 23).

Aus diesem Sachverhalt folgt, dass an Berufsschulen, an denen quasi jede dritte der insgesamt ca. 10.000 Lehrkräfte Deutsch unterrichten muss, die meisten Stunden von nicht dafür ausgebildeten Lehrkräften gehalten werden. Zu beachten ist weiterhin, dass an Berufsschulen auch Theorielehrkräfte für die technischen Fächer Mangelware sind. So werden diese ausschließlich in diesen Fächern eingesetzt, während andere dann notgedrungen verstärkt Deutschstunden übernehmen müssen.

4 Die Makroebene: Veränderung der Rahmenbedingungen an Berufsschulen

4.1 Demografische und wirtschaftliche Veränderungen

In allen Regierungsbezirken Bayerns wurden in den vergangenen fünf Jahren ausgeprägte Veränderungen an Berufsschulen beobachtet, die als Ursachen für den veränderten Sprachvermittlungsbedarf betrachtet werden. Sie betreffen insgesamt eine Abnahme in der Bewerberanzahl für Ausbildungsstellen, die wiederum einhergeht mit einer Verschiebung von Berufsschülern zugunsten von Berufen im kaufmännischen Bereich, deren sprachliches Qualifikationsprofil insgesamt höher liegt als jenes von gewerblichen und technischen Berufen. Dadurch hat sich die Auswahl an Kandidaten für die Ausbildung in Industriebetrieben verringert. Ebenso haben Handwerksbetriebe in Randregionen Schwierigkeiten, Lehrstellen zu besetzen. Insgesamt konnte in Bayern eine Abnahme der Bewerberzahl insbesondere für gewerblich-technische Ausbildungsstellen sowie generell im Handwerksbereich beobachtet werden. Diese Veränderungen sind einerseits auf die demografische Entwicklung zurückzuführen und gehen andererseits mit rückgängigen Schülerzahlen in bestimmten

⁶ https://www.statistik.bayern.de/medien/statistik/bildungsoziales/schu_eckdaten-bayern_2013.pdf.

Berufsfeldern, darunter Gastronomie und Service sowie Bau, und einem wachsenden Bedarf an Arbeitskräften in anderen, wie z. B. Gesundheit und Pflege, einher.

Insgesamt meldet die bayerische Wirtschaft einen massiven Mangel an Nachwuchskräften. Bereits Ende 2014 blieb z. B. in Oberbayern jeder vierte Ausbildungsplatz unbesetzt.⁷ Unter den Gründen für die Schwierigkeiten, Lehrstellen zu besetzen, nennen 78% der betroffenen Unternehmen die mangelnde Ausbildungsreife der Bewerber (IHK 2014). Festgestellt werden in diesem Zusammenhang v. a. mangelnde sprachliche Kompetenzen. Eine Analyse der Anzeigen für Ausbildungsstellen für Lehrlinge weist daneben darauf hin, dass die vorausgesetzten sprachlichen Profile in den vergangenen zwei Jahren anspruchsvoller geworden sind. Sogar für Ausbildungsberufe mit eher niedrigem Anforderungsniveau in diesem Bereich stellt ein erfolgreicher Mittelschulabschluss mit einer befriedigenden Note in Deutsch und Mathematik häufig die Mindestvoraussetzung zur Anstellung dar. Eine erste Konsequenz dieser Sachlage, die bundesweit gilt, ist die Forderung nach einer verstärkten Sprachförderung in berufsschulvorbereitenden Maßnahmen sowie eine Verlagerung der Entwicklung ausbildungsrelevanter Sprachkompetenzen auf den Bereich der Mittelschule (vgl. E fing 2013b). Diese kann allerdings diesen Anforderungen, v. a. im Bereich der fach- und berufssprachlichen Sprachvermittlung, nicht gerecht werden. Wie in Kapitel 6 gezeigt werden soll, hat sich die berufliche Bildung in Bayern für einen anderen Weg entschieden, und zwar für den einer verstärkten Sprachförderung für alle Schüler an beruflichen Schulen selbst, die mit Veränderungen auf allen Ebenen einhergeht.

4.2 Bildungspolitische Betrachtungen

Während die Vertreter der bayerischen Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände mit der Leistung der Berufsschulen in allen Fächern zufrieden sind, hält sich die Zufriedenheit mit den Sprachkompetenzen der Berufsschüler vonseiten des StMBW in Maßen. Zwar könne nicht von einer allgemeinen Klage über den „Sprachverfall“ der jüngeren Generation gesprochen werden, da die sprachlichen Anforderungen der verschiedenen Ausbildungsberufe (festgelegt u. a. durch die Zulassungsvoraussetzungen, s. 3.1) und deren Erfüllung durch die jeweiligen Schülergruppen sehr unterschiedlich sind. Doch die Schulen würden verstärkt Sprachförderbedarf melden. Dies sei einerseits auf die o. g. wirtschaftlichen und demographischen Veränderungen, andererseits auf den höheren Anteil an selbstreguliertem Lernen (bei dem v. a. verstärkt Lesekompetenz abverlangt wird) und die gestiegenen sprachlichen Anforderungen in der Ausbildung zurückzuführen. Neben der rapiden Veränderung bestimmter Berufe und Fachsprachen aufgrund der technischen Entwicklung (als Beispiel seien hier die KFZ-Mechatroniker genannt) und komplexer werdender Berufsbilder ist dies auch auf die Einführung neuer Prüfungsformate durch die Kammern zurückzuführen: Bei schriftlichen Prüfungen werden umfassende Leseverstehens-

⁷ <https://www.muenchen.ihk.de/de/presse/Pressemeldungen/beginn-ausbildungsjahr-29.08.2014>.

und Schreibkompetenzen verlangt, bei Gruppenprüfungen und den Fachgesprächen mündliche Interaktionsfähigkeit und selbstbewusstes Sprechen. Die Gewichtung dieser Leistungen in den Abschlussnoten führt einen gewissen Washback-Effekt mit sich, d. h. der Unterricht verändert sich mit Blick auf die veränderten Prüfungsanforderungen. Auch der Stellenwert von schriftlichen Kompetenzen ist gestiegen. Gefragt ist die Beherrschung berufsrelevanter Textsorten: in den gewerblich-technischen Berufen z. B. die Dokumentation von Tätigkeiten und die Funktionsbeschreibung, die unter anderem bei der Übergabe von technischen Geräten oder bei der Erläuterung einer IT-Dienstleistung an den Kunden erwartet wird. Allerdings werde bei Berufsschülern zunehmend beobachtet, dass sie v. a. bei der Entwicklung primärer Strategien Unterstützung in Lern- und Arbeitstechniken benötigen. Daneben seien Defizite im Bereich der Grammatik und Orthographie wettzumachen. Große Schwierigkeiten seien beim Lesen und Verstehen von Fachvokabular, bei der Interpretation von Diagrammen und der Unterscheidung zwischen Alltagssprache und Bildungssprache festzustellen. Die mündlichen Kompetenzen seien insgesamt besser als die schriftlichen. Dort werden neben einem mangelhaften Schriftbild oft Schwierigkeiten in der Herstellung von textueller Kohärenz und Verständlichkeit registriert. Nicht zuletzt werden einem Teil der Berufsschüler unzureichende metasprachliche Kompetenzen zugesprochen.

4.3 Beschulung von BAF an Berufsschulen

Eine weitere Veränderung hat sich für die berufliche Bildung durch den zunehmenden Zufluss an berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen (BAF) ergeben. Laut Meldung des Statistischen Landesamt hielten sich zum 30.11.2014 in Bayern 12.691, im März 2015 bereits über 15.000 BAF auf. Zum 30.11.2015 ist diese Zahl laut Meldung des StMBW auf 36.000 gestiegen. Aufgrund dieser Entwicklung und dem aktuellen Mangel an Nachwuchskräften wurde die bereits im Schuljahr 2010/2011 begonnene Einrichtung von Klassen für BAF an bayerischen Berufsschulen stark ausgebaut. Die Anzahl solcher Maßnahmen hat sich bayernweit von damals ca. bayernweit 20 auf rund 350 Klassen (Stand Februar 2016) erhöht. Die Beschulungsmaßnahmen für BAF werden in Form von BIJ und BVJ organisiert (vgl. 3.1). Im BIJ werden Teilnehmer auf GER-Niveau A1 beschult, die nach Bedarf auch weiter alphabetisiert werden müssen, im BVJ wird A2 vorausgesetzt und der Schwerpunkt liegt auf der Berufsorientierung und -vorbereitung. Neben Deutschunterricht finden dort berufsvorbereitender Fachunterricht und Praktika statt (vgl. ISB 2013). Die BAF werden von Fach- und DaZ-Lehrkräften unterrichtet sowie von Sozialpädagogen begleitet. Da DaZ-Unterricht bislang aus den o. g. Gründen (Vorauswahl durch Bewerbungsverfahren für Lehrstellen) an Berufsschulen mit Ausnahme einzelner Standorte nicht vertreten war, stellt dies die bayerischen Berufsschulen vor eine weitere Herausforderung.

4.4 Sprachdidaktik in der Lehrerbildung

Hochschulstudium

Nach den Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) umfassen die Lehramtsstudiengänge für berufliche Schulen zur Hälfte das vertiefte Studium einer beruflichen Fachrichtung. Die andere Hälfte ist der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung und dem Studium eines berufsfeldübergreifenden oder allgemeinbildenden Unterrichtsfaches oder einer speziellen beruflichen oder sonderpädagogischen Fachrichtung etwa im Verhältnis 3:5 gewidmet (vgl. Abb. 2). Die Lehramtsausbildung an den Hochschulen umfasst eine Bachelor- und eine Masterphase. In der ersten Phase ist sie sehr stark auf ein hohes Niveau an Fachlichkeit in der beruflichen Fachrichtung ausgerichtet.

Erst in der Masterphase kommen vertiefende pädagogische und fachdidaktische Betrachtungen stärker hinzu. Die Fachdidaktik selbst macht mit 12 ECTS-Punkten in der Masterphase einen relativ geringen Anteil der Ausbildung aus, wobei die einzelnen Fachdidaktiken der beruflichen Fachrichtungen die Synergien zu den erziehungswissenschaftlichen und berufspädagogischen Studienanteilen ausschöpfen. Die Fachdidaktik führt ins Berufsfeld ein und leitet exemplarisch zur Analyse und Gestaltung von Lernsituationen an. Die Rolle von Sprache in der Entstehung und Vermittlung von Fachinhalten bzw. ihrer Reflektion erhält dabei allerdings keine besondere Aufmerksamkeit. Im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung der technischen Fachrichtungen beschäftigen sich Studierende an zwei Stellen mit Sprache: Neben der Behandlung von deren unterrichtsbegleitendem Einsatz (im Sinne von Strukturierung, Aufgabenstellung und Verfahren der inhaltlich ausgerichteten Korrektur) spielt Sprache in Zusammenhang mit der Darstellung von Unterrichtsinhalten durch Fachsprache eine zentrale Rolle. Der Einsatz von Fachsprache wird in den Fachdidaktiken als durchgehendes Unterrichtsprinzip zur Darstellung von Unterrichtsinhalten über die Sachlogik betrachtet. Doch differenzierte Fachsprachenkenntnisse müssen sich die Lehramtsstudierenden erstmals selbst in den Fachveranstaltungen aneignen. Das Bewusstsein dafür, dass Fachinhalte mit Ausnahme bildlicher und numerischer Darstellungsformen von der Sprache selbst nicht getrennt werden können, ist vorhanden, genauso jenes für die unterschiedlichen Funktionen von Sprache und ihren Codes in unterschiedlichen Berufskulturen. Die Vermittlung von Kompetenzen zum sprachsensiblen Unterricht gehört allerdings bislang nicht zu den Inhalten der Hochschulphase. Das Bewusstsein für eine fundierte sprachdidaktische Ausbildung der Lehrkräfte ist erst in den letzten fünf Jahren entstanden. An der Technischen Universität München wird z. B. seit dem Wintersemester 2012/13 im Wahlbereich Sozialwissenschaften ein Wahlfach zur „Stärkung von Deutschkompetenzen“ angeboten. Davor gab es im Grundstudium die Möglichkeit am Projekt „Schule für alle“ teilzunehmen. Seit 2006 werden in diesem Rahmen

Lehramtsstudierende als Lernbegleiter und Lehrassistenten in unterschiedlichen Initiativen zur Sprachförderung und interkulturellen Öffnung an beruflichen Schulen eingesetzt.

Für das Lehramt an beruflichen Schulen besteht auch die Möglichkeit „Deutsch“ als Unterrichtsfach zu wählen. Dieses wird an den verschiedenen Standorten in Bayern von den benachbarten geisteswissenschaftlichen Fakultäten importiert. Die dort angebotenen Inhalte und vermittelten Lehrkompetenzen orientieren sich (auch aus facultastechnischen Gründen, d. h. zur Erlangung der Lehrbefähigung für die weiterführenden beruflichen Oberschulen) an den Vorgaben gymnasialer Curricula. Nach Aussagen von Studierenden und Lehrkräften wirken diese durch die starke literatur- und sprachwissenschaftliche Orientierung auf Studierende als wenig relevant. Auch die Tatsache, dass dieses Unterrichtsfach in der Vergangenheit eher weniger gewählt wurde, hat dazu geführt, dass der Deutschunterricht an Berufsschulen sehr häufig von fachfremden Lehrkräften durchgeführt werden muss.

Vorbereitungsdienst

Nach erfolgreichem Abschluss der BA- und Master-Phase treten die Absolventen in den Schulvorbereitungsdienst ein. Das Referendariat an beruflichen Schulen in Bayern dauert zwei Jahre und beinhaltet zwei Abschnitte, die je ein Schuljahr umfassen. Im ersten Abschnitt finden im Umfang von zehn Wochenstunden Hospitationen, Hörstunden und zusammenhängender bzw. eigenverantwortlicher Unterricht an Seminarschulen statt. Die Ausbildung erfolgt durch 20 eintägige Seminarveranstaltungen, die an den Seminarschulen I für die berufliche Fachrichtung und an den Seminarschulen II für die Unterrichtsfächer im Vorbereitungsdienst stattfinden. In der beruflichen Fachrichtung gibt es zusätzlich wöchentliche, im Unterrichtsfach zweiwöchentliche Fachsitzungen durch Seminarlehrkräfte.

Daneben müssen alle Referendare unabhängig von ihrer Fächerkombination Unterrichtspraxis im Deutschunterricht sammeln. So werden im Vorbereitungsdienst insgesamt acht eintägige Module angeboten, die von Deutschlehrkräften durchgeführt werden. Dieses auf Initiative der Studienseminare entwickelte Angebot existiert seit ca. 20 Jahren und wird als „Notprogramm“ verstanden, das aufgrund der Erkennung eines dringlichen Bedarfs unter Berücksichtigung der Unterrichtserfahrungen der Seminarlehrkräfte zusammengestellt wurde. Die angebotenen Module zielen auf die Vermittlung eines Mindestwissens zur Gestaltung von Deutschunterricht an Berufsschulen ab.

Die Referendare selbst empfinden die Verpflichtung, im Vorbereitungsdienst Deutsch unterrichten zu müssen, meistens als sehr belastend. Die oben angesprochenen Vorbereitungsdienstmodule seien sehr stark auf Unterrichtsmaterialien und deren Anwendung ausgerichtet, was die angehenden Referendare insgesamt schätzen. Bemängelt werde allerdings, dass an keiner Stelle in der Hochschulausbildung thematisiert wurde, wie Sprachen gelernt werden bzw. was Text- und Diskurskompetenz als Lerngegenstand ausmachen. Die Referendare bedauern, dass sie dadurch

nicht in der Lage seien, die Qualität und Wirksamkeit von Methoden und Materialien selbstständig zu bewerten bzw. letztere weiterentwickeln zu können. Auch auf die Rolle von Sprache in der Vermittlung von Wissen insgesamt werde nur punktuell eingegangen. Dies sei ihnen im Referendariat v. a. im Unterricht (nicht unbedingt nur im Deutschunterricht, sondern auch im Fachunterricht) mit Schülern mit schwachen Sprachkenntnissen (mit und ohne Migrationshintergrund) aufgefallen. Die Heterogenität der Schülerschaft an beruflichen Schulen überrasche viele sehr.

Weiterbildung

Ausgehend von der Erkenntnis, dass die Anzahl an Schülern mit Sprachförderbedarf kontinuierlich steigt, wurde 2013 an jeder Bezirksregierung eine Fachmitarbeiterstelle eingerichtet (vgl. Abb. 2). Zu den Aufgabengebieten der Fachmitarbeiter gehören die Konzeption, Planung, Organisation und Durchführung regionaler Lehrerweiterbildungen für Deutsch an beruflichen Schulen, die Beratung des Sachgebietsleiters der Bezirksregierung in Fragen des Deutschunterrichts und die fachlich-pädagogische Beratung für Schulleiter, Fachbetreuer und Lehrer für das Fach.

Daneben wurden am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) Arbeitskreise eingerichtet, die Lehrkräfte an Berufsschulen bei der Umsetzung der curricularen Vorgaben für den Deutschunterricht und die BAF-Beschulung durch die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien unterstützen sollen. Über die Lehrgänge der ALP in Dillingen werden Lehrkräfte und Multiplikatoren zu neuen methodisch-didaktischen Entwicklungen geschult. Die Inhalte der Lehrgänge werden in den Regierungsbezirken über die Fachmitarbeiter und an den Schulen über die Fachbetreuer multipliziert.

Die Nachfrage an Weiterbildung im Bereich Sprache und Kommunikation ist allerdings größer als das Angebot. Daneben stehen den Schulen selbst nur sehr begrenzte Mittel für schulinterne Lehrerfortbildungen (sog. SCHiLf) zur Verfügung.

5 Die Mikroebene: Sprachvermittlung an Berufsschulen

5.1 Bildungsauftrag

Berufliche Schulen haben gemäß Art. 11 und Art. 16 BayEUG die Aufgabe, den Schülern berufliche und allgemeinbildende Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung und im Bereich der Berufs- und Fachoberschulen allgemeine, fachtheoretische und fachpraktische Bildung zu vermitteln. Wie oben dargestellt, ergibt sich aus der Vielfalt seiner Schularten für das System der beruflichen Bildung ein breites Spektrum an Unterrichtsinhalten mit sehr unterschiedlichen Zielgruppen. Für den Deutschunterricht umfasst das die Bandbreite von DaZ-Unterricht mit BAF im Berufsintegrationsjahr und Berufsvorbereitungsjahr über den integrierten Fachunterricht in technischen Berufen bis hin zur

Vorbereitung auf die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife an FOS und BOS. Deutsch stellt danach an beruflichen Schulen eine Kernkompetenz für alle Ausbildungsberufe und insbesondere für den Dienstleistungsbereich dar und spielt eine Kernrolle in allen Fächern.

Für den Bildungsauftrag an Berufsschulen gilt es weiterhin zu beachten, dass nach den KMK-Rahmenplanrichtlinien die Berufsschule und die ausbildenden Betriebe im Dualen System als gleichberechtigte Partner zu betrachten sind. Nach den KMK-Rahmenlehrplanrichtlinien (KMK 2007: 9) gehört es zum Bildungsauftrag der Berufsschule, einerseits eine berufliche Grund- und Fachbildung zu vermitteln und andererseits die zuvor erworbene allgemeine Bildung zu erweitern. Damit will die Berufsschule zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen. Der Unterricht soll danach in Lernfeldern umgesetzt werden, die Handlungsfelder aus der beruflichen Praxis widerspiegeln und durch problembasierte Aufgabenstellungen fachübergreifende Lernprozesse einleiten. Die Umsetzung innerhalb der Schulen soll mittels der didaktischen Jahresplanung erfolgen. Unterricht wird entlang der in den Fachlehrplänen vorgegebenen Kompetenzbereiche und Lernziele geplant. Die Grenzen zwischen den Fächern werden zugunsten eines fachintegrierten Unterrichts aufgelöst.

5.2 Curriculare Vorgaben für den Deutschunterricht an Berufsschulen

Ziel des Deutschunterrichts an beruflichen Schulen ist die „Weiterentwicklung der schriftlichen und mündlichen Kommunikationsfähigkeit der Schüler in einer zentralen Phase ihrer Persönlichkeitsentwicklung“ (StMBW 2009: 1). Konkret bedeutet dies unter anderem die kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen und Medien, den kreativen Gebrauch von Sprache und die erfolgreiche Bewältigung von Herausforderungen am Arbeitsplatz und im Alltag. Die Lernenden sollen durch den Deutschunterricht ihre Allgemeinbildung erweitern und Schlüsselqualifikationen, wie beispielsweise „vernetztes Denken, Kooperations-, Team- und Konfliktfähigkeit“ (StMBW 2009: 1) erwerben. Daneben ist zu beachten, dass die Stellung von Deutsch als allgemeinbildendes Fach neben diesen Aufgaben auch die Ziele der Persönlichkeitsentwicklung und der kulturellen Teilhabe verfolgt.

Da in der Studententafel für den Deutschunterricht lediglich eine Wochenstunde vorgesehen wird (was eine effektive Unterrichtszeit von 33 Stunden pro Jahr ausmacht), soll zur Erreichung dieser Ziele Unterricht „in zunehmendem Maße fächerübergreifend sowie handlungsorientiert geplant und durchgeführt werden“ (StMBW 2009: 1), was einerseits durch die Orientierung an zu erreichenden Kompetenzen und andererseits durch Differenzierung realisiert werden soll.

Der Lehrplan orientiert sich an den Bildungsstandards des mittleren Schulabschlusses und formuliert vier verbindliche Kompetenzbereiche (KB).

- KB 1: Sprechen und Zuhören (zu anderen, mit anderen, vor anderen sprechen, verstehend zuhören);
- KB 2: Schreiben (reflektierend, kommunikativ und gestalterisch schreiben);
- KB 3: Lesen (mit Texten und Medien umgehen, Lesen, Texte und Medien verstehen und nutzen, Kenntnisse über Literatur);
- KB 4: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen (Sprache zur Verständigung gebrauchen, fachliche Kenntnisse, über Verwendung von Sprache nachdenken und sie als System verstehen).⁸

Im Lehrplan werden zusätzliche Leitgedanken zur methodischen Gestaltung des Unterrichts formuliert, die wie folgt aufgeteilt werden:

- Didaktische und methodische Grundsätze: Die Schüler sollten in Abstimmung mit den genannten Kompetenzen und unter Berücksichtigung der Differenzierungsmöglichkeiten möglichst individuell betrachtet werden. Das Ziel ist ein kumulativer Wissenszuwachs durch Verwendung eines Spiralcurriculums, bei dem durch Wiederholung und Übung auf sich steigendem Anspruchsniveau die Fähigkeiten der Schüler ausgebaut werden sollen;
- Berufsbezug: Die sprachliche Kompetenz der Schüler wird als Werkzeug in ihrem (späteren) Berufsalltag gesehen, sodass bei der Vermittlung der Fähigkeiten stets Handlungsbezug zum jeweiligen Beruf aufgebaut werden sollte. „Fächerübergreifende Ansätze sowohl zu anderen allgemeinbildenden als auch zu berufsbezogenen Fächern sind ausdrücklich erwünscht.“ (StMBW 2009: 5);
- Allgemein- und Persönlichkeitsbildung: Auf der persönlichen Ebene sollen die Schüler durch den Unterricht dazu befähigt werden, selbstbewusst, selbstständig, selbstkritisch und eigenverantwortlich zu handeln. (StMBW 2009: 5).

5.3 Gestaltung von Deutschunterricht an Berufsschulen

Im Rahmen der durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen konnte die methodische Vielfalt in der Unterrichtsgestaltung im Bereich der beruflichen Bildung bestätigt werden. Diese ist sowohl durch die curricularen Vorgaben der unterschiedlichen Ausbildungsberufe als auch durch die Standortbedingungen geprägt. So können berufliche Schulzentren in Ballungsräumen, die viele Klassen einzelner Fachrichtungen

⁸ Des Weiteren soll aufgrund der meist großen Heterogenität eine Differenzierung in Förder-, Standard- und Aufbauprogramm vorgenommen werden, um das Potenzial der Schüler zu erkennen und zu fördern. Als großes Problem bei diesem Ansatz hat sich erwiesen, dass zur Bestimmung des Förderbedarfs kein angemessenes Instrument zur Sprachstandsdiagnose bereitgestellt wurde und so die Differenzierungsangebote de facto nicht genutzt wurden.

anbieten, Tagesklassen und aufgrund spezialisierter Lehrkräfte fachintegrierten Deutschunterricht durchführen. Berufsschulen, die seltene Ausbildungsberufe für einen großen Sprengel anbieten, müssen Blockunterricht in großen Klassen anbieten. Lehrkräfte, die in solchen Klassen Theorie- und Fachunterricht gestalten, haben keine zeitlichen Ressourcen, darin den Deutschunterricht zu bestreiten. Dieser wird z. T. von Lehrkräften gehalten, die blockweise in so vielen Klassen unterrichten, dass sie nicht an der didaktischen Jahresplanung aller von ihnen unterrichteten Ausbildungsberufe mitwirken können. Die didaktische Jahresplanung wird folglich auf unterschiedlichem Niveau praktiziert und oft werden dabei die vom Lehrplan Deutsch vorgesehenen Lernziele nicht berücksichtigt bzw. zugunsten von fachlichen Inhalten zurückgestellt.

An vielen Schulen mangelt es an Deutschlehrkräften. Wie bereits mehrmals erwähnt, müssen fast alle Lehrkräfte auch Deutsch unterrichten und weisen diesbezüglich sehr unterschiedliche Aus- und Weiterbildungshintergründe auf.

Der beobachtete Unterricht fokussiert meistens auf berufsbezogene Themen (*Stress am Arbeitsplatz*, *Kommunikation unter Kollegen*, *betriebliche Qualitätssicherung*) oder die Förderung von allgemeinen Kompetenzen (Techniken der mündlichen Präsentation und Kommunikation, selten *Schreiben*) in in sich abgeschlossenen, lehrerzentrierten Einheiten. Hier dominiert der Lehrervortrag mit verteilten Rollen im Wechsel mit Gruppenarbeiten und Schülerpräsentationen der Ergebnisse im Plenum. Im fachintegrierten Unterricht steht berufsbezogenes sprachliches Handeln (Beschreibung von Verfahren, Deuten von technischen Zeichnungen, Anfertigen von Dokumentationen, Verstehen eines technischen Merkblattes, Produktpräsentation) im Mittelpunkt. Z. T. arbeiten die Schüler über längere Zeiträume an sprachlichen Produkten, präsentieren sie, bewerten sie gegenseitig (produkt-, d. h. nicht prozessorientiert) und überarbeiten sie. Oder sie arbeiten an Lernstationen, an denen sie sich abwechselungsweise mit praktischen und sprachlichen Aufgabenstellungen beschäftigen. In diesen beiden Fällen ist der Unterricht lernerzentrierter und ganzheitlich ausgerichtet.

Insgesamt werden nur in wenigen Fällen Lehrwerke eingesetzt und selten schriftliche Einträge oder Notizen verfasst, Tafelanschriften werden nach dem Unterricht als Kopie zur Verfügung gestellt (oder von Kopien an die Wand projiziert und danach verteilt), schriftliche Beiträge werden tendenziell nicht eingesammelt und korrigiert, bei den verfassten Texten handelt es sich hauptsächlich um diskontinuierliche Textsorten. Das Trainieren von Methoden oder Strategien konnte in den Hospitationen nicht beobachtet werden, genauso wenig *focus on forms*, *scaffolding* oder Korrekturen. Die Steuerung der Unterrichtsinteraktion bereitet manchen Lehrkräften große Mühe: Aufgabestellungen bleiben unklar und Lehrerfragen werden hauptsächlich zur Überprüfung von Schülerwissen oder als Aufforderung zum Üben des mündlichen Ausdrucks („Wer hat noch Schwierigkeiten und möchte das nochmals beschreiben?“) genutzt. Daneben sind Unsicherheiten im Rückmelde- und Korrekturverhalten zu beobachten.

Der Einsatz von Bildungssprache war sowohl auf Lehrer- als auch auf Schülerseite selten zu beobachten. Von den Lehrkräften wurde er bei den Schülern zwar vermisst, u. U. gefordert, aber nie gefördert. Jener von Fachsprache beschränkte sich auf einzelne Fachtermini, daneben wurde insgesamt viel Dialekt gesprochen. Im Unterricht beobachtet man oft eine Mischung zwischen Fachsprache und regionalen Varietäten bzw. die dialektale Aussprache von Fachtermini oder die auch in Betrieben verwendete umgangssprachliche Benennung von Werkzeug. Der Gebrauch von Dialekten im Unterricht an beruflichen Schulen ist z. T. berufsgruppenspezifisch (Handwerker vs. Dienstleistungsanbieter) und hat die Funktion in Regionen, in denen die Standardsprache nicht stark verbreitet ist oder als Lingua franca genutzt werden muss bzw. in Kontexten, in denen sie in der Regel nicht eingesetzt wird, die Effizienz und Authentizität der Kommunikationssituation in einem handlungsorientierten Unterricht zu gewährleisten. Daneben finden viele Lehrkräfte, dass durch eine bewusste Ablehnung des Dialekts in der Unterrichtsinteraktion eine starke Distanzierung zu den Schülern und ihren Lebenswelten stattfindet.

Der Unterricht an Berufsschulen fokussiert sehr stark auf die Vermittlung von Fach- und Berufswissen. Obwohl die Unterrichtsgestaltung nach den curricularen Vorgaben lernfeldzentriert und fachübergreifend sein soll, wird der Deutschunterricht häufig aus der didaktischen Jahresplanung ausgeschlossen. Sprachdidaktische Methoden zur Förderung kommunikativer Kompetenzen und Ausbildung von Registern werden außerhalb der reinen Deutschstunden selten eingesetzt.

6 Entwicklung eines integrativen, handlungsorientierten Modells für Sprachvermittlung und phasenübergreifende Sprachbildung von Lehrkräften

Ausgehend von der Mikroebene wird nun aufgezeigt, wie der Sprachunterricht an Berufsschulen den veränderten Anforderungen angepasst werden soll. Zum einen durch die a) Umsetzung eines neuen Unterrichtskonzepts, für das curriculare Vorgaben geschaffen und Unterrichtsmaterialien entwickelt werden, zum anderen durch die b) Etablierung eines umfassenden Aus- und Weiterbildungsangebots und durch die c) Entwicklung eines nachhaltigen Systems der Qualitätssicherung.

6.1 Innovative Konzeptionalisierung von Deutschunterricht

Nach Zschesche et al. (2010: 20) weisen fast alle Berufsschüler mit anhaltendem Sprachförderbedarf eine Bildungsbiografie auf, die aufgrund negativer Vorerfahrungen zu einer starken Abwehrhaltung gegenüber allgemeinbildenden Inhalten von Schule im Allgemeinen, im Besonderen aber gegenüber Deutschunterricht und Sprachförderung geführt haben; hinzu kommt ein negatives Selbstkonzept in Hinblick auf Lesen und Schreiben (ebd.: 18ff.). Dadurch fehlt häufig sowohl die Motivation, sich an sprachförderlichen Aktivitäten zu beteiligen, als auch die Einsicht in

die Relevanz und Bedeutung von (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten für den Alltag und die Ausbildung bzw. den Beruf (vgl. auch Staatliches Berufsbildendes Schulzentrum Jena/Lehrstuhl für Berufspädagogik Universität Dortmund 2007: 103ff.). Für Sprachfördermaßnahmen könnten Berufsschüler, so E fing (2013a: 76), nur dann motiviert werden, wenn eine enge sprachlich-fachliche Verzahnung und lebensweltliche Anbindung an den Ausbildungskontext gewährleistet werde. Eine Auslagerung von Sprachfördermaßnahmen außerhalb des Regelunterrichts hat sich für die berufliche Bildung als unproduktiv erwiesen, da diese nur in größeren Bal lungszentren angeboten werden und aufgrund der doppelten Belastung durch betriebliche und schulische Ausbildung als anstrengend empfunden werden. Hinzu kommt, dass sich alle segregierenden Maßnahmen negativ auf die Motivation der Teilnehmer auswirken. Gefragt ist folglich ein integratives Konzept, das den oben geschilderten Merkmalen der Mikro- und Mesoebene gerecht wird. An dieser Stelle gilt es, die Dichotomie zwischen DaM- und DaZ-Unterricht aufzulösen.

Der Grundgedanke in der hier vorgestellten Konzeptionalisierung von Deutschunterricht an Berufsschulen durch das Institut für Deutsch als Fremdsprache (DaF) der LMU München beinhaltet die Auseinandersetzung mit authentischer Sprache in berufsrelevanten Situationen mit dem Ziel ihrer angemessenen Bewältigung. Dies setzt eine Betrachtung von Sprache nach Bühlers *Organon-Modell* (1934) voraus, in dem das sprachliche Zeichen die Funktion von Symbol, Symptom und Signal erfüllt. Demnach kommt Sprache immer in der Dreieckskonstellation zwischen Sender, Gegenständen und Sachverhalten und Empfänger vor. Das Symbol bei der Darstellung oder Repräsentation von Gegenständen und Sachverhalten ist aber nicht objektiv oder neutral gegeben, sondern geschieht als subjektiver Ausdruck (Symptom) der Perspektive eines Sprechers oder Schreibers, kurz eines Senders, der damit (Signal) an einen Empfänger appelliert. Kommunikation ist dann authentisch, wenn alle drei Bezüge nach Bühlers Modell realisiert sind. Für die berufliche Kommunikation spielen demnach das Wissen über Fachinhalte und die Versprachlichung von Sachverhalten sowie die Bewältigung von betrieblichen Abläufen zusammen mit der Einschätzung der hierarchischen Position und den Aufgabengebieten von Sender und Empfänger eine ganz zentrale Rolle für den Kommunikationserfolg. Die Möglichkeit, Erfahrungen in solchen Situationen zu sammeln, fördert wiederum das Wissen über Fachinhalte, Sachverhalte und betriebliche Abläufe und sensibilisiert für angemessenes sprachliches Handeln mit unterschiedlichen Gesprächspartnern. Das Potenzial von Differenz kann hier in vollem Maße ausgeschöpft werden, weil durch die unterschiedlichen Konstellationen von Sprechern und Adressaten in unterschiedlichen Situationen und mit unterschiedlichen Kommunikationszwecken eine variantenreiche Auseinandersetzung entsteht. Wenn eine bestimmte Aufgabe gegenüber dem Ausbilder, einem anderen Azubi, einer Kundin oder dem Berichtsheft artikuliert werden muss, dann erfordert dies jedes Mal eine andere Realisierung, die ihrerseits unterschiedliche Rückmeldungen generiert und zu einer größeren Variationspalette und im Endeffekt zu größerer Sprachbewusstheit beiträgt.

In Anlehnung an das Konzept der handlungsorientierten Sprachdidaktik, wie es nach Hölscher; Roche; Piepho (2006) für die Szenariendidaktik ausformuliert wird, gilt es, auch im Deutschunterricht an Berufsschulen solche kommunikativen Konstellationen zu erzeugen, die den jeweiligen Schülern bekannt sind – oder sein sollten – und ihnen etwas bedeuten, und zwar inhaltlich und in Bezug auf die kommunikative Aufgabe. Schüler können dabei in Rollenspielen, Szenarios, Fallstudien und Spielen unterschiedliche Rollen und im Sinne des Mottos *Lehren ist effizienter als Lernen* auch selbst Lehrrollen übernehmen (hierzu Riedl 2012). Folgende Elemente sind dafür entscheidend:

- Integrierte Lernzielbestimmung: Förderung sprachlicher, fachlicher und methodischer Kompetenzen;
- Beachtung der Progression (Lernfelder im Fachlehrplan);
- Einbindung in Ausgangs-Handlungssituation mit echten Inhalten und Aufgaben (fallbasiertes Lernen, Szenarios);
- systematische Planung der Abläufe in Teilaufgaben, die betrieblichen Abläufen entsprechen (unter aktiver Beteiligung der Schüler);
- Bereitstellung von Hilfsmitteln für selbstständiges Arbeiten und Recherchen;
- authentische und ansprechende Visualisierung;
- Multimedialität (angemessen in Bezug auf die kommunikative Situation) zur Förderung aller Fertigkeiten (kein Medienaktionismus);
- keine pseudo-handlungsorientierten Übungen (z. B. Partner-Diktate, Chorsprechen, Abschreiben etc., es sei denn, sie sind kommunikativ im Sinne des Modells von Bühler begründbar);
- keine rein formbasierten, sondern integrierte zweckgerichtete Grammatik- und Orthographieübungen.

Der sensible Lerner wird immer dann sprachliche Mittel aufgreifen oder auch freiwillig recherchieren und erfragen, wenn sie in einem kommunikativen Zweck sinnvoll und effektiv eingebunden sind. Die Einsicht in Gesetzmäßigkeiten und Strukturen der Sprache, gewonnen an tatsächlichem Sprachhandeln, fördert das Sprachwachstum nur, wenn die so reflektierten Mittel sofort für erkennbare Zwecke kommunikativ eingesetzt werden können. Sprachliches Wachstum ist immer ein kreativer Prozess des einzelnen Lerners, der durch Begleitung und Anregungen von außen gefördert werden kann.

Für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die diesen Anforderungen genügen, wurde in Zusammenarbeit mit den ISB-Arbeitskreisen „Berufssprache Deutsch“ und „BAF“ das folgende Vorgehen vorgeschlagen: Ausgehend von einer Analyse der Fachlehrpläne bezüglich der zur Bewältigung eines Lernfelds geforderten Sprachkompetenzen werden plausible und beruflich relevante Handlungssituationen als Ausgangspunkt für eine Unterrichtssequenz bestimmt. Diese werden an-

hand authentischer Sprecher und Adressaten sowie einer problembasierten und produktorientierten Aufgabestellung konkretisiert. Letztere muss sinnvoll sowie für die berufliche Ausbildung zweckbezogen sein und auf betrieblichen Vorgängen basieren. Zu ihrer Bestimmung werden Anforderungsprofile herangezogen, wie sie im Rahmen des Projekts „Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen“ für die Ausbildungsberufe „KFZ-Mechatroniker“, „Medizinische Fachangestellte“ und „Kaufleute im Einzelhandel“ und für weitere Berufe im Projekt „Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung“ (2013-15) auf der Grundlage von Beobachtungen und Befragungen in Unterricht und Betrieben erstellt werden (Settelmeyer; Tschöpe; Widera 2014).

Ihre Didaktisierung erfolgt nach dem Prinzip der vollständigen Handlung in Anlehnung an die Handlungsregulationstheorie (vgl. Schelten 2002) durch die folgenden Schritte, die wiederum als Teilaufgaben formuliert werden:

- orientieren und informieren;
- planen und analysieren;
- durchführen;
- präsentieren;
- bewerten;
- reflektieren.

Die Differenzierung erfolgt dabei auf zwei Ebenen: Erstens können die Schüler auf unterschiedliche sprachliche Produkte hinarbeiten und zweitens wird ihnen ein umfassendes Angebot an Hilfsmitteln dafür zur Verfügung gestellt. Die Bewertung erfolgt unter Berücksichtigung von Kriterien, die Schüler und Lehrkräfte gemeinsam bestimmen und operationalisieren.

Im ISB-Arbeitskreis wurden 2014/15 Muster solcher Szenarien für die berufliche Bildung für neun Ausbildungsberufe und die BAF-Beschulung entwickelt. Sie werden demnächst im Downloadbereich⁹ für Lehrkräfte zur Verfügung gestellt.

6.2 Ein neuer Lehrplan für DaM und DaZ

Um den oben dargestellten Veränderungen in der Zielgruppe gerecht zu werden und die Umsetzung des in 5.1 dargestellten Unterrichtskonzepts zu erleichtern, wird der Deutschlehrplan für Berufs- und Berufsfachschulen seit Anfang 2014 vom ISB unter Begleitung des Instituts für DaF der LMU überarbeitet. Die Überarbeitungen des Lehrplans umfassen inhaltliche Veränderungen, eine explizite Berücksichtigung von DaZ- und allgemeinbildenden Inhalten sowie einen Schwerpunkt auf Methoden des autonomen Lernens. Darüber hinaus werden Bezüge zu den sprachlichen Kompetenzen hergestellt, die in den Lehrplanrichtlinien der Ausbildungsberufe als Ziele

⁹ <http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/berufssprache-deutsch/unterrichtsmaterialien>.

beschrieben werden. Trotz der stärkeren Orientierung an Fachinhalten der Ausbildung soll der Deutschunterricht weiterhin seine Funktion als Schnittstelle zu anderen Welten, wie jene der Literatur, des Films und der Gesellschaftskunde, beibehalten.

Der neue Lehrplan für Deutsch sieht eine engere Einbindung in die didaktische Jahresplanung durch eine Lernfeldanalyse der Fachlehrpläne vor. Wie in 5.3 dargestellt, wird dies bislang nur vereinzelt umgesetzt, was z. T. mit der Stellung von Deutsch als allgemeinbildendes Fach, z. T. mit dem Einsatz von Lehrkräften anderer beruflicher Fachbereiche zur Abdeckung der Deutschstunden zusammenhängt. Im Rahmen der didaktischen Jahresplanung sollen die Lehrkräfte bei der Entscheidung, ob Sprache fachintegriert vermittelt oder Sprachunterricht fachübergreifend gestaltet werden soll, einen größeren Spielraum haben. Damit soll auch der geringen Stundendotation des Faches Deutsch entgegengewirkt werden.

Zu beachten ist außerdem, dass es für Lehrkräfte, die neben dem Unterricht in ihrer beruflichen Fachrichtung in mehreren Klassen noch Deutsch unterrichten, sich zusätzlich mit der didaktischen Jahresplanung und den fachlichen Inhalten der anderen Ausbildungsberufe auseinandersetzen, auch eine zeitliche Herausforderung ist. Dies kann nur gelingen, wenn die Lehrkräfte sowohl den Fach- als auch den Sprachunterricht bestreiten oder zumindest auf eine gewisse Kontinuität zurückgreifen können (also wiederholt in den gleichen Jahrgangsstufen der gleichen Ausbildungsberufe eingesetzt werden), was Veränderungen auf der Mesoebene voraussetzt.

6.3 Phasenübergreifende Sprachbildung

In 3.2 und 4.4 wurde bereits darauf hingewiesen, dass es in der beruflichen Bildung nicht ausreichend Lehrkräfte mit einer sprachdidaktischen Ausbildung gibt. Um diesem Sachverhalt entgegenzuwirken, wird in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung mit unterschiedlichen Maßnahmen reagiert.

Hochschulphase

Im Rahmen des eingangs erwähnten Projekts „Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen“ wurde ein neuer Teilstudiengang mit dem Namen „Sprache und Kommunikation Deutsch“ (SKD) entwickelt und implementiert, der den beobachteten Bedarf berücksichtigt und ab 2015 von Studierenden im Lehramt an beruflichen Schulen an der Technischen Universität München (TUM) als Unterrichts- oder Erweiterungsfach gewählt werden kann. Die Lehre für SKD wird vom Institut für

Deutsch als Fremdsprache der LMU München importiert. Der Teilstudiengang umfasst 80 ECTS-Punkte und erstreckt sich über die BA- und Masterphase.¹⁰ Im Rahmen der ersten drei Durchführungssemester erfolgt über das Projekt „Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen“ eine formative Evaluation von dessen Implementierung.¹¹

Das StMBW hat zugesagt, den Absolventen des Faches „Sprache und Kommunikation Deutsch“ einen Notenbonus von 0,3 zu gewähren (Verbesserung der Abschlussnote um 0,3) und damit die Einstellungschancen zu erhöhen.

Bereits im Rahmen der Bedarfsermittlung wurde allerdings von mehreren Akteuren hervorgehoben, dass die Einführung eines Teilstudienganges, durch den bei einer durchschnittlichen Besuchszeit von vier bis fünf Jahren und zwei Jahren Vorbereitungszeit ca. 20 Lehrkräfte ab voraussichtlich 2020 ausgebildet werden, nicht ausreichen würde, um den massiven Mangel an sprachdidaktisch ausgebildeten Lehrkräften zu beheben. Daneben hat die zunehmende Beschulung von BAF an Berufsschulen (vgl. 4.3) zu einem wachsenden Bewusstsein dafür geführt, dass alle Lehrkräfte eine Ausbildung im Bereich Sprache, Spracherwerb und Differenz benötigen. Mit Differenz bezeichnen wir individuelle Wahrnehmungen und Wissenskonstruktionen sowie subjektiv unterscheidbare Einstellungen, Werte und Erwartungen. Im Rahmen eines Symposiums, das im November 2014 von TUM und LMU zum Projekt „Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen“ organisiert wurde, haben sich Experten und Akteure über die mögliche Einführung eines Qualifizierungsmoduls (ähnlich den DaZ-Modulen in NRW und Berlin) ausgetauscht, das von Studierenden aller Fächer im Lehramt an beruflichen Schulen im Rahmen der grundständigen Lehramtsausbildung belegt werden kann bzw. langfristig verpflichtend belegt werden soll. Als mittelfristige Maßnahme sollten in diesem Zusammenhang (analog zu sogenannten DaZ-Modulen, die in unterschiedlichen Formaten in anderen Bundesländern z. T. bereits verpflichtend in die Lehramtsausbildung aller Fächer eingeführt sind) an den einzelnen Hochschulstandorten praxisorientierte Wahlpflicht-Module angeboten werden.

Ein Konzept für ein Modul zum Thema „Sprache, Differenz und Kommunikation“ wurde bereits entworfen und Experten zur Diskussion vorgelegt. Es soll auf die besonderen Anforderungen der sprachlichen Ausbildung in beruflichen Bildungskontexten Bezug nehmen und Lehramtsstudierende für die Problematik von Mehrsprachigkeit, interkultureller Kommunikation und den sprachlichen Umgang mit verschiedenen Formen der Differenz sensibilisieren. Daneben sollen auch Aspekte der Förderung Benachteiligter, der Alphabetisierung und der Inklusion thematisiert werden.

¹⁰ Seine Struktur ist einsehbar unter: http://www.daf.uni-muenchen.de/studium_lehre/studiengang/tu_skd/index.html.

¹¹ Diese wird im Rahmen von „Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen“ von Barbara Baumann durchgeführt.

Vorbereitungsdienst

Für den Vorbereitungsdienst ist im Rahmen der Einführung von SKD als Unterrichtsfach mit Facultas die Ausbildung von Seminarlehrkräften und die Entwicklung von Vorbereitungsdienst-Modulen (s. 4.4) geplant. Dies soll in enger Kooperation zwischen dem StMBW und den Studienseminaren, der LMU als Anbieterin von SKD sowie der TUM und den Universitätsschulen stattfinden. Diese sind Forschungs- und Lehrschulen, an denen die pädagogische Forschung und Entwicklung in enge Kooperationsbeziehungen mit der Schulpraxis tritt.

Für Referendare, die nicht SKD als Unterrichtsfach haben und aus zeitlichen Gründen auch noch nicht das anvisierte Wahlpflicht-Modul studieren konnten, sollen die zurzeit angebotenen acht verpflichtenden Deutschmodule zeitnah überarbeitet werden. Dies soll auf der Grundlage des in 6.1 dargestellten Unterrichtsansatzes und der am ISB entwickelten Materialien erfolgen, an denen sich auch die Weiterbildung der Lehrkräfte orientieren soll.

Weiterbildung

Die bereits in 4.4 dargestellten Weiterbildungsmaßnahmen von ISB und ALP auf der Grundlage von „Berufssprache Deutsch“ sollen in Zukunft auf der Grundlage weiterer Materialien fortgesetzt werden. Da Bayern ein Flächenland ist und es sich in der Praxis als schwierig erwiesen hat, alle Regionen zu erreichen, soll dies in Zukunft auch durch Online-Module erfolgen. Darüber lässt sich Weiterbildung intensivieren und nachhaltiger betreuen. Außerdem lassen sich die Inhalte fachspezifischer bündeln und Sprach-, Fach- und Theorie-Lehrkräfte, die in bestimmten Ausbildungsberufen unterrichten, entsprechend gezielter weiterbilden. Da das Bewusstsein für Sprache im Fach und im Beruf innerhalb des Studiums nicht systematisch gefördert wird, haben Lehrkräfte an Berufsschulen im Allgemeinen Schwierigkeiten, die von Fachlehrplänen vorausgesetzten Sprachkompetenzen zu bestimmen und integriert in ihrem Unterricht zu fördern. Genauso fällt es Lehrkräften mit Unterrichtsfach Deutsch (die häufig aus anderen Lehrämtern kommen) schwer, die im Lehrplan Deutsch vorgegebenen Kompetenzbereiche für die unterschiedlichen Ausbildungsberufe zu operationalisieren. Die Verknüpfung von Fach- und Deutschlehrplan im Rahmen der didaktischen Jahresplanung erweist sich auch aufgrund dessen, dass sie erst im Vorbereitungsdienst eingeführt und insgesamt eher selten praktiziert wird, als noch schwieriger. Sie soll folglich den Kern der Weiterbildungsangebote bilden.

6.4 Qualitätssicherung

Wie in Abb. 2 und in 4.4 dargestellt, wirken bei der Qualitätssicherung im System der beruflichen Bildung StMBW, das ISB, die ALP, die regionale Schulaufsicht an den einzelnen Regierungsbezirken und die Schulen über Schulleitungen, Fachbetreuer und Lehrkräfte zusammen. Trotz dieses Netzwerkes liegt noch kein gemeinsames Konzept für die Qualitätssicherung im Bereich Sprachvermittlung vor. Dieses gilt es zu entwickeln. Ein erster, aus der Bedarfsermittlung stammender Vorschlag betrifft die Aufnahme von Indikatoren zu didaktischer Jahresplanung und Sprachförderung bei der internen und externen Evaluation. Zu beachten ist dabei, dass erstere von den Schulen selbst, letztere vom ISB durchgeführt wird. Für den Professionalisierungsbereich bietet sich dagegen in Anlehnung an Thürmann; Vollmer (2012) die Entwicklung einer Checkliste zur Selbstevaluation von Lehrkräften bzw. zur Unterrichtsbeobachtung an. Erste Erprobungen wurden in Zusammenarbeit mit ISB und Fachmitarbeitern bereits durchgeführt.

7 Zusammenfassung

Insgesamt kann in Bayern von einem Paradigmenwechsel in der Stellung des Deutschunterrichts in der beruflichen Bildung gesprochen werden, der durch spezifische Weiterbildungsangebote, verstärkte Entwicklung von Lehrerhandreichungen und Unterrichtsmaterialien, Anreize wie die bevorzugte Einstellung von Lehramtsabsolventen mit SKD als Unterrichtsfach sowie die Entwicklung und Einführung eines neuen Zweifachs zur Qualifizierung für den Deutschunterricht an Berufsschulen gekennzeichnet ist.

Literatur

- BayEUG – *Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen.*
 (<http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-EUGBY2000rahmen>) (30.05.15).
- Blömeke, Sigrid; Herzig, Bardo (2009): Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In: Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor; Sacher, Werner (Hrsg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung.* Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB, 15-28.
- Bühler, Karl (1934/1999): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache.* Jena: G. Fischer.
- Efing, Christian (2013a): Sprachförderung in der Sekundarstufe II. In: Schneider, Hansjakob; Becker-Mrotzek, Michael; Sturm, Anja; Jambor-Fahlen, Simone; Neugebauer, Uwe; Efing, Christian; Kernen, Nora (Hrsg.) (2013): *Wirksamkeit*

- von Sprachförderung. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 75-81. (http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Institut_Sprachfoerderung/Expertise_Sprachfoerderung_Web_final.pdf) (30.05.15).
- Efing, Christian (Hrsg.) (2013b): *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hölscher, Petra; Piepho, Hans-Eberhard; Roche, Jörg (2006): *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken Verlag. (<https://www.isb.bayern.de/download/1015/handlungsorientierter-unterricht-mit-lernszenarien.pdf>).
- IHK – Industrie und Handelskammer München und Oberbayern (2014): *Ausbildungsumfrage Frühjahr 2014*. (<https://www.muenchen.ihk.de/de/bildung/Anhaenge/auswertung-ausbildungsumfrage-2014-oberbayern.pdf>) (30.05.15).
- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2013): *Handreichung Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge*. (https://www.isb.bayern.de/download/14364/handreicherung_baf_beschulung.pdf) (25.07.2014).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2007): *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. (http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RLpl-Berufsschule.pdf) (15.02.2016).
- Lehrerdienstordnung (2014): *LDO – Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern*. (<https://www.verkuendung-bayern.de/kwmb1/jahrgang:2014/heftnummer:11/seite:112>) (30.05.15).
- Riedl, Alfred (2012): Interaktive Lehr-Lern-Methoden: Fallstudie, Rollenspiel, Planspiel, Zukunftswerkstatt und Szenario. In: Korneeva, Larissa (Hrsg.): *Aktuelle Fragen des Fremdsprachenunterrichts, der interkulturellen Kommunikation und der Fachrichtung Übersetzung an der Hochschule*. Sammlung von Beiträgen zur internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz. Jekaterinburg: UrFU (Urale Föderale Universität), 104-114.
- Saal, Olga; Terrasi-Haufe, Elisabetta (2016): Zur Anwendung von Dynamic Assessment im DaZ-Unterricht mit berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen (BAF). In: Freudenfeld, Regina; Gross-Dinter, Ursula; Schickhaus, Tobias (Hrsg.): *In Sprachwelten über-setzen. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur- und Sprachmittlung in DaF und DaZ*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 95), 181-205.

- Schelten, Andreas (2002): Über den Nutzen der Handlungsregulationstheorie für die Berufs- und Arbeitspädagogik. In: *Pädagogische Rundschau* 56/6, 621-630.
- Settelmeyer, Anke; Tschöpe, Tanja; Widera, Christina et al. (2014): *Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung. Zwischenbericht*. Bonn. (https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/fodb/data/documents/pdf/zw_22304.pdf) (08.02.15).
- Staatliches Berufsbildendes Schulzentrum Jena/Lehrstuhl für Berufspädagogik Universität Dortmund (2007): *Abschlussbericht zum BLK Modellversuch „VERLAS“: Verknüpfung von berufsfachlichem Lernen mit dem Erwerb von Sprachkompetenz (Lese- und Kommunikationsfähigkeit) und mathematisch naturwissenschaftlicher Grundbildung*. Jena/Dortmund. (http://www.sbsz-jena.de/content/VERLAS-Abschlussbericht_Endfassung.pdf) (30.05.15).
- Statistisches Bundesamt (2014): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen Schuljahr 2013/14*. (https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100157004.pdf?__blob=publicationFile) (26.01.16).
- StMBW– Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2009): *Lehrplan Deutsch für die Berufsschule und Berufsfachschule, Jahrgangsstufe 10 bis 12*. (http://www.isb.bayern.de/download/8640/bs_bfs_deutsch_mit_glossar-12-2009.pdf) (30.05.2015).
- Thürmann, Elke; Vollmer, Johannes (2012): Schulsprache und sprachsensibler Fachunterricht. Eine Checkliste mit Erläuterungen. In Röhner, Charlotte; Hövelbrinks Britta (Hrsg.): *Fachbezogene Sprachförderung in DaZ: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weilheim/München: Juventa.
- Zschiesche, Tilman; Diedrich, Ingo; Herr, Ulrike (Hrsg.) (2010): *Wissenschaftliche Begleitung des Projekts SPAS II*. (http://www.ibbw.de/Dokumente/PDF/Forschung/Abschlussbericht_SPAS2.pdf) (21.04.2014).

Zur Anwendung von Dynamic Assessment im DaZ-Unterricht mit berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen (BAF)

Olga Saal; Elisabetta Terrasi-Haufe (München)

1 Einleitung

Die Feststellung von Sprachkenntnissen erfolgt heutzutage fast ausschließlich über halbstandardisierte Aufgabenformate, die das Ziel einer summativen Evaluation verfolgen, und zwar auch dann, wenn eigentlich eine formative angestrebt wird. Adaptive Formate wie das *Dynamic Assessment* (DA) finden in DaF und DaZ kaum Anwendung, weder zu Forschungs- noch zu Unterrichtszwecken. Dies ist teilweise darauf zurückzuführen, dass in der Praxis verstärkt eine differenzierte Bewertung der einzelnen Fertigkeiten angestrebt wird. Letztere soll außerdem möglichst „objektiv“ sein, was viele Lehrkräfte im schulischen Bereich mit „für alle gleich“ bzw. irrtümlicherweise mit „gerecht“ oder „fair“ gleichstellen. Dahinter versteckt sich vermutlich die Hoffnung, gleichzeitig eine Homogenisierung der Lernenden im Sinne weniger heterogener Zielgruppen erreichen zu können. Adaptive Verfahren dagegen setzen

Heterogenität voraus, werden allerdings als „unfair“ betrachtet, weil den Lernenden dort unterschiedliche Hilfestellungen geboten werden, was mit einer Bevorzugung einiger und somit mit einer Benachteiligung anderer einhergehen würde.

Im Folgenden soll gezeigt werden, inwiefern diese Kontroversen in einem curricularen Freiraum wie jenem der Beschulung von berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen (BAF), in dem es um Lernen zu Zwecken der Existenzsicherung geht, aufgehoben werden können. Neben einem Überblick zu den Rahmenbedingungen dieser Beschulungsmaßnahmen, die das Ziel einer effektiven Vermittlung von Sprach- und Kulturkenntnissen und einer nachhaltigen Berufsorientierung verfolgen, soll auf die Zielgruppe der BAF und ihre Heterogenität eingegangen werden. Es folgt eine kurze Darstellung über den aktuellen Forschungsstand im Bereich *Dynamic Assessment* (DA), welcher der Entwicklung eines adaptiven Verfahrens zur dynamischen Messung der Fertigkeit Leseverstehen zugrunde liegt, das im Rahmen einer Masterarbeit am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München empirisch erprobt wurde. Die Darstellung des Messverfahrens und dessen Erprobung sowie die Diskussion der Ergebnisse dieser Studie schließen den Beitrag ab.

2 Zur Zielgruppe: Heterogenität, Beschulungssituation und Sprachentwicklung

Zu der Zielgruppe der BAF zählen 16- bis 21-jährige Jugendliche, die auf der Flucht aus ihren Heimatländern nach Deutschland gekommen sind und noch keine Berufsausbildung oder keinen berufsqualifizierenden Schulabschluss nachweisen können. Sie kommen hauptsächlich aus Afghanistan, Syrien, dem Irak, Eritrea, dem Sudan und aus anderen afrikanischen Staaten. Viele wurden dort aus politischen oder religiösen Gründen verfolgt, viele haben aus wirtschaftlichen Gründen ihre Heimat verlassen müssen. Die meisten haben während und nach der Flucht eine schwierige Zeit mit schlimmen Erfahrungen erlebt, die ihre körperlichen und mentalen Ressourcen und somit auch ihr Lernverhalten beeinträchtigen. Vom Bildungshintergrund her betrachtet weisen BAF eine hohe Heterogenität auf: Einige hatten bislang kaum die Möglichkeit, regelmäßig eine Schule zu besuchen und konnten nicht oder nicht vollständig alphabetisiert werden, andere standen vor der Flucht kurz vor der Hochschulreife. Alle anderen siedeln sich mit ihren Bildungsbiographien dazwischen an. Die meisten kommen allerdings ohne Bildungsnachweise, so dass ihre Schul- oder Berufsabschlüsse nicht anerkannt werden können.

Seit 2010 werden BAF in Bayern im Rahmen von Maßnahmen für den Übergangsbereich an Berufsschulen beschult: Das sind das Berufsintegrationsjahr (BIJ) und das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Beim BIJ handelt es sich um eine berufsvorbereitende Maßnahme in Vollzeit, die durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert wird und der Vermittlung grundlegender Sprachkenntnisse und Fer-

tigkeiten sowie der Allgemeinbildung dient. Das BVJ bereitet auf eine Berufsausbildung oder eine berufliche Tätigkeit vor. Beide Maßnahmen können in Vollzeit an der Schule oder in kooperativer Form, d. h. zu gleichen Teilen an der Berufsschule und bei einem Kooperationspartner, stattfinden. An Berufsschulen gibt es nur sehr wenige ausgebildete Deutsch- und kaum DaZ-Lehrkräfte. Demgegenüber steht eine bayernweit gestiegene Anzahl dieser Maßnahmen von ca. 20 im Schuljahr 2011/12 auf 260 im Schuljahr 2015/16 (vgl. Terrasi-Haufe et al. 2015). Daher werden diese Maßnahmen in den meisten Fällen in kooperativer Form durchgeführt. Das bedeutet, dass der DaZ-Unterricht von Lehrkräften mit einer DaF- oder DaZ-Ausbildung durchgeführt wird, die über den Kooperationspartner angestellt werden. Ähnliches gilt für die sozialpädagogische Betreuung an Schulstandorten, die personell nicht entsprechend ausgestattet sind. Der Fachunterricht (Mathematik, Sozialkunde, Sport, Berufsorientierung und Praxisunterricht) wird dagegen von Berufsschullehrkräften gehalten, die zu diesem Zweck fortgebildet wurden. Das Institut für DaF der Ludwig-Maximilians-Universität München hat seit 2012 maßgeblich zu Weiterbildungsmaßnahmen in diesem Bereich beigetragen sowie an der Verfassung einer Handreichung, welche die Vorgaben für die Gestaltung dieser Maßnahmen umfasst und vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München (ISB) herausgegeben wird, mitgewirkt (vgl. ISB 2013).

Für die Durchführung von BAF-Maßnahmen gibt es keine verbindlichen curricularen Vorgaben, sondern nur die in der Handreichung formulierten Empfehlungen sowie eine flexible Stundentafel. Die Umsetzung wird von den institutionellen Rahmenbedingungen an den einzelnen Standorten bestimmt. Diese Offenheit wird von Schulleitungen und Lehrkräften begrüßt, denn sie bietet im Bereich der Unterrichtsentwicklung einen häufig sehr geschätzten großen Spielraum.

Für die BIJ-Teilnehmer hat die Entwicklung adäquater Deutschkompetenzen zur Teilnahme an Bildungssystem und Berufswelt Priorität. BAF bringen unterschiedliche Voraussetzungen und Vorkenntnisse für das Deutschlernen mit. Einige müssen alphabetisiert werden, ohne dabei über Grundkenntnisse einer indogermanischen Sprache zu verfügen, andere können durch gute Englischkenntnisse sehr schnell mündliche Fertigkeiten entwickeln. Als Grundlage für die Umsetzung der Deutschkurse im BIJ wird das Konzept für den Jugendintegrationskurs (vgl. BAMF 2013) empfohlen. Das Konzept umfasst die Entwicklung der GER-Sprachniveaus von A0 (Alpha-Levels) bis B2, da letzteres für den Einstieg in die qualifizierte Berufstätigkeit als angemessen betrachtet wird. Außerdem geht es explizit auf die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen sowie auf die Vermittlung schulischer Inhalte ein. Das BIJ soll die Teilnehmer auf Niveau A2 führen. Die Erfahrung zeigt, dass dies in einem Jahr mit Vollzeitbeschulung für viele ein realistisches Ziel darstellt.

Im BVJ sollen die Deutschkenntnisse der BAF vertieft und gezielt für den Übergang in die Berufsschule erweitert werden. Neben dem Konzept für den Jugendintegrationskurs sind auch die Kriterien der Ausbildungsreife (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2009) und der Lehrplan für die Mittelschule (vgl. ISB 2004) zu berücksichtigen. Neben dem Erreichen des Niveaus B1 oder B2 kann im BVJ der Erwerb des

Mittelschulabschlusses angestrebt werden. Letzteres scheint allerdings für viele Teilnehmer nur schwer erreichbar zu sein. Vor allem das Format der Prüfungen ist vielen fremd und deren allgemeinbildende Inhalte können in zwei Jahren, welche die Beschulungsmaßnahmen für BAF umfassen, nicht aufgearbeitet werden. Auch ohne Mittelschulabschluss konnten aber bislang bereits 800 BAF¹ eine Ausbildungsstelle finden. Mit erfolgreichem Besuch des BVJ wird die Berufsschulpflicht erfüllt.

Wer eine Berufsausbildung aufnimmt, wird wieder berufsschulpflichtig. Durch den Einsatz von Politik und Wirtschaft wurde Ende 2014 die Regelung „3+2“ eingeführt, die Auszubildenden mit ungeklärtem Aufenthaltsstatus ein Bleiberecht über fünf Jahre (Ausbildung und zwei Jahre im Beruf) garantiert. Aus der Perspektive der jugendlichen Asylbewerber und Flüchtlinge bietet die Beschulung an Berufsschulen folglich die Möglichkeit, ihren Aufenthalt in Deutschland längerfristig abzusichern. Die bayerische Wirtschaft unterstützt diese Initiative aufgrund des aktuellen Fachkräftemangels in vielen Berufen. Lehrkräfte aus BAF-Klassen beobachten, wie engagiert und motiviert viele Teilnehmer das Ziel einer Ausbildung verfolgen. Daneben gibt es aber auch solche, die lieber ihre schulische Ausbildung an Realschulen oder Gymnasien fortsetzen würden, um sich dann im Hochschulbereich weiter zu qualifizieren, sowie andere, die die Berufsschulvorbereitung zugunsten bezahlter Hilfstätigkeiten aufgeben. Gerade für letztere würde das Bestehen des Deutsch-Tests für Zuwanderer (DTZ) die Mindestvoraussetzung für den zukünftigen Aufenthaltsstatus erfüllen (vgl. Art. 2 §9 ZuwandG).

Aufgrund der eingangs geschilderten Ausgangslage ist sowohl im BIJ und v. a. im BVJ eine handlungs- und lernerorientierte sowie stark binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung die zentrale Voraussetzung für einen fachübergreifenden integrativen Sprachunterricht mit BAF. Die Beschulungsmaßnahmen sehen kleine Klassen von 12 bis 16 Teilnehmern mit Lehrkraftteams (vgl. ISB 2013: 79) vor. Das bayerische Konzept beinhaltet eine enge Zusammenarbeit zwischen DaZ-Lehrkräften und Fachlehrkräften. Diese ist an den verschiedenen Standorten unterschiedlich ausgeprägt, was zu einer großen Vielfalt an Umsetzungsvarianten führte. Neben der Heterogenität der Teilnehmer ist folglich auch eine starke Heterogenität unter den Lehrkräften und in der Unterrichtsgestaltung zu beobachten. Diese umfasst auch die Umsetzung von Verfahren der Sprachstandsmessung. Den Empfehlungen der Handreichung entsprechend soll der Unterricht der BAF durch schriftliche und mündliche Leistungsfeststellungen nach Berufsschulordnung (BSO) begleitet werden. Dabei wird empfohlen, die schriftlichen und mündlichen Noten jeweils mit 50 Prozent zu bewerten (nicht 2/3-1/3), um den in der Zielgruppe in der Regel größeren Schwierigkeiten beim schriftlichen Ausdruck Rechnung zu tragen (vgl. ISB 2013: 34). Der Schwerpunkt wird folglich auf eine formative Evaluation gesetzt, wobei an Schnittstellen, wie der Einstufung zu Beginn der Beschulung sowie zwischen dem ersten und dem zweiten Jahr und am Ende des letzteren, auch eine summative Evaluation durchgeführt werden muss. Hier bieten sich GER-normierte Instrumente

¹ Mitteilung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst.

wie der Einstufungstest für Alphabetisierungskurse des Goethe Instituts, Start Deutsch 1 und 2 und der DTZ an. Aufgrund der Heterogenität der Zielgruppe, der unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeiten und Mobilität der Schüler würde sich die Arbeit mit einem Portfolio anbieten. Diese würde auch zur Entwicklung der Lernerautonomie der BAF beitragen. Allerdings wird sie bislang weder von der Zielgruppe noch von den Berufsschullehrkräften und den DaZ-Kräften angenommen.

Die sprachliche Entwicklung von BAF schreitet in den meisten Fällen im Mündlichen sehr schnell voran. Im Schriftlichen kommen dagegen ihre unterschiedlichen Alphabetisierungs- und Literacy-Erfahrungen am stärksten zum Ausdruck. Das Schreiben bereitet den meisten große Mühe, da es sich in vielen Fällen um Zweitschriftler handelt, die in der Erstsprache z. T. nicht vollständig alphabetisiert werden konnten und leseungewohnt sind. Insgesamt wird dies allerdings mit Nachsicht betrachtet (vgl. ISB 2013), da die Ausbildung in bestimmten Berufsfeldern auch mit minimalen Schreibkompetenzen bewältigt werden kann. Beim Lesen zeigen sich in den BAF-Klassen die größten Leistungsunterschiede. Da BAF schnell gut lesen lernen müssen, um sich in Deutschland zu informieren, zu orientieren und somit ihren Alltag zu bewältigen, wird dieser Fertigkeit im Unterricht besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Sie trägt nicht nur zum autonomen und lebenslangen Lernen maßgeblich bei, sondern spielt auch in der Berufsausbildung eine besondere Rolle (vgl. Baumert et al. 2001: 69f., Grundmann 1997: 92, Hurrelmann 2002: 137f.).

Sinnerfassendes Lesen wird in der Ausbildung fast aller Fachgebiete als Basiskompetenz vorausgesetzt. Die Auszubildenden müssen sich dort mit konzeptioneller Schriftlichkeit und Bildungssprache auseinandersetzen, fachliche Informationen aus verschiedenen Textquellen wie Fachbücher und Fachberichte erschließen und reflektieren können (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2006: 15). Der Umgang mit Fachtexten ist sowohl in den Betrieben als auch in der Aus- und Weiterbildung allgegenwärtig (vgl. Bocksrocker 2011: 1) und stellt besondere Anforderungen. Auszubildende müssen sich daraus einen Großteil ihres Fachwissens erschließen, so dass angenommen wird (ebd.), dass Auszubildende, welche die Ausbildung abbrechen oder an den Abschlussprüfungen scheitern, dies aufgrund mangelnder Lesekompetenz tun.

Die curricularen Vorgaben für BAF heben die Notwendigkeit der Förderung der Lesekompetenz hervor. Einen besonderen Stellenwert hat dabei die Vermittlung und Förderung von Lesestrategien (vgl. KM Bayern 2009: 11f., ISB/KM Bayern 2012: 47ff.). Bislang liegen für diesen Zweck nur wenige Förderkonzepte vor, die im Übergangsbereich allerdings nicht mit BAF erprobt wurden. Die empirischen Modellversuche der Sprachförderung „Leseförderung in der Berufsbildung“ (vgl. Fülling; Rexing 2010), VERLAS 6 (vgl. Kitzig; Pätzold; Burg, von der; Kösel 2008) und VOLI 7 (vgl. Biedebach 2006) sowie die Interventionsstudien zu *Reciprocal Teaching* (vgl. Gschwendtner; Ziegler 2006, Petsch; Ziegler; Gschwendtner; Abele 2008, Petsch 2009, Keimes; Rexing 2011, Ziegler 2011) sind differenzierte Ansätze der Lesekompetenzförderung in der beruflichen Ausbildung. Keimes; Rexing (2011) geben einen Überblick dieser Förderkonzepte. Untersuchungen zu ihrer Wirksam-

keit (vgl. Ziegler; Gschwendtner 2010, Keimes et al. 2011) zeigen allerdings enttäuschende Ergebnisse. Die Ursachen dafür sind vor allem die fehlende Motivation, die passive Arbeitshaltung und geringe Beteiligung der Schüler während Trainingsphasen sowie eine allgemeine Unterschätzung der Relevanz von Lesekompetenz im beruflichen Kontext (vgl. Keimes et al. 2011: 227).

Bei den Probanden, mit denen das in Abschnitt 4 dargestellte Messverfahren erprobt wurde, handelt es sich um elf junge Männer im Alter zwischen 17 und 20 Jahren. Zum Zeitpunkt der Untersuchung besuchten sie das BVJ im Berufsbildungswerk *Don Bosco* in Waldwinkel, das in Kooperation mit der Berufsschule Mühlendorf durchgeführt wurde. Dort hatten sie bereits das BIJ absolviert. Sie stammen aus zehn unterschiedlichen Ländern und weisen neben vielfältigen linguakulturellen Hintergründen auch sehr unterschiedliche Lernerfahrungen sowie -gewohnheiten auf.

3 Dynamic Assessment

3.1 Das Konzept von Dynamic Assessment

Als DA wird in der Fachliteratur ein dynamisches Testkonzept bezeichnet, bei dem verschiedene Arten der Mediation Teil der Prüfungssituation sind. Demnach ist das Hauptziel von DA, während des Testens nicht nur den Wissensstand der Lernenden zu prüfen, sondern auch ihre kognitiven Fähigkeiten sichtbar zu machen und zu fördern.

Die theoretische Grundlage für DA bildet die sozio-kulturelle Theorie (engl.: *sociocultural theory* SCT) von Vygotsky (1987) und insbesondere sein Konzept der Zone der Proximalen Entwicklung (engl.: *zone of proximal development* ZPD). Diese definiert Vygotsky als eine Differenz zwischen dem aktuellen Wissensstand und dem potenziellen kognitiven Entwicklungsstand des Lernenden zu einem konkreten Zeitpunkt (vgl. Vygotsky 1978: 86). Vygotsky argumentiert gegen die allgemein akzeptierte Position von Lehrern, nach der das selbständige Problemlösen der einzige valide Indikator von kognitiven Funktionen ist. Er behauptet, dass dies nur einen Teil des Wissenspotenzials eines Individuums aufdeckt, nämlich nur den aktuellen Wissensstand. (vgl. Vygotsky 1998: 200f.). Um ein Gesamtbild der kognitiven Entwicklung zu erlangen, müsse auch das Lernpotenzial des Lernenden erfasst werden. In Vygotskys Theorie nimmt die soziale Interaktion eine zentrale Position ein: Höhere kognitive Funktionen können nur durch die Interaktion mit anderen Menschen und kulturellen Artefakten ausgelöst werden.

Das Lernpotenzial kann durch das Interagieren (bei Vygotsky auch *Mediation* genannt) mit einer kompetenten Bezugsperson (Eltern, Lehrer, Erwachsener etc.) oder in Kollaboration mit kompetenteren Lernenden erreicht werden. Das Lernpotenzial hat jedoch eine Grenze, die auch mit Unterstützung zu diesem Zeitpunkt nicht überschritten werden kann.

Die ZPD wird folglich in der Mediation zwischen Lehrer und Lerner konstruiert. Um ihre Grenzen zu bestimmen, muss sowohl der aktuelle Wissensstand als auch der proximale Entwicklungsstand des Lernenden erfasst werden. Das Erste kann anhand von selbständigem Problemlösen beurteilt werden, während das Zweite nur mithilfe der Mediation sichtbar wird. Durch die Reaktionen der Lernenden auf die Mediation können kognitive Fähigkeiten der Lernenden diagnostiziert werden, die sich noch im Entwicklungsprozess befinden und nicht komplett verinnerlicht sind (vgl. Lantolf; Poehner 2004: 50f.).

Es lässt sich festhalten, dass durch die Konstruktion der ZPD der Unterschied zwischen dem aktuellen Wissensstand und dem Lernpotenzial erfasst wird. Dabei werden kognitive Prozesse verfolgt, welche für Vygotsky instabil und jederzeit modifizierbar sind (vgl. Vygotsky 1998: 200).

Durch DA wird folglich die Diskrepanz zwischen Leistungsmessung und Unterrichten verringert, indem beides in eine Aktivität integriert wird (vgl. Kley 2011: 67). Das Unterrichten wird in Form einer Mediation (engl.: *instructional intervention, mediation, instruction*) als Teil der Testsituation eingesetzt (vgl. Lidz; Gindis 2003: 99, Sternberg; Grigorenko 2002: 23). Die Mediation besteht darin, dass Lernende während des Tests mit verschiedenen Arten von Hilfestellungen unterstützt werden. Das Ziel dabei ist, Leistungen von Lernenden im Test besser zu verstehen und gleichzeitig die Entwicklung von naheliegenden kognitiven Fähigkeiten und Kompetenzen zu fördern (vgl. Lantolf; Poehner 2004: 50, Lidz; Gindis 2003: 100).

Dadurch unterscheidet sich DA von den traditionellen psychometrischen Tests, in denen nur die selbständige Leistungsfähigkeit von Lernenden erfasst wird. Diese sind durch die Standardisierung von Verfahren und Instrumenten und eine statistische Analyse von Testergebnissen charakterisiert. Psychometrische Tests ermöglichen es, alle Testteilnehmer unter gleichen Bedingungen zu testen, wodurch die Objektivität der Testergebnisse gesichert wird. Sie basieren auf dem *past-to-present*-Modell der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten. Entwicklung umfasst demnach eine Reihe aufeinander folgender Stufen, die ein Mensch durchläuft, bis er das Endziel erreicht (vgl. Valsiner 2001: 86). Nach dieser Auffassung werden zukünftige Veränderungen anhand vergangener Prozesse erklärt. Zukünftige Kompetenzen von Lernenden werden in standardisierten Tests anhand der aktuellen Leistungen in einem Test gedeutet (vgl. Lantolf; Poehner 2004: 52).

DA beruht dagegen auf einem *present-to-future*-Modell, nach dem Entwicklung nicht nur beobachtet, sondern auch aktiv gefördert werden kann (vgl. Valsiner 2001: 86). Die kognitiven Fähigkeiten werden aus dieser Perspektive nicht als stabil, sondern als dynamisch betrachtet und können nur in einer kooperativen Interaktion aufgedeckt werden. In dieser Interaktion können neue kognitive Prozesse aktiviert werden, die in der naheliegenden Zukunft vollständig entwickelt und verinnerlicht werden können (vgl. Kozulin; Garb 2002: 113). Nach Vygotsky gehören solche Fähigkeiten zur individuellen ZPD des Lernenden und können anhand der Reaktionen von Lernenden auf die Mediation festgestellt werden. Die bereits verinnerlichteten Fähigkeiten und Kompetenzen der Lernenden stellen demnach kein vollständiges

Bild des Entwicklungspotenzials, sondern nur einzelne Teile davon dar. Um dieses Potenzial sichtbar zu machen, ist eine Mediation nötig (vgl. Lidz; Gindis 2003: 103). Mit statischen Testverfahren (engl.: *static assessment* SA) ist die kognitive Leistungsfähigkeit der Lernenden nur bis zu einem gewissen Punkt verfolgbar, nämlich bis der Lernende einen Fehler macht. Beim DA nach Vygotsky hingegen können potenzielle Lernfähigkeiten aufgedeckt und ihre Entwicklung durch Mediation gefördert werden (vgl. Lantolf; Poehner 2004: 53). Im Folgenden werden die Unterschiede von SA und DA zusammengefasst.

Tab. 1: Methodische Unterschiede zwischen statischem und dynamischem Testen.

SA	DA
Vergangene Entwicklung	Zukünftige Entwicklung
Keine Unterstützung seitens des Prüfers möglich	Hilfestellungen erlaubt
Keine Rückmeldung während des Tests	Rückmeldung durch Mediation

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass durch DA eine Verbindung zwischen dem Prüfen und dem Unterrichten hergestellt und der Lernprozess sowie seine Ergebnisse untersucht werden können. Die Integration der Lernphase in die Testsituation gibt dem Prüfling die Möglichkeit, neue Fähigkeiten zu erwerben, die gleichzeitig auch beobachtet und gemessen werden können (vgl. Sternberg; Grigorenko 2002: 29). Es sei darauf hingewiesen, dass in der Literatur von verschiedenen DA-Vertretern unterschiedliche Ausdrücke für die Benennung der im Test eingesetzten Lernphase benutzt werden (engl.: *instruction, intervention, interaction, mediation, instructional mediation etc.*). Um Ambiguität zu vermeiden, wird im Folgenden ausschließlich der Ausdruck *Mediation* verwendet.

3.2 Methodische Ansätze

Innerhalb von DA wird in der Forschungsliteratur im Hinblick auf die Art der Mediation zwischen zwei methodischen Ansätzen differenziert: dem Interventionsansatz und dem Interaktionsansatz.

Interventionsansatz

Der Interventionsansatz hat das Ziel, quantitative Ergebnisse zu generieren, die Vergleiche zwischen einzelnen Lernenden oder Lernergruppen ermöglichen. Die Mediationsformen in diesem Ansatz sind deshalb standardisiert und im Vorfeld ausgearbeitet, wodurch die psychometrischen Eigenschaften der Testprozedur beibehalten werden. Im Vordergrund stehen die Geschwindigkeit des Lernens und der Mediationsaufwand, der geleistet werden muss, damit die Lerner ein vordefiniertes Ziel erreichen (vgl. Poehner 2008: 18, Lantolf; Poehner 2004: 54, Sternberg; Grigorenko 2002: 27).

Je nach Zeitpunkt, zu dem die Mediation eingesetzt wird, unterscheiden sich zwei Formate innerhalb des Interventionsansatzes: das *Sandwich*- und das *Cake*-Format (vgl. Poehner 2008: 19, Sternberg; Grigorenko 2002: 27).

Das *Sandwich*-Format wurde von Milton Budoff und seinen Kollegen geprägt (vgl. Budoff; Friedman 1964, Budoff 1968, Corman; Budoff 1973). Budoff (1968) basierte seine Arbeit auf der Annahme, dass benachteiligte Kinder, die entweder geistig behindert oder in einer sozial schwachen Umgebung aufwachsen, Lernfähigkeiten besitzen, die über das hinausgehen, was mit traditionellen Testverfahren nachgewiesen werden kann. Er konnte zeigen, dass solche Kinder bessere Leistungen erbringen, wenn sie durch eine speziell organisierte Mediation die Möglichkeit bekommen, zu lernen, wie sie ein Problem lösen können (vgl. Sternberg; Grigorenko 2002: 74).

Durch das *Sandwich*-Format soll das Entwicklungspotenzial solcher Lernenden aufgedeckt werden (vgl. Poehner 2008: 46). Das Untersuchungsdesign besteht aus drei Phasen: Prätest, Mediation und Posttest. Die Mediation wird zwischen dem Prä- und dem Posttest eingesetzt, welche nach statischen Kriterien erfolgen. Die Leistungen im Posttest werden mit den Leistungen im Prätest verglichen, um festzustellen, ob und inwieweit sich der Lernende durch die Mediation verbessert hat. Die Mediationsphase kann allerdings auch über eine längere Zeit erfolgen. Deshalb wird sie nach Budoff als Intervention bezeichnet und wird nicht als Hilfestellung während des Testens verstanden (vgl. Kley 2011: 69).

Im sogenannten *Cake*-Format findet die Mediation während des Tests statt. Der Prüfer bietet den Testteilnehmern Hilfestellungen an, die im Vorfeld ausgearbeitet wurden. Diese Hilfestellungen können die Testteilnehmer in Anspruch nehmen, wenn sie Schwierigkeiten bei einer Aufgabe haben. Zuerst werden implizite Hinweise angeboten. Wenn ein Testteilnehmer danach weitere Schwierigkeiten hat, gibt der Prüfer explizite Hinweise. Die Mediation wird solange fortgesetzt, bis der Testteilnehmer erfolgreich die Aufgabe löst oder ihm die richtige Lösung präsentiert wird (vgl. Kley 2011: 69, Lantolf; Poehner 2004: 55). Den Test kann man sich demnach als eine „Schichtung“ von Testeinheiten und Mediationsphasen vorstellen, was durch die *Cake*-Metapher ausgedrückt wird. Die Anzahl der in Anspruch genommenen Hilfestellungen kann für jede Testeinheit einzeln festgehalten werden (vgl. Lantolf; Poehner 2004: 55). Unterschiede zwischen Testteilnehmern können festgestellt werden, indem die Art (z. B. implizit und explizit) und die Anzahl der gebrauchten Hinweise ermittelt werden (vgl. Poehner 2008: 19).

Zwei voll operationalisierte Versionen des Interventionsansatzes, die nach dem *Cake*-Format entwickelt wurden, sind der *Leipzig Learning Test* (LLT) von Jürgen Güthke (vgl. Güthke 1982) und das *Graduated Prompts Approach* von Ann Brown und ihren Kollegen (vgl. Brown; Ferrara 1985).

Interaktionsansatz

Der Interaktionsansatz fokussiert auf den Entwicklungsprozess des Lernenden. Anders als beim Interventionsansatz steht hier nicht im Vordergrund, wie viel Hilfe der Lernende in Anspruch nimmt, sondern wie weit er sich durch die Hilfestellung weiterentwickeln und verbessern kann. Der Entwicklungsprozess des Lernenden wird durch die Mediation zwischen Prüfer und Testteilnehmer gefördert. Das Ziel dabei ist, die ZPD der Lernenden aufzudecken und ihre Grenzen im Laufe des Tests zu erweitern. Es wird dabei kein endgültiges Lernziel definiert (vgl. Kley 2011: 69, Lantolf; Poehner 2004: 54, Poehner 2008: 18f.). Daher ist die Mediation nicht standardisiert, sondern flexibel. Der Mediator kann frei entscheiden, welche Art von Hilfestellungen er anbietet. Diese werden im Laufe des Tests ständig an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst (vgl. Lantolf; Poehner 2011: 15).

Der führende Vertreter des Interaktionsansatzes von DA ist Reuven Feuerstein. Er entwickelte mit seinen Kollegendie *Structural Cognitive Modifiability Theory* (SCM), die viele Ähnlichkeiten mit der sozio-kulturellen Theorie und insbesondere mit dem Konzept der ZPD von Vygotsky aufweist (vgl. Feuerstein et al. 1979, 1980, 1988).

Die Schlüsselkomponente der SCM-Theorie von Feuerstein ist das Konzept der *mediated learning experience* (MLE). Feuerstein beschreibt die MLE als einen Prozess, in dem der Lernende durch einen Mediator (Erwachsener oder kompetenterer Lernender) Stimuli erhält. Diese Stimuli zielen auf einen erwünschten Lerneffekt beim Lernenden ab. Sie werden vom Mediator sorgfältig ausgewählt, verändert und präsentiert (vgl. Feuerstein et al. 1988: 56).

Die SCM-Theorie und das Konzept der MLE wurden in dem Testinstrument *learning potential assessment device* (LPAD) umgesetzt. Feuerstein entwickelte dieses Testverfahren für die Arbeit mit Kindern, die sehr geringe Werte in traditionellen Intelligenztests erbrachten. LPAD wurde über 20 Jahre in Fallstudien mit kognitiv entwicklungsverzögerten Kindern (vgl. Feuerstein et al. 1988), Kindern mit Sonderbedürfnissen (vgl. Keane; Kretschmer 1987) sowie mit sozial benachteiligten Kindern und Migranten in Israel (vgl. Kaniel et al. 1991) erprobt.

Die in diesem Kapitel dargestellten methodischen Ansätze von DA bieten theoretische Konstrukte und wissenschaftliche Befunde für die Anwendung von DA in den Bereichen Sprachlern- und -lehrforschung sowie Leistungsmessung und Prüfen. Die methodischen Unterschiede zwischen den beiden vorgestellten DA-Ansätzen werden nochmals zusammengefasst.

Tab. 2: Methodische Unterschiede zwischen dem Interventions- und Interaktionsansatz von DA.

	Interventionsansatz	Interaktionsansatz
Art der Mediation	Standardisiert	Flexibel, spontan
Zeitpunkt der Mediation	Zwischen Prä- und Posttest (<i>Sandwich</i> -Format)	Während des Tests nach jeder Testeinheit
	Während des Tests nach jeder Testeinheit (<i>Cake</i> -Format)	

4 Entwicklung und Erprobung eines dynamischen Instruments zum Testen von Leseverstehen

Das Potenzial von DA ist im Bereich des Zweitsprachenlernens bereits anerkannt. DA-Verfahren sind insbesondere für heterogene Lernergruppen geeignet, die große individuelle Leistungsunterschiede aufweisen und deshalb schlecht mit einem statischen Testverfahren getestet werden können. Zu solch einer Lernergruppe gehören auch BAF, die auf der Grundlage sehr heterogener Vorkenntnisse und Lerngewohnheiten innerhalb kurzer Zeit die deutsche Sprache erlernen, in einer fremden Umgebung ihren Alltag bewältigen und gleichzeitig für die berufliche Ausbildung vorbereitet werden sollen. Deshalb ist es für sie besonders wichtig, dass die Vermittlung von Sprache und Lernstrategien sowie die Bestimmung von Sprachkompetenzen zusammengeführt und individuell auf ihre Bedürfnisse ausgerichtet werden. In dieser Hinsicht wird angenommen, dass DA für diese Zielgruppe besonders geeignet ist. Aufgrund ihrer Relevanz für BAF wurde für die vorliegende Untersuchung die Fertigkeit Leseverstehen gewählt.

Vor diesem Hintergrund wurde ein Instrument zum Testen der Fertigkeit Leseverstehen nach einem DA-Verfahren explizit für BAF entwickelt und mit einer BAF-Lernergruppe explorativ erprobt. Anhand der gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse wurde überprüft, wie ein DA-Verfahren für diese Zielgruppe auszusehen hätte und ob dessen Einsatz sinnvoll ist. Dies beinhaltete die Entwicklung eines angemessenen Verfahrens, bei dem Lesestrategien als Hilfestellungen eingesetzt wurden sowie die Überprüfung, ob BAF von dieser Art der Mediation profitieren können und ob sich ihr Lernpotenzial bzw. ihre ZPD dadurch feststellen lässt.

Die Auswahl der Testmethode leitete sich aus dem Forschungsstand zu bestehenden DA-Verfahren ab und fiel auf den Interventionsansatz. Im Gegensatz zum Interaktionsansatz werden die Mediationsformen im Interventionsansatz im Vorfeld ausgearbeitet und standardisiert. Dadurch können für alle Schüler einer Gruppe die gleichen Bedingungen gewährleistet werden. Der Test wird dadurch reliabel. Durch die standardisierte Form der Mediation sind die während der Mediation erbrachten

Leistungen unterschiedlicher Schüler vergleichbar. Dadurch können außerdem die Leistungen der Schüler in einem dynamischen Test mit den Leistungen in einem statischen Test verglichen werden, was ein Ziel der Arbeit war. Die bei DA-Verfahren häufig kritisierte Validität wird durch die Standardisierung der Mediation im Interventionsansatz bestmöglich gewährleistet.

Auf Basis des *Cake*-Formats wurde ein schriftlicher Test zum Leseverstehen entwickelt. Der Test bestand aus einer statischen Phase und einer zusätzlich eingeräumten schriftliche Mediationsphase. In allen bisher vorliegenden Untersuchungen hatte die Mediation eine mündliche Form (vgl. Kozulin; Garb 2002, Antón 2009, Poehner 2005, 2009, Ableeva 2008, Gibbons 2003, Davin 2013, Hidri 2014). Gegen diese Vorgehensweise spricht jedoch, dass eine solche Mediation trotz einer Standardisierung nicht gleichzeitig bei mehreren Schülern eingesetzt werden kann, wodurch die Reliabilität des Tests etwas eingeschränkt wird. Weiterhin steigt der Dokumentationsaufwand während der Mediation sehr stark an (vgl. Poehner 2009: 482). Es ist auf diese Weise nur schwer möglich, für jeden Schüler individuell festzustellen, welche Leistung nach welchen Mediationshinweisen erbracht wurde. Für eine ausreichend umfangreiche Dokumentation in einer größeren Gruppe wäre eine sehr große Anzahl an Lehrkräften nötig, wodurch die Testatmosphäre jedoch deutlich gezwungener würde, was Einflüsse auf die Testergebnisse der Lerner nicht ausschließen lässt. Die Untersuchungen im Rahmen dieser Arbeit wurden von einer Lehrkraft durchgeführt. Um eine durchgängige Dokumentation sicherzustellen, wurde die Mediation in schriftlicher Form eingesetzt. Zudem wurde auf diese Weise eine neue, bislang noch nicht berichtete Form der Mediation erprobt.

Das Format des Tests wurde aus dem Prüfungsteil Leseverstehen vom Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ) (vgl. Hantschel; Weber 2009, Gerbes; van der Werff 2010, Rodi; Dengler 2010) übernommen. Der DTZ wurde als Grundlage gewählt, da er für die Zielgruppe ein besonders relevanter Test ist (vgl. Tab. 2: Methodische Unterschiede zwischen dem Interventions- und Interaktionsansatz von DA.).

Die Textsorten sowie die zugehörigen Aufgabentypen wurden bei der Entwicklung des Tests beibehalten, die Inhalte wurden jedoch an das Alter und die Interessen der Zielgruppe angepasst und aufgrund ihrer Relevanz für die Ausbildungsvorbereitung ausgewählt. Demnach besteht der Test aus fünf Testteilen.

Der Test enthält neben den Testaufgaben auch eine Mediation in Form von schriftlichen Hilfestellungen. Diese sind auf separaten Hilfsblättern aufgeführt, wobei für jeden Testteil jeweils zwei Hilfsblätter mit unterschiedlichen Hilfestellungen erstellt wurden. Die Blätter beinhalten nur sehr wenige Handlungsanweisungen, wie eine Aufgabe zu lösen ist. Vielmehr handelt es sich um Hinweise in Form von zusätzlichen Aufgaben. Durch das Bearbeiten der Zusatzaufgaben werden Lesestrategien geübt und erlernt, welche dann zur Lösung der Testaufgaben angewendet werden können. Dadurch sind die zusätzlichen Aufgaben als Hilfestellungen zu erachten.

Bei der Erstellung wurden Lesestrategien aus dem Bereich der primären bzw. kognitiven Lesestrategien berücksichtigt. Die Auswahl ergab sich aus den Untersuchungen zur Wirksamkeit dieser Klasse von Strategien (vgl. Philipp 2012, Sohrabi 2012, Allen 2003, Frey 2010) sowie aus der Zweckmäßigkeit für die entsprechenden Aufgaben. Es wurden folgende Lesestrategien eingesetzt:

- Vorwissen über das Thema bzw. die Textsorte aktivieren;
- Paraphrasieren, Zusammenfassen, auf das Wesentliche reduzieren;
- Schlüsselwörter im Text und der Aufgabe finden und markieren;
- Vergleiche zwischen unterschiedlichen Texten ziehen;
- Textzusammenhänge beachten und Rückschlüsse daraus ziehen;
- Texte gliedern und strukturieren;
- Thema des Textes formulieren.

Die nachfolgenden beiden Beispiele (Abb. 1 bis 4) verdeutlichen, wie die Hinweise zu den Lesestrategien in den Hilfsblättern gegeben werden.

✓	Überfliege den Text und überlege, zu welcher Textsorte er gehört (z. B. <i>Katalog, Anzeige, Beipackzettel etc.</i>) Wo findet man solche Texte? Warum liest man solche Texte? Notiere die Antwort.

Abb. 1: Zusatzaufgabe zur Lesestrategie „Vorwissen aktivieren“ (Hilfsblatt 1).

✓	Lies die Aufgaben 17 bis 19 und markiere die Schlüsselwörter in den Aufgaben. Notiere die Schlüsselwörter.
	17
	18
	19

Abb. 2: Zusatzaufgabe zur Lesestrategie „Schlüsselwörter in der Aufgabe finden und markieren“ (Hilfsblatt 1).

Um eine gestufte Mediation zu ermöglichen, wurden, wie bereits erwähnt, für jeden Testteil zwei Hilfsblätter erstellt. Das erste Hilfsblatt stellt die erste Stufe der Mediation dar. Kann ein Schüler die Aufgabe auch mit dieser Hilfe nicht lösen, so kann er das zweite Hilfsblatt nutzen. Hierbei werden konkrete Beispiele gegeben, wie die

Lesestrategie anzuwenden ist, jedoch werden in keiner der Mediationsstufen explizite Antworten auf die Testaufgaben gegeben. Die nachfolgenden beiden Beispiele zeigen, wie die oben bereits illustrierten Hinweise weiter konkretisiert wurden.

<p>✓ Überfliege den Text und überlege, ob es ein Katalog oder eine Inhaltsübersicht ist. Kreuze die richtige Antwort an.</p> <p><input type="checkbox"/> Katalog <input type="checkbox"/> Inhaltsübersicht</p>
--

Abb. 3: Zusatzaufgabe zur Lesestrategie „Vorwissen aktivieren“ (Hilfsblatt 2).

<p>✓ Lies die Aufgaben 17 bis 19 und markiere die Schlüsselwörter in den Aufgaben. Notiere die Schlüsselwörter.</p> <p>z. B. Alle Fragen zu ihrem <u>Aufenthalt in Deutschland</u> bearbeitet die <u>Regierung von Oberbayern</u>.</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19 <i>Aufenthalt in Deutschland, Regierung von Oberbayern</i></p>
--

Abb. 4: Zusatzaufgabe zur Lesestrategie „Schlüsselwörter in der Aufgabe finden und markieren“ (Hilfsblatt 2).

Die Durchführung erfolgte im Berufsbildungswerk *Don Bosco* in Waldwinkel. Für die Testteile wurden jeweils bestimmte Bearbeitungszeiten festgelegt, die sich am DTZ orientieren (vgl. Gerbes; van der Werff 2010: 29).

Es nahmen insgesamt elf Schüler teil. Zu Beginn des Tests fand eine Erklärung des Testablaufes statt. Des Weiteren wurden einige Ausdrücke und Begriffe, die in den Hilfsblättern vorkamen, entlastet, um Verständnisprobleme während des Tests zu minimieren. Diese Informationen wurden den Schülern zudem schriftlich ausgehändigt und anhand von Beispielen erläutert.

Die Schüler bearbeiteten zunächst den ersten Testteil ohne Hilfestellung in der dafür vorgesehenen Zeit. Anschließend erhielten sie das erste Hilfsblatt für den ersten Testteil. In der anschließenden zusätzlichen Bearbeitungszeit sollten sie sowohl die zusätzlichen Aufgaben auf dem Hilfsblatt ausfüllen als auch die vorgegebenen Lesestrategien auf die Aufgaben des ersten Testteils anwenden. Dieser Vorgang wurde für das zweite Hilfsblatt mit den konkreteren Hilfestellungen wiederholt.

Die Aufgabenblätter des ersten Testteils sowie die zugehörigen beiden Hilfsblätter wurden am Ende der Bearbeitungszeit eingesammelt. Anschließend wurde die gesamte Prozedur für die weiteren Testteile wiederholt.

Für die Auswertung des Tests war es notwendig, unterscheiden zu können, welche Antworten zu welchem Zeitpunkt der Mediation gegeben wurden. Da die Probanden während eines Testteils immer denselben Testbogen bearbeiteten, musste der Testablauf etwas abgewandelt werden. Dies ist in Abb. 5 „Ablauf des Tests mit fünf Testteilen“ (185) dargestellt. Die Schüler erhielten mit den Hilfsblättern jeweils einen Stift in einer anderen Farbe. Zu Beginn eines jeden Testteils schrieben die Schüler in blauer Farbe. Als ihnen das Hilfsblatt 1 ausgehändigt wurde, wurde der blaue durch einen roten Stift ersetzt. Bei der Ausgabe des Hilfsblattes 2 wurde der rote Stift wiederum durch einen grünen ersetzt. Somit war es möglich, zu überprüfen, ob ein Schüler nach einer Hilfestellung Änderungen an den eigentlichen Aufgaben des Testteils durchführte. Dieses Vorgehen hatte jedoch auch zur Folge, dass die Schüler erlernte Lesestrategien nicht mehr auf bereits abgegebene Testteile anwenden konnten. Da in jedem Testteil dieselben drei Stiftfarben eingesetzt wurden, wäre diese Differenzierung nicht mehr nachvollziehbar gewesen. Um den komplexen Testablauf für die Schüler intuitiver zu gestalten, wurden alle Hilfsblätter 1 auf gelbem und alle Hilfsblätter 2 auf grünem Papier gedruckt. Dies hatte jedoch keine Auswirkung auf die weitere Auswertung.

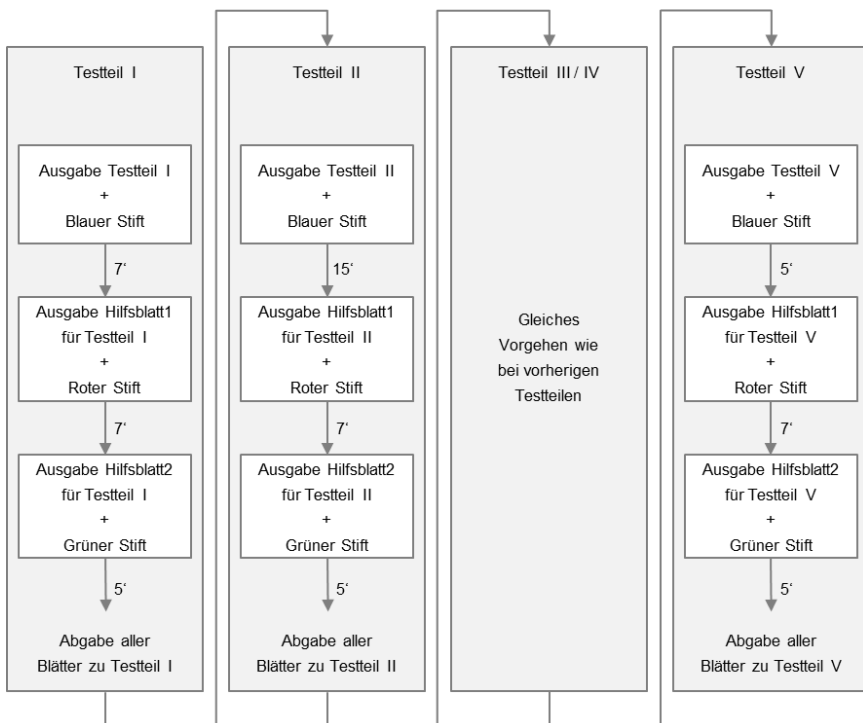


Abb. 5: Ablauf des Tests mit fünf Testteilen. In jedem Testteil werden ein Aufgabenblatt und zwei Hilfsblätter ausgegeben.

5 Ergebnisse und Analyse

In Anlehnung an den DTZ war für alle Testteile eine maximale Punktezahl von 25 zu erreichen. Im DTZ selbst werden die beiden rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören als ein Prüfungsteil gewertet. Das Niveau A2 gilt als erreicht, wenn mindestens 20 Punkte erreicht werden, was einem Anteil von 44% entspricht. Um das Niveau B1 zu erreichen, müssen mindestens 33 Punkte bzw. 73% erreicht werden. Diese relativen Grenzen wurden für die Bewertungen im Rahmen der vorliegenden Arbeit übernommen. Die Testergebnisse sind in Abb. 6 dargestellt.

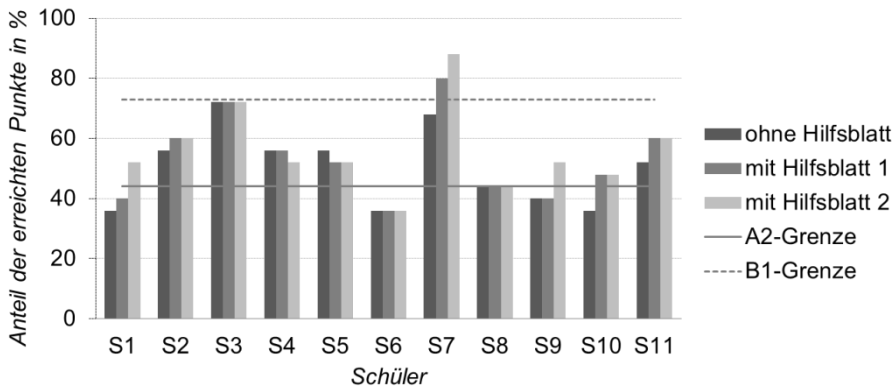


Abb. 6: Testergebnisse aller 11 Schüler mit Leistungsgrenzen nach GER.

Bei alleiniger Betrachtung der Ergebnisse ohne Mediation erreichten die meisten Schüler (7 von 11) die Niveaustufe A2. Die übrigen Schüler erreichten die hierfür notwendige Punktezahl nicht. Durch die Mediation konnten einige Schüler ihre Ergebnisse verbessern, vier Schüler erreichten dadurch eine höhere Niveaustufe. Bei drei Testteilnehmern zeigte sich keine Veränderung des Testergebnisses, zwei Teilnehmer zeigten sogar eine geringe Verschlechterung.

Aus den unterschiedlichen Testergebnissen nach den jeweiligen Mediationsstufen wurden *Learning Potential Scores* (LPS) abgeleitet, die sich von in der Literatur bestehenden LPS (vgl. Kozulin; Garb 2002: 121) unterscheiden. Die für diese Arbeit erdachten LPS sind als ein Maß der Verbesserung bzw. der Verschlechterung durch die Mediation zu betrachten und errechnen sich als:

$$LPS = \frac{\text{Punkte nach Hilfestellung} - \text{Punkte ohne Hilfestellung}}{\text{Punkte ohne Hilfestellung}} \cdot 100\%$$

Der LPS beschreibt demnach die Änderung der erreichten Punkte im Test durch die Hilfestellungen, bezogen auf die erreichte Punktezahl ohne Mediation. Der Vorteil dieser Berechnung gegenüber anderen in der Literatur verwendeten Kennzahlen (vgl. Kozulin; Garb 2002: 121) ist, dass die Verbesserung (bzw. Verschlechterung)

innerhalb eines einzigen Tests festgestellt wird. Dadurch wird der Einfluss von Unterschieden im Prä- und Posttest, die auch bei intensiven Bemühungen um einen gleichen Schwierigkeitsgrad zwangsläufig auftreten, bei der Berechnung ausgeschlossen.

Neben den eigentlichen Testergebnissen liefert die durchgeführte Testmethode Informationen über die Mediation. Da die Mediation in Form von Zusatzaufgaben gestaltet wurde, konnte ebenfalls bewertet werden, wie viele der Aufgaben bearbeitet wurden und wie viele davon korrekt gelöst wurden. Auch wenn diese Ergebnisse nicht in die Bewertung des eigentlichen Tests miteinbezogen wurden, liefern sie für die Analyse der Testergebnisse wichtige Erkenntnisse. Von allen Zusatzaufgaben auf den Hilfsblättern wurden insgesamt 43,3% der Aufgaben bearbeitet, die übrigen 56,7% wurden von den Schülern nicht bearbeitet. Von den bearbeiteten Aufgaben wurden 58,0% als richtig und 42,0% als falsch bewertet. Abb. 7 „Zusammenhang zwischen dem Anteil bearbeiteter Zusatzaufgaben und dem LPS“ zeigt den Zusammenhang zwischen den bearbeiteten Zusatzaufgaben auf den Hilfsblättern und den Verbesserungen in Form des LPS.

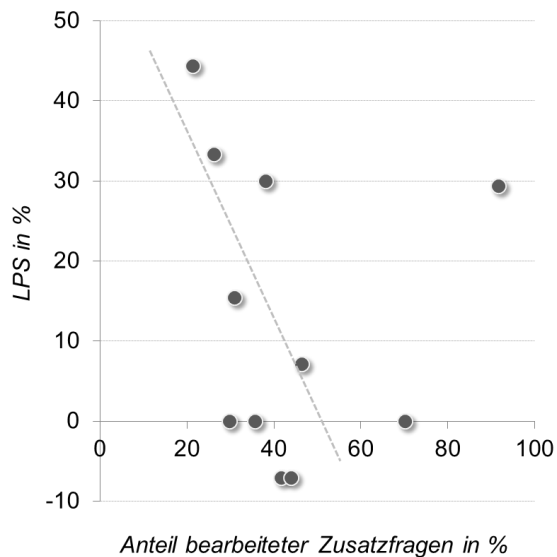


Abb. 7: Zusammenhang zwischen dem Anteil bearbeiteter Zusatzaufgaben und dem LPS. Die Trendlinie berücksichtigt einen Schüler nicht (Ausreißer).

Man hätte vermuten können, dass Schüler, die viel Hilfe in Anspruch nehmen, also viele Zusatzaufgaben bearbeiten, einen höheren LPS aufweisen. Dies ist jedoch nicht der Fall. Sieht man von einem Schüler ab, der fast alle Zusatzaufgaben bearbeitete und somit aus der Probandengruppe heraussticht, ist sogar ein leichter gegenteiliger Trend zu vermuten, der als Linie dargestellt ist. Auch wenn die Größe der Testgruppe nicht ausreicht, um eine verlässliche Aussage zu treffen, kann anhand der

Daten vermutet werden, dass der LPS – also die Verbesserung durch Mediation – dann am höchsten ist, wenn wenige Zusatzaufgaben bearbeitet werden. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass die Schüler, die wenige Zusatzaufgaben bearbeiteten, die Hilfestellungen darin besser erkennen und auch auf den Test anwenden konnten. Schüler, die sehr viele Zusatzaufgaben bearbeiteten, konzentrierten sich womöglich nur auf diese und ließen die Testaufgaben außer Acht.

Weiter ist von Interesse, welche Schüler von der Mediation am meisten profitierten. Wie in Abb. 8: „Zusammenhang zwischen dem Anteil erreichter Punkte im Test und dem LPS“ dargestellt, haben die Schüler, welche in der Testphase ohne Mediation schlechtere Ergebnisse erzielten, tendenziell einen höheren LPS. Der Zusammenhang, dass schlechtere Schüler ein größeres Verbesserungspotenzial durch Mediation aufweisen, war zu vermuten. Auch hier ist aufgrund der geringen statistischen Menge keine klare Aussage zu treffen. Es ist jedoch auffällig, dass die drei Schüler mit dem höchsten LPS zu den vier schlechtesten Schülern im Test ohne Mediation zählen.

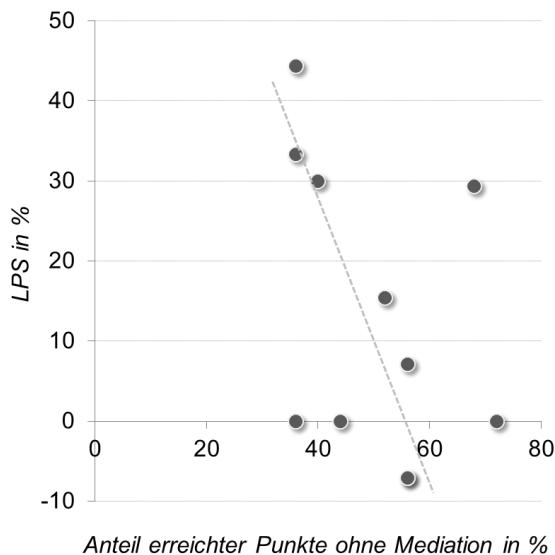


Abb. 8: Zusammenhang zwischen dem Anteil erreichter Punkte im Test und dem LPS.

6 Fazit

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass durch den gewählten DA-Ansatz Verbesserungen der Lernergebnisse bei der Zielgruppe BAF erreicht werden konnten. Dies stimmt mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen zu DA-Verfahren im L2-Bereich überein (vgl. Kozulin; Garb 2002, Antón 2009, Poehner 2005,

2009, Ableeva 2008, Gibbons 2003, Davin 2013, Hidri 2014). Allerdings liegen diese Verbesserungen nur auf mäßigem Niveau. In der Literatur wird jedoch kaum quantitativ dargestellt, wie die Verbesserungen tatsächlich ausfielen. Die Autoren berichten anhand ausgewählter Beispiele über die Erfolge von DA. Kozulin; Garb (2002) berichten von signifikant verbesserten Ergebnissen, Poehner (2005) konnte mithilfe von DA einen besseren Eindruck der Sprechfähigkeiten gewinnen, was ebenfalls nicht quantifiziert wurde. Daher bleibt unklar, ob die im Rahmen dieser Arbeit erreichten Verbesserungen auf ähnlichem Niveau, darunter oder darüber liegen.

In dieser Arbeit wurde mit dem LPS ein Maß für die Verbesserung der Testresultate durch DA verwendet. Im Gegensatz zu der von Kozulin; Garb (2002) verwendeten Kennzahl bezieht sich der LPS ausschließlich auf Ergebnisse in einem Test, was ihn deutlich valider macht. Die gewählte Testmethode war dabei Voraussetzung für die Bestimmung des LPS. Auf diese Weise konnte gleichzeitig und quantitativ für eine größere Testgruppe festgestellt werden, wie viel Mediation angenommen wurde und direkt gemessen werden, wie sich dies auf das Testresultat auswirkte. Ein solches Vorgehen war bisher nur mit großem Dokumentationsaufwand möglich (vgl. Poehner 2005, 2009, Davin 2013, Ableeva 2008). Da alle Schüler in derselben Zeit dieselben Hilfestellungen erhielten und selbstständig entscheiden konnten, welche sie benutzten, stieg zudem die Validität, deren Mangel ein häufiger Kritikpunkt von DA ist.

Weiter konnte mithilfe der durchgeführten Untersuchung gezeigt werden, dass ein schwacher indirekter Zusammenhang zwischen Mediationsumfang und dem LPS besteht. Schüler, die weniger Zusatzaufgaben auf den Hilfsblättern bearbeiteten, zeigen tendenziell einen höheren LPS. Dies lässt vermuten, dass diese Schüler das Mediationsangebot gezielt in Hinblick auf den Test nutzten. Schüler, die versuchten, möglichst viele Zusatzaufgaben zu bearbeiten, erreichten oftmals einen geringeren LPS. Es kann vermutet werden, dass diese Schüler nicht mehr ausreichend Zeit für den Test zur Verfügung hatten. Dies ist auch in guter Übereinstimmung mit den Schlussfolgerungen von Poehner (2005) und Ableeva (2008), wonach Schüler, die viel Hilfe in Anspruch nehmen, in ihrer ZPD weniger fortgeschritten sind. Für den zukünftigen Einsatz von DA-Verfahren ist es daher wichtig, die Mediation sehr gezielt zu gestalten und den Umfang der Mediation eher gering zu halten.

Von der Mediation profitierten tendenziell vor allem die schwächeren Schüler der Gruppe. Schüler, die ohne Mediation weniger Punkte im Test erreichten, zeigten einen höheren LPS. Dies ist als positiv zu werten, insofern Leistungsunterschiede innerhalb der Gruppe durch DA-Verfahren ausgeglichen werden können. Andererseits bestätigt dies die Kritik von Poehner (2008: 36), wonach gute Schüler kaum von der Mediation profitieren können. Dass DA für gute Schüler nicht immer wertlos sein muss, zeigte der Fall des zweitbesten Schülers der Gruppe, der mit einem LPS von ca. 30% einen sehr hohen Wert erreichte.

Im Laufe der Testdurchführung konnten Beobachtungen gemacht werden, die bei der Auswertung nicht erfasst werden konnten, aber für den Einsatz von DA sehr

entscheidend sein können. Die Schüler hatten zu Beginn des Tests große Schwierigkeiten, den Bezug zwischen Mediation und dem Text herzustellen. Bei einer mündlichen Mediation, wie sie in der Literatur am häufigsten durchgeführt wurde, kann auf solche Schwierigkeiten sehr schnell reagiert werden. Für eine schriftliche Mediation ist es daher unbedingt zu empfehlen, die Mediation sehr eindeutig zu formulieren und die Schüler in der Methode zu trainieren. Wenn DA im Unterricht regelmäßig eingesetzt wird und die Schüler damit vertrauter sind, ist damit zu rechnen, dass die Vorteile dieses Testverfahrens viel deutlicher auftreten. Aus den Erfahrungen lässt sich feststellen, dass DA vor allem für Zwecke des formativen Testens im Unterricht geeignet ist.

Generell kann das Potenzial von DA somit unterstrichen werden. Bei der im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Zielgruppe waren die Ausgangsbedingungen jedoch sehr herausfordernd. Es stellte sich als schwierig heraus, die Schüler dazu zu motivieren, selbstständig zu entscheiden, ob die Hilfsblätter bearbeitet werden sollten oder nicht, da die Schüler gewohnt waren, unter Instruktion zu arbeiten. Dies war im Vorfeld der Testentwicklung bekannt. Daher bestand die Gefahr, dass die Schüler die freiwillige Mediation nicht nutzen würden, weshalb die Mediation in einer sehr standardisierten Form ausgeführt wurde. Obwohl sich während der Erprobung durchaus Motivationsprobleme bei einigen Schülern zeigten, weist die Auswertung der Testergebnisse jedoch darauf hin, dass die Mediation angenommen wurde.

Weiterhin ist die große Komplexität des Testablaufes zu beachten. Die Erfahrungen zeigen, dass dies zwar durchaus möglich, jedoch für eine regelmäßige Anwendung zu aufwändig ist. Dies ist für formative Tests jedoch auch nicht zwingend notwendig. Eine Automatisierung im Rahmen einer computerbasierten Testdurchführung wäre sowohl für Forschungszwecke als auch für die Anwendung des Verfahrens im Unterricht von Vorteil. Hierbei könnten die Schüler Hilfestellungen individuell per Mausklick anfordern. Zudem könnte genau nachvollzogen werden, welche Antworten nach welcher Hilfestellung gegeben wurden.

Literatur

- Ableeva, Rumia (2008): The effects of Dynamic Assessment on L2 listening comprehension. In: Lantolf, James; Poehner, Mathew (Hrsg.): *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Lightning Source UK, 57-86.
- Allen, Susan (2003): An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 41/4, 319-338.
- Antón, Marta (2009): Dynamic Assessment of advanced second language learners. In: *Foreign Language Annals* 42, 576-598.

- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2013): *Konzept für einen bundesweiten Jugendintegrationskurs*. (http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-jugendik.pdf?__blob=publicationFile) (15.03.2014).
- Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Weiß, Manfred; Artelt, Cordula; Schümer, Gundel; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (2001): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker-Mrotzek, Michael; Kusch, Erhard; Wehnert, Bernd (2006): Leseförderung in der Berufsbildung. Duisburg: Gilles & Francke. In: *KÖBES Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik* Reihe A, 2.
- Biedebach, Wyrola (2006): Der Modellversuch „Vocational Literacy (VOLI) – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung“. Konzeption – Erfahrungen – bisherige Ergebnisse. In: Efing, Christian; Janich, Nina (Hrsg.): *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven*. Paderborn: Eusl-Verlag, 15-31.
- Bocksrocker, Nina (2011): *Sprachkompetenz als Basis der Handlungskompetenz – zur Notwendigkeit eines erweiterten Lernfeldkonzepts*. (http://www.bwpat.de/content/uploads/media/bocksrocker_bwpat20_01.pdf) (30.05.15).
- Brown, Ann; Ferrara, Roberta (1985): Diagnosing zones of proximal development. In: Wertsch, James (Hrsg.): *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Budoff, Milton (1968): Learning potential as a supplementary assessment procedure. In: Helmuth, Jerome (Hrsg.): *Learning disorders*. Bd. 3. Seattle, WA, 295-343.
- Budoff, Milton; Friedman, Martin (1964): „Learning potential“ as an assessment approach to the adolescent mentally retarded. In: *Journal of Consulting Psychology* 28, 434-439.
- Bundesagentur für Arbeit (2009): *Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. (<http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/wbdatei/mdaw/mdk5/~edisp/16019022dstbai394171.pdf>) (28.05.2015).
- Bundesgesetzblatt (2004): *Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz)*. Teil I, Art. 2, §9, 1950.
- Corman, Louise; Budoff, Milton (1973): *A comparison of group and individual training procedures on the Raven Learning Potential Measure*. Cambridge, MA: Research Institute for Educational Problems.

- Davin, Kristin (2013): Integration of dynamic assessment and instructional conversations to promote development and improve assessment in the language classroom. In: *Language Teaching Research* 17, 303-322.
- Feuerstein, Reuven; Rand, Yaacov; Hoffman, Malka (1979): *The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device Theory, Instruments and Techniques*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Feuerstein, Reuven; Rand, Yaacov; Hoffman, Malka; Miller, Ronald (1980): *Instrumental Enrichment*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Feuerstein, Reuven; Rand, Yaacov; Rynders, John (1988): *Don't Accept Me as I Am. Helping Retarded Performers Excel*. New York: Plenum.
- Frey, Hanno (2010): *Lesekompetenz verbessern?* Münster u. a.: Waxmann.
- Fülling, Claudia; Rexing, Volker (2010): Förderung der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen und Berufsschülern. Erfahrungen mit der Implementierung eines Diagnose- und Förderinstruments in dualen Bildungsgängen des Bau- und Ausbaugewerbes. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 39/4, 43-46.
- Gerbes, Johannes; van der Werff, Frauke (2010): *Fit für den Deutsch-Test für Zuwanderer*. Ismaning: Hueber.
- Gibbons, Pauline (2003): Mediating language learning. Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. In: *TESOL Quarterly* 37, 247-273.
- Güthke, Jürgen (1982): The learning test concept – an alternative to the traditional static intelligence test. In: *The German Journal of Psychology* 6/4, 306-324.
- Grundmann, Hilmar (1997): Der Beitrag des Deutschunterrichts zur Entfaltung beruflicher Handlungsfähigkeit. In: Schanz, Heinrich (Hrsg.): *Didaktik allgemeiner Fächer an beruflichen Schulen*. Stuttgart: Holland + Josenhans, 87-104.
- Gschwendtner, Tobias; Ziegler, Birgit (2006): Kompetenzförderung durch Reciprocal Teaching. In: Gonon, Philipp; Klauser, Fritz; Nickolaus, Reinhold (Hrsg.): *Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 101-111.
- Hantschel, Hans-Jürgen; Weber, Britta (2009): *Mit Erfolg zum Deutsch-Test für Zuwanderer*. Stuttgart: Klett.
- Hidri, Sahbi (2014): Developing and evaluating a dynamic assessment of listening comprehension in an EFL context. In: *Language Testing in Asia* 4/4. (<http://link.springer.com/article/10.1186%2F2229-0443-4-4#page-1>).
- Hurrelmann, Bettina (2002): Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München: Juventa, 123-149.

- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2004): *Lehrplan Mittelschule*. (<http://www.isb.bayern.de/mittelschule/lehrplan/>) (28.05.2015).
- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2013): *Handreichung Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge*. (http://www.isb.bayern.de/download/14364/handreichtung_baf_beschulung.pdf) (25.07.2014).
- ISB/KM Bayern – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München/Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2012): *Berufssprache Deutsch. Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in der Ausbildung*. (<http://www.isb.bayern.de/berufsschule/uebersicht/berufssprache-deutsch>) (18.06.2014).
- Kaniel, Shlomo; Tzuriel, Daniel; Feuerstein, Reuven; Ben-Shachar, Nili; Eitan, Tamar (1991): Dynamic assessment, learning, and transfer abilities of Jewish Ethiopian immigrants to Israel. In: Feuerstein, Reuven; Klein, Pnina; Tannenbaum, Abraham (Hrsg.): *Mediated learning experience*. London: Freund, 179-209.
- Keane, Kevin; Kretschmer, Robert (1987): The effect of mediated learning intervention on cognitive task performance with a deaf population. In: *Journal of Educational Psychology* 79, 49-53.
- Keimes, Christina; Rexing, Volker (2011): Förderung der Lesekompetenz von Berufsschüler/-innen – Bilanz von Fördermaßnahmen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 107/1, 77-92.
- Keimes, Christina; Rexing, Volker; Ziegler, Birgit (2011): Leseanforderungen im Kontext beruflicher Arbeit – empirische Befunde und Konsequenzen für die Entwicklung adressatenspezifischer integrierter Konzepte zur Förderung von Lesestrategien. In: *Die berufsbildende Schule* 63/7-8, 227-232.
- Kitzig, Reinhard; Pätzold, Günter; Burg, von der, Julia; Kösel, Stephan (2008): Basiskompetenzförderung im Kontext berufsfachlichen Lernens. Erfahrungen und Reflexionen der Arbeit im Modellversuch „VERLAS“. *Dortmunder Beiträge zur Pädagogik* 42.
- Kley, Katharina (2011): Dynamic Assessment. Zusammenführung von Unterricht und Leistungsmessung. In: *Deutsch als Fremdsprache* 48/2, 67-74.
- KM Bayern – Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2009): *Lehrplan Deutsch für die Berufsschule und Berufsfachschule, Jahrgangsstufe 10 bis 12*. (http://www.isb.bayern.de/download/8640/bs_bfs_deutsch_mit_glossar-12-2009.pdf) (30.05.2015).
- Kozulin, Alex; Garb, Erica (2002): Dynamic Assessment of EFL test Comprehension. In: *School Psychology International* 23, 112-127.

- Lantolf, James; Poehner, Matthew (2004): Dynamic assessment of L2 development: bringing the past into the future. In: *Journal of Applied Linguistics* 1/1, 49-72.
- Lantolf, James; Poehner, Matthew (2011): Dynamic assessment in the classroom: Vygotsky praxis for second language development. In: *Language Teaching Research* 15, 11-33.
- Lidz, Carol; Gindis, Boris (2003): Dynamic Assessment of the involving cognitive functions in children. In: Kozulin, Alex; Gindis, Boris; Ageyev, Vladimir; Miller, Suzanne (Hrsg.): *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Petsch, Cordula (2009): Reciprocal Teaching – Implementierung einer Lesestrategieinstruktion in der beruflichen Grundbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 2, 198-220.
- Petsch, Cordula; Ziegler, Birgit; Gschwendtner, Tobias; Abele, Stephan (2008): *Lesekompetenzförderung in der beruflichen Bildung*. (http://www.bwpat.de/ausgabe14/petsch_etal_bwpat14.pdf) (30.05.15).
- Philipp, Maik (2012): *Evidenzbasierte Leseförderansätze – ein internationaler Forschungsüberblick. Ein Gutachten für das wissenschaftliche Konsortium Sprachförderung*. Externe Expertise.
- Poehner, Matthew (2005): *Dynamic assessment of oral proficiency among advanced L2 learners of French*. Dissertation, State College, The Pennsylvania State University.
- Poehner, Matthew (2008): *Dynamic Assessment. A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. Boston, MA: VS Springer.
- Poehner, Matthew (2009): Group dynamic assessment: Mediation for the L2 classroom. In: *TESOL Quarterly* 43, 471-491.
- Rodi, Margret; Dengler, Stephanie (2010): *Deutsch-Test für Zuwanderer. Der schnelle Weg*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Sohrabi, Parvaneh (2012): *Strategisches Lesen lernen für die Rezeption fremdsprachiger Hypertextstrukturen*. Tübingen: Narr.
- Sternberg, Robert; Grigorenko, Elena (2002): *Dynamic testing. The nature and measurement of learning potential*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta; Roche, Jörg; Riehl, Claudia Maria (2016): Heterogenität an beruflichen Schulen. Ein integratives, handlungsorientiertes Modell für Curriculum, Unterricht und Lehramt: didaktische, bildungs- und fachpolitische Perspektiven. In: Freudenfeld, Regina; Gross-Dinter, Ursula; Schickhaus, Tobias (Hrsg.): *In Sprachwelten über-setzen. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation*,

Kultur- und Sprachmittlung in DaF und DaZ. Göttingen: Universitätsverlag
Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 95), 155-180.

Themenschwerpunkt 4
Lebenswelten in Literatur und Landeskunde

Sektionsbericht

Koordination: Annegret Middeke; Winfried Thielmann; Andrew Williams

Die Erweiterung derjenigen Aspekte des Lernens und Lehrens, die (noch) als Landeskunde bekannt sind, um kulturwissenschaftliche Perspektiven lässt sich nicht mehr aufhalten und ist schon bei vergangenen Tagungen thematisiert worden. Diese Neuerfindung der Landeskunde unter Einbeziehung interdisziplinärer (besonders interkultureller) Diskurse ist ein fortlaufender Prozess, der mittlerweile eine zunehmende theoretisch-wissenschaftliche Fundierung erfährt und dessen gesamtgesellschaftliche Dringlichkeit nicht zu leugnen ist.

Bei der Unterrichts- bzw. Curriculumsplanung fordern literarische Texte ein Bewusstsein dafür, dass sie nicht nur Informationen enthalten, sondern selbst als Diskurselemente anzusehen sind. Lehrende sind nun gefordert, ästhetische Texte und Produkte aller Art mit der Idee eines umfassenden kulturbezogenen Lernens in Einklang zu bringen und für den Unterricht fruchtbar zu machen. Ein wesentlicher Faktor dabei ist die Dialektik einer Lenkung durch den Text, der sich ja nur mit bestimmtem Kulturwissen entschlüsseln lässt, und der grundsätzlichen Freiheit der Deutung durch die Leser, die ihre eigenen kulturellen Deutungsmuster an den Text herantragen. Das ist eine Dialektik, die bei zunehmender kultureller Vielfalt einer immer differenzierteren Reflexion bedarf. Zunehmend werden Lehrende sich mit der Art und Weise beschäftigen, wie literarische Texte beim Rezipienten neue

Räume eröffnen, wie sie Zugänge zu neuen Welten mit eigenen Gesetzen bieten, wie Rezipienten auf die dargebotene Textwelt reagieren, sie bewerten, und schließlich in die eigene Lebenswelt integrieren.

Die hier vorliegenden Beiträge stellen eine repräsentative Auswahl der tatsächlich während der Münchener Tagung gehaltenen Vorträge dar. Damit versuchen wir, der Vielfalt der behandelten Themen gerecht zu werden. Diese Vielfalt war erfreulich: Berichte aus der Unterrichtspraxis über die medial bedingte Wahrnehmung von Lebenswelten; multimediale Ansätze bei der gemeinsamen Lektüre von belletristischen Texten; Signifikanz und Nutzen von landeskundlichen Aspekten im dramapädagogischen Deutschunterricht und noch andere Themen mehr haben ohne Ausnahme zu angeregten, mitunter kontroversen Diskussionen geführt und die Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit wertvollen Anregungen für den Unterricht oder mit neuen Forschungsfragen versorgt. Zu den Beiträgen im Einzelnen:

Michael Dobstadt (Leipzig) und *Christine Magosch* (Leipzig) präsentieren den Erinnerungsort „Tschernobyl“ in deutschsprachigen ästhetischen Texten. Angesichts der deutschen Geschichte bekommt ihr Vorhaben eine besondere Bedeutsamkeit, geht es doch auch um die prinzipielle Unabschließbarkeit der Erinnerung, um den vermeintlichen Zwang, sich zu erinnern, und auch um die Brisanz des ironischen Umgangs mit Erinnerung. Als diskussionswürdig stellte sich die Gefahr eines unverbindlichen Relativismus bei der Ausführung eines solchen Projekts heraus, sofern von der „Konstruiertheit“ von Wirklichkeit die Rede ist. Das an der Nationalen Taras-Schewtschenko-Universität zu Kiew durchgeführte Lehrprojekt war ohne Zweifel ein Gewinn für alle Beteiligten.

Natalia Hahn (Freiburg i. Br.) schließlich liefert mit ihrem im Rahmen eines anderthalbjährigen Projekts entwickelten Filmkanon ein Werkzeug, das auch in Zeiten leichter Verfügbarkeit filmischer Inhalte von Bedeutung ist, und zwar nicht nur weil das Potenzial des Mediums Film im DaF-Unterricht unumstritten ist, sondern auch weil bislang kein solcher Kanon für den Schulunterricht in der Sekundarstufe vorliegt. Dass dabei didaktische, filmästhetische und auch kulturpolitische Faktoren eine Rolle spielen, ist kaum überraschend.

Hannes Schweiger (Wien) weist auf die Möglichkeiten hin, sich mit den deutschsprachigen Ländern als Migrationsgesellschaften auseinanderzusetzen. Das Überschreiten nationalstaatlicher, kultureller, sprachlicher und sozialer Grenzen und die damit verbundene Frage nach Zugehörigkeit und gesellschaftlicher Positionierung im Kontext bestehender Machtverhältnisse ist nun Teil des europäischen Alltags. Umso wertvoller ist der Beitrag zur kritischen Auseinandersetzung mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen im Rahmen des Sprachunterrichts. Zum Zeitpunkt der Tagung im März 2015 konnte man nicht ahnen, dass diese Thematik in Deutschland wie in ganz Europa in besonders dringender Weise der weiteren Reflexion bedarf.

Für das Koordinationsteam
Andrew Williams

Der Erinnerungsort ‚Tschernobyl‘ in deutschsprachigen ästhetischen Texten (Literatur, Film, Musik, Graphic Novel). Ein Workshop an der Taras-Schewtschenko-Universität zu Kiew, November 2014

Michael Dobstadt; Christine Magosch (Leipzig)

1 Erinnerungsorte als Lernorte in Deutsch als Fremdsprache

Seit dem Erscheinen des gleichnamigen Lehrwerks aus dem Cornelsen-Verlag (Schmidt; Schmidt 2006) hat das Konzept der Erinnerungsorte im DaF-Unterricht zunehmend an Prominenz gewonnen. Schon Schmidt; Schmidt, die die Arbeit mit Erinnerungsorten als Alternative zu einem an Faktenvermittlung ausgerichteten Umgang mit historischen Themen und Gegenständen im DaF-Unterricht positionierten, rückten das Konzept in den Horizont einer neuen, kulturwissenschaftlichen Landeskunde, für die die Einsicht in die Perspektivität und Interpretationsgebundenheit konstitutiv ist. Diese kulturwissenschaftliche Einsicht liegt allen Adaptatio-

nen dieses Konzepts bis heute zugrunde, wobei sich diese didaktischen Konkretisierungen gleichwohl erheblich – z. T. bis zur Inkompatibilität – voneinander unterscheiden (vgl. Dobstadt; Magosch, i. Vorb.).

Wir schließen an diese Einsicht an, wenn wir in unserem Konzept *Erinnerungsorte* als spezifische „Lernorte“ profilieren, an denen die Vielschichtigkeit, Prozessualität, Unabschließbarkeit, Ambiguität und schließlich auch Konfliktivität von diskursiver Bedeutungsbildung im (re-)konstruierenden und interpretierenden Mitvollzug von den Lernenden erfahren werden kann (vgl. ebd.; unser Konzept geht damit weiter als dasjenige von Schmidt; Schmidt (2007) und z. T. auch weiter als die neueren fremdsprachendidaktischen Adaptationen, die wir in Dobstadt; Magosch (i. Vorb.) vorstellen).

Die Stabilität von Erinnerungsorten ist selbst ein diskursiver (Macht-)Effekt, der als solcher durchschaut und auf die interpretativen Kämpfe hin transparent gemacht werden muss, in denen Erinnerungsorte entstehen und ihre Gestalt gewinnen, sie aber auch permanent verändern.

Erinnerungsorte sind damit – so unsere These – ein geeignetes Instrument für die von Claire Kramersch vom Fremdsprachenunterricht des 21. Jahrhunderts geforderte „production of complexity“ (Kramersch 2006: 251).

Die Beschäftigung mit den vielschichtigen, teilweise widersprüchlichen Bedeutungsbildungsprozessen, die Erinnerungsorten zugrundeliegen und diese ausmachen, zielt dabei nicht nur auf die Schulung von Diskursfähigkeit in einem engeren Sinne, also der Fähigkeit, sich an aktuellen Diskursen zu beteiligen (vgl. Altmayer 2006, Altmayer, i. Dr., Hallet 2008), sondern auch auf die Sensibilisierung für das sprachkonstitutive Spannungsverhältnis von Sinnstabilisierung und Sinnverschiebung; damit soll – neben der Vermittlung einer grundlegenden Einsicht in das Funktionieren von Sprache – „tolerance of ambiguity“ (Kramersch 2006: 251) gefördert werden, um die sich Kramersch zufolge der heutige Fremdsprachenunterricht ebenfalls bemühen sollte. Und auch der dritte von ihr in den fremdsprachendidaktischen Diskurs eingebrachte Begriff „form as meaning“ (ebd.) erfasst einen aus unserer Sicht wichtigen Aspekt der Arbeit mit Erinnerungsorten im Fremdsprachenunterricht: den Fokus nämlich auf das Wie einer Aussage, auf ihre formalen Qualitäten also, mit deren Bedeutungsrelevanz es die Lernenden vertraut zu machen gilt.

Einen weiteren didaktischen Vorzug der Erinnerungsorte sehen wir in der Tatsache, dass sie trotz ihrer Komplexität eminent zugänglich sind: Als diskursive Knotenpunkte können sie von den Lehrenden und Lernenden verhältnismäßig leicht entdeckt werden (beispielsweise in den mittlerweile sehr zahlreichen deutschen und internationalen Publikationen, die den Begriff *Erinnerungsorte* im Titel tragen; aber auch im öffentlichen Erinnerungsdiskurs mit seinen zahlreichen, medial aufbereiteten Gedenkthemen, -orten und -tagen); dass es sich bei ihnen indes nicht um etwas immer schon Gegebenes, sondern um stabil-instabile, im Diskurs erzeugte Konstrukte handelt, an deren Herstellung schlussendlich auch diejenigen beteiligt sind, die sich ihnen rekonstruierend und interpretierend nähern, ist dabei eine Erkenntnis, die sich erst im Laufe der Beschäftigung und durch die Beschäftigung mit ihnen

einstellen wird; gerade darin sehen wir aber auch eine spezifische Erfahrungsqualität der Arbeit mit Erinnerungsorten im Fremdsprachenunterricht.

Schließlich qualifizieren sich Erinnerungsorte zu Lerngegenständen des Fremdsprachenunterrichts auch und nicht zuletzt durch ihre Verankerung in der Gegenwart (vgl. zur Gegenwartsorientierung des Fremdsprachenunterrichts Groenewold 2005). Denn trotz ihres offensichtlichen Vergangenheitsbezugs finden sie in der Gegenwart statt; genauer gesagt in verschiedenen Gegenwarten, ist doch für sie der (konstruierende und umkonstruierende) Blick aus der Gegenwart in die Vergangenheit konstitutiv (vgl. dazu Dobstadt; Magosch i. Vorb.).

Aus unserer Sicht ist gerade dieser Aspekt für die Arbeit mit Erinnerungsorten im Fremdsprachenunterricht von Bedeutung. Denn er markiert ein Unterscheidungskriterium zu einem traditionellen Geschichtsunterricht, der die umgekehrte Blickrichtung – von der Vergangenheit in die Gegenwart – einnimmt und damit Gefahr läuft, zugunsten einer Fokussierung auf (vermeintlich) feststehende historische Bedeutungen – die sog. Fakten – die Verfahren ihrer Konstruktion und Perspektivierung in den Hintergrund treten zu lassen. Ein kulturwissenschaftlich orientierter Fremdsprachenunterricht, dem es nicht zuletzt darum geht, Lernende für diese in der und durch die Fremdsprache erfolgenden Konstruktions- und Perspektivierungsprozesse zu sensibilisieren – also für das, was Claire Kramsch „meaning making“ (Kramsch 2006: 251) nennt –, muss diese Prozesse ins Zentrum seiner Aufmerksamkeit rücken. Und dafür eignen sich – so unsere These – Erinnerungsorte.

Sie bieten sich damit nicht nur als lernerfreundliche Einstiegspunkte in komplexe und vielschichtige Gegenwartsdiskurse an (Stichwort Landeskunde), sondern darüberhinaus als handhabbare Instrumente, um auch und gerade den alltäglichen Fremdsprachenunterricht – zumindest punktuell, etwa im Rahmen von Projektarbeitsphasen – auf die neuen und aktuell diskutierten Zielsetzungen wie Diskursfähigkeit oder *symbolic competence* auszurichten.

2 Zur Auswahl der Texte

Praktische Erfahrungen mit dem Konzept sammeln wir seit dem Sommersemester 2012 in Lehrveranstaltungen des Bachelor- und Masterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache am Herder-Institut der Universität Leipzig. In diesen Lehrveranstaltungen erarbeiten die Studierenden zunächst mit Hilfe von Texten von Jan und Aleida Assmann, François; Schulze, Sabrow u. a. die Grundlagen des Konzepts. Sodann beschäftigen sie sich mit anerkannten und weniger bzw. noch nicht anerkannten Erinnerungsorten, zu denen sie – im Rahmen von Projektarbeiten – zielgruppenspezifische Aufgabenstellungen entwickeln.

Im Herbst 2014 bot sich uns die Möglichkeit, mit dem Konzept in einem zweitägigen Workshop an der Taras-Schewtschenko-Universität in Kiew zu arbeiten, an dem Germanistikstudierende auf Masterniveau teilnahmen. Als Erinnerungsort wählten wir ‚Tschernobyl‘ aus, den wir den Kiewer Germanistikstudierenden indes

nicht als ukrainischen, sondern als deutschen Erinnerungsort präsentierten. Die didaktischen Überlegungen, die uns dabei geleitet haben, stellen wir in Abschnitt 4.1. vor; im Folgenden legen wir unsere Überlegungen zur Textauswahl dar, um anschließend auf die ausgewählten Texte einzugehen. Der Auswahl lagen – neben der Festlegung, dass Ausgangs- und Bezugspunkt aller Texte das Reaktorunglück in Tschernobyl vom April 1986 sein musste – drei Kriterien zugrunde: Erstens mussten, entsprechend unserer Entscheidung, ‚Tschernobyl‘ als deutschen Erinnerungsort zu profilieren, die Texte in deutscher Sprache vorliegen (ins Deutsche übersetzte Texte waren damit ausdrücklich zugelassen); zweitens konzentrierten wir uns auf ästhetische Texte, die dabei alle möglichen medialen Formen umfassen durften und sollten (neben literarischen Texten waren demnach auch Filme, Musikstücke/Musikvideos, aber auch z. B. Graffiti, Streetart erwünscht). Diese sollten – drittens – den erwähnten verschiedenen ‚Gegenwarten‘ angehören.

Im Hintergrund unserer Entscheidung, sich dem Erinnerungsort ‚Tschernobyl‘ über die Auseinandersetzung mit ästhetischen Texten zu nähern, standen aktuelle fremdsprachendidaktische Positionen zum besonderen Lernpotential von literarischen Texten beziehungsweise ästhetischen Medien (vgl. Kramsch 2006, Dobstadt; Riedner 2011, Magosch 2015). Schließlich orientierten wir uns an der diskursiven Relevanz der Texte, die wir anhand der Anzahl der Treffer in den gängigen Suchmaschinen einschätzten.

Für uns selbst überraschend förderte die an den o. g. Kriterien orientierte Recherche weit mehr Texte zutage, als wir erwartet hatten; und auch mehr Texte, als wir im Rahmen des zeitlich eng begrenzten Workshops bearbeiten konnten. Zum Einsatz kamen schlussendlich die folgenden:

- Die Erzählung „Störfall“ von Christa Wolf (1987; in Auszügen);
- Das Musikstück „Radioaktivität“ der Gruppe Kraftwerk (1975, 1991, 2009; Text und Cover);
- Ein auf dem Videoportal Youtube von PleitenReaktoren veröffentlichter Zusammenschnitt von Auszügen aus verschiedenen Tageschau-Nachrichtensendungen von 1986, der unter dem Titel „Tschernobyl: radioaktive Wolke über Europa“ einen medien- und diskurskritischen Kommentar zum zeitgenössischen Umgang mit dem Reaktorunfall darstellt (2008);
- Marcus Schwenzels preisgekrönter Kurzfilm „Seven Years of Winter“ (2011);
- Emmanuel Lepage's Graphic Novel „Ein Frühling in Tschernobyl“ (2013; in der deutschsprachigen Fassung; ebenfalls in Auszügen).

3 Zu den Texten und Medien

3.1 Christa Wolf: „Störfall“ (1987)

Christa Wolfs ein Jahr nach dem Reaktorunglück zunächst in der DDR erschienene Erzählung nimmt den Unfall von Tschernobyl zum Anlass, die Ambivalenz von Technologie zu thematisieren: Die Reflexionen der Erzählerin umkreisen einerseits die tödlichen Gefahren, die von der außer Kontrolle geratenen Atomkraft ausgehen; und andererseits eine zeitgleich stattfindende Hirntumoroperation des Bruders, dem die Technik das Leben rettet.

Ein besonderes Augenmerk des Textes liegt dabei auf der Aufdeckung des „Unvermögen(s), mit den Fortschritten der Wissenschaft sprachlich Schritt zu halten“ (34); diese Krise betrifft auch die Poesie: „Nun aber, habe ich gedacht, während ich die gekochten Kartoffeln abpelle, durfte man gespannt sein, welcher Dichter es als erster wieder wagen würde, eine weiße Wolke zu besingen. Eine unsichtbare Wolke von ganz anderer Substanz hatte es übernommen, unsere Gefühle – ganz andere Gefühle – auf sich zu ziehen“ (62). Am Ende der Erzählung ist es dann jedoch wieder die Literatur in Gestalt der Erzählung *Heart of Darkness* von Joseph Conrad, die den entscheidenden Beitrag zur Überwindung der Sprach- und damit auch der durch das Unglück ausgelösten Sinnkrise leistet, insofern sie – so behauptet es jedenfalls die Erzählerin – in und mit dem Text von Conrad ihre Fähigkeit demonstriert, das Unsagbare in Worte zu fassen: „Der da, dieser Autor hat gewußt, was Trauer ist. Er hat sich, nicht nur in Gedanken, mitten hineinbegeben in den blinden Fleck jener Kultur, der er auch angehörte. Unerschrocken ins Herz der Finsternis“ (118).

In diesem Sinne steht der mehrdeutige Titel „Störfall“ auch weniger für eine die Gefahren der modernen Technik verharmlosende Sprache; er macht vielmehr aufmerksam auf eine fundamentale Störung der modernen, auf Technik und Profit basierenden Lebensweise, die mit dem Reaktorunfall – einmal mehr – sichtbar geworden ist.

Die Erzählung lässt sich damit einer Auseinandersetzung mit dem Reaktorunfall zuordnen, die im Zeichen eines technik-, kapitalismus-, letztlich modernekritischen Diskurses stand, wie er für die siebziger und achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts charakteristisch war und dem es vor allem – und insofern immer noch einem aufklärerischen, modernen Grundimpuls verpflichtet – um die Aufdeckung der (vermeintlich oder tatsächlich) verdrängten Nachtseite der modernen Zivilisation ging; ihr – das ist eine Pointe des Buches – entkommt auch die DDR nicht.

3.2 Kraftwerk: „Radioaktivität“ (1975, 1991, 2008)

Der Song „Radioaktivität“ von Kraftwerk stellt in vielerlei Hinsicht einen für die Arbeit im Kontext der Erinnerungsorte höchst interessanten Text dar. Im fünften Album aus dem Jahr 1975 mit dem Titel „Radio-Aktivität“ (auf dem Cover ist ein Weltempfänger abgebildet) benennt die Band Kraftwerk im gleichnamigen Song „Radioaktivität/Radioactivity“ (diesmal zusammengeschrieben, das Wortspiel um Radioaktivität und Radio-Aktivität bleibt inhaltlich jedoch erhalten) die Vorteile von Radioaktivität und Radiowellen („Madame Curie“, „Für dich und mich im All entsteht“, „tune into the melody“) und beschreibt diese als technische und physikalische Errungenschaften: „Wenn’s um unsre Zukunft geht“. Nach diversen atomaren Zwischen- und Unfällen (Sellafield, Hiroshima, Harrisburg, Tschernobyl) ändert die Band im Jahr 1991 den Songtext grundlegend: Das vorher durchwegs positiv konnotierte „Radioactivity“ wird zu „Stop Radioaktivität“ und die noch 1975 besungenen Melodien und Radiowellen weichen Zeilen atomarer Zerstörung: „Strahlentod und Mutation durch die schnelle Kernfusion“. Den Deutungswandel zeigt auch sehr anschaulich folgendes Beispiel: „Radio Aktivität/Wenn’s um unsre Zukunft geht“ versus „Stop Radioaktivität/Weil’s um unsre Zukunft geht“. Ist das Albumcover auch im Jahr 1991 noch ein Weltempfänger, vollzieht sich auch auf der bildlichen Ebene 2006 ein Wandel und das Radioempfangsgerät weicht dem Strahlenwarnzeichen für Radioaktivität (vgl. Abb. 7 „Leitfragen für die Gruppenarbeit“). Dass der Deutungsprozess noch immer nicht abgeschlossen ist, zeigen weitere Text- (und Bild-)Veränderungen, die vorrangig in den Live-Konzerten zur Geltung kommen. So ist beispielsweise nach der Nuklearkatastrophe von Fukushima auch dieses in die Aufzählung der Katastrophen mit aufgenommen.

Die Live-Mitschnitte der Konzerte bieten wegen ihrer bei Kraftwerk im Vordergrund stehenden visuellen Gestaltung sicherlich noch zahlreiche weitere Anknüpfungspunkte in schriftlicher und visueller Form.¹ Für unsere Zwecke hier sollte jedoch deutlich geworden sein, dass dieser Text sein Potential auf synchroner wie diachroner Ebene entfaltet. In unterschiedlichen Gegenwarten betrachtet lässt sich hier ein Deutungswandel von einer vormals positiven Sicht auf Radioaktivität hin zu seiner zerstörerischen Wirkung nachzeichnen. Interessant und ein weiteres Spannungsfeld eröffnend ist hierbei, dass der musikalische Rahmen derselbe bleibt. Auffallend bei Kraftwerk ist sicherlich auch die akribisch technisierte musikalische und visuelle Umsetzung: Mensch wird Maschine. Diese Technikaffinität bricht so erneut mit der Technikkritik und es entsteht ein Spannungsfeld, das durch das Spiel der zwei (Text/Musik) bzw. drei (Text/Musik/Video) Zeichenebenen im Medium selbst eröffnet wird.

¹ Beispielsweise Kraftwerk live im Sony Centre Toronto 2014, <https://www.youtube.com/watch?v=3TQgwy2LmIQ> (10.08.2015).

3.3 PleitenReaktoren: ‚Tschernobyl: radioaktive Wolke über Europa‘ (2008)

Der knapp 10 Minuten lange Clip gehört zu einer Reihe von atomkraftkritischen Videos, die ein Youtube-Nutzer namens PleitenReaktoren 2008 auf die Videoplattform gestellt hat. Das Video kombiniert Ausschnitte aus den Tagesschauenendungen vom 29. April bis zum 13. Mai 1986; dabei liegt der Fokus auf den Aussagen der Politiker und den Experten, die so gegeneinander geschnitten sind, dass die Substanzlosigkeit der verharmlosenden Politikerstatements überdeutlich wird (die einzige Ausnahme bildet der atomkraftkritische Kommentar des damaligen hessischen Umweltministers Joschka Fischer). Besonders eindrucksvoll aus heutiger Sicht ist die vom damaligen Bundesinnenminister Friedrich Zimmermann (CSU) im Interview zur Schau gestellte Selbstgefälligkeit gegenüber einer technisch wie politisch als rückständig eingestuften Sowjetunion; ihr Gegenstück hat diese Selbstgefälligkeit in dem uneingeschränkten Vertrauen, das Zimmermann den deutschen Reaktoren ausspricht. Sein Auftritt macht deutlich, dass die Reaktionen auf ein Unglück wie das in Tschernobyl sich in keinem diskursiv leeren Raum ereignen, sondern von gegebenen diskursiven Konstellationen – hier u. a. dem Ost-West-Konflikt – beeinflusst sind (wobei diese allerdings nie abschließend und erschöpfend verzeichnet werden können, weil sie selbst auch nur interpretierte und konstruierte Gegenstände sind).

Dieser Clip hat in unserem Textensemble eine doppelte Funktion: Erstens gibt er den Lernenden einen ersten Einblick in den bundesdeutschen Diskurs unmittelbar nach dem Reaktorunfall und damit grundlegende Informationen über das Ereignis selbst. Dabei werden die Lernenden durch die künstlerische Machart des Clips auf die unhintergehbare Perspektivität und Konstruiertheit dieser vermeintlich objektiven Informationen aufmerksam gemacht. Auf einer Metaebene geht es bei diesem Clip mithin um nichts Geringeres als um die Frage, wie im Rahmen einer kulturwissenschaftlich orientierten Didaktik mit sog. Informationen – den ominösen Fakten – und dem Bedürfnis der Lernenden danach umzugehen ist. Die Antwort lautet: Dieses nachvollziehbare und legitime Bedürfnis darf nicht zurückgewiesen werden, doch sind die Lernenden für den Umstand zu sensibilisieren, dass auch sog. Informationen immer schon Interpretationen und daher niemals neutral sind; und dies nicht zuletzt aufgrund der Form ihrer Präsentation. Indem das Video die Tagesschauausschnitte zu einem neuen, quasi-ästhetischen Text montiert und dies spürbar macht (etwa durch die künstliche, da viel zu häufige Einblendung von Wetternachrichten; und damit durch ein klassisch poetisches Verfahren: den Parallelismus), macht es indirekt darauf aufmerksam, dass auch die Tagesschauausschnitte selbst nur eine Interpretation des Reaktorunfalls von Tschernobyl darstellen; dass sie in diesem Sinne Erinnerung sind und nicht Geschichte.

3.4 Marcus Schwenzel: „Seven Years of Winter“ (2011)

In dem Kurzfilm „Seven Years of Winter“² erzählt Marcus Schwenzel die Geschichte von Andrej, einem – möglicherweise durch die Reaktorkatastrophe; dies lässt der Film offen – zum Straßenkind gewordenen russischen Jungen, der von dem Kleinkriminellen Artjom dazu verleitet wird, in dem verstrahlten Gebiet der Geisterstadt Prypjat nach zurückgelassenen Pässen und anderen wertvollen Dokumenten zu suchen; diese werden anschließend an den zynischen Boris verkauft. Obwohl Andrej durch seine wiederholten Besuche der verstrahlten Zone immer kranker und schwächer wird, genießt er den Freiraum, den ihm der Aufenthalt in dem menschenleeren Gebiet gewährt; und er genießt auch seine (vermeintliche) Freundschaft mit Artjom, an dem er wie an einem Bruder hängt und



Abb. 1: „Seven Years of Winter“: 0:03:54.

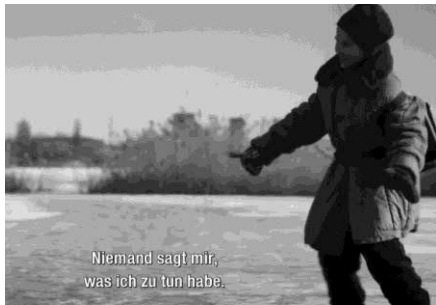


Abb. 2: „Seven Years of Winter“: 0:03:48.

dessen ebenso mörderisches wie ausbeuterisches Verhalten er zu keinem Zeitpunkt durchschaut. Auch dieser Text handelt nicht vom Reaktorunfall als einer Umweltkatastrophe, sondern vom Reaktorunfall als Hintergrund, Ursache, Symbol eines katastrophalen Zustands der Gesellschaft, die von eklatanten moralischen Widersprüchen durchzogen ist.

Insbesondere zwei Aspekte verdienen mit Blick auf die (Re-)Konstruktion des Erinnerungsorts ‚Tschernobyl‘ hervorgehoben zu werden: Zum einen die Verortung der Erzählung in der Zeit nach der Auflösung der Sowjetunion (die der Film jedoch nie explizit macht; abgesehen vielleicht von seinem Titel), wodurch sich die im Kalten Krieg unterstellte moralische Differenz zwischen Ost und West auflöst: Der profitorientierte Kapitalismus – symbolisiert durch das merkantile Motiv der Suche nach den Pässen – erweist sich als genauso inhuman wie der Sowjetkommunismus, der Städte wie Prypjat zu postapokalyptischen Ruinen hat werden lassen. Zum anderen die – aus der Sicht des Zuschauers: irritierende – Freude, die Andrej auf seinen Streifzügen durch die verlassenen Wohnungen und begleitet von einem Hund, seinem einzigen Freund, empfindet. Denn auch wenn kein Zweifel daran gelassen wird, dass Andrejs Freude nicht lange währen wird, wird sie doch nicht relativiert; das verstrahlte Prypjat ist für Artjom – wie vorübergehend auch immer – ein

² Abb. 1 und 2 wurden mit freundlicher Genehmigung durch Marcus Schwenzel abgedruckt.

Freiheitsparadies. Dieses Paradox, welches die eingespielte, eindimensional negative Sichtweise auf das Unglück von Tschernobyl in Frage stellt (ohne sie jedoch in eine eindimensional positive Sichtweise umzuwandeln), verbindet den Film mit Emmanuel Lepage Graphic Novel „Ein Frühling in Tschernobyl“.

3.5 Emmanuel Lepage: „Ein Frühling in Tschernobyl“ (2013)

Emmanuel Lepage dokumentiert in seiner 2013 erschienenen Graphic Novel „Ein Frühling in Tschernobyl“ seine Reise nach Tschernobyl im April 2008, also 22 Jahre nach dem Reaktorunfall, auf welcher er das Leben in und mit der Gefahr in diesem hochverseuchten Gebiet in Text und Bild einzufangen versucht. Im Bewusstsein, sich großer, ja tödlicher Gefahr auszusetzen, sieht er sich vor Ort mit einem ganz anderen Bild konfrontiert: unberührte Natur, bunte Wiesen etc. (siehe auch die ungleiche Zweiteilung des Coverbildes). Dieser Bruch zwischen Erwartung und einer vermeintlichen Realität, zwischen Sichtbarem und Unsichtbarem zieht sich in einem Wechselspiel in Farbe und Schwarz-Weiß durch die gesamte Geschichte. Hierbei steht die Frage nach dem Wie im Vordergrund der Erzählung: Wie kann dieser Bruch dargestellt werden? Wie kann ‚Tschernobyl‘ in seiner Ambivalenz festgehalten werden? Das Medium wirkt in diesen Fragen unterstützend, da es in seiner Ästhetik des Prozesshaften, des leeren Raumes zwischen den Panels einen unbegrenzt gedachten Bildraum eröffnet, der Platz für Reflexion und Interpretation lässt; hier öffnet sich „das bedeutungspolitisch umkämpfte Feld des weißen Zwischenraums, in dem über die Funktionsweise von Projektionen nachzudenken ist“ (Engelmann 2013: 275). Die stete Suche nach der richtigen Darstellung, die Konstruktion und zeitgleiche Dekonstruktion der Wirklichkeit zieht sich durch die gesamte Graphic Novel und wird auch in den den Teilnehmern des Workshops vorliegenden Auszügen, auf den Doppelseiten 112/113 und 114/115, thematisiert: Umrahmt von Schwarz-Weiß-Bildern, die das Wissen um die Gefahr in Text und Bild zeigen (Mundschutz, Microsievertwerte, „Es ist kontaminiert – bleib nicht da“ etc.), bilden die farbigen Panels in der Bildmitte die vermeintliche Wirklichkeit ab, die zeitgleich sowohl im Text wie auch in der Farbwahl, die in ihrer Intensität erneut an verstrahltes Bildmaterial erinnert, wieder in Frage gestellt wird: „Meine Zeichnung bildet nicht das Reale ab“ (112/113). Die „Spiegelzeichnung“ auf der darauf folgenden Doppelseite scheint das Unsichtbare, das „Trugbildhafte“ Tschernobyls festzuhalten (siehe Abb. 4 „Ein Frühling in Tschernobyl: 127“). Aber auch hier überwiegen Brüche, Irritationen in Text und Bild („Die Tiere mit fünf Füßen?“) und stellen so die Darstellbarkeit von Wirklichkeit Panel für Panel erneut in Frage.

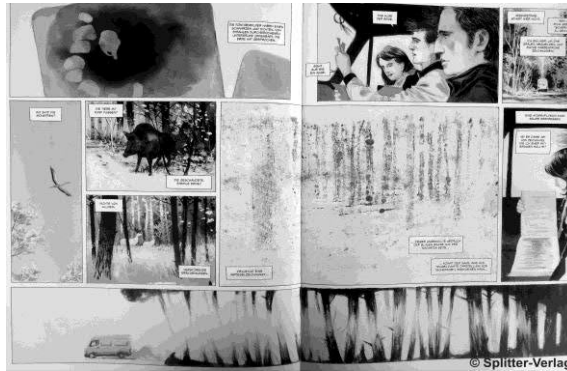


Abb. 3: „Ein Frühling in Tschernobyl“: 114/115.

Auf beiden Doppelseiten³ spiegeln sich die Heterogenität und Konstruktivität von Darstellung, Vorstellung und Wahrheit wider. Indem Formen und Funktionen von Darstellung und Darstellbarkeit in Text und Bild thematisiert werden, wird zugleich die Problematik, sich auf eine Form der Darstellung, auf eine Wahrheit festzulegen, gleich mitreflektiert. Dieses Spannungsverhältnis zwischen den beiden Zeichenebenen als Ausgangspunkt für das unabschließbare Spiel um Deutung und Wirklichkeit, die „Hilflosigkeit aller Referenzialität, eines jeden Anspruchs, eine Wirklichkeit durch Zeichen zu zeigen“ (Frahm 2010: 327) soll abschließend noch ein letzter Textausschnitt verdeutlichen:



Abb. 4: „Ein Frühling in Tschernobyl“: 127.

³ Abb. 3 und 4 wurden mit freundlicher Genehmigung des Splitter-Verlags abgedruckt.

4 Der Workshop an der Taras-Schewtschenko-Universität zu Kiew

4.1 Institutioneller Hintergrund, didaktisches Konzept und Ablauf

Der Workshop in Kiew fand im Rahmen der seit 2011 vom DAAD geförderten Germanistischen Institutspartnerschaft zwischen dem Herder-Institut der Universität Leipzig und dem Lehrstuhl für Germanische Philologie der Nationalen Taras-Schewtschenko-Universität Kiew statt. Im Frühjahr 2014 wurde auf einer Tagung in Leipzig, an der Wissenschaftler beider Standorte teilnahmen, unser Erinnerungs-orte-Konzept vorgestellt und anhand des Themas „Deutsche Erinnerungsorte in der Ukraine – Verständnis, Praxis und didaktische Implikationen“ diskutiert. Die Umsetzung in Kiew erfolgte im Rahmen einer GIP-finanzierten Kurzzeitdozentur. Bei der Konzipierung des Workshops musste zum einen der sehr knappe zeitliche Rahmen von vier Doppelstunden beachtet werden, zum anderen die Besonderheiten der Zielgruppe, deren Mitglieder (insgesamt 7) eine für internationale germanistische Kontexte charakteristische Doppelrolle ausfüllten: als Deutschlernende und Studierende. Dadurch unterschied sich unser Workshop in seinen Voraussetzungen wie in der Herangehensweise von reinen DaF-Projekten. So konnten wir beispielsweise auf Vorkenntnisse in Bezug auf Gedächtnis-Konzepte (Halbwachs, J. u. A. Assmann) und Formen des Erinnerns (Aleida Assmann) zählen. Ebenso konnten wir mit dem Interesse der Studierenden an einer Förderung von Kompetenzen rechnen, die von Experten für den deutschsprachigen Raum beziehungsweise für Tätigkeiten im Rahmen von Kooperationsprojekten mit deutschsprachigen Partnern erwartet werden. Auf der Grundlage dieser Überlegungen formulierten wir im Vorfeld die folgenden übergreifenden (GIP- und studiengangskompatiblen) Zielsetzungen:

Kompetenzorientierte Zielsetzungen:	
	Teamfähigkeit/Präsentationskompetenz: <ul style="list-style-type: none">• TN können an Gruppendiskussionen teilnehmen;• TN können ihre Ergebnisse in eigenen Worten zusammenfassen und präsentieren.

Kompetenzorientierte Zielsetzungen:	
	<ul style="list-style-type: none"> • Medien- und Textkompetenz/<i>symbolic competence</i>/ Diskurskompetenz: • TN erkennen, wie (d. h. mit Hilfe welcher [Ausdrucks-]Mittel und Medien) in deutschsprachigen Diskursen Sinn gebildet und Bedeutung konstruiert wird; • TN erweitern ihre Fähigkeit, Bedeutung auszuhandeln; • TN erweitern ihre Fähigkeit, an Bedeutungskonstruktionen mitzuwirken.

Die Struktur des Workshops:

Zeit	Inhalt/ Sozialform	Texte
1. Doppel- stunde	Theorie > 3 Mindmaps <i>Plenum</i>	Assmann, J. (2007): 34-48. Assmann, A. (2007): 51-58. François; Schulze (Hrsg.) (2005): 5-12.
2. Doppel- stunde	(1) Einblick in den Diskurs (2) Deutungswandel am konkreten Beispiel <i>GA, Plenum</i>	(1) PleitenReaktoren: „Tschernobyl: radioaktive Wolke über Europa“ (2008) (2) Kraftwerk: „Radio- aktivität“ (1975, 1991, 2008)
3. Doppel- stunde	Arbeit mit ästhetischen Texten <i>GA, Expertengruppen</i>	Wolf: „Störfall“ (1987; Auszüge) Schwenzel: „Seven Years of Winter“ (2011) Lepage: „Ein Frühling in Tschernobyl“ (2013; Auszüge)
4. Doppel- stunde	Vorstellen der Ergebnisse, Diskussion <i>Plenum</i>	

Anknüpfend an das Vorwissen der Studierenden begann der Workshop mit einer Theorie-Sitzung zu der Frage, inwiefern man Tschernobyl als Erinnerungsort charakterisieren könne und wem dieser gehöre. In Vorbereitung darauf hatten die Studierenden Auszüge aus Texten von A. Assmann (2007), J. Assmann (2007) und François; Schulze (2005) gelesen und sich auf diese Weise (erneut) mit den Begriffen *kollektives Gedächtnis*, *kulturelles Gedächtnis* und *Erinnerungsort* auseinandergesetzt. Die

Ergebnisse der Plenumsdiskussion darüber wurden in Form von digitalen Mindmaps gesammelt und während des Workshops präsent gehalten; dieses Vorgehen ermöglichte zu jedem Zeitpunkt Rückbezüge auf das Erarbeitete und dessen permanente Reformulierung und Erweiterung.

Hier die Mindmap zu der Frage, ob ‚Tschernobyl‘ ein deutscher Erinnerungsort ist bzw. sein kann:

1. Doppelstunde: Theorie & Vorwissensaktivierung



Abb. 5: Mindmap ‚Tschernobyl‘/‚Tschernobyl‘.

Die Ergebnisse der Mindmaps veranschaulichen das Vorwissen der Studierenden („Die Grünen“, „Die Wolke“ etc.). Demnach bereitete es den Teilnehmern keinerlei Mühe, ‚Tschernobyl‘ (auch) als deutschen Erinnerungsort wahrzunehmen. Ihre dominanten Bedeutungszuschreibungen (Muster) bezogen sie indes aus dem offiziellen ukrainischen Diskurs, wie die Stichworte „Symbol für ‚Sowjetmacht‘“, „Beschweigen der Gefahr“ etc. verdeutlichen. Dabei legten die Studierenden jedoch Wert auf die Feststellung, dass eine „Meinungsbildung aus verschiedenen Perspektiven“ sinnvoll und notwendig sei.

Diese Einsicht, dass es in Bezug auf das Ereignis ‚Tschernobyl‘ (sehr) unterschiedliche Deutungsperspektiven geben kann und gibt, wurde in der 2. Doppelstunde in der Beschäftigung zunächst mit dem Video „Tschernobyl: radioaktive Wolke über Europa“ und sodann mit den verschiedenen Versionen des Kraftwerk-Stücks „Radioaktivität“ (inklusive der Coveränderung 2009) auf den deutschsprachigen Diskurs übertragen und vertieft:

2. Doppelstunde: Einblick in den Diskurs

Exemplarischer Einblick in unterschiedliche ‚Gegenwarten‘


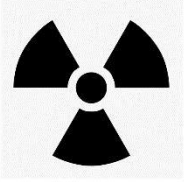
<p>Kraftwerk: Radioaktivität (1975)</p> <p>Radioactivity Is in the air for you and me Radioactivity <u>Discovered by Madame Curie</u></p> <p>Radioactivity Tune in to the melody Radioactivity Is in the air for you and me</p> <p>Radio Aktivität Für dich und mich in All entsteht Radio Aktivität Strahlt Wellen zum Empfangsgerät</p> <p>Radio Aktivität <u>Wenn's um unsere Zukunft geht</u> Radio Aktivität Für dich und mich in All entsteht</p> <p>Radioactivity Is in the air for you and me Radioactivity <u>Discovered by Madame Curie</u></p>	<p>Kraftwerk: Radioaktivität (1991)</p> <p>Tschernobyl, Harrisburg Sellafield, Hiroshima Tschernobyl, Harrisburg Sellafield, Hiroshima</p> <p><u>Stop Radioaktivität</u> Für dich und mich im All entsteht Stop Radioaktivität <u>Weil's um unsre Zukunft geht</u></p> <p>Strahlentod und Mutation Durch die schnelle Kernfusion</p> <p>Radioaktivität Radioaktivität</p> <p>Tschernobyl, Harrisburg Sellafield, Hiroshima Tschernobyl, Harrisburg Sellafield, Hiroshima</p> <p>Stop Radioaktivität Für dich und mich im All entsteht <u>Stop Radioaktivität</u></p>	<p>Cover 1975 (als Titelbild ein Volksempfänger)</p>  <p>Cover 2009 (mit dem Symbol für Radioaktivität)</p>  <p>[Bildquellen: wikipedia]</p>
--	---	--

Abb. 6: „Radioaktivität“: 1975 (Text) – 1991 (Text) – 2009 (Cover).

Die 3. Doppelstunde bestand aus zwei Phasen: In der ersten Phase tauschten sich die Studierenden über die verschiedenen ästhetischen Texte anhand von Leitfragen aus; für die zweite Phase lösten sich die Gruppen auf und konstituierten sich anschließend neu zu sog. Expertengruppen, in denen je eine Expertin für jeden ästhetischen Text vertreten war, um – wiederum anhand von Leitfragen – die in den Gruppen zuvor gewonnenen Perspektiven zueinander in Beziehung zu setzen und dabei auch auf die spezifische Konstruktions- und Deutungsleistung der einzelnen Texte (und damit auch der drei vertretenen Medien: Literatur, Comic, Film) einzugehen und diese einzuschätzen.

3. Doppelstunde: Gruppenarbeit

Comic-Gruppe: Emmanuel Lepage: Frühling in Tschernobyl
 Film-Gruppe: Marcus Schwenzel: 7 years of winter
 Literatur-Gruppe: Christa Wolf: Störfall

Leitfragen

Worum geht es in den Texten?

Wie wird das umgesetzt?
 (filmtechnische Mittel,
 textuelle Besonderheiten,
 sprachliche Besonderheiten,
 Umgang mit Form und Farbe etc.)

Positionieren sich die Texte eindeutig zu
 "Tschernobyl"? Nehmen Sie Ambivalenzen
 wahr?



Abb. 7: Leitfragen für die Gruppenarbeit.

In der 4. Doppelstunde wurden die Ergebnisse der Expertengespäche im Plenum vorgestellt und abschließend diskutiert.

4. Doppelstunde: Plenumsdiskussion

...3 verschiedene Textarten – 3 verschiedene Perspektiven auf Tschernobyl

...alle 3 Materialien zeigen persönliche, emotionale Eindrücke;
 sind geprägt von Ambivalenzen, Überraschungen

...Ambivalenz als Grundzug

Leitmotiv der Materialien: egal, was passiert, das Leben geht weiter
 Buch: Leben geht weiter
 Film: fürs Leben kämpfen
 Comic: man geht trotz der Gefahr dorthin, um etw. für sich zu entdecken

...zeigen explizit oder implizit die Gefahr

Abb. 8: Ergebnisse der Diskussionen in den Expertengruppen.

4.2 Ergebnisse

Ergebnisse:	
	<p>Teamfähigkeit/Präsentationskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • TN diskutieren in der Gruppe, wie sich ihr Text zu ‚Tschernobyl‘ positioniert und belegen dies mit Argumenten aus dem Text (Film/Comic/Prosatext); • TN werden Experten für ihren Text und können ihn ihren Kommilitonen präsentieren.
	<p>Medien- und Textkompetenz/symbolische Kompetenz/Diskurskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • TN erkennen den ‚EO Tschernobyl‘ als Objekt unterschiedlicher Zuschreibungen/Interpretationen; • TN stellen Bezüge zu Diskursen wie Kapitalismus, Technik, Natur, Poesie her; • TN erkennen den Effekt der medialen Vermittlung; • TN nehmen ästhetische Medien als Bedeutungskonstrukteure wahr; • TN erkennen semiotische Komplexität der ästhetischen Texte.

Die Frage, wem ‚Tschernobyl‘ als Erinnerungsort gehöre, spielte in der Abschlussdiskussion keine Rolle mehr; sie war bereits zu Beginn des Workshops zugunsten des Konzepts eines geteilten Erinnerungsortes entschieden worden (mit dem nicht intendierten Nebeneffekt eines neu geweckten Interesses am ukrainischen Tschernobyl-Diskurs). Diskutiert wurde vielmehr die – von den Teilnehmern offenbar so nicht erwartete – Mehrdeutigkeit und Mehrdimensionalität des Erinnerungsorts Tschernobyl sowie ihr Zusammenhang mit den ästhetischen Texten: Sie sind es ja, die – für sich genommen und in der Zusammenstellung – Tschernobyl zu einem Ort mehrdeutiger Erinnerung, also komplexer, widersprüchlicher, mit vielen intertextuellen und diskursiven Bezügen aufgeladener Bedeutungszuschreibungen machen. Mit einer solchen Vielschichtigkeit und Vielfalt an Bedeutungen hatte niemand von den am Workshop Beteiligten gerechnet, einschließlich der Organisatoren, die diesen Lernprozess während der Vorbereitung durchlaufen hatten.

Im Rückblick auf diesen Prozess wurde des Weiteren deutlich (auch den Teilnehmern selbst), dass alle – wenn auch im Einzelnen sehr individuell und unterschiedlich – ihre Fähigkeiten, ästhetisch zu lesen und zu sehen und davon ausgehend Bedeutungen zu konstruieren und diese zur Diskussion zu stellen, geübt und erweitert und damit an wichtigen Aspekten von symbolischer beziehungsweise von Diskurskompetenz gearbeitet hatten.

Indes ist bei diesem Fazit zu berücksichtigen, dass dieser Workshop auf einem starken methodisch-didaktischen Arrangement beruhte, das, beginnend mit dem theoretischen Rahmen über die Textauswahl bis hin zur didaktischen Dramaturgie – damit ist der Aufbau des Workshops, die konkreten Aufgabenstellungen, die im Gespräch gegebenen Impulse usw. gemeint – einen solchen Lernprozess in Gang setzen und fördern wollte. Wir haben uns zwar bemüht, die von unseren Vorstellungen von (niemals völlig zu fixierender) Bedeutung und (vielschichtiger, niemals ganz zu vereindeutigender) Realität bei den Teilnehmern ausgelösten Irritationen aufzugreifen und produktiv zu machen; wir haben sie zudem immer wieder darauf hingewiesen, dass der ihnen von uns präsentierte Zugang zum Diskurs keineswegs neutral ist, sondern selbst aus Deutungen besteht (da anders überhaupt kein Zugang möglich wäre). Doch konnten wir die Verarbeitung dieser Hinweise durch die Teilnehmer nicht überprüfen. So bleibt – trotz der positiven Rückmeldungen zum Konzept und zu unserem methodischen Vorgehen – letztlich offen, was tatsächlich gelernt wurde. Um diese Frage seriös zu beantworten, müssten außerdem das Vorwissen der Studierenden und die von ihnen mitgebrachten „Deutungsmuster“ nach Alt-mayer in Bezug auf Literatur, Lesen, Realität, Geschichte usw. erhoben sowie die Lehr- und Lerntraditionen untersucht werden. Für all dies fehlte uns die Zeit.

4.3 Ausblick

Der Workshop an der Taras-Schewtschenko-Universität war ein erster und dabei trotz all der genannten Limitierungen aus unserer Sicht durchaus geglückter Versuch, das Erinnerungsorte-Konzept (in der von uns entwickelten Ausrichtung), das wir als ein für den Fremdsprachenunterricht prädestiniertes, weil alltagstaugliches Instrument zur Förderung aktueller fremdsprachlicher Lehr- und Lernziele wie *symbolic competence* und Diskurskompetenz ansehen, in einer (annähernd) realen Vermittlungssituation zu erproben.

Mit dieser positiven Erfahrung im Rücken sehen wir mit Blick auf die Weiterentwicklung des Konzepts für die unmittelbare Zukunft eine *Herausforderung*, eine *Aufgabe* und ein *Ziel*:

Die *Herausforderung* besteht darin, die gemeinsame Verwobenheit von Lehrenden wie Lernenden in den Diskurs theoretisch wie didaktisch überzeugend(er) zu reflektieren.

Die *Aufgabe* lautet, die Arbeit mit den Erinnerungsorten im Fremdsprachenunterricht noch stärker so anzulegen, dass durch sie Spiel- und Resonanzräume entstehen für das Unerwartete, Unkonventionelle, Neue: für neue Deutungen, neue Sichtweisen, neue Interpretationen.

Um – das ist das *Ziel* – den Lernenden die Beschäftigung mit Erinnerungsorten als Mitarbeit an ihrer Re-, De- und Konstruktion erfahrbar zu machen.

Literatur

- Altmayer, Claus (2006): Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 35, 44-59.
- Altmayer, Claus (2016): Einleitung. In: ders. (Hrsg.): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 7-11.
- Assmann, Aleida (2007): *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Assmann, Jan (2007): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C. H. Beck.
- Dobstadt, Michael; Magosch, Christine (i. Vorb.): „Geschichte ist das, was immer noch geschieht.“ Das Konzept der „Erinnerungsorte“ und sein Potenzial für einen kulturwissenschaftlich orientierten DaF/DaZ-Unterricht.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2011): Fremdsprache Deutsch. In: *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 44: Fremdsprache Literatur.
- Engelmann, Jonas (2013): *Gerahmter Diskurs. Gesellschaftsbilder im Independent Comic*. Mainz: Ventil.
- Frahm, Ole (2010): *Die Sprache des Comics*. Bd. 179. Hamburg: Fundus.
- François, Etienne; Schulze, Hagen (Hrsg.) (2005): *Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Groenewold, Peter (2005): Lässt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten? – Vergleich. In: *Info DaF* 32, 515-527.
- Hallet, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr.
- Kraftwerk (1975, 1991, 2009): Radioaktivität/Radioactivity. In: *Radio-Aktivität* (Studioalbum). EMI/Capitol Records.
- Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: *The Modern Language Journal* 90, 249-252.
- Lepage, Emmanuel (2013): *Ein Frühling in Tschernobyl*. Aus dem Franz. von Tanja Krämling. Bielefeld: Splitter.
- Magosch, Christine (2015): Comics im Erinnerungsdiskurs DDR – Ein paar kursorische Anmerkungen zu einem in der kulturwissenschaftlichen Landeskunde DaF noch wenig beachteten Medium. In: Badstübner-Kizik, Camilla;

- Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im sprach- und kulturdidaktischen Kontext*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- PleitenReaktoren (2008): Tschernobyl: radioaktive Wolke über Europa. (<https://www.youtube.com/watch?v=9n977DCuNF0>) (07.08.2015).
- Sabrow, Martin (2009): *Erinnerungsorte der DDR*. München: C. H. Beck.
- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen*. Berlin: Cornelsen.
- Schwenzel, Marcus (D 2011): *Seven Years of Winter*. Marcus Schwenzel Filmproduktion u. a.
- Wolf, Christa (1987): *Störfall. Nachrichten eines Tages*. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand.

Entwicklung eines Filmkanons für den DaF-Unterricht im Auslandsschulwesen

Natalia Hahn (Freiburg i. Br.)

1 Einleitung

Das Potenzial des Mediums Film im DaF-Unterricht wurde erkannt und bleibt unumstritten. Die Entwicklung der Filmbildung im DaF-Bereich verläuft jedoch langsam, wird stark vernachlässigt und eher auf die Förderung des Hör-Seh-Verstehens reduziert (vgl. Hahn 2015a). Das Bewusstsein über diese Tatsache und der Wunsch der Verfasserin, zur Förderung der Filmbildung im DaF-Unterricht beizutragen, führten zum Entstehen einiger Lehr- und Entwicklungsprojekte an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (PH Freiburg). Zu nennen sind die Entwicklung eines zentralen pädagogischen DaF-Filmportals für Lehrende – www.daf-filmportal.de (s. Hahn 2014), Didaktisierung von Filmen für den DaF-Unterricht und Online-Veröffentlichung der Materialien in Form von Filmheften (vgl. Bauer; Hahn 2014, Hahn; Schöler 2014, Baumann; Hahn 2015, i. Vorb., Hahn 2015, i. Vorb.) sowie die Entwicklung von Qualitätsstandards für DaF-Filmhefte (Hahn 2015b).

Darüber hinaus führte die PH Freiburg in Kooperation mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) ein Forschungsprojekt zur Entwicklung eines Filmkanons für den DaF-Unterricht im Auslandsschulwesen durch. Das Forschungsvorhaben bestand darin, zur Förderung der Filmbildung im DaF-Bereich beizutragen und einen (bis dato fehlenden) Spielfilmkanon für den DaF-Unterricht zu entwickeln. Der vorliegende Beitrag soll die wichtigsten Projektergebnisse darstellen.

2 DaF-Filmkanon: Charakteristika

Im Jahre 2003 erschien ein Schulfilmkanon für deutsche Schulen (bpb 2003). Eine Expertenkommission wählte 35 herausragende Werke der internationalen Filmgeschichte für den Schulfilmkanon aus. Diese Liste rief ein großes Interesse seitens der Filmdidaktiker zur schulischen Filmbildung in Deutschland hervor. Der Filmkanon wurde noch in demselben Jahr um weitere 14 Filmtitel für Kinder im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren ergänzt (KJF 2003). Nach und nach erschienen pädagogische Lehr-/Lernmaterialien und einzelne Filmhefte zu den Filmen des Filmkanons. Gleichzeitig löste der Filmkanon kontroverse Diskussionen aus: Was ist ein Kanon? Brauchen wir einen Filmkanon? Spiegelt eine verbindliche und eingegrenzte FilmAuswahl eine schulische und gesellschaftliche Diversität wider und können hiermit die Bedürfnisse einzelner Lernzielgruppen tatsächlich befriedigt werden? (vgl. Kepser 2008, Abraham 2010, Pfeiffer; Staiger 2010) In der Tat findet man keine eindeutige Definition des Begriffs *Filmkanon* aus dem Jahr 2003.

In diesem Zusammenhang sind zwei Tendenzen festzustellen. Zum einen scheint eine filmwissenschaftliche und -didaktische Kanonforschung noch nicht etabliert zu sein (vgl. Glasenapp 2013, Koebner 2011 und Erlinger 2002). Der Filmkanon für deutsche Schulen „knüpft – ganz im Unterschied zum existierenden Lektürekanon – nicht an gewachsene schulische Traditionen an“ (Paefgen 2009: 142). Die literarische Kanonbildung hat im Gegensatz zur filmischen eine lange Erfahrung zu verzeichnen:

Seit über 200 Jahren gehören Debatten um kulturelle und gesellschaftliche Funktionen, Strukturen, Kanonisierungsinstanzen, Geltungsansprüche und Kanonrevisionen zum Prozess moderner literarischer Kanonbildung. (Korte 2002: 29)

Zum anderen unterscheiden sich die Quantität und die Qualität der geführten Diskussionen um den Kanon/die Kanones im Fach Deutsch und im Fach DaF deutlich voneinander. In der germanistischen philologischen Tradition sind zwar Kanones zu verzeichnen, im DaF-didaktischen Bereich befindet sich die Kanonforschung jedoch gänzlich am Anfang (vgl. Ackermann 2001). Dabei soll es einleuchtend sein, dass die Kanonbildung im DaF-Bereich auf anderen Prozessen und Vorgängen beruhen soll und dass ein Kanon für den DaF-Unterricht keine vereinfachte reduzierte

Variante des Kanons für den Deutschunterricht oder das Germanistikstudium darstellen darf und so einer eigenen begrifflichen Präzision und Formation bedarf. In diesem Lichte erscheint eine begriffliche Einordnung des Terminus *Filmkanon für den DaF-Unterricht* als unerlässlich.

2.1 Einordnung des Begriffs

Zu Beginn der Arbeit an der Projektkonzeption wurden folgende Bezeichnungen als Alternativbezeichnungen zu *Filmkanon* in Betracht gezogen: *Film-Bestenliste*, *-Empfehlungsliste*, *-Almanach*, und *-katalog*. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die Begriffe voneinander abzugrenzen und die Entscheidung für den Begriff *Kanon* zu argumentieren.

Film-Bestenliste

Die Bezeichnung *Film-Bestenliste* weist von vornherein auf die Möglichkeit eines individuell vorzunehmenden Auswahlverfahrens, das nicht auf formellen, festgelegten und einheitlichen Kriterien basiert, sondern persönliche Erfahrungen der Probanden widerspiegelt (vgl. zu *Bestenlisten* z. B. Koebner 2011: 344). Die Durchführung einer einmaligen Befragung würde für diese Zwecke vollkommen ausreichen. Das aktuelle Forschungsprojekt verlief dagegen in mehreren Befragungsrunden, die Filmauswahl fand aufgrund der vorher kollektiv beschlossenen und festgelegten Kriterien statt und bietet eine von der ganzen Expertengruppe generierte Filmliste als Ergebnis einer gemeinsamen Arbeit und als Gruppenmeinung.

Film-Empfehlungsliste

Die Bezeichnung *Empfehlungsliste* kann ebenso einem subjektiven informellen und nicht kriteriennormierten Auswahlverfahren subsumiert werden und unterstreicht grundsätzlich einen zusätzlichen freien und nicht obligatorischen Charakter der Inhalte, auf die gänzlich verzichtet werden kann.

Film-Almanach

Unter *Almanach* versteht man periodische, einmal jährlich erscheinende Veröffentlichungen. Laut Duden (Bibliographisches Institut 2015: o. S.) wird *Almanach* als „aus besonderem Anlass oder aus Werbegründen veröffentlichter Querschnitt aus der Jahresproduktion eines Verlages“ definiert. Da der *Filmkanon* Spielfilme mit verschiedenen Produktionsjahren enthält und eher einen Querschnitt aus der filmischen Jahrhundertproduktion bietet, darüber hinaus gerade der periodische Charakter in dem Fall nicht zutrifft, wurde ebenso gegen die Bezeichnung *Almanach* entschieden.

Filmkatalog

Noch im Jahre 2010 wurde unter „Thesen zur Arbeit mit Film im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ ein Appell zur erstrebenswerten Entstehung eines „Katalog[es] von für den Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache geeigneten Filmen verschiedener Genres, Thematiken und Epochen für differenzierte Zielgruppen“ (Welke; Faistauer 2010: 239f.) erlassen.

Auf der Homepage des Goethe-Instituts (2015: o. S.) ist ebenso ein Filmkatalog zu finden. Der Katalog umfasst mehr als 700 Spiel- und Dokumentarfilme, die Kulturvermittler ausleihen können. Unter *Katalog* wird ein längeres systematisiertes Verzeichnis von bestimmten Objekten verstanden, vgl. z. B. *Bibliothekskatalog*. Der Zweck eines Katalogs besteht darin, eine möglichst umfassende Zusammenstellung von Gegenständen, Objekten, Werken o. Ä. nach einem bestimmten Prinzip den Nutzern zur Verfügung zu stellen. Doch die Frage nach der Eignung der Objekte für eigene Zwecke, in unserem Fall Eignung der Spielfilme für den DaF-Unterricht, soll der Nutzer selbst klären. Gerade dieses breite offene Angebot wollte man beim aktuellen Forschungsprojekt vermeiden und den DaF-Lehrenden eine kurze übersichtliche Liste von max. 15 ausgewählten Spielfilmen bieten.

Filmkanon

Das Wort *Kanon* bezeichnete ursprünglich ‚ein Rohr‘. Im Laufe der Zeit entwickelte sich die direkte Bedeutung zu einer abstrakten weiter:

Das griechische Wort *κάνων* ist ein Lehnwort aus dem Semitischen [...] und meint dort ein Rohr, aus dem Körbe, Meßruten usw. hergestellt wurde. Im Griechischen war nun nicht mehr das *Material* der Stäbe, Meßruten usw., sondern deren *Form*, nämlich ihre Geradheit, für die Bedeutung des Wortes ausschlaggebend, so dass es jetzt neben dem Werkzeug Richtsheit, Maßstab auch – übertragen – jede Norm, vollendete Gestalt, jedes erstrebenswerte Ziel bezeichnen konnte. (Eisler 1976: 688)

Mit dem Terminus *Kanon* operiert man in verschiedenen Disziplinen, dabei steht er „als Ausdruck für einen Vorgang, in dem bestimmte Kulturaspekte als heilig, verbindlich, vorbildlich usw. festgeschrieben werden“ (Hahn 1987: 28). Kanonisiert werden können (vgl. ebd.): Texte, Autoren, Artefakte, Regeln, Ausbildungspläne für bestimmte Berufe, bestimmte Handlungsformen oder Instanzen. Vor dem literatur- und filmwissenschaftlichen und -didaktischen Hintergrund geht es in erster Linie um Kanonisierung von Texten, Autoren oder auch Kriterien für deren Auswahl. Kümmerling-Meibauer (2003: 29) definiert in diesem Zusammenhang *Kanon* wie folgt:

Als „Kanon“ bezeichnet man generell ein Korpus von Werken, das entweder in mündlicher Überlieferung oder in schriftlicher Form festgehalten wurde und von einer Gemeinschaft – dies können Institutionen, soziale

Gruppierungen, Literaturkritiker oder nachfolgende Autoren sein – als besonders wertvoll und deshalb als tradierenswert anerkannt wird; d. h. Kanonizität ist nicht eine inhärente Eigenschaft der Texte selbst.

Eine der fundamentalen Definitionen für den literarischen Kanon legen Heydebrand; Winko (1996: 222f.) vor und bezeichnen diesen als „die Summe literarischer Texte (und zugehöriger Autorennamen), die in einer Gesellschaft durch folgende (Wertungs-)Handlungen tradiert werden“:

- dauerhafte Präsenz im Druck, am Markt; Aufnahme in Klassikerreihen;
- Gesamtausgabe[n], insbesondere Kritische Ausgaben;
- anhaltende Pflege in den literaturvermittelnden Institutionen; (Schule, Universität, Literaturkritik, literarische Gesellschaften u. a.);
- regelmäßige und ausführliche Behandlung in Literaturgeschichten, Lexika u. a.;
- wiederholte Verarbeitung durch nachfolgende Autoren.

Im Handbuch der Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch (Müller-Michaels 2013: 178) wird Kanon als „Zusammenstellung verbindlicher Werke und des Wissens einer Gesellschaft“ aufgefasst. Dabei wird auf drei verschiedene Bedeutungen des Kanons hingewiesen (ebd.: 178f.): 1) „Im *allgemeinen* Sinne ist das gesamte Wissen in einer Gesellschaft gemeint“, 2) „Im *speziellen* Sinne sind die grundlegenden Werke eines Sachgebiets [...] angesprochen, wozu dann auch die Bildungskanones für Schule und Hochschule gehören“ und 3) „Im *gebräuchlichen* Sinne wird unter Kanon die Liste verbindlicher Lektüre von Werken verstanden. Die nachhaltigen Empfehlungen werden von verschiedenen Institutionen ausgesprochen.“

Basierend auf den einführenden Definitionen und in Anlehnung an Kümmerling-Meibauer (2003: 29) lässt sich bezüglich des aktuellen Filmkanons für den DaF-Unterricht erstmal festhalten: Ein *DaF-Filmkanon* ist als Korpus von Filmwerken zu verstehen, die von ausgewählten Institutionen und DaF- und Filmexperten (DaF-Lehrkräfte und DaF-/Filmdidaktiker) im Lichte der festgelegten Auswahlkriterien als besonders wertvoll aus didaktischer Hinsicht für den DaF-Unterricht und deshalb als tradierenswert anerkannt und in schriftlicher Form festgehalten wurden. Die folgenden Unterkapitel bieten eine tiefere Beschreibung des DaF-Filmkanons samt charakteristischen Merkmalen, Funktionen und Möglichkeiten einer Revision.

2.2 Spezifikationen

Die im Folgenden unternommenen Präzisionen des Begriffs *DaF-Filmkanon* basieren weitgehend auf den festgelegten Unterscheidungen des Begriffs *Kanon* nach Heydebrand (1998: 612ff.).

Zum einen werden Kanones nach dem *Gegenstandsbereich* unterschieden (ebd.: 613): Textkanon als „Menge von herausgehobenen Texten, vertreten auch durch ihre Autoren“ vs. „allgemeiner kultureller Kanon“. Innerhalb von Textkanon sei noch zwischen einem materialen Kanon als „Menge der Texte selbst in ihrer kruden Materialität“ (ebd.) und einem Deutungskanon (Kriterienkanon und Methodenkanon) zu differenzieren. Kümmerling-Meibauer (2003: 31f.) unterscheidet zwischen einem materialen Kanon als „überliefertes und im Laufe der Geschichte immer wieder verändertes Korpus“, und als Wertvorstellungen, die diesen Kanon prägen. „Sie [Wertvorstellungen, NH] stellen die Kriterien für die Auswahl dar und werden durch Interpretationen und Kommentare herausgestellt“ (ebd.).

Der aktuelle DaF-Filmkanon ist nach dieser Klassifikation als *materialer Kanon* zu betrachten. Es ist ein fixiertes Korpus an Filmwerken mit einer festgelegten Titelliste von Spielfilmen, die sich für den Einsatz im DaF-Unterricht besonders gut eignen. Der Kanon wurde zwar aufgrund der vorher festgelegten Kriterien gebildet, verfügt jedoch im Gegensatz zu einem Kriterienkanon über eine gewisse Obligatorik und Verbindlichkeit von ausgewählten Spielfilmen und Regisseuren und legt die Filmwerkauswahl in Form einer materialen Liste fest. Der Kriterienkanon würde in dem Fall lediglich die Kriterien für die Filmauswahl festschreiben, ohne sich an bestimmte Texte zu binden. Nicht zu verwechseln ist in diesem Zusammenhang die o. g. Obligatorik und Verbindlichkeit der ausgewählten Werke mit der Kanongeltung. Bezogen auf den *Grad der Durchsetzung des Geltungsanspruchs* des Kanons hebt Heydebrandt (vgl. 1998: 615) Kanonsendung als Normsendung und Kanongeltung als Normgeltung, akzeptierter Wert voneinander ab. Der DaF-Filmkanon kann eher als *Normsendung* interpretiert werden, der keinen zwingenden bindenden Charakter für den DaF-Unterricht hat. Da die Kanonkenntnis nicht zu den abzufragenden Prüfungsinhalten des DaF-Unterrichts gehört und der Kanon hiermit nicht von einer oberen Instanz verordnet werden kann, bleibt auf die Akzeptanz des Kanons durch die rezipierende Gruppe der DaF-Lehrenden und -Lernenden zu hoffen (vgl. auch die Gegenüberstellung eines verordneten Kanons vs. Kanon einer Interessen- und Fangemeinde nach Buß 2008: 153). Der DaF-Filmkanon kann hier mit einem Lektürekanon verglichen werden, der nach Korte (2002: 35) wie folgt definiert wird:

Leselisten, Lehrpläne mit Namen-, Gattungs-, Epochen- und (vor allem) Werkverzeichnissen, verbindliche Lektüreprogramme und offene Leseempfehlungen sind verbreitete und besonders wirksame Kanonisierungsmedien. Über den Lektürekanon werden institutionell Zugänge und Berechtigungen geregelt (z. B. als Prüfungswissen), vor allem aber Selektionsentscheidungen öffentlich gemacht.

Der Filmkanon ist in Anlehnung an die o. g. Definition als *Filmtextlektürekanon*, existierend in Form einer offenhaltenden Liste von geeigneten Spielfilmen, aufzufassen.

Des Weiteren unterscheidet Heydebrandt (1998: 613) die Kanones nach der *Normativität*:

Zu unterscheiden ist ein *Kernbegriff* ‚Kanon‘ = Menge von Werken und Autoren, denen unabhängig von ihrer tatsächlichen Bekanntheit und Beliebtheit in einer Gemeinschaft (Nation, Gruppe, Institution) ‚Wert‘ unterstellt wird (Wortmann) – vs. *Menge bekannter geschätzter Literatur* (Zymner), auch vs. kulturelles Wissen allgemein.

Der DaF-Filmkanon ist nach dieser Klassifikation als *Kernkanon* zu betrachten. Wobei zu betonen ist, dass der Filmkanon nach dessen „sozialer Reichweite des Geltungsanspruches“ (vgl. ebd.: 614) als *Gruppenkanon* interpretiert werden soll: Er wurde von einer Autorengruppe gebildet und postuliert und richtet sich an eine konkrete rezipierende Gruppe der DaF-Schüler. Der Filmkanon wurde von Experten postuliert, stellt einen funktionalen Kanon dar und hat eine institutionelle Ausrichtung. Korte (2002: 26) nennt Kanones mit solchen Charakteristika *Expertenkanon*:

Funktionaler, auf Expertenwissen und institutionelle Bedingungen (z. B. Studien- und Prüfungsinhalte) zugeschnittener Kanon. Charakteristisch ist seine pragmatische institutionelle Verankerung.

Da der DaF-Filmkanon seine institutionelle Verankerung im schulischen Bereich hat, kann er ebenso als *Schulkanon* bezeichnet werden.

Eine weitere Unterscheidung nach Heydebrand (vgl. 1998: 613) besteht in der Art der *Kanonpflege*. Zu differenzieren wären gepflegter, wilder und aktiver Kanon:

Diese Unterscheidung korreliert tendenziell mit der gemäß der Normativität: *gepflegter Kanon*, der zum pädagogisch vermittelten und gedeuteten Wissensbestand gehört oder – als *postulierter Kanon* (Zymner) – gehören sollte vs. *wilder Kanon* (Eibl), der sich aus Reminiszenzen an kanonische Autoren, Werke, Stoffe oder Verlaufstypen zusammensetzt, oder auch *aktiver Kanon* (Zymner), der eben kanonischen auch bloß beliebte Autoren und Werke bis hin zu allbekannten Alltagstexten enthält. (ebd.)

Der DaF-Filmkanon ist als *gepflegter Kanon* aufzufassen, der für den pädagogischen Kontext des DaF-Unterrichts postuliert wurde. An der Bildung des Kanons wurden vor allem Fachexperten zweier Institutionen beteiligt, der PH Freiburg und der ZfA sowie Film- und DaF-Didaktiker weiterer Universitäten. Die Kanonrealisation erfolgt im institutionellen schulischen Kontext. Nach Korte (2002, 2003) können die o. g. Institutionen in diesem Fall für Kanoninstanzen erklärt werden:

Kanoninstanz

Institution, die am Prozess des Auswahl und Tradierung kanonischer Gegenstände beteiligt ist und öffentlich wirksam auf literarische Kanonbildungen Einfluss nimmt, zuweilen ausgestattet mit politisch-gesellschaftlicher Macht wie Schulen [...] oder Universitäten [...]. (Korte 2002: 31)

In der Institution Schule sind unterschiedliche Instanzen an der Entscheidung beteiligt, welche Texte im Unterricht gelesen werden und welche nicht. Auch wenn die Auswahlprozedur faktisch Kanonformationen stets

aufs Neue konstituiert, so ist der Prozess selbst keineswegs primär vom Motiv literarischer Kanonbildung bestimmt. Es geht zwar auch um Autoren, Werke, Gattungen und Literaturepochen. Zugleich aber ist die Auswahl auf Alters- und Lerngruppen hin konzipiert und wird maßgeblich mitbestimmt von zahlreichen Aufgaben des Deutschunterrichts, von Themen einer Unterrichtssequenz, von Intertextualität (der Verknüpfungsmöglichkeit mit anderen Texten), von Kompetenzen der Schüler und deren Erfahrungs- und Interessenhorizonten. Im integrativen Deutschunterricht spielt die Korrelation zu Themen des Sprachunterrichts eine zunehmend wichtige Rolle. (Korte 2003: 69)

Dabei werden die institutionellen Selektionsverfahren und die Kanonformation primär durch didaktische Zielsetzungen des Unterrichts bedingt, durch schulische Lehrpläne, zugelassene Lehr-/Lernmaterialien, Spezifika der Lerngruppe usw. (vgl. Korte 2003: 69ff., vgl. auch zu Kanon und Textauswahl im Schulunterricht Fehrmann 2001: 21ff.). Bei der Bildung des DaF-Filmkanons spielte z. B. der Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen (ZfA 2009) eine wesentliche Rolle.

Dem *Typ des Kanons* nach ist zwischen absolutem, *Spitzen- oder Musterkanon*, repräsentierenden, dokumentierenden, *historizistischen* Kanones und *anwendungsbezogenen* Kanones zu unterscheiden (vgl. Heydebrand 1998: 615). Der Filmkanon DaF stellt einen *anwendungsbezogenen* Kanon dar – ein Typ des Kanons, der sich „aus den wertenden Auswahlentscheidungen im Blick auf besondere Bedürfnisse und Kontexte [ergibt]“ (ebd.). Die Festlegung des Typs des DaF-Filmkanons entspricht ebenso der Definition eines anwendungsbezogenen Kanons nach Kümmerling-Meibauer (2003: 29f.), der mit einer Liste von Autoren und Werken gleichgesetzt wird, „deren Kenntnis durch einen institutionellen Rahmen (Schule, Hochschule) vorgegeben wird.“

Für die bessere Orientierung werden die beschriebenen Charakteristika des DaF-Filmkanons zusammengefasst.

Tab. 1: Charakteristika des DaF-Filmkanons.

Unterscheidungskriterium des Kanons	DaF-Filmkanon
Gegenstandsbereich	Textkanon → materialer Kanon
Grad der Durchsetzung des Geltungsanspruchs	Normsendung, keine Verbindlichkeit
Institutionelle Verankerung/ Typ des Kanons	Filmtextlektürekanon, Schulkanon/ Anwendungsbezogener Kanon
Normativität	Kernkanon

Unterscheidungskriterium des Kanons	DaF-Filmkanon
Soziale Reichweite des Geltungsanspruches	Gruppenkanon
Kanonbildung	Expertenkanon
Kanonpflege	Gepflegter Kanon, PH Freiburg & ZfA als Kanoninstanzen

2.3 Funktionen

Eine der wichtigsten pädagogischen Funktionen des Filmkanons DaF ist eine *Hilfestellung*, eine *Unterstützung* und eine *Orientierung* bei der Filmauswahl für DaF-Lehrende. In diesem Zusammenhang ist die Aussage von Hudson-Wiedemann (2002: 29) treffend:

Ein Kanon, so umstritten Kanons auch sein mögen, kann wertvolle Hilfestellung bei der Textauswahl geben, insofern er bereits das Resultat von Prozessen der Bewertung, Ausschnittbildung und damit auch Komplexitätsreduktion ist, Prozessen also, die für die Fremdkulturvermittlung unerlässlich sind.

Ein Kanon ist immer eine gewisse Reduktion von zur Auswahl stehenden Objekten. Er ist durch seine Kürze und Übersichtlichkeit gekennzeichnet und lässt sich dadurch in der pädagogischen Praxis optimal einsetzen.

Kümmerling-Meibauer (2003: 29) verweist auf drei Funktionen des Kanons, die aus der Orientierungsbestimmung des Kanons resultieren: *Identitätsstiftung* innerhalb einer Gruppe, *Abgrenzung* von anderen Gruppierungen und Übermittlung der Vorgaben zu *Handlungsorientierungen*. Der Kanon

dient zur Identitätsstiftung innerhalb einer Gruppe; infolgedessen unterstützt er die Abgrenzung gegen die Normen anderer Gruppierungen und er soll Vorgaben zu Handlungsorientierungen geben. Zugleich enthüllt sich hier eine Zensurfunktion der Kanonbildung, indem mit seiner Hilfe das Nicht-Kanonische abgewehrt wird.

Der DaF-Filmkanon stiftet Identität innerhalb der DaF-Gemeinschaft (sowohl DaF-Lehrende als auch -Lernende) und grenzt diese z. B. von der Zielgruppe der Englischlehrenden und -lernenden ab. Er verleiht ein Gemeinschaftsgefühl: Diejenigen, die die Filme des Kanons DaF kennen, gehören zusammen. Der Filmkanon kann dabei helfen, die filmanalytischen und -didaktischen *Inhalte des DaF-Unterrichts zu vereinheitlichen* (indem er ein begrenztes Angebot an Spielfilmen unterbreitet und hiermit in gewissem Sinne Maßstäbe für den Film-Lernstoff setzt) und bei den zu erwerbenden *Kompetenzen der Lernenden vergleichbare Anforderungen anzulegen*. Der Filmkanon DaF nimmt zwar eine Selektion von Filmtexten vor, legt jedoch gleichzeitig

seine Auswahlkriterien offen und vermittelt dadurch eine *Transparenz der kanonisierten Inhalte*. Schließlich wäre erwünscht, dass der Filmkanon eine *öffentliche Diskussion* und *Weiterentwicklung der Filmbildung* im pädagogischen Kontext des Fremdsprachenunterrichts effiziert und einen Anstoß zur Eröffnung eines bis dato kaum präsenten Diskurses zur *fremdsprachlichen Filmdidaktik im DaF-Bereich* gibt.

2.4 Revision

In der allgemeinen Diskussion zur Kanonbildung, die als

gesellschaftlich-kultureller Prozess, in dessen Verlauf ein Kollektiv, in der Regel politische und kulturelle Eliten, ein Textcorpus als hochbedeutenden, wertvollen Traditionsbestand auswählt und kulturelle Praktiken herausbildet, um die Überlieferung für nachkommende Generationen zu sichern

verstanden wird (Korte 2002: 28), darf die Frage der Kanonrevision nicht fehlen.

Kanonrevision

Prozess der Reflexion, Infragestellung, Kritik und Re-/Umstrukturierung des literarischen Kanons. Revisionen betreffen nicht allein den materialen Bestand von Kanones, sondern auch Kanonisierungsmotive und -stile, den Grad der Offenheit und der Präsenz im kulturellen Alltag. (Korte 2002: 33)

Der DaF-Filmkanon wird bewusst als *offener* und *zeitgebundener Kanon* postuliert, der seine Aktualität zu bestimmten Zeiten bewahrt und im Laufe der Zeit ergänzt oder revidiert werden kann. Eine Erweiterung oder im idealen Fall eine Erneuerung des Filmkanons durch die Ersetzung ausgewählter Filmtexte ist möglich und sogar erwünscht. Korte (2002: 33) weist darauf hin, dass eine Kanonöffnung oft mit einer Aktualisierung des Kanons vor dem Hintergrund veränderter kultureller Konstellationen verbunden sei. Nicht vergessen werden darf, dass sich pädagogische Rahmenbedingungen und methodisch-didaktische Anforderungen des DaF-Unterrichts im Laufe der Zeit ebenso ändern. Das bedeutet, nicht nur Filmtexte des Filmkanons können und sollen einer Revision unterzogen werden, sondern auch die Auswahlkriterien sollen auf ihre Gewichtung und Geltung überprüft werden. Nur so können die Geltungsansprüche des DaF-Filmkanons gesichert werden (vgl. auch Korte 2002: 33 zu Kanonrevision als Sicherung kanonischer Geltungsansprüche).

Die Frage zu Notwendigkeit und Nutzen eines Filmkanons soll mit einigen überzeugenden Zitaten beantwortet werden. Vgl. z. B. Müller-Michaels (2013: 179f.) bezüglich einer allgemeinen deutschdidaktischen Diskussion zum Kanon:

Folgewirksam wie die Leselisten selber sind die anhaltenden Diskussionen über sie und die Auswahlkriterien. Der Kanon selbst wird nicht mehr bestritten; es gibt ihn entweder als verdeckte Überlieferung, „Invisible-hand-

Phänomen“, oder als offen diskutierte Fortschreibung verbindlicher Vorschläge auf Zeit, die kontinuierlicher Revision unterworfen wird.

oder Welke; Faistauer (2010: 239f.) bezüglich der Bestimmung eines möglichen Filmkatalogs für den DaF-Unterricht:

Ein Katalog von für den Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache geeigneten Filmen [...] wäre ein Schritt für die erhöhte Akzeptanz der Arbeit mit Film im Unterricht und würde den Stellenwert dieses Mediums in Lern- und Lehrprozessen unterstreichen.

oder Paefgen (2009: 156) bezüglich des Filmkanons für deutsche Schulen:

Der Filmkanon ist ein Signal in die richtige Richtung: Er signalisiert, dass sich nunmehr auch im deutschen Bildungsraum die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass der Film zu den erzählenden Künsten gehört und dass dieser Sachverhalt in der Schule nicht länger ignoriert werden kann.

Es bleibt nun zu hoffen, dass der DaF-Filmkanon dem DaF-Unterricht im Auslandsschulwesen, der bis dato auf eine fremdsprachliche Filmdidaktik und Filmbildung bis auf wenige Ausnahmen verzichtet hat, ebenso ein deutliches Signal sendet und den Weg für Spielfilme als schulbildungswerte Unterrichtsinhalte ebnet.

3 Forschungsdesign

Im Jahre 2014 bewilligte die PH Freiburg im Rahmen der internen Forschungsförderung den Projektantrag „Filmbildung im DaF-didaktischen Handlungsfeld: Entwicklung eines Filmkanons für den DaF-Unterricht im Auslandsschulwesen (GER-Niveau B1-C1)“. Das Projekt wurde vom 01.04.2014 bis zum 31.10.2015 in Zusammenarbeit mit der ZfA durchgeführt.

3.1 Projektziele und -relevanz

Das Forschungsprojekt verfolgte ein grundlegendes Ziel: einen Filmkanon für den DaF-Unterricht im Auslandsschulwesen (GER-Niveaus B1-C1) zu entwickeln und so zur Förderung der Filmbildung im DaF-Bereich beizutragen.

Die Relevanz des Projekts in wissenschaftlicher Hinsicht besteht darin, mit der Bildung eines DaF-Filmkanons für die Schule einen Grundstein zur (Weiter-)Entwicklung der DaF-Filmdidaktik zu legen sowie einen Anstoß zur Erarbeitung theoretischer filmdidaktischer Modelle und Curricula zu geben. Darüber hinaus sollte das Interesse an der Filmbildung im DaF-Kontext und an der Vermittlung der Filmkompetenz geweckt werden.

Die Relevanz des Projekts in praktischer Hinsicht besteht insbesondere in der Erleichterung der pädagogischen Praxis der DaF-Lehrkräfte, die auf eine bereitgestellte begrenzte und übersichtliche Liste von für den Einsatz im DaF-Unterricht im

Auslandsschulwesen geeigneten Spielfilmen zugreifen können. Die DaF-Lehrenden, die sich in der überdimensionalen deutschsprachigen Filmwelt meist verloren fühlen, bekommen so eine erste Orientierung. Zukünftig sollen pädagogische Filmmaterialien für den Einsatz der Kanonfilme im DaF-Unterricht erstellt werden.

3.2 Zielgruppe

Die rezipierende Zielgruppe bilden DaF-Schüler der Sekundarstufe im Auslandsschulwesen. Der Filmkanon wird für Lernende konzipiert, die Deutsch als Fremdsprache auf dem Niveau GER B1-C1 beherrschen und sich laut Rahmenplan DaF (ZfA 2009) im dritten oder im vierten Bildungsabschnitt befinden. Das Alter der Schüler kann in verschiedenen Ländern stark variieren. Die jüngsten dürften 13-14 Jahre alt, die ältesten 20 Jahre alt sein. Bei der unmittelbaren Arbeit mit einem konkreten Film im DaF-Unterricht sollen vorhandene DaF-Sprachkenntnisse der Zielgruppe im Kontext des Alters der Zielgruppe berücksichtigt und spezifiziert werden. Die Jugendlichen sprechen verschiedene Erstsprachen und beherrschen i. d. R. weitere Sprachen, z. B. Englisch. Die Zielgruppe befindet sich in verschiedenen Ländern (ZfA-Schulen gibt es in über 70 Ländern) und ist in verschiedenen Kulturen sozialisiert. Eine starke Heterogenität der Zielgruppe besteht zugleich im Vorwissen und in den vorhandenen Kompetenzen der Schüler. So können sich deutlich unterscheiden: Lehr-/Lernkulturen, Weltwissen/Lebenserfahrungen, Mediensozialisation, Grad der Medienkompetenz und Filmkompetenz (von keinen Vorerfahrungen mit der Filmarbeit bis Vertrautheit mit rezeptiven – z. B. Filminterpretation im Schulunterricht – und produktiven – z. B. Produktion eines Videos im Unterricht – Verfahren der Filmarbeit) sowie das Interesse am Medium Film und länderspezifische Filmkultur(en) und -traditionen etc.

Die Gruppe der DaF-Lehrenden ist ebenso heterogen. Die deutsche Sprache kann für die DaF-Lehrenden ihre Erst-, Zweit- oder Fremdsprache sein. Die Sprachkompetenz im Deutschen kann daher variieren. Die Lehrenden sprechen i. d. R. weitere Sprachen. Der DaF-Unterricht findet in verschiedenen Ländern statt, daher ist auch die Lehr-/Lernkultur uneinheitlich. Die Medienkompetenz und -sozialisation der Lehrenden sind verschieden stark ausgeprägt. Außerdem sind methodisch-didaktische Kenntnisse der Lehrenden beim Filmeinsatz im DaF-Unterricht sowie Erfahrungen mit der Filmarbeit im Unterricht divergent. Mit dem entwickelten Filmkanon soll gleichzeitig ein gewisses Maß an erforderlicher Filmkompetenz für die Lehrenden eingeführt werden. Hierbei sind filmanalytische und -didaktische Kenntnisse sowie interkulturelle Kompetenz der Lehrenden unentbehrlich und vorausgesetzt. Sind die Kenntnisse nicht vorhanden, ist von der Bereitschaft der Lehrenden auszugehen, die fehlenden Kompetenzen zu erwerben. Erwartet wird ebenso die Bereitschaft, selbst permanent auch von und mit den Schülerinnen und Schülern weiter zu lernen. Zur Unterstützung der Lehrenden bei der Filmarbeit im DaF-Unterricht sollen zu allen Filmen des Kanons didaktische Lehr-/Lernmaterialien erstellt

werden, die auf thematische, sprachliche, interkulturelle und filmanalytische Besonderheiten des Films eingehen.

Insbesondere zu betonen ist, dass der aktuell postulierte Filmkanon einen Basis-Filmkanon darstellt und für eine breite kulturell heterogene Zielgruppe der DaF-Schüler konzipiert wurde. Demnächst sind eine Weiterentwicklung und Ergänzung des Basis-Filmkanons geplant, mit Spezifizierungen für den DaF-Unterricht in ausgewählten einzelnen Zielländern.

3.3 Forschungsmethoden

Das Projektvorhaben lag im empirischen sowie im normativ-theoretischen Forschungsbereich. Eine kompetente Arbeitsgruppe entwickelte einen Filmkanon für den DaF-Unterricht im Auslandsschulwesen (GER B1-C1). Im Sinne einer Delphi-Studie wurde ein Entscheidungsverfahren eingeleitet, in dessen Rahmen eine gemeinsame Lösung für komplexe Forschungsfragen aus mehreren einzelnen Beiträgen von beteiligten Personen erarbeitet wurde. Die Delphi-Technik kann wie folgt definiert werden (Paetz et al. 2011: 61). Sie ist

ein iteratives, schriftliches Verfahren zur Befragung von Personen, die als Experten des Fachgebiets gelten, in dem der Forschungsgegenstand angesiedelt ist. Als vergleichsweise stark strukturierter Gruppenkommunikationsprozess, im Rahmen dessen Sachverhalte von Experten beurteilt werden, über die lediglich unvollständiges oder unsicheres Wissen existiert, hat sich das Delphi-Verfahren in einer Vielzahl an Forschungsfeldern als variable „Ideenfindungs-, Meinungsbildungs- und Prognosemethode“ (Breier et al. 1993: 12) etabliert.

Häder (2009: 30) unterscheidet zwischen Delphi-Befragungen zur Ideenaggregation (1), zur Vorhersage bestimmter diffuser Sachverhalte (2), zur Ermittlung und Qualifikation von Expertenmeinungen über einen speziellen Gegenstand (3) sowie zur Konsensfindung (4). Das geplante Forschungsvorhaben stellte eine Kombination zwischen zwei Typen von Delphi-Befragungen dar: Ermittlung von Expertenmeinungen und Konsensfindung. Gerade bei der Ermittlung und Qualifikation von Gruppenmeinungen sind anonyme Delphi-Befragungen im Vergleich zu anderen Erhebungsmethoden wie z. B. Gruppendiskussion vorteilhaft, da bestimmte Gruppenprozesse, die u. a. zu Verzerrungen der Ergebnisse führen können, vermieden werden (ebd.: 58). Gegenüber einmaligen Expertenbefragungen bietet die Delphi-Technik in dem Fall folgende Vorteile: Es gibt mehrere Befragungsrunden, nach jeder Runde wird den Teilnehmenden ein Feedback über die Ergebnisse der vorherigen Runde gegeben, was „zu [einer] gezielte[n] Auslösung kognitiver Prozesse und in der dadurch verbundenen Verbesserung der Expertenurteile“ (ebd.: 61) führt.

Häder; Häder (2000: 13ff.) fassen zusammen, die Grundidee von Delphi bestehe darin, in mehreren Wellen Expertenmeinungen zur Problemlösung zu nutzen sowie in diesen Prozess ein anonymes Feedback einzuschalten, und benennen folgende Merkmale für das klassische Delphi-Design:

- Verwendung eines formalisierten Fragebogens;
- Befragung von Experten;
- Anonymität von Einzelantworten;
- Ermittlung einer statistischen Gruppenantwort;
- Information der Teilnehmer über die (statistische) Gruppenantwort;
- (mehrfache) Wiederholung der Befragung.

Alle Delphi-Verfahren zeichnen sich durch einen standardisierten Ablauf aus.



Abb. 1: Ablauf einer klassischen Delphi-Studie.

Die aktuelle Delphi-Studie wurde online in Form einer E-Mail-Kommunikation mit den Experten durchgeführt. Die Befragung war anonymen Charakters.

Die Datenaufbereitung erfolgte bei der qualitativen Auswertung durch Codierung der schriftlichen Originalantworten oder bei quantitativen Auswertungen durch Erstellen von statistischen Datentabellen und Diagrammen. Die qualitative Datenauswertung basierte auf der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2003). Die Originalantworten wurden in eine Tabelle unter Angabe von Codes eingetragen, wobei jede Antwort in Analyseeinheiten segmentiert wurde. Aus der Analyse der Antworten wurde ein (neues) Kategoriensystem gewonnen. Die quantitative Datenauswertung erfolgte mithilfe der Methoden der deskriptiven Statistik. Die gewonnenen Daten wurden deskriptiv erfasst und visuell dargestellt. Nach jeder Befragungsrunde erhielten die Teilnehmer eine ausführliche Rückmeldung.

3.4 Durchführung und Projektergebnisse

Die Delphi-Studie fand in vier Befragungsrunden statt (s. Tab. 2). Nach jeder Befragungsrunde erhielten die Teilnehmer ein Feedback über die statistische Gruppenantwort, wonach die Befragung wiederholt oder fortgesetzt wurde.

Tab. 2: Durchführung des Projekts: Vier Befragungsrunden.

Befragungsrunde	Beschreibung/Auswertung & Ziel
I) Erhebung der Auswahlkriterien	Qualitativ → Erweiterung des vorgelegten Basis-Katalogs von Kriterien durch weitere vorgeschlagene Kriterien
II) Beurteilung/Gewichtung von Auswahlkriterien	Quantitativ → Zuordnung der Auswahlkriterien zu bestimmten Gewichtungskategorien und Festlegung des Kriterienkatalogs
III) Erhebung der Filmtitel	Quantitativ → Zusammensetzung einer Gesamtliste von vorgeschlagenen Filmtitel Qualitativ → ggf. Auswertung von genannten Gründen für die Filmauswahl
IV) Auswahl der Filmtitel	Quantitativ → Festlegung des Filmkanons

An den *ersten zwei Befragungsrunden* nahmen DaF-Didaktiker und Fachexperten für DaF teil. Angefragt und um eine Teilnahme an der Befragung gebeten wurden DaF-Didaktiker der PH Freiburg sowie Fachberater von der ZfA aus verschiedenen Ländern. Die Länderauswahl erfolgte aufgrund der statistischen Daten des Netzwerks Deutsch aus dem Jahr 2010 (Netzwerk Deutsch 2010) und präsentierte die ersten 15 Länder mit den höchsten DaF-Lehrendenzahlen. Da jedoch in drei von diesen 15 Ländern keine Fachberater von der ZfA tätig waren, beschränkte sich die Auswahl auf zwölf Länder: Polen, Russland, Frankreich, Ukraine, Usbekistan, USA, Ungarn, Tschechien, Italien, Niederlande (-), Großbritannien (-), Türkei, Japan (-), Slowakei, Rumänien. Insgesamt wurden sechs Vertreter der PH Freiburg und 23 Fachberater von der ZfA angeschrieben (s. Anhang I: Anschreiben A). 20 Personen äußerten ihr Interesse und sagten ihre Teilnahme an der Studie zu, davon sechs DaF-Didaktiker der PH Freiburg und 14 Fachexperten für DaF von der ZfA aus zehn verschiedenen Ländern.

Das Ziel der *ersten Befragungsrunde* bestand darin, einen möglichst vollständigen Katalog von Kriterien zu erstellen, auf deren Grundlage die Filmauswahl für den DaF-Kanon später getroffen werden konnte. Von der Projektleiterin wurden Basis-Kategorien und -Kriterien für die Auswahl einzelner Spielfilme für den DaF-Filmkanon sowie für die Zusammensetzung des Filmkanons generiert. Die Basiskriterien wurden einschlägiger Fachliteratur entnommen, klassifiziert, ergänzt und angepasst. Parallel zur Literaturrecherche wurde die Analyse des Rahmenplans DaF (ZfA 2009)

bezüglich der Teilkompetenz Hör-Seh-Verstehen, der Kompetenzen mit dem Umgang mit Texten und Medien sowie interkultureller Kompetenz vorgenommen. Die qualitative Inhaltsanalyse des Rahmenplans ermöglichte die Kategorisierung einzelner Beschreibungen und die Präzisierung der Kriterien für die Filmauswahl. Als Basiskategorien für die Kriterienerstellung wurden folgende drei Kategorien vorgeschlagen: 1) Fokus auf DaF-Lernende und -Lehrende, 2) Fokus auf die DaF- und Filmdidaktik und 3) Fokus auf den Film. Die aktuelle Kriterienaufstellung trug keinen bindenden Charakter, stellte eine Basis-Vorlage dar und wurde als Grundlage zur Auslösung gruppenbezogener kognitiver Prozesse bei der Suche nach einer gemeinsamen Falllösung eingesetzt. Die Experten wurden gebeten, die Kriterien zu ergänzen, so dass die endgültigen Kriterien eine Gruppenlösung darstellen. Dabei ging es nicht um die Relevanz/Wichtigkeit einzelner Kriterien, sondern um eine je möglichst vollständige Liste an Kriterienvorschlägen. Eine vollständige Fassung des Fragebogens zur ersten Befragungsrunde findet sich in Anhang II.

18 Personen nahmen an der ersten Umfrage teil, davon fünf DaF-Didaktiker der PH Freiburg¹ und 13 ZfA-Berater aus neun Ländern: Polen, Russland, Frankreich, Ukraine, USA, Ungarn, Tschechien, Türkei, Rumänien.² Die Rücklaufquote betrug 90%. Die erste Befragungsrunde wurde als qualitative Befragung konzipiert. Der Auswertungsprozess erfolgte in mehreren Schritten (s. Abb. 2 „Erste Befragungsrunde: Auswertungsprozess“).

Als wichtigste Ergebnisse der ersten Befragungsrunde lassen sich folgende festhalten: Die drei vorgeschlagenen Basiskategorien wurden umstrukturiert. Die erste Kategorie „DaF-Lernende und -Lehrende“ wurde als redundant empfunden und gehörte laut Expertenmeinung zu der/den Ausgangssituation bzw. -voraussetzungen. Die neu generierten Kategorien lauteten:

- Filmthematik/inhaltliche Kriterien;
- Filmsprache Deutsch/Originalsprache des Films: (fremd)sprachliche Kriterien;
- Film als Medium und Produkt: filmspezifische Kriterien;
- neue vorgeschlagene Kriterien wurden in die Liste aufgenommen;
- einige von der Projektleitung formulierte Kriterien wurden sprachlich präzisiert;
- Es entstand ein neuer Katalog an Kriterien, der als Vorlage für den Fragebogen in der zweiten Befragungsrunde diente.

Ein detaillierter Bericht mit den erfassten und ausgewerteten Daten und Ergebnissen der ersten Befragungsrunde findet sich in Anhang III.

¹ Simone Amorocho, Hans-Werner Huneke, Gabriele Kniffka, Isabel Lindinger, Thorsten Roelcke.

² Dorothea Burdzik; Andreas Haß (Polen), Gerd Fennefroh; Wolfgang Jasser (Russland), Dorothea Schulz (Frankreich), Andrea Meyer (Ukraine), Anka Fehling; Julia Ibold; Alexander Wildgans (USA), Dieter Uessler (Ungarn), Wolfgang Lehmann (Tschechien), Karl-Heinz Ressimeyer (Türkei), Birgit van der Leeden (Rumänien).

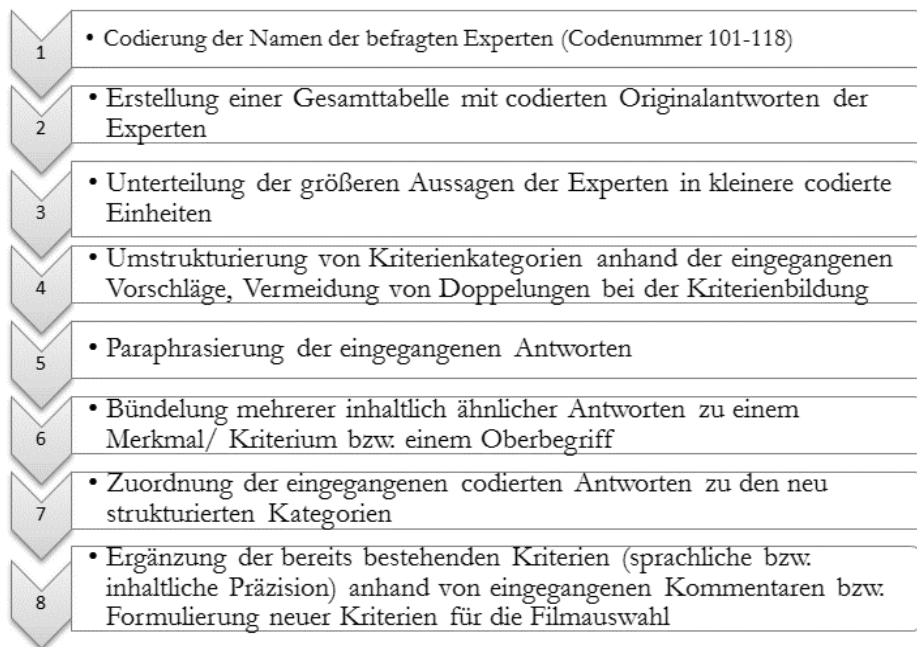


Abb. 2: Erste Befragungsrunde: Auswertungsprozess.

Das Ziel der *zweiten Befragungsrunde* bestand darin, die vorgeschlagenen Kriterien nach deren Relevanz zu beurteilen. Die Teilnehmer bekamen einen Fragebogen mit neu erstellten Kriterien für die Filmauswahl, die drei Kategorien zugeordnet wurden: 1) Filmthematik (inhaltliche Kriterien), 2) Filmsprache Deutsch (fremdsprachliche Kriterien) und 3) Film als Medium und Produkt (filmspezifische Kriterien: filmanalytische und -ästhetische Kriterien und technische Parameter). Darüber hinaus setzte sich die Arbeitsgruppe mit den Kriterien für die Zusammenstellung des Filmkanons auseinander, die sich nicht auf einzelne Spielfilme, sondern auf die Gesamtheit der Filme aus dem Filmkanon bezogen. Die Experten wurden gebeten, alle Kriterien entsprechend ihrer jeweiligen Gewichtung zu beurteilen: sehr wichtig; wichtig, jedoch nicht ausschlaggebend; unwichtig. Der vollständige Original-Fragebogen zur zweiten Befragungsrunde findet sich in Anhang IV.

Für die Teilnahme an der zweiten Befragungsrunde wurden 18 Personen eingeladen (Teilnehmer der ersten Befragungsrunde). 17 Personen nahmen an der Umfrage teil, davon fünf DaF-Didaktiker der PH Freiburg und 12 ZfA-Berater aus acht Ländern: Polen, Russland, Frankreich, Ukraine, USA, Tschechien, Türkei, Rumänien. Die Rücklaufquote betrug 94%.

Die zweite Befragungsrunde wurde als quantitative Befragung konzipiert. Der Auswertungsprozess wird in Abb. 3 zusammengefasst.

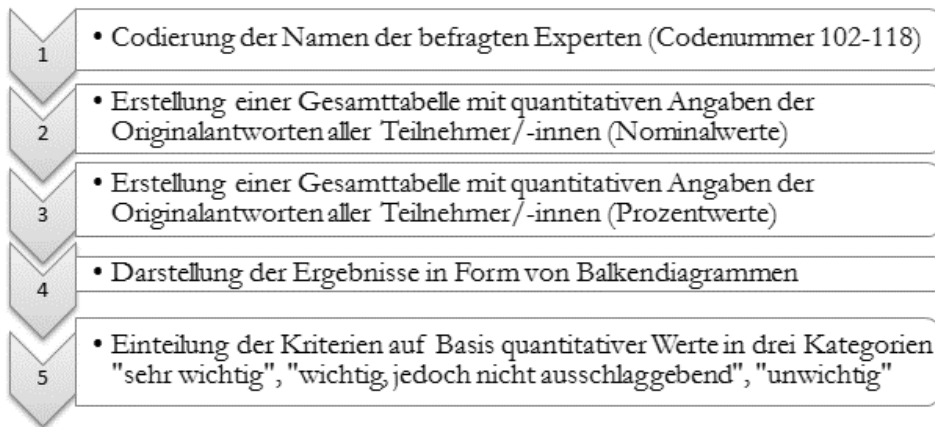


Abb. 3: Zweite Befragungsrunde: Auswertungsprozess.

Es entstand ein Kriterienkatalog als Ergebnis der Gruppenmeinung. In Tab. 2 „Durchführung des Projekts: Vier Befragungsrunden“ werden Kriterien für die Auswahl einzelner Spielfilme, aufgezählt nach deren Relevanz, dargestellt (s. Tab. 3).

Tab. 3: Kriterien zur Auswahl einzelner Spielfilme für den DaF-Filmkanon.

„sehr wichtig/ausschlaggebend/bindend“
<ul style="list-style-type: none"> • Die Filmthematik bezieht sich auf die Welt der Jugendlichen/junger Erwachsenen bzw. das Thema ist für diese Zielgruppe von Interesse; • der Spielfilm ist motivierend/spannend; • der Spielfilm ruft Emotionen hervor; • der Spielfilm erweitert das landeskundliche Wissen und interkulturelle Kompetenzen der Jugendlichen in Bezug auf deutschsprachige Länder; • der Spielfilm gibt neue Denkanstöße und/oder hinterfragt gewohnte Denk- und Handlungsmuster; • der Spielfilm kann unter Beachtung kultureller, religiöser, moralischer Normen und Tabus sowie gesetzlicher länderspezifischer Regelungen im Unterricht einer bestimmten Jahrgangsstufe verwendet werden; • die Originalsprache des Spielfilms ist Deutsch. Der Film ist ein authentisches Medium/Produkt des deutschsprachigen Raums; • die Lernenden eines bestimmten DaF-Sprachniveaus GER können den Spielfilm fremdsprachlich verstehen, ggf. mit Hilfe der Lehrkraft bzw. Untertitel (Sprachliche Angemessenheit); • der Film (DVD) bzw. der Film-Medienverbund ist leicht verfügbar;

<ul style="list-style-type: none"> • der Film hat eine gute Ton- und Bildqualität; • der Film erfüllt die FSK-Angaben für Jugendliche/junge Erwachsene im jeweiligen Land.
„wichtig, jedoch nicht ausschlaggebend“
<ul style="list-style-type: none"> • Der Spielfilm bietet Identifikationsmöglichkeiten (Mädchen/Jungen); • die Filmthematik knüpft an die Themen in DaF-Lehrwerken für Jugendliche und/oder an die Themen des Rahmenplans DaF an; • der Spielfilm trifft thematisch auf eine breite kulturell heterogene Zielgruppe; • im Zentrum des Spielfilms stehen deutschsprachige Länder bzw. Begegnungen anderer Kulturen mit deutschsprachigen Ländern; • der Spielfilm regt zu einer kritischen interkulturellen Beschäftigung an, hinterfragt Stereotype und/oder lässt mehrere Interpretationen zu; • im Spielfilm wird überwiegend Standardsprache Deutsch gesprochen; • der Spielfilm sensibilisiert für filmanalytische Aspekte; • filmanalytische Elemente sind für die Lernenden ggf. mit einer Unterstützung durch die Lehrkraft verständlich („filmanalytische“ Angemessenheit); • der Spielfilm sensibilisiert für mögliche kulturelle Differenzen des Filmemachens sowie für differenzierte kulturelle Deutungsmuster; • der Film ist filmästhetisch wertvoll; • es gibt leicht zugängliche Filmkritiken; • der Film ist nicht zu lang (Filmlänge); • deutschsprachige Untertitel zum Film sind vorhanden.
„unwichtig/nicht relevant“
<ul style="list-style-type: none"> • ob der Spielfilm erfolgreich war/ist.

In Tab. 4 „Kriterien zur Zusammensetzung des DaF-Filmkanons“ werden Kriterien zur Zusammensetzung des Filmkanons nach deren Relevanz dargestellt.

Tab. 4: Kriterien zur Zusammensetzung des DaF-Filmkanons.

„sehr wichtig/ausschlaggebend/bindend“
<ul style="list-style-type: none"> • Mind. eine Literaturverfilmung ist vorhanden; • der Filmkanon beinhaltet Spielfilme verschiedener inhaltlicher Gattungen (nicht nur Komödien etc.); • der Filmkanon beinhaltet Spielfilme mit verschiedenen Handlungszeiten (nicht nur Gegenwart als Handlungszeit etc.); • der Filmkanon beinhaltet Spielfilme mit verschiedenen Handlungsorten (nicht nur Berlin/Deutschland als Handlungsort etc.); • die Gesamtheit der Filme im Filmkanon ermöglicht eine differenzierte Darstellung der Lebenswelten.
„wichtig, jedoch nicht ausschlaggebend“
<ul style="list-style-type: none"> • (ein) Film(e) mit Bezug auf weitere deutschsprachige Länder (Österreich, Schweiz etc.); • (ein) ältere(r) Film, der bedeutend für die Filmgeschichte ist • (ein) Kurzfilm(e); • (ein) Film(e) von einem Regisseur.
unwichtig/nicht relevant
<ul style="list-style-type: none"> • ob im Filmkanon (ein) Schwarz-Weiß-Film(e), ein Stummfilm sowie prämierte Spielfilme vorhanden sind.

Ein detaillierter Bericht mit den erfassten und ausgewerteten Daten und Ergebnissen der zweiten Befragungsrunde findet sich in Anhang V.

An der *dritten* und *vierten Befragungsrunde* nahmen Experten im Bereich der Film- und DaF-Didaktik teil. Auf diese Weise konnte durch die Zusammenarbeit von DaF- und Filmdidaktikern ein komplexes interdisziplinäres Forschungsvorhaben realisiert werden, das an der Schnittstelle der DaF- und der Filmdidaktik lag. Für die Teilnahme wurden zwölf DaF- und Filmdidaktiker aus Deutschland, Frankreich, Österreich und der Schweiz gewonnen (s. Original-Anschreiben in Anhang VI).³

Das Ziel der *dritten Befragungsrunde* war, aufgrund der vorher festgelegten Kriterien für die Auswahl einzelner Spielfilme sowie für die Zusammensetzung des gesamten DaF-Filmkanons eine Liste von Vorschlägen zu geeigneten Spielfilmen zu generieren. Die Teilnehmer wurden gebeten, je zehn Spielfilme, die aus ihrer Sicht

³ Barbara Biechle; Michael Klant; Simone Malaguti; Anastasia Novikova; Hans Overmann; Joachim Pfeiffer; Heidi Rösch; Susanne Scharnowski (Deutschland), Sandrine Eschenauer (Frankreich), Tina Welke (Österreich), Germana D'Alessio; Martin Saurer (Schweiz).

den vorgegebenen Kriterien genügten und für den DaF-Unterricht GER B1-C1 der Sekundarstufe im Auslandsschulwesen weltweit besonders geeignet waren, auszuwählen und die Spielfilmtitel einzureichen. Dazu gab es die Möglichkeit, ggf. Extragründe/besondere Argumente für die Auswahl eines konkreten Spielfilms zu nennen (s. Original-Fragebogen zur dritten Befragungsrunde in Anhang VII).

Die Rücklaufquote betrug 100%. Die dritte Befragungsrunde wurde als quantitative Befragung konzipiert (Abb. 4). Zusätzliche Daten (angegebene Gründe für die Auswahl bzw. Kommentare) wurden anschließend qualitativ ausgewertet.

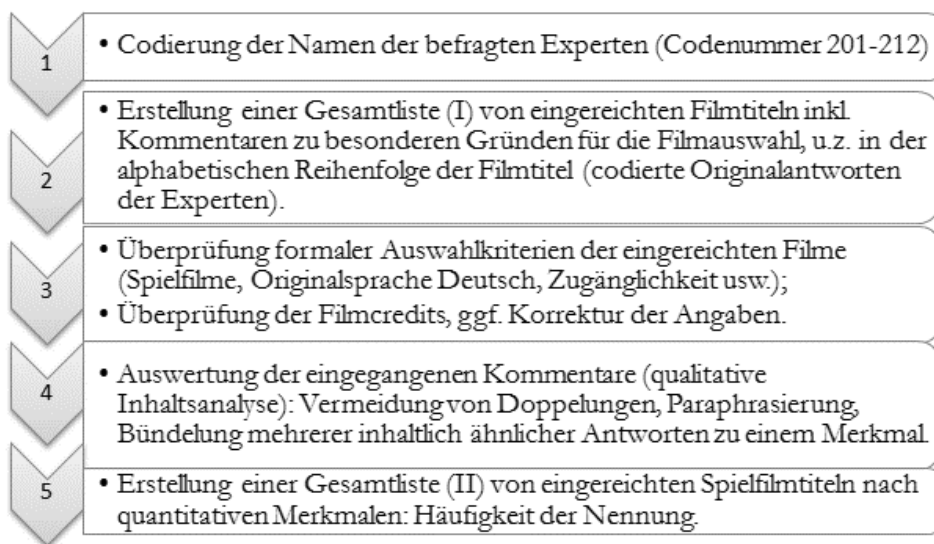


Abb. 4: Dritte Befragungsrunde: Auswertungsprozess.

Die Gesamtliste von eingereichten Vorschlägen umfasste 67 Filmtitel. Die Nennung von 46 Spielfilmen wurde dabei kommentiert und begründet. Zehn Spielfilme wurden von je mehr als zwei Experten für die Auswahl nominiert. Zwei Spielfilme davon wurden von je sechs Personen vorgeschlagen (n=6):

- *Almanya – Willkommen in Deutschland*. Regie: Yasemin Samdereli; DE 2011, FSK: 6.
- *Lola rennt*. Regie: Tom Tykwer; DE 1998, FSK: 12.

Vier Filmtitel wurden von je fünf Experten genannt (n=5):

- *Die Welle*. Regie: Dennis Gansel; DE 2008. FSK: 12.
- *Good Bye, Lenin!* Regie: Wolfgang Becker; DE 2003, FSK: 6.
- *Jenseits der Stille*. Regie: Caroline Link; DE 1996, FSK: 6.
- *Schwarzfahrer*. Regie: Pepe Danquart; DE 1992, FSK: 0.

Ein Filmtitel erreichte vier Nennungen (n=4):

- *Sophie Scholl – Die letzten Tage*. Regie: Marc Rothemund; DE 2005, FSK: 12.

Drei weitere Spielfilme wurden von je drei Experten vorgeschlagen (n=3):

- *Ich war neunzehn*. Regie: Konrad Wolf; DDR 1968, FSK: 12.
- *Kebab Connection*. Regie: Anno Saul; DE 2005, FSK: 12.
- *Meer is nich*. Regie: Hagen Keller; DE 2007, FSK: 6.

18 Filmtitel wurden je zwei Mal (n=2) für die Auswahl nominiert und 39 weitere Filme erhielten je eine Nennung (n=1).

Eine detaillierte Aufstellung der Auswertungsergebnisse der eingereichten Filmvorschläge und Kommentare werden im Bericht zur dritten Befragungsrunde zusammengefasst (s. Anhang VIII). Die Gesamtliste inkl. Kommentare bildete die Grundlage für den Fragebogen und die endgültige Filmauswahl der vierten abschließenden Befragungsrunde.

Das Ziel der *vierten abschließenden Befragungsrunde* war, aus der erstellten Gesamtliste max. 15 aus der Sicht der Gesamtgruppe geeignete Spielfilme auszuwählen. Die Auflistung der eingereichten Spielfilmtitel aus der dritten Befragung wurde nach der Nennungshäufigkeit dargestellt und bildete hiermit die Gruppenmeinung ab. Diese Nennungshäufigkeit konnte (musste aber nicht) die endgültige Auswahl der Experten beeinflussen. In die endgültige Filmliste einzelner Personen konnten sowohl Spielfilme mit mehreren Nennungen übernommen werden als auch Spielfilme, die nur einmal genannt wurden. Die Experten konnten ebenso ihre in der dritten Befragungsrunde eingereichte Filmliste beibehalten (wenn sie nach der Durchsicht von weiteren Filmtiteln von ihrer eigenen Filmliste überzeugt blieben), aber auch ihre Meinung teilweise oder gänzlich ändern. Wichtig war, dass die Auswahl aus der erstellten Gesamtliste vorgenommen wurde und keine neuen, in der Liste nicht aufgeführten Filmtitel eingereicht wurden.

Die Teilnehmer wurden gebeten, je zehn Spielfilme zu nennen und dabei eine Listenplatzierung der Filme nach deren Bedeutung/Wichtigkeit für den Filmkanon vorzunehmen. Entsprechend dieser Platzierung wurden für jeden Film/Rangplatz bestimmte Items vergeben, und zwar in der umgekehrten Reihenfolge: Rangplätze 1-10 erhielten dementsprechend 10-1 Punkt(e). Anhand der ausgewerteten Gesamtpunktzahl jedes Spielfilms wurde die endgültige Nennung von ausgewählten Spielfilmen vollzogen. Der Original-Fragebogen zur vierten Befragungsrunde findet sich in Anhang IX.

Die Rücklaufquote bei der vierten Befragungsrunde betrug 100%. Die Befragung wurde als quantitative Befragung konzipiert (s. Abb. 5). Als Ergebnis wurde nun der DaF-Filmkanon mit zwölf Spielfilmtiteln festgelegt (s. Anhang X).

- *Almanya – Willkommen in Deutschland*. Regie: Yasemin Samdereli; DE 2011, FSK: ab 6. (64 Punkte);

- *Schwarzfahrer*. Regie: Pepe Danquart; DE 1992, FSK: 0/o. A. (58 Punkte);
- *Good Bye, Lenin!* Regie: Wolfgang Becker; DE 2003, FSK: ab 6. (46 Punkte);
- *Lola rennt*. Regie: Tom Tykwer; DE 1998, FSK: ab 12. (43 Punkte);
- *Sophie Scholl – Die letzten Tage*. Regie: Marc Rothemund; DE 2005, FSK: ab 12. (37 Punkte);
- *Kaddisch für einen Freund*. Regie: Leo Khasin; DE 2012, FSK: ab 12. (33 Punkte);
- *Jenseits der Stille*. Regie: Caroline Link; DE 1996, FSK: ab 6. (28 Punkte);
- *Die Welle*. Regie: Dennis Gansel; DE 2008. FSK: ab 12. (23 Punkte);
- *Ich war neunzehn*. Regie: Konrad Wolf; DDR 1968, FSK: ab 12. (21 Punkte);
- *Meer is nich*. Regie: Hagen Keller; DE 2007, FSK: o. A. (19 Punkte);
- *Das Leben der Anderen*. Regie: Florian Henckel von Donnersmarck; DE 2006, FSK: ab 12. (18 Punkte);
- *Solo Sunny*. Regie: Konrad Wolf; DDR 1980, FSK: ab 12. (16 Punkte).

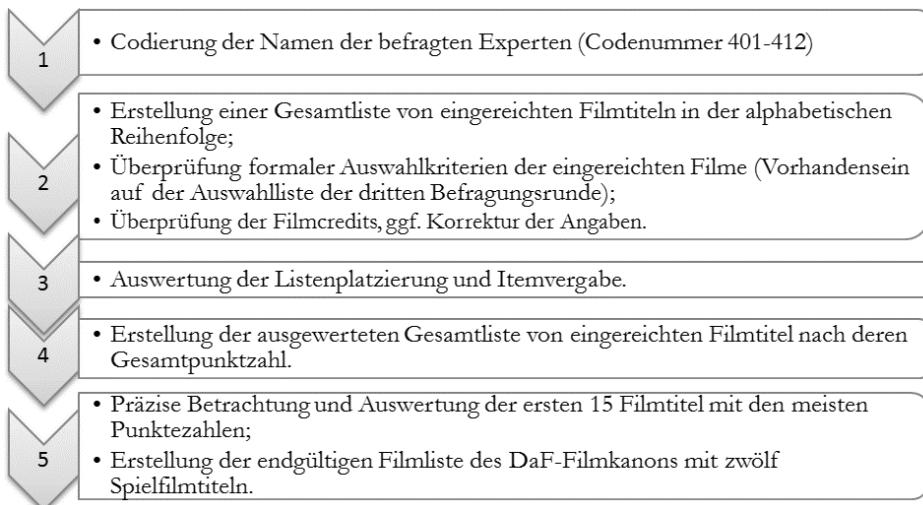


Abb. 5: Vierte Befragungsrunde: Auswertungsprozess.

4 Fazit und Ausblick

Der generierte DaF-Filmkanon soll zu einer höheren Akzeptanz der Filmbildung im DaF-Unterricht führen und zur Weiterentwicklung der fremdsprachlichen Filmdidaktik im DaF-Unterricht beitragen. Dabei wäre es äußerst wichtig, die Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens als Fertigkeit, „audiovisuelle Medien, d. h. Filme unterschiedlicher Genres, im Fremdsprachenunterricht verstehen zu können“ (Biechele 2010: 118), mit filmanalytischen und -ästhetischen Inhalten der Filme als „Gesamtkunstwerke“ zu verbinden, sie auf die Filmbildung auszubreiten und so die Filmlesefähigkeit der Schüler und die Filmkompetenz, die für ein adäquates Verstehen und Dekodieren eines (Spiel-)Films notwendig und unerlässlich ist, zu fördern.

Zur Unterstützung dieses Vorsatzes sollen zukünftig zu allen Spielfilmen des DaF-Filmkanons entsprechende methodisch-didaktische Materialien in Form von Filmheften entstehen. Die Maßnahme soll die DaF-Lehrenden bei der Vorbereitung auf die Filmarbeit im Unterricht entlasten, sie für einen Einsatz der Spielfilme des DaF-Filmkanons gewinnen und die tatsächliche Realisation des Filmkanons im pädagogischen Schulkontext des DaF-Unterrichts zur Folge haben.

Der DaF-Filmkanon in seiner aktuellen Fassung wurde bewusst für eine breite und offene kulturell heterogene Zielgruppe der DaF-Lernenden konzipiert, eignet sich ggf. nach einer detaillierten Überprüfung für den Einsatz im DaF-Unterricht eines beliebigen Ziellandes und stellt so einen Basis-Filmkanon dar. Für eine differenzierte passgenaue(re) Spezifikation für den DaF-Unterricht eines konkreten Ziellandes wäre jedoch eine Erweiterung des Basiskanons maßgeblich. In den Basis-Filmkanon können z. B. bis zu drei weitere Spielfilme aufgenommen werden, die didaktische Ziele des DaF-Unterrichts in einem konkreten Zielland optimal fördern und einen höheren didaktischen Gewinn bei der Arbeit mit einer konkreten Zielgruppe versprechen. So kann auf den Bedarf einer bestimmten Zielgruppe näher eingegangen und auf die Aspekte der gesellschaftlichen, kulturellen, sprachlichen, didaktischen und schulpolitischen Diversität Acht genommen werden. An einem entsprechenden Projektantrag wird gearbeitet.

Literatur

- Abraham, Ulf (2010): Filmkanon als Spiegel einer Filmgeschichte? Geschichte und Gegenwart des Mediums Film im Deutschunterricht. In: Kepser, Matthias (Hrsg.): *Fächer der schulischen Filmbildung Deutsch, Englisch, Geschichte u. a.* München: kopaed, 39-54.
- Ackermann, Irmgard (2001): Fragen des literarischen Kanons. In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK). Bd. 19.2. Berlin: de Gruyter, 1346-1353.

- Bauer, Manuela; Hahn, Natalia (2014): *Ausgerechnet Sibirien: Filmbefeh für den DaF-Unterricht/ Sprachniveau B2*. Freiburg: Pädagogische Hochschule. (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:frei129-opus-4376>) (20.01.2014).
- Baumann, Matthias; Hahn, Natalia (2015, i. Vorb.): *Symphonie einer Großstadt/ Stummfilm spricht Deutsch: Filmbefeh für den DaF-Unterricht. Sprachniveau A1-C2*. [online]. Freiburg: Pädagogische Hochschule.
- Bibliographisches Institut GmbH (Hrsg.) (2015): *Duden Online*. (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Almanach>) (27.05.2015).
- Biechele, Barbara (2010): Hör-Seh-Verstehen, das. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Verlag, 118.
- Bpb, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2003): *Der Filmkanon*. (<http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/filmbildung/filmkanon/>) (04.11.2012).
- Buß, Angelika (2008): Kanonprobleme. In: Boogaart, Michael Kämper-van den (Hrsg.): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 153-162.
- Eisler, Rudolf (1976): Kanon. In: Ritter, Joachim; Gründer, Karlfried (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 4. I-K. Darmstadt: WGB, 688-692.
- Erlinger, Hans-Dieter (2002): Kanonfragen für die Medienerziehung im Deutschunterricht. In: Arnold, Ludwig Heinz (Hrsg.): *Literarische Kanonbildung. Text + Kritik*. Sonderband. München: edition text + kritik im Richard Boorberg Verlag, 291-307.
- Fehrmann, Georg (2001): „Verschiedene Varianten des Wolfmotivs“ – Kanondiskussion und Textauswahl in der Sekundarstufe II: ein Problem-aufriss. In: Fehrmann, Georg; Klein, Erwin (Hrsg.): *Literarischer Kanon und Fremdsprachenunterricht*. Aachener Schriften zur Sprache und Literatur 4. Bonn: Romanistischer Verlag, 13-34.
- Glasenapp, Jörn (2013): Filmwissenschaft. In: Rippl, Gabriele; Winko, Simone (Hrsg.): *Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte*. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, 379-386.
- Goethe-Institut (Hrsg.) (2015): *Filmkatalog*. (<http://www.goethe.de/kue/flm/prj/arc/deindex.htm>) (29.05.2015).
- Häder, Michael (2009): *Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Häder, Michael; Häder, Sabine (2000): Die Delphi-Methode als Gegenstand methodischer Forschungen. In: Häder, Michael; Häder, Sabine (Hrsg.): *Die Delphi-Technik in den Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hahn, Alois (1987): Kanonisierungsstile. In: Assmann, Aleida; Assmann, Jan (Hrsg.): *Kanon und Zensur. Archäologie der literarischen Kommunikation II*. München: Wilhelm Fink, 28-37.
- Hahn, Natalia (2014): *Konzeption, Aufbau und Verwaltung des pädagogischen DaF-Filmportals www.daf-filmportal.de*. (<http://www.daf-filmportal.de>) (29.05.2015).
- Hahn, Natalia (2015a): Filmbildung im deutschdidaktischen und im DaF-didaktischen Handlungsfeld: eine kontrastive Perspektive. In: Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hrsg.): *Film im DaF/DaZ-Unterricht. Beiträge der XV. IDT Bozen*. Wien: Praesens-Verlag, 13-38.
- Hahn, Natalia (2015b): *Filmhefte für den DaF-Unterricht: Qualitätsstandards*. Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg. (<http://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/472>) (22.04.2015).
- Hahn, Natalia (2015, i. Vorb.): *Geschichte der Russlanddeutschen: Filmheft für den DaF-Unterricht. Sprachniveau C1-C2*. Freiburg: Pädagogische Hochschule.
- Hahn, Natalia; Schöler, Marianne (2014): *Russendisko: Filmheft für den DaF-Unterricht/Sprachniveau C1*. Freiburg: Pädagogische Hochschule. (<http://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/456>) (14.12.2014).
- Heydebrand, Renate von (1998): Kanon Macht Kultur – Versuch einer Zusammenfassung. In: Heydebrand, Renate von (Hrsg.): *Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, 612-625.
- Heydebrand, Renate von; Winko, Simone (1996): *Einführung in die Wertung von Literatur*. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Hudson-Wiedemann, Ursula (2002): Kulturthematische Literaturwissenschaft und Kanonbildung. In: Auer, Michaela (Hrsg.): *Kanon und Text in interkulturellen Perspektiven: „andere Texte anders lesen“*. Stuttgart: Heinz, 29-43.
- Kepser, Matthis (2008): Brauchen wir einen Filmkanon? Ein Vorschlag für eine schulinterne Initiative. In: Pfeiffer, Joachim; Staiger, Michael (Hrsg.): *Der Deutschunterricht. Filmdidaktik*. Heft 3, 20-32.
- KJF, Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland und Kinderkino München e. V./Kinder- und Jugendfilm Korrespondenz (Hrsg.) (2003): *Filmkanon für Kinder*. Sonderheft. München: Das freie Buch München.
- Koebner, Thomas (2011): Kanon/Wertung. In: Koebner, Thomas (Hrsg.): *Reclams Sachlexikon des Films*. 3. Auflage. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 342-345.

- Korte, Hermann (2002): K wie Kanon und Kultur. Kleines Kanonglossar mit 25 Stichwörtern. In: Arnold, Ludwig Heinz (Hrsg.): *Literarische Kanonbildung. Text + Kritik*, Sonderband. München: edition text + kritik im Richard Boorberg Verlag, 25-38.
- Korte, Hermann (2003): Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 2. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 61-77.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2003): *Kinderliteratur, Kanonbildung und literarische Wertung*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 8. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Müller-Michaels, Harro (2013): Kanon. In: Rothstein, Björn; Müller, Claudia (Hrsg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 178-180.
- Netzwerk Deutsch (Hrsg.) (2010): *Die deutsche Sprache in der Welt. Statistische Erhebungen 2010*. Berlin/Bonn/Köln/München: Netzwerk Deutsch.
- Paefgen, Elisabeth K. (2009): Filme aus dem Filmkanon im Deutschunterricht. In: Hamann, Christof; Hofmann, Michael (Hrsg.): *Kanon heute. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 139-155.
- Paetz, Nadja-Verena; Ceylan, Firat; Fiehn, Janina; Schworm, Silke; Harteis, Christian (2011): *Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Springer Fachmedien.
- Pfeiffer, Joachim; Staiger, Michael (2010): *Grundkursfilm 2. Filmkanon. Filmklassiker. Filmgeschichte*. Braunschweig: Schroedel.
- Pütz, Bert (2009): *Literarische Kanonbildung. Unter besonderer Berücksichtigung der Schriften Adornos*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hrsg.) (2010): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag.
- ZfA, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hrsg.) (2009): *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen*. Autorenteam: Bausch, Karl-Richard u. a. Köln: Bundesverwaltungsamt.

Anhänge

Die Anhänge, belassen in ihrer ursprünglichen vollständigen Projekt-Originalfassung, finden Sie als PDF-Dateien online unter <http://www.daf-filmportal.de> (Rubrik Filmdidaktik DaF).

Anhang I: Anschreiben A.

Anhang II: Fragebogen zur ersten Befragungsrunde.

Anhang III: Bericht zur ersten Befragungsrunde.

Anhang IV: Fragebogen zur zweiten Befragungsrunde.

Anhang V: Bericht zur zweiten Befragungsrunde.

Anhang VI: Anschreiben B.

Anhang VII: Fragebogen zur dritten Befragungsrunde.

Anhang VIII: Bericht zur dritten Befragungsrunde.

Anhang IX: Fragebogen zur vierten Befragungsrunde.

Anhang X: Bericht zur vierten Befragungsrunde.

Über Grenzen. Migrationspädagogische Perspektiven für kulturreflexives Lernen

Hannes Schweiger (Wien)

1 Kulturreflexives Lernen mit Literatur

Migration und Globalisierung bringen eine intensive Auseinandersetzung mit Fragen der Zugehörigkeit mit sich, die in mehrfacher Weise für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht relevant ist: Erstens werden Grenzziehungen gerade durch wiederholtes Überschreiten, wie im Falle verstärkter Migrationsbewegungen, zur Diskussion und infrage gestellt. Auf das Potential des Themas *Grenze* als Ausgangspunkt kulturbezogenen Lernens hat unter anderem Krumm (2001: 310) hingewiesen, denn „Sprachenlernen läßt sich als Schritt zur Grenzüberschreitung verstehen [...]. Wer Deutsch lernt, überwindet damit Sprachgrenzen“. Grenzen, ihre unterschiedlichen Manifestationen und Formen ihrer Überschreitung sind ein universelles Thema, das für Lernende nicht nur im Sprachunterricht relevant ist. Grenzen sind kulturelle Deutungsmuster im Sinne eines kulturwissenschaftlichen bzw. diskursiven Zugangs zum Sprachunterricht (vgl. Altmayer 2006: 56, Altmayer 2014: 32) und spezifische Grenzen wie die Berliner Mauer oder der sogenannte „Eiserne Vorhang“ können

als Erinnerungsorte zum Lerngegenstand werden (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 57, Schmidt; Schmidt 2007: 18ff.).

Zweitens erscheinen Zugehörigkeitsordnungen, die mithilfe nationaler, ethnischer oder kultureller Differenzsetzungen hergestellt werden, unter migrationsbezogenen Vorzeichen einerseits fragwürdig und andererseits zeigt sich immer wieder, wie machtvoll sie sind. Zugehörigkeitsordnungen, die durch Migrationsphänomene hervorgebracht und bestätigt werden, sind Gegenstand der Migrationspädagogik, insbesondere mit Blick auf „die Frage, wie diese Ordnungen in Bildungskontexten wiederholt und produziert, aber auch problematisiert und verschoben werden“ (Mecheril u. a. 2010: 16).

Drittens wirft die migrationsbedingte Dynamik von Gesellschaften die Frage auf, welche Wirklichkeitsausschnitte im Sprachunterricht zum Gegenstand gemacht werden und wie ein Bewusstsein für die spezifische Komplexität und Vielfalt der amtlich deutschsprachigen Regionen, die zugleich (und nicht nur migrationsbedingt) mehrsprachig sind, geschaffen werden kann. Dabei gilt es, globale und lokale Perspektiven miteinander in Beziehung zu setzen, ganz im Sinne globalen Lernens, einem Ansatz, der verstärkt auch für den Sprachunterricht fruchtbar zu machen ist und in dem „die Möglichkeiten kulturellen Lernens in globalen Perspektiven, in den Dimensionen von Entgrenzungs- und weltweiten Vernetzungsprozessen aufgehoben“ sind (Hille 2014: 16).

Vor dem Hintergrund der literatur- und kulturwissenschaftlichen Perspektivierung der Literaturdidaktik im DaF/DaZ-Kontext, die in den letzten Jahren nachhaltig etabliert wurde, werden literarische Texte nicht als Fenster in eine fremde Wirklichkeit, sondern als Medium der Auseinandersetzung mit kulturbezogenen Konstruktionen und mit der Vielfalt an Sichtweisen und Wahrnehmungsmustern verstanden. Gerade Literatur kann „als ein Brennglas für den kritisch-distanzierten Blick auf angeblich und vermeintlich unumstößliche kulturelle Gegebenheiten und gesellschaftliche Verhältnisse“ dienen (Hallet 2015: 16). Die Lektüre literarischer Texte erlaubt es, sich sowohl kognitiv als auch affektiv Identitäts- und Zugehörigkeitsfragen zu widmen. Insbesondere Migrationsliteratur bietet sich im Sprachunterricht an, wenn migrationsgesellschaftlich relevante Fragestellungen bearbeitet werden sollen.

Migrationsliteratur wird dabei als Literatur verstanden, in der Migration und ihre Folgen Thema sind, unabhängig von der Frage, ob der Autor selbst Migrationserfahrungen gemacht hat. Romane wie Jenny Erpenbecks „Gehen, ging, gegangen“ (2015) oder Michael Köhlmeiers „Das Mädchen mit dem Fingerhut“ (2016), die sich der aktuellen Situation von Menschen auf der Flucht annehmen, sind somit selbstverständlich der Migrationsliteratur zuzuordnen, auch wenn die beiden nicht als Menschen mit Migrationsgeschichte oder Migrationshintergrund bezeichnet werden. Migrationsliteratur ist die neue „Literatur des Dazwischen, des Oszillierens zwischen den Kulturen, der mehrfachen Identitäten“ (Löffler 2014: 8). Der Migrant ist zur „Leitfigur der mobilen Moderne avanciert“, so Sigrid Löffler in ihrer Studie zur

„neuen Weltliteratur“, die „uns unsere eigene Patchwork-Identität als universale Gegebenheit bewusst“ macht (ebd.: 11). Eine global orientierte Literatur, wie sie hier skizziert wird, „ist mit ihrer Poetik, ihren Formen und Thematiken Teil eines Diskurses um Phänomene wie Vernetzung, Entgrenzung, Glokalität und Hybridität“ (Hille 2014: 19). Im Folgenden soll an einigen Beispielen aus der Gegenwartsliteratur gezeigt werden, welche kultur- und gesellschaftsbezogenen Lernprozesse im Sprachunterricht (sowohl in DaF als auch in DaZ) zum Thema *Migration* initiiert werden können. Die theoretische Grundlage bilden dafür migrationspädagogische Perspektiven einerseits und kulturwissenschaftliche andererseits – zwei Perspektiven, zwischen denen es eine Reihe von Überschneidungen gibt.

Die Auseinandersetzung mit kulturbezogenen Themen und Fragestellungen im Kontext des Sprachunterrichts – sowohl im Erstsprachen-, Zweitsprachen- oder Fremdsprachenunterricht – schließt die Reflexion des je eigenen Verständnisses von *Kultur* und ihrer unterschiedlichen Funktionen ein. Wie wird die Kategorie *Kultur* eingesetzt, um Differenzen oder Gemeinsamkeiten zwischen Gruppen zu behaupten? Wer verwendet *Kultur* in welchem Zusammenhang und mit welcher Wirkung? Was wird ausgeblendet, wenn eine kulturbezogene Perspektive gewählt wird?

Das Sprechen über Kultur ist nicht unschuldig möglich und bedarf stetiger, sich immer wiederholender und vertiefender Reflexionsarbeit. Das Sprechen über Kultur ist damit nicht illegitim. Es bedarf jedoch einer erhöhten Anstrengung, um wirksame, diskursiv zirkulierende rassistische Zugehörigkeits- und Differenzordnungen – welche normieren, subjektivieren, Individuen anrufen – unter Bedingungen der eigenen Involviertheit, nicht unhinterfragt zu reproduzieren. (Heinemann 2015: 81)

Die von Heinemann genannte professionelle Involviertheit ist eine wichtige Voraussetzung auf Seiten von Lehrkräften für die Gestaltung kulturreflexiven Lernens. So wie für das Forschen zu migrationsgesellschaftlichen Themen gilt auch für das Unterrichten von DaF und DaZ, dass die Reflexion der eigenen Involviertheit in Verhältnisse, die häufig von asymmetrischen Beziehungen (etwa zwischen Etablierten und Außenseitern bzw. Außenseiterinnen oder zwischen Mehrheitszugehörigen und Minderheiten oder zwischen *Native speakers* und Fremdsprachenlernenden) geprägt sind, eine wichtige Grundlage darstellt (vgl. Messerschmidt 2011).

Dem hier skizzierten Umgang mit literarischen Texten im Hinblick auf kultur- und gesellschaftsbezogene Lernziele liegt ein dynamisches und prozesshaftes Verständnis von Kultur zugrunde. Kultur wird verstanden als ein „Komplex von Sinnssystemen oder [...] symbolischen Ordnungen“, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen“ (Reckwitz 2000: 84, zit. n. Altmayer 2015: 25). Kultur ist also ein Repertoire an Wissen und Praktiken, aus dem Individuen schöpfen können und das Gemeinschaft oder Kollektive konstituiert, die aber nicht als homogen oder essentialistisch zu verstehen und deren Grenzen durchlässig und veränderbar sind. Der Bezugsrahmen sind nicht Nationalkulturen, sondern Dis-

kurse, wobei der Fokus in den für das Feld Deutsch als Fremdsprache tonangebenden Kulturstudien auf deutschsprachige Diskurse gerichtet ist. Nicht nur im Deutsch-als-Zweitsprache-Kontext gilt es, auch die Frage nach den Zusammenhängen zwischen den dominanten deutschsprachigen Diskursen und den Diskursen in Migrationssprachen wie Türkisch, Polnisch, Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch u. a. zu stellen. Lehrziel ist in jedem Fall, Lernkontexte und -bedingungen zu schaffen, die Individuen darin unterstützen, ihre Partizipationsmöglichkeiten zu erweitern, wofür einerseits sprachliche Kompetenz, andererseits aber auch kulturelles, alltagsweltliches und gesellschaftsbezogenes Wissen sowie entsprechende Handlungskompetenz notwendig ist.

Wenn von *Kultur* die Rede ist und dabei Differenzen und Gemeinsamkeiten markiert werden, ist immer nach den damit verbundenen Dominanz- und Machtverhältnissen zu fragen. Weiters gilt es neben *Kultur* auch andere Kategorien zu bedenken, die für die Hervorhebung oder Negierung von Differenzen und die Herstellung von Zugehörigkeit bedeutsam sind, vor allem Geschlecht, Klasse, Religion, Nation, Ethnie oder Alter. Kulturelle Praxen müssen kontextualisiert werden und es muss gefragt werden, welche Funktion und Wirkung die Bezugnahme auf *Kultur* hat. Als Sprachlehrer oder Sprachlehrerin muss man

sich klar machen, das „Kultur“ immer mit Macht verknüpft ist und eine nicht im Voraus bestimmbare Rolle spielt: Ob es um „das Kulturelle“ als Zuschreibung oder als Selbstbeschreibung und -verortung geht, ob es um „Kultur“ als Kampf um Bedeutungen oder Kulturalisierung als Bewältigungsstrategie von Professionellen geht [...] – die Auseinandersetzung damit ist ein Bestandteil von Professionalität. (Kalpaka 2015: 309)

Professionalität bedeutet im Kontext kulturbezogenen Lehrens die kritische Auseinandersetzung mit Kategorien wie *Kultur* und *Nation*, eine reflektierte Kategorienbildung, die Reflexion der Historizität und Performativität von Sprache und die Reflexion der eigenen Positionierungen (vgl. Heinemann 2015: 80f.).

Aus migrationspädagogischer Perspektive rückt „die Beschreibung und Analyse der dominanten Schemata und Praxen der Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘“ die im Zusammenhang mit der Rede von *Kultur* immer wieder zu beobachten ist, in den Mittelpunkt des Interesses. Es geht also um

die Frage, aufgrund welcher kulturellen Praktiken in pädagogischen Zusammenhängen zwischen „MigrantInnen“ und „Nicht-MigrantInnen“ unterschieden wird, auf Grund welcher Bedingungen „MigrantInnen“ als MigrantInnen wahrgenommen werden, wie Kinder lernen, sich als „Nicht-AusländerIn“ oder „Fremde“ zu verstehen und wie in alltäglichen Praxen innerhalb und außerhalb der offiziellen Orte neue, „widerständige“ Formen der Überschreitung der traditionellen Grenzen erprobt und ein-

geübt werden, eine Erkundung also der Praxen, Lebensweisen und Geschichten, die sich dem eindeutigen Unterscheiden entziehen. (Mecheril 2015: o. S.)

Die Migrationspädagogik interessiert sich somit „auch für die Stärkung und Ausweitung der Möglichkeiten der Verflüssigung und Versetzung dieser Schemata und Praxen“ (Mecheril 2015: o. S., vgl. auch Mecheril et al. 2013).

Im Hinblick auf ästhetisches Lernen – unter anderem mit Literatur – ist die Auseinandersetzung mit Zugehörigkeitsordnungen, die subjektivierende Wirkung haben, zentrales Anliegen. Subjektivierung bezieht sich auf den Prozess, wie Subjekte „in gesellschaftlichen diskursiven Zusammenhängen durch (objektivierende) multiple Zuschreibungen und Anrufungen hervorgebracht“ werden (Dirim; Eder; Springsits 2013: 125). Dabei gilt es immer auch das Verhältnis zwischen der Selbstpositionierung und den Adressierungen und Zuschreibungen durch andere zu bedenken.

Zugehörigkeitsordnungen vermitteln „Selbst-, Fremd- und Weltverständnisse nicht nur kognitiv, sondern vor allem auch sinnlich-leiblich“. So wie andere ästhetische Formen wird Literatur unter diesen Vorzeichen eingesetzt, damit diese Ordnungen und Subjektivierungsprozesse zum Gegenstand der Reflexion werden, aber auch, damit Lernende ihre eigenen Positionen erproben, möglicherweise verändern oder verwerfen (Mecheril 2015: o. S.). Migrationspädagogische Perspektiven sind nicht nur für den DaZ-Kontext relevant, sondern bieten auch produktive Zugänge im Feld DaF. Abgesehen davon lassen sich gerade im Hinblick auf den Kulturbegriff und auf zentrale Ziele kultur- und gesellschaftsbezogenen Lernens Übereinstimmungen zwischen den Kulturstudien bzw. einer kulturwissenschaftlichen oder diskursiven Landeskunde und der Migrationspädagogik feststellen.

Im Unterricht verfolgt kulturreflexives Lernen mit Literatur (und anderen Gegenständen) vor allem folgende Ziele: die Bewusstmachung des eigenen Verständnisses von *Kultur*; das Erkennen unterschiedlicher Funktionalisierungen von *Kultur*; die Einordnung kultureller Differenzen und Gemeinsamkeiten in einem breiteren Spektrum an Ebenen der Differenzierung (Stichwort Intersektionalität); die Analyse der wechselseitigen Bedingtheit von Kultur, Macht und gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen. Kulturreflexives Lernen ist daher: partizipativ, prozesshaft, machtkritisch, ermächtigend und handlungsorientiert. Es „regt dazu an, scheinbare Gewissheiten zu hinterfragen, und fördert die Auseinandersetzung mit den eigenen, individuellen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern in der Begegnung mit Deutschsprachigen und Deutschsprachigem“ (Schweiger; Hägi; Döll 2015: 10). Wie Literatur für ein derart verstandenes kulturreflexives Lernen genutzt werden kann, sollen die folgenden Beispiele zeigen. Das spezifische Potential literarischer Texte im Kontext eines migrationsgesellschaftlich gerahmten diskursiven Lernens besteht gerade darin, dass Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster nicht nur implizit verwendet, sondern auch „explizit verhandelt, reflektiert und weiterentwickelt“ werden (Altmayer 2014: 33). Grundlage dafür ist die in den letzten Jahren

verstärkt vorgenommene literaturwissenschaftliche Fundierung einer Literaturdidaktik im Bereich DaF/DaZ (vgl. Dobstadt; Riedner 2011a, Dobstadt; Riedner 2011b, Dobstadt; Riedner 2014). Entscheidend ist eine Verbindung aus sprach- und kultur- bzw. gesellschaftsbezogenem Lernen und ein Zugang zu Literatur, der nicht allein inhalts- und kontextorientiert, sondern ebenso auf die sprachliche Form und die sprachlichen Gestaltungsmöglichkeiten gerichtet ist.

2 Zugehörigkeiten in Bewegung

„Durch Migration wird die Frage der Zugehörigkeit individuell, sozial und auch gesellschaftlich zum Thema“ (Mecheril 2014: 13). In einer Vielzahl literarischer Texte, in denen Migrationsprozesse im Mittelpunkt stehen, wird diese Frage ebenfalls beleuchtet, mitunter auf ironische Weise wie im Fall des folgenden Prosastücks von Zsuzsanne Gahse. Gegenstand ihrer Textsammlung „Instabile Texte zu zweit“ ist das Reisen und das Überschreiten nationaler und kultureller Grenzen: Gahse arbeitet mit Wiederholungen und Fragmentarisierungen und lässt ein Textgewebe entstehen, aus dem auch Teile entnommen werden können, die für sich stehen und als eigenständige Texte im Unterricht eingesetzt werden. In einem dieser Ausschnitte stellt sie die Relevanz von Herkunft für die Zugehörigkeit von Individuen infrage und versinnbildlicht ein Phänomen in Migrationsgesellschaften, das mit einem programmatischen Buchtitel als „Bewegte Zugehörigkeiten“ (Strasser 2009) bezeichnet werden kann:

Er (wer auch immer) wurde in Hamburg geboren und lebte dann in München, er wurde in Hamburg geboren, lebte dann zwei Jahre in Paris, später in Rom; ein Hamburger. Er war in Hamburg auf die Welt gekommen, lebte jedoch in Kiew, später in Mělník, so dass er ein Tscheche war, er lebte eine Weile dort, der Hamburger war ein Tscheche, einige Jahre danach war er in Rom angelangt. Dort traf er eines Abends jenen Mann, der in Zürich auf die Welt gekommen war und in Genf lebte, der Genfer kam an, und es wurde ein wichtiger Abend, für beide Römer. Sie verabredeten sich und trafen sich in Graz wieder, wo auch die Frau des einen der beiden Römer hinzukam, sie war keine Römerin, war nie in Rom gewesen, nie in Hamburg, hingegen wurde sie in Baar geboren, war im Tessin aufgewachsen, nun fuhr sie mit den beiden Römern nach Graz, sie waren drei Grazer. (Gahse 2005: 8)

Die Lernenden erhalten den (im Original noch etwas längeren) Textausschnitt ohne die jeweiligen Zugehörigkeitsbezeichnungen (Hamburger, Genfer, Römerin, Grazer etc.) und sollen versuchen, die dadurch entstandenen Lücken zu füllen, wobei unterschiedliche Herkunftsbezeichnungen (Städte, Regionen, Länder, Kontinente) vorgegeben werden können. Ziel ist es, sich mit der Relevanz von Herkunft und mit der Prozesshaftigkeit von Zugehörigkeit auseinanderzusetzen. Gahses Text lassen

sich eine Reihe von weiteren literarischen und nicht-literarischen Einlassungen auf dieses Thema an die Seite stellen: Yasmin Hafedh zeigt in ihrem Auftritt bei einem Poetry Slam, wie die Frage „Wo kommst du her?“ eindeutige Antworten nahelegt, die der Komplexität von Identität und den Mehrfachzugehörigkeiten vieler Menschen nicht gerecht wird. Welche Subjektivierungsprozesse durch diese harmlos scheinende Frage ausgelöst werden und wie ihr in pointiert-subversiver Weise begegnet werden kann, führt sie in diesem Text nicht nur auf Deutsch vor, sondern zeigt sie auch mit einem kurzen Wechsel ins Arabische, eine ihrem Gesprächspartner nicht vertraute Sprache (Hafedh 2014).

Dimitré Dinev zitiert in einer 2008 gehaltenen Rede mit dem Titel „Wie sicher ist der Frieden in Europa?“ Emmanuel Levinas, der in seinem Essay „Heidegger, Gagarin und wir“ die „Spaltung der Menschen in Einheimische und Fremde“ auf die Denkfigur des „Eingepflanztseins in eine Landschaft“ zurückführt. Dinev stellt dazu fest:

Gefährlich ist dieses Beschwören der Geister eines Ortes. Denn der Mensch ist keine Pflanze, er bewohnt die Erde ganz anders. Der Mensch entdeckt die Menschen, bevor er die Landschaften und die Städte entdeckt. Er ist in einer Gesellschaft heimisch, bevor er in einem Haus heimisch ist. (Dinev 2010: 69)

Ödön von Horváth wiederum „erfreut“ sich in seinem kurzen Prosatext „Fiume, Belgrad, Budapest, Preßburg, Wien, München“ seiner „Heimatlosigkeit“ und bezeichnet sich als „eine typisch alt-österreichisch-ungarische Mischung: magyarisches, kroatisches, deutsches, tschechisches“ (Horváth 1971: 9). Mit diesem Text sei angedeutet, welche Möglichkeiten sich ergeben, wenn die Frage nach der Bedeutung von Herkunft aus einer historischen Perspektive beleuchtet wird. Einem subjektivierungskritischen Ansatz folgend wird in der kreativen und analytischen Auseinandersetzung mit diesen und anderen Texten eine kritische Analyse von Zuschreibungspraktiken ermöglicht – Praktiken, die die Figur der *Migrations-anderen* fortschreiben und auf einer dichotomen Unterscheidung zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ basieren, die der Komplexität und Prozesshaftigkeit von Zugehörigkeit nicht gerecht werden. Mit dem Begriff *Migrationsandere* wird deutlich gemacht, dass es Migranten nicht an sich, sondern nur als relationale Kategorie gibt (vgl. zu diesem Begriff Mecheril et al. 2010: 17). Im Unterricht können derartige literarische Beispiele für die Herstellung der Gruppe der Migrationsanderen zum Gegenstand der Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse werden.

3 Die Macht der Zuschreibungen

Das migrationspädagogische Unterfangen einer kritischen Auseinandersetzung mit Grenzziehungen und deren Überschreitungen ist mit einer zentralen Ambivalenz konfrontiert: Denn Migration ist

nicht allein ein Prozess des Überschreitens von Grenzen, sondern ein Phänomen, das die Thematisierung und Problematisierung von in Zugehörigkeits- und Differenzordnungen markierten Grenzen nach sich zieht und damit nicht nur ihre Infragestellung betreibt, vielmehr auch ihre Stärkung. (Mecheril 2014: 13)

Indem Grenzen thematisch werden, werden sie auch reproduziert. Diese Ambivalenz lässt sich nicht auflösen. Ziel ist jedenfalls, Grenzziehungen und Zugehörigkeitsordnungen nicht allgemein und abstrakt zu besprechen, sondern im Hinblick auf ihre Relevanz für den Einzelnen und die Einzelne, für individuelle Lebensgeschichten und Lebensumstände. Zugehörigkeit wird durch Selbstpositionierungen und durch Zuschreibungen seitens anderer performativ hergestellt. Gerade literarische Texte und ihre subjektiven Wirklichkeitsausschnitte bieten viel Stoff, um die machtvolle Wirkung von Zuschreibungen zu thematisieren und beispielsweise der Frage nachzugehen, wer in welchem Kontext als Migrant adressiert wird, welche Wirkungen das hat und wie im Vergleich dazu die Selbstpositionierung aussieht. Im besten Fall wird die Kontingenz der Unterscheidung zwischen Migrant und Nicht-Migrant deutlich, die flexibel und kontextspezifisch getroffen wird, immer aber auch von gesellschaftlichen Hierarchien und den individuellen sozialen und ökonomischen Verhältnissen abhängig ist (vgl. Mecheril 2014: 13).

Ein solcherart subjektivierungskritischer Sprachunterricht hilft die „Macht der Zuweisung von Subjektpositionen [...] aufzudecken und dadurch auch aufzubrechen und verweist auf die Möglichkeit, die eigene Person betreffende Subjektpositionierungsangebote anzunehmen oder abzulehnen“ (Dirim; Eder; Springsits 2013: 137). Ein Text, der sich dafür besonders gut eignet, ist Anna Kims kurzes Prosastück „irritationen“ (Kim 2000), das auch in Verbindung mit weiteren Texten der Autorin gelesen werden kann, in denen sie sich mit Zuschreibungen und ihren Konsequenzen für die eigene Identität auseinandersetzt: Eine Reise nach Grönland ist der Anlass unter anderem über Inklusions- und Exklusionsmechanismen zu reflektieren und diese auch in Beziehung zur eigenen Situation als Schriftstellerin zu setzen. Im Zuge einer Passkontrolle „verwandeln sich imaginierte in reale Zugehörigkeiten“ (Kim 2011: 94) und es wird nach jener Eindeutigkeit in der Zuordnung einer Person gesucht, die die Lebensgeschichten transgressiver Subjekte verweigern:

Diese Art der Grenzziehung funktioniert reibungslos nur bei eindeutigen Menschen, vieldeutige und vielgedeutete widerstehen dieser Form von Eingrenzung, indem ihre Existenz die Grenzziehung selbst infrage stellt, denn sie sind nichts anderes als Personifikationen einer Entgrenzung. (Kim 2011: 94)

Entgrenzungen stellen offensichtlich nach wie vor eine Irritation dar und werden häufig mit Strategien der Begrenzung beantwortet. Im dritten Abschnitt der Vorlesungen, die unter dem Titel *Der sichtbare Feind* erschienen sind, geht sie der Frage nach, wie privates und öffentliches Ich zusammenhängen und welche Effekte Fremdzuschreibungen, die in erster Linie auf ihr Äußeres rekurrieren, für ihre Zugehörigkeit haben. „Ich entdecke häufig, dass ich mehr Thema als Person bin“ (Kim 2015: 86). Und dabei repräsentiert sie oft ein Gebiet oder eine Gruppe und fühlt sich in ihren Möglichkeiten, sie selbst zu sein, eingeschränkt. Dies führte auch, so die Autorin, zu einer deutlichen Spaltung zwischen dem privaten und dem öffentlichen Ich. Sie habe in der Volksschule und bis zum Alter von 13 oder 14 Jahren einen „Identitätskampf“ geführt, allerdings nicht in sich selbst, sondern aufgrund von Zuschreibungen von außen, gerade auch durch ihre Eltern (ebd.: 98f.). Ihr selbst erscheint ihre Identität eindeutig zu sein, die Zuschreibungen durch andere, die ihr Äußeres zum Indikator ihrer Zugehörigkeit machen, führen aber zu Erlebnissen des Ausgeschlossenseins und des Auseinanderklaffens von Selbstbild und Fremdbild. Sie benennt sehr klar, dass das Problem „nicht der mehrkulturelle Hintergrund“ einer Person ist, „das Problem ist die Sicht der Gesellschaft. Es ist einzig deshalb schwierig, in zwei Kulturen aufzuwachsen, weil es als problematisch angesehen wird, nicht aus *einer* Kultur zu stammen“ (ebd.: 104).

In „irritationen“ setzt sich Anna Kim nicht in Form eines Essays, sondern einer Kurzgeschichte mit den machtvollen Effekten von Zuschreibungen auseinander, die Eindeutigkeit herzustellen und eine Person auf ihre (vermeintliche) Herkunft festzulegen versuchen. Die Ich-Erzählerin versucht auf unterschiedliche Weise der Frage „Wer bin ich?“ nachzugehen: Sie fertigt mithilfe eines Kopierers ein Bild ihres Gesichts an, das sie dann analysiert. Oder sie hört Tonaufnahmen von Gesprächen in ihrer Familie und geht der Frage nach, inwiefern sich ihre Aussprache von jener anderer Familienmitglieder unterscheidet und welche Rückschlüsse sich auf ihre Identität ziehen lassen. Ihre Ich-Erkundungen werden auch durch Begegnungen angestoßen, in denen sie auf ihre Herkunft angesprochen und das Land, in dem sie geboren worden war, aber kaum je gelebt hatte, als ihr Heimatland bezeichnet wird. Die Ich-Erzählerin wird als Fremde gesehen, deren Sprachkompetenz gelobt und die gerade dadurch zur Migrationsanderen gemacht wird: „ich spräche sehr gut deutsch, wie lange ich schon gast sei, zwei oder drei jahre?“ Die Antwort der Ich-Erzählerin verunsichert ihre Gesprächspartnerin: „ich bin hier aufgewachsen“. Damit wird die vermeintlich Fremde zu einem potentiellen Mitglied der eigenen Gruppe der Mehrheitsgesellschaft und damit zu einer Bedrohung. „und trotzdem, ruft sie aus, trotzdem sprechen sie so gut deutsch, allerdings, allerdings höre sie einen akzent“ (Kim 2000: 13f.). Durch den Hinweis auf den Akzent wird die Differenz zwischen dem mehrheitsgesellschaftlichen „Wir“ und dem „Nicht-Wir“ der „Migrationsanderen“ wieder hergestellt.

Anna Kims „irritationen“ liefert somit konkrete Beispiele für Zuschreibungen und deren machtvolle Wirkung auf die Angesprochene, die sich entgegen ihrer eige-

nen Wahrnehmung und im Widerspruch zu ihrem Selbstverständnis als nicht-zugehörig erfährt, als eine, die als fremd und andersartig markiert wird. Davon ausgehend stellt sich die Frage nach möglichen Antworten auf derartige Zuschreibungen und auf individuelle Handlungsoptionen. Die Ich-Erzählerin imaginiert ein neues Äußeres, das nicht mehr als fremd oder nicht-weiß wahrgenommen wird – sie lässt uns mit der offenen Frage zurück, ob das Spiegelbild dieses neuen, weißen, europäischen Ich nicht mehr irritiert und ob es nun nicht für sie selbst irritierend und entfremdend wirkt (vgl. zu einer postkolonialen Lektüre des Textes: Schweiger 2012). Der Prosatext „irritationen“ verdeutlicht, dass Identitäten „als Produkte gesellschaftlicher Diskurse verstehbar [sind], die in zuschreibender und anrufender Form Subjekte konstruieren“ (Dirim; Eder; Springsits 2013: 138). Er macht diese Konstruktionen nicht nur analytisch zugänglich, sondern ermöglicht auch eine Erweiterung der sprachlichen Handlungsoptionen eines Individuums in Situationen, in denen er oder sie Zuschreibungen erfährt. Die Lernenden können erarbeiten, wie sie in den im Text beschriebenen Alltagssituationen reagieren könnten. Was geht der Ich-Erzählerin in der Situation, in der sie auf ihre Herkunft angesprochen und in der ihr Äußeres von anderen zum identitätsbestimmenden Merkmal gemacht wird, durch den Kopf? Welche Reaktionen sind denkbar? Was könnte das Gegenüber sagen, um im Gespräch mit der Ich-Erzählerin derartige Zuschreibungen zu vermeiden? Diese Fragen können im Unterricht diskutiert, aber auch durch kreative Schreibaufgaben bearbeitet werden.

Ähnliche Beispiele, wenngleich in literarisch gänzlich anderer Weise als bei Anna Kim, finden sich im Roman „sechs österreichischer unter den ersten fünf“ des Kabarettisten und Schriftstellers Dirk Stermann. Der Ich-Erzähler macht sich 1987 aus Deutschland auf Richtung Südosteuropa, genauer gesagt nach Österreich, und sagt von sich selbst, dass er sich darüber freute, keine Meinung zu Österreich und den Österreichern zu haben. Er fand allerdings schnell heraus, dass dies umgekehrt nicht der Fall war und es in Österreich einen sehr ausgeprägten Diskurs über Deutschland und über deutsch-österreichische Differenzen gibt. „Alle dort machten sich von Kindesbeinen an Gedanken über Deutsche, Deutschland und typisch Deutsches und ich war plötzlich, stärker als je zuvor, ‚deitsch‘, wie man nur ‚deitsch‘ sein kann“ (Stermann 2010: 11). Im Roman werden immer wieder Situationen und Begegnungen geschildert, in denen er mit seiner deutschen Herkunft konfrontiert und als nicht-zugehörig markiert wird. So wird der Ich-Erzähler beispielsweise in der staatlichen österreichischen Fernseh- und Rundfunkanstalt, dem ORF, vorstellig und bekommt von einem Abteilungsleiter, bei dem er dank einer österreichischen Bekannten einen Termin erhalten hatte, klar gestellt: „Grüß Gott. Sie werden hier bei uns natürlich niemals im Radio sprechen dürfen“. Um beim ORF anfangen zu können, müsse er aber in jedem Fall einen Sprachkurs besuchen, einen sogenannten „Entpiefkenisierungskurs“ (ebd.: 67). Auf Nachfrage des Ich-Erzählers, wozu er diesen Kurs machen solle, wenn er aufgrund seiner Herkunft aus Deutschland ohnehin nie im Radio als Sprecher tätig sein könne, meint der Abteilungsleiter: „Für die sozialen Kontakte am Gang. Muss ja nicht jeder sofort merken, dass Sie ein Deutscher

sind“ (ebd.: 68). Dieser Kurs wird als Voraussetzung dafür genannt, Arbeit beim ORF zu erhalten: Der Abteilungsleiter stellt unmissverständlich klar: „Kurs oder servus“ (ebd.). Immer wieder macht er wie in der beschriebenen Szene die Erfahrung, dass sein Akzent, der ihn als Nicht-Österreicher und als Deutscher markiert, nicht nur als andersartig wahrgenommen wird, sondern dass diese Wahrnehmung auch mit einer klaren Wertung verbunden ist: „Das Bundesdeutsche? Na ja, schön ist's nicht. Klingt irgendwie uncool, so wie der Anzug von Helmut Kohl oder wie ein Aktenordner“. Sein Akzent ist aber nicht nur negativ konnotiert: „Fad, aber intelligent klingt's“ (ebd.: 63). In jedem Fall erfährt er sich fortwährend als anders und unabhängig von seinem rechtlichen Status wird er als nicht-zugehörig, als Teil des „Nicht-Wir“ gesehen.

Eine andere Form der sprachlichen Markierung und damit verbundener Zuschreibungen führt Ernst Jandl mit seiner *heruntergekommenen Sprache* vor (zu diesem Begriff von Jandl vgl. Hammerschmidt; Neundlinger 2008: 11ff.). Ab Mitte der 1970er-Jahre schrieb er zahlreiche Gedichte in einer durch Infinitivformen, fehlende Flektierung und weitere Normabweichungen charakterisierten Sprachform, die er selbst als *heruntergekommene Sprache* bezeichnete und die seiner Ansicht nach an das sogenannte *Gastarbeiterdeutsch* der damaligen Zeit erinnerte, ohne dass er dieses imitieren wollte. Gedichte in *heruntergekommener Sprache* können zur Sprachreflexion und zur bewussten Auseinandersetzung mit den Implikationen von Normabweichungen genutzt werden (vgl. Schweiger 2014). Welche Wirkung hat es, wenn die sprachliche Norm nicht erfüllt wird? Wer „darf“ das in welchen Situationen und unter welchen Bedingungen? Welche Position in der Gesellschaft hat jemand, der so spricht? Die Lernenden können den Text „gut kleid“ (Jandl 1997: 129; „ich haben ein hut an/gut hut // ich haben ein jacken an/gut jacken“ usw.) in Kleingruppen erhalten. Sie bekommen ihn aber jeweils mit anderen Autorennamen: z. B. Feridun Zaimoglu, Ingeborg Bachmann, Emily Walton, Emine Sevgi Özdamar oder auch völlig fiktive Namen. Die Aufgabe ist, sich zu überlegen, wer genau das Ich in diesem Text ist, beispielsweise durch eine kreative Schreibübung oder das Erstellen eines Porträts der Person oder durch die Gestaltung von Masken (vgl. Schier 2014: 8ff.). In einem weiteren, analytischen Schritt wird diskutiert, ob die unterschiedlichen Namen einen Einfluss darauf hatten, wen sich die Lernenden vorgestellt haben. Wie hat der Name zum Text die Zuschreibungen beeinflusst und wie haben sie die Abweichungen von der Sprachnorm angesichts des Namens eingeordnet und beurteilt? Im Sinne einer Verbindung aus der Förderung von *Literature Awareness* und *Language Awareness* ließe sich ausgehend von dieser Aufgabe und Jandls Texten in *heruntergekommener Sprache* die Frage stellen, in welchen Sprachhandlungssituationen Normabweichungen in höherem oder geringerem Maße akzeptiert werden. In der SMS-Kommunikation oder in einem Online-Chat haben Sprachnormen und Abweichungen davon eine andere Relevanz als im Fall eines Bewerbungsschreibens oder eines Vorstellungsgesprächs. Der literarische Text lädt vor diesem Hintergrund zur Förderung des Sprachbewusstseins und zur Befragung von Normvorstellungen ein.

Sprachformen, die von der standardsprachlichen Norm abweichen, lassen sich als widerständige Praktiken lesen. Das sogenannte Kiezdeutsch ist eine solche Sprachform und wurde in den letzten Jahren intensiv untersucht. Dirim und Knappik schlagen vor, das Kiezdeutsche als Form von *Mimikry* und damit als widerständige Handlung zu deuten, „welche der Anpassungs- und Assimilationserwartung des Nationalstaats eine Form von Sprache entgegensetzt“, die der Norm fast, aber nicht ganz entspricht und den nationalstaatlichen Anspruch der Normierung unterläuft (Dirim; Knappik 2014: 224). Mit Kiezdeutsch wird eine vor allem unter Jugendlichen gebräuchliche Sprachform verwendet, die in systematischer Weise von jener Sprachform abweicht, die für gewöhnlich von sogenannten Native Speakers als standardsprachliche Äußerungen erwartet wird. Kennzeichnend sind Auslassungen und Reduktionen, aber auch der Transfer von Elementen aus Migrationssprachen wie dem Türkischen. Als Sichtbarmachung des Dritten Raums (Homi K. Bhabha) verstanden, verweist Kiezdeutsch auf einen Ort, „an dem Aushandlungen von Bedeutungen und von Subjektpositionen möglich sind“ (Dirim; Knappik 2014: 231). Aus der Perspektive einer kulturwissenschaftlich gerahmten Fremdsprachendidaktik zielt diese Auseinandersetzung mit Fragen der Zugehörigkeit und der sprachbezogenen Zuschreibungen auf den Ausbau symbolischer Kompetenz ab. Darunter wird die Kompetenz verstanden, Prozesse der Bedeutungsherstellung nachvollziehen zu können (vgl. Kramsch 2011).

Die Texte des Schriftstellers *zé do rock* lassen sich in Analogie zum Kiezdeutschen als widerständige sprachliche Praxis verstehen, die nicht dem Normierungsdruck unterliegt, sondern Sprache bewusst gegen die Norm verwendet und sie damit gegen nationalstaatliche Disziplinierungsmaßnahmen setzt. Seinen 1995 erstmals veröffentlichten Roman „fom winde ferfeelt“ eröffnet er in normgerechter Standardsprache. Mit jedem Kapitel führt er Änderungen ein, die schlussendlich in das „ultradoitshe“ münden, einer Sprachform, mit der er Regeln der deutschen Standardsprache in spielerischer Weise zum Thema macht und transformiert oder abschafft. Diese Form der sprachlichen Aneignung und Selbstermächtigung kann im Unterricht in unterschiedlicher Weise zum Gegenstand gemacht werden: Erstens können Lernende Textausschnitte aus dem Roman im Hinblick darauf analysieren, welcher Art die orthografischen, syntaktischen und grammatikalischen Abweichungen von der Sprachnorm sind. Die Lernenden können außerdem dazu aufgefordert werden, bestehende Textausschnitte (aus anderen Texten) so zu verändern, dass sie den Regeln entsprechen, nach denen *zé do rock* seine Texte schreibt. Sie könnten aber auch eigene Texte in „ultradoitsh“ oder in einer Form, die zwischen Standarddeutsch und „ultradoitsh“ liegt, verfassen. Zweitens können Lernende andere Beispieltex te analysieren, die nicht der Sprachnorm folgen, und sie mit *zé do rocks* „ultradoitsh“ vergleichen. Sie können beispielsweise in Blogs oder Foren nach Abweichungen von der Sprachnorm suchen und diese analysieren. In jedem Fall steht das Lernziel Sprachaufmerksamkeit im Mittelpunkt und die Lernenden gehen in kreativ-produktiver und analytischer Weise der Frage nach den Effekten und Wirkungen solcher Normabweichungen in spezifischen Kontexten nach. Jandls Texte in

„heruntergekommener Sprache“ können ebenso als Paralleltexte oder Vergleichstexte herangezogen werden wie Feridun Zaimoglus (1995) Prosaband „Kanak-Sprak“ oder Franco Biondis Gedicht „nicht nur gastarbeiterdeutsch“ (vgl. Rösch 1995: 48f.). Diese Texte geben Anlass zur sprachbezogenen Reflexion von Zuschreibungspraxen in Migrationsgesellschaften und zur Auseinandersetzung mit sprachlichen Normen und deren Effekten im Allgemeinen.

4 Herrschaftsverhältnisse in der Migrationsgesellschaft

In literarischen Darstellungen migrantischer Lebenswelten rücken mitunter auch ökonomische, rechtliche und gesellschaftspolitische Fragen in den Vordergrund, beispielsweise in den Texten von Julya Rabinowich („Die Erdfrösserin“) oder Dimitré Dinev (etwa im Roman „Engelszungen“ oder in der Prosasammlung „Ein Licht über dem Kopf“). Wie ist die Situation illegalisierter Migranten, die über keine Aufenthalt- und Arbeitsgenehmigung verfügen? Wie ergeht es Entrechteten und Opfern von Menschenhandel? Wie können sich Migranten Zugang zu ökonomischen Ressourcen verschaffen? Welche Folgen hat die zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem Land gültige Rechtssituation? Wie werden die Herrschafts- und Machtverhältnisse in einer Migrationsgesellschaft literarisch thematisiert? Und welche Perspektiven ergeben sich für die Arbeit mit diesen Texten im Unterricht?

Der Prosatext „Kein Wunder“ von Dimitré Dinev (2005: 184ff.) eignet sich sehr gut für eine Auseinandersetzung mit diesen Fragen und auch für einen Transfer in andere Kontexte (vgl. Schweiger 2015: 25f.). Die Lebensläufe von drei Migranten, die ohne gültige Aufenthaltspapiere in Österreich leben und für schlechten Lohn ein Haus bauen, werden in jeweils einem Absatz skizziert. Der Auftraggeber taucht zwar nicht auf, schwebt aber doch über dem Geschehen, vor allem als Bedrohung angesichts der Verletzung, die sich ein Arbeiter aufgrund der schweren Arbeit zugezogen hat: blutige Hände, die als Stigmata gedeutet und damit religiös überhöht werden. Die prekäre und bedrohte Situation als illegalisierter Migrant erfordert es, die arbeitsbedingten Verletzungen zu übergehen, aus Angst, die Arbeit zu verlieren. Dinevs Text ist inhaltlich komplex, sprachlich aber vor allem aufgrund einfach gebauter, kurzer Sätze für Sprachlernende ab einem mittleren Niveau ohne Weiteres zugänglich.

Das Aufgabenspektrum zu diesem Text ist breit: Er kann zum Ausgangspunkt für eine Beschäftigung mit der aktuellen Arbeitssituation für Migranten in Österreich, auch im Vergleich zu Deutschland und zur Schweiz, genommen werden: Wie hoch ist der Anteil jener Personen, die ohne Arbeitsbewilligung einer Arbeit nachgehen? Aus welchen Ländern kommen sie? In welchen Berufen sind sie tätig? Welche Perspektiven haben sie? Dimitré Dinevs Erzählung „Spas schläft“ widmet sich diesem Thema noch ausführlicher und eingehender und bietet weitere Anknüpfungspunkte.

Das didaktische Potential der Erzählung Dinevs liegt gerade auch in seinem biographischen Zugang, schließlich werden auf knappen Raum die Lebensgeschichten dreier Migranten skizziert, die von Lernenden ausgebaut und vertieft werden könnten. Eine mögliche Aufgabenstellung lautet: „Erstellen Sie zu einer der drei Figuren einen ausführlichen Steckbrief und ergänzen Sie Informationen, die nicht im Text zu finden sind. Stellen Sie dazu Vermutungen an, die aus Ihrer Sicht glaubwürdig sind.“ Die Lernenden können ihre Steckbriefe in einem weiteren Arbeitsschritt miteinander vergleichen und dadurch ihre jeweiligen Vermutungen und Projektionen zur Diskussion stellen. Weitere Aufgaben, die eine intensivere Beschäftigung mit den Lebensgeschichten der drei Protagonisten nahelegen, sind denkbar: „Stellen Sie sich vor, einer der drei Arbeiter schreibt einen Brief an einen Freund in seinem Herkunftsland, in dem er von seiner derzeitigen Situation erzählt.“ Oder: „Juri, der Arbeiter mit den verletzten Händen, kommt ins Krankenhaus und erzählt einem Mitpatienten von seinem Leben. Was erzählt er ihm? Verfassen Sie einen Dialog zwischen den beiden.“

Die Erzählung „Kein Wunder“ schildert eine spezifische Situation von Ausbeutung auf dem Arbeitsmarkt, prekäre Arbeitsverhältnisse und illegalisierte Arbeitsmigranten sind aber Phänomene der Arbeitswelt, die sich auch in anderen Ländern und Regionen finden lassen. Um die Vergleichsmöglichkeiten zu nutzen, die der Text anbietet, können didaktische Eingriffe vorgenommen werden: Zu Beginn des Textes heißt es: „Die drei Arbeiter kommen aus Osteuropa.“ Was verändert sich an dem Text, an den Lebensgeschichten und am Handlungsverlauf, wenn ich an diesem Satz kleine Veränderungen vornehme: „Die drei Arbeiter kommen aus Westafrika.“ Oder: „Die drei ... kommen aus den USA.“ Oder: „Die drei Arbeiterinnen kommen aus Osteuropa.“ Oder: „Die drei Managerinnen kommen aus ...“. Ausgehend von diesen didaktischen Eingriffen kann die Aufgabenstellung an die Lernenden lauten: „Übertragen Sie ‚Kein Wunder‘ in einen anderen sozialen Kontext oder in ein anderes Land, das Sie gut kennen oder über das Sie viel wissen. Überlegen Sie dabei: Wer sind die handelnden Personen, woher kommen sie, wie alt sind sie etc.? Wie wird das Umfeld beschrieben? Wie verändert sich die Handlung?“ Die Lernenden werden aufgefordert, diese Übertragung zu schreiben, die unterschiedlichen Varianten können in der Gruppe getauscht und miteinander verglichen und diskutiert werden. Bei Zeitmangel können die Lernenden aber auch nur über diese didaktischen Eingriffe diskutieren und zu den drei Protagonisten in ihrem neuen Text Steckbriefe verfassen und sich die notwendigen Änderungen am Originaltext überlegen. Ich habe diese Aufgabe schon oft Lernenden und Studierenden gestellt, immer wieder wird in den Reflexionen dazu angemerkt, dass das didaktische Potential einerseits darin liege, dass die Aufgabe eine intensive Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext erfordert. Andererseits führt sie auch zur Überprüfung des eigenen Wissens und der eigenen Denkmuster und in weiterer Folge zu Recherchen und damit zur Erweiterung des Wissens bezüglich Arbeitsmigration sowie zu einer Sensibilisierung für ökonomische, rechtliche und soziale Fragen in Migrationsgesellschaften.

5 Literarische Möglichkeitsräume

Texte wie die Erzählung „Kein Wunder“ von Dimitré Dinev laden mit ihrer inhaltlichen Vielschichtigkeit und aufgrund ihrer thematischen Komplexität zu einer intensiven Auseinandersetzung mit migrationsbezogenen Fragestellungen ein. Es geht aber auch kürzer und sprachlich einfacher, wie das folgende abschließende Beispiel zeigen soll: Das kurze Gedicht mit dem Titel „Ein Wiener anderer Sorte“ von Şenol Akkılıç ermöglicht die Thematisierung klischeehafter Zuschreibungen zu *Kulturen* und zugleich die Reflexion von Zugehörigkeit in einer Migrationsgesellschaft:

Ich bin ein Wiener anderer Sorte:
Ein bisschen Kebab,
ein bisschen Sachertorte.
Schau nicht auf meinen Namen,
frag nicht woher ich bin.
Ich bin ein Mensch aus Wien. (Stippinger 1996: 13)

Die Lernenden können den Text zunächst ohne die beiden Wörter Kebab und Sachertorte erhalten und werden dazu eingeladen, Vermutungen anzustellen, wie die dadurch entstandenen Lücken gefüllt werden können. Sie können dabei den Text mit oder ohne Namen des Autors erhalten oder verschiedene Kleingruppen bzw. Lernende erhalten den Text mit unterschiedlichen Namen. Im Sinne des generativen Schreibens (Belke 2012: 150ff.) lädt der Text auch zur eigenen Produktion ein: Die Lernenden schreiben nach diesem Muster zunächst einen Text mit dem Titel „Eine/Ein ... anderer Sorte“, tauschen die Texte dann aus und vergleichen ihre Ergebnisse miteinander. Sie „setzen sich dabei auf sprachlich einfache Weise mit Identität und mit kulturellen Zuschreibungen auseinander“ und es kommen „meist sehr schöne, auch witzige kurze Texte heraus“, wie die Deutschlehrerin Clare Fleming aus ihrer Unterrichtspraxis in Australien berichtet (Hägi 2015: 57). Entscheidend ist dabei die Verbindung aus kreativen und analytischen Aufgaben, die das Potential eines handlungs- und produktionsorientierten Zugangs zu Literatur (vgl. dazu Surkamp 2007) für die Reflexion von Zuschreibungspraxen in Migrationsgesellschaften nutzt.

Mit den hier skizzierten Überlegungen und Anregungen für den Unterricht sollten Perspektiven für kulturreflexives Lernen im Sprachunterricht angedeutet werden, das auf eine kritische Reflexion des individuellen Verständnisses von Kultur ebenso abzielen sollte wie auf eine Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse unter dem Vorzeichen von Migrationsprozessen und ihren Folgen. Lernerfahrungen sollen ermöglicht werden, die hohen Aktualitätsbezug haben und die nicht nur für eine Auseinandersetzung mit den amtlich deutschsprachigen Regionen Relevanz haben, sondern auch darüber hinaus Denkanstöße liefern können. Sprachenlernen wird dabei immer auch als Erweiterung der je eigenen Wissensbestände, Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster verstanden, die nicht nur für das Deutschlernen von Bedeutung sind. Literarische Texte bilden den Ausgangspunkt, liefern die Impulse

und können durch Sachtexte, Musik, Film oder Bildende Kunst erweitert werden. Im Sinne Halletts (2015: 14) werden dabei literarisch-ästhetische Leseerfahrungen mit der Fähigkeit des Individuums verbunden, „sein Welt- und Wirklichkeitsverständnis, seine Deutungskategorien und die Bedingungen seines Handelns zu erkennen, zu reflektieren und zu bestimmen“. Literatur kann im Sprachunterricht als Medium der Reflexion eingesetzt werden, um Zuschreibungen, Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster unter migrationsgesellschaftlichen Vorzeichen zum Gegenstand inhaltsorientierten Sprachenlernens zu machen. Literarische Texte und andere ästhetische Ausdrucksformen können als Medium und Gegenstand globalen Lernens „Wahrnehmungssteigerungen“ bewirken und „in besonderem Maße Komplexität, Pluralität und Mehrdimensionalität verdeutlichen“ (Hille 2014: 19). Literatur kann zur Auseinandersetzung mit Begriffen und Konzepten wie Kultur oder Nation Anlass geben und Möglichkeitsräume eröffnen, in denen Zugehörigkeiten jenseits natio-ethno-kulturell hergestellter Differenzen verhandelt werden können.

Literatur

- Altmayer, Claus (2006): Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 44-59.
- Altmayer, Claus (2014): Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 25-37.
- Altmayer, Claus (2015): Sprache/Kultur – Kultur/Sprache. Annäherung an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Dobstadt, Michael; Fandrych, Christian; Riedner, Renate (Hrsg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, 17-36.
- Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen (Hrsg.) (2014): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014): „Erinnerungsorte“ in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In: Mackus, Nicole; Möhring, Jupp (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 87), 43-64.

- Belke, Gerlind (2012): *Mebr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dinev, Dimitré (2005): *Ein Licht über dem Kopf*. Wien: Zsolnay.
- Dinev, Dimitré (2010): „Wie sicher ist der Frieden in Europa?“, 12. März 2008. In: Ders.: *Barmherzigkeit*. St. Pölten/Salzburg: Residenz, 57-75.
- Dirim, Inci; Eder, Ulrike; Springsits, Birgit (2013): Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In: Gawlitzek, Ira; Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): *Mebrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Klett, 121-141.
- Dirim, Inci; Knappik, Magdalena (2014): Das ‚Kiezdeutsche‘ als ‚Mimikry‘? Positionierende Ko-Konstruktionen durch Jugendliche und Wissenschaftler/innen. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript, 223-237.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2011a): Fremdsprache Literatur – Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 44, 5-14.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2011b): Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert, Michael; Riedner, Renate; Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicium, 99-115.
- 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: Alt-mayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 153-169.
- Gahse, Zsuzsanna (2005): *Instabile Texte zu zweit. Mit 6 Textzeichnungen der Autorin*. Wien: Ed. Korrespondenzen.
- Hafedh, Yasmin (2014): *Wo kommst du her?* (<https://www.youtube.com/watch?v=9Zl3fNQmiCo>) (10.03.2016), auch erhältlich auf dem Album *Kein Platz für Zweifel* (2013).
- Hägi, Sara (2015): Landeskunde Down Under? Interview mit Clare Fleming. In: *Fremdsprache Deutsch* 52, 55-58.
- Hallet, Wolfgang (2015): Literatur, Bildung und Kompetenzen. Eine bildungstheoretische Begründung für ein literaturbezogenes Kompetenzcurriculum. In: Hallet, Wolfgang; Surkamp, Carola; Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Literaturkompetenzen*

- Englisch. Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele.* Seelze: Friedrich Verlag, 9-20.
- Hammerschmidt, Michael; Neundlinger, Helmut (2008): *von einen sprachen. Poetologische Untersuchungen zum Werk Ernst Jandls.* Innsbruck u. a.: Studienverlag.
- Heinemann, Alisha (2015): Risiken und reflexive Anforderungen des sogenannten ‚kulturellen Lernens‘ im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2, 75-83.
- Hille, Almut (2014): Literarische Texte im Kontext eines globalen Lernens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und in der internationalen Germanistik. In: Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven.* Tübingen: Stauffenburg, 13-23.
- Horváth, Ödön von (1988): Fiume, Belgrad, Budapest, Preßburg, Wien, München. In: Ders.: *Prosa und Verse 1918-1938.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 826f. (Gesammelte Werke, Bd. 4).
- Jandl, Ernst (1997): *poetische werke in 10 bänden.* Hrsg. v. Klaus Siblewski. München: Luchterhand.
- Kalpaka, Annita (2015): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Band. 2: Sprache – Rassismus – Professionalität.* Schwabach/Ts.: Debus, 289-312.
- Kim, Anna (2000): irritationen. In: Stippinger, Christa (Hrsg.): *fremdLand. das buch zum literaturpreis schreiben zwischen den kulturen 2000.* Wien: editionexil, 9-14.
- Kim, Anna (2011): *Invasionen des Privaten.* Graz/Wien: Droschl.
- Kim, Anna (2015): *Der sichtbare Feind. Die Gewalt des Öffentlichen und das Recht auf Privatheit.* St. Pölten/Salzburg: Residenz.
- Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch* 44, 35-40.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Betonung der Unterschiede oder des Verbindenden. Landeskunde als Training im Umgang mit Verschiedenheit. In: Schwob, Anton (Hrsg.) (in Zusammenarbeit mit Hans-Jürgen Krumm, Christian Schacherreiter, Sigrid Schmid-Bortenschlager, Richard Schrodtt): *„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: Praesens, 299-314.
- Löffler, Sigrid (2014): *Die neue Weltliteratur und ihre großen Erzähler.* München: C. H. Beck.

- Mecheril, Paul (2015): *Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen*. (<http://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrations-paedagogische-anmerkungen>) (15.03.2016).
- Mecheril, Paul (Hrsg.) (2014): *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Mecheril, Paul; Dirim, Inci; Castro, Varela; Mar, Maria do; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hrsg.) (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus; Arens, Susanne; Romaner, Elisabeth (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Dies. (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*. Wiesbaden: VS Springer, 7-55.
- Messerschmidt, Astrid (2011): Involviertes Forschen. Reflexion von Selbst- und Fremdbildern. In: Breinbauer, Ines Maria; Weiß, Gabriele (Hrsg.): *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 81-95.
- Reckwitz, Andreas (2000): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück.
- rock, zé do (1997): *fom winde ferfeelt. welt-strolch macht links-schreibreform. neuausgabe light*. München: Piper.
- Rösch, Heidi (1995): *Interkulturell unterrichten mit Gedichten. Zur Didaktik der Migrationslyrik*. Frankfurt a M.: IKO-Verlag.
- Schier, Carmen (2014): Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden. In: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 93), 3-18.
- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Schweiger, Hannes (2012): Produktive Irritationen: Die Vervielfältigung von Identität in Texten Anna Kims. In: Babka, Anna; Malle, Julia (Hrsg.): *Dritte Räume. Homi K. Bhabbas Kulturtheorie. Kritik. Anwendung. Reflexion*. Wien: Turia + Kant, 145-160.
- Schweiger, Hannes (2014): Begegnungen mit Vielfalt. Sprachliches und kulturelles Lernen mit Literatur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2, 10-19.

- Schweiger, Hannes (2015): Kulturelles Lernen mit Literatur – von Anfang an. In: *Fremdsprache Deutsch* 52, 22-27.
- Schweiger, Hannes; Hägi, Sara; Döll, Marion (2015): Einleitung: Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: *Fremdsprache Deutsch* 52, 3-10.
- Stermann, Dirk (2010): *sechs österreichischer unter den ersten fünf. roman einer entpiejkenisierung*. Berlin: Ullstein.
- Stippinger, Christa (Hrsg.) (1996): *Jeder ist anderswo ein Fremder. Eine Anthologie mit Texten und Interviews der Autoren und Autorinnen der Schreibwerkstatt für ZuwanderInnen und Angehörige ethnischer Minderheiten in Österreich 1995/96 im Amerlinghaus*. Wien: Amerlinghaus.
- Strasser, Sabine (2009): *Bewegte Zugehörigkeiten. Nationale Spannungen, Transnationale Praktiken und Transversale Politik*. Wien: Turia + Kant.
- Surkamp, Carola (2007): Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Hallet; Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, 89-106.

Praxisforum Unterricht

Sektionsbericht

Koordination: Antonia Happ; Rocío Bernabé Caro; Mattheus Wollert

Das Forum Unterrichtspraxis bot auch in diesem Jahr wieder eine Plattform für die Vorstellung und Diskussion von Konzepten, die sich bereits im Unterricht bewährt hatten. Die Vorschläge wurden zu folgenden Themenbereichen gruppiert:

- Binnendifferenzierung im Unterricht;
- Verzahnung von Sprach- und Fachunterricht;
- Einsatz von Literatur in der Sprachvermittlung.

Die beiden veröffentlichten Vorträge sind innerhalb dieser Themenbereiche angesiedelt.

Im Literaturunterricht kann der Einsatz von Theateraufführungen sehr anregend sein. Das von *Mabmond Fouad* (Kairo) in seinem Beitrag „Theatralisieren literarischer Texte im ägyptischen Deutschunterricht“ dargebotene Unterrichtskonzept stellte das Theatralisieren als eine Methode vor, mit der sich ein literarisches Werk in ein dramatisches Gebilde und in eine aufführbare Handlung verwandeln lässt. Das Theatralisieren ergänzt die dramenspezifische Lektüre im Unterricht. Gleichzeitig

wurde auch deutlich, wie für Schwierigkeiten, die ein Lehrender im ägyptischen universitären Kontext in Bezug auf den Deutsch- und Literaturunterricht hat, neue Wege beschritten werden können, um literarische Werke zu vermitteln.

Wie lässt sich auf der Grundlage verschiedener argumentierender Fachtexte ein Diskurs bzw. ein neuer Argumentationsgang im Hinblick auf ein eigenes Argumentationsziel gestalten und für den Leser nachvollziehbar machen? Diese Frage stellte *Marlen Fies* (Essen) in ihrem Vortrag „Mehr als Pro und Contra – Argumentieren“. Sie stellte ihr semesterbegleitendes schreibpraktisches Seminar „Lesen, Schreiben und Argumentieren in der Wissenschaftssprache Deutsch“ vor, in dem Studierende, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, an ihrer akademischen Schreibkompetenz arbeiten können.

Für das Koordinationsteam
Mattheus Wollert

Theatralisieren literarischer Texte im ägyptischen Deutschunterricht

Mahmoud Fouad (Kairo)

1 Einleitung

1.1 Was heißt *Theatralisieren literarischer Werke*?

Für den Deutsch- und insbesondere den Literaturunterricht ist der Einsatz von Theateraufführungen immer mitzudenken. Das hier zu beschreibende Modell beabsichtigt, nicht nur dramatische Texte, die selbstverständlich zur Aufführung konzipiert werden, sondern auch alle literarischen Formen unter besonderer Berücksichtigung von epischen Texten einzusetzen. Daher wird in dieser Studie der Begriff *Theatralisieren* als der Akt verstanden, mit dem sich ein literarisches Werk jeder Gattung in ein dramatisches Gebilde und eine aufführbare Handlung verwandeln lässt.

Die Lernenden können dabei ihrer Schreibphantasie freien Lauf lassen und einen inhaltlich ganz neuen, aus ihrem Interessenfeld entstammenden Handlungsverlauf auswählen und dramatisieren, der aber in Analogie zur Thematik des eingeführten epischen Textes bearbeitet werden soll, um die Grundaussage des Originaltextes

beizubehalten und zu vermitteln. In der Erwägung von sowohl produktiver, emotionaler als auch kognitiver Beteiligung der Lernenden am Literaturunterricht führt Stuck (2008: 30) die Umformung literarischer Texte an. Doch ist hier nicht von radikaler Umformung die Rede, die in dem hier zu beschreibenden Experiment vorgestellt wird, sondern er versteht darunter das „Nachstellen einer Szene in einem Standbild, das Anhalten des Erzählflusses an einer Stelle und das Simulieren von möglichen Szenarien, wie eine Geschichte weiter gehen oder anders enden könnte“ (Stuck 2008: 31). Dagegen bezweckt mein Modell die assoziativ-wirkmächtigen *Leerstellen* (zu diesem Begriff vgl. Freudreich; Sperth 1983) im literarischen Text nicht zu ergänzen, sondern diesen als Vorlage für reale, im Interessenfeld der Lernenden stehende und aus dem Gehalt des literarischen Textes abgeleitete, theatralisierbare Handlungen zu nehmen bzw. eine „Verbindung von Lesen und je aktuell gelebten Leben“ (Haas 1997: 45) herzustellen.

Ob diese Form der Behandlung literarischer Texte legitim ist, wird im Folgenden diskutiert: „Es wird einsichtig, dass beispielsweise die Aufführung eines Textes eine, unter Umständen durchaus verbreitete, mögliche Form von Theater ist, dass aber nebenher auch anderes, vom Text deutlich emanzipiertes bzw. den Text stark relativierendes Theater existiert“ (Barz 2009: 24). Diese „mögliche“ Form setzt den Akzent auf den Akt des Theatralisierens als didaktisch-methodisches Verfahren zur Behandlung und Vermittlung literarischer Texte und hebt den Prozess der Inszenierung damit aus dem Bereich der Theaterwissenschaft. Unter dem Motto „Keine Angst vor ‚Instrumentalisierung‘ und ‚Verzweckung‘. Nur Mut!“ (Koch 2012: 10) wird jede Form des pädagogischen Theatralisierens vorbehaltlos legitimiert.

1.2 Warum wendet man sich dem Theatralisieren zu?

Literarische Werke werden im Unterricht lediglich als Lektüre mit der Betonung auf die gattungstheoretischen, literaturhistorischen und aktuell kulturellen bzw. interkulturellen Perspektiven eingesetzt, aber mit dem Theatralisieren literarischer Werke werden neue Ansätze der szenischen Interpretation, der Inszenierung, der lernerzentrierten, interaktiven, innovativen Methoden und der simulierten Dramaturgie hervorgehoben.

Ein Literaturunterricht, der Erfahrungen vermitteln will, vermag das nicht dadurch, dass er Informationen über sie gibt und diese lernen lässt. Literarische Erfahrungen können nur so vermittelt werden, dass sie handelnd, in eigenem Tun gemacht werden. (Waldmann 1998: 39)

Waldmann betont hier zwei Faktoren, nämlich den handlungsorientierten und den selbständigen Faktor im Literaturunterricht. Mit dem Versuch, literarische Texte dramatisierend zu transformieren, um sie dann aufzuführen, wird eine Lernsituation beabsichtigt, die den Lernenden ermöglicht, nicht nur an der literarischen Auseinan-

dersetzung mit dem Text teilzunehmen, sondern auch eigene literarische Erfahrungen auszubilden, indem sie den literarischen Text durch eigene Eingriffe und theatrale Szenarien umgestalten.

Leistungsschwache Lernende erleben im Literaturunterricht nicht den gleichen Lesefortschritt wie andere Mitlernende, fühlen sich minderwertig, ziehen sich zurück und werden demotiviert. Mit einer interaktiven Methode fühlen sie sich hingegen beteiligt, können ihre Fähigkeiten auf der kreativen medialen Ebene der Aufführung entfalten und werden in den Lernprozess involviert.

1.3 Postulate der Studie

Die Studie geht von der Annahme aus, dass sich jeder literarische Text theatralisieren lässt, wenn die Lernenden daran dramaturgisch arbeiten. Dieser Ansatz gilt als Schnittpunkt von Theater- und Literaturwissenschaft, der bislang in Forschung, Lehre und Praxis der Literaturdidaktik ignoriert wird (vgl. Bönnighausen; Paule 2009: 14), die „eher bereit ist, die komplizierten Systeme der modernen, technischen Massenmittler zu lehren als die Versäumnisse der Tradition durch Forschung und Lehre zu überbrücken“ (Göbel 1977: 5). Dazu bezieht die Studie Aspekte des DaF-Unterrichts mit ein, indem sie die Entwicklung und das Funktionalisieren der Fähigkeit zum kreativen Schreiben als essentiellen Bestandteil dieses Modells betrachtet. Dabei berücksichtigt und erlaubt das Verfahren kulturelles bzw. interkulturelles Lernen, indem entweder durch Modifizieren der inhaltlichen Thematik vom literarischen Text die eigenkulturelle Seite mit eingeschlossen oder durch Beibehalten des Originals der Schwerpunkt auf die fremdkulturelle fokussiert wird. Das Theater ist ausschließlich keine „Vereinbarung zum darstellenden Spiel“, sondern „eine bedeutende Institution in der Kulturlandschaft (als Architektur, als Ort künstlerischer Produktion, ästhetischer Kommunikation und gesellschaftlicher Repräsentation)“ (Göbel 2000: 324).

Das Interesse aller Lernenden am Lesen wird im Theatralisierungsmodell literarischer Texte gefördert und nicht das der Leistungsstarken oder Literatur begeisterten. Die knappe Semesterdauer, die lediglich für die Behandlung eines mittelgroßen, literarischen Werkes im Plenum ausreicht, wird dazu durch die diversen Aufführungen mehrerer theatralisierter literarischer Werke praktisch vervielfacht, indem der Gesamtzielgruppe durch das Theatralisierungsmodell so viele literarische Werke wie die Zahl der darstellenden Arbeitsgruppen präsentiert werden.

1.4 Ziele des Theatralisierungsmodells

Indem die Lernenden Textszenarien dramatisieren und drehbuchähnliche Exposés des eingeführten literarischen Werkes niederschreiben – unabhängig davon, ob dieses für die Aufführung konzipiert bzw. dramatisch ist –, bezweckt das hier vorgeschlagene Modell eine verstärkt dramenspezifische Lektüre im Unterricht, eine fundierte Interpretation literarischer Werke und die Rollenübernahme der Lernenden

als Theaterzuschauer und Mitwirkende. Darüber hinaus soll einer allzu strengen oder voreiligen Binnendifferenzierung Vorschub geleistet sowie das kreative Schreiben und die Begeisterung für das Lesen gefördert werden. Epische Texte können von den Studierenden ebenfalls dramatisiert und theatralisiert werden, indem sie entweder die Figurenrede oder die erlebte Rede des epischen Textes in einen dramatischen Aufbau umwandeln. Epische Elemente wie der Auftritt eines Erzählers, der sich in bestimmten Momenten zur Andeutung und Ausführung von Handlungsabläufen einmischt, sind hier wie im experimentellen Avantgardetheater vorstellbar. „Erzählte Situationen szenisch darstellen“, erwähnt Spinner (2006: 96) u. a. in seinen eingeführten Beispielen von „produktiven Verfahren“ (ebd.) sowie „produktivem Umgang“ (ebd.: 85) mit literarischen Texten.

Der Ansatz des Theatralisierens bzw. Umformens literarischer Texte im Literaturunterricht beruft sich auf die theoretische Fundierung des handlungs- und produktionsorientierten Konzepts, das Handlungscharakter und Lernerzentriertheit im Unterricht unterstreicht.

2 Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht

In seiner Definition des handlungsorientierten Unterrichts betont Meyer zwei grundlegende Faktoren: die Handlungs- und die Produktorientiertheit. Die Produktherstellung hat dabei die Priorität vor dem Aneignen von Kenntnissen und Wissen. „Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten“ (Meyer 1993: 214). Die Rahmenbedingungen des Unterrichtes seien dabei die Schülerzentriertheit und sogar deren Beteiligung am Entwerfen der Unterrichtsprozesse. Meyer unterscheidet zwischen den „subjektiven und objektiven Schülerinteressen“ (ebd.: 413). Während die subjektiven Schülerinteressen persönlich und situationsspezifisch sind, beeinflussen gesellschaftliche und kulturelle Realität die objektiven Interessen. Das handlungsorientierte Konzept bezweckt somit volle Identifikation und Motivation mit und für den Unterricht. Nicht zu übersehen ist, dass der Lehrer die Makrorahmenbedingungen für den Unterricht vorplant. Das umfasst neben den Lernzielen auch Aufgabenstellungen, Termine und Produktbestimmungen. Ansonsten haben die Lernenden freie Hand für alle anderen Einzelheiten. Das in diesem Beitrag vorgeschlagene Theatralisierungskonzept richtet sich in erster Linie an Schülerinteressen jeder Art und berücksichtigt sie in Bezug auf das Endprodukt ohne Vorbehalte.¹

¹ Im Theatralisierungsversuch entscheiden sich die verschiedenen Gruppen für die Art und Weise ihres Auftritts. Während eine einen kurzen Film dreht, wählt eine andere eine Puppentheateraufführung aus. Manche Gruppen übernehmen die Originalhandlung und andere haben sie anhand ihrer persönlichen oder objektiven Interessen umgeformt, indem sie aus persönlichen Interessen gewählte Themen in die literarische Handlung miteinbeziehen.

Mit Blick auf den Literaturunterricht unterscheidet man zwei Grundformen, die aktiv-produktives Tun der Schüler aufweisen: „einerseits den vielfältigen, durch praktisches Handeln und den aktiven Gebrauch der Sinne bestimmten Umgang mit gegebenen Texten und andererseits das produktive Erzeugen von neuen Texten, Teiltexten und Textvarianten“ (Haas; Menzel; Spinner 2000: 8). Die handlungsorientierte Form strebt „Selbsttätigkeit“ und „ganzheitliches Tun“ (Spinner 2002: 247) an, betont die Verknüpfung der kognitiven, sinnhaften und affektiven Komponenten im Literaturunterricht und hat zum Ziel, einen aktiven Umgang mit den Texten wie den bildlich-illustrativen, musikalischen, darstellenden oder spielerischen zu initiieren. Sie ist somit ein ganzheitlicher Ansatz. Auf der anderen Seite akzentuiert die produktionsorientierte Form das Herstellen neuer Inhalte. Durch die angeregte Selbständigkeit und Kreativität werden die Lernenden intensiv motiviert und gefördert.

Freies Gestalten einer theatralen Situation bildet den höchsten Grad an Kreativität, doch in diesem Fall steht die Literatur im Dienste des Theaters. Das Konzept aber begreift das Theater als handlungs- und produktionsorientierte Tätigkeit zur rezeptionsästhetischen Literaturvermittlung. Der eingeführte literarische Text dient dabei als eine Vorlage für eine Transformation, die eine intensive Auseinandersetzung mit dem Originaltext voraussetzt. Die Kritik am handlungs- und produktionsorientierten Verfahren besteht darin, dass es die Methode zum Selbstzweck erhebt. Es hält die Textanalyse und -interpretation sogar für „überflüssig“ (Menzel 2000: 4).

Im traditionellen Literaturunterricht (vgl. Meyer 1997: 286f.) ist die lehrende Person der Hauptakteur. Dieser präsentiert den literarischen Text für die Lektüre. Das Interpretationsmuster wird vorgedacht und nur Beiträge der Lernenden, die in die Richtung dieser verankerten Interpretation gehen, werden vom Lehrer als positiv evaluiert. Alle anderen Beiträge, die aus individuellen Erfahrungen oder Empfindungen der Lernenden hervorgehen, werden ignoriert. Im Gegensatz dazu besteht das Besondere des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes in der Zugänglichkeit aller studentischen Aktivitäten im Umgang mit dem literarischen Text wie

Texte in andere Medien, Aussageformen und Situationen hinein übersetzen, sie variieren, modifizieren, ergänzen, verändern, ihnen widersprechen, sie spielen, aktualisieren, verfremden – alles in allem sie ohne falsche Ehrfurcht, aber mit wachsender Sensibilität als etwas Gemachtes und damit auch zumindest versuchs- und probeweise Veränderbares verstehen, produktiv und aktiv mit ihnen umgehen, ihnen nicht nur mit Gedanken, sondern auch mit Gefühlen begegnen, auf sie in jeder realisierbaren Form reagieren. (Haas 1997: 40)

Haas gibt der Umgestaltung literarischer Texte ein ausgedehntes Spektrum und eine Vielfalt, die „jede realisierbare Form“ hindernislos aufnimmt.

Das Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts nach Gerhard Haas bezweckt, allen Lernenden „Zugangs- und Ausdrucksmöglichkeiten“ (Haas 1993: 199) für den literarischen Text zu bieten und nicht nur den leistungsstarken und literaturinteressierten. Man übt Kritik am „vom Lehrer gesteuerten Diskurs und allein auf Analyse und Interpretation gerichteten“ (Menzel 2000: 4) traditionellen Literaturunterricht, der die „individuellen kognitiven und emotionalen Fähigkeiten“ (ebd.) der Lernenden nicht angemessen berücksichtigt. So können leistungsschwache Lernende besonders in den großen Zielgruppen zu kurz kommen. Hier kann der Lehrer diejenigen diagnostizieren, die sich weder an der Lektüre noch an der Paraphrasierung oder der Aufführung beteiligen wollen. Für diese äußerst schwachen, demotivierten Lernenden kann ein spezielles Programm zur Betreuung in Absprache mit anderen Lehrern, denen diese Fälle eventuell unbekannt sind, entworfen werden. Somit fühlt sich auch diese Gruppe dank dieses Verfahrens angesprochen und ihnen werden die geplanten literarischen Inhalte vorgestellt, indem sie als Zuschauer in den Aufführungen mitwirken. Sie rezipieren die dargestellten Werke und reflektieren deren Aussage. Es bleibt zudem die Möglichkeit, dass sie sich durch die Dynamik und den Glanz der Inszenierung und der Kulissen motivieren lassen. Wie bereits erwähnt, ist ein Ziel der vorliegenden Studie, die Zuschauerrolle bei den Lernenden zu schulen. Die vierte Wand eines Theaters bildet das Publikum, ohne das sich die theatrale Perspektivierung nicht vollzieht.

Auch die sinnlich-ästhetische Dimension der leistungsstärkeren Lernenden wird im „analytisch-diskursiven“ (Menzel 2000: 4) Literaturunterricht nicht beachtet, was bei ihnen zur „Antipathie gegenüber dem gelesenen Wort“ (Haas et al. 2000: 7) führen kann. Eines der Ziele des handlungs- und produktionsorientierten Verfahrens ist, durch das individuelle, handwerkliche Herangehen der Lernenden am literarischen Text „*Leser* zu gewinnen“ (Haas 1997: 19; Herv. i. O.).

Das handlungs- und produktionsorientierte Verfahren zielt bei den Lernenden darüber hinaus auf die Förderung ihrer Selbständigkeit, Reflexions- und Kritikfähigkeit, „Wahrnehmungssensibilisierung, Entwicklung der Vorstellungskraft und der Fähigkeit, fremde Sichtweisen nachzuvollziehen“ (ebd.: 45). Dabei werden wie gesagt alle Lernenden und alle Bestandteile des Theatralisierungsprozesses berücksichtigt. Im Folgenden wird auf Vorteile des Theatralisierens im Deutschunterricht auf der produktiven Ebene (Verfassen, Darstellen, Regie, Kostüme, Dekor, Musik etc.) wie auf der rezeptiven Ebene (Zuschauen und Kritisieren) eingegangen.

3 Didaktische Vorteile des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts

3.1 Didaktische Vorteile des Theatralisierens im Ausgang der rezeptiven Rolle des Zuschauers

Der Zuschauer soll sich nicht mit seiner Rolle als Konsument eines künstlerischen Werkes auf der Bühne begnügen. Neue Ansprüche dieser Rolle verlangen Aktivität und Beteiligung.

Es ist nötig, sich an der Produktion selbst zu beteiligen, selbst in gewissem Umfang produktiv zu sein, einen gewissen Aufwand an Phantasie zu treiben, seine eigene Erfahrung der des Künstlichen zuzugesellen oder entgegenzuhalten und so weiter. [...] den Kunstgenuss kann man nicht billiger bekommen. (Brecht 1967: 674)

Alle Lernenden wirken in der Umgestaltung des literarischen Werkes und der Konzeption der theatralen Handlung mit. Dabei übersteigt ihre Teilnahme die virtuelle oder phantasievolle.

Im Theater treffen sich produktive und rezeptive Fähigkeiten des präsenten Zuschauers und Darstellers im Rahmen einer Kommunikationssituation, in der sich ein komplettes Kommunikationsmodell in einem künstlerischen Kontext vollzieht. Diese Kommunikationssituation gelingt durch die Reaktion des Zuschauers auf die Aufführung im Sinne des perlokutiven Aktes. Der Zuschauer kann durch den theatralen Plot und dessen rührenden wie erschütternden Anregungen beeinflusst werden oder sich beeinflussen lassen. Dies zeigt sich in Unmut oder Wohlbefinden, sogar im Mitwirken an der theatralen Wirklichkeit durch mögliches Chorsingen oder Chorklatschen.

Das durchgeführte Modell betont beim Zuschauer den Gedanken, dass der literarische Text vielfältiger und inhaltsreicher als das sein kann, was schwarz auf weiß steht. Der literarische Text inspiriert die darstellende Gruppe lediglich zu einer möglichen theatralen Situation, die wegen ihrer Differenzierung von der originalen Textsituation vom Zuschauer als eine mögliche Lesart für den literarischen Text betrachtet wird. Da die „Heiligkeit“ des Originals relativiert wird, entwickelt der Zuschauer auch seine Interpretation nicht nur bezüglich der Textauslegung, sondern auch bezüglich der Inszenierung. Dabei wird die Produktivität und Kreativität des Zuschauers angesprochen. Im Plenum äußert sich das Publikum über die Aufführung, kritisiert sie und bringt eigene Vorstellungen über die ausgewählten Konstituenten der theatralen Situation zum Ausdruck.

Die Fiktionalität des literarischen Textes verwandelt sich in eine neue Welt theatraler Wirklichkeit, die dem Zuschauer durch die Details des Bühnenbildes die Ausagemöglichkeiten des literarischen Textes voll und ganz vermittelt, was durch die

Lektüre des geschriebenen Textes nicht immer gewährleistet werden kann. In diesem Kontext spielen Kostüme, Kosmetik, Hintergrundmusik, visuelle Effekte, Dekoration und natürlich die Performanz der Darstellenden eine entscheidende Rolle beim Beleben des literarischen Textes.

Die Zuschauer erfüllen im Theatralisierungsmodell eine besondere, doppelseitige Funktion, da sie auch als Darstellende auftreten sollen, wenn ihre Arbeitsgruppe an die Reihe kommt. Sie beteiligen sich am Konzipieren und Verfassen des dramatisierten Textes, agieren auf der Bühne, kommen zu Wort und werden unverzüglich durch andere Zuschauer evaluiert. In diesem Modell wird die klassische Aufteilung in Spieler und Zuschauer aufgehoben, die Rollen werden ausgetauscht, was dem Zuschauer eine neue Perspektivierung ermöglicht: Er beobachtet das aufgeführte Geschehen mit dem Auge des Rezipienten, aber auch dem des Darstellers und Kritikers. Dieses Verwischen der Grenze zwischen Spieler und Zuschauer geschehe, so Weiler, „zugunsten einer aktuell stattfindenden zwischenmenschlichen Begegnung“ (Weiler 2005: 248), und Barz sieht es als „Spiel mit Theaterkonventionen“ (Barz 2009: 28).

3.2 Didaktische Vorteile des Theatralisierens im Ausgang der produktiven Rolle des Darstellers

Spieler eines theatralisierten literarischen Textes treten vor den Zuschauern mit ihrem Endprodukt auf. Sie haben sich in Vorphasen mit dem Text auseinandergesetzt, ihn transformiert, ihre eigene, reale Erfahrung mit dessen fiktiver Erfahrung verglichen und eine Synthese zur Aufführung entwickelt. Dabei wird ihr Gefühl für die literarische Kunst und die szenische Phantasie sensibilisiert. Der literarische Input im Unterricht befreit sich von seiner Eigenschaft als vorgeschriebene Einheit des Unterrichts und gewinnt ganz neue Perspektiven, die die Lernenden selbst ansprechen. Mit der Lektüre versuchen sie die literarische Handlung in ihrer Welt zu positionieren und nach eigenen, analogen Erfahrungen zu suchen.

Da sich die lehrende Person ganz zurückzieht und die Lernenden die volle Verantwortung übernehmen für alle Aspekte des Theatralisierungsvorgangs wie Koordination, Zeitverwaltung, Texttransformation bzw. Behalten von Textoriginalität, Inszenieren, Darstellen etc., bleibt ihre Autonomie im kreativen Prozess unberührt. Dieser gewonnene Faktor der Selbstfindung und Selbstbestimmung stellt die Lernenden vor die Herausforderung, das Beste aus sich herauszuholen, besonders da sie noch mit den anderen Gruppen konkurrieren, was ihre Leistungsbereitschaft auf allen Ebenen motiviert.

Das Theatralisieren von literarischen Texten beabsichtigt handlungs- und projektorientiertes, soziales, ganzheitliches Lernen, wo die Lernenden nicht als Einzelne, sondern als Gruppe handeln. Dabei verschwindet die klassische Binnendifferenzierung, welche die Lernenden nach Leistungsdifferenzen klassifiziert. In der Gruppe findet jedes Mitglied eine Funktion, die es herausfordert und seine Kompe-

tenzen anregt. Für die Arbeit in der Gruppe sind nicht nur die Sachaspekte wie Lektüre und Interpretation literarischer Texten etc., sondern auch die diskursive Beziehungsebene zwischen den Gruppenmitgliedern entscheidend. Die Bedeutung des letzten Faktors wird den Lernenden vor der Gruppenbildung, dem Einführen der literarischen Texte und der Andeutung des Theatralisierungsverfahrens auf theoretischer Ebene deutlich gemacht (vgl. Biermann; Schurf 1999: 98). In intensiven Gesprächen sollen Kompromisse vereinbart werden, damit das Endprodukt als Ergebnis der gemeinsamen Tätigkeit folgt.

Für die Darsteller verkörpert das Theater die Zusammenkunft diverser Künste. Sie entwickeln Szenarien, entwerfen Kostüme und Bühnenbilder, setzen passende Musik handlungsgemäß ein, treten spielend auf, singen Lieder, lesen Gedichte und inszenieren die ganze theatrale Situation.

4 Von der Notwendigkeit zum Theatralisieren im ägyptischen Deutschunterricht

Sowohl die staatlichen als auch die privaten ägyptischen Universitäten verfügen über insgesamt 12 germanistische Abteilungen mit über 3.000 Studierenden. Zwei dieser Abteilungen sind zuständig für die Ausbildung von Deutschlehrenden. An universitären Institutionen mit germanistischem Schwerpunkt werden hauptsächlich Lehrveranstaltungen angeboten, die den Schwerpunkt auf DaF, Landeskunde, deutsche Literatur, germanistische Linguistik, Übersetzung und Methodik sowie Didaktik des Deutschen als Fremdsprache setzen.

Die Schwierigkeiten, die eine Lehrperson im ägyptischen universitären Kontext in Bezug auf den Deutschunterricht im Allgemeinen und den deutschen Literaturunterricht im Besonderen hat, machen es notwendig, neue Wege aufzusuchen, um der Zielgruppe anspruchsvolle literarische Werke zu vermitteln.

Eine beträchtliche Zielgruppe unter den ägyptischen Deutschstudierenden begegnet dem Problem der sprachlichen Schwierigkeit literarischer Texte, die häufig einen sprachlich gehobenen Stil aufweisen. Für leichtere literarische Texte wie Fabeln und literarische Internationalismen wie einige weltliterarische Märchen, die relativ leicht zu rezipieren und zu vermitteln sind, spricht gleich dieser Vorteil gegen sie, da sie den Studierenden bereits bekannt und eher international als „deutsch“ sind. Dazu sollen den Studierenden auch die anderen umfangreichen literarischen Formen wie Romane und Dramen präsentiert werden, deren Gehalt kulturelle und literarische Qualität reflektiert. Diese bringen aber die sprachliche Schwierigkeit mit sich und den hohen interpretativen Anspruch, was zum Erstarren und sogar Aussetzen der Leselust bei den Studierenden führen kann. Zudem muss hier das Niveau der Studierenden berücksichtigt werden, die mit der deutschen Sprache bestenfalls entweder in der Oberschule im durchschnittlichen Alter von 15 Jahren oder erst an

der Universität im durchschnittlichen Alter von 18 Jahren in Berührung kommen. Der Input des Deutschunterrichts in der Oberschule ist bestenfalls bescheiden.²

Im Literaturunterricht konzentriert man sich auf den Dramentext, ohne sich mit dessen theatraler Konzeption auseinanderzusetzen. Selbst ein ganzes Semester³ reicht nur schwerlich dazu aus, um ein Drama bzw. ein großes literarisches Werk im Unterricht zu lesen, zu semantisieren und zu interpretieren. Wenn man die Zielgruppe in kleinere Arbeitsgruppen einteilt und jede Gruppe beauftragt, sich mit einem literarischen Werk zu beschäftigen, dann bleibt die Aussage des literarischen Werkes allein für die jeweilige Gruppe bekannt, die sich damit auseinandergesetzt hat, und wird nicht für die ganze Zielgruppe zugänglich. Will man die kurze Dauer des Semesters vervielfachen, so kann man sich auf das Theatralisieren stützen, denn damit führt man für die gesamte Zielgruppe so viele literarische Werke ein, wie es Arbeitsgruppen gibt.

5 Beschreibung des Modells und dessen Durchführung an der staatlichen Universität Ain Shams und der privaten Universität MUST

Die Reichweite des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes erstreckt sich von der *Restauration* bis zur *Transformation* (Haas et al. 2000: 9) des Originaltextes. Die *Restauration* erzielt eine originalgetreue Wiederherstellung eines Kunstwerkes, wobei man „sich ganz in den Dienst des Werkes stellt“ und von einer „nahezu selbstlosen Annäherung an das Original“ (ebd.) ausgeht. Bei der *Transformation* lässt man sich vom Original inspirieren und die Subjektivität dominiert. Durch das Transformieren des Originals als höchstangestrebtes Ziel des handlungs- und produktionsorientierten Konzeptes gewinnen die Lernenden ein „handwerkliches Verhältnis“ (Haas et al. 2000: 9) zur Literatur. Mein Modell weigert sich, die Lernenden in die Richtung des Transformierens bzw. Restaurierens zu steuern, und überlässt ihnen die Art und Weise des produktiven Umgangs mit den Texten. Eine Richtlinie zum Umgang mit den Texten ist die Beteiligung aller Mitglieder der Arbeitsgruppe an einem an das Original angelehnten Produkt, das entsprechend dem angegebenen Zeitplan präsentiert werden soll. Dies erfordert selbstverständlich eine zufriedenstellende Auseinandersetzung mit dem Text. Diese Phase begleitet die Lehrperson aus einer Distanz und greift nur ein, wenn es um Verständnisfragen geht. Hier kann dem Verfahren keine Annäherung an Waldmanns Phasenmodell oder Ingendahls Vierphasenmodell zugeschrieben werden (vgl. Ingendahl 1992, Waldmann 1998),

² Erst im Jahr 2014 beginnen staatliche Oberschulen, Schulbücher für Deutsch mit europäischem Referenzrahmen-Hintergrund vorzuschreiben. Im ersten Schuljahr sollen die Schüler nur Niveau A1/1 schaffen. In den beiden übrigen Schuljahren geht es noch mit demselben Lerntempo weiter.

³ Ein Semester dauert in Ägypten 13 bis 14 Wochen. Unterrichtstage, die auf Feiertage fallen, können nicht nachgeholt werden.

die die Eingriffe der Lehrperson phasenmäßig regulieren. Das Verfahren stützt sich auf drei didaktische Versuche, welche chronologisch unternommen werden. Die Ergebnisse jedes Versuchs führen zur Optimierung des Modells bis zu dessen letzter Version, die im dritten Versuch praktiziert wird. Im Folgenden wird die Genese des Theatralisierungsverfahrens verfolgt.

5.1 Der erste Versuch zum Einsatz des theatralisierenden handlungs- und produktionsorientierten Verfahrens

Im 2. Semester des Studienjahres 2008/2009 und im Fach Wissenserwerb wurde der Versuch mit einer heterogenen erwachsenen Zielgruppe aus 30 Studierenden mit Niveau A2 an der Deutschen Abteilung der Pädagogischen Fakultät der Universität Ain Shams in Kairo/Ägypten durchgeführt. Die Gruppe wurde in zwei große Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe sollte eine arabische Übersetzung eines literarischen Werks lesen, das auf seine wesentlichen Momente zusammengefasst werden sollte. Dann wurde es theatralisiert. Das erste Werk war Lenz' „Die Augenbinde“ und das zweite Dürrenmatts „Der Richter und sein Henker“. Das letzte erforderte einen intensiveren Eingriff als das erste, da der Kriminalroman vorerst dramatisiert werden sollte, damit er für die Aufführung vorbereitet wurde. Am Semesterende wurden beide Werke für alle Studierenden der Abteilung aufgeführt.

Da das Studiensemester etwa 14 Wochen inklusive der Evaluationsveranstaltungen dauert und die Satzung im Fach „Wissenserwerb“ eine theoretische Einführung voraussetzt, ist es angemessen, dass die Studierenden die literarischen Werke in arabischer Sprache lesen. Die Lektüre eines literarischen Werkes in deutscher Sprache nimmt prinzipiell bei Fremdsprachenlernenden mehr Zeit in Anspruch als bei Muttersprachlern und bei Fremdsprachenlernenden, deren Muttersprache mit dem Deutschen nicht sprachverwandt ist.

Eine Umfrage (benutzt nur für Studienziele)	
Name (fakultativ):	
Wir haben im Fach Wissenserwerb neue Wege kennengelernt, um uns Wissen anzueignen, darunter das Theatralisieren literarischer Werke. Beantworten Sie folgende Fragen ehrlich, damit die Umfrage für die Studienziele aussagekräftig ist.	
1	Wie viele literarische Werke haben Sie vor diesem Semester gelesen? <ul style="list-style-type: none"> • Auf Arabisch haben 24 Lernende ein bis vier literarische Werke gelesen, die hauptsächlich in der Schule eingeführt wurden, 5 Lernende mehr als vier und nur eine hat über 15 Werke gelesen. Auf Deutsch hat die ganze Gruppe im vorigen Semester ein literarisches Werk im Fach Literatur gelesen.

Eine Umfrage (benutzt nur für Studienziele)	
2	<p>Bevorzugen Sie, ein literarisches Werk zu lesen, zu sehen oder zu hören?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vier Lernende bevorzugten das Lesen, 26 Lernende das Sehen und niemand das Hören.
3	<p>Wir haben eine arabische Übersetzung deutscher Werke zusammengefasst und aufgeführt. War es möglich, diese Werke auf Deutsch während des Semesters zu lesen und zu theatralisieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 28 Lernende hielten es für möglich, aber 23 Lernende betonten ausdrücklich, dass es in diesem Fall nur um das Lesen ging.
4	<p>Was wäre nützlicher für Sie, die literarischen Werke auf Deutsch oder auf Arabisch zu lesen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 26 Lernende wollten das literarische Werk auf Deutsch lesen.
5	<p>Welche Vorteile bzw. Nachteile zeigt dieses Verfahren im Umgang mit dem literarischen Text?</p> <p>Vorteile:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Souveränes Verständnis des literarischen Textes und dessen Aussage, tiefsinniger Umgang mit dem Text; • Berücksichtigung der studentischen Talente und Neigungen besonders bei denjenigen, die nicht gern lesen und auf andere Weise Wissen erwerben; • Hervorhebung des gemeinsamen sozialen Lernens, der Interaktivität und der Selbstverantwortung; • Entdeckung der eigenen Fähigkeiten, Konkretisierung von literarischen Figuren durch das Theatralisieren; • spannungsvoller, verlockender, fröhlicher Literaturunterricht; • Verwischen der Binnendifferenzierung. <p>Nachteile:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lektüre des deutschen literarischen Werkes in arabischer Übersetzung; • fehlende Betreuung; • nicht alle Studierenden haben an der Darstellung teilgenommen; • Anstrengung und Zeitnot.
6	<p>Was ist Ihre Meinung zum Theatralisieren literarischer Werke? Führt es zum vertieften Verständnis eines literarischen Werkes?</p>

Eine Umfrage (benutzt nur für Studienziele)	
	<ul style="list-style-type: none"> • 25 Lernende hielten es für eine brillante Methode, drei Lernende fühlten sich überfordert und zwei Lernende brauchten die Assistenz seitens des Lehrers. Alle 30 Studierende verstanden das theatralisierende literarische Werk und dessen Aussage besser, als wenn sie es nur gelesen hätten.
7	<p>War das Theatralisieren literarischer Werke eine gute Idee? Macht es das Literaturstudium interessanter?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alle 30 Studierenden bejahten die Aussage.
8	<p>War es eine Motivation zur Lektüre auch bei denjenigen, die keine Neigung zum Lesen haben?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Für 18 Lernende stimmte die Aussage nur für diejenigen, die sich am Lesen, Zusammenfassen und Darstellen beteiligten. Elf meinten, dass alle Studierenden am Theatralisierungsakt irgendwie miteinbezogen werden sollten.
9	<p>Betrachten Sie diese Methode als eine innovative Methode für das Literaturstudium?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alle 30 Studierenden fanden dies richtig und 22 von ihnen wollten sie immer im Literaturunterricht einsetzen.
10	<p>Verstärkt es die Beziehungen zwischen den Mitgliedern der Gruppe?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 26 Befragte meinten, dass die Beziehungsebene in der Gruppe dadurch verstärkt wurde.
11	<p>Welche Vorschläge haben Sie zur Entwicklung dieses Verfahrens?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alle Vorschläge versuchen, die erwähnten Nachteile des Verfahrens zu vermeiden.

5.2 Der zweite Versuch zum Einsatz des theatralisierenden handlungs- und produktionsorientierten Verfahrens

Im 2. Semester des Studienjahres 2010/2011 ging der Versuch an derselben Abteilung in eine neue Phase, indem auf die Vorschläge der Studierenden aus dem ersten Versuch Rücksicht genommen wurde, insbesondere auf die Einführung und Auf-führung der literarischen Werke auf Deutsch. Die Zielgruppe umfasste wiederum 30 Studierende mit Niveau B2, die in zwei große Gruppen eingeteilt wurden. Eine Gruppe beschäftigte sich mit dem Drama „Der Besuch der alten Dame“ und die andere mit „Die Physiker“. Da die Lektüre der beiden Werke zeitaufwändig war, begnügte sich der handlungs- und produktionsorientierte Eingriff der Lernenden

damit, die Werke in Bezug auf deren wesentliche Handlungen zusammenzufassen und aufzuführen. Die Werke wurden zunächst auf Deutsch gelesen, später zusammengefasst und aufgeführt. Auch der Fragebogen kam wieder zum Einsatz, die Ergebnisse haben sich von denen des ersten Versuchs nicht gravierend unterschieden. Neben ihrer Zufriedenheit mit dem Verfahren zeigten sich 23 Befragte gegenüber dem Zeitdruck und der Intensität der Arbeit beunruhigt. 14 Lernende drückten ihren Ärger darüber aus, nicht am Darstellen der Werke teilgenommen zu haben. Neun Studierende kritisierten ihre Mitlernenden, die sich an der Bearbeitung der Texte nicht beteiligt hatten, nachdem sie erfahren hatten, dass sie nicht unter den Darstellern sind.

5.3 Der dritte Versuch zum Einsatz des theatralisierenden handlungs- und produktionsorientierten Verfahrens

Im ersten Semester des Studienjahres 2014/2015 wurde der Versuch auf Grundlage der Kritikpunkte aus dem zweiten Versuch erneut weiterentwickelt und verändert und ein voller Einsatz des handlungs- und produktionsorientierten Verfahrens im Literaturunterricht bezweckt. Der Versuch wurde an der Deutschabteilung der Sprachen- und Übersetzungsfakultät der privaten Universität MUST durchgeführt. Die Zielgruppe umfasste 40 Studierende auf dem Niveau B1 des GER. Damit alle Studierenden in diesem Versuch angesprochen wurden und sich am Erarbeitungs- und Theatralisierungsakt beteiligt fühlten, wurde die Zielgruppe in kleinere Gruppen eingeteilt, jede umfasste vier bis fünf Studierende. Da für den Versuch im Semester nur wenig Zeit war – für die Anwendung des Faches blieben nur noch vier Wochen –, wurden Kurzgeschichten eingeführt. Die Studierenden hatten freie Hand in der Bearbeitung der Texte und bei der Gestaltung des Endprodukts. Diese Kurzgeschichten waren:

„Der Mann mit dem Gedächtnis“ von Peter Bichsel, „Der Mann, der nie zu spät kam“ von Paul Maar, „An diesem Dienstag“, „Nachts schlafen die Ratten doch“, „Das Brot“ und „Die Küchenuhr“ von Wolfgang Borchert, „Zwei Männer“ von Günter Wiesenborn, „Ein Freund der Regierung“ von Siegfried Lenz und „Die Verurteilung des Richters“ von Otto Flak. Im Folgenden werden drei Beispiele für die studentischen Modifikationen der literarischen Texte und deren Theatralisierungsform vorgestellt:

Die Gruppe, die an „Nachts schlafen die Ratten doch“ arbeitete, stellte die Thematik in den in Ägypten gesellschaftlich kontrovers diskutierten Zusammenhang des Problems der Straßenkinder. Die Gruppe transformierte die Handlung und dramatisierte die Erzählung. Die Handlung verlor ihren ursprünglichen zeitlichen Entstehungskontext (Nachkriegszeit in Deutschland), gewann dafür eine aktuelle eigenkulturelle Dimension. Ein Straßenkind bekam von einer Dame bescheidene Hilfe, die ihm aber eine entscheidende Bedeutung und Hoffnung auf bessere Zukunft lieferte. Die Handlung endete mit einem Gesinnungswandel der Straßenkinder gegenüber der Gesellschaft und ihrer Position darin.

Eine andere Gruppe beschäftigte sich mit „Der Mann mit dem Gedächtnis“. Sie verwandelte die Kurzgeschichte in ein Stück für das Puppentheater und die Handlung, die das Erstarren des menschlichen Lebens kritisiert, in ein für sie und ihr Land aktuelles Ereignis. Die Heldin lernte die Preislisten und Menüs jedes Restaurants auswendig, verhielt sich deswegen hochmütig gegenüber ihren Freunden, die nicht über das gleiche Gedächtnisvermögen verfügten. Die Heldin erfuhr vom Großvater, dass es Wichtigeres im Leben gibt wie beispielsweise die Nachrichten über die Revolution und die damit in Verbindung stehenden Ereignisse. Sie entschied sich dafür, Sinnvolleres im Gedächtnis zu behalten, diesmal Preise von Kleidungsstücken. Einer dritten Gruppe wurde die Aufgabe gestellt, sich mit „Der Mann, der nie zu spät kam“ zu befassen. Sie produzierte einen Film, der die Handlung der Kurzgeschichte ohne tiefgreifende Modifikation wiedergab. In der Kurzgeschichte stürzt der Protagonist auf die Bahnschienen und wird dank einer Zugverspätung gerettet. Da die Mitglieder der Gruppe diese Szene weder authentisch noch nachgestellt aufnehmen konnten, entwickelten sie gemäß der „Filmtechnik-im-Innenraum“ eine Szene mit den Abendnachrichten, in denen der Vorfall mit dem glücklichen Mann auf den Bahnschienen bekannt gegeben wurde.

Die drei Beispiele spiegeln handlungs- und produktionsorientiertes Tun wider: Die drei Kurzgeschichten werden dramatisiert, theatralisiert und allen Lernenden in der Abteilung vorgeführt. Zwei Kurzgeschichten werden grundlegend transformiert und in für die Mitglieder der Gruppe interessante, mit der Originalhandlung in Analogie stehende Themen umgewandelt. Die Bearbeitung der letzten Kurzgeschichte präsentiert eine Innovation des von der Lehrperson vorgeschlagenen Theatralisierungsverfahrens, was die Selbständigkeit und die Flexibilität der Lernenden zeigt, denen der Sinn und die Ziele des Verfahrens klar sind und die dementsprechend eine Produktion entwickeln, die ja von der authentischen Aufführung abweicht. Mit dem Film bewältigen einige Mitglieder der Gruppe jedoch ein affektives Problem: Sie meinten, sie könnten sich durch die frontale Konfrontation mit dem Publikum irritiert fühlen. Im Film hätten sie die Gelegenheit zu wiederholen und in aller Ruhe eine gute Performanz vorzubereiten.

6 Ergebnisse des Didaktisierungsversuchs

Bei dem ersten und zweiten Versuch gelang es, eine literarische Großform theatralisierend zu vermitteln, was Ziel des Versuchs war. Da aber die zu vermittelnden Werke viel Zeit und Mühe in Anspruch nehmen, damit die Lernenden deren sprachliche wie stilistische Schwierigkeit bewältigen, haben sie nicht alle Lernenden ansprechen können. So führte das theatralisierende Verfahren bei Lernenden, die den Zeit- und Arbeitsdruck nicht verkrafteten und das Tempo der oft sprachlich gewandteren Mitlernenden nicht verfolgen konnten, zeitweise zum „Ausstieg“ aus der Gruppe und mitunter zu Demotivation, wenn die Mitglieder der Arbeitsgruppe sie mangels

Interesse vom theatralen Mitwirken ausgeschlossen. Es zeigte sich, dass die Gruppe der rezeptiven Teilnehmer sich ungerne mit ihrer Zuschauerrolle begnügte.

Die beiden Faktoren der Vermittlung literarischer Großformen unter den vorhandenen Zeitbedingungen und zugleich der Integration aller Lernenden am Theatralisierungsprozess bilden eine Herausforderung, mit der sich der Ansatz auseinandersetzen versucht, was zu einer Synthese im dritten Versuch geführt hat, in dem sich alle Lernenden am Theatralisieren literarischer Kurzformen konkret beteiligen und darin eine performative Rolle spielen, wodurch sie sich ernst genommen fühlen. Dies bestätigt die Anfangsannahme, dass die Atmosphäre und das Vergnügen der theatralen Aufführung nicht nur als Motivation zur Lektüre, sondern auch als Bestätigung gelten, welche die Lernenden in der Schlussphase ihrer Handlung und Produktion im Literaturunterricht genießen.

Das Theatralisieren literarischer Werke relativiert die begrenzte Dauer des Semesters und vervielfacht es, indem jede studentische Arbeitsgruppe ein literarisches Werk theatralisiert, restauriert oder sogar transformiert. Durch die Aufführung wird den Mitlernenden die Aussage der theatralisierenden Werke vermittelt. In ihren Zuschauerrollen rezipieren sie lernend und Wissen erwerbend die literarischen Werke.

Der Versuch verdeutlicht jedoch auch die geringe Leselust sowie die „Dominanz des Fernsehkonsums“ und die „Buchferne vieler Erwachsener“ (Haas et al. 2000: 8). Darüber hinaus demonstriert der dritte Versuch, dass die Lernenden an der Privatuniversität eine niedrigere Lesemotivation als ihre Altersgenossen an den staatlichen Hochschulen haben. Dies unterstreicht das Desiderat nach neuen Methoden zur Literaturdidaktik. Das Theatralisieren literarischer Werke versucht dieses Problem zu umgehen und vermittelt den Lernenden die literarischen Werke auf spannende Weise.

Das Theatralisieren ist ein literaturdidaktischer Akt und kann unabhängig vom Sprachniveau der Lernenden im Unterricht eingesetzt werden. Es ist eine Methode, die den literarischen Text als Vorlage für handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit der Literatur betrachtet und die affektiven und schöpferischen Neigungen der Lernenden ernst nimmt.

Mit dem Theatralisieren entwickelt sich die Fähigkeit zum kreativen Schreiben. Lernende kreieren originalähnliche Handlungen und Szenen, damit sie den Text überhaupt transformieren und theatralisieren können.

Jede Szene kann theatralisiert werden, auch Szenen, deren Kulissen sich in der für die Lernenden vorhandenen Bühne nicht realisieren lassen, können durch die Transformation des literarischen Textes aufgeführt werden und eine ähnliche Wirkung auf die Zuschauer wie im Original haben.

Das handlungs- und produktionsorientierte Verfahren bringt Vergnügen⁴, Selbstbewusstsein und Eigenständigkeit in den Unterricht. Dabei leistet es einen Beitrag zu Persönlichkeitsbildung der Lernenden, die während der Studienzeit und vor

⁴ In der Lehrerevaluation nach dem dritten Versuch antworteten 38 von den 40 Studierenden mit Ja auf die Frage: Wollen Sie mit demselben Lehrer noch einen Kurs besuchen?

ihrem Berufsleben Verantwortung für den Lernprozess übernehmen, woran sie nicht gewohnt sind. Daher kritisieren einige Lernende den fehlenden Eingriff der Lehrperson während des ganzen Theatralisierungsaktes.

Das Theatralisieren literarischer Texte bringt Innovation und viel Bewegung in den Literaturunterricht, befreit ihn von abschreckenden Vorurteilen und kann sich an die unterschiedlichen Unterrichtsverhältnisse und Zielgruppen anpassen. Doch sollten sich Lernende und Lehrende auf ihre neuen, für dieses Modell erforderlichen Rollen einstellen und diese in ihren Vorplanungen genau berücksichtigen.

Literatur

- Barz, André (2009): Theater im Deutschunterricht. Rezeption und Produktion. In: Bönninghausen, Marion; Paule, Gabriela (Hrsg.): *Theater intermedial. Medien im Deutschunterricht 2008 Jahrbuch*. München: Kopaed, 23-34.
- Biermann, Heinrich; Schurf, Bernd (Hrsg.) (1999): *Texte, Themen und Strukturen*. Berlin: Cornelsen.
- Bönninghausen, Marion; Paule, Gabriela (2009): Theater intermedial. Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Theater intermedial. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2008*. München: Kopaed, 13-20.
- Brecht, Bertold (1967): Kleines Organon für das Theater. In: Brecht, Bertold: *Gesammelte Werke*. Bd. 16. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Freudenreich, Dorothea; Sperth, Fritz (1983): *Stundenblätter Rollenspiele im Literaturunterricht. Sekundarstufe I*. 2. Auflage. Stuttgart: Klett.
- Göbel, Klaus (1977): Drama und Theatralität. Zur Geschichte eines Versäumnisses in der Literaturdidaktik. In: Göbel, Klaus (Hrsg.): *Das Drama in der Sekundarstufe*. Kronberg/Ts: Scriptor-Verlag, 1-22.
- Göbel, Klaus (2000): Drama – Deutschunterricht – Theater. Theaterdidaktik. 10 Thesen. In: *Deutschunterricht* 53/5, 324-327.
- Haas, Gerhard (1993): Lesen und Schreiben. Vorschläge für einen produktionsorientierten Literaturunterricht nebst einigen ketzerischen Gedanken über Hoffnungen und Täuschungen der Literaturdidaktik. In: Beisbart, Ortwin (Hrsg.): *Leseförderung und Leserziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. Donauwörth: Auer, 195-202.
- Haas, Gerhard (1997): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

- Haas, Gerhard; Menzel, Wolfgang; Spinner, Kaspar H. (2000): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch. Sonderheft Handlungsorientierter Literaturunterricht*, 7-15.
- Ingendahl, Werner (1991): *Umgangsformen. – Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Koch, Gerd (2012): Theater: autonom und sozial. In: *Scenario* 2012/1, 10-26 (<http://research.ucc.ie/scenario/2012-01/02-koch-2012-01.de.pdf>).
- Menzel, Wolfgang (2000): Handlungsorientierter Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch. Sonderheft Handlungsorientierter Literaturunterricht*, 3-5.
- Meyer, Hilbert (1993): *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. 12. Auflage. Frankfurt a. M.: Scriptor.
- Meyer, Hilbert (1997): *Unterrichtsmethoden*. 2. Praxisband. Frankfurt a. M.: Scriptor.
- Spinner, Kaspar H (2002): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bogdal, Klaus Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, 247-257.
- Spinner, Kaspar H (2006): *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze: Kallmeyer.
- Stuck, Elisabeth (2008): *Neue Ansätze im Literaturunterricht. Didaktische Grundlagen und Methoden*. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- Waldmann, Günter (1998): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiveren Hermeneutik. Theorie, Didaktik, Verfahren, Modelle. In: Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hrsg.): *Deutschdidaktik aktuell*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weiler, Christ (2005): Postdramatisches Theater. In: Erika, Fischer-Lichte; Doris, Kolesch; Mattias, Warstatt (Hrsg.): *Metzler Lexikon Theatertheorie*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler Verlag, 245-248.
- Westphal, Kristin (Hrsg.) (2004): *Lernen als Ereignis, Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Mehr als Pro und Contra – Argumentieren

Marlen Fies (Essen)

1 Einleitung

Mit der Feststellung, dass „die Erarbeitung der alltäglichen Wissenschaftssprache ein Stück Einübung in wissenschaftliche Kommunikation selbst darstellt“, fordert Ehlich (1999: 23) eine studienintegrierte Sprachqualifizierung. Dieses Plädoyer ist Leitidee des Seminars „Lesen, schreiben und argumentieren in der Wissenschaftssprache Deutsch“ der *Schreibwerkstatt* der Universität Essen, das sich an internationale Studierende¹ verschiedener Fächer richtet. Denn gerade für das Studium in der Fremdsprache gilt: „Zum Schreibenkönnen führt der lange Weg des Schreibenlernens“ (Pospiech 2005: 19). Dieser Weg hat in der Erstsprache begonnen und soll in der Fremdsprache begleitet werden.

Zu den Seminarteilnehmern zählen vor allem internationale Studierende unterschiedlicher geistes- oder gesellschaftswissenschaftlicher Fächer. Sie haben zumeist

¹ Da es in der vorliegenden Arbeit nicht um die Genderspezifik von Schreibprozessen oder Schreibprodukten und deren Vermittlung geht, sondern Studierende, Schreibende, Verfasserinnen und Verfasser von Texten ebenso wie die Lehrperson als handelnde Individuen gemeint sind, wird im Text auf Doppelnennungen verzichtet.

bereits einen Hochschulabschluss an ihrer Heimatuniversität erlangt, zumindest aber mehrere Semester studiert und dabei bereits akademische bzw. wissenschaftliche Texte geschrieben. Mit dem für das Studium an einer deutschen Universität obligatorischen erfolgreichen Bestehen der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) haben die Studierenden mit Hochschulabschluss nachgewiesen, dass ihnen zumindest grundlegende wissenschaftssprachliche Strukturen vertraut sind. Die im Rahmen eines Auslandssemesters am Seminar Teilnehmenden sind vor allem Germanistikstudierende.

Die Beweggründe der Studierenden, das Seminar zu besuchen, und ihre unterschiedlichen Erwartungen werden in zwei Auszügen aus den von ihnen schriftlich verfassten Erwartungshorizonten in ihrer Verwobenheit nachvollziehbar:

Mich interessiert besonders: wie man eine Hausarbeit überträgt, z. B. Ausdruck, Argumentation usw. und was die Wissenschaftssprache Deutsch ist. Häufig habe ich Ausdrucksfehler in einer wissenschaftlichen Hausarbeit, weil die deutsche Wissenschaftssprache für mich etwas unklar ist,

schreibt ein chinesischer Studierender, und eine russische Studierende formuliert:

Dieses Seminar habe ich ausgesucht, weil ich noch keine Erfahrungen im Schreiben von wissenschaftlichen Texten auf Deutsch habe. Bis jetzt hatte ich nur Klausuren, aber ich muss auch Seminararbeit und später Bachelor-Arbeit schreiben. Hier möchte ich lernen, wie man die wissenschaftlichen Texte schreibt und liest. Im Moment ist die deutsche Wissenschaftssprache für mich was ganz neues und unbekanntes. Ich hoffe aber, dass am Ende dieses Semesters wir gute Freunde mit Wissenschaftssprache Deutsch werden.

Die Sätze der Studierenden zeigen, dass noch Schwierigkeiten bezüglich grammatischer Strukturen und Groß- und Kleinschreibung bestehen, sind jedoch in ihren Aussagen nachvollziehbar formuliert. Die Wissenschaftssprache Deutsch ist für die Studierenden also zumeist unklar oder gar unbekannt und die Hoffnung der Studierenden ist ebenso Hoffnung und Ziel der Lehrperson. Sich diese nach Eßer 1997 „Extra-Fremdsprache“ anzueignen, bedarf es „einer *gezielten, systematischen und stetigen* Vermittlung von Schreibfertigkeiten“ vonseiten der Lehrenden „und für die Lernenden die Notwendigkeit *gezielten, systematischen und stetigen* Übens“ (Eßer 1997: 199, Herv. i. O.).

Im Seminar lernen die Studierenden die Charakteristika der deutschen Wissenschaftssprache kennen. Es will Hilfestellung für das Lesen und Schreiben von wissenschaftlichen bzw. akademischen Texten² bieten, d. h. ermutigen und unterstützen, entsprechend den Konventionen und Standards der deutschen Wissenschaftssprache zu kommunizieren und zu argumentieren.

Dabei ist zu bedenken, dass sich internationale Studierende an deutschen Hochschulen

nicht nur mit sprachlichen und fachlichen Differenzen konfrontiert [sehen], sondern auch mit fachspezifischen Diskursformen, Denkstilen, Verhaltensweisen und Gruppenidentitäten, die nicht immer leicht zu erkennen und einzuordnen sind. (Schumann 2012: 36)

Diese durch die Diskursgemeinschaften reglementierten und tradierten Formen der Wissensgewinnung und Wissensweiterentwicklung spiegeln sich in den Formen des wissenschaftlichen Arbeitens und in den wissenschaftlichen Publikationen, mithin also in der jeweiligen Wissenschaftssprache. Die wissenschaftlichen Diskursformen, Denkstile und Arbeitsweisen erschließen sich den internationalen Studierenden folglich, je mehr sie mithilfe wissenschaftlicher Texte die deutsche Wissenschaftssprache allgemein sowie die Sprache ihres Wissenschaftsfaches kennenlernen. Das Seminar möchte hierfür Grundlagen und Unterstützung bieten.

Im Fokus des vorliegenden Aufsatzes steht die Unterrichtssequenz Argumentieren. Zunächst wird erläutert, welche Definitionen von Wissenschaftssprache und Argumentieren dem Konzept zugrunde liegen. Anschließend wird das Seminarkonzept mitsamt Zielsetzung und didaktischer Vorgehensweise vorgestellt und veranschaulicht, wie dies im Zusammenspiel zwischen Seminar und Schreibaufgaben konkret umgesetzt wird.

² Mit Bezug auf Jakobs' Unterscheidung zwischen wissenschaftlichem und akademischem Schreiben (vgl. Jakobs 2003: 173) gilt es, zwischen wissenschaftlichen und akademischen Texten zu unterscheiden. Wissenschaftliche Texte sind entsprechend den Konventionen des wissenschaftlichen Faches bzw. der wissenschaftlichen Diskursgemeinschaft von Wissenschaftlern verfasste und veröffentlichte Texte. Im Rahmen des Studiums werden akademische Texte verschiedener Textsorten geschrieben, anhand derer die Studierenden die Konventionen wissenschaftlicher Textproduktion und Charakteristika wissenschaftlicher Texte kennen und selbst umsetzen lernen sollen.

2 Wissenschaftliches Argumentieren – Argumentieren mit Hilfe der Wissenschaftssprache

2.1 Wissenschaftssprache

In ihren Erwartungen betonen die Studierenden, wie wichtig es für sie ist, die Wissenschaftssprache zu (er-)kennen und selbst angemessen anzuwenden. Bereits beim Lesen eines wissenschaftlichen Textes sehen sie sich nicht nur mit Fachsprache, sondern auch mit Wissenschaftssprache konfrontiert. Während Fachvokabular, insbesondere Termini als Komposita, Derivata, Wortkürzungen und Konversionen (vgl. Roelcke 2010: 80ff.), zumeist sofort als solches identifiziert und in der Regel im Fachlexikon nachgeschlagen werden kann, ist die Wissenschaftssprache vor allem für einen Fremdsprachler mitunter schwieriger zu erkennen, da solche Formulierungen „auf den ersten Blick als allgemeinsprachliche erscheinen, es in Wahrheit aber nicht sind“ (Ehlich 1994: 340). Denn durch ihre Verwendung im wissenschaftlichen Kontext erfahren sprachliche Mittel der allgemeinen alltäglichen Sprache eine Bedeutungsveränderung, Bedeutungserweiterung oder Bedeutungsspezifizierung. Ehlich 1999 hat dafür den Begriff der *alltäglichen Wissenschaftssprache* geprägt.

Nicht immer finden sich die wissenschaftskontextuellen Bedeutungen solcher Formulierungen auch in den allgemeinen Nachschlagewerken, sondern sie müssen im wissenschaftlichen Fachtext konkret herausgearbeitet werden. Die Wissenschaftssprache wird verwendet zum:

- Kontextualisieren von Termini;
- Erläutern von Termini;
- Formulieren von gegenstandsbezogenen Aussagen;
- Formulieren von Textkommentaren;
- Formulieren von qualifizierenden Hinführungen zu wörtlichen oder referierten Aussagen;
- Anzeigen und Ausrichten der Gelenkstellen im Argumentationsgang.

Zur Wissenschaftssprache gehören außerdem Abkürzungen wie *m. E.* oder für Zitatkennzeichnung beispielsweise *vgl.* und *ebd.* (vgl. Fandrych; Graefen 2010: 513f.).

2.2 Argumentieren – der kontroversenerörternde Diskurs

Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben ist in der deutschen Wissenschaftskultur ausgerichtet auf Gewinnung, Erweiterung und Erneuerung von Wissen und Erkenntnis. Grundlegend hierfür ist der Diskurs. Zwei Lesarten sind hierbei entscheidend: Zum einen der Diskurs als kontroversenerörterndes, wissenschaftliches Streitgespräch (vgl. Ehlich; Graefen 2001: 368), das ebenso in schriftlicher Form geführt werden kann – zum anderen die Arbeitsweise des diskursiven Schreibens, als ein

Bezugnehmen auf unterschiedliche Texte und In-Beziehung-Setzen von unterschiedlichen darin veröffentlichten Forschungsergebnissen, entfalteten Argumentationsgängen und Argumenten, um einen eigenen Text mit eigener Zielsetzung und Argumentation zu verfassen. Auf Aussagen und Daten anderer Diskursteilnehmer berufen sich Wissenschaftler, lehnen sich daran an und bauen darauf auf. Sie können sich jedoch auch davon distanzieren oder gar eine Gegenposition dazu einnehmen, und dafür dann ebenso nachvollziehbare und nachprüfbare Gründe bzw. Argumente anbringen. Aus dieser Gegenüberstellung von Positionen und Argumenten werden neue Schlussfolgerungen gezogen und damit neue Erkenntnisse produziert, also neues Wissen entwickelt. Gemäß Feilke ist

[f]ür das Funktionieren von Wissenschaft [...] die Kontroverse essentiell [...]. Entsprechend kann für wissenschaftliches Darstellen und Argumentieren gefolgert werden, dass auch hier die Fähigkeit, Kontroversen zu referieren und die eigene Forschungsposition im Kontext kontroverser Positionen zu verorten, elementar ist. (Feilke 2010: 218f.)

Das Seminar „Lesen, schreiben und argumentieren in der Wissenschaftssprache Deutsch“ will internationale Studierende dabei unterstützen, die Verfahren und Methoden des kontroversenerörternden Diskurses mitsamt entsprechenden sprachlichen Mitteln zu erkennen und selbst anzuwenden (siehe dazu auch Steinhoff 2008). Ausgangsbasis hierfür bietet eine anhand von zwei Texten konstruierte Pro-Contra-Argumentation, für die es angemessene Formulierungen und Kennzeichnungskonventionen für Zitate zu berücksichtigen gilt. Im Seminar werden diese vorgestellt, lesend nachvollzogen und gemeinsam erarbeitet sowie schreibend eingeübt und reflektiert.

3 Das Seminarkonzept

Für die Durchführung des Seminars, das sich an Studierende unterschiedlicher Fächer mit unterschiedlichen Sprachkenntnisständen und unterschiedlichen Schreibverfahren wendet und diese Studierenden trotzdem möglichst in gleichem Maße motivieren und unterstützen möchte, Texte zu lesen und zu verfassen, ist die Wahl von für alle relevanten (Text-)Inhalten bedeutsam. Solche Inhalte sind Themen wie Lesekompetenz, Lesestrategien, Schreib- und Argumentationsstrategien.

Anliegen und ebenso Herausforderung ist es, zugleich Wortschatz und Grammatik sowie das Schreiben als Prozess mitsamt Schwierigkeiten und Texte als Produkte mitsamt Anforderungen im jeweils gegebenen Zusammenspiel zu vermitteln. Dabei soll rezeptives Text-Verstehen ebenso ermöglicht werden wie produktionsorientiertes Text-Schreiben. Integriert in das Seminar ist darum ein Schreiblehrgang mit Schreibaufgaben, die einzelne Komponenten des wissenschaftlichen Textes fokussieren und zugleich jeweils angemessene Schreib- und Formulierungsroutinen des Schreibenden befördern wollen. Dieses Verfahren orientiert sich am Schreib-

lehrgangs-Konzept von Pospiech 2005, es wurde jedoch entsprechend der Zielgruppe und den Seminarinhalten modifiziert.

Die Seminarinhalte und insbesondere die Schreibaufgaben werden schrittweise komplexer, wobei immer etwas bereits Geübtes weiter angewendet werden soll und mit jeder neuen Aufgabe eine neue Komponente des argumentierenden Textes hinzukommt. Entsprechend greifen die Lernenden auf die jeweils erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen beim nächsten Schreiben zurück – so ist jede Schreibübung Hilfsmittel im Problemlöseprozess, den es mit jeder Schreibaufgabe neu zu bewältigen gilt.

Es ist nicht nur ein Schreiblehrgang, sondern auch ein Sprachlern-Lehrgang, der Studierende dazu ermutigt, gedruckte und digitale Nachschlagewerke zu benutzen. Diese werden im Seminar vorgestellt und in einigen Schreibaufgaben wird explizit gefordert, sie zu benutzen. So soll gewährleistet werden, dass die Studierenden alle Hilfsmittel auch praktisch kennenlernen.

Der Vermittlungs- und Lernweg erfolgt hauptsächlich im Dreischritt:³

1. Rezeptiv – mit dem Ziel, aufmerksam zu machen und zu sensibilisieren: das bedeutet z. B., dass Textpassagen und kurze Texte im Hinblick auf jeweils relevante Aspekte und sprachliche Mittel gemeinsam gelesen und besprochen werden. Eine andere Möglichkeit ist das Besprechen der Formulierungen anhand der Präsentation.
2. Rezeptiv-produktiv – das bedeutet z. B., dass selbständig in Texten des eigenen Faches nach sprachlichen Strukturen gesucht wird. Hierzu zählen aber auch Aufgaben, die es verlangen, synonyme Formulierungen zu finden oder vorgegebene Sätze umzuformulieren und dabei jeweils zu beobachten, ob und in welcher Weise es möglicherweise zu einer Bedeutungsveränderung kommt.
3. Produktiv – das bedeutet, dass insbesondere die Schreibaufgaben es verlangen oder dazu animieren sollen, mit Hilfsmitteln und auf der Grundlage der im rezeptiven und rezeptiv-produktiven Schritt gegebenen Informationen und gewonnenen Kenntnisse selbständig zu arbeiten und selbständig zu formulieren.

Mit jeder Schreibaufgabe soll jeweils auch eine Reflexion erfolgen – hier ist der Schreibende angehalten, anhand von durch die Lehrperson vorgegebenen Leitfragen die Aufgabe und deren (mögliche) Intention, das eigene Vorgehen, den Erfolg der Vorgehensweise und das Schreibprodukt gedanklich nochmals zu rekapitulieren und zu beurteilen. Zugleich dient diese Reflexion oftmals auch dem Schreibenden als Impulsgeber für etwaige Überarbeitungen seines Textes, noch bevor er diesen per E-Mail für ein Feedback an die Lehrperson sendet.

³ Siehe zu dieser didaktischen Vorgehensweise rezeptiv – rezeptiv-produktiv – produktiv auch Schiedermaier; Spreen (2010: 33f.).

Die Schreibprodukte und Reflexionen geben der Lehrperson Hinweise darauf, wie der Schreibende vorgegangen ist und wo eventuell Stärken und Schwierigkeiten bestehen – diese können sowohl die Strategie des Vorgehens und die Nutzung der ausgewählten oder vorgegebenen Hilfsmittel betreffen als auch begründet sein durch den jeweiligen Sprachkenntnisstand bzw. das Ausdrucksvermögen des Studierenden. Die Kombination aus Schreibaufgabe und Reflexion ist in zweierlei Hinsicht gewinnbringend: Einerseits wird ein Feedback vonseiten der Lehrperson möglich, in dem sowohl der Text und sein Entstehungsprozess als auch der Verfasser und dessen Sprachkompetenz berücksichtigt werden können. Andererseits gibt sie der Lehrperson Hinweise, wo und inwiefern in nachfolgenden Sitzungen und Übungen möglichst bedarfsorientiert sprachliche und inhaltliche Schwerpunkte zu setzen sind. Das Feedback, das am Textrand und zumeist in Kombination mit einem persönlichen Gespräch erfolgt, gibt dem Studierenden Rückmeldung darüber, wie nachvollziehbar sein Geschriebenes für einen Leser ist. Die Lehrperson gibt Hinweise zu Grammatik und Lexik und erläutert, zuweilen mit Verweis auf allgemeine Nachschlagewerke (z. B. Duden) sowie auf wissenschaftssprachliche Lehr- und Arbeitsbücher (wie Schade 2009, Graefen; Moll 2011), wo, warum und in welcher Weise Formulierungen optimiert werden könnten. Darüber hinaus enthält das Feedback individuelle, stets motivierende Kommentare zum Gesamteindruck des Textes und zur Vorgehensweise seines Verfassers. Anhand des Feedbacks soll der Text überarbeitet werden und auch die überarbeitete Version wird von der Lehrperson kommentiert. Damit ist das Feedback gewissermaßen Teilkomponente des gesamten Schreib-Übungsprozesses und die Lehrperson integrativer Bestandteil der Schreibprozess-Komponente Überprüfen. Intendiert ist, dass die Studierenden ihre neu erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen bei der Bearbeitung der nächsten Aufgabe(n) einbringen können.⁴

Das Seminarconcept beinhaltet außerdem das Führen eines Lernportfolios, in dem die Seminarunterlagen und die Hausaufgaben jeweils mitsamt Reflexionen gesammelt werden. Dieses soll zum einen als Informationssammlung dienen, die z. B. theoretische Grundlagentexte, einzelne Schreibprodukte mit Überarbeitungen nach dem Feedback der Lehrperson sowie Recherchetipps und Formulierungshilfen enthält. Zum anderen dient das Portfolio dazu, Arbeitsprodukte und die Schreib-Arbeitsprozesse, die zu diesen Produkten führen, zu dokumentieren und zu reflektieren (vgl. Ballweg et al. 2011: 189).⁵ Das Portfolio wird komplettiert durch eine Abschlussreflexion, die, bezugnehmend auf den zu Beginn des Seminars formulierten

⁴ Zum Nutzen, den die interaktive Textbearbeitung durch den Lernenden (L) und die Lehrperson (LP) – Kommentieren am Rand der ersten Textfassung (LP), Überarbeiten (L), Kommentieren der überarbeiteten Textfassung (LP), Rezipieren des Kommentars (L) – für den Lernenden und dessen Entwicklung von Schreib-, Text-, Textüberarbeitungs- und Textbeurteilungskompetenz bringen kann, siehe Knorr 2012.

⁵ Siehe außerdem die Überlegungen und Erkenntnisse von Heine 2012 zur Reflexion der eigenen Textproduktion und der eigenen Textprodukte (in Form von IPDR, d. i. *Integrated Problem Decision Report*) sowie die positiven Auswirkungen auf die Textproduktionsergebnisse, das Schreibbewusstsein und die Selbstreflexionsfähigkeit von Studierenden.

Erwartungshorizont, den Seminarverlauf und die Seminarinhalte ebenso in den Blick nimmt wie den eigenen Lernprozess. In der abschließenden Seminarsitzung und in den persönlichen Abschlussgesprächen dient das Portfolio als Ideengeber für Optimierungsmöglichkeiten – und zwar sowohl der Lehrperson für die Konzeption von Seminar- und Schreibaufgaben als auch dem Studierenden für die Planung des eigenen Sprach- und Schreiblernprozesses.

4 Die Unterrichtseinheit Argumentieren – schrittweise Hinführung zum Verfassen eines Diskurses

4.1 Einordnung der Unterrichtssequenz Argumentieren in den Seminarverlauf

Leitthema der Seminareinheit Argumentieren ist die Schnell-Lesen-Methode. Damit wird ein für alle Studierenden fächerübergreifend relevantes und interessantes Thema er- und bearbeitet. Das Lesen selbst wurde in den ersten Sitzungen thematisiert – über verschiedene Übungen zum überblicksartigen und detaillierten Lesen wurden Leseerfahrungen ermöglicht und reflektiert. Außerdem wurde unter Anleitung erprobt, auf welche Weise und mit welchen Hilfsmitteln und Strategien das Verstehen und das pointierte Wiedergeben eines Textes ermöglicht, vereinfacht und überprüft werden kann. Dazu gehörte das Anfertigen eines Leseprotokolls sowie eines themen- bzw. fragestellungsorientierten Exzerpts.⁶

Ziel der Unterrichtssequenz ist das eigenständige Verfassen einer Pro-Contra-Argumentation zum Thema Schnell-Lesen-Methode. Dabei soll Bezug genommen werden auf Aussagen von zwei Wissenschaftlern – einen, der diese Methode anpreist und einen, der diese Methode kritisch betrachtet. Das bedeutet für den Aufbau der Unterrichtsinhalte und der Schreibaufgaben, dass nach und nach verschiedene sprachliche Mittel fokussiert und miteinander verknüpft werden müssen.

Zu thematisieren sind sprachliche Mittel,

- die anzeigen, dass und wer oder was aus welchem Grund sinngemäß oder direkt zitiert wird – dazu gehören zitateinleitende Formulierungen, die das Referierte qualifizieren und Modi der Verben zur Redewiedergabe;
- die den Gang der Argumentation anzeigen – dazu gehören Formulierungen des Vergleichens und Gegenüberstellens, Formulierungen, die Widersprüche, Einwände oder Einschränkungen markieren,

⁶ Das themen- bzw. fragestellungsorientierte Exzerpieren ist eine besonders hilfreiche Strategie, um beim aktiven Lesen eines fremden Textes bereits zur gedanklichen oder gar schriftlichen Konstruktion des eigenen Textes bzw. Argumentationsganges überzugehen. Zur Funktion und Vorgehensweise des Exzerpierens siehe Pospiech (2012: 103ff.).

Formulierungen, die Beurteilungen und Schlussfolgerungen anzeigen;

- die den Textverlauf kommentieren und strukturieren (ein im Text-über-den Text-Sprechen als Metadiskurs, vgl. Hyland 2005);
- die es ermöglichen, unter Berücksichtigung des Ich-Tabus als Verfasser in Erscheinung zu treten bzw. einen eigenen Standpunkt auszudrücken – beispielsweise durch Passiv- und Passiversatzkonstruktionen.

Zu erwähnen sind aber auch die in den Fächern jeweils unterschiedlichen Kennzeichnungskonventionen für direkte und sinngemäße Zitate – von Anführungszeichen über Belegnachweise in Text und/oder Fußnotenapparat bis zum Anzeigen von Abweichungen aus dem Originaltext mithilfe von eckigen Klammern und Markierungen.

4.2 Zusammenspiel von Seminarinhalt und Schreib-Aufgaben

Der erste Schritt: Einstieg in das Thema ‚Argumentieren‘

Der Diskurs, sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form, ist kennzeichnend für die deutsche Wissenschaftskommunikation. Kontroversen sind Konstituenten dieser diskursiven wissenschaftlichen Arbeit, die nicht auf Kanonisierung, sondern auf Fortschritt und Erkenntnisgewinn ausgerichtet ist (vgl. Dascal 2006: 36). Die Wissenschaftssprache ist dafür Ausdruck und Medium. Ein Seminar, dessen Ziel die Einführung in das Lesen, Schreiben und Argumentieren in der Wissenschaftssprache Deutsch ist, geht darum zugleich mit einer Einführung in die deutsche Wissenschaftskultur einher und berücksichtigt, dass die Seminarteilnehmenden bislang möglicherweise andere Wissenschaftskulturen und Wissenschaftskommunikationsformen kennengelernt haben. Wenn zum Einstieg allgemein über bisherige Erfahrungen und Auffassungen zum Thema Argumentieren gesprochen wird, soll genau dies auch den Studierenden bewusst (gemacht) werden.

Selbst wenn Studierende hier nicht auf Anheb umfassend von ihren Erfahrungen berichten, sollte sich die Lehrperson dessen bewusst sein, dass Studierende mit anderen kulturellen Hintergründen bislang auch andere Anforderungen an das wissenschaftliche Arbeiten und Argumentieren kennengelernt haben. So könnten z. B. Studierende aus dem asiatischen oder osteuropäischen Raum Schwierigkeiten mit der Bezugnahme auf andere wissenschaftliche Texte oder mit dem „dialektischen Erörtern im Pro-Kontra-Verfahren“ (Firle 2010: 180) haben. Dies liegt begründet in der anderen Kommunikationskultur. „Das Argumentieren hat“ gemäß Firle (2010: 181) „viel mit Höflichkeitsnormen zu tun, nämlich damit, ob man den Finger auf wunde Punkte legen sollte oder nicht.“ Auch in wissenschaftlichen Diskussionen ist Zurückhaltung geboten (vgl. Firle 2010: 182). Es ist für manche Studierende daher

möglicherweise ungewohnt und schwierig, Positionen von Autoritäten wiederzugeben und dazu Gegenargumente aufzuzeigen, direkt auf Probleme hinzuweisen und Kritik zu äußern.

Ein anderer Grund für Unsicherheiten beim Argumentieren kann in der Schreibkultur liegen. Hingewiesen sei hier beispielsweise auf die Ergebnisse von Rienecker; Stray Jörgensen 2003. Sie vergleichen die kontinentale (deutsch-romanische) mit der anglo-amerikanischen Schreibtradition und stellen Unterschiede bezüglich der Argumentationsstruktur (*discursive structure* vs. *linear structure*) und der Argumentationsziele heraus. Die Art und Weise, wie und warum argumentiert wird, muss also der jeweiligen Kultur entsprechend erlernt werden.⁷

Um sich dem Gegenstand Argumentieren weiter zu nähern, wird im Seminar auf die Wortbedeutung geschaut. Dafür werden die Sprachlexika „Etymologisches Wörterbuch des Deutschen“ und das „Deutsche Universalwörterbuch“ sowie die Online-Enzyklopädie „Brockhaus Wissensservice“ konsultiert. Über die Bedeutungen der Wörter *Argument*, *Argumentation* und *argumentieren* wird übergegangen zum Argumentieren als sprachliche Handlung. Folgende Definitionen werden als im Seminar das Denken und schreibpraktische Vorgehen bestimmende herausgearbeitet:

- die ursprüngliche Bedeutung des Wortes *Argumentation*: eine Darstellung, die zur Erhellung und Veranschaulichung dient;
- die sprachliche Handlung: das Darlegen von Argumenten für oder gegen etwas;
- im Hinblick auf das wissenschaftliche Schreiben: ein „nachvollziehbares, einleuchtendes, überzeugendes, Gründe suchendes sowie zu einem stimmigen Denkgebäude führendes Formulieren von Gedanken“. (Stickel-Wolf; Wolf 2011: 209)

Für das Argumentieren in der Wissenschaft ist der Aspekt hervorzuheben, dass sich Nachvollziehbarkeit, Stimmigkeit und Begründungen durch Auswahl und Anordnung von Argumenten ergeben. Diese Argumente sind Erkenntnisse und Ergebnisse der Wissenschaftsgemeinschaft. Zum Errichten des stimmigen Denkgebäudes, das heißt (bezogen auf den Text) zur argumentativen Entfaltung eines Themas, dienen im Allgemeinen drei verschiedene Argumentationsmuster: Kette – für einen linearen Argumentationsverlauf, bei dem Argumente aufeinander aufbauen, Waage – für einen Argumentationsverlauf, bei dem Argumente abwägend gegenübergestellt werden, sowie Rhombus – für einen Argumentationsverlauf, bei dem Argumente gleichwertig nebeneinandergestellt werden (vgl. Pospiech 2012: 127ff.). Diese Muster werden im Seminar gemeinsam besprochen und dabei jeweils Beispiele gegeben, wie diese sich in Gliederungen und damit Text-Strukturen widerspiegeln. Da für die

⁷ Siehe dazu auch den Vergleich der Darstellungsformen und Darstellungslogiken in englischen, französischen und deutschen wissenschaftlichen Vorträgen und die daraus zu ziehenden Konsequenzen für Studierende und Lehrende von Antes 1992.

deutsche Wissenschaftskultur der Diskurs als kontroverserörterndes Streitgespräch prägend ist, wird im Seminar das Argumentationsmuster Waage herausgehoben, das z. B. in Form einer Pro-Contra-Argumentation seine konkrete Umsetzung findet.

Nach dieser theoretischen Einführung richtet sich der Blick in den folgenden Seminarsitzungen und Schreibaufgaben auf die Versprachlichung und schließlich wissenschaftssprachliche Verschriftlichung. Mit Bezug auf die Pro-Contra-Argumentation heißt das: zunächst insbesondere auf Formulierungen für Unterschiede, Vergleiche und Gegenüberstellungen.

Die zum Ende der Seminarsitzung gestellte Hausaufgabe fordert auf, in Texten des eigenen Faches nach Formulierungen für Vergleiche zu suchen. Es sollen ganze Sätze herausgeschrieben und die Formulierungen markiert werden.

Der zweite Schritt: Um-Formulierungen zum Vergleichen und Gegenüberstellen

Zur Vorbereitung auf das Seminar sichtet die Lehrperson die von den Studierenden gefundenen Beispielsätze, sucht selbst nach Varianten der Vergleichs-Formulierungen und erstellt daraus ein Arbeitsblatt. Um das Arbeitsblatt bearbeiten zu können, benötigen die Studierenden im Seminar zunächst Input. Daher wird mithilfe einer Präsentation ihre Aufmerksamkeit auf Sprachmittel für Vergleiche und Gegenüberstellungen sowie deren Bedeutungen gelenkt.

Zunächst werden die Wortfamilien *Gegensatz*, *Gleichheit* und *Unterschied* besprochen, die jeweils nach Wortarten unterteilt sind: Substantiv und Funktionsverbgefüge, Verb und Adjektiv. Im Anschluss an diese lexikalischen Sprachmittel werden grammatische Sprachmittel dargestellt. Dazu gehören Adverbien sowie Konnektoren und Subjunktionen zur Konstruktion adversativer und konzessiver Satzverbindungen und Satzgefüge. Bei den jeweils angeführten Beispielsätzen wird darauf geachtet, dass diese in jedem Fall wissenschaftssprachlich und inhaltlich-funktional adäquat sind. So werden das Wort oder die Wortverbindung im Gebrauch sichtbar gemacht und auch Kollokationen und Fügungen (z. B. bestehend aus Substantiv, Verb und Präposition) angezeigt.

Tab. 1: Beispiel für die Wortfamilie Unterschied/Unterscheidung.

Substantiv	Verb	Adjektiv
der Unterschied	sich unterscheiden	unterschiedlich
Der Unterschied zwischen x und y besteht darin, dass ...	X unterscheidet sich von y, darin/dadurch, dass ...	X und y sind unterschiedlich
Im Unterschied zu x ist y ...	In Bezug auf a unterscheiden sich x und y deutlich voneinander	F und G vertreten unterschiedliche Standpunkte

Substantiv	Verb	Adjektiv
die Unterscheidung	unterscheiden, man unterscheidet	unterscheidbar
	Bezüglich d lassen sich b und c unterscheiden	B und c sind deutlich unterscheidbar

Bei der gemeinsamen Besprechung und Erklärung der Sprachmittel greifen die Studierenden zum Teil auf eigenes Sprachwissen zurück. Beispielsweise erklären sie im Abgleich mit ihrem Vorwissen den Unterschied zwischen *Unterschied* und *Unterscheidung* als Ergebnis bzw. Prozess des Vergleichens.

Auf dem im Anschluss gemeinsam zu bearbeitenden Arbeitsblatt finden sich die in der Hausaufgabe gefundenen Beispielsätze mit jeweils einer oder zwei Formulierungsvarianten. Für die Umformulierungen wurden die in der Präsentation angezeigten lexikalischen und grammatischen Sprachmittel verwendet. Die ersten Beispielsätze sind jeweils nur so umformuliert, dass der Wortlaut und die Bedeutung bestehen bleiben.

- Im Gegensatz zu den Humanisten des 16. Jahrhunderts schreiben die heutigen Autoren nicht auf Latein, sondern in den Volkssprachen.
- Anders als die Humanisten des 16. Jahrhunderts schreiben die heutigen Autoren nicht auf Latein, sondern in den Volkssprachen.
- Während die Humanisten des 16. Jahrhunderts auf Latein geschrieben haben, schreiben die heutigen Autoren in den Volkssprachen.

Die darauffolgenden Beispielsätze sind dann so umformuliert, dass die Wahl eines anderen Sprachmittels einen Umbau des Satzes notwendig macht oder es dadurch zu einer Bedeutungsveränderung kommt, aus einem Vergleich oder Gegensatz z. B. eine Einschränkung gemacht wird.

- In Finnland und Italien wird das Schulsystem zentral verwaltet, wohingegen es in Deutschland dezentralisiert ist.
- Anders als in Deutschland, wo das Schulsystem dezentralisiert ist, wird es in Finnland und Italien zentral verwaltet.
- Einerseits ermöglicht das Internet unbekanntem Musikern völlig neue Vertriebskanäle und brachte manche Karriere erst in Fahrt – andererseits macht es illegale Musik-Downloads auf Kosten der Künstler zum Kinderspiel.
- Zwar ermöglicht das Internet unbekanntem Musikern völlig neue Vertriebskanäle und brachte manche Karriere erst in Fahrt – aber es macht zugleich illegale Musik-Downloads auf Kosten der Künstler zum Kinderspiel.

Alle Sätze werden bezüglich Wortbedeutung, Wortstellung sowie grammatischer Funktion analysiert. Es wird deutlich (gemacht), wie die Wahl eines Wortes oder einer Wortverbindung die gesamte Bedeutung eines Satzes verändern kann. Diese Erkenntnis ist auch für das Schreiben von wissenschaftlichen Texten bedeutsam, wenn z. B. Zitate sinngemäß, das heißt in anderen Worten – ohne Veränderung oder Verfälschung des Aussagesinns – übernommen werden sollen.

Werden für Arbeitsblätter Beispielsätze von Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen ausgewählt, kann damit einerseits vermittelt werden, dass im Seminar (Wissenschafts-)Sprache nicht nur allgemein, sondern auch individuell fachspezifisch betrachtet wird. Andererseits wird zugleich deutlich, dass zwar die Fächer und Themen unterschiedlich sind, viele Sprachmittel jedoch fächerübergreifend dieselbe Bedeutung und Funktion haben. Dies ist für die Studierenden auch insofern bedeutsam, als sie erkennen, dass das, was sie im Seminar „Wissenschaftssprache Deutsch“ lernen, sowohl fachspezifisch anwendbar ist als auch dazu verhilft, überfachlich oder fachfremd Textinhalte sprachlich aufzuschließen und damit umzugehen.⁸

Was im Seminar gemeinsam besprochen wurde, soll nun in der Hausaufgabe selbst durchgeführt und reflektiert werden. Es gilt, vorgegebene Sätze umzuformulieren und dabei jeweils zu beobachten und zu kommentieren, ob und in welcher Weise es durch Wortwahl oder Änderungen der Wort- bzw. Satzgliedumstellung möglicherweise zu einer Bedeutungsveränderung kommt.

Mit dem Feedback der Lehrperson erhalten die Studierenden, falls nötig, Korrektur- bzw. Optimierungshinweise. Vor allem aber erhalten sie Rückmeldung zu ihrem allgemeinen Sprachkenntnisstand in zweierlei Hinsicht: zu den Umformulierungen und damit zum Ausdrucksvermögen sowie zu den Kommentaren, die sie zu den Umformulierungen schrieben, und damit zusätzlich zum Sprachverständnis.

Der dritte Schritt: Formulierungen zur Einleitung von Zitaten

Die korrekte Übernahme von Daten und Aussagen, sowohl wörtlich als auch sinngemäß formuliert, ist grundlegend wichtig für die Konstitution einer eigenen Argumentation. Fremde Gedanken, Erkenntnisse und Forschungsergebnisse werden hierbei zum Bestandteil des eigenen Textes. Folglich ist zu beachten, dass sie dem Leser zum einen inhaltlich-sprachlich sowie formal durch Anführungszeichen und Belege kenntlich gemacht werden und zum anderen für den Leser nachvollziehbar ist, aus welchem Grund zitiert wird bzw. welche Funktion das Zitat in der eigenen Argumentation erfüllt. Bereits mit den zitateinleitenden Formulierungen kann der Schreibende dem Lesenden andeuten, aus welchem Grund, mit welchem Fokus und

⁸ Mit Verweis auf das Konzept der alltäglichen Wissenschaftssprache (nach Ehlich 1993) plädieren auch Graefen; Moll 2011 für eine disziplinenübergreifende Vermittlung der deutschen Wissenschaftssprache und benutzen in den Listen mit charakteristischen wissenschaftssprachlichen Fügungen Beispiele aus verschiedenen Fachrichtungen.

aus welcher Perspektive zitiert worden ist. Darauf möchte die nachfolgende Seminareinheit aufmerksam machen.

Im nächsten Schritt wird darum die Einbindung von wörtlichen und sinngemäßen Zitaten in Texten genauer betrachtet. Theoretisch eingeleitet wird das Thema mit Hilfe einer Darstellung über die zwei Ebenen des wissenschaftlichen Textes. Die argumentative Entfaltung eines wissenschaftlichen Textes erfolgt auf der (1) Sachebene – als Beschreibung und Erklärung von Aspekten, Gegenständen, Situationen, Vorgängen sowie Definition von Begriffen und auf der (2) Theorieebene – als Bezugnahme auf Forschungsliteratur, Skizzierung von Forschungsdiskursen sowie Einbindung von wissenschaftlichen Texten bzw. Aussagen und Daten in die eigene Argumentation (vgl. Pospiech 2005: 161).

Mit der Erklärung, dass die Theorieebene fortan im Mittelpunkt des Seminars steht, wird übergeleitet zur Lektüre eines Ausschnittes aus dem Text von Steinhoff (2007a: 2f.) zum *ich*-Gebrauch in wissenschaftlichen Texten. Der ausgewählte Text ist aus mindestens zwei Gründen für die Studierenden fächerübergreifend relevant und interessant: Zum einen aufgrund der Vielzahl und Vielfältigkeit der Formulierungen, mit denen wörtliche und sinngemäße Zitate eingeleitet werden, und zum anderen aufgrund des Themas. Ist doch der *ich*-Gebrauch ein Thema, das fach- und textsortenspezifisch sowie kulturspezifisch anders verhandelt wird (vgl. Steinhoff 2007b: 169f.), wenngleich es die Tendenz zum Vermeiden des Pronomens *ich* gibt (vgl. Kresta 1995: 65f.), damit der wissenschaftliche Gegenstand und die wissenschaftliche Methode und nicht der Wissenschaftler selbst in den Vordergrund gestellt wird.

Bei der Besprechung des Textes geraten nun in den Blick: die zitateinleitenden und kommentierenden Formulierungen und Kennzeichnungskonventionen des Zitierens einschließlich der Verwendung des Konjunktivs für die referierte Wiedergabe. Außerdem wird das Thema Verfasserreferenz besprochen.

Die Hausaufgabe verlangt dann, beim Lesen von Texten des eigenen Faches darauf zu achten, wie wörtliche und sinngemäße Zitate angezeigt, eingeleitet und weitergedacht oder kommentiert werden. Eine solche Passage soll kopiert und mit markierten Formulierungen an die Lehrperson gesendet werden. Mit dieser Aufgabe sind die Studierenden also erneut angehalten, selbständig die Texte des eigenen Faches im Hinblick auf wissenschaftssprachliche Strukturen zu untersuchen, diese zu identifizieren und zu reflektieren.

In der darauffolgenden Seminarsitzung erhalten die Studierenden eine Liste, auf der verschiedene Formulierungen zur Redeeinleitung zusammengestellt sind – im Rückgriff auf Graefen; Moll (2011: 108f.) ergänzt um Formulierungen, die Steinhoff in seinem Text verwendet hatte. Gemeinsam wird versucht, die jeweils blockweise zusammengestellten Formulierungen bezüglich Aussageinhalt bzw. Qualifizierung des nachfolgend Zitierten zu kategorisieren. Diese Kategorien sind: Formulierungen, die das Zitierte dem Verfasser zuordnen (z. B. *F schreibt, F formuliert, F bringt zum Ausdruck*), Formulierungen, die auf die wissenschaftliche Tätigkeit hinweisen (z. B.

F geht der Frage nach, ob/warum ..., *F untersucht, F erörtert*), Formulierungen, die das Zitierte in die Argumentation des Ausgangstextes einordnen (z. B. *F vertritt den Standpunkt/die Auffassung/die Ansicht, dass ...*, *F kritisiert, F räumt ein*) sowie Formulierungen, die auf die Bedeutsamkeit des Zitierten im Ausgangstext hinweisen (z. B. *F stellt heraus, F betont, F bemerkt*). Besonders wird darauf hingewiesen, dass Formulierungen wie „*F meint*“, „*F ist der Meinung*“ oder „*F behauptet*“ im wissenschaftlichen Kontext mit Vorsicht behandelt bzw. mit Bedacht gewählt werden müssen. Bei letzteren handelt es sich mit Einschränkung um Ausdrücke der alltäglichen Wissenschaftssprache. Durch die Wahl des Verbs *behauptet* gibt der Schreibende der nachfolgenden Aussage eine möglicherweise ungewollte Konnotation: Zwar hat *behaupten* nach Duden Universalwörterbuch (2011) die Bedeutung „mit Bestimmtheit aussprechen, überzeugt sagen“, aber auch: „(noch Unbewiesenes) als sicher ausgeben“. Nach Steinhoff verwenden Wissenschaftler „dieses Verb in ihren Texten bei der Bezugnahme auf die Fachliteratur fast ausschließlich in einer speziellen Gebrauchswiese: versichern, ohne es beweisen zu können“ (Steinhoff 2008: 8) und zeigen damit an, dass sie „gegenüber dem Referierten eine zweifelnde oder sogar ablehnende Haltung“ (ebd.) einnehmen, und genau diese Bedeutung könnte der Leser herauslesen.

Das Verb *meinen* wird in der mündlichen Alltagssprache auch synonym zum Verb *sagen* verwendet. Nach Graefen versuchen „[d]eutsche und ausländische Studenten [...] häufig, *meinen* und *Meinung* in die Wissenschaft zu importieren und verteidigen das mit der Ähnlichkeit zu *Ansicht* und *Auffassung*“ (Graefen 2004: 298). Anders als das Substantiv *Meinung* tragen die Substantive *Anschauung*, *Position*, *Vermutung* und *Ansicht*

dem Rechnung, dass die Erweiterung des gesellschaftlichen Wissens, also der Zweck von Wissenschaft überhaupt, nur über verschiedene Durchgangsstufen – Vermutungen, vorläufige, vorgeschlagene Erklärungen, noch nicht verallgemeinerte Auffassungen einzelner Wissenschaftler – zustandekommt. Damit sind sie aber immerhin vorläufige Erscheinungsformen gesellschaftlichen Wissens. Der Ausdruck *Meinung* hat diesen Bezug zur Wissenserarbeitung nicht. (Ebd.)

Obwohl dies gemäß Graefen kein Grund ist, den Gebrauch generell zu verbieten, sollten Studierende auf diese Lesart hingewiesen werden. Das Wissen um die wissenschaftssprachliche Bedeutung von *behaupten/Behauptung* sowie *meinen/Meinung* bewahrt davor, unwissentlich durch falsch benutzte redeeinleitende Formulierungen das Referierte als vermutet und unbegründet zu qualifizieren.

Anschließend werden die Studierenden gebeten, die in den Fachtexten gefundenen Formulierungen aus der Hausaufgabe gemäß Kategorie dazuzuschreiben. Auch beim zukünftigen Lesen können sie die Liste selbständig um weitere Formulierungen ergänzen. So entwickeln die Studierenden ein umfangreiches Repertoire an Formulierungen, auf das sie beim Verfassen eigener Texte zurückgreifen können.

Der vierte Schritt: Regeln des Zitierens kennenlernen und anwenden

Ebenso wichtig wie die Auswahl der angemessensten reedeinleitenden Formulierung ist die Beachtung der formalen Kennzeichnungskonventionen für das Zitat selbst. Im Seminar werden darum anhand eines Merkblatts der Schreibwerkstatt⁹ Regeln des Zitierens besprochen, beispielsweise Vorgehensweisen bei Auslassungen, Hinzufügungen und Hervorhebungen. Beispiele zur Veranschaulichung finden sich einerseits im Steinhoff-Text und werden andererseits auf Präsentationsfolien gezeigt. In den vorangegangenen Sitzungen wurden auf rezeptive und rezeptiv-produktive Weise grundlegende Komponenten des diskursiven Textes erarbeitet und reflektiert. Auf dieser Basis ist fortan die eigenständige Produktion eines diskursiven Textes anhand von zwei Ausgangstexten das Ziel. Folgende Aspekte waren für die Auswahl der in den nächsten Arbeitsschritten zu verarbeitenden Texte bestimmend:

Gemäß der Überschrift „Schnell-Lesen: Fluch oder Segen“ handelt es sich bei den Texten um Stellungnahmen zur „Schnell-Lesen-Methode“ – aus der Sicht eines Befürworters und eines Kritikers. Das Thema Schnell-Lesen erachten die Studierenden als sehr relevant. Die Texte sind 1998 in der Zeitschrift hochschul- und wissenschaftspolitischen Zeitschrift „Forschung und Lehre“ veröffentlicht worden. Der Hinweis auf diese noch immer auch im Internet publizierende Zeitschrift ist zugleich eine Einladung an die Studierenden, selbständig Themen und Perspektiven der deutschen Wissenschaftskultur kennenzulernen.

Die Texte umfassen jeweils eine Seite (zwei Spalten) und sind durch Abschnitte in Sinnabschnitte unterteilt. Die Sätze sind unterschiedlich lang und unterschiedlich komplex, sie enthalten Fachvokabular – z. B. für die Beschreibung der neurophysiologischen Vorgänge – und geben außerdem Hinweise auf konzeptionelle Mündlichkeit – z. B. wegen der subjektiven Darstellungsweise, des Verweises auf Daten sowie wissenschaftliche Ergebnisse und Erkenntnisse ohne Beleg, des auf Nominalisierungen verzichtenden Stils, teilweise metaphorischer Ausdrucksweise und werbender Adjektive. All diese Phänomene wurden im Seminar bereits beim Lesen von Texten in der Unterrichtseinheit Lesen bzw. vom Lesen zum Schreiben thematisiert und können hier von den Studierenden wiederentdeckt werden oder es kann von der Lehrperson darauf hingewiesen werden.

Aufgrund der alltagssprach-nahen und wenig fachspezifischen Formulierungen sind die Texte gut verständlich. Vor dem Hintergrund, dass anhand der Texte Formulierungen und Kennzeichnungskonventionen eingeübt werden sollen, ist die gute Verständlichkeit von Vorteil. Die hauptsächliche Aufmerksamkeit kann so der Be- und Verarbeitung von Aussagen entsprechend dem Arbeitsauftrag gewidmet werden.

Gemeinsam wird im Seminar zunächst der Text gelesen, in dem die Schnell-Lese-Methode und Lehrgänge, um diese zu trainieren, angepriesen werden. Hierbei

⁹ Schreibwerkstatt Universität Duisburg-Essen: Schreibe Tipp 4 – Richtig zitieren (https://www.uni-due.de/imperia/md/content/schreibwerkstatt/tipp_4-richtig_zitieren.pdf) (20.5.2015).

handelt es sich um eine Darstellung von Argumenten aus der Sicht des Diplom-Pädagogen Walter Uwe Michelmann (1998: 32), der selbst Seminare und Lehrgänge anbietet und Bücher zum effizienten Lesen herausgibt.

Beim gemeinsamen Lesen werden Verständnisschwierigkeiten besprochen. Hierbei wird auf das Wort *Einwand*, als ein Wort aus dem Kontext Argumentation, sowie die Wörter *Effizienz* und *effizientes Lesen* besonderes Augenmerk gelegt, da sie für das gesamte Textverständnis von Bedeutung sind – effizientes Lesen bedeutet für Michelmann schnelles Erfassen von Informationen. Darüber hinaus wird gemeinsam herausgearbeitet, aus welcher Perspektive, mit welcher Intention und welchem Ziel argumentiert wird und auf welche Textsorte und von welchem Leser die Schnell-Lesen-Methode angewendet werden könnte. Hierzu wird, mit Blick auf wissenschaftliches Lesen und Arbeiten, darauf aufmerksam gemacht, dass nicht nur der vorliegende, sondern jeder Argumentationsgang eines Textes hinsichtlich Perspektive, Intention und Ziel analysiert werden sollte. Diese Information gilt also fächerübergreifend auch über den Kontext des Seminars hinaus.

In der Hausaufgabe wird nun gefordert, den Text zusammenzufassen – unter der Bedingung, je drei direkte und drei sinngemäße Zitate unter Rückgriff auf die im Seminar vorgestellten und selbst gefundenen Formulierungen zur Redeeinleitung einzuleiten, zu kommentieren und miteinander zu verknüpfen. Die Textlänge wird begrenzt auf acht bis zehn Sätze inklusive Einleitungs- und Schlusssatz. Es geht in dieser Schreibaufgabe also nicht um eine möglichst vollständige Darstellung der Hauptaussagen, sondern es soll vornehmlich das Formulieren, insbesondere das Einleiten von Zitaten unter Berücksichtigung der Zitierkonventionen geübt werden. Intendiert ist zudem, dass die Studierenden dabei an sich selbst beobachten, aus welchen Gründen sie sich entscheiden, die eine Aussage wörtlich zu übernehmen und eine andere sinngemäß wiederzugeben.

Im Feedback zur per E-Mail gesendeten Hausaufgabe erhalten die Studierenden individuelle Kommentare inklusive Korrektur- bzw. Optimierungshinweise. Um ihnen jedoch ein größeres Angebot an Vorgehensweisen, Formulierungen und Zitierweisen mitsamt dabei möglichen Besonderheiten und Schwierigkeiten aufzuzeigen, werden einige Beispielsätze aus den Hausaufgaben im darauffolgenden Seminar besprochen.

Der fünfte Schritt: Konstruktion eines Diskurses

Im Anschluss wird im Seminar gemeinsam ein Text gelesen, in dem die Schnell-Lesen-Methode kritisiert wird. Es handelt sich um eine Argumentation, die zeigt, dass die Schnell-Lesen-Methode für ganzheitliches Textverstehen ungeeignet ist – verfasst von Klaus Ring (1998: 33), bis 2003 Geschäftsführer der Stiftung Lesen.¹⁰

Auch hier werden zunächst Textverständnisschwierigkeiten besprochen. Mit Blick auf die geplante Pro-Contra-Argumentation ist hier zudem besonders wichtig, zu klären, wie Ring *Effizienz* und *effizientes Lesen* bestimmt – effizientes Lesen bedeutet für Ring eine dialogische Auseinandersetzung mit dem Text mit dem Ziel, Inhalte zu erfassen, zu beurteilen und zu verarbeiten. Darüber hinaus wird auch bei diesem Text gemeinsam herausgearbeitet, aus welcher Perspektive, mit welcher Intention und welchem Ziel argumentiert wird und auf welche Textsorten und welche Leser der Kritiker sich in seiner Argumentation bezieht.

Anschließend erhalten die Studierenden ein Arbeitsblatt mit jeweils fünf von der Lehrperson vorausgewählten Aussagen der Wissenschaftler, die inhaltlich jeweils Bezug auf denselben Aspekt nehmen. In Partnerarbeit sollen nun geeignete Formulierungen gefunden werden, die von einer zur anderen Aussage überleiten. Die Aussagenverknüpfung verlangt Formulierungen für Übereinstimmung, Einschränkung und gegensätzliche Positionen. Um sich den Kontext der Aussagen noch einmal zu vergegenwärtigen, kann zusätzlich nochmals in den Texten gelesen werden. Die vorformulierten Sätze werden mit Fokus auf die Verknüpfungen im Plenum besprochen und gegebenenfalls am Diaprojektor umformuliert.

Bei der gemeinsamen Besprechung äußern die Studierenden ihre Unsicherheiten. Sie haben bemerkt, dass die Aussagen sich nicht einfach gegenüberstellen lassen, indem man aus der Formulierungsliste eine beliebige gegensatzanzeigende und reedeinleitende Formulierung auswählt, sondern dass Inhalte genau betrachtet und Formulierungen sehr bewusst angepasst werden müssen. Ihnen wird bewusst, welcher zentraler schreibstrategischer Schritt es darum ist, die Inhalte der vorausgewählten Aussagen anhand der Ausgangstexte zu durchdenken und zu hinterfragen. Dann erst ist es möglich, bewusst zu entscheiden, ob für die Überleitung konzessive oder adversative Sprachmittel gewählt werden sollen. Damit rückt der Aspekt des bewussten ausgangstext- und ausgangskontextbezogenen Argumentierens bei der Zielsetzung und Erfüllung der Schreibaufgabe stärker in den Vordergrund als die Sprache.

So wird deutlich: Auf Listen zusammengestellte Formulierungen bzw. lexikalische und grammatikalische Sprachmittel sind nicht bloßes Werkzeug, um Sätze und Satzteile miteinander zu verbinden, sondern erst nachdem ein volles Verständnis für

¹⁰ Die Angaben zu Fach und Funktion der Wissenschaftler sind in den Texten angegeben. Mit den Studierenden wird im Seminar besprochen, dass Informationen über den Autor eventuell dienlich sind, um den Text und dessen Argumentation einzuordnen. Solche Angaben können das gedankliche Nachvollziehen einer Argumentation unterstützen, werden jedoch in den eigenen Text nur eingebunden, wenn sie für die eigene Argumentation von Bedeutung sind.

die zugrundeliegenden Texte und die ausgewählten Aussagen besteht, können ausgewählte Sprachmittel als bewusst eingesetzte Instrumente dienen, die die Argumentation strukturieren.

In der Hausaufgabe gilt es dann, die im Seminar mündlich (vor-)formulierten Sätze zu verschriftlichen und dabei die bisher vorgestellten und selbst erarbeiteten Sprachmittel zu berücksichtigen. Es soll ein Text geschrieben werden, in dem die Aussagen der Wissenschaftler aufeinander bezogen und für die Überleitung jeweils die angemessensten Formulierungen verwendet werden. Da auch in dieser Aufgabe das Lesen und Um-Formulieren sowie Kennzeichnungskonventionen des Zitierens im Mittelpunkt stehen, soll der Text nicht mehr als einen Einleitungs- und einen Schlusssatz sowie die miteinander verknüpften Aussagen enthalten.

Im Seminar wird die Hausaufgabe besprochen. Anschließend wird über eigene Auffassungen hinsichtlich der Schnell-Lesen-Methode diskutiert, um die nächste Hausaufgabe vorzubereiten, die diese Seminareinheit abschließen soll: Verlangt ist dabei, unter Rückgriff auf bereits geschriebene Hausaufgaben-Texte sowie die gemeinsam besprochenen Texte und Aussagen der Wissenschaftler eine eigene Argumentation mit einer Schlussfolgerung über die Schnell-Lesen-Methode zu verfassen.

5 Mehr als Pro und Contra – ein Resümee

Unter dem Titel „Mehr als Pro und Contra – Argumentieren“ wurde im vorliegenden Aufsatz eine Unterrichtssequenz aus dem Seminar „Lesen, schreiben und argumentieren in der Wissenschaftssprache Deutsch“ vorgestellt.

Das Mehr bei der schrittweise schreibend und reflektierend konstruierten Pro- und-Contra-Argumentation lässt sich folgendermaßen charakterisieren:

1. Ein für alle Studierenden gleichermaßen relevantes Thema, das von allen gemeinsam verfolgt, be- und erarbeitet wird, macht die heterogene Gruppe der Studierenden unterschiedlicher Fächer mit unterschiedlichen Schreiberfahrungen und Sprachkenntnissen zu einer Lerngruppe, in der mit- und voneinander gelernt werden kann. Ebenso entwickelt sich im Verlauf des Seminars die Studierendengruppe zu einer Diskursgemeinschaft, in der auf der Basis unterschiedlicher Erfahrungen und Perspektiven gemeinsam Erkenntnisse erarbeitet werden. Damit wird im Seminar selbst der wissenschaftliche Diskurs praktiziert, der in akademischen und wissenschaftlichen Texten schriftlich dargelegt wird.
2. Anhand der Schreibaufgaben werden grundsätzliche Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben vermittelt – insbesondere das Konstruieren von Diskursen respektive Argumentationen. Die Schreibaufgaben veranschaulichen: Ein hohes Maß an Präzision und Eindeutigkeit ist nur dann gewährleistet, wenn die richtigen sprachlichen Mittel zur Text- und Argumentationsstrukturierung, also Formulierungen zur

Aussageneinleitung, Aussagenüberleitung oder Aussagegegenüberstellung, genutzt werden. Erst wenn die Studierenden sprachliche Mittel des Argumentierens kennen, sind sie in der Lage, Argumentationen in Texten nachzuvollziehen und zu verstehen. Dieses Verständnis ist die Grundlage dafür, selbst Argumentationen zu verschriftlichen.

Die Erkenntnisse, die beim Bearbeiten der Übung gewonnen werden, sind grundlegend für das wissenschaftliche Schreiben: Sie machen bewusst, wie wichtig es ist, beim Einfügen von Aussagen in den eigenen Text und die eigene Argumentation die ursprünglichen Kontexte genau mitzubedenken und eventuell auch mit abzubilden. Wenngleich nicht immer Pro- und Contra-Positionen und Argumente miteinander verglichen werden, so ist es beim wissenschaftlichen Schreiben doch erforderlich und zugleich gefordert, Erkenntnisse, Daten und Aspekte vergleichend zu referieren und zu perspektivieren.

3. Anhand der mit einem jeweils speziellen Fokus konzipierten Schreibaufgaben werden die Anforderungen an wissenschaftliche Texte und die Charakteristika der Wissenschaftssprache bewusst und erfahrbar gemacht. Im Seminar werden die Anforderungen an wissenschaftliche Texte und die Wissenschaftssprache vermittelt und ebenso wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass diese sich an Idealvorstellungen orientieren. Kaum ein Text, der im Seminar gemeinsam oder im eigenen Fach gelesen wird, kann als Musterexemplar fungieren. Doch immer kann er genutzt werden, um Charakteristika und Besonderheiten zu beobachten. Der gemeinsame Blick auf wissenschaftliche Texte, die Schreibaufgaben, das Feedback und das Gespräch über Sprache sollen dazu verhelfen, dass die Studierenden die Zielsetzung wissenschaftlichen Schreibens, aber auch die Grenzen der Ansprüche und der Umsetzbarkeit erkennen. Intention des Seminars ist es, die internationalen Studierenden zu befähigen, dafür ein Bewusstsein und ein hohes Maß an Sprachsensibilität zu entwickeln.

Somit bietet das Seminar und sein Themenschwerpunkt *Argumentieren* Einblick und gezielte, systematische schreibpraktische Einführung in die deutsche Wissenschaftskommunikation und Sprache und unterstützt die Lernenden bei ihrer Entwicklung zu kompetenten, sprach- und selbstbewussten Schreibenden.

Literatur

- Antes, Peter (1992): Der wissenschaftliche Vortrag. Englische, französische und deutsche Darstellung im Vergleich. In: *Publizistik* 37/3, 322-331.
- Ballweg, Sandra; Scholz, Nadine; Richter, Kristina; Bruder, Regina (2011): Schreibend lernen. In: Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg i. Br.: Fillibach, 188-204.
- Dascal, Marcelo (2006): Die Dialektik in der kollektiven Konstruktion wissenschaftlichen Wissens. In: Liebert, Wolf-Andreas; Weitze, Marc-Denis (Hrsg.): *Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft? Wissenskulturen in sprachlicher Interaktion*. Bielefeld: transcript, 19-38.
- Duden (2011): *Deutsches Universalwörterbuch*. 7. Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut. [CD-ROM].
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 19. München: iudicum, 13-42.
- Ehlich, Konrad (1994): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: de Gruyter, 325-351.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Info DaF* 26/1, 3-24.
- 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: iudicium.
- Fandrych, Christian; Graefen, Gabriele (2010): Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/ Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK). Bd. 35.1. Berlin: de Gruyter, 509-517.
- Feilke, Helmuth (2010): Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz. In: Ägel, Ulmos; Hennig, Mathilde (Hrsg.): *Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung*. Berlin: de Gruyter, 209-231.
- Firle, Marga (2010): Argumentieren im studienvorbereitenden DaF-Unterricht. Aus der Praxis des TestDaF-Trainings. In: Skiba, Dirk (Hrsg.): *Textmuster: schulisch – universitär – kulturkontrastiv. Beiträge zur Theorie und Empirie lernersprachlicher Textproduktion*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 177-187.
- Graefen, Gabriele (2004): Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache. In: Wolf, Armin; Ostermann, Torsten; Chlosta, Christoph (Hrsg.):

- Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 73. Integration durch Sprache.* Regensburg, 293-309.
- Graefen, Gabriele; Moll, Melanie (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Übungsbuch.* Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Heine, Carmen (2012): Prozessansatz im traditionell produktorientierten „Academic Writing“ Textproduktionsunterricht. In: Knorr, Dagmar; Verheij-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit.* Frankfurt a. M.: Peter Lang, 99-116.
- Hyland, Ken (2005): *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing.* London/New York: Continuum.
- Jakobs, Eva-Maria (2003): Normen der Textgestaltung. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriele (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule.* 2. Auflage. Bielefeld: Universitätsverlag Weblar, 171-190.
- Knorr, Dagmar (2012): Textüberarbeitungsprozesse durch Randkommentare initiieren. In: Preußner, Ulrike; Sennwald, Nadja (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule.* Frankfurt a. M.: Peter Lang, 245-261.
- Kresta, Ronald (1995): *Realisierungsformen der Interpersonalität in vier linguistischen Fachtextsorten des Englischen und Deutschen.* Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Michelmann, Walter Uwe; Ring, Klaus (1998): Schnell-Lesen: Fluch oder Segen. In: *Forschung und Lehre.* 1, 32-33 (http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/1998/01_98.pdf) (20.5.2015).
- Pospiech, Ulrike (2005): *Schreibend schreiben lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk.* Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Pospiech, Ulrike (2012): *Wie schreibt man wissenschaftliche Arbeiten.* Mannheim/Zürich: Duden-Verlag.
- Rienecker, Lotte; Stray Jörgensen, Peter (2003): The (Im)possibilities in Teaching University Writing. In: Björk, Lennart; Bräuer, Gerd; Rienecker, Lotte; Stray Jörgensen, Peter (Hrsg.): *Teaching Academic Writing in European Higher Education.* Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 101-112.
- Schade, Günter (2009): *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache mit Lösungsschlüssel.* 13. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Schiedermaier, Simone; Spreen, Kathrin (2010): Die wissenschaftliche Schreibwerkstatt. Ein Angebot für internationale DoktorandInnen und PostdoktorandInnen verschiedener Disziplinen an der Ludwig-Maximilians-Universität München. In: Brandl, Heike; Duxa, Susanne; Leder, Gabriela;

- Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 27-51.
- Schreibwerkstatt Universität Duisburg-Essen: *Schreibtipp 4 – Richtig zitieren*. (https://www.uni-due.de/imperia/md/content/schreibwerkstatt/tipp_4-richtig_zitieren.pdf) (20.5.2015).
- Steinhoff, Torsten (2007a): Zum *ich*-Gebrauch in Wissenschaftstexten. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 35/1-2, 1-26.
- Steinhoff, Torsten (2007b): *Wissenschaftliche Textkompetenz, Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2008): Kontroversen erkennen, darstellen und kommentieren. In: Bons, Iris; Kaltwasser, Dennis; Gloning, Thomas (Hrsg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen. (http://www.festschrift-gerdfritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf) (20.5.2015).
- Stickel-Wolf, Christine; Wolf, Joachim (2011): *Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken. Erfolgreich studieren – gewusst wie!* 6. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Der vorliegende Band umfasst die wichtigsten Beiträge der 42. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache, die unter dem Motto *DaFür München* vom 05.03. – 07.03.2015 am SDI München / Hochschule für Angewandte Sprachen stattfand.

Das Themenspektrum zeigt eine Vielfalt an aktuellen Aspekten des Lehrens und Lernens von Deutsch als erster oder zweiter Fremdsprache. Einen wichtigen Fokus bildet das Thema Übersetzen / Sprachmittlung, dem – im weitgehenden Sinne – auch der Titel des Bandes gewidmet ist. Zahlreiche Forschungskonzepte und praxisbezogene Ansätze, die der Mehrsprachigkeit und aktuellen Heterogenität in DaF und DaZ breiten Raum bieten, bestimmen aus unterschiedlichen Perspektiven die folgenden vier thematischen Schwerpunkte und ein Praxisforum:

1. Sprachmittlung / Dolmetschen und Übersetzen; 2. Mehrsprachigkeit im Kontext von internationaler Wirtschafts- und Unternehmenskommunikation; 3. Heterogenität als Herausforderung und Ressource in DaF und DaZ; 4. Lebenswelten in Literatur und Landeskunde.



ISBN: 978-3-86395-267-9
ISSN: 1866-8283

Universitätsdrucke Göttingen