



INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK
Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

Sprachaufmerksamkeit

Herausgegeben von Eva Maria Rastner

Heft 3/02
26. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck-Wien-München-Bozen

INHALT

EDITORIAL

EVA MARIA RASTNER

Sprache(n) in uns – Sprache(n) um uns 4

MAGAZIN

Termine 7
Aktuell 9
Wortwörtlich 12
ide empfiehlt 13
Neu im Regal 15

MODELLE FÜR DEN UNTERRICHT

Unterrichtspraxis: Drei Unterrichtseinheiten
zum Thema: „Adjektiv“ 21

EINFÜHRENDES

SIGRID LUCHTENBERG

Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance?
Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik . . . 27

AUFMERKSAM WERDEN AUF SPRACHE(N)

EVA MARIA RASTNER

Von Riesen und Zwerge
Wie prestigeträchtig sind Sprachen? 47

INGELORE OOMEN-WELKE

Auf sprachlicher Entdeckungsreise
Authentische Beispiele und Lemmaterialien zum LA-Unterricht 55

SPRACHAUFMERKSAMKEIT UND LITERATUR

GÜNTHER BÄRNTHALER

Die Macht der Wörter und die Macht des Sprechers
Lewis Carrolls »Through the Looking-Glass and What Alice Found There« 63

Haček (k)lebt!



15 praktische Sticker (Klebefolie, vorgeklebt!)
zur Ergänzung von einsprachigen Ortstafeln
und anderen Aufschriften in Kärnten
www.umikum.ac.at



GÜNTHER EISENHUBER

Literatur ist nicht selbstverständlich!

Zur Lautdichtung bei Hugo Ball und Raoul Hausmann 72

LANGUAGE AWARENESS IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

ELKE KÖRNER

Frühkindlicher Spracherwerb 80

EVANGELIA KARAGIANNAKIS

LA im Kontext eines suggestopädisch orientierten (Fremd-)Sprachunterrichts

Theoretische Überlegungen und Beispiele aus der Praxis 85

UNTERRICHTSPROJEKTE UND -MODELLE

MICHAEL VRBINC

Die Julius-Kugy-Klassen am BG/BRG für Slowenen – Schule ohne Grenzen . . . 94

INGE DRAXLER

Handke – dreisprachig

Ein Beispiel aus dem Deutschunterricht 102

ANDREA BIAL

Weltliteratur mehrsprachig

Ein Unterrichtsmodell am Beispiel einer Fabel Jean de la Fontaines 106

SUSANNE REIF-BREITWIESER

Ein multilinguales Sprachenprojekt

„Wir sprechen zehn Sprachen“ 109

CHRISTA SATZINGER

Fremdsprachen lernen in der Begegnung – voneinander, miteinander, füreinander

Am Beispiel zweier Unterrichtsmodelle für Französisch 113

LOTTE RIEDER

„Brandstiftung“ wird zu „Feuer legen“ 121

BIBLIOGRAPHIE

FRIEDRICH JANSHOFF

Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewußtheit

Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht 125

Sprache(n) in uns – Sprache(n) um uns

Interkulturelle Sprachdidaktik

„Sie redens oba gonz ausländerisch!“ – Diese Feststellung eines Elfjährigen, mit dem ich mich privat unterhalte und der ganz offensichtlich seine eigene, stark dialektal geprägte Alltagssprache von meiner umgangssprachlich gefärbten Standardsprache abgrenzt, zeigt – als ein Beispiel von vielen –, wie früh ungesteuerte, d. h. nicht durch schulischen Sprachunterricht gelenkte, Sprachaufmerksamkeit einsetzt.

Die in Jugendlichen angelegte Sprachsensibilität zu erkennen, zu fördern und als Chance für die Entwicklung einer Kultur der Mehrsprachigkeit zu begreifen, darauf zielt das Konzept einer interkulturellen Sprachdidaktik, das an Stelle der alten (monolingualen) Kultur eine neue (multilinguale) Kultur im (Sprach)Unterricht des Faches Deutsch, aber auch darüber hinaus, etabliert wissen will, zu der die deutsche Sprache, ihre Varietäten, Dialekte etc., die schulischen Fremdsprachen und die Sprachen der Minderheiten gehören.

Sprachaufmerksamkeit – Language Awareness

Dem Ansatz von Sigrid Luchtenberg, wonach Sensibilität für sprachliche Vielfalt und Sprachaufmerksamkeit auf eigene wie fremde Sprachen in Gesellschaft wie Schule gefördert werden sollten, fühlt sich dieses Themenheft aus der Sicht der Deutschdidaktik und des Deutschunterrichts verpflichtet.

Damit setzen wir aber auch jene Diskussion fort, die bereits 1997 in »ide« begonnen wurde: Sowohl in »Interkulturalität im Deutschunterricht« (Heft 1) wie auch in »Fremde Muttersprachen Deutsch« (Heft 3) wurde in der Orientierung auf (äußere wie innere) Mehrsprachigkeit ein wichtiges Bildungsziel gesehen und die Frage thematisiert, wie dadurch der Unterricht in der deutschen Muttersprache beeinflusst und modifiziert werden könnte.

Anknüpfend an diese Frage, stellen wir mit »Sprachaufmerksamkeit/Language Awareness« (3/2002) ein Konzept vor, das interkulturelle sprachliche Bildung in der Weise fördern hilft, indem

- die reale Sprachenvielfalt bewusst gemacht wird,
- Sprache ganzheitlich einbezogen wird und damit alle Phänomene von Lauten bis zu Texten berücksichtigt werden,
- Varietäten der deutschen Sprache genauso aufgegriffen werden wie andere in den Klassen gesprochene Sprachen,
- Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache wie auch deutschsprachige Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung unterstützt werden,
- die enge Bindung von Sprache und Kultur am Beispiel von kulturell unterschiedlich besetzten Begriffen, idiomatischen Wendungen etc. thematisiert wird,
- Zwei- und Mehrsprachigkeit als menschliche Eigenschaft, als private sowie berufliche Chance und vor dem Hintergrund von sprachlichem Ethnozentrismus reflektiert wird.

Mehrsprachigkeit als Wert und Reflexion über Sprache als Fähigkeit anzuerkennen, dafür plädieren die AutorInnen des vorliegenden Themenheftes. In ihren Beiträgen stellen sie mögliche Wege in Richtung einer interkulturellen sprachlichen Bildung vor.

So diskutiert SIGRID LUCHTENBERG (Essen) im Kapitel „Einführendes“ die Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik mit Blick darauf, dass eine Synthese aus der vorhandenen Mehrsprachigkeit und ihrer positiven Integration in den (Deutsch)Unterricht und der Förderung der Kompetenzen in deutscher Sprache für alle SchülerInnen gefunden werden müsse.

Aufmerksam zu werden auf Sprache(n), dazu fordern EVA MARIA RASTNER (Klagenfurt) und INGELORE OOMEN-WELKE (Freiburg) auf. RASTNER tut dies, indem sie danach fragt, warum von Gleichwertigkeit in der Beurteilung von und der Einstellung gegenüber Sprachen keine Rede sein kann, und so die Lesenden für die Welt der Sprachen sensibilisiert. OOMEN-WELKE lädt zu einer sprachlichen Entdeckungsreise ein, indem sie authentische Beispiele und Lernmaterialien zum Language Awareness-Unterricht vorstellt.

GÜNTHER BÄRNTHALER (Salzburg) und GÜNTHER EISENHUBER (Salzburg) beschäftigen sich mit literarischen Texten, die geradezu Sprachaufmerksamkeit einfordern. BÄRNTHALER wid-

met sich den sprachphilosophischen und linguistischen Passagen der Alice-Bücher Lewis Carrolls und gibt wertvolle Hinweise für deren Einsatz im Deutschunterricht. Während BÄRNTHALER den Aspekt der Mehrsprachigkeit insofern thematisiert, als er beispielsweise zum Vergleich der englischen Originalversion mit der deutschen Übersetzung anregt, scheint die Lautdichtung Hugo Balls und Raoul Hausmanns, die GÜNTHER EISENHUBER vorstellt, Menschen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen gleichermaßen verständlich bzw. zunächst eher unverständlich, weil hier (deutsche) Sprache offen und bewusst gegen ihre Gebräuchlichkeit verwendet wird. Beide Beiträge sind gelungene Beispiele für die Durchdringung von Literatur(unterricht) und Sprachreflexion.

Verwandte Themen in bisherigen ide-Heften

- Über Sprache nachdenken (4/1994)
- Interkulturalität im Deutschunterricht (1/1997)
- Fremde Muttersprachen Deutsch (3/1997)

Wie Language Awareness-Konzepte in der Fremdsprachendidaktik umgesetzt werden, diskutieren die folgenden Autorinnen: ELKE KÖRNER (derzeit Venedig) thematisiert – ausgehend von ihren Erfahrungen aus Kleinkinderkursen – die Bedeutung von Sprachsensibilisierung und Sprachaufmerksamkeit im frühkindlichen Fremdsprachenerwerb. Language Awareness im Kontext eines suggestopädisch orientierten Fremdsprachenunterrichts stellt EVANGELIA KARAGIANNAKIS (Freiburg) anhand theoretischer Überlegungen und Beispielen aus der Praxis vor.

Im Kapitel „Unterrichtsprojekte und -modelle“ kommen AutorInnen zu Wort, die auf beeindruckende Weise demonstrieren, wie bereichernd eine Kultur der Mehrsprachigkeit im Schulalltag und im (Deutsch)Unterricht für alle Beteiligten sein kann.

MICHAEL VRBINC präsentiert mit dem Projekt „Julius-Kugy-Klassen – Schule ohne Grenzen“ des Bundesgymnasiums für Slowenen in Klagenfurt ein transferfähiges Modell eines möglichen Schultyps für alle EU-Staaten.

Die beiden folgenden Autorinnen arbeiten an einem Wiener Gymnasium, in dem 40 verschiedene Muttersprachen der Jugendlichen den schulischen Alltag prägen. INGE DRAXLER zeigt in ihrem Beitrag, wie ein in drei Sprachen vorliegender Text Peter Handkes die Sprachaufmerksamkeit ihrer SchülerInnen anregt und diese letztlich zu eigenen Textproduktionen führt. Ein Unterrichtsmodell entwirft ANDREA BIAL, wobei sie mit ihren SchülerInnen von einer Fabel in verschiedenen Sprachen ausgeht und so Weltliteratur mehrsprachig thematisiert. Leider geben weder DRAXLER noch BIAL explizit das Alter ihrer Lernergruppen an, doch ist die Umsetzung beider Konzeptionen gut vorstellbar für etwa vierzehn- bis fünfzehnjährige SchülerInnen.

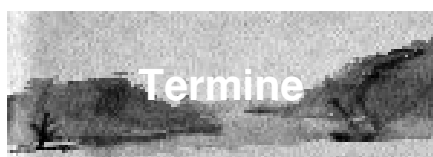
Von einem multilingualen Sprachenprojekt der Klasse 1C des Gymnasiums und Realgymnasiums 23/Vienna Bilingual Schooling in Wien berichtet SUSANNE REIF-BREITWIESER. CHRISTA SATZINGER (Klagenfurt) entwirft – ausgehend vom Fach Französisch – zwei Unterrichtsmodelle (Unter- und Oberstufe), in denen sie Lernende für Differenzen, die sich in alltäglichen Kommunikationssituationen aufgrund der Herkunftssprache (Deutsch) und der Zielsprache (Französisch) beobachten lassen, sensibilisiert und damit zu einem besseren Verständnis der jeweils anderen Kultur hinführt. Die Reihe dieser anregenden Beispiele aus der Praxis für die Praxis schließt LOTTE RIEDER (Wien) mit einer Beschreibung ihres interkulturellen (Sprach)Projekts.

FRIEDRICH JANSHOFF (Krumpendorf) unterstützt mit seiner (kommentierten) Bibliographie, die diesmal auch Querverweise zu Literaturverzeichnissen anderer »ide«-Hefte enthält, die Spurensuche jener, die sich eingehender mit einer Kultur der Mehrsprachigkeit in Gesellschaft wie Schule auseinandersetzen und sich in den hier vorgestellten Aspekt „Sprachaufmerksamkeit/Language Awareness“ vertiefen wollen.

Interessante Begegnungen auf Ihren interkulturellen (sprachlichen) Entdeckungsreisen wünscht die »ide«-Redaktion!

EVA MARIA RASTNER

MAGAZIN



FERNKURS KINDER- UND JUGENDLITERATUR

Im Oktober 2002 startet der zweite Jahrgang des Fernkurses Kinder- und Jugendliteratur der STUBE.

Der Fernkurs ist für alle jene gedacht, die ihr berufliches oder privates Interesse an Kinder- und Jugendliteratur ausbauen und/oder ergänzen wollen – unabhängig von Vorkenntnissen und unabhängig vom Wohnort.

Wir sprechen TeilnehmerInnen ohne spezifische Vorkenntnisse ebenso an wie jene, die als engagierte und erfahrene MultiplikatorInnen oder RezensentInnen von Kinder- und Jugendliteratur zwar über punktuell, oft autodidaktisch erworbenes Wissen verfügen, aber mittels unseres Fernkurses einen fundierten Standard erwerben wollen.

Bedingungen

Abschluss: Der Fernkurs kann mit einem Zertifikat abgeschlossen werden.

Voraussetzungen sind Abgabe der vollständigen Hausübungen, Teilnahme an einer Fernkurs-Tagung (nicht in den Fernkurs-Kosten inbegriffen) sowie eine Abschlussprüfung (mündlich oder schriftlich).

Kursdauer: 4 Semester (Okt. 2002 – Juni 2004)

Kosten: Eur 240,- (Österreich; inkl. Porto) / Eur 270,- (Ausland; inkl. Porto)

Ermäßigung mit der STUBE-Card, für Mitglieder des ÖBW, für StudentInnen: Eur 220,- (Österreich) / Eur 250,- (Ausland). Ratenzahlung auf Anfrage möglich.

Anmeldung: bis 1. Oktober 2002

Nähere Informationen:

STUBE – Studien- und Beratungsstelle
für Kinder- und Jugendliteratur
Bräunerstraße 3/8, A-1010 Wien
Tel.: ++43 - 1- 51 5 52 /3784 oder
Fax.: ++43 - 1- 51 5 52 /3787
e-mail: fernkurs@stube.at
<http://www.stube.at>

*

EUROPÄISCHER TAG DER SPRACHEN

26. September 2002
in 45 Ländern

Das Ziel

Um die sprachliche und kulturelle Vielfalt nach dem Jahr der Sprachen (2001) weiterhin zu fördern, hat der Europarat den 26. September zum jährlichen Tag der Sprachen erklärt, mit dem Ziel:

- die Wichtigkeit von Sprachkenntnissen bewusst zu machen

- zur Wertschätzung aller Sprachen beizutragen
- zum lebensbegleitenden Lernen von Sprachen zu motivieren.

Wie können Sie sich beteiligen?

- Mit einem Aktionstag, einem Sprachenfest, einem Workshop, einer Medienkampagne u. v. m.
- Indem Sie Aktivitäten, die Sie im Jahr der Sprachen durchgeführt haben, wiederholen oder fortsetzen.

Fragen und Anregungen bitte an:

Dr. Cara Carnevale vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum
Tel: 0316/824150, Fax: 0316/824150-6,
E-Mail: carnevale@sprachen.ac.at

*

TSCHABUSCHNIGG – SYMPOSIUM 10. – 18. 10. 2002

Adolf v. Tschabuschnigg (1809-1877):
Zwischen Literatur, Ökonomie und Politik.
Ein interdisziplinäres Symposium

Ort: Universität Klagenfurt – Robert Musil
Forschungsinstitut

Tagungsleitung:

A.o. Univ. Prof. Mag. Dr. Primus-Heinz Kucher (Institut für Germanistik, Klagenfurt; primus.kucher@uni-klu.ac.at)
Ass. Prof. Mag. Dr. Ulfried Burz (Institut für Geschichte, Klagenfurt; ulfried.burz@uni-klu.ac.at)

Informationen
bei der Tagungsleitung

VON DEN RÄNDERN HER Eine Tagung zu Handkes 60. Geburtstag 7. – 9. November 2002

Peter Handkes 60. Geburtstag bietet sich an als Anlass für eine neue Lektüre seines vielgestaltigen Werkes, die sich in mehrfacher Hinsicht „von den Rändern her“ (Peter Handke) einem Schreibprojekt annähern will, das sich beharrlich Erwartungen entzieht, die es zum Teil selbst erzeugt hat. Wie kein anderer Autor der Gegenwart hat Handke an der Eigengesetzlichkeit von Poesie festgehalten und ihren prekären Status durch ständige Befragung und Hinterfragung ihrer selbst zu behaupten versucht.

„Von den Rändern her“ ist kein starres Konzept, sondern soll neue Perspektiven auf ein Schreiben öffnen, in dem topographische Oppositionen (Zentrum/Peripherie; Dorf/Metropole, Österreich/Slowenien, Europa/USA etc.), Gattungsgrenzen, Trennungen zwischen den Künsten (Literatur/Film/Musik), nationalem Kanon/Weltliteratur, Literatur und Theorie, Klassik/(Post-)Moderne abseits überkommener Übereinkünfte zu oszillieren beginnen und die „Zwischenräume“ zu ihrem literarischen Recht kommen.

Ihre Mitwirkung u. a. bereits zugesagt: Evgen Bavcar, Arno Dusini, Herwig Gottwald, Hans Höller, Hubert Lengauer, Annegret Pelz, Wendelin Schmidt-Dengler, Juliane Vogel.

Veranstalter: Musil-Institut der
Universität Klagenfurt
Bahnhofstr. 50, A-9020 Klagenfurt
Tel. (0043) 463/2700-2902,
Fax DW 2999
Leitung: Prof. Dr. Klaus Amann (Klagenfurt), Prof. Dr. Karl Wagner (Wien)



Heinz Zangerle
INFORMATIK FRISST DEUTSCH¹

Vorbemerkung der ide-Redaktion:

Nachdem in den Hauptschulen und der Unterstufe der AHS die Lehrplanautonomie bereits vollzogen wurde, soll nun auch in der Oberstufe durch eine neue Lehrplanverordnung die Schulautonomie eingeführt werden.

Über diese Oberstufenautonomie hinaus ist von ministerieller Seite her geplant, für die erste Klasse der AHS Unterstufe und für die erste Klasse der Hauptschule den neuen Pflichtgegenstand „Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT)“ einzuführen. Bisher erhalten die SchülerInnen der AHS den ersten verbindlichen Informatik-Unterricht erst in der fünften Klasse. Da zu diesem Zeitpunkt viele Jugendliche den Umgang mit Computern bereits beherrschen, haben viele Schulen im Rahmen der Unterstufenautonomie einen Informatik-Unterricht schon in der ersten Klasse der AHS eingeführt. Der IKT-Unterricht in der fünften Klasse dient in diesem Fall dazu, Schüler zu befähigen, Informatik-Systeme zur Rationalisierung der geistigen Arbeit zu nutzen.²

Was diese Aufwertung der Informatik an österreichischen Schulen für unsere Bildungslandschaft und hier vor allem auch für das Fach Deutsch³ bedeuten könnte, diskutiert Heinz Zangerle im folgenden Beitrag.

Anmerkungen

- 1) Bei diesem Beitrag handelt es sich um die gekürzte und bearbeitete Fassung des Artikels „Informatik frisst Deutsch“ von Heinz Zangerle (Erstveröffentlichung in: DER STANDARD, 22./23. Juni 2002, S. 39.

- 2) Die Ausführungen finden sich auf den Internetseiten des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur unter: <http://www.bmbwk.gv.at>
- 3) Dazu, dass bei Einführung des Pflichtgegenstandes „Informatik“ in der ersten Klasse der AHS Unterstufe bzw. der Hauptschule eine Stunde Deutsch wegrationalisiert werden soll, findet sich auf der von mir engesehenen Internetseite des Bundesministeriums kein Hinweis. Eine Kontaktaufnahme mit entsprechenden Stellen im Landesschulrat für Kärnten hat aber genau das bestätigt (Gespräch vom 4. 7. 2002).

*

Unbeirrt von den tiefen Stürzen von E-commerce & Co befinden sich die Wanderer der Digitalpädagogik noch immer in einem verbissenen Aufstieg zu vermeintlichen Gipfeln. PC und Internet gelten weiterhin als pädagogisches 5-Sterne-Kriterium für Schulqualität und das digitale Aufrüsten in den Schulen geht munter weiter.

Mehr noch – wie eben beschlossen – werden die neuen Medien ab dem Schuljahr 2004 eine Stunde Deutsch aus dem Lehrplan verdrängen. Dies, obwohl laut PISA-Studie vierzehn Prozent der österreichischen Schüler selbst einfachste Texte nicht verstehen können. Sind wir damit, wie Clifford Stoll in »Log Out« ätzt, „auf dem Weg zu einer Generation gut funktionierender Legastheniker, für die ein Buch nichts anderes ist als Druckerschwärze auf eingetrocknetem Holzbrei“?

Tatsächlich gibt es hierzulande kaum Diskussionen zu diesem bildungspolitisch bemerkenswerten Schritt. Auch die Pädagogik überlässt das Feld dem Populismus mancher Politiker, den Werbestrategen der Technologiebranche sowie zahlreichen selbsternannten Medien-Gurus. Vorbei scheinen die Zeiten, als es für derartig umfassende Veränderungen in der Schule noch Begründungen, pädagogische Konzepte, Versuche und auf-

wändige Evaluation brauchte. Dem neu-pädagogischen Edutainment stehen derlei Hürden nicht entgegen. Chip sei (Un)dank – Bill Gates & Co haben derartigen Usancen den Garaus gemacht. Man redet nicht lang über Sinn und Zweck, man vernetzt.

„Ich bin online, also lerne ich“, so lautet die schlichte Botschaft, die in zahllosen Medienbildern immer wieder aufs Neue verbreitet wird. Obwohl noch wenig bekannt ist, was Kinder und Jugendliche im Umgang mit dem Computer, mit CD-ROM und Internet tatsächlich lernen, folgt man allerorten den digitalen Einpeitschern. Die pädagogische Welt scheint noch immer voll von Internet-Aposteln und E-Euphorikern. Uniform schallt es nach Multimedia-learning, virtuell-elektronischem Klassenzimmer, E-mail im Fremdsprachenunterricht, Homelearning, interaktiver Lernumgebung, Net-meeting, online-learning, teleteaching... Kaum ein bildungspolitisches Statement, ohne uns unter Hinweis auf die absolute Priorität von „Medienkompetenz“ und „Schlüsseltechnologie“ für die neue „Wissens-“, „Kommunikations-“ und „Informationsgesellschaft“ die Worthüllen von der „Computerliterate“ als vierter Kulturtechnik“ (neben Lesen, Schreiben und Rechnen) in die Ohren zu blasen.

Rasche Anpassung oder Untergang, der Kult um die neuen Medien lässt scheinbar keine andere Wahl zu. Das Lernen der Zukunft – heißt es überall – verzichtet auf Schulmief und Pauker, auf dem Bildschirm werden uns die Kapazitäten aus Wissenschaft und Forschung gleichsam höchstpersönlich die Welt erklären. Und der Gipfel der schönen neuen Welt des Lernens: Kinder werden in der halben Zeit und bei einem Drittel weniger Kosten um 30% mehr lernen! Lustlose Schüler werden in neugierige Forscher verwandelt. Josef Kraus, Präsident des deutschen Lehrerverbandes sieht schon die Vision einer „Pflanzschule für aufge-

scheuchte pädagogische Multimedia-Freaks“ aufziehen.

Weh dem, der sich den Kommandotönen der IT-Konzerne verweigert! Schnell sieht sich als Innovationsverweigerer, Technikfeind, Ewiggestriger, Modernitätsbremsen, Kulturpessimist u. ä. denunziert, wer auch nur die leiseste Skepsis um den pädagogischen Nutzen der neuen Medien äußert.

Eines der Argumente der Befürworter möglichst frühen Einsatzes von PC und Internet ist der Druck der Eltern auf die Schule. Im grassierenden Internet-Fieber fürchten sie, ihre Kinder könnten ohne PC-Erfahrung das Rennen um gute Jobs verlieren. Dabei sind in den meisten Berufen überhaupt keine Computerkenntnisse im engeren Sinn notwendig.

Auch die Ergebnisse neuester Studien zum Einsatz von Computern an 800 Schulen in Großbritannien sind nicht dazu angeht, den Protagonisten der Laptop- statt Schulranzen-Slogans weiterhin bedingungslos das Feld zu überlassen. Es stellte sich nämlich heraus, dass eine gute Schulbuchausstattung zu besseren Ergebnissen führt als eine gute IT-Ausstattung. Diesen Erfahrungen schließt sich der Gründer der Tele-Akademie der Fachhochschule Furtwangen Michael Kerres nach umfangreichen Studien zur Lehr- und Lerneffizienz „multimedialer und telemedialer Lernumgebungen“ (Buchtitel) an: Die Effektivität der neuen gegenüber den alten Medien oder gegenüber konventionellem Unterricht ist nicht höher! Keine besondere Empfehlung also für das hochgejubelte „Neue Lernen“.

Aus eigenen kinderpsychologischen Erfahrungen teile ich die Beurteilung von Kerres: Lernprogramme auf CD-ROMS oder Disketten sind vielfach nichts anderes als eine Fortsetzung des guten alten Schulbuchs, nur animierter und bunter. Das mediale

Edutainment scheint ganz offensichtlich von der (irrigen) Vorstellung getrieben, Kinder könnten nur durch grellen Medienspektakel zum Lernen gebracht werden. In der Folge geht der Aufmerksamkeitsfluss des Kindes permanent nach außen, während konventionelles Lernen mit Schreiben, Lesen, Üben, Aufmerksamkeit nach innen verlangt und trainiert. Medienlernen ist weitgehend typisches Kurzziellernen mit meist nur geringen selbstreflexiven und selbststrukturierenden Anteilen.

✉ Dr. Heinz Zangerle,
Psychologe und Psychotherapeut,
Anichstr. 29, A-6020 Innsbruck.
E-Mail: heinz.zangerle@aon.at

*

WISSENSCHAFTSPREIS FÜR DEUTSCHDIDAKTIK WIRD ZUM DRITTEN MAL VERGEBEN 23. September 2002

Den ERHARD-FRIEDRICH-PREIS für besondere Leistungen in der Deutschdidaktik erhält in diesem Jahr

PRIVATDOZENT DR. PETER SIEBER,

Prorektor für Forschung, Entwicklung und Dienstleistung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Mit Sieber wird ein junger Wissenschaftler geehrt, der dem Deutschunterricht in Theorie und Praxis sowie der Lehrerbildung in der Schweiz, in Deutschland, Österreich und Italien wichtige Impulse gegeben hat. Besonders hervorzuheben sind seine Beiträge zur Schreibforschung und Textlinguistik, zum sprachlichen Lernen und zur Deutschdidaktik. Peter Sieber hat zur Klärung des Verhältnisses von Standardspra-

che und Mundart beigetragen, die bisher kaum untersuchten Sprachfähigkeiten von Heranwachsenden gründlich erforscht und Veränderungen kommunikativer Muster in der Schriftlichkeit als Parlando beschrieben.

Publikationen von Peter Sieber (in Auswahl):

Bücher:

- Mundart und Hochdeutsch im Unterricht (4. Auflage 1994, herausgegeben mit Horst Sitta)
- Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! (1994)
- Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit (1998)

Aufsätze:

- Zum Verhältnis von Dialekt und Standardsprache in den Deutschschweizer Schulen (1994)
- Konzepte des Lernens – Bilder von Lernenden (1994/1995)
- Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik (1998)
- Schreiben lernen – von der Defizit- zur Entwicklungsorientierung (1998)

Wissenschaftliche Tätigkeiten:

Fachgutachter beim europäischen Entwicklungsprojekt „Sprachfördernde Allgemeinbildung“ und bei der Umsetzung des PISA-Projekts in der Schweiz; Redaktionsmitglied der Zeitschrift »schweizer schule«.

Zum Erhard-Friedrich-Preis:

Der Erhard-Friedrich-Preis ist der einzige Wissenschaftspreis für die Deutschdidaktik; er wird gestiftet vom Friedrich-Verlag in Velber (Seelze). Die Wahl des Preisträgers/der Preisträgerin erfolgt durch eine unabhängige Jury. Derzeitiger Vorsitzender der Jury ist Prof. Dr. Jürgen Baumann, Bergische Universität Gesamthochschule Wuppertal.

Der Preis wird am Montag, dem 23. September 2002, im Rahmen des Symposiums Deutschdidaktik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena an Privatdozent Dr. Peter Sieber verliehen (mit einer Laudatio durch Prof. Dr. Jürgen Baumann, Vortrag des Preisträgers und Empfang).
Weitere Informationen über ...

Prof. Dr. Jürgen Baumann
Fachbereich 4: Sprach- und Literaturwissenschaften
Bergische Universität Gesamthochschule Wuppertal
Gaußstraße 20
D-42097 Wuppertal
baumann@uni-wuppertal.de



KÜHLSCHRÄNKE SIND AUCH NUR MENSCHEN

Kühlschränke waren im Allgemeinen, in dieser Hinsicht vergleichbar den Waschmaschinen, ein ebenso selbstverständlicher wie unbeachteter Bestandteil unseres Alltags. Das scheint sich nun langsam zu ändern. Denn wenn Kühlschränke nicht schön im Eck bleiben und höchstens leise schnurren, sondern wenn sie umhergehen, also „wandeln“, und Dinge sagen, die mancher nicht gerne hört, so nennt man die Kühlschränke Parteichefs. Oder umgekehrt?

Zunächst blitzt da die Erinnerung an einen alten Werbeslogan auf: „Bauknecht weiß, was Frauen wünschen“. Doch das wäre ja ein Kompliment, und außerdem bin ich mir gar nicht sicher, ob dieser Spruch nicht doch eher auf Waschmaschinen als auf Kühlschränke gemünzt war.

In der vorliegenden Causa haben wir es jedoch mit einer bemerkenswerten Umwertung des an sich sympathischen und zweifelsohne unverzichtbaren Haushaltsgeräts zu einem Schimpfwort zu tun. Gerade im

Sommer ist jeder froh, dass das Bier kalt und die Milch genießbar ist, dass das Gemüse frisch bleibt und der Käse nicht davonrinnt. Wieso ist also der Kühlschrank in Verruf geraten? Wieso wird die Behauptung, jemand sei ein „wandelnder Kühlschrank“ nicht als Lob (etwa „Spender von köstlichen Erfrischungen“), sondern als Vorwurf, der Gefühlskälte und Herzlosigkeit ausdrückt, geäußert?

Für die Nicht-ÖsterreicherInnen unter den LeserInnen: Weil ganz Österreich kurz vor der Fußball-Weltmeisterschaft durch einen aufsehenerregenden „Zwei-Null“-Fall erschüttert wurde. Dieses „Zwei-Null“ war allerdings keine spektakuläre Niederlage der heimischen Nationalmannschaft (die hat schon wesentlich höhere Zu-Null-Ergebnisse hinnehmen müssen und durfte deswegen gar nicht erst zur WM fahren), sondern ein spektakulärer Unfall, den ein Autofahrer mit zwei Promille Blutalkohol verursacht hatte. Erst drei Kilometer weiter konnte er von der Gendarmerie gestoppt werden. Nun ist dieser Autofahrer nicht irgendjemand, sondern Abgeordneter zum Nationalrat, und sein Verhalten war nicht gerade vorbildlich. Zwei Promille ist immerhin das Vierfache des gesetzlich Erlaubten, und es ist anzunehmen, dass jemand, der sich mit einem derartig hohen Alkoholspiegel ans Steuer setzt, es nicht zum ersten Mal tut. Ein früherer Unfall unter Alkoholeinwirkung war bereits vertuscht worden.

Interessant ist nun die erste Reaktion des Mandatars, dessen sprachschöpferische Kraft den Anlass zu dieser Betrachtung gibt: Vergatterung der eigenen Bezirksgruppe, seiner Hausmacht, und öffentliche Erklärung, dass er nicht an Rücktritt denke. Als sein Parteichef, besorgt um das saubere Image der Oppositionspartei, ihn aber eine Woche später schließlich doch dazu zwingt, beklagt sich der inzwischen ernüchterte Politiker lautstark. Er beschimpft seinen Parteichef als „wandelnden Kühlschrank“, der ihn „von oben herab“ behandle. Sogar Jörg Haider, der politische Gegner, habe sich menschlicher verhalten. Und eine Reihe von Leserbriefschreibern sekundieren. Nach dem Motto: „Es is ja kana gsturbn“ wird die Kälte des Parteichefs beklagt und warmherzige „Solidarität“ mit dem Alko-Lenker eingefordert.

Der Abgeordnete ist abgetreten, aber er hat sich mit seiner Kühlschrank-Metapher einen starken Abgang verschafft. Dabei hinkt der Vergleich bei genauerer Betrachtung mehr, als es einem solchen zukommt. Denn ein Kühlschrank ist zwar ein Apparat, der innerlich eiskalt ist, aber nach außen hin strahlt er desto mehr Wärme aus. Er muss dies tun, um seine innere Kälte zu bewahren. Das Bild vom Kühlschrank ist also effektiv, aber unpassend, genauso wie die Rechtfertigungen des Abgeordneten für sein Fehlverhalten. Woran sich wieder einmal der alte Spruch beweist: AN IHREN WÖRTEN SOLLT IHR SIE ERKENNEN!

✍ Werner Wintersteiner



**ERICH STRASSNER:
TEXT-BILD-KOMMUNIKATION –
BILD-TEXT-KOMMUNIKATION.**

Keine deutschdidaktische Publikation, die an dieser Stelle vorgestellt wird, aber durchaus eine, die in ihrer Anlage und Konzeption auch dem Deutschunterricht wertvolle Impulse im Umgang mit traditionellen und neuen Medien zu geben vermag.

Auf 95 Seiten, das umfassende Literaturverzeichnis (S. 96–106) nicht mitgerechnet, unternimmt Ernst Straßner einen Streifzug durch die Medienlandschaft des 21. Jahrhunderts und thematisiert in diesem Zusammenhang das kommunikative Gefüge zwischen Text und Bild bzw. Bild und Text,

indem er den Wandel medialer Kommunikation nachzeichnet.

Diese werde heute, im so genannten „Optischen Zeitalter“ bzw. im Zeichen der „Bilderflut“, von Medien beherrscht, in denen neben dem Text eine Bildsprache zum Einsatz komme, die als Anhäufung von „Visiotypen“, d. h. Stereotypen auf der Bildebene, Allgemeinverständlichkeit zu garantieren scheine. Wo Inhalte sprachlich nicht befriedigend transportiert werden könnten, werde versucht, sie durch Bilder oder Bildfolgen transparent zu machen (vgl. Kapitel 1, S. 1). Straßner ortet darin den Übergang von einer weitestgehend schriftorientierten Kultur zu einer Kultur der Bild- bzw. Telepräsenz und der audiovisuellen Diskurse.

Mit seinen in Kapitel 3 (S. 13–21) entwickelten Bild-Theorien und Text-Theorien wägt der Autor die Vor- und Nachteile von Bild- bzw. Textelementen ab und gelangt dadurch schließlich zu einer Bild-Text-Kombination, in der beiden – sowohl der visuellen

(non-verbalen) als auch der verbalen Kommunikation – ein bedeutsamer Stellenwert im Kommunikationsprozess zugesprochen wird. Texte und Bilder – so das Resümee des Autors – dienen als Interpretationskontext für das jeweils andere und tragen so zum besseren Verständnis des Text-Bild-Angebots bei. Das Verhältnis von Sprache und Bild sei dabei abhängig vom Einsatz in den jeweiligen Medien, wobei gelte: je jünger das Medium, desto höher der Bildanteil und desto geringer der Textanteil (vgl. S. 21).

Der Forderung Straßners, wonach Schule im 21. Jahrhundert Jugendlichen dementsprechend verstärkt „Bildkompetenz“ zu vermitteln und damit dem „piktoralen Analphabeten“ vorzubeugen habe (vgl. S. 16), wird sich – neben anderen Fächern – auch der Deutschunterricht, der sich meines Erachtens vielerorts noch immer zu einseitig und ausschließlich an Texten orientiert, mehr als bisher stellen müssen. Denn nur eine gelungene Symbiose von Bild- und Textkompetenz befähigt zu einem kritischen und reflexiven Umgang mit den medialen Botschaften unserer Zeit.

Mit seinen kurzen, an praktischen Beispielen ausgerichteten Analysen von Text-Bild-Medien (Zeitung, Zeitschrift, Buch, Plakat, Anzeige, Comics) und Bild-Text-Medien (Film, Fernsehen, Videoclip, Internet) bietet Straßner Lehrenden und Lernenden nicht nur wertvolle Basisinformationen hinsichtlich des Zusammenspiels von bildlichen und textuellen Bezügen, sondern schafft darüber hinaus Raum für weitere Interpretationsansätze und Diskussionen.

Von besonderem Interesse dürfte dabei für den/die DeutschlehrerIn das in Kapitel 6 (S. 94–95) thematisierte Verhältnis von Sprache und Kunst sein. Gerade die Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts finde immer mehr zu einer bildhaften Gestaltung („Poesie zum Ansehen“), und die bildende Kunst eigne sich Elemente des Sprachlichen

an. Die relativ knappen, aber durchaus informativen Ausführungen regen eine intensivere Auseinandersetzung mit der genannten Thematik an und fordern geradezu einen fächerübergreifenden Unterricht, in dem sich Literatur und Kunst vortrefflich verbinden, ein.

Dass der Autor in seiner, ganz auf Text ausgerichteten und damit das Thema der Text-Bild-Bezüge scheinbar unterlaufenden, Publikation auf Bilder verzichtet, mag auf den ersten Blick befremden, wird aber – ausgehend von einem rein pragmatischen Gesichtspunkt – verstehbar. Um – so erklärt es der Autor selbst – das Thematisierte zu visualisieren, hätte es einer zu großen Zahl an Illustrationen bedurft, die wiederum den Kostenrahmen wie den vorgegebenen Umfang der Publikation bei weitem gesprengt hätten (vgl. Kapitel 1, S. 2).

Wenn eine „Bebildung“ Straßners Werk auch „lebendiger“ gemacht hätte, der Kompetenz, mit der der Autor Bild-Text- und Text-Bild-Bezüge abhandelt, tut der – nicht ganz freiwillige – Verzicht auf Visualisierungen keinen Abbruch. Mit Straßners Buch liegt vielmehr eine zügig lesbare Einführung in die Medienlandschaft mit ihren visuellen und textlichen Bezügen vor, die in keiner Bibliothek von (Deutsch)LehrerInnen fehlen sollte.

Erich Straßner: Text-Bild-Kommunikation – Bild-Text-Kommunikation. Tübingen: Niemeyer Verlag, 2002 (= Grundlagen der Medienkommunikation, Bd. 13). 106 Seiten, ISBN 3-484-37103-X. EUR 10.50 / SFR 18.20

✍ Eva-Maria Rastner



Viktorija Kocman: Reigentänze. Erzählungen.



„...stets zu versuchen, abseits der Klischees zu leben, sich vor dem Durchschnittlichen zu hüten“ (19), Ich zu sagen ohne gleich in ein Netz von Widersprüchen zu geraten, in ein Woanders, das ständig durch die Finger zu rinnen droht, auch und gerade für ImmigrantInnen; – ein Anspruch, der kein geringer ist und aufhorchen lässt. Ihm stellen sich die tänzerischen und zugleich gestochen scharfen, bündigen Debut-Prosastücke der 1972 in Belgrad geborenen, seit 1991 in Wien lebenden Viktorija Kocman.

Wien und Belgrad, Nirgendwo und Woanders sind denn

auch die Schauplätze der titelgebenden Eingangserzählung. Die gerade zur Diplomingenieurin sponsierte Ich-Erzählerin (Kocman selbst hat ebenfalls Informatik studiert) streunt nach einer Melange im üblichen Kaffeehaus – „einer der wenigen Eckpunkte meiner Identität“ (8) – durch die Straßen Wiens. Aus Angst vor der anstehenden Ereignislosigkeit spricht sie einen fremden Mann an, der sich als serbisch schreibender Schriftsteller ausgibt, und lässt sich auf eine Beziehung mit diesem Nikola ein, modelliert zunächst als ein Spiel, in dem die „Lüge“ der Nichterwähnung der ebenfalls serbischen Herkunft eine immer größere, bedrängendere Rolle in der sonst idyllisch eingefärbten Zweisamkeit einnimmt. Die zufällige Begegnung mit der noch in Belgrad erlebten, unerfüllt gebliebenen Jugendliebe, die kein Anzeichen eines Wiedererkennens verrät, legt die Frau fortan darauf fest, sich „weiter zu verstellen“ (20), sich auf einen Trapezakt einzulassen, bei dem der Absturz fast annonciert wirkt. Ein Wiedersehen Nikolas mit

seiner bereits getrennt lebenden Frau führt ihn auch herbei; das Erzähl-Ich zieht sich zurück, wird sequenzlang nur über Briefe fassbar, die Nikola schreibt, in denen er dem Erzähl-Ich seinen Verrat vorhält. Was auf eine beklemmende Verengung zuhält, auch erzählerisch, öffnet sich unvermutet: Rückblicke auf die letzten Jugendjahre in Belgrad, gefiltert durch die Erfahrung als nunmehr assimilationssüchtige Immigrantin in Wien fügen sich Stück um Stück zum Puzzle einer Existenz ohne festen Grund zusammen. Der Tod des Großvaters, einziger familiärer Bezugsrest, führt sie wieder nach Belgrad zurück, um intuitiv zu begreifen, dass ihr Problem darin besteht, „alles verdrängt“ (33) zu haben, die Kindheit und deren sprachlich-emotionalen Raum ebenso wie das, was sie einst an Jugoslawien gebunden hatte, eine diffuse, aber doch Sicherheit vorgebende/vortäuschende plurinationale (slowenisch-polnisch-serbische) Geborgenheit. Was bleibt ist die Gewissheit auf eine Fremde hin, einschließlich zu Nikola, denn „wie erzählt man in der Muttersprache, die man nicht mehr spricht, warum man die Muttersprache nicht mehr spricht?“ (36) Am Ende steht schließlich Brooklyn, die neue Fremde, aber auch ein

kleiner Laden, wo es serbokroatische Bücher zu kaufen gibt.

Auch das dritte Prosastück »Hinter tausend Gittern keine Welt« zeigt uns eine junge Frau, die sich damit herumschlägt, dem Lebens Traum einer (serbischen) Familie, ihr Kind zu »retten«, ihm zu ermöglichen in Wien »ein schöneres Leben zu führen« (56), näher zu kommen. Doch um welchen Preis, das schimmert bereits aus den Eingangssequenzen durch: Ein Albtraum, der die ruppige Einberufung des Vaters 1991 nachzeichnet, Präludium für seinen sinnlosen Heldentod durch ein Fehlbombardement, markiert die ständig erinnerte Schnittstelle zu einer traumatisch abgerissenen Kindheit in Belgrad und einer ImmigrantInnenexistenz in der Traumstadt Wien. Deren bürokratische Schikanen, aber auch deren kurz aufblitzender diffuser Charme, der die vielen Demütigungen des Alltags irgendwie erträglich macht, das Anstellen für die Verlängerung der Aufenthaltsgenehmigung, die misstrauischen Blicke und fremdenfeindlichen Reden, die Plakate aus dem letzten Wahlkampf und die erinnerten Beleidigungen laufen ab wie ein unbehaglicher Dokumen-

tarfilm, münden aber in ein höchst überraschendes Happy End, eine Hollywood-Saga en miniature. Ein Ende, das im schärfsten Kontrast zum Mittelstück »Der Krieg braucht keine Menschen« steht, in dem eine Therapeutin in Belgrad einen im Krieg zum Mörder gewordenen Arzt zu behandeln sucht und an seinem Trauma, der Ermordung eines Säuglings, selbst zu zerbrechen droht. »Jede Nacht träume ich von dem Baby. Von der weißen Bettwäsche und dem kleinen blauen Teddybären, der in der Wiege neben dem Baby lag, an den sich das Kind vor der Todesstunde klammerte, vor den Schüssen...« (49). Das Devastierende eines absurden und doch in der Anmaßung des Rechts geführten Krieges, die Blutspur der Gewalt im Zeichen der Ehre, es ging, so heißt es, um Vukovar, zwingt Kocman in Sätze, Bilder und Dialoge, die zum Eindringlichsten zählen, was je darüber gesagt und geschrieben worden ist. Kocman ist mit diesen drei Erzählungen – zwei davon sind eher Prosastücke – zweifellos zu den stärkeren Stimmen im Umfeld der neueren Debuts zu rechnen, als Bereicherung nicht nur im so genannten interkulturellen Feld. Mit einem (fast nur ImmigrantIn-

nen gegebenen) feinen Wissen um Nuancen, um die jeweils nötige Sprache, kreist sie, sicher auch im Formalen wie z. B. im Wechsel der Perspektiven und ihrer jeweils korrespondierenden Form ihre Themen ein, lässt ihre Figuren auf eine Welt treffen, in der Nähe und Fremde, Anziehung und Abstoßung, Normalität und Verrücktes auf engstem Raum nebeneinander zu liegen kommen. Und sie lässt uns teilhaben an Erfahrungen, (Alb)Träumen, an Wirklichkeiten, die wir zu kennen meinen und auf die wir erst durch Texte aufmerksam werden. Kurzum: ein Buch, das sich für einen integrativ und interkulturell ausgerichteten Deutschunterricht mehr als empfiehlt.

Viktorija Kocman: Reigentänze. Erzählungen. Klagenfurt-Wien 2001, Verlag Kitab, 68 Seiten. ISBN 3-902005-09-2, EUR 15,-/SFR 27,-

✉ Primus-Heinz Kucher, Institut für Germanistik. Universität Klagenfurt. Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt.

Impulse für den Deutschunterricht

Michael Hug; Sigrun Richter (Hrsg.): Ergebnisse soziologischer und psychologischer Forschung.

Neben dem fachlichen Inhalt bestimmen Faktoren, die in den Lernenden und ihrem sozialen Umfeld liegen, Inhalte und Zielsetzungen der Deutschdidaktik. Damit sind theoretische und empirische Ergebnisse aus Psychologie und Soziologie für den Deutschunterricht relevant.

Diese Publikation versteht sich als Impulsgeber für zentrale Bereiche der Sprach- und Literaturdidaktik, indem sie folgende Fragen thematisiert: Welche didaktischen und methodischen Konsequenzen sind aus den Erkenntnissen der Kognitionsforschung zu ziehen? Welche Rolle spielen soziale Herkunft und Interesse beim Schreibenlernen, Erzählen und Verfassen von Texten? Welche psychologischen und sozialen Dimensionen sind bei der Lesesozialisation und der Text- wie Medienrezeption von Bedeutung? Welche hochschuldidaktischen Verfahren können die Umsetzung innovativer Impulse fördern?

Michael Hug; Sigrun Richter (Hrsg.): Ergebnisse soziologischer und psychologischer Forschung. Impulse für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2002 (Diskussionsforum Deutsch; Bd. 4). ISBN 3-89676-477-2. 194 Seiten, EUR 16,50/SFR 29,50.

Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik

Pieter A. M. Seuren: Sprachwissenschaft des Abendlandes.

Dieses Buch begibt sich auf Spurensuche nach den Ursprüngen der modernen Linguistik in der abendländischen Tradition. Dabei werden die sprachwissenschaftlichen Begriffe und Ideen, die über die Jahrhunderte hinweg entwickelt wurden, im kulturellen und soziologischen Kontext der jeweiligen Zeit untersucht und es wird gezeigt, dass sich die abendländische Sprachwissenschaft aus zwei Quellen speist: dem philosophischen Ansatz der Wahrheitstheorie und den praktischen Bedürfnissen des Fremdsprachenunterrichts des Griechischen in Ägypten und den anderen hellenistischen Staaten. Der Leser unternimmt eine Zeitreise durch Mittelalter, Renaissance und Aufklärung bis ins 19. und 20. Jahrhundert.

Einen besonderen Schwerpunkt legt der Autor auf die Entwicklung der Linguistik im 20. Jahrhundert und hier besonders auf die Generative Grammatik, deren Positionen er kritisch reflektiert.

Pieter A. M. Seuren: Sprachwissenschaft des Abendlandes. Eine Ideengeschichte von der Antike bis zur Gegenwart. Übersetzt von Michael Richter. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2001. ISBN 3-89676-481-0. 394 Seiten, EUR 32,90/SFR 58,-

*

Claudia Osburg: Begriffliches Wissen am Schulanfang.



Wenn Schulanfänger die gleichen Wörter wie Erwachsene gebrauchen, verbinden sie damit noch lange nicht das gleiche begriffliche Wissen. Dieses expandiert mit zunehmenden kognitiven Fähigkeiten.

Anhand von zahlreichen Unterrichtsanalysen werden die daraus resultierenden Schwierigkeiten herausgearbeitet und „Unterrichtsstörungen“ als sprachliche Störungen gedeutet. Die Autorin zeigt Möglichkeiten zur Prävention und bietet damit dem Leser Anhaltspunkte für die Praxis.

Claudia Osburg: Begriffliches Wissen am Schulanfang. Schulalltag konstruktivistisch analysiert. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, 2002. ISBN 3-931240-21-5. 320 Seiten, EUR 23,-/SFR 23,70

Interkulturelle Literaturwissenschaft

Alexander Ritter: Deutsche Minderheitenliteraturen.



Ziel dieser Publikation ist es, anhand ausgewählter Aufsätze die Geschichte des Forschungsdiskurses zu

deutschen Minderheitenliteraturen innerhalb der letzten dreißig Jahre zu dokumentieren.

Die Facetten dieses Diskurses umfassen die Entwicklung und wissenschaftliche Rezeption von Minderheitenliteraturen unter historischpolitisch, ethnosoziologisch, literargeschichtlich und lesegesellschaftlich sich wandelnden Umständen, wie sie sich für die jeweilige Bevölkerungsgruppe in der kulturellen Diaspora des Heimatstaates ergeben.

Weil Sprache und Literatur minderheitenexistenzielle Sicherung von Identität leistet und zugleich Ausdruck der dauerhaft latenten Identitätskrise ist, wird auch die pragmatische Funktion von Literatur andiskutiert.

Alexander Ritter: Deutsche Minderheitenliteraturen. München: Verlag Südostdeutsches Kulturwerk, 2001. ISBN 3-88356-130-4, 428 Seiten, EUR 24,-

Kinder- und Jugendliteratur

Gabriele Cromme u. Günter Lange (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur.

Dieses Buch ist Wilhelm Steffens, der die Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur entscheidend

geprägt hat, zum 75er gewidmet.

Kommen im ersten Teil Kinder- und JugendbuchautorInnen (Kirsten Boie, Paul Maar u. a.) zu Wort, so spiegelt der zweite Teil die literaturdidaktische Bedeutung der KJL für den Unterricht in Grundschule bis zur Sekundarstufe I wider. Den Gattungen und Themen der KJL ist der mittlere Teil des Bandes gewidmet, während im vierten Teil einzelne AutorInnen Werkanalysen vorlegen. Reflexionen über Kinder- und Jugendliteratur beschließen die Publikation, die sowohl dem Unterrichtspraktiker als auch dem KJL-Forscher zahlreiche Anregungen und eine interessante Lektüre verspricht.



Gabriele Cromme u. Günter Lange (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Lesen – Verstehen – Vermitteln. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2000. ISBN 3-89676-509-4, 347 Seiten, EUR 25,60/SFR 46,-

Schule und Erziehung

Hartmut Melenk, Karlheinz Fingerhut, Matthias Rath, Gerd Schweizer (Hgg.): Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg.



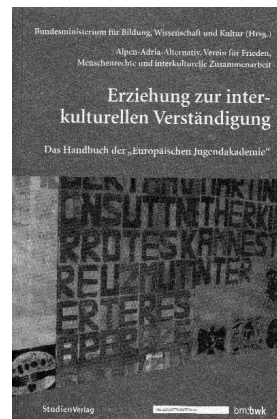
Die Beiträge des Bandes markieren zentrale Themen der Pädagogischen Hochschulen: Fächer schließen sich zu Fächerverbünden zusammen; Neue Medien halten Einzug; Globalisierung und Internationalisierung führen zu einer neuen Rolle der Fremdsprachen; neue Kooperationsformen werden erprobt und neue Studiengänge eingeführt. Somit steht die Lehrerbildung heute vor vielfältigen Herausforderungen. Das Spannungsfeld von Theorie und Praxis, von Berufsfeldbezug, Fachlichkeit und Wissenschaftlichkeit muss neu definiert werden, sollen doch

künftige LehrerInnen nicht nur Wissensvermittler, sondern auch Lernbegleiter sein.

Hartmut Melenk, Karlheinz Fingerhut, Matthias Rath, Gerd Schweizer (Hgg.): Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg. 40 Jahre Pädagogische Hochschulen. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, 2002. ISBN 3-931240-22-3. 270 Seiten, EUR 16,-/SFR 24,-

Friedenserziehung

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) Alpen-Adria-Alternativ. Verein für Frieden, Menschenrechte und interkulturelle Zusammenarbeit. Erziehung zur interkulturellen Verständigung.



Die „Europäische Jugendakademie“ ist ein multilaterales Schulprojekt, dessen Besonderheit in der Begleitung der politischen Schritte

zu einem vereinten Europa liegt.

Dabei soll das Bewusstsein der eigenen Kultur entwickelt und die Sicht auf andere Kulturen differenziert werden. Durch interkulturelle Begegnungen werden wichtige Voraussetzungen für ein friedliches Zusammenleben innerhalb Europas – wie z. B. interkulturelles Bewusstsein, mehrsprachige Kompetenz, mediale Vernetzung, internationale Kooperationsfähigkeit und selbstständige Aktivitäten – gefördert.

Dieses Handbuch erfasst die Erfahrungen von acht Jahren – die Auseinandersetzung, die Analyse und die Adaptierung des Konzeptes im Rahmen von vier Jugendprojekten – und stellt ein fundiertes Trainingsmaterial für gegenwärtige und zukünftige Jugendakademien dar! Damit macht diese Publikation Mut zu weiteren grenzüberschreitenden Projekten!

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) Alpen-Adria-Alternativ. Verein für Frieden, Menschenrechte und interkulturelle Zusammenarbeit. Erziehung zur interkulturellen Verständigung: das Handbuch der „Europäischen Jugendakademie“. Innsbruck; Wien; München; Bozen: Studien-Verlag, 2002. ISBN 3-7065-1702-7. 288 Seiten, EUR 29,80/SFR 53,-

F. Klaus Koopmann unter Mitarbeit von Bernd Stallmann (Center for Civic Education): Projekt: aktive Bürger.



Dieses Buch ist die deutsche Version des amerikanischen Lernwerks „We the People...

Project Citizen“, das bereits seit einigen Jahren in amerikanischen Schulen mit großem Erfolg eingesetzt wird. Der Grundgedanke dieses Projekts ist jener, dass jedes staatliche bzw. politische Handeln in einer Demokratie durch das Volk legitimiert sein muss. Formen des unmittelbaren demokratischen Bürgerengagements reichen von der Mitwirkung bei Unterschriftenaktionen, dem Engagement in Umwelt-, Menschenrechts- und Selbsthilfegruppen, in Bürgerinitiativen bis zur Teilnahme an Demonstrationen und dem Schreiben von Leserbriefen.

Das „Projekt: aktive Bürger“ soll Jugendlichen helfen zu lernen, wie politische Entscheidungs- und Lösungsprozesse wirksam begleitet und beeinflusst werden können. Die reichhaltigen Arbeitsmaterialien bieten wertvolle Hilfestellungen in diese Richtung.

F. Klaus Koopmann unter Mitarbeit von Bernd Stallmann (Center for Civic Education): Projekt: aktive Bürger. Sich demokratisch durchsetzen lernen – Eine Arbeitsmappe. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2001. ISBN 3-86072-668-4, 120 Seiten, EUR 17,90/SFR 35,–

THEMA

Modelle für den Unterricht



Drei Unterrichtseinheiten zum Thema: „Adjektiv“

I. Einleitung

Die übertriebene Angst vor dem richtigen Gebrauch des Adjektivs nimmt SchülerInnen meistens derart in Anspruch, dass sie das Wesentliche übersehen – nämlich die Bedeutung des Adjektivs.

Das Adjektiv dient – ganz allgemein gesagt – in erster Linie dazu, einem Gegenstand oder einem Geschehen eine Eigenschaft zuzuschreiben. Diese sachliche Definition entstammt dem Duden (Bd. 4, S. 257), und sie „beglückt“ nicht nur jeden Suchenden, der sein Wissen vertiefen will, sondern sie dient vor allem auch als Basis für eine klassische Stunde zum Thema Adjektiv. Darauf aufbauend beschränkt sich das vorrangige Ziel gewöhnlich nur auf die grammatikalisch korrekte Anwendung, ohne sich der semantischen Relevanz dieser Wortart zu entsinnen.

Mit dem folgenden Unterrichtsmodell wird versucht, eine Alternative zur üblichen Unterrichtsgestaltung zu präsentieren.

Zielgruppe:

SchülerInnen der fünften bis siebenten Schulstufe. Der Unterricht selbst umfasst drei Unterrichtseinheiten im Ausmaß von vier Unterrichtsstunden (Die Bedeutung des Adjektivs; Vertiefung anhand grammatikalischer Beispiele; das Adjektiv in der Werbung).

II. Erste Unterrichtseinheit: Die Bedeutung des Adjektivs (eine Stunde)

Jugendlichen soll durch einen philosophischen Zugang die Bedeutung des Adjektivs näher gebracht werden. Diese Unterrichtseinheit gliedert sich in zwei Bereiche und umfasst eine Schulstunde.

II.1. Die Geschichte des Adjektivs und die adjektivische Welt – Einführung durch die/den Lehrende/n

Der grammatikalische Terminus „adjektivum“ ist eine Übersetzung des griechischen „epitheton“, was soviel wie das Beiwort, die Hinzufügung eines im Satzzusammenhang nicht unbedingt erforderlichen Attributs, bedeutet.

Das Adjektiv ist in der Geschichte der Grammatik der jüngste Redeteil, in der Geschichte des Verstandes aber der älteste. Was ein Ding ist, das sagen seine Eigenschaften. Der Aufbau von Körperlichkeit aus Eigenschaften vollzieht sich vorsprachlich. Den Apfel, den man kaufen will, stellt man sich vor. Er ist saftig, fruchtig, schwer und rot. Alle unsere seelischen Empfindungen, alle unsere Sinnesdaten, unsere Werturteile sind adjektivisch, also alles, was wir recht, gut, schön usw. nennen. Somit gibt es eine adjektivische Welt, die einzige Welt, von der wir unmittelbar durch unsere Sinne erfahren. Diese Welt zerfällt in Einzeleindrücke und wir finden Worte dafür, aber alle diese Worte lassen uns nicht das Ganze erblicken oder gar beschreiben. Die adjektivische Welt ist die Welt des Tieres und man könnte sie als pointilliert, also mit Punkten versehen, darstellen. Deshalb hat die Menschensprache seit jeher drei Kategorien ausgebildet, mit der sie die Welt zu verstehen sucht. Wir benötigen die verbale Welt für Werden und Vergehen und die substantivische Welt, die Welt der Dinge und Kräfte, um zu einem Ganzen zu gelangen. Doch ohne das Adjektiv wäre diese Welt farblos, denn die Buntheit dieser Welt, von der das Gedächtnis der Menschheit nichts wusste, bevor es sich das Wort angeschafft hatte, verdankt es dem kleinen, so unscheinbaren, dennoch mächtigen und großartigen Wort – dem Adjektiv (vgl. Mauthner 1923).

II. 2. Diskussion anhand zweier konträrer Beispiele

Der krasse Gegensatz der beiden folgenden Beispiele wurde gezielt gewählt, um den SchülerInnen zu zeigen, dass es beim Gebrauch des Adjektivs sowohl Befürworter als auch kritische Stimmen gibt. Die verschiedenen Meinungen sind davon abhängig, wo und wie das Adjektiv gebraucht oder missbraucht wird.

Beispiel 1:

„Die Eigenschaftswörter, Beiwörter oder Adjektive (= die „Drangeworfenen“, nach dem lateinischen Ursprung) sind die am häufigsten mißbrauchte Wortgattung. (...) sie begünstigen bürokratische Blähungen (...)

Den äußersten Unfug richten Adjektive dort an, wo sie die Logik auf den Kopf stellen, weil sie aufs falsche Substantiv bezogen werden. (...)

Zweimal die Woche lassen wir uns atlantische Tiefausläufer bieten, obwohl hier doch nicht irgendein Tief atlantisch ausläuft, sondern ein Atlantiktief seine Ausläufer schickt.“

(vgl. Schneider 1986. S. 37ff.)

Beispiel 2:

„Ein Adjektiv ist eine Krone, die die Frauen tragen.

Es ist ein Wort, das die treibenden Wolken verschönert.

Es lässt die Wiesen im Frühling duften.

Es ist der Balsam besterter Nächte. (...)

Das Adjektiv reimt sich, verführt, ärgert, erzeugt Hass.

(...) das Adjektiv

ist wie ein launisches Kind

vielseitig und sehr verwöhnt.“

(vgl. Beilharz 2001 © der deutschen Übersetzung von „L'adjectif“, 1996)

Fragestellung und Aufforderung zur Diskussion:

- Was ist ein Adjektiv? Ist es nur ein „Wiewort“ oder wesentlich mehr?
- Gibt es einem Text Farbe und Leben, macht es ihn interessant und vielfältig?
- Kann man Adjektive beliebig oft und jederzeit verwenden?

III. Zweite Unterrichtseinheit: Grammatikalische Vertiefung (ca. zwei Stunden)

Nach diesem philosophischen Einstieg der letzten Unterrichtseinheit sollen die Lernenden für den praktischen Gebrauch des Adjektivs in Texten sensibilisiert werden.

Zunächst soll das Missverständnis behoben werden, es gebe die „eine“ Grammatik, nach der man ein Wort zu den Adjektiven zähle oder eben nicht. Dies ist eine Frage des jeweiligen Zugangs, also unterschiedlicher Grammatiken. SchülerInnen bleibt diese Tatsache leider fast immer verborgen. Die Frage müsste also lauten: Welche Wörter wollen wir aufgrund welcher Sprachproben zur Wortart Adjektiv zählen?

Die folgenden Übungen sind für die fünfte bis siebente Schulstufe gedacht und nehmen etwa ein bis zwei Unterrichtsstunden in Anspruch. Dabei ist zu beachten, dass die/der LehrerIn die Grammatikregeln im Sinne der induktiven Lernmethode erst nach den Übungen und den jeweiligen Diskussionen gemeinsam mit den Lernenden aufstellt.

III. 1. Der attributive Gebrauch

FRAGE AN S.: Was sind „Flöps“?

ANTWORT: Ein Witzwort! Man kann sich darunter alles vorstellen: Autos, Tiere, ... Auf jeden Fall ist das Wort wunderbar für eine Sprachprobe geeignet.

AUFGABE AN S.: Setze folgende Wörter zwischen „die“ und „Flöps“ (Bsp. die guten Flöps).

rot, witzig, herrlich, genug, verrückt, vielleicht, hintere, lila, auf, offen, zweite, oft, gern, gefleckt, prima, manchmal, egal, gestreift, rosa, viel, selten, groß.

AUFGABE AN S.: Bei zwölf der oben genannten Wörter geht das sehr gut, bei dreien fehlt die Mehrzahlendung und bei sieben geht das überhaupt nicht. Diese Wörter sind keine Adjektive! Kannst du sie herausfinden?

REGELFORMULIERUNG: Wenn ein Wort zwischen Artikel und Nomen eingefügt werden kann, dann ist es fast immer ein Adjektiv. Dann stellt man die Frage: „Was für ein?“ (Bsp. ein kaputtes Auto – Was für eines? – Ein kaputtes!)

III. 2. Der prädikative Gebrauch

AUFGABE AN S.: Versucht aus dem vorgegebenen Textmaterial einfache Sätze zu formen.

Bsp. der blaue Himmel – Der Himmel ist blau.

das rote Auto, der strenge Lehrer, das kleine Kind, die grelle Sonne, das gestreifte Fell, der alte Mann, die bunten Blumen, die kurze Strophe, der treue Hund

FRAGE AN S.:

- Was fällt dir an deinen Sätzen auf, was hat sich am Eigenschaftswort verändert?
- Ändert sich dadurch die Fragestellung, mit der du die Eigenschaft (das Adjektiv) ermittelst?
- Kannst du das Eigenschaftswort in deinen Sätzen weglassen, z. B. rot?
- Welches Satzglied kann nicht alleine (ohne das Adjektiv) stehen?

REGELFORMULIERUNG:

Durch die Bildung von einfachen Sätzen wird die Position des Adjektivs verändert; es steht nicht mehr zwischen Artikel und Nomen, sondern unflektiert am Ende des Satzes und darf nicht weggelassen werden, weil das Prädikat nicht ohne das Adjektiv stehen kann. Auch die Fragestellung ändert sich. Beispiel: Was für ein Himmel? – Wie ist der Himmel?

III. 3. Der adverbiale Gebrauch

Herta läuft.	laut
Hubert singt.	gierig
Gundi kocht.	begeistert
Gerhard trinkt.	schnell
Edda lacht.	genau
Emmerich murmelt.	schallend
Karin klatscht.	köstlich

AUFGABE AN S.: Ergänze die folgenden Sätze mit den angegebenen Eigenschaftswörtern und stelle die passende Frage!
Beispiel: Karin klatscht begeistert. – Wie klatscht Karin? – Begeistert!

AUFGABE AN S.: Versuche nun, deine Sätze umzuformen.
Beispiel: Karin klatscht begeistert. – das begeisterte Klatschen

FRAGE AN S.: Was verändert sich in Bezug auf das Adjektiv? Was wird durch das Adjektiv genauer beschrieben?

REGELFORMULIERUNG:

Das Adjektiv steht nach Erledigen der zweiten Aufgabe wieder flektiert zwischen Artikel und Nomen und beschreibt die Tätigkeit (das Klatschen) genauer.

III.4. Fleißaufgabe

AUFGABE AN S.: Forme auch die folgenden Sätze um! Du kannst bei dieser Probe feststellen, ob in den Sätzen ein Eigenschaftswort enthalten ist oder nicht. Erwinnere dich! Nur Wörter, die zwischen Artikel und Nomen stehen können, sind auch wirklich Adjektive!

Das Kind ist einsam. Die Uhr ist entzwei. Das Gras ist grün. Das Geschenk ist prima. Das Fahrrad ist neu. Das Tor ist zu. Das Kleid ist lila.

FRAGE AN S.: Wieviele Adjektive hast du entdeckt? Was fällt dir an den Nicht-Eigenschaftswörtern auf? Du könntest versuchen, sie durch sinnverwandte, richtige Adjektive zu ersetzen!

REGELFORMULIERUNG:

Adjektive können zwischen Artikel und Nomen stehen und werden meist gebeugt (Ausnahme prima, lila). Wörter, die nicht gebeugt werden (z. B. entzwei, zu) sind Verbzusätze.

III. 5. Abschlussübung

Die SchülerInnen sollen nun die aus den Übungen abgeleiteten Regeln festigen. Man könnte kleine Gruppen bilden, denen jeweils ein Schüler oder eine Schülerin die Regeln mit eigenen Worten erklärt. Eventuelle Fehler sollen natürlich ausdiskutiert werden. Durch dieses „Rollenspiel“ lernt der oder die SchülerIn verständlich zu erklären, indem er oder sie merkt, welche Fragen am häufigsten gestellt werden. Nebenbei werden ihre/seine Grammatikkenntnisse – wie auch jene der gesamten Gruppe – spielerisch stabilisiert.

IV. Dritte Unterrichtseinheit: Das Adjektiv in der Werbung (eine Stunde)

IV. 1. Einleitung

Ein Bereich, mit dem wir ständig zu tun haben, der ständig auf uns einwirkt und so in unserem Alltag eine hohe Präsenz aufweist, ist die Werbung. Zeitungen, Zeitschriften, Plakate, Radio und TV-Spots sind mit einer Fülle auffallender und anpreisender Adjektive geschmückt. Menschen aller Altersgruppen lassen sich von ihnen in den Bann ziehen.

ZIELGRUPPE:

Jugendliche zwischen zehn und vierzehn Jahren.

Die folgenden Anregungen zum Umgang mit dem Adjektiv im Bereich der Werbung können erweitert werden.

ARBEITSMATERIAL:

Als Grundlage dienen Jugendzeitschriften wie »Rennbahnexpress«, »Bravo« oder »Mädchen«.

IV. 2. Beispiel für eine Unterrichtseinheit

ÜBUNG 1:

Jede/r SchülerIn schreibt fünf beliebige Adjektive auf, einige werden vorgelesen und an die Tafel geschrieben. Dann wird den SchülerInnen eine Folie mit einer Auflistung von verschiedenen Adjektiven gezeigt. Nach dem gemeinsamen Durchlesen werden Auffälligkeiten (Komparationsformen wie Komparativ, Superlativ, Elativ etc.) diskutiert.

ÜBUNG 2:

Hier sollen eigenständig passende Adjektive für eine Werbeanzeige gefunden werden. Die/der Lehrende könnte hierfür eine Art Lückentext einer aktuellen Werbung zusammenstellen, der dann von den SchülerInnen ausgefüllt wird. Die Sprache der Werbung orientiert sich an der Sprache potentieller Käufer. Besonders die Wahl der Adjektive kann so die ideale Werbesprache mitbeeinflussen. Junges Publikum fordert auffällige und moderne Adjektive, eben genau so wie die Jugend ist. Unter diesem Aspekt sollen die Entwürfe der SchülerInnen diskutiert werden. Bsp. NOKIA Klingeltöne.

ÜBUNG 3:

Hierbei sollen verschiedene Werbematerialien mit den Steigerungsformen der Adjektive auf einer Folie dargestellt werden. Aus einer Fülle von Werbeslogans sollen die Schüler die Gemeinsamkeit herausfinden, die Komparation. Sehr viele der in der Werbung verwendeten Adjektive stehen im Komparativ oder Superlativ.

ÜBUNG 4:

Anhand der Steigerungsformen sollen die SchülerInnen eine Antiwerbung entwerfen. Ziel dieser letzten Übung ist es, die SchülerInnen für die richtige, gezielte Verwendung von Adjektiven zu sensibilisieren (Bsp. Lebensmittelwerbung).

Richtig gestaltet, kann so die Auseinandersetzung mit dem Grammatikthema „Adjektiv“ „atemberaubend“, nicht „zeitraubend“ für SchülerInnen und LehrerInnen sein.

Literaturverzeichnis:

- Duden. Band 4. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 1998. S. 257.
- Eisenberg, Peter und Menzel, Wolfgang: Grammatik Werkstatt. In: Praxis Deutsch. Heft 129. 1995. S. 14–26.
- Mauthner, Fritz: Adjektivische Welt. In: Fritz Mauthner: Wörterbuch der Philosophie. Leipzig 1923. (www.mauthner-gesellschaft.de/mauthner/fm/adjekt.html)
- Menzel, Wolfgang: Das Adjektiv. In: Praxis Deutsch. Heft 106, 1991. S. 16–40.
- Montreux, Bel-Ami Jean-Baptiste, de: La chanson de Bel-Ami. Editions Saint Arromand. Salt Lake City, 1996. © der Übersetzung: Johannes Beilharz 2001 (www.jbeilharz.de/poetas/montreux).
- Schneider, Wolf: Deutsch für Profis. Weg mit den Adjektiven. Goldmann 1986. S. 37ff.

✍ Margot Gupper, Birgit Jarnig, Boris Printschitz und Gudrun Tengg – Germanistik-StudentInnen der Universität Klagenfurt – haben sich im Rahmen einer „Grammatik-Werkstatt“ (Proseminar im Sommersemester 2002) mit dem Adjektiv auseinandergesetzt. Ihre Arbeitsergebnisse sind in diesen Beitrag eingeflossen. Adresse: Universität Klagenfurt, Institut für Germanistik, Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt.
Kontaktperson: Gudrun Tengg; E-Mail: gudrun.tengg@gmx.net

THEMA

Einführendes

SIGRID LUCHTENBERG

Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance?

Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in inter-
kultureller Deutschdidaktik

I. Einleitung

In der Bundesrepublik Deutschland leben zurzeit ca. 9% Menschen mit einem nichtdeutschen Pass. Diese statistische Größe sagt allerdings noch erst wenig über sprachliche und kulturelle Vielfalt in Deutschland aus, denn mit diesen Daten werden die Einwanderer, die inzwischen einen deutschen Pass haben, ebensowenig erfasst wie diejenigen, die als deutschstämmige Aussiedler und Spätaussiedler in die Bundesrepublik gekommen sind. Auch regionale Sprachminderheiten – wie Friesen, Dänen oder Sorben – finden keine Berücksichtigung. Man kann also von einem deutlich über 10% liegenden Anteil mehrsprachiger Menschen in Deutschland ausgehen, die ihren Lebensmittelpunkt langfristig oder dauerhaft hier sehen.

Auch die statistischen Angaben für Schulen leiden unter der gleichen – nahezu ausschließlichen – Unterscheidung in „Schüler insgesamt“ und „ausländische Schüler“, die keinen ausreichenden Aufschluss über mehrsprachige Schüler und Schülerinnen in den Schulen erlaubt. Nach dieser Statistik waren im Schuljahr 1998/99 936.471 Schüler/innen von insgesamt 10.108.064 ausländische Schüler/innen. Das Statistische Bundesamt listet 14 Länder der EU und 13 Nicht-EU-Länder Europas als Herkunftsländer auf, wozu sonstige (d. h. nicht einzeln angeführte) Länder, Afrika, Asien und Australien/Ozeanien kommen. Mit über 400.000 Schülern und Schülerinnen ist die Türkei (Türkisch und Kurdisch als Erstsprachen) das mit Abstand wichtigste Herkunftsland, gefolgt von Italien, dem ehemaligen Jugoslawien (Serbisch, Kroatisch, Albanisch), Portugal und Spanien, womit allerdings die sprachliche Vielfalt nicht ausreichend beschrieben wird (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 1999).

Auch wenn diese Zahlen unvollständig sind auf Grund fehlender Berücksichtigung weiterer zweisprachiger SchülerInnen, so vermögen sie doch einen ersten, nach oben zu korrigierenden, zahlenmäßigen Eindruck der sprachlichen Vielfalt unter den Schülern und Schülerinnen der Bundesrepublik zu geben, wobei zudem zu berücksichtigen ist, dass ein Teil der SchülerInnen aus einem Minderheitensprachgebiet stammt wie etwa die türkischen Kurden, d. h. aus einem Land kommen Kinder mit verschiedenen Erstsprachen.

Was ergibt sich aus dieser statistisch dokumentierbaren Mehrsprachigkeit in Deutschland für den Deutschunterricht? Inwieweit ergibt sich eine Verpflichtung zum Umgang mit dieser oder einer vergleichbaren Mehrsprachigkeit in der Deutschdidaktik und damit im Deutschunterricht?

Es ergeben sich Widersprüche und Chancen einer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, die zunächst unkommentiert aufgelistet werden sollen:

Widersprüche

- (a) Lässt sich die monolinguale Haltung der Bundesrepublik überwinden, um eine neue Grundlage für den Deutschunterricht zu gewinnen?
- (b) Wie wird das Verhältnis von Sprache und Identität im Mehrsprachigkeitskontext bestimmt?
- (c) Wie kann ein Sprachfach Deutsch Mehrsprachigkeit einbeziehen?
- (d) Wie lässt sich der Widerspruch zwischen Mehrsprachigkeit in der Klasse und Lehrerkompetenzen aufheben?
- (e) Wie sollte dieses Fach Deutsch auch Literatur anderer Sprachen berücksichtigen können?
- (f) Bleibt nicht die Aufgabe der sprachlichen Sozialisation deutscher Kinder auf der Strecke?
- (g) Was ist mit der gewachsenen Tradition des Faches?

Chancen

- (a) Es bietet sich die Chance, innere und äußere Mehrsprachigkeit neu in ihrer Bedeutung zu reflektieren und zu didaktisieren.
- (b) Es bietet sich die Chance, Konzepte für Kinder deutscher und nichtdeutscher Erstsprache zu verbinden.
- (c) Es bietet sich die Chance, einen Beitrag zur europäischen Einheit zu leisten, indem dass europäische Sprachen auch im Deutschunterricht Berücksichtigung finden, ohne Eurozentrismus zu fördern.
- (d) Es bietet sich die Chance, neu über Sprache – nämlich im Kontext von Sprachen – nachzudenken.
- (e) Sowohl Fremdsprachen wie Deutsch als Zweitsprache oder Muttersprachenunterricht könnten eine neue Rolle in der Zusammenarbeit mit dem Deutschunterricht in Regelklassen gewinnen.

Um Widersprüche und Chancen besser klären zu können, soll im Folgenden zunächst das Konzept der „Language Awareness“ vorgestellt werden sowie einige verwandte Konzeptionen, in denen Deutschunterricht mit Mehrsprachigkeit verbunden wird. Danach werden exemplarisch die niedersächsischen Lehrpläne und einige weitere Empfehlungen

– auch der KMK – untersucht. Im dritten Abschnitt sollen schließlich Beispiele zur Realisierung von Mehrsprachigkeitserziehung im Rahmen von Language Awareness zu drei Themen vorgestellt werden. Im Fazit wird eine Abgrenzung zu interkulturellem Lernen vorgenommen und die Chance der Mehrsprachigkeitserziehung betont.

II. Konzeptionen

Soweit das Lehr- und Lerngebiet Deutsch sich in den 70er und 80er Jahren mit den Aufgaben befasste, die sich aus der verstärkten Einschulung von Schülern und Schülerinnen mit einer nichtdeutschen Erstsprache ergaben, stand die Entwicklung einer Didaktik für Deutsch als Zweitsprache im Mittelpunkt. Die Vermittlung von Deutschkenntnissen erwies sich als dringend, um Kindern nichtdeutscher Erstsprache eine sinnvolle und erfolgreiche Teilnahme am deutschen Schulsystem zu ermöglichen. Die Beschäftigung mit der „neuen Vielfalt“ beschränkte sich damit zunächst weitgehend auf die Gruppe der Migrantenkinder und fragte nicht nach Konsequenzen für alle Kinder. Dies entsprach dem ausländerpädagogischen Ansatz der 70er und 80er Jahre. Dies änderte sich in der Pädagogik mit dem Paradigmenwechsel zur Interkulturellen Pädagogik, zu deren Grundannahmen es gehört, dass sich interkulturelle Erziehung an alle Kinder richtet. Dies führte auch zu Überlegungen für den Deutschunterricht, die sich beispielsweise in einer Reihe von Themenheften¹ der deutschdidaktischen bzw. grundschulpädagogischen Zeitschriften finden.

Ein deutlicher Schwerpunkt liegt – vor allem bei den deutschdidaktischen Beiträgen – in der Suche nach Konzeptionen zum Umgang mit der sprachlichen Vielfalt. Hier lassen sich mittlerweile schon mehrere Konzeptionen unterscheiden, auch wenn es viele Ähnlichkeiten und Überschneidungen gibt. Wir stellen Language Awareness in den Mittelpunkt.

II.1. Language Awareness

Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht zu berücksichtigen verlangt Sprachaufmerksamkeit. Dies ergibt sich in allen Ansätzen und vielen weiteren Beiträgen zum Unterricht in mehrsprachigen Klassen (vgl. auch Reich 2000). Dem deutschen „Sprachaufmerksamkeit“ entspricht im Englischen „Language Awareness“. Unter diesem Namen wurde in den 70er Jahren in Großbritannien eine Konzeption entwickelt, die zunächst den schlechten Ergebnissen englischer Schüler/innen im Englisch- und Fremdsprachenlernen entgegenwirken sollte. Der Begriff Language Awareness wird in der englischen Aufarbeitung der Entwicklung auf den Linguisten Michael Halliday zurückgeführt, der 1971 mehr Raum für Sprache in Schule und Lehrerbildung forderte, da Language Awareness Auswirkungen auf die schulischen Leistungen habe. Dies war eine Antwort auf das Crowther Committee, das Ende der 50er Jahre dazu aufgefordert hatte, über die Rolle von Sprache im Curriculum nachzudenken. Im amerikanischen Englisch wurde – und wird – Language Awareness übrigens seit den 60er Jahren in einem anderen Sinn gebraucht: Dort bezeichnet Language Awareness zum einen Lesefertigkeit und zum anderen Schreibkompetenz durch Beschäftigung mit Sprache (vgl. Eschholz/Rosa/Clark 1990).

Es ist eine britische Tradition, unabhängige Kommissionen damit zu beauftragen, Entwicklungen in Erziehung und Bildung aufzuzeigen und nach Lösungen zu suchen.

So regte der Bullock-Report (1975) unter dem Titel »A Language for Life« eine Ausweitung des Sprachunterrichts und die fachunabhängige Integration von Sprachunterricht in die Lehrerbildung an, während der Swann Report (1985) unter dem Titel »Education for All« die Bedeutung von Language Awareness für Kinder der ethnischen Minderheiten hervorhob und zudem Language Awareness eine Brückenfunktion zwischen den Sprachfächern und für die Entwicklung von Sprachkompetenz zuwies (vgl. Mittins 1991). Spätere Untersuchungen (Kingman Report 1988; Cox Report 1989) empfehlen, Language Awareness bzw. „Knowledge about Language“ zu vertiefen, allerdings nicht als eigene Kurse, obwohl in den 80er Jahren bereits Unterrichtsmaterialien zu Language Awareness entwickelt worden waren. Beide gingen davon aus, dass der Stand der Lehrerbildung dies noch nicht zulasse (Hawkins 1992).

Da auch in Großbritannien Mehrsprachigkeit eher der Normalfall in den Schulen ist, wurde die Konzeption erweitert zu „Languages Awareness“ und „Languages and Cultural Awareness“. Mit „Critical Language(s) Awareness“ gelang schließlich die Einbeziehung von Sprachmissbrauch und sprachlicher Diskriminierung (vgl. Fairclough 1992; James/Garrett 1992; Luchtenberg 1998). Zwar wurde Language Awareness in Großbritannien entwickelt, doch seit langem gibt es auch Ansätze beispielsweise in den Niederlanden (vgl. van Essen 1991, 1996) oder in Frankreich (Macaire 2001).

Das Konzept der „Language(s) Awareness“ kann als in mehrfacher Hinsicht holistisch bezeichnet werden:

- Alle Sprachen, die im Umfeld eine Rolle spielen, werden berücksichtigt, was unter Umständen auch eine einzige Sprache sein kann.
- Sprache wird ganzheitlich einbezogen, d. h. also alle ihre Phänomene von Lauten bis zu Texten.
- Kognitive, soziale und emotionale Zugänge zu Sprache(n) spielen eine Rolle.
- Die Frage der mit Sprache verbundenen Macht ist vor allem im Bereich von Critical Language Awareness relevant.

Der ganzheitliche Ansatz ist ein Beispiel für die Verbindung von Language Awareness mit pädagogischen Weiterentwicklungen. Hierzu zählt auch die Performanz-Ebene: Hier geht es um den „Output“, d. h. es wird die Frage danach gestellt, welchen Erfolg die Language Awareness-Konzeptionen in ihren unterschiedlichen Anwendungsgebieten tatsächlich haben. Dies wird vor allem im Fremdsprachenbereich diskutiert. Ebenfalls in direkter Verbindung mit pädagogisch-didaktischen Neuerungen steht die Diskussion um Lernerautonomie, die in einem Teil der Language Awareness-Konzeptionen eine große Rolle spielt. Hier wird davon ausgegangen, dass selbstbestimmteres (Sprachen)Lernen Einsichten in Sprachlernstrategien, Lernverfahren und Lerngegenstände erforderlich macht – Einsichten, die zu Language Awareness gehören (vgl. Little 1997). Die britische Konzeption von Language Awareness ist in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik zunächst stärker rezipiert worden als in der Deutschdidaktik, wo sie vor allem im Lernbereich „Reflexion über Sprache“ auf Grund vorhandener ähnlicher Themen eine Rolle spielen kann (vgl. Luchtenberg 1995a). Dabei ist sie nicht auf eine bestimmte Schulstufe eingegrenzt (vgl. beispielsweise Macaire 2001 für die Grundschule; Budde 2000 zur Sekundarstufe I).

„Language(s) Awareness“ kann also den gesamten Deutschunterricht betreffen – und auch sprachliche Aspekte anderer Fächer –, ist aber besonders eng mit dem Bereich der Reflexion über Sprache verbunden. Im Gegensatz zu der gegenwärtigen starken Grammatikorientierung von Reflexion über Sprache weisen „Language(s) Awareness Konzeptionen aber ein deutlich vielfältigeres Themenspektrum auf“ (vgl. Neuland 1993 zur Kritik an „Reflexion über Sprache“). Das Interesse an Sprache kann aus der Beschäftigung mit der deutschen Sprache, ihrer inneren Mehrsprachigkeit, aber eben auch im Umgang mit Sprachenvielfalt entstehen und gefördert werden. Das Deutsche verfügt über einen großen Anteil an Varietäten, die ebenfalls Teil einer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht sind.

„Language(s) Awareness“ ist auch Kern der von Luchtenberg (1995) entwickelten interkulturellen sprachlichen Bildung, die darüber hinaus nicht nur Mehrsprachigkeit in die Deutschdidaktik einbezieht, sondern auch folgende Methoden der interkulturellen Pädagogik übernimmt: EMPATHIE; AUFZEIGEN VON MEHRPERSPEKTIVITÄT; PERSPEKTIVENWECHSEL.

Diese drei Methoden sind besonders gut mit der Beschäftigung von Mehrsprachigkeit im Sinne von „Language(s) Awareness“ zu verbinden und teilweise auch in den anderen Konzeptionen wiederzufinden:

- Interesse und Freude an Sprachen und sprachlichen Phänomenen sind Grundzüge von „Language(s) Awareness“ und ebenso von Sprachaufmerksamkeit, die Kinder oft schon in die Schule mitbringen. Bei älteren Schülern und Schülerinnen müssen sie zum Teil (wieder) geweckt werden.
- Das Aufzeigen von Mehrperspektivität entspricht im Sprachunterricht dem Sprachvergleich, durch den sich ergibt, dass Sprachen unterschiedliche Konzepte im semantischen, syntaktischen, pragmatischen oder textuellen Bereich entwickeln können, aber dennoch in allen Sprachen alles ausgedrückt werden kann.
- Perspektivenwechsel in der interkulturellen Pädagogik meint den Versuch, ein Thema oder ein Problem aus einer anderen Sichtweise heraus zu betrachten wie beispielsweise die napoleonischen Kriege aus Sicht Frankreichs und aus Sicht der eroberten Länder. Im sprachlichen Bereich ist dies wesentlich leichter zu leisten und von daher auch ein guter Beitrag zum interkulturellen Lernen insgesamt. Im sprachlichen Bereich meint es die probeweise Übernahme von sprachlichen Konzepten in einer anderen Sprache, was vor allem im Bereich der Semantik und Kommunikation wichtig sein kann.

Was macht das Interkulturelle an einer interkulturellen sprachlichen Bildung aus?

Folgende Punkte scheinen von Relevanz:

- Sensibilität für Vielfalt z. B. innerer oder äußerer Mehrsprachigkeit
- Berücksichtigung von komplexen kulturellen und sprachlichen Zugehörigkeiten, die keine Zuschreibungen zulassen
- Themen der Vielfalt, Migration, Europas, der Globalisierung etc.

Eine interkulturelle sprachliche Bildung ist daher im Wesentlichen durch Offenheit gegenüber Vielfalt gekennzeichnet. In Verbindung mit Language Awareness bedeutet dies also nicht mehr, aber auch nicht weniger als die Berücksichtigung der zwei- und mehrsprachigen Situation und Lebenserfahrungen in allen Bereichen, in denen sprachliche Aspekte von Relevanz sind.

II.2. Mehrsprachigkeitsdidaktik

Ausgehend von der „faktischen Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität fast aller Klassen“ (Oomen-Welke 1998, 287) entwickelte Oomen-Welke einen Ansatz, der „die vorhandene Zweisprachigkeit der anwesenden Schüler und Schülerinnen berücksichtigt, für Lehrpersonen praktikabel ist und den Deutschunterricht inhaltlich und methodisch bereichert“ (Oomen-Welke 1998, 287). Eine solche Mehrsprachigkeitsdidaktik – auch unter den Bezeichnungen „mehrsprachiger Deutschunterricht“, „interkulturelle Didaktik für den Deutschunterricht“ – geht von zwei Grundgrößen aus (Oomen-Welke 1999, 17): Vorhandensein mehrerer Sprachen in einer Klasse; Sprachaufmerksamkeit.

In einem mehrschrittigen Verfahren kann nun die Sprachenvielfalt für Lerninhalte des Deutschunterrichts auf sehr verschiedenen Gebieten des Lernbereichs Reflexion über Sprache, aber auch Textunterricht genutzt werden. Die Stufen ergeben sich aus Sicht der Lehrkräfte, die einen Zugang zu Mehrsprachigkeit suchen: Sprachen zulassen; Aufmerksamkeit erkennen; Vorschläge aufgreifen; Sprachen herbeiholen; Sprachvergleich.

Methodisch steht der – spontane oder angeleitete – SPRACHENVERGLEICH im Mittelpunkt, der im Allgemeinen zu neuen Einsichten über die deutsche Sprache, aber auch zur Vielfalt von Sprachen führt (Oomen-Welke 1998, 1998a, 1999). Angewandt wird diese Konzeption vor allem im Deutschunterricht der Grundschulen und der Sekundarstufe 1 (also Orientierungsstufe sowie Klassen 7-10 der Haupt- und Realschulen bzw. Gymnasien).

Schader (2000) hat ein Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen veröffentlicht, das auf ähnlichen Grundgedanken basiert und eine Fülle von Unterrichtsvorschlägen enthält.

Redder (2000) schlägt einen kontrastiv angelegten Deutschunterricht vor, der zudem auch den Unterrichtsdiskurs verändern sollte, da Schüler/innen vielfach als Experten fungieren. Dieser Ansatz steht dem Themenbereich „Reflexion über Sprache“ nahe („Form und Funktion von Sprache“ in der Terminologie von Redder 2000, 84). Sprachwissen wird als „handlungspraktisches Bewusstsein“ (Redder 1998, 62) verstanden und nun im mehrsprachigen Kontext erprobt.

II.3. Schreibdidaktische Ansätze

Sind im Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik die verschiedenen Sprachen Ausgangspunkt eines veränderten Deutschunterrichts, so könnte man den Ausgangspunkt in der Konzeption von Pommerin (1996, 1998) in der Textproduktion sehen, wobei die Mehrsprachigkeit sich in zwei Ebenen zeigt:

- im Schreibvorgang, da die intendierte Förderung individueller Ausdrucksfähigkeit explizit die vorhandenen Sprachen eines Schülers oder einer Schülerin einbezieht;
- in der Präsentation und Besprechung der entstandenen Texte, wobei die Sprachenvielfalt wie auch der kreative Umgang mit der deutschen Sprache für alle Schüler/innen sichtbar wird.

Pommerin (1996, 1998) hat hierzu in Anlehnung an Rico ein Konzept des „Kreativen Schreibens“ entwickelt, das gerade auch den Prozess der Textproduktion für Lernende durchschaubar – und dadurch auch bewältigbar – macht. Durch die Verbindung mit Methoden eines handlungsorientierten Projektunterrichts umfasst die Konzeption nicht nur schreibdidaktische Teile des Deutschunterrichts, sondern ist vielmehr eng mit dem Leseunterricht verbunden: Die entstandenen Texte sind zugleich auch Lesestoff; der Textproduktion liegen häufig literarische Texte als Grundlage des „Kreativen Schreibens“ zu Grunde.

Durch die intensive Beschäftigung mit den Texten – etwa im Autoreninterview – ergeben sich auch viele Verbindungen mit Themen des Lernbereichs „Reflexion über Sprache“ sowie auch zweitsprachendidaktische Zugänge.

In diesem Sinne ist die auf Mehrsprachigkeit basierende schreibdidaktische Konzeption vielschichtiger als das zuvor vorgestellte Konzept, aber weitaus weniger leicht in den bestehenden Deutschunterricht zu integrieren, da Projektunterricht ebenso wie Kreatives Schreiben nicht zum Schulalltag gehören.

II.4. Erziehung zur Vielsprachigkeit

Nach Gogolin (1992, 189) ist das „Normalitätskonzept 'Einsprachigkeit' ... eine ziemlich junge Erfindung“, das sich aber als „monolingualer Habitus“ (Gogolin 1994) seit dem 19. Jahrhundert fest in den Vorstellungen verankert hat, was sich auch und gerade in den Einstellungen von Lehrkräften festmachen lässt. Geht man – wie Gogolin – von einer sprachlich und kulturell pluralen Gesellschaft aus, so behindert das monolinguale Konzept „Handlungsfähigkeit unter komplexen und heterogenen sprachlichen Umständen“ (Gogolin 1992, 190). Das neue Bildungsziel muss sich am „Leitbild des mehrsprachigen Menschen“ (Gogolin 1992, 190) ausrichten und somit zum Bildungsziel „Zweisprachigkeit“ führen (Gogolin 1988). Zwar gibt es zu diesem Konzept keine genuin deutschdidaktischen Vorschläge, doch lässt sich den Darstellungen entnehmen, dass folgende Aspekte im Mittelpunkt stehen (vgl. auch Gogolin/Neumann 1991): Metasprachliche Fähigkeiten; Reflexion über Sprache; Sprachliches Handeln als mehrsprachige Kommunikation.

Mit dem sprachlichen Handeln in mehrsprachigen Situationen findet hier also auch der Bereich „Sprechen“ Berücksichtigung, was zu einem neuen Verständnis von Gesprächserziehung beitragen könnte (vgl. auch Reich 2000, 251).

Der Ansatz der Erziehung zur Vielsprachigkeit verbindet sich besonders leicht mit den neueren sprachpolitischen Überlegungen einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit in Europa, die wiederum eine Vielfalt von Konzeptionen hervorgebracht hat, wodurch der Sprachfachcharakter von Deutsch besonders betont wird (vgl. etwa Christ 1998).

II.5. Integrative Ansätze

Den bislang besprochenen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie die faktische Mehrsprachigkeit in Schulen zum Anlass nehmen, diese Sprachen auch in den Deutschunterricht einzubeziehen, wobei ihnen teilweise noch ein weiterreichendes gesellschafts- und bildungspolitisches Verständnis zu Grunde liegt, nach dem eine Abkehr von den Postula-

ten der Einsprachigkeit den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Forderungen unserer Zeit entspricht.

Demgegenüber finden sich auch Ansätze, die die veränderte Rolle des Deutschunterrichts zusätzlich zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Berücksichtigung von Deutsch als Zweitsprache sehen, was auch im Konzept von Pommerin enthalten ist. Ausgangspunkte hierfür sind:

- Die Tatsache, dass für Kinder nichtdeutscher Erstsprache jeder Unterricht immer auch ein Unterricht in Deutsch als Zweitsprache ist – also auch der Deutschunterricht.
- Die Tatsache, dass sie – abgesehen von Auffang- und Vorbereitungsklassen – nur wenig Förderung in Deutsch als Zweitsprache im Förderunterricht erhalten.

Aus dieser Sicht ergibt sich die Notwendigkeit, Deutschunterricht so zu gestalten, dass sowohl Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache wie auch die deutschsprachigen Kinder in ihrer sprachlichen Bildung gefördert werden. Hierzu werden unterschiedliche Verfahren und Methoden vorgeschlagen. So werden im Konzept von Belke (1999) in besonderem Maße Sprachspiele und Lieder eingesetzt, während in dem älteren Ansatz von Hegele/Pommerin (1983) vor allem erfahrungsbezogene selbsterstellte Texte im Mittelpunkt stehen. Deutsch als Zweitsprache als integrativer Teil des Deutschunterrichts wird sich von den Ansätzen eines eigenständigen Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache unterscheiden, aber gleichzeitig die Belange von ein- und zweisprachigen Kindern aufgreifen müssen. Geht man von der sprachlich und kulturell pluralen Gesellschaft und Schule aus, muss auch ein integrativer Deutschunterricht Mehrsprachigkeit einbeziehen, um der sprachlichen Vielfalt, mit der Schüler/innen heute aufwachsen, gerecht zu werden, so dass eine doppelte Aufgabe entsteht.

II.6. Zusammenfassung

Die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in der Deutschdidaktik wird nirgendwo als Sprachlernen verstanden, denn es geht nicht darum, den Kindern die verschiedenen in der Klasse gesprochenen oder im Stadtteil entdeckten Sprachen zu vermitteln, sondern im Sinne von Language Awareness, ihr Interesse an ihnen zu wecken, was letztlich zur Vermittlung sprachlicher Einsichten führt.

Alle Konzeptionen fühlen sich einer interkulturellen Didaktik verpflichtet, die Vielfalt in den Mittelpunkt stellt. Eine Grundfrage, mit der sich alle Konzeptionen für einen Einbezug von Mehrsprachigkeit auseinandersetzen, betrifft das Verhältnis zur bisherigen Deutschdidaktik, den vorhandenen Lehrplänen und den zurzeit benutzten Lehrbüchern. Hier ergeben sich zwei konträre Positionen und eine Reihe von Zwischenpositionen:

- Pragmatisch-realistischer Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Deutschunterricht in seiner jetzigen Konzeption (Luchtenberg, Oomen-Welke)
- Forderung nach Neukonzeptionen (Gogolin, Reich).

Wie Reich (2000, 243ff.) herausstellt, ergibt sich eine weitere kontrovers diskutierte Fragestellung: Inhaltliche Orientierung (z. B. Lesestoffe); Orientierung an Methoden.

Die bislang entwickelten Konzeptionen weisen ebenso wie eine Reihe von Einzelvorschlägen eine deutliche Dominanz des Bereichs „Reflexion über Sprache“ auf, so dass eine wesentliche Aufgabe in der Erweiterung auf andere deutschdidaktische Themen und Lernbereiche zu sehen ist.

Reich (2000, 248) bezeichnet den derzeitigen Stand einer Deutschdidaktik, die sich Mehrsprachigkeit verpflichtet fühlt, als „additiv“ und moniert ein fehlendes einigendes Band, das er in einer – noch fehlenden – Theorie sprachlicher Bildung auf Basis der schon von Wandruszka (1979) beschriebenen Mehrsprachigkeit des Menschen sucht. Hierzu müssten die vorhandenen Konzepte, die sowohl deutschdidaktischen wie pädagogischen und bildungspolitischen Positionen verpflichtet sind, auf ihre Kernaussagen reduziert werden, um ein gemeinsames Fundament auszubilden, auf dem dann eine solche Deutschdidaktik der Mehrsprachigkeit aufbauen könnte, für die ich allerdings die von mir gewählte Bezeichnung der „interkulturellen sprachlichen Bildung“ vorziehen würde, die Mehrsprachigkeit einbettet in das didaktische Konzept des Interkulturellen und nicht das Missverständnis erzeugen kann, im Deutschunterricht sollten nun verschiedene Sprachen gelehrt und gelernt werden.

Die mehrfache Fundierung könnte sich als Chance erweisen, die zuvor aufgelisteten Widersprüche zu überwinden, wenn sie gesellschaftspolitisch getragen wird, denn der entscheidende Widerspruch liegt in der Annahme eines monolingualen Nationalstaates, aus dem sich auch Teile der Sprachdidaktik herleiten. Der – scheinbare – Widerspruch zwischen Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht löst sich auf, wenn die innere Mehrsprachigkeit des Deutschen, die europäische Sprachenvielfalt und die Sprachenvielfalt in Deutschland nicht als Bedrohung der Einsprachigkeit verstanden wird, sondern als Kapital, dessen sprachdidaktische Möglichkeiten erst noch erschöpft werden müssen. Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht heißt im Übrigen nicht Aufgabe der deutschen Sprache, sondern ihre Einbindung in Sprachenvielfalt, in der sie nur eine Rolle spielen kann, wenn sie gefördert und entwickelt wird (vgl. auch Christ 1998).

III. Lehrpläne, Richtlinien, Empfehlungen

Es ist wesentlich leichter, im schulischen Alltag neue Vorstellungen im Deutschunterricht umzusetzen, wenn es entsprechende Vorgaben dazu gibt. Dies gibt Anlass, einen Blick in die derzeitige Lehrplansituation zu werfen und weitere Empfehlungen heranzuziehen, die sich für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung von Language Awareness stark machen oder sie indirekt unterstützen. Hierzu wähle ich Niedersachsen als Beispiel.

III.1. Lehrpläne Niedersachsen

Bei einer Analyse der niedersächsischen Rahmenrichtlinien Deutsch muss berücksichtigt werden, dass sie überwiegend aus den 80er Jahren stammen, lediglich die Rahmenrichtlinien für die Realschule sind von 1993. Auffallend ist die starke Orientierung am Konzept der Muttersprache in den Rahmenrichtlinien für die Hauptschule, wobei hiermit nur die deutsche Sprache gemeint ist (Niedersächsischer Kultusminister 1985):

Seine Muttersprache erlernt das Kind im Elternhaus und in der kindlichen außerhäuslichen Umgebung (S. 4).

Der Schüler lernt somit fortschreitend die Normen der Standardsprache und gewinnt Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch seiner Muttersprache (S. 6).

Der Schüler soll ... Einsichten in die Grammatik seiner Muttersprache gewinnen (S. 13).

Wie erwartet, findet sich in den im Vergleich jüngsten Rahmenrichtlinien für die Realschule eine Berücksichtigung von Kindern nichtdeutscher Erstsprache, deren Belange in einem eigenen Abschnitt behandelt werden. Auffallend ist ansonsten das Fehlen von Hinweisen auf die Möglichkeiten von Deutsch als Zweitsprache. Mehrsprachigkeit erscheint vor allem als innere Mehrsprachigkeit, wobei im Bereich der Dialekte eine Einschränkung auf das Niederdeutsche zu konstatieren ist, was der innerdeutschen Mobilität ebensowenig wie Erfahrungen von Kindern durch Medien oder Urlaub entspricht. Die Betonung der inneren Mehrsprachigkeit weist auf Akzeptanz von Mehrsprachigkeit, so dass eine Erweiterung auf Mehrsprachigkeit im weiteren Sinne möglich ist, zu der Language Awareness in besonderem Maße beitragen könnte. In den Rahmenrichtlinien für die Realschule findet sich auch ein Hinweis auf interkulturelle Aufgaben (unter den Problemen, die die gegenwärtige Gesellschaft besonders bewegen wie Umwelterhaltung, Gleichstellung der Geschlechter und die Auswirkungen neuer Medien und Technologien). Hierzu wird auf den Erlass zu „Europa im Unterricht“ verwiesen, so dass zumindest hier auch die europäische Sprachenvielfalt implizit berücksichtigt wird, die sich im Rahmen von Language(s) Awareness erschließt.

	GS	OS	HS	RS
Innere Mehrsprachigkeit	Mundart	Einbeziehen des Niederdeutschen	Mundart Niederdeutsch Fachsprachen Umgangssprache Jugendsprache	Umgangssprache Jugendsprache Gruppensprache Fachsprache Dialekt
Mehrsprachigkeit	Zugang zu fremden Sprachen			
Migrantenkinder	Möglichst einzubeziehen	Beiträge zum Verständnis der Sprachfunktionen	Möglichst einzubeziehen	Fehlertoleranz
DaZ				Förderung
Vergleichende Methode	Texte			
Pädagogik	Toleranz und Vertrauen			Soziale Integration Toleranz
Impliziter Lehrstoff	ausreichend	ausreichend	ausreichend	ausreichend

Tabelle 1: Berücksichtigung von Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in den niedersächsischen Rahmenrichtlinien Deutsch (Grundschule, Orientierungsstufe, Hauptschule, Realschule)

Die Entwicklung neuerer Lehrpläne und Rahmenrichtlinien in anderen Bundesländern zeigt, dass der Anwesenheit von Kindern nichtdeutscher Erstsprache zunehmend Rechnung getragen wird und teilweise auch nach Möglichkeiten gesucht wird, deren Kompetenzen zum Nutzen aller in den Unterricht einzubeziehen.

III.2. Empfehlungen der KMK

1996 wurde von der KMK (Kultusministerkonferenz) unter dem Titel „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ ein Beschluss veröffentlicht, der Vorgaben macht, um auf die größer gewordene kulturelle Vielfalt angemessen zu reagieren (Sekretariat 1996). In Anknüpfung auch an die Entschlüsse zu „Europa im Unterricht“ werden Ziele interkultureller Bildung entwickelt, die Toleranz, Kenntnisse, Verständnis und Offenheit umfassen. Die interkulturelle Methode des Perspektivenwechsels wird besonders betont, allerdings vor allem mit Bezug auf kulturelle Vielfalt. Sprachliche Vielfalt wird jedoch als eine Möglichkeit zur Veränderung und Erweiterung des Unterrichts angesehen:

Die in vielen Klassen vorhandene Mehrsprachigkeit ermöglicht eine bewusste pädagogische Gestaltung des Unterrichts: Spielerische Annäherung an Fremdsprachen und mehrsprachige Beschriftungen in der Grundschule, Erstellung von Wörterbüchern für Fachbegriffe in der Sekundarstufe sind beispielhafte Anregungen für einen positiven Umgang mit sprachlicher Vielfalt. (Sekretariat 1996, S. 9)

Perspektivenwechsel wird für vergleichende Textarbeit im Deutschunterricht empfohlen, wodurch diese Methode explizit auch Teil des Deutschunterrichts wird. Diese Empfehlung der KMK ist die zurzeit weitreichendste. Konsequenterweise wird auch auf Lehrplanentwicklung eingegangen:

Überprüfung und Weiterentwicklung der Lehrpläne und Rahmenrichtlinien aller Fächer sowie der schulart- bzw. schulstufenbezogenen Vorgaben unter dem Aspekt eines interkulturellen Perspektivenwechsels. (Sekretariat 1996, S. 11)

Auch im Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zu Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland wird auf die Bedeutung dieser Empfehlung hingewiesen und ihre Umsetzung auch in der Lehrerbildung gefordert (Abschlussbericht 1999).

Ein wichtiger Schritt in Richtung einer Mehrsprachigkeit berücksichtigenden Didaktik war zweifellos der Bericht der in NRW veranlassten Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen (Bildungskommission NRW 1995).

Es zeigt sich also, dass auch bildungspolitisch verstärkt auf die Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Berücksichtigung von Vielfalt eingegangen wird, was sich im Fach Deutsch als Umgang mit der sprachlichen Vielfalt darstellt (vgl. auch Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998).

Können wir damit davon ausgehen, dass bildungspolitisch zunehmend die Chancen eher als die Widersprüche gesehen werden? Warum finden sich in Schulen nach wie vor erst zögerliche Versuche, positiv auf die vorhandene Mehrsprachigkeit zu reagieren? Es stellt sich immer wieder die Frage, warum „das Potential an Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit von Kindern ausländischer Herkunft nicht stärker genutzt (...) wird“ (Szablewski-Çavus 1998) und statt dessen an der deutschen Einsprachigkeit festgehalten wird, obwohl sich bil-

dungspolitisch eine deutliche Hinwendung zu Sprachenvielfalt im europäischen wie interkulturellen Kontext abzeichnet.

Die PISA-Studie hat aufgezeigt, dass Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund relativ schlecht abgeschnitten haben in deutscher Lesekompetenz, was zunächst zu einem erhöhten Interesse an Deutsch als Zweitsprache geführt hat. Die Möglichkeiten von Language Awareness zweisprachiger Kinder und Jugendlicher sind dagegen gar nicht in Erwägung gezogen worden, obwohl sie über die schulische Karriere hinaus auch berufliche Perspektiven in Mediation, Übersetzen und Dolmetschen enthalten.

Im Folgenden sollen für die drei Lernbereiche „Sprechen und Schreiben, Umgang mit Texten und Reflexion über Sprache“ Beispiele für Language Awareness im Rahmen interkultureller sprachlicher Bildung besprochen werden.

IV. Beispiele

Ich bin in der Entwicklung der interkulturellen sprachlichen Bildung davon ausgegangen, dass es in vielen Fällen durchaus möglich ist, vorhandene Bereiche der Deutschdidaktik inhaltlich zu erweitern und methodisch zu ergänzen. Dies lässt sich gut am Themenbereich Kommunikation aufzeigen.

IV.1. Interkulturelle Kommunikation – Sprechen und Schreiben

Es gehört zu den Zielen des Deutschunterrichts der Grundschule, erste kommunikative Regeln wie „ausreden lassen“ und „zuhören“ zu vermitteln, die bis in die Haupt- und Realschule hinein ausgeweitet werden zu „Diskussionen leiten“ oder „argumentieren lernen“. Zu diesen handlungsorientierten Aufgaben, die sich mit Kommunikation verbinden, treten solche der bewussten Auseinandersetzung mit Formen der Kommunikation. Die Rolle von Situation und Kontext beim Kommunizieren in der Schule, Funktion sprachbegleitender Mittel, Techniken der Beeinflussung, Zustandekommen von Missverständnissen u. a. sind Themen im Rahmen von Language Awareness (vgl. Littlewood 2001).

Geht man davon aus, dass Schulen selbst – ebenso wie ein großer Teil der gesellschaftlichen Kommunikation – geprägt sind von Formen interkultureller Kommunikation, so erweitern sich die handlungsorientierten wie reflektiven Aufgabenbereiche um Überlegungen interkultureller Kommunikation (vgl. Luchtenberg 1999a). Beim Erwerb kommunikativer Kompetenzen ergeben sich in einem mehrsprachigen Klassenzimmer möglicherweise folgende Aspekte:

- Beim Anreden untereinander müssen Namen ausgesprochen werden, die zunächst ungewohnt und zum Teil schwer auszusprechen sind. Dies gilt auch für die Lehrkräfte, die demzufolge ebenfalls Lernende interkultureller kommunikativer Kompetenz sind. Es gibt ausreichend Belege für Fälle, in denen Kinder eine deutsche Aussprache ihrer Namen wie etwa EMINE akzeptiert haben, weil sie sich nicht ständig wehren wollten. Diese Situation des Umgangs mit ungewohnten Namen ist jedoch kennzeichnend für interkulturelle Kommunikationen und im Rahmen einer mobilen Gesellschaft ist eine Bewältigung wohl unerlässlich. Hier ergeben sich viele Anlässe im Rahmen von Lan-

- guage Awareness über Namen zu sprechen, die von ihrer phonetischen Form bis zur Diskriminierung reichen können (vgl. auch unten das Beispiel Eigennamen).
- In mehrsprachigen Klassenzimmern finden sich je nach Deutschkompetenzen der Kinder sehr unterschiedliche Formen des Deutschen, in das oft auch anderssprachige Wörter oder Strukturen integriert werden. Damit wächst die Gefahr des Missverstehens, wenn nicht Formen des Umgangs hiermit eingeübt werden (vgl. auch Luchtenberg 1999a, S. 46ff). Hierzu zählen Fähigkeiten wie: Nachfragen, wenn etwas nicht verstanden wurde; Suche nach Alternativformulierungen; Metakommunikative Fähigkeiten: über das Kommunizieren sprechen; Einbeziehen von Gesten oder Zeichnungen; Akzeptanz von Vielfalt (z. B. Grußverhalten).
 - Interkulturelle Kommunikation gilt als besonders gefährdet durch Missverständnisse auf allen Ebenen (vgl. Rost-Roth 1994). In Rollenspielen können solche Missverständnisse nachempfunden werden und in reflexiven Phasen des Nachdenkens über Sprache daraufhin untersucht werden, wodurch sie zustande gekommen sind, was sich dann teilweise verbinden lässt mit dem Erwerb kommunikativer Kompetenzen. Es können grammatische Abweichungen zu Grunde liegen, aber auch abweichender Wortgebrauch oder andere Zuordnungen von Wörtern wie beispielsweise bei Farben. Missverständnisse könnten etwa durch den Gebrauch von deutschen Ausdrücken wie GRÜNSCHNABEL oder BLAUSTRUMPF oder der wörtlichen Übersetzung aus anderen Sprachen ins Deutsche entstehen. In mehrsprachigen Klassenzimmern könnten sie neben einer kurzen Erklärung Anlass dazu sein, sich mit den „Bedeutungen“ von Farben in den verschiedenen Sprachen zu befassen (vgl. auch Niemeier 1998). Kinder, die gelernt haben, sprachliche Phänomene bewusst wahrzunehmen und auf sie zu achten, können leichter mit Missverständnissen umgehen und sie klären.

Ein Teil der genannten Beispiele enthält bereits Ansätze zur reflektiven Auseinandersetzung mit interkultureller Kommunikation im Sinne von Language Awareness. Weitere Beispiele hierzu sind:

- Durch verschiedene Schreibenanlässe – Briefe – kann ein unterschiedlicher Umgang mit Anredeformen deutlich werden, was wiederum Ausgangspunkt einer Beschäftigung mit Anreden in der schriftlichen oder mündlichen Kommunikation sprachvergleichend sein kann. Bei älteren Schülern und Schülerinnen kann die Bedeutung von „Du“/„Sie“ auch im Zusammenhang mit Änderungen im Sprachgebrauch Thema sein, bei jüngeren die Anredeformen in der Familie.
- Die Bedeutung des Kontextes und der Situation führt auch zu der Frage der Höflichkeit in der Kommunikation. Welche Regeln für Höflichkeit kennen die Schüler und Schülerinnen? Wie wird dies sprachlich umgesetzt? Welche Unterschiede ergeben sich je nach Kommunikationspartner? Gibt es Sanktionen bei Nichtbeachtung der Regeln? Können die Regeln auch verändert werden? Eine Verbindung zu dem Thema Anredeformen liegt nahe.
- Missachtung in Kommunikationen: Jüngere Kinder haben oft die Situation erlebt, beim Einkaufen „übersehen“ zu werden, während ältere SchülerInnen Beispiele kennen, in denen sie in Unterhaltungen übergangen wurden. In einem mehrsprachigen Klassenzimmer führt dieser Aspekt des Themas Kommunikation zu Fragen sprachlicher Diskriminierung, auch durch das Verbot des Gebrauchs der Erstsprache.

Die Beispiele zeigen das Grundprinzip der Offenheit in interkultureller sprachlicher Bildung, in der sich alle SchülerInnen mit ihren Spracherfahrungen einbringen können.

IV.2. Eigennamen – Reflexion über Sprache

Eigennamen werden in den hier als Untersuchungsbasis dienenden niedersächsischen Rahmenrichtlinien im Lernbereich „Sprache betrachten und untersuchen“ bzw. „Reflexion über Sprache“ nur in der Grundschule im Zusammenhang mit „Nomen“ explizit erwähnt, eignen sich aber sehr gut zum Nachdenken über Sprache, zumal sie im alltäglichen Sprachgebrauch und in der Sprachrezeption präsent sind. Die folgende Tabelle zeigt über Mehrsprachigkeit hinausgehende Möglichkeiten, Eigennamen für Sprachbetrachtung (Language(s) Awareness) zu nutzen.

Language(s) Awareness	Beispiel
Grammatik	Eigennamen und Pluralbildung (Die Müllers) Eigennamen und Appellativa
Lexik	Bedeutung von Namen
Phonologie / Orthographie	Kindern fallen bislang ungewohnte Schreibweisen auf: So bemerken deutsche Kinder die Schreibung von Ayse im Vergleich zur Aussprache, während für viele Kinder nichtdeutscher Erstsprache die Aussprache Eva (f) im Deutschen irritiert.
Sprachgeschichte	Entstehung der Familiennamen
Sprachkontakt	Eigennamen aus diversen anderen Sprachen
Texte	Eigennamen in Texten (Referenz durch Paraphrase: Dresden – ELBFLORENZ)
Fiktionale Texte	Konnotationen von Eigennamen Auswahl für Genres
Fachsprache	Namen als Gattungsbezeichnungen: DUDEN
Kommunikation	Aussprache von Eigennamen Regeln des Vorstellens
Diskriminierung	Ethnische Schimpfnamen im Sprach- und Kulturvergleich Namenänderungen
Sprachkritik	Eigennamen in der Werbesprache Konnotationen von Namen

Tabelle 2: Eigennamen als Gegenstand von Language(s) Awareness

Schon diese Beispiele implizieren die Möglichkeiten des Sprachvergleichs in einer mehrsprachigen Klasse. Diese Möglichkeiten werden noch deutlicher, wenn man von möglichen Themen ausgeht, die sich im Allgemeinen durch Language(s) Awareness ergeben (vgl. Luchtenberg 1997): Ähnlichkeiten zwischen Namen unterschiedlicher Sprachen (z. B. Pieter – Peter – Pedro); Schreiben von Namen in der ursprünglichen Schrift (z. B. griechische oder asiatische Kinder); Umgang mit Namen aus anderen Sprachen (Aussprache von Paris, London, Florenz etc.); „Eindeutschungen“ und ihre Ursachen etc.

Über Eigennamen ergeben sich vielfältige Möglichkeiten des Sprachvergleichs, die spontan in mehrsprachigen Klassenzimmern auftreten oder aber von der Lehrkraft vorbereitet werden können (vgl. auch Oomen-Welke 1993).

IV.3. Werbung – Umgang mit Texten

Die neuere deutsche Werbung ist mehrsprachig geworden. Diese Mehrsprachigkeit umfasst allerdings im Allgemeinen andere Sprachen als die in den Klassenzimmern vorhandenen oder ergibt nur eine Teilmenge hieraus. Sie ist damit ein Beispiel für die lebensweltliche, zum Teil europäische Mehrsprachigkeit, mit der sich Schule ebenfalls auseinanderzusetzen hat, da sie zum Lebensumfeld der Schüler und SchülerInnen gehört. Auch hierzu eignen sich Vorgehensweisen im Rahmen von Language Awareness.

Mehrsprachigkeit anhand von Werbung zu behandeln lässt sich gut in Konzeptionen von Language Awareness einbinden wegen des dort zugrunde gelegten holistischen Ansatzes der Verbindung von kognitiven, emotionalen und sozialen Lernzielen (vgl. Luchtenberg/Gardner 1998). In der Werbung hat der Anteil nichtdeutscher Wörter und Texte seit der Nachkriegszeit kontinuierlich zugenommen. Dabei ist die englische Sprache besonders dominant, was der Entwicklung in der Standardsprache entspricht (vgl. Fink 1997; Schütte 1996). Besondere Aufmerksamkeit gilt dem Mengenanteil der nichtdeutschen Sprache sowie ihrem Grad der Integration ins Deutsche: So kann der Anteil der nichtdeutschen Sprache von einem einzigen Wort bis hin zum gesamten Text reichen: SO FRESH KANN JOGHURT SEIN; TAKE THAT, MISSISSIPPI BOX, DA IST MEER DRIN. NORDSEE; CHIVAS REGAL: YOU EITHER HAVE IT OR YOU DON'T.

Die Mischungen können auch als Komposita gebildet werden: So wirbt Enna Mehrkornbrot mit der Schlagzeile HAPPY BROT-DAY und holländischer Gouda mit KAASKUNST. Deutsch-englische Homonymie wird ausgenutzt in: TUT UNS LIGHT; UMLIGHTUNG ZUM NÄCHSTEN KIOSK; NICE TO MIET YOU.

In den ersten Beispielen wurde das in der Nahrungsmittelwerbung häufige LIGHT für eine Zigarettenwerbung verwendet. Im ersten Beispiel wird die Bedeutung der festen Wendung TUT UNS LEID (bedauern) in die Bedeutung TUT UNS GUT (weil es „light“ ist) umgewandelt, während im zweiten Beispiel der Stamm eines deutschen Worts – UMLEITUNG – durch LIGHT ersetzt wird. Im dritten Beispiel wurde die auch im Deutschen inzwischen verbreitete Kenntnis der englischen Routineformel zur Begrüßung NICE TO MEET YOU für eine Mietautowerbung genutzt, was auf Grund der Homonymie möglich ist.

Wir finden in der Werbung nicht nur andere Sprachen, sondern auch Dialekte, also die Berücksichtigung der innerdeutschen Mehrsprachigkeit.

SchülerInnen nehmen diese Sprachenvielfalt in der Werbung wahr. Im Unterricht kann dies aufgearbeitet und auf Mehrsprachigkeit in anderen Kontexten bezogen werden. Folgende Phänomene sind dabei von Relevanz:

- Welche Sprachen werden in der Werbung außer Deutsch verwendet? Dies impliziert die Frage, welche Sprachen nicht vorkommen. So lässt sich schnell erkennen, dass Sprachen von MigrantInnen – und damit die eigenen Sprachen bzw. die der MitschülerInnen – nicht oder kaum vorkommen.
- Um Einsichten über Mehrsprachigkeit in der Werbung weiter zu vertiefen, muss nach Gründen für die Sprachenauswahl und Einstellungen gegenüber Sprachen gefragt werden. Hier wie auch im folgenden Beispiel befinden wir uns partiell bereits im Bereich von Critical Language Awareness.

- Um Gründe für die Sprachenauswahl in der Werbung ausfindig zu machen, bietet sich die Beschäftigung mit der Frage an, wofür diese Sprachen in der betreffenden Werbung stehen.
- Wie werden nichtdeutsche Sprachelemente in Werbetexte eingebunden? Damit erweitert sich das Lernziel auf allgemeinere Fragen der Sprachmischung und ihre Bedingung, Funktionen und Grenzen.
- Innere Mehrsprachigkeit in der Werbung ist oft nur regional im betreffenden Dialektgebiet anzutreffen, aber möglicherweise stoßen Kinder im Urlaub auf unbekannte Dialektwörter.
- Phänomene zweisprachiger Sprachspiele wie beispielsweise NICE TO MIET YOU: Das dominante Lernziel ist das Erkennen echter oder vorgetäuschter zweisprachlicher Homonymie, was Kenntnisse in beiden Sprachen voraussetzt und damit von Schülern und Schülerinnen nur bedingt erreicht werden kann.
- Das Lernziel der Erweiterung von Wissen über andere Sprachen bedingt auch die Frage nach dem bereits vorhandenen Wissen. Dies verbindet sich mit der Frage nach den Einstellungen zu anderen Sprachen, wenn auch die Verwendung erfundener Sprachen in der Werbung einbezogen wird: Wieso werden Beispiele wie Los WOCHOS oder ESS-MA-PUR als Spanisch oder Chinesisch empfunden oder erkannt? Liegt hier eine Form von Language Awareness vor?
- Das sprachliche Lernziel der breiten Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit in der Werbung braucht die Ergänzung um außersprachliche Aspekte. Klischees und Stereotypen werden oft durch Nonverbales vermittelt.

Mit der Werbung ergibt sich also in besonders guter Weise die Möglichkeit der Verbindung der Klassenmehrsprachigkeit mit der europäischen Mehrsprachigkeit unter Einbeziehung der inneren Mehrsprachigkeit im Rahmen von Language Awareness.

V. Schlussbemerkungen

Die drei Beispiele konnten auf der Ebene des Deutschunterrichts aufzeigen, dass die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit und den damit verbundenen interkulturellen Methoden und solchen von Language Awareness denkbar sind im Rahmen gegebener Lehrpläne und Rahmenrichtlinien. Eine Grundgröße hierfür ist die Offenheit der Schule und der einzelnen Lehrkräfte für die vorhandene sprachliche Vielfalt, die immer auch die innere Mehrsprachigkeit einbezieht. Die neueren KMK-Empfehlungen betonen nicht zuletzt deshalb die Bedeutung der (Deutsch)Lehrerbildung zur Umsetzung interkulturellen Lernens, das auch interkulturelle sprachliche Bildung umfasst. Language Awareness ermöglicht hierbei die Berücksichtigung explizit deutschdidaktischer Fragestellungen.

Es sollte klargestellt werden, dass die Bedeutung des Deutschen als Unterrichts- und Zielsprache durch die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit nicht geschwächt wird. Deutsch ist weitgehend unverzichtbar für eine schulische und berufliche Karriere in Deutschland, eine Feststellung, die wiederum die Rolle von Deutsch als Zweitsprache auch im Rahmen des Deutschunterrichts – in diesem Fall also des integrativen interkulturellen Deutschunterrichts – betont. Es ist jedoch notwendig, eine Synthese zu finden

aus der vorhandenen Mehrsprachigkeit und ihrer positiven Integration in den (Deutsch)Unterricht und der Förderung der Kompetenzen in deutscher Sprache für alle Schüler und Schülerinnen.

Hierzu leistet Language Awareness einen wesentlichen Beitrag. Die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit kann dem Ziel der Spracheinsichten in das Deutsche dienen, was aber auf keinen Fall ihre einzige Funktion sein kann, denn dies würde sie in eine Hilfsfunktion zur Stärkung der Deutschkompetenzen bringen. Die Beispiele haben gezeigt, dass Language Awareness deutlich über eine solche einseitige Form der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit hinausweist, sondern vielmehr in umfassender Weise zu Sprach(en)einsichten beiträgt. Die Einbeziehung der Mehrsprachigkeit orientiert sich am Lernziel der Vorbereitung aller Schüler und Schülerinnen auf das Leben in einer mehrsprachigen Gesellschaft und darüber hinaus in einem mehrsprachigen Europa und einer globaler werdenden Welt.

Anmerkungen:

- 1) Vgl dazu etwa: in vielen Sprachen lernen – PRAXIS GRUNDSCHULE 1999; Sprachen in der Klasse – PRAXIS DEUTSCH 1999; Menschen in verschiedenen Kulturen – SACHE – WORT – ZAHL 2000.

Literatur:

- Abschlussbericht (1999): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Bonn Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.)(1999): Daten und Fakten zur Ausländersituation. Bonn.
- Belke, Gerlind (1999): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele – Spracherwerb – Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand.
- Budde, Monika (2000): Sprachsensibilisierung: eine Übertragung des Language Awareness Konzepts auf den Deutschunterricht multikultureller Klassen der Sekundarstufe I. Entwicklung und Evaluation eines sprachsensibilisierenden Curriculums. Dissertation: Kassel.
- Bullock, A. (1975): A Language for Life (Report of Committee of Inquiry appointed by Secretary of State for Education Science. London: HMSO.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.)(1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn
- Christ, Herbert (1998): Bildungspolitik für Mehrsprachigkeit. In: Ingrid Gogolin/Sabine Graap & Günther List (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen: Stauffenburg, 337-360.
- Cox, B. (1989): English for Ages 5 to 16 (Proposals of the Secretary of State for Education and Science a the Secretary of State for Wales). London: Department of Education and Science.

- Crowther, G. (1959): 15 to 19 (Report of the Central Advisory Council for Education; England). London: HMSO.
- Eschholz, Paul/Alfred Rosa u. Virginia Clark (Eds.)(⁶1990): Language Awareness. New York: St. Martin's Press.
- Fairclough, Norman (Hrsg.)(1992): Critical Language Awareness. London: Longman.
- Fink, Hermann (1997): Von „Kuh-Look“ bis „Fit for Fun“: Anglizismen in der heutigen deutschen Allgemein- und Werbesprache. FFM et al.: Lang.
- Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bermann u. Helbig.
- Gogolin, Ingrid (1992): Interkulturelles sprachliches Lernen. Überlegungen zu einer Neuorientierung der allgemeinen sprachlichen Bildung. In: Deutsch lernen 2, 183-197.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid u. Ursula Neumann (1994): DIL – LANGUAGE – LINGUA – Sprachliches Handeln in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift 43, 6-13.
- Hawkins, Eric (1992): Awareness of Language/Knowledge about Language in the Curriculum in England and Wales: An Historical Note on Twenty Years of Curricular Debate. In: Language Awareness 1, 5-17.
- Hegele, Irmintraud und Gabriele Pommerin (1983): Gemeinsam Deutsch lernen. Interkulturelle Spracharbeit mit ausländischen und deutschen Schülern. Heidelberg: Quelle u. Meyer.
- James, Carl and Peter Garrett (1992): Language Awareness in the Classroom. London/New York: Longman.
- König, Ekkehard/Otto Ludwig (1983): Englisch-Deutsch. In: Praxis Deutsch 58, 11-18.
- Little, David (1997): Language Awareness and the Autonomous Learner. In: Language Awareness 6: 2/3, 93-104.
- Littlewood, William (2001): Cultural Awareness and the Negotiation of Meaning in Intercultural Communication. In: Language Awareness 10: 2/3, 189-199.
- Luchtenberg, Sigrid (1997): Zur Diskussion um Landeskunde und interkulturelles Lernen am Beispiel der Eigennamen. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 44, 397-412.
- Luchtenberg, Sigrid (1995): Interkulturelle Sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster: Waxmann.
- Luchtenberg, Sigrid (1995a): „Language Awareness-Konzeptionen: Ein Weg zur Aktualisierung des Lernbereichs 'Reflexion über Sprache'?“ In: Der Deutschunterricht 4, 93-108.
- Luchtenberg, Sigrid (1998): Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht. In: Katharina Kuhs, Wolfgang Steinig (Hrsg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg: Fillibach Verlag, 137-156.
- Luchtenberg, Sigrid (1998a): Integrative interkulturelle Sprachbildung. In: Ralph Köhnen (Hrsg.): Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht. Germanistentag der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Bochum vom 29. September bis 2. Oktober 1996. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, 307-324.
- Luchtenberg, Sigrid (1999): Vielfalt, Deutschunterricht in der Grundschule, Lehrerkompetenzen. In: Deutsch lernen 3, 273-302.

- Luchtenberg, Sigrid (1999a): Interkulturelle Kommunikation im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch, Heft 7, 36-55.
- Luchtenberg, Sigrid u. Gardner, Rod (1998): Plakatwerbung als Weg zu language awareness in der Sprachdidaktik. In: Hans Strohner, Lorenz Sichelschmidt, Martina Hielscher (Hrsg.): Medium Sprache. Forum Angewandte Linguistik. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, 37-51.
- Macaire, Dominique (2001): Konzepte der Sprachaufmerksamkeit in der Grundschule. In: Paul R. Portmann-Tselikas u. Sabine Schmölzer-Eibinger: Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck: StudienVerlag, 200-215.
- Mittins, Bill (1991): Language Awareness for Teachers. Milton Keynes/Philadelphia: Open University Press.
- Neuland, Eva (1993): Reflexion über Sprache. Reformansatz und uneingelöstes Programm der Sprachdidaktik. In: Albert Bremerich-Vos (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo. Frankfurt/Main: Diesterweg, 85-101.
- Niedersächsischer Kultusminister (Hrsg.)(1984): Rahmenrichtlinien für die Grundschule deutsch. Hannover: Schroedel.
- Niedersächsischer Kultusminister (Hrsg.)(1985): Rahmenrichtlinien für die Hauptschule Deutsch. Hannover: Berenberg'sche Druckerei.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.)(1989): Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe Deutsch. Hannover: Schroedel.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.)(1993): Rahmenrichtlinien für die Realschule Deutsch. Hannover: Schroedel.
- Niemeier, Susanne: Colourless green ideas metonymise furiously. Rostocker Beiträge zur Sprachwissenschaft 5 (1998): 119-146.
- Oomen-Welke, Ingelore (1993): Eigennamen als Einstieg in Sprachaufmerksamkeit. In: Praxis Deutsch 122, 27-34.
- Oomen-Welke, Ingelore (1998): Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: Ralph Köhnen (Hrsg.): Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht. Germanistentag der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Bochum vom 29. September bis 2. Oktober 1996. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, 287-305.
- Oomen-Welke, Ingelore (1998a): Sprachen entdecken. In: Heinz Giese u. Jakob Ossner (Hrsg.): Sprache thematisieren. Freiburg: Fillibach, 123-146.
- Oomen-Welke, Ingelore (1999): Sprachen in der Klasse. In: Praxis Deutsch 157, 14-23.
- Pommerin, Gabriele u. a. (1996): Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10. Weinheim: Beltz.
- Pommerin, Gabriele (1998): „Wer alles schrie vor Freude, als das Blau geboren wurde?“ Kreatives Schreiben und Literatur – ein Wechselspiel im interkulturellen Sprachunterricht. In: Katharina Kuhs, Wolfgang Steinig (Hrsg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg: Fillibach Verlag, 199-224.
- Redder, Angelika (2000): Fremde Reflexionen über Sprache. In: Der Deutschunterricht 2, 83-88.
- Reich, Hans H. (2000): Deutsch: Sprache. In: H. H. Reich/Alfred Holzbrecher & Hans Joachim Roth (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Leverkusen: Leske + Budrich, 235-256.
- Rost-Roth, Martina (1994): Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. Ein Forschungsüberblick zu Analysen und Diagnosen in empirischen Untersuchungen. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 93, 9-45.

- Schader, Basil (2000): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I. Zürich: Orell Füssli.
- Schütte, Dagmar (1996): Das schöne Fremde. Anglo-amerikanische Einflüsse auf die Sprache der deutschen Zeitschriftenwerbung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sekretariat (1996): Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Statistisches Bundesamt (2000): Gesamtübersichten 1998/99. Wiesbaden: Fachserie 11, Reihe 1.
- Swann, M. (1985): Education for All (Final Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups). London: HMSO.
- Szablewski-Çavus, Petra (1998): Gebt die Sprachen endlich frei zum Gebrauch. Anmerkungen zu Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt in der Schule. In: Deutsch lernen 4, 349-360.
- Van Essen, Arthur (1991): Language Awareness in the Netherlands. In: Language Awareness 1:1, 19-26.
- Van Essen, Arthur (1996): Language Awareness in a Historical, Pedagogical and Research Perspective. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 7:1, 60-69.

✍ Sigrid Luchtenberg, promovierte Germanistin und habilitiert in Interkultureller Erziehungswissenschaft. Language Awareness ist eines ihrer Forschungsgebiete. Fachbereich 2, Universität Essen, Universitätsstraße 12, D-45117 Essen.
E-Mail: sigrid.luchtenberg@uni-essen.de

THEMA

Aufmerksam werden auf Sprache(n)

EVA MARIA RASTNER

Von Riesen und Zwerge

Wie prestigeträchtig sind Sprachen?

I. Einführendes

Über den Wert und Unwert von Vielsprachigkeit kursieren vielerlei Ansichten. Sehen die einen in der Vielfalt der Sprachen in der Welt eine kulturelle Bereicherung, so fordern andere unter Berufung auf das Zeitalter der Globalisierung deren Aufhebung. Für welche Position sich der/die Einzelne auch immer entscheiden mag, so führt der Weg zum Verständnis von Sprache nur über das Verständnis ihrer vielfältigen Variationen (vgl. Haarman, 2001, S. 9f).

Der Weg dahin scheint jedoch noch eines längeren Lernprozesses zu bedürfen. Denn obwohl sich die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts der Realitäten eines globalen Multikulturismus und damit Multilingualismus immer mehr bewusst wird, sind viele Menschen noch weit entfernt von einer gleichen Wertschätzung aller Sprachen. Im Kontext der realen Mehrsprachigkeit unserer Gesellschaft spricht beispielsweise Rudolf de Cillia ganz bewusst von Minderheitensprachen, „um klarzustellen, dass von Gleichwertigkeit auf dem Markt der Sprachen keine Rede sein kann“ (de Cillia, 2000, S. 72).

Im Folgenden wird möglichen Ursachen und Gründen für divergierende SprecherInnen Einstellungen hinsichtlich des Prestigewertes unterschiedlicher Sprachen nachgespürt.

II. Sprachliche Globalisierung und Aufwertung lokaler Kulturen – Widerspruch oder Chance?

Dass heute im Zeitalter globaler Interkommunikation die Dominanz des Englischen nicht im Widerspruch zur Aufwertung einer Lokalsprache als Motor individueller Identität und als Symbol einer Regionalkultur steht, stellt Harald Haarmann eindringlich unter Beweis. Während die Beherrschung des Englischen und/oder einer anderen Weltsprache¹ für eine interkulturelle Kommunikation unumgänglich sei, fungiere das an einer lokalen Mutterspra-

che orientierte Selbstverständnis als Instrument kulturell-ethnischer Intimität und somit als Gegengewicht zu Identitätsverlust und sozialer Nivellierung (vgl. Haarmann, 2001, S. 20f). Somit gelten beide beobachtbaren Trends – sprachliche Globalisierung und lokalsprachliche Identitätsfindung – als unverzichtbar für die zukünftige Entwicklung unserer Kulturlandschaften.

Eine Perspektive, die hoffen lässt, zugleich aber auch einen kritischen Blick auf die gesellschaftliche Sprach(en)realität – hier vor allem Österreichs – einfordert.

II.1. Amtliche Mehrsprachigkeit – unnötiger Ballast oder doch mehr?

Wie weit eine Sprache in einer Gesellschaft anerkannt ist und welche Wertschätzung ihr und ihren SprecherInnen entgegengebracht wird, hängt zu einem großen Teil davon ab, ob ihr ein amtlicher Status zugesprochen wird. Oder anders formuliert: Der amtliche Status einer Sprache bedeutet für diese eine prestigemäßige Aufwertung und entspricht den Bedürfnissen der Sprachgemeinschaft mit anderen Sprachgemeinschaften gleichgestellt zu werden.

Während beispielsweise Finnland – trotz einer finnischen Bevölkerungsmehrheit von 94% – mit drei Amtssprachen (Finnisch, Schwedisch, Saamisch) als positiver Repräsentant amtlicher Mehrsprachigkeit genannt werden darf (vgl. Haarmann, 2001, S. 23), spiegelt der Blick auf österreichische und hier vor allem kärntnerische Verhältnisse – leider – eine vollkommen andere Situation: Obwohl zumindest den in Österreich offiziell anerkannten autochthonen Minderheiten (Slowenen, Kroaten, Tschechen, Slowaken, Ungarn, Roma) – im Gesetz „Volksgruppen“ genannt (vgl. de Cillia, 2000, S. 75) – Rechte auf Gebrauch der eigenen Sprache im Verkehr mit staatlichen Behörden zugesichert sind², ist de facto Deutsch auf Landes- und Bundesebene die einzig praktizierte Amtssprache. Was etwa der Historiker Augustin Malle bezüglich der Funktionalität der slowenischen Sprache in Kärnten so treffend bemerkt, ließe sich meines Erachtens auch gut auf andere – alte wie neue³ (vgl. dazu de Cillia, 2000, S. 74f) – Minderheitensprachen übertragen:

Man kann sie (nämlich Slowenisch) nur in Konklaven der Gesellschaft verwenden. Etwa bei Südkärntner Banken und in der Kirche, nicht bei Gemeinden, Post und sonst im Alltag. Die Sprache lebt aber mit dem täglichen Gebrauch.

(Interview, Kleine Zeitung, 21. April 2002, S. 9)

Eine sprachlich-kulturelle Massenassimilation an die Mehrheitskultur wirke sich aber zerstörerisch auf die Kommunikationskultur des ganzen Landes aus (vgl. Larcher, 1991, S. 142). Eindrucksvoll und zugleich beklemmend dokumentiert Werner Wintersteiner anhand zahlreicher Beispiele, die Nicht- oder Negativ-Präsenz des Slowenischen im Bewusstsein der Kärntner Öffentlichkeit. Die Angst, als deklarierter Slowene mit Nachteilen rechnen zu müssen, sei leider noch immer ein realer Faktor und führe sogar bis zum Verzicht auf die eigene Muttersprache in Gesellschaft und Schule (vgl. Wintersteiner, Friedenserziehung konkret, Bd. 4, S. 12f). Eine nachdenklich stimmende Feststellung, die angesichts der folgenden Aussage noch immer Gültigkeit zu besitzen scheint:

So weit hat man den Menschen gebracht, dass er selbst die Muttersprache aufgibt, um nicht aufzufallen. (Lorenz Tschertou, Kleine Zeitung, 20. April 2002, S. 10)

Wie sehr aber das Ansehen einer Sprache gerade auch vom Prestige in der eigenen Gruppe und vom externen Prestige etwa des Slowenischen bei den Kärntnern abhängt und wie wichtig es somit sei, Mehrsprachigkeit zu erhalten und Minderheiten zu unterstützen, wurde nicht zuletzt beim diesjährigen Internationalen Minderheitenseminar in Neu-markt/Steiermark betont (vgl. Kleine Zeitung, 21. Mai 2002). Eine Aufgabe, der sich weder Gesellschaft noch Schule von heute länger verweigern dürfen.

II.2. Multikulturelle Schule – monolingualer Unterricht

Während das in den letzten Jahren immer stärker verfolgte Konzept einer interkulturellen Sprachdidaktik darauf zielt, an Stelle der alten (monolingualen) eine neue (multilinguale) Kultur zu etablieren, zu der die deutsche Sprache, ihre Varietäten, Dialekte etc., die schulischen Fremdsprachen und die Sprachen der Minderheiten gehören (vgl. Rösch, 2000, S. 39), zeigt ein Blick in die gängige Unterrichtspraxis – abgesehen von einigen innovativen Ansätzen⁴, die Mut machen und aufhorchen lassen – noch immer ein anderes Bild: Unter „Mehrsprachigkeit“ wird dort meist nur das Lehren und Lernen der – für Schule wie Gesellschaft scheinbar gleichermaßen relevanten – Verkehrssprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch – verstanden, während Minderheitensprachen, die aber die eigentlichen Herkunftssprachen vieler Kinder sind, keine oder nur eine marginale Berücksichtigung finden.

So konstatiert beispielsweise Werner Wintersteiner mit Blick auf Kärntner Verhältnisse, dass es der Zweiten Republik bis heute nicht gelungen sei, ein konsequent-demokratisches Schulwesen aufzubauen, das die gesetzlich und staatsvertraglich garantierte Zweisprachigkeit des Landes als selbstverständlichen Bestandteil der Erziehung für alle SchülerInnen an allen Schulen Kärntens umsetze (vgl. Wintersteiner, Friedenserziehung Konkret, Bd. 4, S. 16). Was vorhin für den Umgang mit dem Slowenischen in der Gesellschaft bemerkt wurde, gelte auch – so Wintersteiner – für den schulischen Bereich: Selten werde im normalen Umgang in der Schule Slowenisch verwendet, auch wenn es für etliche SchülerInnen und auch LehrerInnen die Muttersprache darstelle (vgl. Wintersteiner, Friedenserziehung konkret, Bd. 4, S. 12).

Zahlenmäßig seien aber gerade Jugendliche der alten wie neuen Minderheiten an österreichischen Schulen stark vertreten und bewiesen damit, dass Schule – vor allem regional (Wien, Burgenland, Vorarlberg, Kärnten) gesehen – in der Alltagskommunikation eine mehrsprachige sei (vgl. de Cillia, 2000, S. 74f). Mit Recht kritisiert de Cillia:

Ungeachtet dieser Tatsache der ständigen Zunahme von SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache an österreichischen Schulen hielt und hält der österreichische Schulgesetzgeber daran fest, dass die deutsche Sprache grundsätzlich die Unterrichtssprache in den öffentlichen Schulen ist. (de Cillia, 2000, S. 75)

Diese kritische Bestandsaufnahme spiegelt deutlich den Stellenwert, den die anderen in Österreich gesprochenen Sprachen – alte wie neue Minderheiten – in der Schule⁵ ein-

nehmen: Stand schon im Umgang mit den autochthonen Minderheiten die Assimilation, also die Anpassung an die deutsche Sprache im Vordergrund, so findet Muttersprachenunterricht für Kinder neuer Minderheiten – wenn überhaupt – nur ganz am Rande statt (vgl. de Cillia, 2000, S. 85).

Eine grundlegende Neuorientierung der Schulsprachenpolitik in der Weise, dass Mehrsprachigkeit in der Schule thematisiert und praktiziert, die Rolle und Bedeutung unterschiedlicher Sprachen neu überdacht und dabei vor allem die dominierende Rolle der „Muttersprache“ Deutsch neu definiert wird, wäre das Gebot der Stunde. Bis dato ist aber die österreichische Schule leider noch ein gutes Stück davon entfernt, alle Minderheitensprachen als gleichwertige Sprachformen gegenüber dem Deutschen anzuerkennen. Solange dies nicht gelebte Praxis wird, prägt unseren schulischen wie gesellschaftlichen Alltag auch weiterhin das von de Cillia so treffend skizzierte Stimmungsbild:

(...), solange erschöpft sich der interkulturelle Ansatz im wesentlichen darin, das dekorative Beiwerk schulischer Veranstaltungen zu liefern: SchülerInnen und LehrerInnen nichtdeutscher Muttersprache erbauen bei schulischen Festivitäten die Angehörigen der Mehrheitsbevölkerung mit Multikulti Musik und Tanz, Speis und Trank. (de Cillia, 2000, S. 86)

Mögliche Auswege aus dieser Situation bietet Wintersteiner in seiner »Kleinen Kärntner Pornographie«: Alle Lehrenden seien dazu aufgerufen, die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit öffentlich in der Schule zu dokumentieren und die zweite Landessprache bzw. andere (Minderheiten- und Nachbar-)Sprachen zum Klingen zu bringen, um so die Neugierde und Freude der Jugendlichen an Sprachen zu fördern. Schlagworte wie Erziehung zu Europa, Weltoffenheit, Alpen-Adria usw. blieben nämlich solange Leerformeln, solange nicht konkrete Schritte zu einer interkulturellen Sprach- und Kulturerziehung gesetzt würden (vgl. Wintersteiner, Friedenserziehung konkret, Bd. 4).

II.3. Dominante Sprache und indominante Sprache(n) – potentielle Keimzellen für Konflikte?

Die obigen Ausführungen machen meines Erachtens deutlich, dass Kontakte zwischen Sprachen – oder anders ausgedrückt zwischen SprecherInnen verschiedener (Herkunfts)Sprachen – durchaus auch konfliktbelastet sein können.

Besonders konfliktträchtige Situationen ergeben sich beispielsweise dort, wo eine dominante Sprache (z. B. die Staatssprache eines Landes) einen situationellen Druck auf eine indominante Sprache (z. B. die Sprache einer ethnischen Minderheit) ausübt (siehe die Anmerkungen zum Slowenischen unter Kap. II.1 und II.2).

So wird etwa auch im türkisch-kurdischen Konflikt die Staatssprache, das Türkische, von den SprecherInnen der indominanten Sprache, den Kurden, als Unterdrückungsinstrument empfunden. Die Existenz des Kurdischen als selbstständige Sprache wird von amtlicher türkischer Seite nicht anerkannt und damit auch kulturell für nicht förderungswürdig empfunden.

Ein weiteres Extrembeispiel eines solchen Konfliktes war die Situation im Kosovo bis zum Krieg im Frühjahr 1999. Dort wurde das Albanische als Sprache der Mehrheitsbevölkerung von der serbischen Staatssprachenideologie auf eine Heimsprache eingeschränkt,

während das Serbische alle kommunikativen Funktionen, von den Amtsgeschäften bis zur Schulausbildung übernahm. Im Sprachenkonflikt des Kosovo wurde die Sprache des jeweils „Anderen“ pejorativen Wertungen unterworfen. So sehen die Albaner im Serbischen bis heute ein Unterdrückungsinstrument, während die Gegenseite das Albanische als Symbol für Aufrührertum und Terrorismus interpretiert (vgl. Haarmann, 2001, S. 24).

Sprachen sind jedoch niemals per se Auslöser von Konflikten, sondern werden dies erst durch die Manipulation ihrer jeweiligen SprecherInnen. Haarmann bemerkt dazu:

Solange wie in einer Kontaktregion die Interaktion zwischen Menschen mit verschiedener Sprache und Kultur von Kooperationsbereitschaft getragen wird, finden sich auch für die betreffenden Sprachen Kanäle funktionaler Harmonisierung. Mehrsprachigkeit in einer Region ist unter der Voraussetzung funktionsfähig, dass die Sprecher wissen, wie man damit sinnvoll umgeht.

Wenn ein solches Wissen oder auch die Bereitschaft fehlen, Sprache als Instrument einer von Toleranz getragenen Interaktion zu verwenden, dann wird sie von den Sprechern selbst zum konflikträchtigen Objekt degradiert. Dies drückt sich im Extremfall darin aus, dass das Denken derjenigen, die politische Macht besitzen, durch die Utopie imaginärer Uniformität vernebelt wird. (Haarmann, 2001, S. 25)

Nicht die Sprache(n) selbst, sondern destruktives Denken und Handeln, das Realien ignoriert und für eigennützige Interessen einer Konfliktpartei manipuliert, sind die eigentlichen Quellen des Konflikts (vgl. Haarmann, 2001, S. 26).

II.4. Goliath und David – Sprachen und ihr kultureller Wert

Dass der kulturelle Wert einer Millionen-Sprache nicht höher als der kleinerer Sprachen ist (vgl. Haarmann, 2001, S. 72), bleibt unbestritten.

Dennoch wird die wirtschaftliche und gesellschaftliche Globalisierung der Welt begleitet von sprachlich-kulturellen Modernisierungsprozessen, die ganz wesentlich von der Weltsprache Englisch getragen werden. Englisch wird nicht nur als Medium globaler Interkommunikation verwendet, sondern auch untrennbar mit dem Modernitätsmythos assoziiert, dessen verbalisierte Ikone es gleichsam ist (vgl. Haarmann, 2001, S. 121f).

Wenn Harald Haarmann hier für das Englische konstatiert, dass diese Sprache einen typischen kulturellen Stereotyp – nämlich den der Modernität – vertrete, so gilt auch für andere Weltsprachen, dass mit ihnen ein jeweils spezifisches kulturelles Flair verbunden wird: mit dem Französischen meist Vorstellungen modischer Eleganz, mit dem Deutschen die Stereotype Verlässlichkeit und Genauigkeit, mit dem Spanischen lateinamerikanische Fröhlichkeit (vgl. Haarmann, 2001, S. 127f). Nach Haarmann sind Weltsprachen eindeutig prestigeträchtige Sprachen, denn:

Das Prestige einer Weltsprache ist deren imaginärer Eigenwert, gleichsam die Summe aller stillschweigenden Erwartungen, die sich an den Sprachgebrauch knüpfen. Diese Erwartungen schließen das Image ein als das eines Garanten für sozialen Aufstieg, für die Kontrolle des globalen Informationsflusses, von technologischem Know-how und damit von Entwicklungsfortschritt.

Das Prestige umgibt eine Weltsprache wie ein unsichtbares, und doch spürbares Flair. Die Benutzer einer Weltsprache haben eine gemeinsame Grundhaltung, und dies ist ihre unausgesprochene Akzeptanz der Rolle, die die Weltsprache für die globale Interkommunikation spielt. Die Verwendung des Englischen als Kommunikationsmittel der internationalen Diplomatie, als Handels- und Wissenschaftssprache wäre undenkbar ohne die stillschweigende Anerkennung auf Seiten aller Beteiligten, dass nämlich das Englische in diesen Funktionen unbestritten dominiert.

Wenn die Verteidiger der *civilisation française* den Multilingualismus in Europa und weltweit propagieren, steht das Bemühen im Hintergrund, das Prestige des Französischen in seiner Rolle als historischer Kulturträger zu propagieren und als Gegengewicht gegen das Prestige des Englischen in die Waagschale zu legen. Es geht weniger um konkrete kommunikative Funktionen oder Statuskriterien, als vielmehr um das Flair westlicher Zivilisiertheit, ein Element, das im Modernitätsmythos des Englischen fehlt. (Haarmann, 2001, S. 128f)

Wird also den Weltsprachen ein generell hohes Prestige zugesprochen, so wird ein solches kleineren und kleinen Sprachgemeinschaften grundsätzlich abgesprochen. Meist sehen sich indominante Sprachgemeinschaften dem situationellen Druck einer lokal-dominanten oder interregional-dominanten Sprache ausgesetzt (vgl. dazu auch Kap. II.3), wodurch sich letztlich – vor allem bei Vertretern der jüngeren Generation – ein Schwund an Sprachvitalität in der Weise beobachten lässt, dass sich ein sprachlicher Wechsel zur dominanten Sprache anbahnt, kommunikative Funktionen der indominanten Sprache aber allmählich verloren gehen. Bleiben damit Kenntnisse der indominanten Sprache vorerst noch auf den Kreis älterer SprecherInnen beschränkt, so verwendet auch diese Gruppe schließlich die indominante Sprache selbst kaum noch aktiv. „Sprachentod“ ist zwar ein metaphorischer Ausdruck, er beschreibt aber den Sachverhalt sehr genau: Voraussetzung für den Tod einer Sprache ist deren Gefährdung. Eine solche kann für eine Sprache aber bereits dann gegeben sein, wenn diese nicht unterrichtet wird (vgl. dazu auch Kap. II.2), und daher die junge Generation keine Ausbildung in ihrer jeweiligen Muttersprache genießt (vgl. Haarmann, 2001, S. 132ff).

War die sprachliche Sozialisation in der Schule bisher maßgeblich am Aufbau einer nationalen Identität beteiligt (vgl. Wintersteiner, Friedenserziehung konkret, Bd. 4, S. 13), so bestünde ihre vorrangige Aufgabe von heute darin, an der Entwicklung einer multilingualen und multikulturellen Identität jedes/r Einzelnen entscheidend mitzuwirken.

Fremde Sprachen als Qualität zu schätzen und sie nicht abzuwerten kann aber erst dann gelingen, wenn wir die Andersheit des Anderen anerkennen und mit dem Blick auf zunächst Fremdes, Eigenes und damit uns selbst besser verstehen lernen (vgl. Wintersteiner, 2001, S. 98). „Mit der Fremdheit spielen!“ – dazu lädt etwa Werner Wintersteiner ein und eröffnet damit dem Sprachunterricht wertvolle Perspektiven, indem er meint:

Dazu sollten wir den Prozess des Sprachenlernens, so mühsam er auch ist, als ein Abenteuer betrachten, als eine Reise ins Ungewisse, einen 'Erlebnisurlaub'. Man begegnet immer wieder Dingen, die man nicht erwartet, Unbekanntem, Lustigem, Spannendem, auch manchem, das einen ängstigt und verschreckt. Wir alle kennen die Situation, in der den SchülerInnen ein Wort, eine Wendung aus der Fremdsprache ganz

komisch vorkommt, und sie – zum Befremden der Muttersprachler – schallend zu lachen beginnen. Wir sollten diese Befremdung nutzen, um die Faszination des Sprachunterrichts wieder bewusst zu machen, das Abenteuer Sprache auch als Abenteuer zu gestalten.(...) Als Vorbilder, die uns dabei ermutigen, und zugleich als Ausgangspunkt für dieses Abenteuer schlage ich Texte vor, die schon durch ihre Gestalt befremden, absichtlich oder nicht, und die uns eine Ahnung der realen Vielsprachigkeit vermitteln. (Wintersteiner, 2001, S. 99)

III. Fazit

Multikulturalismus und damit Vielsprachigkeit prägen das Bild unserer modernen Gesellschaft und stellen damit auch die Schule von heute vor neue Aufgaben. Mehrsprachig zu sein gilt im Zeitalter der Globalisierung als unumgängliche Bildungs- und damit Kulturkompetenz. Trotz dieser an sich sehr positiven Grundeinstellung gegenüber dem Erwerb von Fremdsprachen, herrscht auf dem Markt der Sprachen nach wie vor eine große Chancenungleichheit hinsichtlich des Prestiges, das einer Sprache – und damit indirekt auch ihren SprecherInnen – zu- oder auch abgesprochen wird.

Die in diesem Beitrag skizzierten Beispiele sollten zeigen, dass die Frage des Sprachenprestiges von folgenden Faktoren abhängt: erstens davon, ob einer Sprache ein amtlicher Status zugesprochen wird, der auch in der Praxis gelebt wird; zweitens davon, ob eine Sprache im sprachlichen Sozialisationsprozess der Schule gelehrt, zumindest aber in entsprechender Weise berücksichtigt wird; drittens davon, inwieweit sich eine indominante Sprache mit ihrem kulturellen Eigenwert gegenüber einer dominanten zu behaupten vermag; viertens davon, für wie wichtig eine Sprache im Globalisierungszeitalter gehalten wird.

Ein Blick in die österreichische Schulwirklichkeit hat deutlich gemacht, dass – abgesehen von innovativen Ansätzen, von denen etliche auch in diesem Heft vorgestellt werden – noch immer ein monolingualer Habitus den Unterricht prägt und Minderheitensprachen, somit also die Herkunftssprachen vieler Jugendlicher, nur am Rande berücksichtigt werden. Wie sehr aber gerade Schule Spracheinstellungen bewusst machen und damit SprecherInneneinstellungen von Jugendlichen und in weiterer Folge auch gesellschaftliche Werthaltungen gegenüber Sprachen mitbeeinflussen kann, wurde angedeutet.

Inwieweit es in Gegenwart und Zukunft gelingt, den Stellenwert von Mehrsprachigkeit – und hier in besonderer Weise jenen von Minderheitensprachen – in Schule und Gesellschaft zu fördern, wird nicht nur von gesetzlichen Rahmenbedingungen, sondern ganz entscheidend vom Sprachwollen jeder/s einzelnen Sprecherin und Sprechers abhängen. Einen Nachdenkprozess in diese Richtung zu initiieren war Ziel dieses Beitrags.

Anmerkungen:

- 1) Harald Haarmann definiert den im Alltagswortschatz des Deutschen fest verankerten Ausdruck „Weltsprache“ unter Einbeziehung demographischer und geopolitischer Aspekte. Vgl. dazu Haarmann, 2001, S. 91 ff.

- 2) Vgl. Regierungsvorlage Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen samt Erklärungen, S. 48. <http://www.parlinkom.gv.at>
- 3) Als in Österreich offiziell anerkannte autochthone (alte) Minderheitensprachen gelten Slowenisch, Kroatisch, Tschechisch, Slowakisch, Ungarisch, Romanes, als neue Minderheitensprachen gelten vor allem die Sprachen der beiden großen Einwanderergruppen aus dem ehemaligen Jugoslawien (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Serbokroatisch) und der Türkei.
- 4) Vgl. dazu die Ausführungen von Rudolf de Cillia (2000, S. 78ff) und die in dem vorliegenden ide-Heft vorgestellten Projekte und Modelle.
- 5) Wenn hier verallgemeinernd von „Schule“ und ihrer Orientierung am Prinzip der Einsprachigkeit gesprochen wird, dann sind die vielen innovativen interkulturellen Projekte (vgl. de Cillia, 2000, S. 78f), die an einzelnen Schulen laufen, von dieser Kritik natürlich ausgenommen. Gemeint ist nur, dass der Gesetzgeber bisher noch keine Neuorientierung für eine Schulsprachenpolitik gelegt hat, wonach an allen Schulen Mehrsprachigkeit als kommunikative Normalsituation im Bewusstsein aller verankert ist. (Vgl. dazu de Cillia, 2000, S. 86)

Bibliographie:

- de Cillia, Rudolf: Interkulturelles Lernen (im Deutschunterricht) in Österreich. In: Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. (Hrsg.): Norbert Griesmayer und Werner Wintersteiner. Innsbruck; Wien; München: Studien-Verlag, 2000 (Ide extra; Bd. 7).
- Fertschey, Elke (eine Reportage von): Ein Ort ohne Anfang und Ende. In: Kleine Zeitung, 20. April 2002, S. 10-11.
- Haarmann, Harald: Babylonische Welt. Geschichte und Zukunft der Sprachen. Frankfurt; New York: Campus Verlag, 2001.
- Larcher, Dietmar: Fremde in der Nähe. Klagenfurt/Celovec: Drava, 1991.
- Malle, Augustin: „Slowenische Sprache hat in Kärnten keinen Wert“. Ein Interview mit Augustin Malle von Adolf Winkler, Kleine Zeitung, 21. April 2002, S. 9.
- Rösch, Heidi: Perspektivenwechsel in der Deutschdidaktik. In: Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. (Hrsg.): Norbert Griesmayer und Werner Wintersteiner. Innsbruck; Wien; München: Studien-Verlag, 2000 (Ide extra; Bd. 7).
- Stritzl, Heinz (eine Reportage von): Mehrsprachigkeit. Mittel gegen die Globalisierung. In: Kleine Zeitung, 21. Mai 2002, S.14).
- Wintersteiner, Werner: Kleine Kärntner Pornographie. In: Mirko Wakounig/Werner Wintersteiner (Red.): Mit einander. Orientierungen für ein multikulturelles Österreich. Österreichisches Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung Burg Schlaining (= Friedenserziehung konkret. Schulpraktische Handreichungen zur Friedenserziehung, Bd. 4).
- Wintersteiner, Werner: „Hätten wir das Wort, wir bräuchten die Waffen nicht.“ Erziehung für eine Kultur des Friedens. Innsbruck – Wien – München: Studienverlag, 2001 (= ide-extra, Bd. 10).

✉ Eva Maria Rastner, Vertragsassistentin für Deutsche Sprache und Sprachdidaktik, Mitherausgeberin der „ide“; Universität Klagenfurt, Institut für Germanistik; Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: eva.rastner@uni-klu.ac.at

INGELORE OOMEN-WELKE

Auf sprachlicher Entdeckungsreise

Authentische Beispiele und Lernmaterialien zum LA-Unterricht

So diffus und unscharf der Begriff Language Awareness ist¹, so gemeinsam sind die Ziele, die damit erreicht werden sollen. Sie werden in diesem Heft an anderer Stelle beschrieben und hier nicht wiederholt. In diesem Artikel wird – sehr kurz – an Beispielen aus der Kindersprache und aus dem Unterricht erörtert, wie sich Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit äußern, und es werden Arbeitsmaterialien vorgeschlagen, mit denen man sie fördern kann. So wird dieser Beitrag hoffentlich auch für Lehrpersonen eine sprachliche Entdeckungsreise. Was auf Dauer dabei herauskommt, darüber kann man spekulieren. Fruchtlos wird diese Arbeit nicht sein!

I. Spontane Äußerungen von Sprachaufmerksamkeit

Sprachaufmerksame Äußerungen kommen potentiell in allen Situationen und in jedem Alter vor; Eltern und Lehrpersonen können sie entdecken. Hier nur wenige Belege² von vielen gesammelten Beispielen:

Ka f es 1; 9

opi mama papa –*dein papa –	[Zum Opi sagt Mama „Papa“ / Opi ist Mamas Papa]; [Opi ist dein Papa]
ich is mami /	[„ich“ bezeichnet Mami / Mit „ich“ ist Mami gemeint]

Ka zeigt in diesen Äußerungen, dass sie auf Sprachgebrauch aufmerksam wird, und sie stellt Hypothesen auf, in denen Sprach- und Sachwelt beide enthalten sind. In der Situation mit Opi, Mama und Ka ist auszuschließen, dass einfach die Anwesenden aufgezählt werden, weil der Papa nicht dabei ist. Ka kommentiert offensichtlich den Sprachgebrauch ihrer Mutter, sie konstatiert etwas für sie Überraschendes: Zum Opi sagt die Mama etwas anderes als Ka selbst; die Hypothese „Einem Gegenstand kann man verschiedene Namen geben“ ist im Entstehen. In der nachfolgenden Äußerung stellt sie die Beziehung der Sprachzeichen zur Sachwelt fest. – War die Äußerung „opi mama papa“ konstatierend, so enthält die Äußerung „ich is mami/“ eine Entdeckung, echte Hypothese über den Sprachgebrauch; auch hier werden einem Gegenstand (der Mutter) verschiedene Namen gegeben, ICH und MAMI. Neben vielen bekannten Beispielen zur Überdehnung im Spracherwerb sehen wir damit eine der selteneren (und methodisch schwieriger zu fassenden) Unterdehnungen, die im Laufe der Zeit korrigiert werden wird. „Ich is mami/“ ist eine dekontextualisierte Äußerung; sie zieht sich aus der Situation heraus und generalisiert; eben das ist das Hypothetische, Metasprachliche. Bei „opi mama papa –“ lässt sich das nicht so klar sagen.

Die beiden Beispiele zeigen meines Erachtens deutlich die Aufmerksamkeit des sprachlernenden Kindes von Anfang an – wie sonst sollte es Sprache zu gebrauchen lernen –, aber auch den Bewusstwerdungsprozess bei der rekonstruierenden Aneignung, und ich glaube, dass Äußerungen über sprachliche Entdeckungen, eben metasprachliche Äußerungen, günstige Strategien sind, die die Auffälligkeiten kognitiv erschließen und zu verarbeiten helfen.

Es ist mir wichtig, dies an den Anfang zu stellen, um das ungesteuerte Entstehen von Sprachaufmerksamkeit und -entdecken beim Spracherwerb zu zeigen und um zu beleuchten, wohin es führt. Es führt unter günstigen Bedingungen zu Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit, zu Interesse und Motivation.

Mehr noch als einsprachige haben zwei- und mehrsprachige Kinder Anlass, auf die verschiedenen Bezeichnungen desselben Gegenstandes aufmerksam zu werden und aus dem Gebrauch zweier Sprachen ein dekontextualisiertes Differenzbewusstsein zu entwickeln. Das kann früh beginnen, wie unsere Freiburger Studien zeigen: Ken (m, ms, 1; 4) zum Beispiel redet den deutschen Opa mit dem japanischen Namen O-DSCIII-SAN an und lacht dabei heftig; möglich, dass er die Fehladressierung als Spaß versteht. – Spätestens ab drei Jahren fragen zweisprachige Kinder bewusst nach der anderen Sprache: „Papa, wie sagst du BLUME?“ etc. Auch wenn die schwache Sprache sich langsamer entwickelt, kann metasprachliche Bewusstheit produktiv werden für das Sprachenlernen, weil der Grundansatz begriffen ist. Es entstehen eine naive Methodik des Vergleichens sowie dekontextualisierte Generalisierungen für beide Sprachen. Diese Voraussetzungen fruchtbar zu machen und von subjektiven in objektivere Erkenntnisse zu leiten ist das Ziel.

Schulkinder im Interview außerhalb der Schule

(171A24) M / m / ms? – österr. / 4.Kl.:

Und das ist schwerer [Dialekt]! wenn man [unverständlich] mit **sch** schreibt dann schreiben die zum Beispiel **[du] laufs** oder die [unverständlich] dann schreiben die nicht **ich** sondern **isch**!

(24)A / m / ms / 13J.:

(...) Bei uns in Irak gibts auch Dialekte\ ganz ganz komisch ist das\ Arabisch/ Kurdisch – und dann Türkisch und Kurdisch\ aber – und hier gibt es das Deutsch/ Bayerisch und – ich versteh kein Wort\ also als ich damals in Bayern war\ hab ich kein Wort verstanden\ die fangen an irgendeinen Unsinn zu reden\ (...) weil das Wort ganz arg betont wird\ also unsere – die normale Sprache hier ist doch eigentlich **Ich [ix]** (uvularer Laut, ch-Zäpfchen-Laut, ganz hinten) **geh weg** und bei den meisten sagt man **ich [ix]** und betont das anders\ Und die anderen **ich [iç]** (vorderer, palataler, am harten Gaumen gebildeter ch-Laut) und die/ ja ein paar – die meisten sagen auch **isch [ij]**\

Man sieht, bei Einsprachigen setzt in der gegenwärtig normalen Umgebung (Dialekte, Sprachenkontakt) durch Entdeckungen an Sprachen die Sprachendifferenzbewusstheit früh an, wenn auch noch undifferenziert argumentiert wird. Bei Mehrsprachigen ist sie fast immer anzutreffen, dazu haben wir Feldstudien gemacht. A aus dem Irak z. B., seit zehn Jahren in der Nähe von Freiburg, hält das badische [x] nach [i]-Vokal für die standarddeutsche Form, was seine gute Integration beweist: So artikulieren seine badischen Freunde, und er entdeckt es.

Aber Achtung: Die spontanen Äußerungen zu Sprachfragen nehmen mit zunehmendem Alter nach und nach ab, vermutlich weil die Kinder und Jugendlichen darauf kein Echo finden oder sogar abgewiesen werden, sowohl von Eltern („Nerv mich nicht!“) als auch von Lehrpersonen („Das gehört jetzt nicht hierher! / Bleib beim Thema!“).

II. Sprachaufmerksamkeit im Unterricht

In der Schule, so sollte man meinen, bildet die Sprachaufmerksamkeit der Kinder eine hervorragende Basis für den Sprachunterricht und das Lesen und Schreiben. Mit dem Schriftspracherwerb, so ist vielfach gezeigt worden, kommt ein weiteres System mit anderen Eigenschaften, denen der Schriftlichkeit, hinzu, das Sprachaufmerksamkeit zur Sprachbewusstheit hin in Gang setzen kann. Ob ein Fortschritt in dieser Richtung wirklich stattfindet, ob Unterricht ohne Wirkung bleibt oder ob er eher regressiv wirkt, ist eine offene Frage. Anders ausgedrückt: Werden die Kinder durch den Unterricht ermutigt, ihre Sprachhypothesen vorzutragen? Spüren sie ein Interesse der Lehrperson an ihrem Denken und ihrem Lernweg? Oder bleibt der Unterricht neutral, sind ihre Hypothesen also gleichgültig? Oder werden die Beobachtungen und Hypothesen der Kinder zurückgewiesen, indem sie als uninteressant oder gar falsch qualifiziert werden? Es hängt wohl von der Art des Unterrichts ab, wie er wirkt. Aber wie kann man darüber etwas erfahren?

Eine Möglichkeit besteht darin, Unterrichtsmitschnitte in verschiedenen Klassen auf spontane Äußerungen von Metasprachlichem und die Reaktion darauf abzusuchen. Das haben wir in einem Projekt getan; die Unterrichtsaufnahmen und etwa 100 Transkripte davon stammten aus Grundschulen des Raums Ludwigsburg bis 1991³ und Freiburgs ab 1992, vereinzelt auch aus anderen Regionen.

Zusammenfassend ergibt die Auswertung der Aufzeichnungen für die Thematisierung von Sprachen im Unterricht Folgendes:

- Die meisten Beiträge der Kinder beziehen sich auf Wörter. Das Wort spielt bei der Sprachaufmerksamkeit von Grundschulern eine überragende Rolle.
- Dabei werden meist neue Bedeutungen thematisiert oder direkte Kommentare zu Auffälligem gegeben.
- Korrekturen, einschließlich grammatischer Korrekturen, und die Beurteilung von Angemessenheit einer Äußerung oder eines Wortes sind ebenfalls häufig.
- Im Laufe der Schuljahre nehmen die Beiträge, in denen Metasprachliches zum Ausdruck kommt, ab.

Für den letzten Befund können wir verschiedene Gründe annehmen, sie liegen wohl vor allem in der größeren Distanz der Heranwachsenden und in der zurückhaltenden Reaktion von Lehrpersonen. Leider (und vielleicht auch deswegen) haben wir kein entsprechendes Korpus aus der Sekundarstufe zur Verfügung.

Qualitativ läuft Unterricht vielfach so ab, dass für ein verstandenes Phänomen noch die fachsprachliche Bezeichnung gefunden werden soll. Eine (freundliche) Lehrperson gibt sachliche Erklärungen selbst und lässt die Kinder Begriffe raten. Es wird oft nach einem Begriff gesucht (DAS ERZGEBIRGE IST SO LANG GEZOGEN / IST GEBOGEN / DEHNT SICH AUS / STRECKT SICH / ERSTRECKT SICH). Dabei wird wenig entdeckt, dabei geht Sprachaufmerksamkeit unter, denn es geht um das Finden des konventionalisierten (Fach-)Begriffs. Methodische Reflexionen der Kinder werden in der sukzessiven Eile nicht erkannt.

Solche Segmente sind sicher nicht untypisch, weder im Sachunterricht noch in Deutsch und anderen Fächern, weder in monolingualen Klassen noch in multilingualen. Schnell wird sichtbar, dass dieser Unterricht die Sprachaufmerksamkeit der Kinder nicht

abrufen und ihre Sprachbewusstheit wenig fördert, denn sie kämpfen sich ratend durch. Selbiges wird auch aus dem Grammatikunterricht berichtet.⁴

III. Ein Unterrichtskonzept für Sprachentdeckungen

Es dürfte klar sein, dass Unterricht fruchtbarer wird, wenn er an die Überlegungen der Kinder rechtzeitig anknüpft, indem er von ihren Beobachtungen ausgeht, sie weiterführt und gegebenenfalls hilft, sie zu kanalisieren. Dafür gibt es alte erfahrungspädagogische Belege und neuere neurodidaktische Hypothesen. Sicher muss es trotzdem an bestimmten Stellen auch didaktische Brüche geben.

Im Zusammenhang von mehrsprachiger Aufmerksamkeit und Entstehung von Sprachbewusstsein heißt das, dass ein dominanter Ausgangspunkt im Unterricht die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sein können, die ihre Spracherfahrungen thematisieren und dazu Hypothesen bilden. Dieser feldbezogene Ansatz ist einleuchtend, aber noch kein Konzept, denn spontane Schüleräußerungen bleiben zufällig. Für die Struktur eines Unterrichtskonzepts ist es nötig, breit und damit ergänzend eine Methode zu suchen, wie andere Sprachen systematisch im Deutschunterricht ihren Platz finden, weil sie inhaltliche Aspekte für das Entdecken liefern und zum Entwickeln von Sprachreflexionsmethoden anregen. Mein Vorschlag eines differentiellen vielsprachigen Deutschunterrichts, den ich in verschiedener Akzentuierung mehrfach in Form eines Denkparcours für Lehrpersonen beschrieben habe, könnte das vielleicht leisten.⁵

Ein Problem für diesen konsequent und kontinuierlich Sprachaufmerksamkeit integrierenden, differentiellen Deutschunterricht besteht darin, dass das Angebot geeigneter Materialien noch dünn ist. Lehrpersonen müssten gegenwärtig sehr kompetent und selbst aufmerksam sein, ständig Material finden und Lehrmaterial entwickeln. Das ist im Alltag kaum leistbar. In den vergangenen Jahren sind einige interessante Sets vorgestellt worden.⁶ Bei ihrer Sichtung und Beurteilung sind meines Erachtens wesentliche Kriterien die Integration eigener sprachlicher und sozialer Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in die vorgefertigten Vorschläge, Anleitung zu Selbsttätigkeit und Methodenentscheidungen sowie eine gewisse fachliche Verarbeitungstiefe. Dagegen halte ich fertige Materialien, die nachvollziehend bearbeitet werden sollen, also ohne bedeutenden Anteil an Schülersteuerung und -verantwortlichkeit, für weniger wirksam und effizient. Mit anderen Worten: Unterrichtsmaterialien sollten genau die Mitte finden zwischen Schülerzentrierung und Fachorientierung, zwischen Offenheit und vorgezeichnetem Lernweg, zwischen methodischem Angebot und eigener Methodenentscheidung, zwischen Suchen und Hilfe. Dadurch würde der oben beschriebene Konflikt zwischen Anknüpfen an Schülererfahrungen und -hypothesen einerseits und systematischem Kurs andererseits aufgehoben. So selbstverständlich das sein sollte, so wenig entsprechen dem leider die meisten Materialien.

IV. Materialien für die Unterrichtsarbeit

Im Rahmen des Freiburger Projekts Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit in der mehrsprachigen Gesellschaft, das seit 2000 in das europäische Projekt »JaLing Janua Linguarum – Das Tor zu Sprachen«⁷ mündet, werden in wechselnden Gruppen mit Lehr-

personen und Studierenden Materialien entwickelt und erprobt. Sie versuchen den beschriebenen Grundsätzen zu entsprechen. Um den Lesern und Leserinnen eine Vorstellung davon zu geben, wie Unterricht mit JaLing ablaufen kann, stelle ich hier den Zugang zum vielsprachigen differentiellen und sprachaufmerksamen Deutschunterricht dar.

IV.1. Initiierungsphase: Wecken von Interesse für die Sprachen und ihre Sprecher

Da wir davon ausgehen müssen, dass Schüler und Schülerinnen, vor allem mehrsprachige, oft die Lust verloren haben, im Unterricht ihre Sprache(n) als Thema anzubieten, muss das Thema der eigenen und anderen Sprachen im Unterricht erst wieder etabliert werden. Es hat sich gezeigt, dass ein Leitfaden mit Sprachthemen (bekannte Sprachen, Sprachverwendung, Dialekte, Sprachlernen, Babysprache, Tiersprachen, Wörter, Sätze..., eigene Fragen) ein geeignetes Mittel dafür ist. Kinder und Jugendliche werden zu Anfang nach ihren eigenen sprachlichen Erfahrungen und Vorstellungen gefragt und entwickeln diese im Gespräch weiter.⁸ Das kann auf zweierlei Art geschehen:

- Indem sukzessive jeweils ein Thema herausgegriffen und mit der Klasse besprochen wird; der Leitfaden bleibt in der Hand der Lehrperson.
- Indem in kleinen Gruppen während einer Schulstunde das Thema besprochen wird. In diesem Fall benötigt jede Gruppe einen Leitfaden, für die spätere Auswertung müssen Notizen gemacht werden. Dieses Verfahren ist für ältere Klassen geeignet.

Durch ihre Gespräche klären die Schüler und Schülerinnen ihre Vorstellungen von Sprachgebrauch und Sprachsystemen durch gegenseitige Anregung und Aushandlung. Hier wird nur der Anfang gemacht, meist ohne festes Ergebnis, denn der Unterricht soll darauf aufbauen. Mit der Einführung des Sprachenthemas erfahren Schüler und Schülerinnen, dass sich ihre Lehrpersonen für ihr Denken und ihre Spracherfahrungen interessieren, sowohl für die der Ein- als auch der Mehrsprachigen. Das stellt eine wichtige Motivation für die SchülerInnen dar, am Sprachenthema weiterzuarbeiten. Durch die Arbeit mit dem Leitfaden entdecken auch die Lehrpersonen sowohl über Sprachen als auch über das Denken ihrer SchülerInnen viel Neues. Dies bewirkt Fortbildung im pädagogischen Feld, indem das Bild der Lehrpersonen von ihren Schülern und Schülerinnen modifiziert, aktualisiert und ihre künftige Wahrnehmung verändert wird.

IV.2. Thematische Arbeit: Weltwissen, Fachwissen und Methodenkompetenz gemeinsam erwerben

Im Projekt JaLing werden thematische Arbeitsmaterialien entwickelt. Das Themenheft »Vornamen« sei als unser Beispiel für offenes, schülerorientiertes Material mit einer gewissen fachlichen Tiefe vorgestellt. Es ist für die Klassen drei bis sechs gedacht, kann aber auch mit älteren Schülern und Schülerinnen behandelt und ergänzt werden. Daran soll das Dargestellte erläutert werden.

Das Heft »Vornamen« beginnt mit einer Vorbemerkung, die einen Überblick gibt und die Lernziele zeigt. Gleich zu Anfang erfolgen eine Einordnung des Themas in das Erfahrungsfeld der SchülerInnen und eine Öffnung über den deutschen Sprachraum hinaus. Ar-

beitsvorschläge und Informationsquellen werden mit Symbolen erläutert; ihnen soll nicht einfach gefolgt werden, sondern die Klasse handelt ihr Vorgehen jeweils aus. Das Heft versteht sich als Hilfe zu eigenem Tun und Entdecken. In den Materialien werden diese Verfahrensweisen durchgehend gewählt.

Die Themen knüpfen bei den Lernenden selbst an, hier bei ihren Namen. Die kleinen Namensgeschichten sind authentisch, sie stellen die Verschiedenheit der Herkunft als konstruktiv und als selbstverständlich dar. Von Anfang an können alle SchülerInnen selbst etwas zum Thema beitragen und Neues entdecken; die Beiträge von solchen nichtdeutscher Herkunft und Sprache sind ausdrücklich erwünscht. Die Öffnung zu weiteren Sprachen hin ist im Heft vorgesehen und provoziert, im Prinzip können alle Sprachen einbezogen werden.

Es wird von Anfang an sichtbar, dass es verschiedene Informationsquellen gibt: Auskünfte durch bekannte Personen, Printmedien, Internet. Mit ihnen zu arbeiten vermittelt Schlüsselkompetenzen. Die Arbeitsvorschläge sind zunächst klein und handlich.

Fachlich werden die semiotischen Konstituenten Pragmatik, Semantik und Syntaktik in Beziehung gesetzt oder, anders ausgedrückt, sprachliche Formen und ihr Zusammenspiel werden mit Bedeutung verbunden und in sozialen bzw. gesellschaftlichen Kontexten betrachtet. Das ist eine wesentliche Grundlage für Sprachverstehen und die Entwicklung von sprachbezogener Metakognition. Sprachliche Assoziationen und Konnotationen werden besprechbar gemacht.

Der Gebrauch sprachlicher Zeichen, hier der Namen, kann auf weltanschauliche Orientierungen und auf Sitten und Bräuche hinweisen. Das untersuchen die SchülerInnen zunächst im eigenen Umfeld. Für die Ausweitung steht ihnen das Leseheft mit Namensgeschichten aus aller Welt zur Verfügung, das sie illustrieren und ergänzen können. Es soll Information und Motivation bewirken, es soll aber auch das, was in Deutschland als fremd erscheinen mag, als anderswo normal und bei uns als eine mögliche Lebensform darstellen.

Viele Sammel- und Ordnungstätigkeiten werden vorgeschlagen, die im Ergebnis die kulturelle Verwandtschaft und den Sprachenkontakt belegen. Er zeigt sich nicht zwischen allen kulturellen Traditionen gleich intensiv; so haben wir für arabische oder asiatische Vornamen meist keine europäischen Formen. Karten- und Legespiele dienen der vertiefenden Beschäftigung mit den interkulturell aufgearbeiteten Themen. Interkulturell werden auch Gender-Aspekte untersucht, hier männliche und weibliche Namen.

Gesellschaftliche Traditionen haben historische Wurzeln, Sprachzeichen und Sprachgebrauch werden auf dem Hintergrund ihrer Herkunft und Geschichte betrachtet. Sanft werden eigene Vorstellungen des Normalen relativiert, z. B. wenn Vorname suggeriert, er stehe vorn (vgl. prénom, christian name/first name...).

Gesellschaftliche Regelungen, Willkür von Personengruppen bei der Namengebung (Eltern, die ihr Kind Pumuckl oder Stalinike nennen wollen) und deren Grenzen bilden einen weiteren Aspekt des Sprachgebrauchs, der von der Klasse erforscht werden kann. Die Einheit mündet in den Vorschlag für ein Projekt im eigenen Lebensumfeld, für das ein paar Hinweise gegeben werden. Das Projekt könnte auch den Anfang der Einheit bilden, so dass sich die Aspekte der Namenforschung daraus ergäben. Dabei sind jeweils Methodenentscheidungen zu treffen.

IV.3. Ergebnis⁹

Das Beispiel sollte darstellen, wie SchülerInnen aus der eigenen Erfahrungswelt Fragen entwickeln, Informationen aufnehmen, recherchierend und forschend tätig werden, wobei sie Arbeitsstrategien entwickeln und Methodenentscheidungen treffen.

Die Arbeit ist darauf angelegt, alle Lernenden jedweder Herkunft in Austausch zu bringen und erfahren zu lassen, dass ihre Zusammenarbeit sprachliche und soziale Ergebnisse bewirkt. Wir erhoffen uns Interesse für die Sprachen der anderen („Ich möchte mehr wissen über Vietnamesisch oder Zigeunisch“; „Latein ist so geheimnisvoll, und ganz viele Sprachen kommen von Latein“; „Wie die Sprachen entstanden sind und warum sie so verschieden sind“; „Die Mutter vom Sega kann eine Sprache, die heißt Wolof, darüber möchte ich was wissen“ ...). Sie gewinnen Anerkennung und Erfolgszuversicht durch gemeinsame Arbeit. Dabei brauchen sie die Unterstützung verständiger und integrationsorientierter Lehrpersonen, die wissen, dass beim entdeckenden Lernen manchmal eine Frage offen bleiben muss oder darf. Damit hoffen wir gezeigt zu haben, wie der indirekte Weg durch das Tor zu Sprachen auch zu mit anderen geteiltem Wissen, zu Methodenkompetenz und sozialer Kompetenz führt und damit der Integration durch Qualifikation dient.

Anmerkungen:

- 1) Vgl. Oomen-Welke demn. 2002.
- 2) Notierung der Sprechenden: (evtl. Projektnummer) / Nummern und Initialen des Vornamens / Geschlecht m oder f / einsprachig es oder mehrsprachig ms / Alter oder Klasse.
Im Text (Kommentar), [Ergänzung], / steigender Ton, \ fallender Ton, — schwebender Ton, * sehr kurze Pause.
- 3) „Unterrichtsbeteiligung deutscher, italienischer und türkischer Grundschüler“ ab 1989, zus. mit Bernward Lange und Hartmut Melenk.
- 4) Z. B. Böttcher 1995, Bremerich-Vos 1995, Granzow-Emden demn. 2002 oder 2003.
- 5) Oomen-Welke 1998, 2000.
- 6) S. KIESEL e.V. in Graz, Evaluation der Materialien unter www.zse3.asn-graz.ac.at/download/kiesel_eval.pdf; Budde 2000 mit einem Jahresprogramm für Klasse 7, Schader 2000 mit vielen Unterrichtsansätzen, Wolff 2001, die Zeitschrift Grundschule Sprachen. Schon länger gibt es Materialien aus Großbritannien von Crystal 1998 und der Gruppe um Hawkins seit 1985. Im französischsprachigen Raum hat das evlang-Projekt um Michel Candelier beachtliche Beiträge geleistet.
- 7) Projekt des Europäischen Sprachenzentrums Graz (Europarat) und Comenius-Projekt der EU. Die hier vorgestellten Materialien wurden von einer Projektgruppe mit Lehrpersonen und Studierenden unter meiner Leitung und unter Mitarbeit von Evangelia Karagiannakis ausgearbeitet.
- 8) Unser Vorschlag für einen Leitfaden (in drei Sprachen) findet sich auf der homepage JaLing: <http://jaling.ecml.at>
- 9) Für Interessierte: Gegen Einsendung von 5 Euro und einem Adressaufkleber mit Ihrer Anschrift senden wir Ihnen gern den Frageleitfaden, das Vornamenheft, das Leseheft und die Liste der

weiteren entstehenden Materialien zu. Für Klassen gibt es zu der nötigen Anzahl Schülerhefte (je 1,50 Euro), jeweils ein Begleitheft für Lehrpersonen und ein Kartenspiel als Kopiervorlage sowie den Frageleitfaden und das Leseheft (zus. 4 Euro + Porto). Zu bestellen bei Ingelore Oomen-Welke.

Bibliographie:

- Boettcher, Wolfgang 1995: Zur gegenwärtigen Praxis des Grammatikunterrichts: eine kritische Bestandsaufnahme. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 42, 2. S. 2-7.
- Bremerich-Vos, Albert 1995: „Dann probiert mal schön!“ – Mikroskopisches zur Bildung grammatischen Wissens im schulischen Unterricht. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 42, 2. S. 27-32.
- Büchner, Inge (Hrsg.) ab 2001: Grundschule Sprachen, Zs. Velber, Kallmeyer.
- Budde, Monika 2000: Sprachsensibilisierung: eine Übertragung des Language Awareness Konzepts auf den Deutschunterricht multikultureller Klassen der Sekundarstufe I. Diss. Univ. Kassel, mach Ms. und CD-Rom.
- Candelier, Michel 1998: L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen «Evlang». In: Jacqueline Billiez (Hrsg.): De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Grenoble, CDL-LIDILEM. S. 299-308.
- Granzow-Emden, Matthias 2002: Zeigen und Nennen. Sprachwissenschaftliche Impulse zur Revision der Schulgrammatik am Beispiel der „Nominalgruppe“. Tübingen, Stauffenburg.
- Hawkins, Eric (Hrsg. der Reihe), ab 1985: Awareness of Language, Series. Cambridge, Cambridge Educational. Zahlr. Hefte.
- Oomen-Welke, Ingelore demn. 2002: Sprachwissen und Sprachbewusstsein im mehrsprachigen Kontext. In: Ursula Bredel u. a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch. Paderborn, UTB/Schöningh.
- Oomen-Welke, Ingelore 2000: Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. In: Deutsch lernen 2. S. 143-163.
- Oomen-Welke, Ingelore 1998: „...ich kann da nix!“ Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg, Fillibach.
- Schader, Basil 2000: Sprachenvielfalt als Chance. Zürich, Orell Füssli.
- Wolff, Jürgen (Hrsg.) 2001: Babylonia Tandem > language paradise? Praxishilfe zur rezeptiven Mehrsprachigkeit. Donostia/San Sebastian, tandem Fundazioa.

✉ Ingelore Oomen-Welke, Sprachdidaktikerin am Institut für Deutsche Sprache der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg.
E-Mail: oomen@ph-freiburg.de

THEMA

Sprachaufmerksamkeit und Literatur

GÜNTHER BÄRNTHALER

Die Macht der Wörter und die Macht des Sprechers

Lewis Carrolls »Through the Looking-Glass and What Alice
Found There«

„When I use a word,“ Humpty Dumpty said, in rather a scornful tone, „it means just
what I choose it to mean – neither more nor less.“

Lewis Carroll, jener Oxforder Mathematiker und Logiker, dessen eigentlicher Name Charles Dodgson ist, schuf mit seinen beiden Alice-Büchern – »Alice's Adventures in Wonderland« (1865) und »Through the Looking-Glass and What Alice Found There« (1871) – einen phantastischen Kosmos literarischer Figuren, den die ganze Welt kennt. Obwohl er mit seinen Geschichten Kinder unterhalten – „Carroll's paramount aim was to delight and entertain“ (Sutherland, 1970, S. 183) – wollte (vgl. zum Sitz im Leben: Cohen, 1996, S. 123-145), schreit die Welt von Alice doch geradezu nach Erklärung und hat diese auch immer wieder erhalten: „No other books written for children are more in need of explication than the ALICE books“ (Gardiner, 2000a, S. XXIII). Einer jener erläuterungsbedürftigen Aspekte ist das spezielle Verhältnis der Welt von Alice zur Welt der Sprache, denn ihr Wunderland ist voll sprachlicher, ja linguistischer Probleme: „filled with linguistic matter“ (Sutherland, 1970, S. 18). Das ausgeprägte Interesse an Sprache „in almost all its facets“ (Kirk, 1963, S. 2) ist für den Autor der Alice-Bücher so zentral, dass es sogar seine beiden scheinbar auseinander fallenden Existenzen – Lewis Carroll, den Kinderbuchautor, und Charles Dodgson, den Mathematiker und Logiker – in sich aufhebt und verbindet in der gemeinsamen Welt der Semiotik (vgl. Kirk, 1963, S. 1-40). Versuchte Carroll in seiner Logik und Mathematik die Fallen der natürlichen Sprache zu umgehen, so liebte er es, die Leserinnen und Leser seiner Alice-Bücher gerade durch die

Ambiguität der natürlichen Sprache und ihre unlogischen Gebrauchskonventionen zu verwirren und zu belustigen (vgl. Sutherland, 1970, S. 182-184). Interessanterweise schrieb er über diese Themen so gut wie nie explizit theoretisch, sondern fast ausschließlich im Rahmen seiner fiktionalen Literatur (vgl. Sutherland, 1970, S. 96-99).

Die Alice-Bücher lehren die Bedeutsamkeit von Sprache, indem sie die Reflexion über verschiedenste ihrer Aspekte anregen. Und sie tun dies auf so unterhaltsame Art und Weise, wie man sie sich für den Unterricht nur wünschen kann. Deshalb hat das Wunderland von Alice seinen Platz im Deutschunterricht, wo es um die reflektive Sensibilisierung für Sprache geht. Diese sollte stets von den ganzen Texten, von deren Lektüre ausgehen, denn so wird die Auseinandersetzung mit den linguistischen Fragestellungen zum Bedürfnis, das ganz selbstverständlich dem Bedürfnis nach einem Verständnis der literarischen Texte entspringt. Sprachunterricht und Literaturunterricht sind so motivierend integriert. Aus der Lektüre der deutschen Übersetzungen kann oder wird sich auch das Interesse an den englischen Originalversionen ergeben, welches durch fächerübergreifende Zusammenarbeit (vgl. dazu Bärnthaler, 1999) mit dem Englischunterricht befriedigt werden sollte. Im Sinne von LANGUAGE AWARENESS (vgl. dazu Luchtenberg, 1995) verlässt das Nachdenken über Sprache hier den Rahmen der Erstsprache und bezieht die Fremdsprache mit ein, um so das Phänomen Sprache an sich in das Zentrum des Unterrichts zu stellen. Obwohl Carroll für Kinder schrieb, erschließt sich die linguistische Thematik seiner Bücher allerdings wohl erst Schülerinnen und Schülern unserer Oberstufe. Dadurch wird auch das Lesen der Originaltexte erst sinnvoll.

Im Folgenden kann ich nur auf Teile des Gesamtwerks eingehen. Unter der Voraussetzung, dass die linguistische Reflexion sich aus der Lektüre entwickelt, beschäftige ich mich vorrangig mit Humpty Dumpty und seiner Vorstellung von Sprache, denn dieser gibt vor, Alice das unverständliche Gedicht vom Jabberwock zu erklären, und kommt so dem wohl auch bei Schülerinnen und Schülern vorhandenen Bedürfnis nach einem Verständnis dieses enigmatischen Textes zumindest scheinbar nach. Diese Motivation macht die Beschäftigung mit Humpty Dumpty und seiner Sprachphilosophie zum hervorragenden Ausgangspunkt der gesamten Reflexion über Sprache anhand von Carrolls Alice-Büchern. Humpty Dumpty ist Kapitel VI von »Through the Looking-Glass« gewidmet (S. 207-221). Meine Textanalyse bezieht sich auf das englische Original in Gardners »Annotated Alice« (Carroll, 2000b).

I. Humpty Dumptys Thesen zur Sprache

Humpty Dumpty, ein humanoides Riesenei, gewährt, gefahrvoll thronend auf einer spitzzulaufenden Mauerkrone, dem siebeneinhalbjährigen Mädchen Alice gnädigst, wenn auch nur höchst unwillig, Audienz. Zu Beginn ist Humpty an Alice genauso wenig interessiert – seine Augen „steadily fixed in the opposite direction“ (S. 207) – wie am Ende, das er mit einem gelangweilten „That’s all“ (S. 218) einleitet, welchem er einen Handschlag folgen lässt, zu dem er – als Ausdruck sozialer Deklassierung (vgl. Gardner, 2000b, S. 220) – nur einen Finger verwendet, um schließlich die Augen zu schließen und Alice nicht mehr zu beachten (vgl. S. 218-220). Was macht dieses groteske Riesenei, dessen Körperbau es nicht erlaubt zu entscheiden, ob die Binde, die es um die Mitte sei-

nes Körpers trägt, ein Gürtel ist oder eine Krawatte (vgl. S. 211), so stolz und eingebildet? Die Antwort lautet: Hier thront der Fürst der Wörter, der Meister der Sprache. Humpty Dumpty hat die Macht, den Wörtern die Bedeutung zu geben, die ihm gefällt: „When I use a word, ... it means just what I choose it to mean – neither more nor less“ (S. 213). Zu ihm kommen die Wörter am Samstagabend, um sich ihren Lohn abzuholen, „for to get their wages“ (S. 214), und er kann alle Gedichte erklären, sogar „a good many that haven’t been invented just yet“ (S. 214). Deshalb ist er auch nur allzu bereit, Alice beim Verstehen des ihr unverständlichen Gedichts »Jabberwocky« zu helfen, das sie seit Kapitel I (S. 148-150) kennt. Alice ist verwirrt von dem Text und kann nicht mehr erkennen, als dass darin „... SOMEBODY killed SOMETHING“ (S. 150). Der Rest ist ihr nur sehr vage begreiflich: „Somehow it seems to fill my head with ideas – only I don’t exactly know what they are!“ (S. 150). Das ist darauf zurückzuführen, dass Carrolls Gedicht außer verwirrenden Nonsense-Wörtern auch Elemente enthält, die durchaus verständlich sind. Diese bekannten Elemente (Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen, Wortbildungselemente, Kongruenz, Wortstellung, Interpunktion) ergeben die strukturelle Bedeutung des Textes, während seine lexikalische Bedeutung (Nomen, Verben, Adjektive, Adverbien) häufig im Dunkeln bleibt. In der ersten Zeile – „’Twas brillig, and the slithy toves“ – sieht das so aus: ’Twas (Kurzform von IT WAS), AND und THE sind bekannte Wörter, -Y und -S sind bekannte Endungen, BRILLIG, SLITH- and TOVE- sind unbekannt. Dieses strukturelle Korsett legt bestimmte Bedeutungen nahe, die den Kopf von Alice mit nicht festlegbaren Assoziationen füllen. Es lässt sie sogar die Funktion einzelner unbekannter Wörter erkennen, was die Fragen zeigen, die sie Humpty Dumpty stellt. So belegt ihre Frage „and what are TOVES“ (S. 215), dass sie TOVES als Pluralform eines Nomens interpretiert. Carrolls Methode besteht also im Einfügen von „meaningless forms into the positions normally occupied by content words and retaining the formulaic patterns of conventional morphology and syntax“ (Sutherland, 1970, S. 210; vgl. ebenda, S. 208-210; Kirk, 1963, S. 57). Humpty Dumpty interpretiert nun die Bedeutung der rätselhaften Wörter der ersten Strophe des »Jabberwocky«, indem er sie großteils als Kofferwörter darstellt: „You see it’s like a portmanteau – there are two meanings packed up into one word“ (S. 215). Wie zweifelhaft Humptys Auslegungen im Detail sind, ersieht man aber schon alleine daraus, dass Carroll selbst dieselben Wörter, die schon in einer Vorstufe des Gedichts, »Stanza of Anglo-Saxon Poetry«, enthalten sind, in »Mischmasch« 1855 teilweise ganz anders entschlüsselt (vgl. Gardner, 2000b, S. 148-149). Höchstwahrscheinlich sind diese Neologismen spontane Wortschöpfungen, die unterhaltsam sein sollen (vgl. Sutherland, 1970, S. 148-152).

Die restliche Konversation zwischen Alice und Humpty Dumpty ist geprägt von ständigem, absichtlichem Missverstehen. Das Ei macht sich einen Spaß daraus, die umgangssprachlichen Aussagen des Mädchens durch Anlegen eines streng logischen Maßstabs lächerlich zu machen. Allein am formalen Aspekt des Sprechens und seiner diesbezüglichen Überlegenheit ist Humpty interessiert, nicht an Inhalten oder an seiner Gesprächspartnerin, während Alice ein inhaltlich orientiertes Gespräch zu führen versucht. Für ihn ist Sprache ein bloßes Spiel, in dem es einerseits um Spaß geht, andererseits um Machtausübung, für Alice dagegen ist sie ein Medium alltäglicher Kommunikation. So beantwortet Humpty die Frage „Why do you sit out here all alone“ (S. 209) ganz ein-

fach mit: „Why, because there’s nobody with me!“ (S. 209), wobei er das ganze als „riddle“ (S. 209) betrachtet, das für ihn viel zu einfach ist. Für die zweite Runde dieses Kampfspiels wählt Humpty die Fangfrage: „How old did you say you were?“ (S. 210), um die Antwort von Alice – „Seven years and six months“ (S. 210) – triumphierend abschmettern zu können mit der Bemerkung: „You never said a word like it!“ (S. 210). Über die Verwendung des Wortes ONE in der Bedeutung von MAN (dt.) macht er sich lustig, indem er es absichtlich als ONE im Sinne von EINS interpretiert (vgl. S. 211). Die Verwendung des Satzes „I beg your pardon?“ als Höflichkeitsformel kritisiert Humpty dadurch, dass er sie als Bitte um Verzeihung interpretiert und mit der Bemerkung „I’m not offended“ (S. 212) zurückweist. Auf gleiche Art weist er die Verwendung des Wortes TO SEE in der Bedeutung von VERSTEHEN zurück: „If you can SEE whether I’m singing or not, you’ve sharper eyes than most“ (S. 216). Wie unüberbrückbar die Differenz zwischen den Kommunikationsebenen des Eis und des Mädchens ist, zeigt schließlich nichts deutlicher als der Umstand, dass sich Humpty Dumpty durch die offenbare Unsicherheit von Alice, ob das Band um seine Mitte ein Gürtel oder eine Krawatte ist, gar nicht beleidigt fühlen kann, weil er darin nur ein semantisches Problem erkennt, nämlich die Unfähigkeit des Kindes, einen Gürtel von einer Krawatte zu unterscheiden: „It is a – most – provoking – thing, ... when a person doesn’t know a cravat from a belt“ (S. 211).

Worin besteht nun die Meisterschaft dieses Herren der Wörter? Zum einen in strenger Logik, zum anderen in extremem Selbstbewusstsein. Mit Hilfe seines unerbittlich logischen Sprachurteils bekämpft er die Ambiguität normalen umgangssprachlichen Ausdrucks, begibt sich dabei allerdings in die Position eines weltfremden Sprachrichters, der in die Realität sprachlicher Entwicklung wohl kaum erfolgreich eingreifen kann. Die Basis dieses Vorgehens liefert sein extremes Selbstbewusstsein, das sein Geltungsbedürfnis bis zur Tyrannei steigert: „When I use a word, ... it means just what I choose it to mean“ (S. 213) – „The question is, ... which is to be master – that’s all“ (S. 213). Humpty Dumpty vertritt also die These, dass die Bedeutung von Wörtern willkürlich ist, unter den Sprechern einer Sprache ausgemacht wird und dabei letztlich der Stärkere bestimmt. Damit macht er sich zum Vorläufer Ferdinand de Saussures, des Begründers der modernen Sprachwissenschaft, der als zentralen Grundsatz seiner Wissenschaft von der Sprache festhält, dass das sprachliche Zeichen „beliebig im Verhältnis zum Bezeichneten“ (de Saussure, 1967, S. 80) ist. Humpty’s Theorie ist allerdings defizitär, da es dem autoritären Ei unmöglich ist zu erkennen, dass sprachliche Kommunikation nur erfolgen kann, wenn die prinzipielle Arbitrarität des sprachlichen Zeichens durch eine Übereinkunft der Sprecher einer Sprache zur Konvention erhoben wird (vgl. de Saussure, 1967, S. 80). Oder ist ihm das egal? Seine Egozentrik ist jedenfalls so ausgeprägt, dass er das nicht einmal sieht, als er selbst sich mit Alice nicht verständigen kann, weil er das Wort GLORY rein willkürlich im Sinne von „nice knock-down argument“ (S. 213) verwendet. Übrigens war sich Carroll selbst der notwendigen Verbindung der beiden Prinzipien Arbitrarität und Konventionalität sehr wohl bewusst, denn er schrieb (»The Stage and the Spirit of Reverence«, in: »The Theatre« 1888): „a word means what the speaker intends by it, and what the hearer understands by it, and that is all“ (zit. nach Sutherland, 1970, S. 97). Allerdings hat Humpty mit seiner radikalen Willkürthese insofern Recht, als selbstverständlich jene Mitglieder einer Sprachgemeinschaft, die ökonomisch, politisch, kulturell

und spirituell mächtiger sind, die Verwendung und damit Bedeutung eines Wortes viel stärker beeinflussen können als alle anderen. Letztlich entscheiden auch hier die gesellschaftlichen Machtverhältnisse. Entsprechend unterwirft sich Alice der Macht Humpty Dumpty bereits bei seiner zweiten Verwendung eines Wortes mit völlig willkürlicher Bedeutung, bei der Verwendung des Wortes IMPENETRABILITY in der Bedeutung von „we’ve had enough of that subject“ (S. 213).

Und warum ist die Macht über die Wörter überhaupt so wichtig? Diese Frage beantwortet das Wunderland in Kapitel III von »Through the Looking-Glass« (S. 168-179) folgendermaßen. Auf ihrem Weg durch das Wunderland kommt Alice, begleitet von einem Hirschkalb, in einen unheimlichen Wald (S. 176-178): „This must be the wood ... where things have no names“ (S. 176). In diesem Wald gibt es tatsächlich keine Gattungsnamen und keine Eigennamen, folglich kann Alice die Dinge nicht beim Namen nennen und sich auch nicht die Frage beantworten: „And now, who am I?“ (S. 177). Durch den Verlust der Namen – im weiteren Sinne der Sprache – verliert sie ihre Identität. Sie weiß nicht mehr, was und wer sie ist. Da es auch dem Hirschkalb so ergeht, wissen beide nicht, mit wem sie es jeweils zu tun haben, und verlassen – „Alice with her arms clasped lovingly round the soft neck of the Fawn“ (S. 177) – den Wald, um die Wahrheit zu erfahren. Sobald sie im Freien sind, erkennt das Hirschkalb, dass es selbst ein Hirschkalb ist und Alice ein menschliches Kind, erfasst blitzschnell die Gefahr, die einem Wesen seiner Art gewöhnlicherweise in einer solchen Situation, nämlich menschlicher Nähe, droht, entreißt sich entsetzt dem Arm des Mädchens und sprengt davon. Alice bleibt traurig zurück, ist jedoch erfreut, wenigstens wieder ihren Namen zu wissen: „However, I know my name now, ... that’s some comfort“ (S. 178). Mit den Namen der Dinge sind diese selbst und die damit verbundenen Umstände in das Bewusstsein des Menschen – das Hirschkalb denkt und handelt wie ein Mensch – zurückgekehrt. Nun erst können Alice und das Hirschkalb wieder Realität erkennen und adäquat darauf reagieren. Unter solchen Umständen, wenn das Leben ohne Namen lebensgefährlich ist und dadurch beinahe unmöglich, ist es natürlich unendlich bedeutsam, Herr der Wörter zu sein.

Den linguistisch interessanten Kern des Humpty-Dumpty-Kapitels, des »Jabberwocky« und der Episode im Wald, wo die Dinge keine Namen haben, fasse ich so zusammen:

1. Sprache macht die Welt dem Menschen – zumindest abstrakt – verfügbar:
Alice über Namensgebrauch: „... it’s useful to the people that name them“ (S. 173)
2. Sprache leitet das Handeln des Menschen:
Das Hirschkalb „... had darted away at full speed“ (S. 178)
3. Sprache ist ein Herrschaftsinstrument:
Humpty: „Impenetrability! That’s what I say!“ (S. 213)
4. Die Bedeutung von Wörtern ist prinzipiell arbiträr:
Humpty: „When I use a word, ... it means just what I choose it to mean“ (S. 213)
5. Gesellschaftliche Macht bestimmt letztlich die Bedeutung von Wörtern:
Humpty: „The question is, ... which is to be master“ (S. 213)
6. Sprache ist auch ein Spiel:
Alice: „He talks about it just as if it was a game!“ (S. 210)

7. Alltägliche Umgangssprache ist mehrdeutig und unlogisch:
Humpty: „If you can SEE whether I'm singing ... , you've sharper eyes than most“ (S. 216)
8. Texte beziehen ihre Bedeutung aus lexikalischen und strukturalen Elementen:
Alice: „I see it now, ... and what are TOVES?“ (S. 215)
9. Man kann Kofferwörter bilden:
Humpty: „Well, 'slithy' means 'lithe and slimy'“ (S. 215)

Trotz all dieser gewichtigen Thesen oder gerade deshalb scheint Alice zumindest erleichtert zu sein, als sie Humpty Dumpty verlässt und zu sich selbst sagt: „of all the unsatisfactory people I EVER met –“ (S. 220).

II. Humpty Dumpty im Unterricht

Im Folgenden spreche ich Unterrichtssituationen an, die mir besonders interessant erscheinen. Sie sollen alle – im Sinne von LANGUAGE AWARENESS-Konzeptionen – Neugierde auf und Interesse an Sprache wecken. Durch die Analyse von Sprachsystem und Sprachgebrauch sollen die Schülerinnen und Schüler zur metakommunikativen Kommunikation, zum Sprechen und Schreiben über Sprache, befähigt werden und sprachliche Vielfalt schätzen lernen, weil Sprache ein zentrales Element menschlicher Existenz ist (vgl. zu diesen Zielen: Luchtenberg, 1995 und 1998).

Nach der Lektüre von »Through the Looking-Glass« – auf Englisch oder Deutsch – interessieren sich die Schülerinnen und Schüler wahrscheinlich vorrangig für das Rätsel »Jabberwocky«, durch das sie sich intellektuell herausgefordert fühlen müssten. Dieser Text – „the greatest of all nonsense poems in English“ (Gardner, 2000b, S. 149) – muss zunächst kompetent laut vorgelesen werden, denn Carroll scheint dabei der Klang viel wichtiger gewesen zu sein als der Inhalt: „he takes care of the sounds and allows the sense to take care of itself“ (Gardner, 2000b, S. 150). Dann sollten sich die Schülerinnen und Schüler mit Humpty Dumptys Theorie der Kofferwörter (S. 215-216) beschäftigen und seine Erklärungen mit jenen von Carroll selbst (vgl. Gardner, 2000b, S. 149) vergleichen, um zu erkennen, dass es sich dabei zwar um eine interessante Möglichkeit des Sprachspiels handelt, diese aber für »Jabberwocky« wohl nur untergeordnete Bedeutung hat. Ein Vergleich mit Lautgedichten des Dadaismus (vgl. etwa: DADA total, 1994) und Ernst Jandls – etwa jenen in »Laut und Luise« (Jandl, 1990) – kann das Verständnis für derartige Möglichkeiten von Lyrik fördern und ausbauen. Eigene Versuche der Schülerinnen und Schüler sollten angeregt werden. Darüber hinaus können verschiedene deutsche Übersetzungen – Gardner spricht von wenigstens fünfzig Übersetzungen von »Jabberwocky« in fünfzig verschiedene Sprachen (vgl. Gardner, 2000b, S. 152) – vergleichend analysiert werden, um so die Entwicklung des eigenen Textverständnisses zu unterstützen. Dazu schlage ich die Versionen von Enzensberger (1963: Carroll, 1977, S. 27-28), Stündel (1996: Carroll, 1996, S. 713-714) und Flemming (2000: Carroll, 2000a, S. 28-29) vor. Außerdem könnten die Schülerinnen und Schüler, nachdem ihr Problembewusstsein durch die Übersetzungsanalyse geschärft worden ist, versuchen, das Gedicht selbst zu übersetzen. So können sie ihre Stilkompetenz im Deut-

schen erweitern (vgl. dazu: Bärnthaler, 1993) und zur Reflexion von Unterschieden zwischen dem Deutschen und dem Englischen kommen.

Mit »Jabberwocky« kann man Schülerinnen und Schülern auch Teile der deutschen Orthographie bewusster machen. Dabei denke ich vornehmlich an das grammatische Prinzip, die Verdeutlichung des grammatischen Aufbaus eines Textes (vgl. dazu: Gallmann und Sitta, 1996, S. 38, 41-42). Wenn man Schülerinnen und Schülern das noch unbekannte Gedicht diktiert, werden sie Wörter, die ihnen lexikalisch unverständlich sind, allein aufgrund des Verständnisses ihrer strukturalen Bedeutung, ihrer syntaktischen Funktion, richtig groß oder klein schreiben. So werden sie in Flemmings Version der Zeilen eins bis zwei – „’s war britzlich, und der schlinke Totz / Zerschirrt’ und drilberte ’s Geweech“ (Carroll, 2000a, S. 28) – BRITZLICH und SCHLINKE als Adjektive interpretieren und deshalb klein schreiben, TOTZ und GEWEECH als Nomen groß schreiben, ZERSCHIRRT’ und DRILBERTE als Verbalformen erkennen und klein schreiben. Auch die im Deutschen übliche Verdoppelung des Konsonanten nach einem betonten kurzen Vokal (vgl. dazu: Gallmann und Sitta, 1996, S. 80-82) werden die Schülerinnen und Schüler reflektieren und somit bewusster praktizieren, wenn sie etwa das Wort KATTMANEN in Flemmings Zeile zehn – „Nach dem KATTMANEN Feind er spürt“ (Carroll, 2000a, S. 28) – deutlich diktiert bekommen und schreiben müssen. Bei einem Wort wie SCHREECH aus Zeile drei nach Flemming – „Und die traue Schratte schreech“ (Carroll, 2000a, S. 28) – werden sie überlegen müssen, wie sie die Länge des Vokals schriftlich wiedergeben können (vgl. dazu: Gallmann und Sitta, 1996, S. 73-74). Auch die Interpunktion (vgl. dazu: Gallmann und Sitta, 1996, S. 151-191) des Textes stellt Anforderungen, etwa in Flemmings Zeilen fünf bis sechs: „Hüt’ dich, mein Sohn, vorm Schebberroch, / Des Maules Biß, der Klauen Krall!“ (Carroll, 2000a, S. 28). All diese Fragen sind in einer dem Diktat folgenden Besprechung unter Berücksichtigung der deutschen Rechtschreibregeln zu diskutieren.

Nach dem »Jabberwocky« sollte Humpty Dumptys These von der Arbitrarität der Wortbedeutung – allgemeiner, des sprachlichen Zeichens – in Verbindung mit seinen Thesen, dass Sprache letztlich von gesellschaftlicher Macht bestimmt ist und als Herrschaftsinstrument dient, erörtert werden. Hier eröffnet sich das weite Feld von Sprache und Politik. Abgesehen von der Analyse politischer Reden, Propaganda und Programmatik sollten auch die alltäglicheren Bereiche des Euphemismus und der POLITICAL CORRECTNESS, die den heutigen Sprachgebrauch stark prägen, bearbeitet werden. Als Ausgangspunkt könnte die Auseinandersetzung mit einem Artikel Zimmers (Zimmer, 1996) dienen. Die fiktive herrschaftspolitische Anwendung von Humpty Dumptys Thesen ist am Beispiel von Orwells NEWSPEAK, das die Welt seines Romans »Nineteen Eighty-Four« prägt (vgl. Orwell, 1982, bes. S. 241-252), zu studieren. Eine private Facette der Problematik zeigt Bichsels Geschichte »Ein Tisch ist ein Tisch« (vgl. Bichsel, 1995), in der ein alter Mann seine Privatwelt durch Umbenennung der ihn umgebenden Dinge erträglicher gestalten will, aber damit scheitert, weil er es wie Humpty verabsäumt, darüber Übereinkunft mit seinen Mitmenschen herzustellen.

Hinter Konzepten wie NEWSPEAK oder POLITICAL CORRECTNESS steckt die These, dass die Sprache des Menschen seine Gedanken determiniert (vgl. dazu Schlesinger, 1991), woraus folgt, dass sie zur Veränderung der Welt eingesetzt werden kann. Bekannt gewor-

den ist diese Idee in ihrer Ausformung als Sapir-Whorf-Hypothese (1956), Carrolls Episode vom WOOD WHERE THINGS HAVE NO NAMES (S. 176–178) besagt jedoch nichts anderes. Inzwischen wird diese These allerdings kaum mehr vertreten, denn sie konnte empirisch nicht erhärtet werden (vgl. Schlesinger, 1991, S. 30–33). Sprache ist auch kein Mittel zur Veränderung der Welt, bewusstseinsverändernd kann sie allenfalls „in Übereinstimmung mit ihrer geschichtlichen Situation“ (Betz, 1977, S. 93) wirken. Es gibt also „keinen Primat der Wörter, des Wortschatzes über die Wirklichkeit“ (Betz, 1977, S. 45). Hier sind andere Mächte am Werk. In einer modernen Theorie der angeborenen Sprachfähigkeit des Menschen (Chomsky) hat die Sapir-Whorf-Hypothese zudem keinen Platz, denn diese postuliert angeborene Denkstrukturen, auf denen alle Sprachen basieren. Warum Denken nicht sprachgebunden ist und warum wir annehmen können, dass im Menschen eine universale Grammatik angelegt ist, lesen die Schülerinnen und Schüler am besten bei Pinker (1994, S. 25–67) nach.

Literatur:

- Bärnthaler, Günther: Übersetzen im Deutschunterricht. Ein lernbereichsintegrativer Weg zu Stilkompetenz. In: Informationen zur Deutschdidaktik 3 (1993), S. 81–93.
- Bärnthaler, Günther: Fächerübergreifender Unterricht. Zur Notwendigkeit vertiefender Ergänzung gefächerten Unterrichts. In: Fächerübergreifender Literaturunterricht. Reflexionen und Perspektiven für die Praxis. Mit Beiträgen von Christian Angerer u. a. Hrsg. von Günther Bärnthaler und Ulrike Tanzer. Innsbruck u. a.: StudienVerlag 1999 (= ide-extra 5), S. 11–21.
- Betz, Werner: Verändert Sprache die Welt? Semantik, Politik und Manipulation. Zürich: Edition Interfrom 1977 (= Texte + Thesen 97).
- Bichsel, Peter: Ein Tisch ist ein Tisch. In: Peter Bichsel: Kindergeschichten. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1995 (= dtv 12151), S. 18–25.
- Carroll, Lewis: Alice hinter den Spiegeln. Mit einundfünfzig Illustrationen von John Tenniel. Übers. von Christian Enzensberger. 3. Aufl. O.O.: Insel 1977 (= insel taschenbuch 97).
- Carroll, Lewis: Alice im Spiegelland. In: Lewis Carroll. Misch u. Masch. Erzählungen und Gedichte. Literarische Werke II. Hrsg. von Jürgen Häusser. Übersetzung von Dieter H. Stündel. Darmstadt: Häusser 1996, S. 697–832.
- Carroll, Lewis: Durch den Spiegel und was Alice dort fand. Mit 50 Illustrationen von John Tenniel. Übers. und hrsg. von Günther Flemming. Stuttgart: Reclam 2000a (= Universal-Bibliothek 9747).
- Carroll, Lewis: Through the Looking-Glass and What Alice Found There. In: The Annotated Alice. The Definitive Edition. Alice's Adventures in Wonderland & Through the Looking-Glass. Original Illustrations by John Tenniel. Introduction and Notes by Martin Gardner. New York u. a.: Norton 2000b, S. 129–273.
- Cohen, Morton N.: Lewis Carroll. A Biography. 2nd printing. New York: Knopf 1996.
- DADA total. Manifeste, Aktionen, Texte, Bilder. In Verbindung mit Angela Merte hrsg. von Karl Riha und Jörgen Schäfer. Stuttgart: Reclam 1994.
- Gallmann, Peter; Sitta, Horst: Handbuch Rechtschreiben. 3. Aufl. mit kleinen Korrekturen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1996.

- Gardner, Martin: Introduction to More Annotated Alice. In: The Annotated Alice. The Definitive Edition. Alice's Adventures in Wonderland & Through the Looking-Glass. Original Illustrations by John Tenniel. INTRODUCTION and Notes by Martin Gardner. New York u. a.: Norton 2000a, S. XXIII-XXVIII.
- Gardner, Martin: Notes to »Through the Looking-Glass«. In: The Annotated Alice. The Definitive Edition. Alice's Adventures in Wonderland & Through the Looking-Glass. Original Illustrations by John Tenniel. Introduction and Notes by Martin Gardner. New York u. a.: Norton 2000b, S. 133-274.
- Jandl, Ernst: Laut und Luise. Frankfurt am Main: Luchterhand 1990.
- Kirk, Daniel F.: Charles Dodgson Semiotician. Gainesville: University of Florida Press 1963 (= University of Florida Monographs. Humanities 11, 1962).
- Luchtenberg, Sigrid: Language Awareness-Konzeptionen. Ein Weg zur Aktualisierung des Lernbereichs „Reflexion über Sprache“. In: Der Deutschunterricht 4 (1995), S. 93-108.
- Luchtenberg, Sigrid: Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch)Unterricht. In: Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Hrsg. von Katharina Kuhs und Wolfgang Steinig. Mit Beiträgen von Wolfgang Steinig u. a. Freiburg: Fillibach 1998, S. 137-156.
- Orwell, George: Nineteen Eighty-Four. A Novel. Harmondsworth: Penguin 1982.
- Pinker, Steven: The Language Instinct. New York: Morrow 1994.
- Saussure, Ferdinand de: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Hrsg. von Charles Bally und Albert Sechehaye. Unter Mitwirkung von Albert Riedlinger übers. von Herman Lommel. 2. Aufl. Mit neuem Register und einem Nachwort von Peter v. Polenz. Berlin: De Gruyter 1967.
- Schlesinger, I. M.: The wax and wane of Whorfian views. In: The Influence of Language on Culture and Thought. Essays in Honor of Joshua A. Fishman's Sixty-Fifth Birthday. Edited by Robert L. Cooper, Bernard Spolsky. Berlin u. a.: Mouton de Gruyter 1991, S. 7-44.
- Sutherland, Robert D.: Language and Lewis Carroll. The Hague u. a.: Mouton 1970 (= Janua Linguarum. Series maior 26).
- Zimmer, Dieter E.: Leuchtbojen auf einem Ozean der Gutwilligkeit. Wie die deutsche Sprache unter die Betroffenen fiel. In: Die Zeit 9 (23. Feb. 1996), S. 56.

✉ Günther Bärnthaler, AHS-Lehrer und Lehrbeauftragter für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Salzburg, Institut für Germanistik; Akademiestraße 20, A-5020 Salzburg. E-Mail: guenther.baernthaler@aon.at

GÜNTHER EISENHUBER

Literatur ist nicht selbstverständlich!

Zur Lautdichtung bei Hugo Ball und Raoul Hausmann

wea a buagschdomsubm issd
dea scheissd nu long koa gedichd.
Hans Kumpfmüller

I. Grundannahmen

Sprache ist eine stark konventionalisierte Verkehrsform, die auf unterschiedlichen Ebenen normiert ist. Wer einer Sprachgemeinschaft zugehörig sein und in kommunikativer Interaktion mit anderen Mitgliedern dieser Gemeinschaft Erfolg haben will, vor allem auch im Sinne eigener Interessen, wird die Geltung dieser Normen akzeptieren. Im Regelfall erfolgt diese Zustimmung unbewusst, im konformen, unreflektierten Gebrauch von Sprache. Solange sie sich für einen Nutzer als Instrument sozialen Handelns als tauglich erweist, seine Absichten zu verwirklichen, ist sie nicht Gegenstand kritischer Aufmerksamkeit. Im alltäglichen Gebrauch ist uns Sprache geläufig, selbstverständlich.

Insofern Literatur eine Kommunikationsform u. a. ist, hat Sprache darin instrumentalen Charakter und gilt das bisher Behauptete. Insofern Literatur aber eine Kunstform u. a. ist, ist Sprache auch ihr Material. Für den Umgang der Literatur mit Sprache gilt nicht unbedingt, was für ihren Alltagsgebrauch gilt. Literatur kennzeichnet im Vergleich zu nicht-literarischer Kommunikation u. a. ein bewussterer Umgang mit ihrem Material. Der Schriftsteller ist demnach einer, der sich (in seiner Arbeit, manchmal auch darüber hinaus) durch erhöhte Sprachaufmerksamkeit auszeichnet. Dieses Sensorium äußert sich im Ergebnis fallweise darin, dass Sprache offen und bewusst gegen ihre Gebräuchlichkeit verwendet wird. Ob und inwieweit diese Abweichung für Literatur konstitutiv ist, ist strittig. Unbestritten ist allerdings, dass es darin Traditionen und Formen gibt, für die das geradezu programmatisch zutrifft.

II. Einleitung

Diese Traditionen und Formen werden häufig unter dem Begriff „Nonsense-Dichtung“ zusammengefasst. Die Wahl dieses Begriffs ist u. a. aus diesen Gründen unglücklich:

- a. Er impliziert eine Wertung des Phänomens, das er bezeichnet. Er suggeriert, es sei sinnfreie Spielerei, die sich nichts als überschießender Lust am Blödeln, am anspruchslosen Ulk und selbstzweckhafter Abweichung oder gar Destruktivität verdanke.
- b. Er unterstellt, dass es ihr zentral um die Negation von Sinn gehe, um die möglichst vollständige Auflösung von Sinnstrukturen zum Zweck der sprachlichen Darstellung von Unsinn. Andere Motivationen werden erst gar nicht unterstellt.

Insgesamt ist die Rede von der Nonsense- bzw. Unsinnsdichtung grob verharmlosend. Während man an Klassikern dieser Tradition, Christian Morgenstern, Joachim Ringelnatz, Andreas Okopenko u. a., hartnäckig nur die „populäre Oberfläche“ wahrnimmt, den clownesken Humor, das skurril Heitere, verdächtigt man Spielformen, die sich etwa im Kontext der historischen Avantgarden entwickelt haben, häufig der Beliebigkeit und des Betrugs. Versuche, Sprache gestalterisch wider ihre Geläufigkeit und kommunikative Funktionalität zu verwenden, werden allenfalls dann akzeptiert, wenn sich über die entdeckten „Fehler“ im Sprachsystem leicht lachen lässt.

Besonders beliebt wie verbreitet ist dabei das Verfahren, Sprache allzu wörtlich zu verstehen, um aus der semantischen Verwechslung, die daraus entsteht, eine Pointe zu gewinnen. Geschieht das, wie etwa im Folgenden bei Friedrich Achleitner, auch noch im Dialekt, gewinnt das zusätzlich eine gewisse volkstümliche Note:

waon i / a hejd wa // sogaddn dlaid zu mia / du hejd // do bi i liawa / koana. (Achleitner, 1991, S. 25)

Semantische Paradoxien und Sinnwidrigkeiten, die Verschiebungen, die sich aus der Verwechslung von eigentlicher und uneigentlicher Verwendung mehrdeutiger sprachlicher Ausdrücke (Wörter, Phrasen) ergeben, können die Welt aber schon auch bedrohlicher aus den Fugen geraten lassen. Im folgenden Abschnitt aus Konrad Bayers »der sechste sinn«, den ich hier nur stark gekürzt zitieren kann, hält der Witz schon nur mehr so lange an, bis einem das Lachen im Halse stecken bleibt:

franz goldenberg kam zur tür herein und gab mir die hand. Ich gab dr. ertel die hand. dr. ertel gab marion bombe die hand. marion bombe gab dr. aust die hand. dr. aust gab dr. herbert krech die hand. dr. herbert krech gab [...] ives acker die hand. ives acker wollte sergio cohen die hand geben. Endlich nahm sergio cohen die hand von ives acker und gab sie vera kovar. vera kovar [...] gab nun wieder doris ottlitz die hand. er-bost schmiss doris ottlitz die hand auf den boden. goldenberg wurde dringend aufgefordert, den empfang sofort zu verlassen. (Bayer, 1985, S. 221f)

Es wäre ein Leichtes, die Liste solcher Beispiele fortzusetzen. Diese Gegenüberstellung zeigt allerdings schon deutlich genug, dass diese Texte ihre Pointen aus der semantischen Unlogik gewinnen, die bei niedriger Sprachaufmerksamkeit alltäglicher Sprachverwendung meist unbemerkt bleibt. Vielleicht ist im einen oder anderen Fall diese Pointe auch schon der Zweck der Übung, ganz gewiss ist sie das nicht in allen. Der Begriff „Nonsense-Dichtung“ sagt in solchen Fällen wenig über den Gegenstand, den er bezeichnet, er spricht wohl eher beredt von der mangelnden Bereitschaft zu näherer Betrachtung.

Eine Spielart von Unsinnsdichtung, für die der Begriff auf den ersten Blick passender scheint, soll hier eingehender beleuchtet werden: Lautdichtung. Historisch betrachtet ist die Entwicklung der Lautpoesie um die Jahrhundertwende das Ergebnis einer tiefgreifenden Verunsicherung über die Leistungsfähigkeit von Sprache, die im Kontext der Moderne auch in anderen Bereichen als der Literatur ihre Spuren hinterlassen hat. Laut-

dichtung verdankt sich also – verkürzt gesprochen – einer gesteigerten Sprachaufmerksamkeit, die als Skepsis gegenüber dem Material der Dichtung für viele die Suche nach neuen ästhetischen Formen dringend erforderlich machte. Das Problem, wie Sprache noch künstlerischer Ausdruck abzugewinnen sei, hat u. v. a. so unterschiedliche Autoren wie Hugo von Hofmannsthal, Karl Kraus und August Stramm umgetrieben, hat aber vor allem Futuristen und Dadaisten zu radikalen Experimenten inspiriert. Im Folgenden möchte ich die Konzeptionen der Lautdichtung zweier prominenter Vertreter dieses Genres und dieser Bewegungen, Hugo Ball und Raoul Hausmann, im direkten Vergleich miteinander erläutern. Es soll gezeigt werden,

- a. was die Zweifel an der Tauglichkeit der Verkehrssprache als Material ihrer Literatur im Einzelnen begründet hat;
- b. dass Lautdichtung nicht gleich Lautdichtung, dass die einzelnen Umsetzungen also nicht beliebig und austauschbar sind, sondern durchaus gravierende Unterschiede in der jeweiligen poetologischen Konzeption erkennen lassen;
- c. dass der Begriff „Nonsense-Dichtung“ auch die spezifische Erscheinung dieser Spielform vielmehr entstellt als angemessen beschreibt.

III. Verse ohne Worte – das lautpoetische Programm Hugo Balls

jolifanto bambla o falli bambla großiga m'pfa habla horem [...]
--

Eine Poetik der Lautdichtung liegt bei Ball nicht als geschlossenes Konzept vor, ist aber aus einer Vielzahl verstreuter Einzeläußerungen rekonstruierbar. Die ergiebigsten Quellen dazu liefern das »Eröffnungs-Manifest« zum 1. Dada-Abend, das er im Juli 1916 begleitend zum Vortrag von »Gadji beri bimba« präsentierte (vgl. Meyer et al., 1985, S. 255-257), und – in erheblich größerem Umfang – das Tagebuch »Die Flucht aus der Zeit«. Es zeigt wünschenswert deutlich, aus welchen Überlegungen sich die Idee der Lautdichtung mit langem Vorlauf entwickelt hat, ist allerdings auch geprägt von der weltanschaulichen Perspektive seiner letzten Lebensjahre, in denen er es für die Veröffentlichung 1927 redigiert hat (vgl. Ball-Hennings, 1991, S. 270f). Dieser biographische Kontext und ein Vergleich mit dem »Eröffnungs-Manifest« legen nahe, dass sich das religiös-mystisch untermauerte Verständnis der Lautdichtung Balls Rückwendung zum Katholizismus verdankt und ihren ursprünglichen Gehalt nicht authentisch wiedergibt. Ich werde deshalb diesen Aspekt im Folgenden weitgehend ausklammern.

Ball rückt mit seinem »Eröffnungs-Manifest« sein kritisches Interesse an der Sprache und den Möglichkeiten ihrer künstlerischen Verwendung programmatisch in den Mittelpunkt. Eine ganze Hälfte des kurzen Textes zum Programm Dadas gilt seiner Lautdichtung. Daraus werden drei Aspekte erkennbar, die den Verzicht auf die konventionelle Lexik begründen sollen:

- a. Die Verwendung nicht lexikalisierter, neu gebildeter Lautfolgen wahrt den Anspruch künstlerischer Originalität. Ball will sich die Sprache seiner Dichtung selbst erfinden und nicht auf vorhandene Formen zurückgreifen.

- b. Die allgemeine Verkehrssprache ist als Instrument des sozialen Umgangs und vor allem durch den Journalismus moralisch korrumpiert und zu künstlerischen Zwecken untauglich. Ball argumentiert unter der Annahme eines quasi-religiösen Wertes von Sprache:

Man verzichte mit dieser Art Klanggedichte in Bausch und Bogen auf die durch den Journalismus verdorbene und unmöglich gewordene Sprache. Man ziehe sich in die innerste Alchimie des Wortes zurück, man gebe auch das Wort noch preis, und bewahre so der Dichtung ihren letzten heiligsten Bezirk. (Ball, 1946, S. 100)

- c. Lautdichtung bietet die Chance, die Arbitrarität konventionalisierter Sprache zu überwinden und die Bildung von Lautfolgen gleichsam natürlich bzw. onomatopoeisch zu motivieren. Sie erschöpft sich allerdings nicht darin, lautmalerisch dichten zu wollen. Ball verzichtet nur mit der konventionellen Sprache nicht grundsätzlich auch darauf, Realitätsbezug herzustellen, ohne dass darin aber eine eindeutig fassbare Bedeutung vermittelt werden soll. Er nutzt dazu auch geläufiges, allenfalls entstelltes Wortmaterial und die Assoziativität von Lautsymbolik (vgl. Klinger, 1982, S. 171-177).

Diese Punkte spielen natürlich auch im Tagebuch eine Rolle, wenngleich es die sozialen und politischen Implikationen von Lautdichtung stärker akzentuiert als das »Eröffnungs-Manifest«.

- d. Der Zustand der Welt provoziert eine Abkehr von gegenständlicher Darstellung in der Kunst, im Falle von Literatur den Verzicht auf Sprache. Die Eintragung vom 5. 3. 1916 enthält dazu eine mahnende Anmerkung, ausgehend von den Abstraktionen in Kandinskys Malerei:

Um den Menschen geht es, nicht um die Kunst. Wenigstens nicht in erster Linie um die Kunst. Dass das Bild des Menschen in der Malerei dieser Zeit mehr und mehr verschwindet und alle Dinge nur noch in der Zersetzung vorhanden sind, das ist ein Beweis mehr, wie hässlich und abgegriffen das menschliche Antlitz, und wie verabscheuenswert jeder einzelne Gegenstand unserer Umgebung geworden ist. (Ball, 1946, S. 76f.)

Ball warnt also davor, ästhetische Probleme unabhängig von den Zeitumständen zu stellen und künstlerische Innovation als Selbstzweck zu betreiben. Andererseits wertet er die Tendenz zur Abstraktion gerade als eskapistische Reaktion auf eben diese Zeitumstände.

- e. Ball sah die Kunst von einer Rationalisierung bedroht, die alle Lebensbereiche des Menschen zunehmend bestimmte. Um sie davor zu bewahren, dem intellektuellen Zugriff, der Verwertung zu entziehen, sollte sie zu primitiven Formen zurückkehren und auf einen rational fassbaren Gehalt möglichst verzichten. Diese Forderung löse

sich für Literatur u. a. in der Weigerung ein, die konventionelle Sprache zu führen (vgl. Ball, 1946, S. 64, S. 70). Ball interpretiert diese Primitivität mit Vorliebe entwicklungspsychologisch. Infantilismus gilt ihm einerseits als Protest gegen die von einer dominanten Rationalität bestimmte Gesellschaftsordnung und bietet andererseits Zugang zu Bereichen der Imagination, die für die Entwicklung der Kunst befruchtend wirken könnten:

Die Kindheit als eine neue Welt, und alles kindlich Phantastische, alles kindlich Direkte, kindlich Figürliche gegen die Senilitäten, gegen die Welt der Erwachsenen. [...] Die Kindheit [...] ist eine kaum beachtete Welt mit eigenen Gesetzen, ohne deren Erhebung es keine Kunst gibt [...]. Sich überbieten in Einfalt und Kindsköpfigkeit – : das ist noch die beste Gegenwehr. (Ball, 1946, S. 101f.)

- f. Die gesteigerte Aufmerksamkeit, die sich auf Sprache richtet, und die skeptische Prüfung ihrer Mittel würden die Literatur beleben. Ball fordert einen Rückbau komplexer Strukturen und die Reduktion der Sprache auf ihre Grundelemente. Erst nach Lösung einzelner Wörter aus syntaktischen und einzelner Laute aus lexikalischen Zusammenhängen können sie eine neue, verschüttete Wirksamkeit entfalten.

Dass Lautdichtung auch in anderer Form realisierbar und das Verhältnis von Konzept und Umsetzung nicht gänzlich beliebig ist, zeigt ein Vergleich mit dem Programm Raoul Hausmanns, der Optophonetik.

IV. Zur Theorie der Optophonetik bei Raoul Hausmann

Neben Ball ist Hausmann derjenige unter den Dadaisten, der die Entwicklung der Lautdichtung durch seine Versuche entscheidend weitergetrieben hat. Mit einiger Verzögerung hat auch er in zahlreichen verstreuten Äußerungen versucht, seinen Beitrag zu reflektieren, theoretisch zu untermauern und gegen andere Umsetzungen abzugrenzen. Die innovative Spezifik seines Ansatzes zeigt sich offen im direkten Widerspruch gegen die von Ball verfolgten Ziele:

- a. Hausmann verbindet mit dem Entwurf einer „Privatsprache“ in seiner Lautdichtung nicht den Anspruch künstlerischer Originalität. Zumindest für seine beiden Plakatgedichte »fmsbwtözü« und »OFFEAHBDC« ist dokumentiert, dass er darin im Gegenteil vielmehr eine Chance sieht, den gestalterischen Einfluss des Künstlers im Produktionsprozess einzuschränken, indem er die Auswahl der Lettern etwa dem Setzer überlässt (vgl. Hausmann, 1980, S. 43).
- b. Es gibt keine Hinweise darauf, dass der Verzicht auf die Normalsprache in der Lautdichtung Hausmanns darin begründet ist, dass sie durch den Gebrauch im Alltag Qualitäten (Reinheit, Würde u. a.) verloren habe, die sie für künstlerische Zwecke allein verwendbar mache. Vor allem aus der Praxis seiner Bild- und Bild-Text-Montagen der Berliner Dada-Phase spricht im Gegenteil die Auffassung, dass es kein Ma-

terial gebe, das aufgrund bestimmter Merkmale für künstlerischen Gebrauch geeigneter sei als andere, sozusagen kunstfremde Materialien.

- c. Hausmann will im Verzicht auf die konventionelle Lexik nicht deren Arbitrarität überwinden, sondern Sprache vollständig von ihrer abbildenden Funktion lösen. Für Ball besteht der Wert der Elemente, die er zu „Klanggedichten“ (vgl. Ball, 1946, S. 100) kombiniert, primär in ihrer auditiven Qualität, die er lautmalerisch und laut-symbolisch durchaus nutzt, um Realitätsbezug herzustellen. Für Hausmann ist dagegen ihr Klangwert nicht allein bestimmend, schon gar nicht im Hinblick auf ihre Bezeichnungsfunktion. Er ist neben ihren optischen Eigenschaften nur eine Dimension des Grundelements von Dichtung, das er konsequenterweise nicht als Laut, sondern als Buchstabe bestimmt:

Die Lautgedichte Hugo Balls waren Versuche einer neuen, unbekannten Dichtersprache, meine, in Unkenntnis von Balls Erfindung zwei Jahre später geformten phonetischen Gedichte waren reine Buchstabengedichte, also lettristisch, nicht wie die Balls POESIES DE MOTS INCONNUS. (Hausmann, 1994, S. 267)

Hausmann sah also seinen Beitrag in der Geschichte der Lautdichtung darin, den Verzicht auf Semantik konsequenter durchgeführt zu haben als Ball und das Lautgedicht um seine anschauliche Dimension erweitert, als optophonetisches Gedicht realisiert zu haben (vgl. Hausmann, 1980, S. 42f).

- d. Es ist mit guten Gründen anzunehmen, dass Hausmann in abstrakter Kunst keine angemessene Form gesehen hätte, Protest literarisch umzusetzen. Zum einen enthalten seine Erklärungen zum Thema keine Anhaltspunkte dafür, dass er den Verzicht auf Diskursivität in diesem Sinn verstanden wissen wollte; zum anderen ist das Werk Hausmanns in der Phase der Experimente mit Lautdichtung reich an Texten, in denen sich Kritik an sozialen und politischen Zuständen offen und explizit ausspricht.
- e. Lautdichtung folgt natürlich auch bei Hausmann dem Prinzip, Sprache auf Grundelemente (hier Buchstaben) zu reduzieren. Allerdings ist die Reduktion der Kunstmittel bei ihm an der Vision eines neuen, modernen Menschen, seiner veränderten Bewusstseinsverfassung und Weltwahrnehmung orientiert und nicht regressiv wie bei Ball.

Wer also wie ein Primitiver oder wie ein Kind darstellt, ist sich der Verantwortlichkeit seiner Entwicklungs- und Bewusstseinsstufe gegenüber nicht bewusst oder er betrügt. Im besten Falle kommen bei dieser Formübernahme ästhetische Spielereien zustande, – und gerade die Schöpfung des Primitiven oder des Kindes lebt jenseits der Ästhetik. [...] Es gehört Mut dazu, eine Welt anzuschauen, eine Weltanschauung optisch zu gestalten, es gehört der Mut dazu, in einer unbekannten Sprache zu sprechen – aber diese [...] Umgestaltung und Neugeburt muß in unserer Zeit vollzogen werden. (Hausmann, 1982/1, S. 185)

Nichtsdestotrotz enthält auch Hausmanns Lautdichtung ein anti-rationalistisches Moment. Die bewusste, gezielte Abweichung von Regeln, die auf unterschiedlichen Ebenen die Verwendungsmöglichkeiten (national-)sprachlicher Mittel festlegen, soll die pseudo-logische Ordnung der Sprache(n) überwinden und die Einschränkungen aufheben, die letztlich ihre energetische und emotionale Verarmung befördern (vgl. Hausmann, 1965, S. 1195). Hausmann setzt diese Kritik ungleich radikaler um als Ball, ignoriert nicht nur syntaktische Regularitäten und Vorgaben des Lexikons, sondern verletzt sehr viel häufiger auch die Lautstruktur des Deutschen, etwa durch a-normale Häufung von Konsonanten. Der Vortrag verlangt folglich einen größeren artikulatorischen Aufwand und aktiviert Ausdrucksmöglichkeiten der menschlichen Stimme, die ansonsten, beim Sprechen, das einer bestimmten einzelsprachlichen Lautstruktur folgt, ungenützt bleiben. In diesem Sinn, als gezielte Abweichung von Normen einer bestimmten Einzelsprache, ist die Lautdichtung Hausmanns wohl auch nationalsprachliche Literatur.

Daß das Gedicht sich im Zusammentreten der möglichst verschiedenen und unabhängigen Phoneme „im Munde macht“, ermöglicht seine Strukturierung nach einer „Lautdialektik“, die jeder herkömmlich logisch-syntaktischen Auseinanderfaltung von bloßen intellektuellen Bedeutungsgebungen sich entzieht [...]. (Hausmann, 1965, S. 1194)

- f. Wie Ball hat sich auch Hausmann eine gegenüber traditioneller Literatur veränderte Wirksamkeit von Lautdichtung erwartet, allerdings nicht in der Evokation eines durch den sprachlichen Reiz kaum eingegengten Assoziationsraums, sondern durch Verknüpfung der optischen und akustischen Dimension ihrer Grundelemente, den Buchstaben. Ihre Übereinstimmung im optophonetischen Gedicht entspreche den physiologischen Grundlagen menschlicher Wahrnehmung besser als herkömmliche Formen der Kunst, die einzelne Sinnesmodalitäten nur getrennt voneinander aktivieren (vgl. Hausmann, 1982/2, S. 53f., S. 57).

V. Zusammenfassung

Ein Vergleich der Konzeptionen von Lautdichtung bei Ball und Hausmann verrät natürlich auch grundlegende Unterschiede im Verständnis von Dichtung überhaupt. Hausmann weicht dabei in Programmatik und Umsetzung seiner Lautdichtung insgesamt viel stärker von einem traditionellen Verständnis von Literatur, im besonderen von Lyrik, ab als Ball. Seine Versuche sind nicht mehr gezielt auf das Vorstellungs- und Empfindungsvermögen des Rezipienten gerichtet, sondern zielen darauf ab, den semantischen Gehalt sprachlichen Materials möglichst vollständig zu eliminieren. In ihren Lautfolgen sind kaum noch Ähnlichkeiten mit phonematischen Strukturen des Deutschen erkennbar. Die artikulatorische Anstrengung, die ihr Vortrag verlangt, ist deshalb ungleich größer als bei Ball. Der Ausdruck beschränkt sich nicht nur auf ihre auditive Dimension, sondern behauptet zudem auch optische Qualitäten. Hausmann verstand seine Lautdichtung schließlich auch nicht als Ergebnis eines Schöpfungstums, das sich aus dem krea-

tiven Potential eines Einzelkünstlers speist. Sie sollte vielmehr einen Beitrag leisten zum Aufbau einer neuen Dichtung in einer neuen Sprache für einen neuen Menschen.

So unterschiedlich die Ansätze auch sind, beiden gemeinsam sind tiefe Zweifel daran, ob Normalsprache überhaupt noch literaturfähig ist. Diese Beunruhigung ist u. a. Ausdruck einer erhöhten Aufmerksamkeit bzw. Skepsis gegenüber dem Gebrauch von Sprache in Politik, Journalismus und Werbung, die viele Künstler dazu gedrängt hat, das Verhältnis von Sprache und Literatur grundsätzlich und radikal zu überdenken; mit sehr unterschiedlichen Ergebnissen: Was den gleichsam missionarischen Eifer eines Karl Kraus im Kampf um die Reinheit und Würde der Sprache motiviert hat, hat Ball wie Hausmann eben letztlich dazu geführt, die weitgehende Abkehr der Dichtung von der Verkehrssprache zu postulieren.

Literatur

- Achleitner, Friedrich: KAAAS. Dialektgedichte. Salzburg und Wien: Residenz Verlag 1991.
- Ball, Hugo: Die Flucht aus der Zeit. Luzern: Verlag Josef Stocker 1946.
- Ball-Hennings, Emmy: Hugo Ball. Sein Leben in Briefen und Gedichten. Frankfurt: Suhrkamp 1991.
- Bayer, Konrad: Sämtliche Werke, Band 2. Hg. Gerhard Rühm. Wien: ÖBV – Klett-Cotta 1985.
- Hausmann, Raoul: Zur Gestaltung einer energetischen Sprachform. In: Sprache im technischen Zeitalter. Hg. Walter Höllerer. H. 14/1965. S. 1193-1196.
- Hausmann, Raoul: Am Anfang war Dada. Giessen: Anabas 1980.
- Hausmann, Raoul: Die neue Kunst. Betrachtungen (für Arbeiter). In: R. H.: Bilanz der Feierlichkeit. Texte bis 1933, Band 1. Hg. Michael Erlhoff. München: edition text + kritik 1982. S. 179-185.
- Hausmann, Raoul: Optophonetik. In: R. H.: Sieg Triumph Tabak mit Bohnen. Texte bis 1933, Band 2. Hg. Michael Erlhoff. München: edition text + kritik 1982. S. 50-57.
- Hausmann, Raoul: Aussichten oder Ende des Neodadaismus. Ein Essay. In: Adelheid Koch: Ich bin immerhin der größte Experimentator Österreichs. Raoul Hausmann. Dada und Neodada. Innsbruck: Haymon 1994. S. 227-316.
- Klinger, Frank: Zu den Lautgedichten von Hugo Ball. In: Hugo-Ball-Almanach 1982. Hg. Ernst Teubner. Pirmasens: Komet 1982. S. 153-212.
- Kumpfmüller, Hans: „sauschdoidalgraffiti“. Weitra: Verlag Bibliothek der Provinz, o. J.
- Meyer, Raimund et al.: Dada in Zürich. Zürich: Arche 1985.

✉ Günther Eisenhuber, Verlagsangestellter (Residenz Verlag); Gaisbergstraße 6,
A-5020 Salzburg. E-Mail: guenther.eisenhuber@oebv.co.at; g_eis@gmx.net

THEMA

Language Awareness in der Fremdsprachendidaktik

ELKE KÖRNER

Frühkindlicher Spracherwerb

Fremdsprachenerwerb im Kindesalter sollte in einem Europa, in dem die einzelnen Staaten immer näher zusammenrücken, in dem alle EU-Bürger laut dem Weißbuch »Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft« von 1995 in Zukunft drei Sprachen beherrschen werden, stets mehr Aufmerksamkeit bekommen.

Im Allgemeinen ist der Durchschnittseuropäer überzeugt, dass Kinder aufgrund ihrer großen Aufnahmefähigkeit und der ständigen Konfrontation mit Neuem besonders gute Voraussetzungen haben, eine oder mehrere Fremdsprachen zu lernen.

Als Konsequenz der Ergebnisse der PISA-Studie steht in Deutschland nun zur Diskussion, ob nicht schon im Kindergarten Sprachunterricht angeboten werden sollte, um das Fremdsprachenniveau und die Leselust der deutschen Kinder und Jugendlichen zu erhöhen.¹

Die Europäische Kommission hat 1998 Empfehlungen² als Resultat eines Projekts herausgegeben, die die idealen Bedingungen beschreiben, unter denen den jungen Europäern im Vorschul- und Primarbereich Fremdsprachen näher gebracht werden können. Aus dieser Auflistung von idealen Voraussetzungen kindlichen Sprachenlernens können Aufforderungen zur Sprachaufmerksamkeit herausgelesen werden. Sie betreffen die drei wichtigsten Faktoren des Sprachunterrichts im Primarbereich: die Kinder, die LehrerInnen und die Eltern.

I. Europäische Empfehlungen

Die wichtigsten Schlussfolgerungen aus der Untersuchung lauten: Die fremdsprachliche Früherziehung kann sich in mehrfacher Hinsicht sehr positiv auf die Schüler/-innen auswirken, und zwar auf ihre Sprachkompetenz, ihre positive Einstellung anderen Sprachen gegenüber und auf ihr Selbstvertrauen.³

Sprachaufmerksamkeit kann bei Kindern sicher nicht differenzierte Reflexion und Sprechen über Sprache bedeuten. Durch die frühe Konfrontation mit einer oder mehreren Sprachen kann jedoch die Offenheit und Neugier gegenüber „andersklingender Verständigung“ vergrößert und angeregt werden. Dabei kommt es bei Kindern sehr wohl auch zu Reflexionen und Vergleichen mit Wörtern zwischen der zu erlernenden Fremdsprache und der Muttersprache oder anderen Sprachen, mit denen Kinder unter anderem durch die Medien tagtäglich umgeben sind. Selbstständiges Entdecken solcher Phänomene regt ihre natürliche Neugier nach neuen solcher Entdeckungen an und schärft die kindliche Aufmerksamkeit.

In den Empfehlungen wird die Wichtigkeit des täglichen Spracherwerbs für Kleinkinder und Kinder hervorgehoben. Die Einheiten sollten im Idealfall eine Dauer von ca. 20 bis 30 Minuten haben.

Eine tägliche, dosierte Konfrontation mit der Fremdsprache entspricht der Konzentrationsfähigkeit der Kinder und nimmt sie in die Alltagsroutine auf.

Es wird kein Idealalter für den Fremdspracherwerb bei Kindern angegeben, doch geht man davon aus, dass durch einen frühen Beginn dem lebenslangen Sprachenlernen mehr Raum gegeben werden kann. Kinder, die relativ früh mit einer Fremdsprache in näheren Kontakt kommen, zeigen sich oft auch interessiert an anderen Fremdsprachen.

Kontinuität im kindlichen Sprachenlernen ist eine weitere nicht zu vernachlässigende Variable. Da der Fremdspracherwerb bei Kindern schwankend verläuft, ist es äußerst wichtig, längerfristiges Lernen zu ermöglichen, um nicht durch unzureichende Planung und geringe Ressourcen Gefahr zu laufen, die Sensibilisierung der Kinder gegenüber Mehrsprachigkeit ruckartig zu beenden.

Betont wird in den Empfehlungen auch, dass eine ausreichende Infrastruktur und professionelle Mittel zur Verfügung stehen sollten. Die SprachlehrerInnen sollten über ausreichende Kenntnisse in der Zielsprache verfügen. Sie sollten die Fähigkeit haben, diese Sprache zu analysieren und zu beschreiben und außerdem über Prinzipien des Spracherwerbs Bescheid wissen. Es werden von den LehrerInnen auch methodisch-didaktische Fähigkeiten verlangt, die speziell auf den Fremdsprachenunterricht für Kleinkinder abgestimmt sind. Sie sollten zusätzlich die Möglichkeit haben, sich ständig weiterzubilden und aktiv an Forschungsprojekten teilzunehmen.

Aus dieser umfassenden Beschreibung der LehrerInnen für primären Sprachunterricht kann man entnehmen, dass sie besonders aufmerksam sowohl den Kindern gegenüber als auch der zu vermittelnden Sprache und ihrer didaktischen Umsetzung sein müssen. Die LehrerInnen können sehr viel für die momentane wie auch spätere Sprachaufmerksamkeit ihrer kleinen Schüler tun: Mit ihrem Engagement, ihrer Sensibilität und Offenheit gegenüber den kindlichen Reaktionen steht und fällt oft die Bereitschaft der Kinder, sich auf das Medium Fremdsprache einzulassen.

Der dritte wichtige Faktor, der auch zur Sprachaufmerksamkeit der Kinder beitragen kann, sind die Eltern, die laut Empfehlungen der EU bei der Einführung einer Fremdsprache ins Leben ihrer Kinder unbedingt einbezogen werden sollten. Die Eltern sollten über die Zielsetzungen genau informiert sein, um ihre Kinder auch außerhalb des Unterrichts unterstützen zu können. Die elterliche Aufmerksamkeit gegenüber den Reaktionen der Kinder auf das neue Medium Fremdsprache kann sich auf den Lernprozess

sehr positiv auswirken, den Kindern Sicherheit geben und sie zu weiteren Schritten in der Fremdsprache ermutigen.

II. Praxis

Da beim Spracherwerb im Kleinkindalter auch heute leider noch immer improvisiert werden muss und die Empfehlungen der Europäischen Kommission nur begrenzt umgesetzt werden können, müssen die SprachlehrerInnen oft Anpassungsmaßnahmen an nicht ideale Voraussetzungen vornehmen.

Die SprachlehrerInnen agieren mit dem Wissen über die Sprachentwicklung bei Kindern⁴ im Hinterkopf. Sie nehmen Rücksicht auf die verschiedenen sensiblen Phasen der Entwicklung des kindlichen Gehirns und stimmen ihren Unterricht im Idealfall auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der kleinen Schüler ab. Da sich das Sprachkönnen bei Kindern nicht kontinuierlich, sondern sprunghaft und schubweise entwickelt, sind die Anforderungen an die LehrerInnen äußerst groß. Die Resultate ihrer Bemühungen werden oft erst nach Wochen und manchmal auch nur nach Monaten deutlich. Beim kindlichen Sprachenlernen kann nämlich das Phänomen der „silent period“ auftreten: Kinder schweigen eine Zeit lang, sie weigern sich in der für sie neuen Sprache zu sprechen und folgen dem Sprachunterricht mehr oder weniger aufmerksam. Dieses manchmal auftretende und für viele LehrerInnen beängstigende Schweigen kann jedoch auch ein Signal für intensive, innere Spracharbeit des Kindes sein. Vielleicht ist dies auch ein Zeichen von Sprachaufmerksamkeit bei Kindern, die von ihnen jedoch nicht in Worte gefasst werden kann und soll?

Den Eltern kommt in dieser Phase eine sehr wichtige Rolle zu: Nämlich die des aufmerksamen, abwartenden Verbündeten, der sein Kind keinesfalls zum Sprechen in der Fremdsprache zwingen, sondern den kleinen Lerner vielmehr verständnisvoll bei seiner neuen Aufgabe begleiten sollte.

Der sprachliche Input des Lehrers kann nie dem Output der Kinder entsprechen, da diese einen Basiswortschatz von ca. 400 bis 500 Wörtern benötigen, um selbst aktiv und durch neuen Input produzieren zu können.

Dadurch wird auch klar, dass die ersten Einheiten im Sprachunterricht mit Kindern eher von den LehrerInnen dominiert werden und die Kinder anfangs eine Zuhörerrolle übernehmen. Ihre sprachlich aktiven Beiträge begrenzen sich bestenfalls auf die Reproduktion von den durch die LehrerInnen vorgegebenen Strukturen. Meist wird ein stummes, mehr oder weniger aufmerksames Verstehen durch Ausführen von Aufforderungen festgestellt werden können.

In dieser Anfangsphase ist es besonders wichtig, den Unterricht durch viele verschiedene Aktivitäten mit gleichen Inhalten zu gestalten. Die Phantasie der LehrerInnen ist angesprochen, die Unterrichtsplanung bezieht idealerweise alle Sinne der Kinder mit ein. Dadurch wird der Fremdspracherwerb dem kindlichen Alltag angenähert und die neue Sprache zum Instrument für Erlebnisse und Entdeckungen. Da die Konzentrationsfähigkeit in diesem Alter gering ist, setzen sich die Unterrichtseinheiten aus ganz unterschiedlichen Aktivitäten (z. B. aus Bewegungsspielen, Zeichnen, Malen, Basteln, Musizieren, Singen, Rollenspielen...) zusammen. Automatisch werden so beide Gehirn-

hälften aktiviert und die Inhalte des Unterrichts effektiver und in verschiedenen Formen im Gedächtnis der Kinder verankert.

Wie im alltäglichen Umgang mit muttersprachlichen Kindern wird eine natürliche, kindgerechte Sprache verwendet. Sie ist gekennzeichnet durch langsames Sprechtempo, Pausen, Betonung der Schlüsselwörter, Wiederholungen und eine lebhaftige Mimik und Körpersprache.

Inhaltlich wechseln sich Rituale und Sprachnotsituationen⁵ ab. Kinder lieben Wiederholungen, sie können Märchen viele Male und am liebsten mit identischem Inhalt anhören. Die Rituale im Sprachunterricht nehmen auf diese Vorliebe der kleinen Schüler Bezug. Wiederholungen geben Sicherheit und stellen kleine Erfolgserlebnisse für sie dar. Dies kann z. B. durch ein Lied zu Beginn und am Ende des Unterrichts oder durch ein besonders beliebtes Spiel erreicht werden.

Unter Sprachnotsituationen versteht man Momente, in denen die Kinder Aufgaben sprachlich kreativ zu lösen haben. Diese Situationen können dem Kind Erfolge oder Misserfolge bescheren und führen es an die Grenzen der Verständigungsfähigkeit in der neuen Sprache. Situationen dieser Art können z. B. durch Variationen eines bereits bekannten Spiels oder durch Rollenspiele geschaffen werden und sollten – wie alle Aktivitäten – dem kindlichen Alltagsleben nahe kommen.

Gleichzeitig ist darauf zu achten, dass sich im Sprachunterricht bei Kindern Bewegung und Ruhe die Waage halten, damit ihre große Aufnahmefähigkeit gewahrt bleibt.

Die Progression erfolgt vom Einfachen zum Komplexen. Dies bedeutet z. B., dass bei älteren Kindern die schriftliche Sprache als Vertiefung von bereits mündlich verwendeten Sprachmitteln eingesetzt wird.

Der Korrektur kommt im kindlichen Sprachunterricht – wie in jedem Sprachunterricht – eine wichtige Rolle zu. Sie erfolgt möglichst sanft und in einem Kontext, der dem Erwerb der Muttersprache entspricht, um im Kind keine Blockaden vor möglichen Fehlern aufzubauen. Als sehr geeignet hat sich das Aufgreifen der Äußerung und Wiederholen der korrekten Form erwiesen.

Fehler in der Sprachproduktion werden in der neurobiologischen Forschung als ein Zeichen für Produktivität gehalten. Negativ bewertet werden hingegen immer wiederkehrende Strukturen im Sprachschatz der Kinder. Die fehlerlose Imitation und Wiederholung können ein Zeichen von mangelnder Produktivität sein.

Um auch wirklich auf die kleinen Schüler eingehen zu können, ist die ideale Lernergruppe relativ klein. Da diese Vorstellung meist an der Realität vorbeigeht, sollte der Unterricht in größeren Gruppen mit wenigstens zwei Lehrern gestützt werden, da die Arbeit mit Kindern sowohl vorbereitungsintensiv als auch im Unterricht von den LehrerInnen als sehr intensiv und anstrengend erlebt wird.

Die Unterrichtsräume, in denen sich das kindliche Fremdsprachenlernen abspielt, sind heimelig und werden, wenn möglich, von den Kindern mitgestaltet. Die Ergebnisse der einzelnen Aktivitäten sind auch im Raum sichtbar und erinnern die Kinder an erlebte Situationen. Je mehr sie sich mit der Umgebung, in der Sprachenlernen stattfindet, identifizieren, desto entspannter und natürlicher wird Unbekanntes aufgenommen.

III. Zukunftswünsche

Um dem weit verbreiteten Zwang zur Improvisation entgegenzuwirken, muss dem Spracherwerb im Primarbereich in mehreren Punkten größere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Da die Anforderungen an SprachlehrerInnen für Kinder äußerst komplex sind, sollte in ihre Aus- und Fortbildung investiert werden. Auch mit dem Vorurteil, dass LehrerInnen, die Kindern eine Fremdsprache näher bringen, sich mehr oder weniger in lustvollem Spielen verlieren, muss unbedingt aufgeräumt werden. Arbeit mit Kindern ist ernst genommen mindestens genauso vorbereitungsintensiv wie die Planung von Sprachunterricht mit Erwachsenen. Was oft von außen betrachtet wie ein nettes Spiel zum Zeitvertreib wirkt, wird meistens in vielen aufwändigen Varianten vorausgeplant.

Ein weiteres Anliegen betrifft die Wahl der ersten Fremdsprache. Im Moment dominiert in Europa im Primarbereich Englisch. Vielleicht könnten Initiativen, die auch andere Sprachen anbieten, gefördert und von den Eltern, die ihre Sprösslinge zum ersten Mal in den Sprachunterricht schicken, durch eine alternative Wahl unterstützt werden. Von den Eltern wünschen sich SprachlehrerInnen außerdem viel Geduld und mehr Zufriedenheit mit kleinen Erfolgserlebnissen. In diesem Alter sollte nicht die Leistung der Kinder, sondern der Spaß am Kontakt mit der neuen Sprache im Mittelpunkt stehen.

Eine engere internationale Zusammenarbeit und Forschung ist ein weiterer, wichtiger Punkt, der dem Sprachenlernen im Primarbereich zu größerer Verbreitung verhelfen kann. Ein regerer Austausch unter den LehrerInnen und das Aufzeigen von innovativen Projekten und Initiativen ist unbedingt anzuregen.

Kleine, mehrsprachige Europäer können sehr viel zu einem größeren, vereinteren Europa beitragen.

Anmerkungen:

- 1) www.spiegel.de/unispiegel/studium
- 2) Fremdsprachen für die Kinder Europas: Ergebnisse der Empfehlungen der Forschung, Expertinnengruppe Frühbeginn/Unterstützung der Europäischen Kommission, Cornelsen Verlag, Berlin 1998.
- 3) http://europa.eu.int/comm/education/language/foreign_de.html
- 4) Peltzer-Karpf A., Zangl, R.: Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs. Tübingen 1998.
- 5) Tselikas-Portmann, E.: Spielen auf Teufel komm raus. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge für Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch 1998, Hgg. von Krumm, H.-J./Portmann-Tselikas, P. R., Innsbruck/Wien: Studienverlag.

✉ Elke Körner, Lektorin an der Universität in Venedig, Università degli Studi di Venezia Ca'Foscari, Dipartimenti di Studi Linguistici e Letterari Europei, Zattere/Dorsoduro 1405, I–30121 Venezia.
E-Mail: korner@unive.it

EVANGELIA KARAGIANNAKIS

LA im Kontext eines suggestopädisch orientierten (Fremd-)Sprachunterrichts

Theoretische Überlegungen und Beispiele aus der Praxis

I. Einleitung

Seit der Hinwendung zu kommunikativen, handlungsorientierten Methoden in der Fremdsprachendidaktik in den siebziger Jahren haben auch immer mehr so genannte alternative, ganzheitliche Methoden Einzug in den (Fremd-)Sprachenunterricht gehalten. Viele dieser Methoden wurden von Psychologen oder Psychotherapeuten entwickelt und von Sprachdidaktikern für den Unterricht adaptiert.

Hierzu gehört auch die Suggestopädie, die in den sechziger Jahren von dem bulgarischen Arzt und Psychotherapeuten Georgi Lozanov begründet und inzwischen von Fremdsprachendidaktikern in unterschiedlicher Weise weiterentwickelt wurde. Ihr liegen einige Prinzipien zugrunde, die z. T. von den Lehrenden getragen werden, darunter die Schaffung einer stressfreien, entspannten und angenehmen Lernumgebung sowie die Vermittlung einer selbstbewussten, positiven Lernhaltung beim Lernenden. Lozanov entwickelte ein aus mehreren so genannten Präsentations- und Aktivierungs-Phasen bestehendes Konzept, in dem u. a. Musik und wechselnde, spielerische Interaktionsformen einerseits eine entspannte Lernumgebung schaffen, andererseits verschiedene Wahrnehmungskanäle ansprechen sollten.¹ Inzwischen wird Sprachunterricht in der Regel zwar keineswegs rein suggestopädisch unterrichtet, viele der Grundprinzipien und Übungsformen sind jedoch fester Bestandteil des Sprachenunterrichts geworden.

II. Zielsetzungen von Language Awareness, Suggestopädie und interkultureller Sprachdidaktik

Auch wenn die Methode der Suggestopädie eigentlich aus einer anderen Motivation heraus entstanden ist als Language Awareness (LA) und interkulturelle Pädagogik, haben doch alle drei Konzepte eine Reihe von gemeinsamen Grundgedanken.

So spricht Luchtenberg z. B. von LA als einem „holistischen“ Konzept, „in dem kognitive ebenso wie emotionale und soziale Zielsetzungen enthalten sind“ (Luchtenberg, 1998, S.142). Dies entspricht in mehrfacher Hinsicht den Prinzipien der Suggestopädie. Ganzheitlich ist suggestopädisches Arbeiten auf zweierlei Art und Weise: Zum einen, indem es bei der Einführung von neuen Lerneinheiten Texte als eine Art Gesamtsituation präsentiert, in der sich Lernende orientieren und die sie zunächst global verstehen sollen (Baur, 1990, S. 98); zum anderen, weil es Lernende als Menschen in ihrer Gesamtheit betrachtet, eben als Individuen, die kognitiv, emotional und sozial wahrnehmen und agieren.

Der intensiven kognitiven Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff widmet sich bereits bei der Einführung eines neuen Textes eine der Präsentationsphasen, die von den verschiedenen Vertretern der Suggestopädie als analytische oder kognitive Phase bezeichnet wird.² In dieser Phase geht es darum, als LernerIn erste Strukturen des neuen Lernstoffes zu erkennen, während die Lehrperson den entsprechenden Text zu spezieller Musik vorträgt. In den später folgenden Aktivierungsphasen wird diese bewusste Analyse auf unterschiedliche Weise intensiviert. Hier kommt als wesentliche Komponente der emotionale Aspekt hinzu. Durch kreative, teils spielerische Arbeitsformen soll eine Lernumgebung geschaffen werden, in der sich SchülerInnen wohl fühlen, Lernen als angenehm empfinden und zu eigenverantwortlichem Lernen und aktiver Mitgestaltung des Unterrichtsgeschehens motiviert werden. Denn wird der Lernprozess als unangenehm empfunden, dann stellen sich bald Ablehnung gegenüber Lehrern und Lerninhalten ein, woraus eine generelle Ablehnung der Zielsprache und schließlich eine Ablehnung der Menschen, die diese Sprache als Muttersprache sprechen, entstehen können (Baur, 1990, S.14). Damit kommt die dritte der oben genannten Zielsetzungen, die soziale, hinzu. Soziale Interaktion im Sprachunterricht dient zunächst der Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen. Soziale Interaktion beinhaltet aber auch die Auseinandersetzung mit den anderen TeilnehmerInnen einer Lernergruppe, die Lehrperson durchaus eingeschlossen, und – über die Lernstoffe – auch die Auseinandersetzung mit den SprecherInnen der Zielsprache und deren Kultur, auch wenn diese gar nicht konkret im Unterricht anwesend sind. Dieser Aspekt ist wesentlicher Grundgedanke aller drei eingangs genannten Konzepte. So fordern Neuner/Hunfeld beispielsweise von einem interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht, dass er „zum Vergleichen der eigenen Welt mit der Welt der Zielsprachenländer (...) anregt“ (Neuner/Hunfeld, 1993, S.109), Baur betrachtet den Lernprozess dann als effektiv, wenn die Lernenden eine positive Haltung zur Zielkultur erwerben (Baur, 1990, S.15). Noch deutlicher bringt Hawkins die sozialen Ziele von LA zum Ausdruck:

(...) the new curriculum element will seek to challenge linguistic prejudice and parochialism. The best weapon against prejudice is open discussion and greater awareness. (...) we are seeking to arm our pupils against fear of the unknown which breeds prejudice and antagonism. (Hawkins, 1996, S. 4ff)

Anders als die klassischen Konzepte der Suggestopädie sowie der interkulturellen Sprachdidaktik bezieht sich das von Hawkins u. a. proklamierte LA-Konzept Großbritanniens jedoch vor allem auf die Sprachen der „Nachbarn“, also z. B. der MitschülerInnen. Geht man davon aus, dass im deutschsprachigen Raum seit langem nicht nur Regelschulklassen, sondern auch Sprachkurse an Weiterbildungseinrichtungen meistens heterogen sind, was die Muttersprachen der LernerInnen betrifft, so ist es mehr als selbstverständlich, in die sozialen Zielsetzungen von suggestopädischen und interkulturellen Unterrichtsformen die Sprachen und Kulturen aller TeilnehmerInnen einzuschließen. Hierzu bietet sich als Methode u. a. der Sprachvergleich an.

III. Sprachvergleich als wichtige Methode von Language Awareness, Suggestopädie und interkultureller Sprachdidaktik

Betrachtet man die drei Konzepte im Hinblick auf methodisches Vorgehen, so fällt auf, dass alle drei dem Sprachvergleich eine mehr oder weniger hohe Bedeutung beimessen. Dieser wird als „dominante Methode“ (Luchtenberg, 1998, S.143), als „grundlegendes Verfahren“ (Neuner/Hunfeld, 1993, S.117) bezeichnet, die kontrastive Auseinandersetzung mit den Strukturen der eigenen sowie anderer Sprachen soll die Einsicht in die Funktionsweise von Sprache fördern (Hawkins, 1996, S. 4f). Verglichen werden sollen beispielsweise Elemente und Strukturen von Muttersprache und Zielsprache, von eigenen Sprachen und denen anderer Personen oder Personengruppen. Dabei soll dieser Vergleich nicht stumm ablaufen, sondern ausdrücklich thematisiert werden (Neuner/Hunfeld, 1993, S.117), die Sprachen aller teilnehmenden LernerInnen sollen bewusst in den Lernprozess einbezogen werden (Luchtenberg, 1998, S.146).

Die Suggestopädie berücksichtigt den Vergleich zwischen Muttersprache und Zielsprache insofern, als sich in suggestopädisch aufgearbeiteten Texten Zielsprache und Muttersprache stets in zwei Spalten gegenüberstehen. Dies soll den Lernenden während der analytischen Phase die Möglichkeit bieten, durch den Vergleich der beiden Sprachen Bedeutungen und Strukturen der Zielsprache zu erkennen. Allerdings spielt der Sprachvergleich zumindest in den klassischen Formen der Suggestopädie keine zentrale Rolle. Die Ausweitung und bewusste Thematisierung des Vergleichs von Sprachen bietet sich jedoch nicht nur aus den bereits beschriebenen sozialen Zielsetzungen an. Weitere Gründe sind beispielsweise folgende:

- Ein Vergleich der eigenen Muttersprache mit der Zielsprache bringt zweifellos eine Reihe von Erkenntnissen auf linguistischer Ebene mit sich. Jedoch hängen die Ergebnisse und „Erfolgslebnisse“ kontrastiver Betrachtungen sehr stark von Ähnlichkeit und Komplexität der beiden Sprachen ab, besonders dann, wenn die Beobachtungen hauptsächlich „im stillen Kämmerlein“ stattfinden. Werden jedoch mehrere Sprachen explizit miteinander verglichen, werden in der Regel auch mehr Entdeckungen gemacht. Man stellt z. B. fest, dass die eigene Sprache nicht nur der Zielsprache ähnelt, sondern auch der des Nachbarn, oder etwa, dass die eigene Sprache ganz anders ist als die Zielsprache, aber eng verwandt mit der Muttersprache anderer MitschülerInnen. Beide, sowohl Mutter- als auch Zielsprache, können in ein viel größeres System von Sprachen überhaupt eingeordnet und dadurch besser erfasst werden.
- Optimalerweise steht im suggestopädischen Unterricht jedem Lerner eine Übersetzung des zielsprachlichen Textes in die Muttersprache zur Verfügung. Auch wenn dies nicht von der Lehrperson bewusst initiiert wird, fangen einzelne SchülerInnen meist trotzdem an, ihren Text mit anderen zu vergleichen, sich darüber auszutauschen und oft auch im Plenum anzusprechen. Es wäre völlig demotivierend und kontraproduktiv und würde auch den Zielsetzungen der Methode widersprechen, die Neugierde und Eigeninitiative der SchülerInnen zu stoppen.
- Auch aus, auf den ersten Blick banalen, rein organisatorischen Gründen kann es sinnvoll und hilfreich sein, einen umfassenden Sprachvergleich einzubeziehen. In

Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer taucht oft die durchaus berechtigte Kritik auf, man könne Texte nicht suggestopädisch aufarbeiten, weil man ja schließlich nicht alle Muttersprachen einer Lernergruppe beherrsche. Gerade dieser Umstand bietet jedoch in Gruppen ab dem Niveau von fortgeschrittenen Anfängern eine Chance, intensiven Sprachvergleich einzuschließen. Die Präsentation des neuen Textes erfolgt dann zunächst ohne Übersetzung, was – unterstützt von non-verbalen, also auditiven, visuellen und kinestetischen Mitteln, wie sie in der psychopädischen Variante der Suggestopädie genutzt werden (Baur, 1990, S. 93ff) – erfahrungsgemäß recht gut funktioniert. Zu einem späteren Zeitpunkt während der Aktivierungsphasen erhalten die SchülerInnen dann die Aufgabe, bestimmte Teile, Elemente o. ä. des Textes in ihre Muttersprachen zu übertragen und der ganzen Gruppe zu präsentieren, so dass dadurch Sprachvergleich hervorgerufen wird. Die Erfahrung zeigt, dass dieses Vorgehen eine äußerst motivierende Wirkung hat und zudem der Forderung nach aktiver Mitgestaltung des Unterrichts gerecht wird.

Die gemeinsamen Zielsetzungen von LA und Suggestopädie hat Hawkins wohl eher zufällig, aber sehr treffend zusammengefasst: „Above all we want to make our pupils' contacts with language, both their own and that of their neighbours, richer, more interesting, simply more fun.“ (Hawkins, 1996, S. 6)

IV. Zwei Beispiele aus dem Unterricht Deutsch als Fremdsprache³

Im Folgenden werden zwei Beispiele vorgestellt, die in DaF-Kursen stattgefunden haben, die aber von ihrer Konzeption her auch für den muttersprachlichen Deutschunterricht an Regelschulen geeignet sind. Beide Kurse fanden an deutschen Sprachschulen statt, in denen kein rein suggestopädischer Unterricht praktiziert wurde. Große Teile des Unterrichts wurden jedoch nach den Prinzipien und Verfahren der Suggestopädie durchgeführt, sowohl bei der Einführung neuer Texte und Inhalte, als auch beim Einüben und Festigen bestimmter sprachlicher Strukturen. In beiden Kursen standen den TeilnehmerInnen keine Übersetzungen der Lehrtexte in ihre Muttersprachen zur Verfügung. Das Niveau der Kurse war jedoch so fortgeschritten, dass die TeilnehmerInnen sich gegenseitig helfen konnten, Verständnisfragen zu klären.

IV.1. Fremdwörter/Internationalismen

Die 21 TeilnehmerInnen (TN) dieses Kurses hatten zusammen neun verschiedene europäische Muttersprachen. Alle Sprachen außer Schwedisch wurden von mindestens zwei TN gesprochen. Das Niveau des Kurses entsprach etwa der Mittelstufe II des Goethe Instituts. Alle TN hatten in ihren Heimatländern bereits einige Semester studiert, wenn nicht gar ein Studium abgeschlossen. Sie bereiteten sich nun sprachlich auf ein Studium in Deutschland vor. Das Alter der TN lag zwischen 19 und 27 Jahren.

Die Frage nach der Herkunft, Bedeutung und Verwendung von Fremdwörtern hatte die TN schon öfter beschäftigt und war auf unterschiedliche Weise thematisiert worden. Der Lehrtext, der in dieser Unterrichtseinheit (UE) behandelt wurde, beschreibt eine klei-

ne Szene, die sich vor dem Hauptbahnhof in München, wo ein gerade eingetroffener Reisender auf dem Weg zur Universität in eine Demonstration gerät, abspielt.

In einer der ersten Stunden dieser UE hatten die TN den kurzen Text bereits in ihre jeweilige Muttersprache übersetzt. Nachdem der Text inhaltlich besprochen worden war, erhielten die TN die Aufgabe, mit Hilfe ihrer Übersetzungen in Kleingruppen (KG) möglichst viele Wörter aus dem deutschen Text herauszusuchen, die es in ihren Muttersprachen ebenfalls gab. Die KG sollten dann ihre Ergebnisse zusammenfügen und eine Tabelle erstellen.

Außerdem wollten die TN auch wissen, woher denn diese Wörter ursprünglich stammen, was schließlich zu einer weiteren Tabelle führte. Beide Tabellen wurden auf große Packpapierbögen übertragen und im Unterrichtsraum aufgehängt. (Anmerkung der Redaktion: Leider können die Tabellen aus Platzgründen hier nicht wiedergegeben werden.) Bereits bei ihrer Erstellung hatten die TN begonnen, die jeweiligen Übersetzungen zu vergleichen und nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu suchen. Dies wurde von der Kursleiterin (KL) aufgegriffen, indem die TN die Aufgabe erhielten aufzuschreiben, welche Fragen/Themen sich für sie aus der Tabelle ergaben und in welcher Reihenfolge sie diese gern behandeln würden. Dies ergab folgende Aufstellung:

- Woher kommen unsere Sprachen und wie sind sie miteinander verwandt?
- Wann sind die verschiedenen Wörter in unsere Sprache gekommen? Haben sie sich parallel entwickelt oder wurden sie später übernommen?
- Warum heißt es INFORMA-T-ION, aber INFORMA-Z-IONE, INFORMA-C-IE-NE, INFORMA-Ç-ÃO?
- Welche Sprachen haben Gemeinsamkeiten, welche nicht?
- Gibt es Besonderes bei der Aussprache?
- Kann man an den Endungen das Geschlecht erkennen?

Die Fragen wurden ebenfalls auf einen großen Bogen Papier übertragen und neben die Tabellen gehängt und im Laufe der folgenden Unterrichtsstunden nach und nach behandelt. Dabei kamen meist wieder neue Fragen auf, denen die TeilnehmerInnen zum Teil außerhalb der Unterrichtszeit selbstständig nachgingen. Aus den Ergebnissen entstanden Plakate, Lernspiele und andere Materialien,

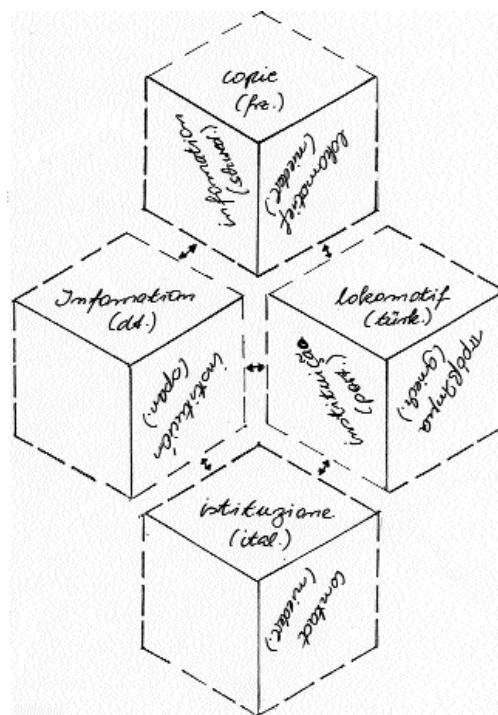


Abb. 1: Ausschnitt aus einem Puzzle, bei dem je drei zusammen gehörende Begriffe aneinander gelegt werden müssen (Kopiervorlage und Erläuterung für dieses und andere Spiele in Küppers, 1998)

die von den TN meist in Partnerarbeit oder KG erstellt und für alle zugänglich gemacht wurden. Einige Beispiele finden Sie in den Abbildungen 1 und 2.

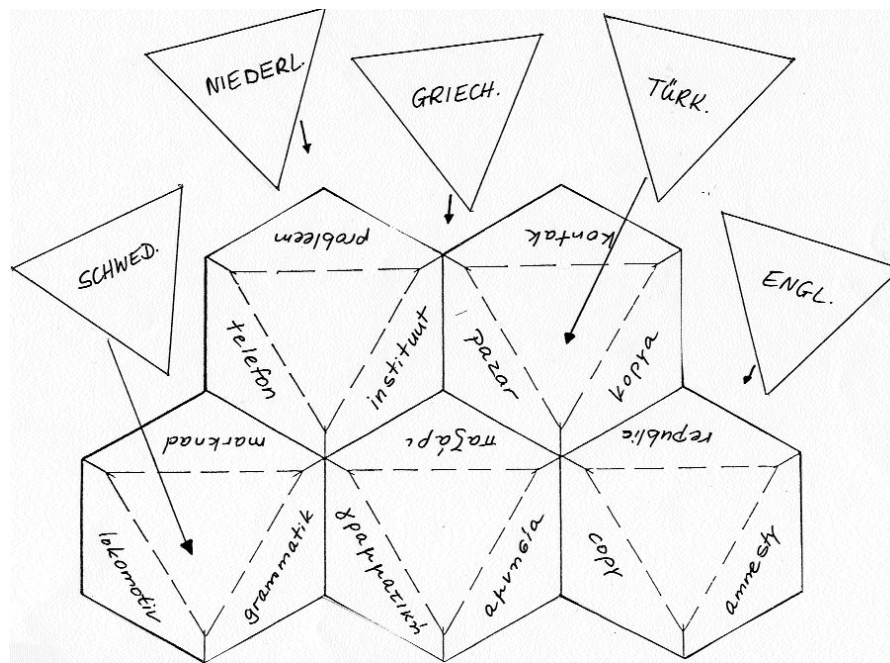


Abb. 2: Ausschnitt aus dem Legespiel, bei dem drei Wörtern der passende Oberbegriff zugeordnet werden muss (Kopiervorlage Küppers 1998).

IV.2. Stellung und Komparation der Adjektive

Dieser Kurs hatte insgesamt elf TN, die aus sechs verschiedenen Ländern kamen. Manche TN konnten zwei Sprachen, alle sprachen Englisch. Die TN waren zwischen 27 und 51 Jahre alt, fortgeschrittene Anfänger, die aus unterschiedlichen, teils beruflichen, teils privaten Gründen Deutsch lernten.

Das Thema Adjektive war anhand eines Märchentextes bereits suggestopädisch eingeführt, aber noch nicht ausschöpfend behandelt worden. Frühere Erfahrungen hatten gezeigt, dass die TN sprachvergleichende Übungen nicht nur sehr interessant fanden, sondern diese auch mit großem Eifer erledigten und dabei sehr aufmerksam grammatikalische u. a. Strukturen und Eigenheiten der verschiedenen Sprachen entdeckten. Es lag daher nahe, dieses Thema ebenfalls kontrastiv anzugehen. Hierzu wurden zunächst gemeinsam Beispiele für Adjektiv-Substantiv-Gruppen aus dem Text ausgewählt. Dabei achtete die KL darauf, dass Beispiele für Wortgruppen mit/ohne Artikel, im Singular/Plural, mask./fem./neutr. in der Liste vertreten waren. Anschließend wurden KG so gebildet, dass maximal zwei Sprachen pro KG vorhanden und die verschiedenen Sprachen nur einmal vergeben waren. Die TN übersetzten alle Beispiele in die jeweiligen Sprachen ihrer Gruppe und schrieben je ein Beispiel auf eine große Karteikarte. Im Plenum klebten

sie diese in eine große vorbereitete Tabelle. Gemeinsam wurden die verschiedenen Beispiele dann verglichen, erläutert und die verschiedenen Aspekte sowie Besonderheiten stichpunktartig festgehalten:

- Stellung des Adjektivs (vor oder nach dem Substantiv, Regeln/Ausnahmen)
- Kennzeichnung von Kasus, Numerus und Genus (im Türk. und Engl. nein, sonst ja; selten Ausnahmen, z. B. frz. bon marché)
- Besonderheit: im Ital. und im Griech. gibt es für die Bedeutung „alte Frau“ ein eigenes Substantiv, im Türk. steht der Artikel zwischen dem Adjektiv und dem Substantiv.

Danach wurden die Beispiele auf eine entsprechende Anzahl von KG verteilt, jede Gruppe erhielt einen großen Bogen Papier und erstellte Tabellen, in denen je ein Beispiel in jeder Sprache untereinander so eingetragen wurde, dass die Satzstellung sofort sichtbar wurde. Daran anschließend wurden noch weitere Fragen ausführlich behandelt (Kongruenz zwischen Adjektiv und Substantiv, obligatorischer/fakultativer unbestimmter Artikel u. a.). (Siehe Abb. 3a und 3b.)

Im weiteren Verlauf des Kurses wurde auch das Thema Komparation der Adjektive auf ähnliche Weise behandelt. Auch hier wurden wieder ausgehend vom Text zunächst Übersichtstabellen (siehe beispielsweise Abb. 4) erstellt, die dann mehrere Stunden lang als Grundlage für weiterführende Übungen und Fragestellungen dienten. Ergebnisse dieser Übungen waren etwa:

- In manchen Sprachen werden Adjektive auch bei prädikativem Gebrauch dekliniert (Französisch, Italienisch, Griechisch, Spanisch).

Abb. 3a

Sprache	Artikel	Adjektiv	Artikel	Substantiv	Adjektiv
Dt.	ein	schönes		Kind	
Frz.	un	joli		enfant	
Ital.	un	bel		bambino	
Griech.	ένα	όμορφο		παιδί	
	--	όμορφο		παιδί	
				παιδί	όμορφο
Türk.		güzel	bir	çocuk	
Span.	un			niño	bonito
Engl.	a	pretty		child	

Abb. 3b

Sprache	Adjektiv	Substantiv	Adjektiv
Dt.	schwarzer	Schuh	
Frz.		chaussure	noir
Ital.		scarpa	nera
Griech.	μαύρο	παπούτσι	
		παπούτσι	μαύρο
Türk.	siyah	ayakkabi	
Span.		zapato	negro
Engl.	black	shoe	

Abb. 4

	Positiv	Komparativ	Superlativ	Elativ
Dt.	schön	schöner	am schönsten der schönste	sehr/äußerst schön
Frz.	beau/belle	plus beau/belle	le plus beau/belle	très beau/belle
Ital.	bello/-a	più bello/-a	il più bello/-a	bellissimo/-a
Griech.	όμορφος/-η/-ο ομορφότερος/-η/-ο	πιο όμορφος/-η/-ο ομορφότερος/-η/-ο	ο πιο όμορφος/-η/-ο ο ομορφότερος/-η/-ο	ομορφότατος/-η/-ο
Türk.	güzel	daha güzel	en güzel	pek güzel
Span.	bello/-a	más bello/-a	el más bello/-a	bellísimo/-a
Engl.	nice beautiful	nicer more beautiful	nicest most beautiful	very nice very beautiful

- Manche Sprachen bilden die Komparationsformen durch Anhängen von Suffixen (z. B. Deutsch), andere durch Hinzufügung von Wörtern (z. B. Spanisch).
- In manchen Sprachen gibt es beide Formen der Steigerung. Diese sind entweder abhängig von der Silbenzahl des Adjektivs (Engl.) oder parallel möglich (Griechisch).
- Obwohl Italienisch und Griechisch nicht zur selben Sprachgruppe gehören, verwenden sie fast identische Partikel zur Bildung des Komparativs.

V. Nachwort

Diese kurz skizzierten Beispiele und Erläuterungen sollen Ihnen einen Einblick in mögliche Vorgehensweisen und Ergebnisse geben. Die Einbeziehung von Tabellen wird dabei ausdrücklich empfohlen, denn sie haben eine Reihe von Vorzügen bei der Gestaltung von Unterricht im Sinne des LA-Konzeptes:

- Sie lassen sich sowohl im Plenum als auch in Kleingruppen, die aus VertreterInnen verschiedener Sprachen zusammengesetzt sind, schnell erstellen.
- Inhalte werden so dargestellt, dass sie auf einen Blick erfasst werden können.
- Sie bieten eine gute Ausgangsposition für immer wieder neue Aspekte eines Themas.
- Aus ihnen heraus ergeben sich oft Teilaufgaben, die von verschiedenen Kleingruppen übernommen werden können.

Wie bereits ausführlich erläutert, gibt es zahlreiche Grundüberlegungen der Suggestopädie, die sich mit den Ideen von LA decken und daher eine Einbeziehung entsprechender Arbeitsformen nahe legen. Umgekehrt lassen sich Lernprozesse durch Berücksichtigung suggestopädischer Prinzipien optimieren. Am Beispiel der Tabelle könnte dies u. a. Folgendes bedeuten:

- Einbeziehen von Bewegung beim Erstellen der Tabelle (Karten beschreiben, nach vorne gehen, aufkleben etc.);
- Tabelle visuell gestalten (Morpheme hervorheben, Farben und Symbole verwenden);
- bestimmte Phänomene auditiv darstellen (Silben und Betonungen rhythmisch klatschen, trommeln, mit wechselnder Intonation/Lautstärke/Stimme sprechen etc.);
- Ergebnisse aus der Arbeit mit den Tabellen in spielerische Übungen umsetzen, Lernspiele erstellen bzw. von den TeilnehmerInnen erstellen lassen.

Fängt man einmal an, solche und ähnliche Unterrichtsformen zuzulassen und selbstverständlich einzubeziehen, stellt sich erfahrungsgemäß sehr schnell eine Arbeitsatmosphäre ein, in der effektives, entspanntes und partnerschaftliches Lernen möglich ist.

Anmerkungen:

- 1) Das gesamte Konzept der Suggestopädie hier zu erläutern, würde den Rahmen dieses Artikels sprengen. Auch geht es an dieser Stelle nicht um die Suggestopädie als Ganzes, sondern vielmehr um bestimmte Aspekte. Zur Einführung empfehle ich Baur (1990) oder Castner/Koch (1993).
- 2) vgl. Anm. 1
- 3) Die Unterrichtsbeispiele sollen hier nur kurz dargestellt werden. Es geht nicht darum, ein „fertiges“ Modell für eine gewisse Anzahl von Unterrichtsstunden zu geben, sondern vielmehr die Art und Weise des Vorgehens zu charakterisieren, Möglichkeiten und Wege aufzuzeigen.

Literaturhinweise:

- Baur, Rupprecht S.: Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen, Anwendung, Kritik, Perspektiven. München: Langenscheidt, 1990.
- Castner, Thilo und Koch, Klaus: Lernen ohne Angst und Stress. Einführung der Suggestopädie in den Schulunterricht. Darmstadt: Winklers Verlag, 1993.
- Hawkins, Eric: Awareness of Language. An Introduction. Cambridge University Press, 1996.
- Küppers, Henny: Deutschspiele zum Selbermachen. Mülheim a. d. R.: Verlag für die Schulpraxis GmbH, 1988.
- Luchtenberg, Sigrid: Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht. In: Kuhs, Katharina u. Steinig, Wolfgang (Hrsg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg: Fillibach Verlag, 1998. S.137-156.
- Neuner, Gerhard und Hunfeld, Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Fernstudieneinheit 4 des Fernstudienangebots Deutsch als Fremdsprache der Gesamthochschule Kassel u. a. München: Langenscheidt, 1993. Kap. 7: Der interkulturelle Ansatz, S. 106-127.

✉ Evangelia Karagiannakis, Mitarbeiterin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Freiburg; Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg.
E-Mail: karagian@ph-freiburg.de

THEMA

Unterrichtsprojekte und -modelle

MICHAEL VRBINC

Die Julius-Kugy-Klassen am BG/BRG für Slowenen – Schule ohne Grenzen

Das Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium für Slowenen in Klagenfurt/Zvezna gimnazija in zvezna realna gimnazija za Slovence v Celovcu (gegründet 1957) ist seiner Institution nach eine Volksgruppenschule, die sich durch verschiedenste Projekte um ein gelebtes Miteinander mit den deutschsprachigen Nachbarn im Land bemüht, ebenso sind wir uns der Bedeutung internationaler Kontakte für den modernen Unterricht an einer mittleren und höheren Bildungseinrichtung im immer lebhafter werdenden Unterrichtsgeschehen in Europa bewusst. Seit dem Schuljahr 2000/01 gehört das BG/BRG für Slowenen zum Kreis der UNESCO-Schulen. Doch nicht nur die Kontakte zu anderen Schulen erscheinen uns interessant, einen besonderen Aspekt unseres Lebens zwischen den Kulturen wollten und wollen wir durch das Projekt „Julius-Kugy-Klassen – Schule ohne Grenzen“ hervorheben und lehrend und lernend erleben: das gemeinsame Lernen von SchülerInnen aus drei benachbarten Regionen in einer Klasse mit verschiedenen Sprachen und Kulturen.

Ausgangslage

Die Julius-Kugy-Klassen am BG/BRG für Slowenen in Klagenfurt/Celovec streben eine Horizonterweiterung der sie besuchenden SchülerInnen – unter Einbeziehung der Eltern und unterrichtenden LehrerInnen – an und werden durch das Prinzip der Weltoffenheit geprägt. Sie werden als Probestätte des neuen Europa verstanden und in diesem Sinne geführt, wobei die Fähigkeit der SchülerInnen, in mehreren Sprachen und Kulturen leben zu können, im Vordergrund steht. Somit stellen sie ein transferfähiges Modell eines möglichen Schultyps für alle EU-Staaten dar, womit die hier erbrachte Pionierleistung

zusätzlich an Bedeutung gewinnt. Angesichts der bevorstehenden Osterweiterung sind die Julius-Kugy-Klassen ein Beitrag zur Aufwertung und Eingliederung der slawischen Sprachen in die EU.

- Die Julius-Kugy-Klassen widmen sich der intensiven Sprachbildung für Beruf, Alltag und Studium. Dabei dient jedes Unterrichtsfach der Sprach- und Kulturvermittlung.
- Ihre SchülerInnen lernen in vier Sprachen zu kommunizieren, wobei „kommunizieren“ (auch) bedeutet, Toleranz und Akzeptanz zu leben, da sich die SchülerInnen in mehreren Sprachen und Kulturen zuhause fühlen können.
- Dazu gehört auch eine intensive Auseinandersetzung mit der Landes- und Kulturkunde der Nachbarregionen weit über das Faktenwissen hinaus. Kultur wird als Sprachkultur verstanden.
- Das Lernen in der Schule wird durch gezielten Praxisbezug unterstützt bzw. erweitert: Bildungsaufenthalte in Slowenien und Italien, Projekte, Sprachwochen, Exkursionen, Praxiserfahrung vor Ort.

Der Name der Projektklassen bezieht sich auf Julius Kugy (1858 –1944) – Bergsteiger, Wissenschaftler und Humanist; er lebte, dachte und kommunizierte in drei Sprachen (Deutsch, Italienisch, Slowenisch) und schuf dadurch Brücken zwischen den Völkern im Alpen-Adria-Raum.

Projektziele

- Intensive Sprachausbildung – Slowenisch, Deutsch, Italienisch, Englisch und ev. auch andere Sprachen – für Beruf, Alltag und Studium durch acht Jahre
- Toleranz und Akzeptanz leben
- (Sprach)Kultur – die eigene und die des Nachbarn – erleben
- Wissen über die Nachbarregionen erwerben, Kontakte knüpfen
- Matura = Grundlage für ein Universitätsstudium, Arbeit im Bereich des Dolmetschens und der Informatik bereits an der Schule (intensiv ab der 9. Schulstufe)
- Erarbeitung gemeinsamer Unterrichtsmaterialien
- Schulen ans Netz – Erarbeitung einer gemeinsamen überregionalen Web-Präsentation
- intensive Öffentlichkeitsarbeit über das Projekt (Elternabende bzw. Tag der offenen Tür; Dokumentation – Video-Präsentation; Information für neue Schüler; Mitarbeit an der Sendung „Servus – Srečno – Ciao“ des ORF)

Didaktische Konzepte

Die SchülerInnen kommen aus den drei Nachbarregionen Kärnten, Friaul und Slowenien. Slowenisch ist die überwiegende Unterrichtssprache, die anderen Sprachen sind außer in ihren Fachgegenständen in ausgewählten Gegenständen Unterrichtssprache.

- GEMEINSAMER SPRACHERWERB: Dem Beispiel des didaktischen Modells des Tandems – ein Schüler hilft dem anderen beim Sprachlernen – folgend, arbeiten die SchülerInnen

nen in Gruppen zusammen und unterstützen einander beim Erwerb der jeweils anderen Sprache.

- IMMERSION – verschiedene Sprachen in verschiedenen Gegenständen (z. B. Italienisch in Turnen und Biologie, Deutsch in Geographie und Mathematik)
- SPRACHBAD – eine intensive Sprachwoche mit Italienisch/Deutsch in der ersten Schulwoche

Aufbau des Projekts

Für das Lehrerteam:

- Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation (Universität Klagenfurt; im ersten Projektjahr auch durch die Karl-Franzens-Universität Graz – Dr. Erik Prunč)
- Didaktik, Projektplanung, Bearbeitung des didaktischen Materials
- Fortbildung
- Lehreraustausch
- Italienisch-Sprachkurse (Seminare, Konversationskurse)

Schüler (und Eltern und Lehrer):

1. Klasse: Schwerpunkt Italienisch

- Sprachbad Italienisch/Deutsch im Jugendzentrum Rechberg/Mladinski center Rebrca
- Italienisch-Sprachwoche (in Lignano bzw. an der Schule)
- Schulpartnerschaft mit der Grundschule Osoppo/Scuola elementare Osoppo (Vorbereitung; Besuch und Gegenbesuch bzw. Arbeit an einem gemeinsamen Projekt)
- Italienisch-Sprachassistenz
- unterstützender Sprachunterricht in Slowenisch und Deutsch
- Immersion
- Exkursion zum Kugy-Denkmal (Vršič) – Biologie und Sprache – und erste Kontakte mit der Grundschule Preska in Slowenien
- Projekte zur Klassengemeinschaft (intensive Kooperation mit Eltern und Heim – Klassennachmittage)



Gemeinsames Malen beim Schüleraustausch in Osoppo

2. Klasse: Schwerpunkt Slowenisch

- Schulpartnerschaft mit der Grundschule Preska/Osnovna šola Preska (Vorbereitung; Besuch und Gegenbesuch bzw. Arbeit an einem gemeinsamen Projekt)
- Slowenisch-Sprachwerkstätte

- Italienisch-Sprachwoche (in Lignano bzw. an der Schule)
- Italienisch-Sprachassistenz
- unterstützender Sprachunterricht in Slowenisch und Deutsch
- Immersion
- Exkursionen

3. Klasse: Schwerpunkt Deutsch

- Theaterwerkstätte
- Schulpartnerschaft mit dem Gymnasium Hagenmüllergasse in Wien (Vorbereitung; Besuch und Gegenbesuch bzw. Arbeit an einem gemeinsamen Projekt)
- Projekt Klassenzeitung (alle Sprachen)
- Schikurs in Kranjska Gora
- Fortsetzung der Kontakte mit Osoppo und Preska (per e-mail)
- Italienisch-Sprachassistenz
- unterstützender Sprachunterricht in Slowenisch und Deutsch
- Immersion
- Exkursionen

4. Klasse: Naturwissenschaftliche Fächer, Sprachen

- Fortsetzung der Kontakte mit Osoppo, Preska, Wien
- Projektwoche zur Umwelt (naturwissenschaftliche Fächer und Sprachfächer)
- Italienisch-Sprachassistenz, auch Englisch
- unterstützender Sprachunterricht in Slowenisch und Deutsch
- Immersion (mit Assistenzlehrern)
- Exkursionen (Tolmin, Tarvisio)

5. Klasse: Informatik und Sprachen (Schwerpunkt Englisch)

- Projektwoche mit Informatik – gemeinsam mit einem Unternehmen (neue Technologien)
- Italienisch-Sprachassistenz, auch Englisch, intensiver Sprachunterricht in Slowenisch und Deutsch
- Immersion (mit AssistenzlehrerInnen)
- Exkursionen
- an die Kugy-Idee angepasstes Bildungsangebot, Gymnasium (mit Latein) und Realgymnasium

Oberstufe allgemein:

- Austausch von Projektpräsentationen, z. B. Theaterproduktionen, Broschüren, Power Point-Präsentationen, Ausstellungen mit den Partnerschulen
- Mitgestaltung von Veranstaltungen wie Schulakademien

- Erarbeitung einer Webpräsentation
- Arbeit mit Sprachen: Übersetzungspraktika
- Schwerpunkte im Bereich Europastudien

Sprachkontakte über Grenzen hinweg – Partnerschaften an der Unterstufe

Slowenisch:

Im Schuljahr 2000/01 wurden die bereits geknüpften Kontakte mit der Grundschule PRESKA IN MEDVODE/SLOWENIEN intensiviert. Bereits im Frühjahr 1999 besuchte das Kugy-Lehrerteam die Grundschule Preska, im Frühjahr 2000 kam ein Lehrerteam aus Medvo-

de zu uns nach Klagenfurt. Erste Kontakte der SchülerInnen gab es im Mai 2000, als die Kugy-Klasse eine Exkursion in das Isonzo-Tal zum Julius-Kugy-Denkmal machte; dabei wurden Lese-Listen für ein gemeinsames Leseprojekt ausgetauscht. Darauf folgte im Schuljahr 2000/01 der Schüleraustausch einmal in Klagenfurt, einmal in Preska. Im Sinne der oben angeführten Ziele ist die Unterbringung bei Familien vorgesehen – Praxisbezug, persönlicher Kontakt –, die Schule bietet ein Unterrichtsprogramm mit Elementen des Offenen Lernens an (dies dient auch dem Kennenlernen neuer Unterrichtsmethoden seitens der Lehrer).



Beim Kugy-Denkmal im Trenta-Tal – Biologie-Exkursion und Zusammentreffen mit LehrerInnen sowie SchülerInnen der Grundschule Preska

–, die Schule bietet ein Unterrichtsprogramm mit Elementen des Offenen Lernens an (dies dient auch dem Kennenlernen neuer Unterrichtsmethoden seitens der Lehrer).

Dieses Programm ist innerhalb des Projekts am Ende der ersten (Kontakte) und im Lauf der zweiten Klasse (Schüleraustausch) und dann in der dritten bzw. vierten Klasse (Projektpräsentation, Fortsetzung des Austausches) für die jeweiligen Kugy-Klassen vorgesehen.

Vorbereitet wird der Austausch durch vorhergehende Planungstreffen der LehrerInnen, Brief- bzw. e-mail-Kontakte, nachbereitet durch die Herausgabe eines Projektberichts (Portfolio) in klassischer und elektronischer Form. Die Organisation vor Ort übernimmt die jeweilige Partnerschule.

Das GYMNASIUM IN TOLMIN, durch ein Abkommen partnerschaftlich verbunden mit dem BG und BRG für Slowenen in Klagenfurt und dem Istituto d'Istruzione Superiore „Ingeborg Bachmann“ in Tarvisio (Italien), übernimmt in diesem grenzüberschreitenden Projekt folgende Rollen sowohl bei der Mitarbeit hinsichtlich der Planung als auch der Durchführung:

- gemeinsame Sportveranstaltungen, Sporttage und Sportwochen
- Bildung von gemeinsamen LehrerInnenarbeitsgruppen zwecks Erfahrungsaustausch, Vergleich der Schulsysteme und Lehrinhalte, Ausarbeitung von Unterrichtseinheiten für einzelne Unterrichtsgegenstände
- Austausch von LehrerInnen
- SchülerInnenaustausch
- Durchführung von gemeinsamen Unterrichtsprojekten (Lern- und Forschungstätigkeiten) zu bestimmten Themen
- Anwendung Neuer Technologien wie Erstellung einer gemeinsamen Website aller am Projekt beteiligter Schulen, Einrichtung von virtuellen Klassen und Erarbeitung von Unterrichtsmodulen für diese
- Austausch im Bereich des Schülertheaters

Die Zusammenarbeit des GYMNASIUMS RAVNE NA KOROŠKEM und des BG und BRG für Slowenen/ZG in ZRG za Slovence in Klagenfurt beruht auf einer langjährigen Tradition, die in Form von Schüleraustausch, gemeinsamen Projekten, Sportveranstaltungen, Exkursionen durchgeführt wurde. Durch die Mitarbeit am Projekt „Julius Kugy – Schule ohne Grenzen“ soll diese Zusammenarbeit verstärkt werden und in Form von modernen Medien neue Dimensionen gewinnen. Vorgesehen sind:

- regelmäßige Treffen der LehrerInnen beider Schulen zwecks Erfahrungsaustausch, Vergleich der Schulsysteme und Lehrinhalte, Kennenlernen der regionalen Kultur und Gesellschaft
- Durchführung von gemeinsamen Unterrichtsprojekten (Lern- und Forschungstätigkeiten) zu bestimmten Themen
- Anwendung Neuer Technologien wie Erstellung einer vernetzten Webpräsentation.

Italienisch:

Die Grundschule SCUOLA ELEMENTARE IN OSOPPO widmet sich innerhalb des Projekts folgenden Zielen:

- hinsichtlich der SchülerInnen: das Miteinander von Sprachen und Kulturen unserer Region erleben;
- hinsichtlich der Eltern: Aufnahme einer Schülerin, eines Schülers als Möglichkeit, andere Kulturen und Sprachen kennen zu lernen und seine eigene vorzustellen;



Jugendzentrum Rechberg/Mladinski center Rebrca: Italienisch-Sprachbad

- hinsichtlich der LehrerInnen: Austausch didaktischer Informationen, Methoden, Projektgestaltung, Sprachenlernen.

Der SchülerInnen-Austausch beginnt bereits durch erste Kontakte in Briefen bzw. per e-mail. Es folgt ein Treffen in Osoppo und eines in Klagenfurt – beide sind projektorientiert und involvieren Schüler, Eltern und Lehrer. Adriano Sabotto ist während des Schuljahres innerhalb des Projektes neben dem Projekt Osoppo weiters für das Sprachbad im Jugendkulturzentrum Rebrca/Rechberg zuständig, ist Assistenzlehrer am Gymnasium in Klagenfurt, organisiert die Italienisch-Sprachwoche (z. B. in Lignano) und die Fortbildung der LehrerInnen in Italienisch. Insofern ist ein ständiger Kontakt möglich, so dass sowohl die Planung als auch die Durchführung des Projekts intensiv gestaltet werden können.

Die Schule in Tarvisio (ISTITUTO D'ISTRUZIONE SUPERIORE „INGEBORG BACHMANN“) übernimmt in diesem grenzüberschreitenden Projekt auf italienischsprachiger Seite dieselben Rollen wie das Gymnasium in Tolmin.

Deutsch:

Für den Sprachschwerpunkt Deutsch ist das GYMNASIUM IN DER HAGENMÜLLERGASSE (WIEN) Partnerschule im Projekt. Geplant sind jeweils ein einwöchiger Austausch von Schülern und Lehrern mit Aufenthalt bei Gasteltern. Dabei wird an einem gemeinsamen Projekt (z. B. Erarbeitung eines Stadtführers, Sprachlernen im Tandemsystem) gearbeitet, es gibt Exkursionen und ein Kulturprogramm. Vorgesehen ist die grenzüberschreitende Unterbringung der SchülerInnen – d. h., dass die uns besuchenden SchülerInnen und ihre jeweiligen PartnerInnen gemeinsam eine Woche in der Schule in Klagenfurt/Celovec und in ihrem jeweiligen Zuhause verbringen. Sie lernen die Situation im Heim kennen und fahren mit den Gastgebern nach Hause: nach Slowenien und Italien. Dies ist demnach ein multikulturelles Erlebnis, das auf diese Art wohl nur in der Kugy-Klasse möglich ist.

Schlussbemerkung

Mit den nunmehr bestehenden Kugy-Klassen – im Schuljahr 2002/03 beginnt die vierte Klasse – ist bereits ein Netzwerk von Schulen entstanden, die miteinander verbunden sind. Auch dies ist eine Folge der Kugy-Idee. Und dieses Netzwerk wird weiterwachsen.

Planung ist natürlich die Grundlage des gesamten Projekts – dabei werden sowohl das gesamte LehrerInnenkollegium als auch die Eltern und ErzieherInnen in den Heimen einbezogen. Dies betrifft vor allem die Vorbereitung und Durchführung der Oberstufe. Im Rahmen des Elternvereins wurde eine besondere Projektgruppe ins Leben gerufen; die Eltern verwalten das eingezahlte Schulgeld und organisieren jedes Jahr ein Kugy-Fest – ein Treffen der LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern sowie ErzieherInnen der Julius-Kugy-Klassen.

Am 6. 7. 1998 lud der ehemalige Direktor des BG/BRG für Slowenen, Dr. Reginald Vospemik, eine Gruppe von LehrerInnen in den Gasthof Ogris (Pri Miklavžu) in Ludmanns-

dorf/Bilčovs ein und erarbeitete mit ihnen die Grundlagen für das Projekt, an dem er selbst – mit Univ. Prof. Dr. Dietmar Larcher und anderen – bereits „gebastelt“ hatte.

Nach vier Jahren ist dieses Projekt ein großes geworden – und es ist natürlich besonders schön, wenn es neben der Anerkennung durch die Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen auch ein positives Echo in der Öffentlichkeit findet: Die Julius-Kugy-Klassen wurden als innovatives Sprachenprojekt am 12. Dezember 2000 mit dem Europasiegel für innovative Sprachprojekte ausgezeichnet.

Weitere Informationen auf der Homepage der Schule: www.bgslo.at

✉ Michael Vrbinc, Lehrer für Slowenisch und Deutsch am BG und BRG für Slowenen in Klagenfurt/Celovec, ZG/ZRG za Slovence v Celovcu; Prof-Janežič-Platz 1.
E-Mail: vrbinc.miha@bgslo.at

INGE DRAXLER

Handke – dreisprachig

Ein Beispiel aus dem Deutschunterricht

Ein Schulversuch und seine Ziele

Schon wenn man unsere Schule betritt, kann man die unterschiedlichsten Sprachen und Akzente vernehmen (ca. 40 verschiedene Muttersprachen sind hier vertreten), am häufigsten hört man – neben Deutsch – Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (in der Folge BKS genannt) und Türkisch. Um dieser Mehrsprachigkeit Rechnung zu tragen, entwickelten wir vor nunmehr neun Jahren einen Schulversuch, in dem die Gegenstände Deutsch, Englisch, Französisch (oder Italienisch) und Betriebswirtschaftslehre in je zwei Wochenstunden von FachlehrerInnen und muttersprachlichen KollegInnen (BKS, Türkisch) im Team unterrichtet werden.

Ziel dieses Schulversuchs ist neben der Schaffung von Rahmenbedingungen für interkulturelles Lernen besonders die sprachliche Förderung. Von Anfang an standen zwei Prinzipien im Vordergrund, nämlich die Arbeit im Team und die Betrachtung der Bi- und Multilingualität als Fähigkeit und Wert. Die Idee dahinter ist, dass wir die Erstsprachen vieler unserer SchülerInnen in den deutschsprachigen Unterricht einbeziehen und damit aufwerten wollen, da wir sowohl aus der Literatur als auch aus eigenen Erfahrungen wissen, welch große Bedeutung die Muttersprache für den Erwerb der Zweitsprache bzw. weiterer Sprachen, aber auch für die Entwicklung der Identität und des Selbstwertgefühls hat. Es ist uns daher wichtig, den Wortschatz und die Ausdrucksfähigkeit in beiden Sprachen zu fördern.

Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht

Wir möchten nun hier ein Beispiel für unsere Arbeit aus dem Deutschunterricht geben. Die vorhandenen Schulbücher sind für unsere Zwecke wenig geeignet, und in Ermangelung dreisprachigen Materials produzieren wir dieses oft selbst. Auf der Suche nach brauchbaren Texten durchforsten wir immer wieder Lehrbücher für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Dabei sind wir in »Sichtwechsel 2« (Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache, München: Klett, 1996; S. 34) auf folgenden Textausschnitt von Peter Handke (aus: »Publikumsbeschimpfung und andere Sprechstücke«) gestoßen, den die KollegInnen ins Türkische bzw. in BKS übersetzt haben:

Peter Handke
Ich bin geworden

Ich bin geworden. Ich bin gezeugt worden. Ich bin entstanden. Ich bin gewachsen. Ich bin geboren worden. Ich bin in das Geburtenregister eingetragen worden. Ich bin älter geworden.

Ich habe mich bewegt. Ich habe Teile meines Körpers bewegt. Ich habe meinen Körper bewegt. Ich habe mich auf der Stelle bewegt. Ich habe mich von der Stelle bewegt. Ich habe mich von einem Ort zum anderen bewegt. Ich habe mich bewegen müssen. Ich habe mich bewegen können. [...]

Ich habe gelernt. Ich habe die Wörter gelernt. Ich habe die Zeitwörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen sein und gewesen gelernt. Ich habe die Hauptwörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen der Einzahl und der Mehrzahl gelernt. Ich habe die Umstandswörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen hier und dort gelernt. Ich habe die hinweisenden Wörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen diesem und jenem gelernt. Ich habe die Eigenschaftswörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen gut und böse gelernt. Ich habe die besitzanzeigenden Wörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen mein und dein gelernt. Ich habe Wortschatz erworben. [...]

Ben Oldum (Türkisch)

Ben oldum, döllendim, oluştum,
büydüm, doğdum.
Nufus kütüğüne kaydım yapıldı.
Yaşım ilerledi.

Devindim.
Bedenimin bölümlerini devittim.
Bedenimi hareket ettirdim. Olduğum yerde devindim. Olduğum yerden kıyıladım. Bir
yerden bir yere hareket ettim. Hareket etmek zorunda kaldım.
Hareket edebildim. [...]

Öğrendim.
Sözcükleri öğrendim. Eylemleri öğrendim. Var olmak ve olmuş olmak arasındaki ayr
ımı öğrendim.
Adları öğrendim. Tekil ve çoğul arasındaki ayrımı öğrendim.
Belirteçleri öğrendim. İm sözcüklerini öğrendim. Burası ve orası arasındaki farkı ö
ğrendim. Sıfatları öğrendim.
İyi ve kötünün farkını öğrendim.
İyelik adlarını öğrendim. benim ile senin arasındaki ayrımı öğrendim.
Sözcük dağarcığım oluştu. [...]

(Übersetzt von Kemal Cindi)

Postao sam (BKS)

Postao sam. Začet
sam. Nastao sam. Porastao
sam. Rođen sam. Upisan
sam u matičnu knjigu rođenih. Postao
sam stariji.

Pokrenuo sam se. Pokrenuo
sam delove svoga tela. Pokrenuo
sam svoje telo. Pokrenuo
sam se u mestu. Pokrenuo
sam se sa mesta. Pokrenuo
sam se sa jednog na drugo mesto.
Morao sam da se pokrenem
Mogao sam da se pokrenem.

Učio sam. Naučio sam reči. Naučio
sam glagole. Naučio sam
razliku između biti i bio sam.
Naučio sam imenice. Naučio sam
razliku između jednine i množine.
Naučio sam priloge. Naučio sam
razliku između ovde i tamo.
Naučio sam pokazne reči. Naučio sam
razliku između ovog i onog.
Naučio sam prideve. Naučio sam
razliku između dobrog i lošeg.
Naučio sam prisvojne reči. Naučio sam
razliku između moje i tvoje. Zadobio sam
bogatsvo reči.

(Übersetzt von Gordana Ilić Marković)

Wir gingen im Unterricht so vor:

Die SchülerInnen erhielten zunächst nur die übersetzten Texte und wurden in ge-
mischtsprachige Gruppen eingeteilt, wobei in jeder mindestens eine/r gut Türkisch oder
Bosnisch/Kroatisch/Serbisch konnte, der/dem die Aufgabe zukam, eine grobe Überset-

zung ins Deutsche herzustellen. Anschließend musste sich die ganze Gruppe auf einen gemeinsamen, stilistisch überarbeiteten Text einigen. Danach wurden im Plenum die Textversionen der verschiedenen Gruppen verglichen und besprochen. Die häufigste Frage dabei: „Kann man das so auch sagen?“

Resümee

Die SchülerInnen entwickelten bei dieser intensiven Beschäftigung mit sprachlichen Feinheiten ein erhöhtes Bewusstsein für Stilvarianten, aber auch dafür, dass man Sprachen nicht eins zu eins übersetzen kann. Sie wurden aufmerksam auf subtile Bedeutungsunterschiede, Wortspiele und Mehrdeutigkeiten (z. B. „sich auf der Stelle bewegen“ und „sich von der Stelle bewegen“) und erkannten, dass sie sich um Genauigkeit im Ausdruck bemühen mussten.

Die Identifikation mit dem selbst produzierten Text war dabei so groß, dass der Stolz und die Freude über gelungene Formulierungen deutlich zum Ausdruck kamen („Wir sind gut!“), vor allem wenn sie nun die eigene mit der Originalversion von Handke verglichen und erkannten, dass sie gute Arbeit geleistet hatten.

Da der Übersetzung schon ein Verstehensprozess vorausging, war es auch leicht, sich mit dem Inhalt auseinanderzusetzen und zu einer Interpretation zu gelangen.

Zuletzt wurde der Text als Anregung zum eigenen Weiterschreiben eingesetzt, indem die SchülerInnen als Hausübung selbst einen vierten Abschnitt verfassen sollten. Hier das Beispiel einer Schülerin:

Ich habe Gefühle kennen gelernt. Ich habe
Liebe und Hass, Freude und Angst kennen gelernt.
Ich habe die Gefühle anderer Menschen zu spüren bekommen.
Ich habe Freunde gewonnen und Freunde verloren.
Ich habe gelernt, mit Problemen umzugehen.
Ich habe gelernt, eigene Entscheidungen zu treffen.
Ich habe mich verändert.

Abschließend wollen wir noch betonen, dass nicht nur die SchülerInnen von dieser Arbeit profitiert haben, auch die „language awareness“, die Sprachaufmerksamkeit von uns Lehrkräften hat dadurch zugenommen.

✉ Inge Draxler, Gordana Ilić-Marković, Schulen des Berufsförderungsinstituts, Magaretenstr. 65, A-1050 Wien. E-Mail: ingedraxler@gmx.net

ANDREA BIAL

Weltliteratur mehrsprachig

Ein Unterrichtsmodell am Beispiel einer Fabel Jean de la Fontaines

Lehrziele:

1. Kennen lernen kurzer Texte aus der Weltliteratur in der Muttersprache
2. Getragenes Lesen in der Muttersprache
3. Für die Schüler deutscher Muttersprache: spontane Leseversuche in einer unbekannten Sprache
4. Möglichkeit der SchülerInnen mit türkischer oder serbokroatischer Muttersprache, die Aussprache der Lehrerin/des Lehrers zu korrigieren, grundlegende Ausspracheregeln zu vermitteln
5. Mithilfe eines Textvergleiches ohne Wörterbuch die Bedeutung eines deutschen Wortes auf Türkisch oder Serbokroatisch erschließen (für SchülerInnen deutscher Muttersprache)
6. Reflexion über die eigene Rezeption von Fabeln:
 - Wann und wo habe ich diese Geschichten zum ersten Mal gehört?
 - Waren sie in Prosa oder in Versen?
 - Gab es dazu Illustrationen?
 - Habe ich heute noch Zugriff auf Fabeln?
 - Wen muss ich fragen, um zu Fabeln zu kommen?
 - Motivation der SchülerInnen, die andere Muttersprachen haben, nachzuforschen, ob es in ihrer Muttersprache auch Fabelsammlungen gibt.
 - Aufforderung, eventuell beim nächsten Besuch im Herkunftsland ein Fabelbuch mitzubringen.

KARGA
İLE
TİLKi¹



Bay karga konmuş bir dala
Koca bir peynir ağzında.
Tilki kokuyu almış, gelmiş:
— Günaydın, Sayın Karga, demiş;
Bu ne güzellik böyle:
Bakmaya doyamıyorum size.
Şu tüylere bakın, pırl pırl;
Sesiniz bilmiyorum nasıl;
O da renginiz kadar güzelse
Ne yalan söyliyeyim
Bu ormanda güzel yoktur üstünüze.
Karga bu sözlere bitmiş:
— Şuna bir gak diyeyim de ses görsün, demiş;
Gak der demez peynir düşmüş, tilki yutmuş.
— Kara bayım, demiş kargaya;
Şu sözümü hiç unutma,
Kaptırdığın peynire değer:
Her dalkavuk çıkarı için över,
Yüzüne güler, peynirini yer.
Karganın akli gelmiş başına
İş işten geçtikten sonra.

Zielgruppe:

ab Mittelstufe, mehrsprachige Klassen

Zeit:

2 Stunden

Material:

Texte in Klassenstärke

Sozialform:

Einzelvortrag und SchülerInnengespräch

Gavran i lisac²

ili

Ko laskavcu puni gušu?

Vetrić je pirkao blago preko njiva, bio je prijatan osunčan dan.
 Raspoložen gospodin Gavra, otmeno odeven i gord na svoj izgled, imao je danas
 razlog više za raspoloženje: kotur sira dopao mu je kljuna, neprimećen ga
 nabavio na obližnjem salašu.

Izdašno je Gavrin sir rasprostirao svoj miomiris, lako je privukao braca-
 Liščevu osjetljivu njušku, zaželeo je i braca da poruča sir. Prišao je drvetu na
 kome se Gavra šepurio, pa odozdo slatkim glasom progovorio:

–Ooo! O, kako divno izgledate, gospon Gavro, prekrasno ste odeveni, to
 se zbilja retko vidi! Verujte, nisam dosad sreo nikog ko bi se sa vašom lepotom
 mogao meriti...Ne znam, samo, kakav Vam je glas, možda nije u sklad sa tom
 divotom, ali ako jeste – pričaću od danas svima da ste prvi među prvim pticama
 kod nas!

Gospodin Gavri su te reči izuzetno prijale, tako su lepo zvučale, tako
 ugodne uhu bile! A glas? Sad će on već zapevati, nek se čuje-nek se zna, videće
 braca-Lisac da je i glas gavranov ravan njegovoj lepoti:
 Gra-graaa! – kreštavo je odjeknulo preko njiva, a sir je – šta bi drugo? – iz
 kljuna je sir ispao pravo u braca-Liščeve šape. Sada je braca postigao što je hteo
 i posramljenom gavranu kazao:

Gubitak ovaj nek te ne peče,
 Jer s malo sira pouku steče:
 Laskavcu, pamti, puni se guša
 od lude glave koja ga sluša!

Vorschlag für den Stundenverlauf

Ich lese eine Fabel selbst laut vor (Anmerkung: Ich beherrsche weder Türkisch noch Serbokroatisch!), so wie ich glaube, dass Türkisch/Serbokroatisch zu klingen hat, und lasse die SchülerInnen raten, um welche Tiere es sich handelt. Dann erst teile ich den Text aus und lasse mich von meinen SchülerInnen verbessern und in die Grundregeln der Aussprache ihrer Muttersprache einführen. Die Jugendlichen können bei Interesse der MitschülerInnen einige Regeln an die Tafel schreiben. Dann werden die Fabeln – bei Interesse mehrmals – von den ExpertInnen gelesen. Meistens werden dabei auch die deutschsprachigen SchülerInnen zu ExpertInnen und wollen das laute Lesen des ihnen fremden Textes ebenfalls probieren.

Meistens äußern sich die SchülerInnen von selbst zu den Unterschieden bei den Übersetzungen/Übertragungen der Fabeln. Hier kann man bei reiferen Klassen die Schwierigkeiten von Lyrikübertragungen thematisieren.

Schülerinnen mit deutscher Muttersprache kann man unter besonderer Beachtung der Interpunktion raten lassen was z. B. „Guten Tag!“ auf Türkisch heißt.

Die französische Originalfassung von La Fontaine lese ich selbst mit viel Pathos vor – Französisch ist mein zweites Fach. SchülerInnen, die Französisch lernen, wollen meist gleich nach mir probieren. Im französischen, im türkischen und im serbokroatischen Text kann man die Großschreibung beobachten lassen. Reflexionen über die eigene Rezeption von Fabeln kann man anschließen.

LE CORBEAU ET LE RENARD³

Maitre² Corbeau, sur un arbre perché,
 Tenait en son bec un fromage.
 Maitre Renard, par l'odeur alléché³,
 Lui tint à peu près ce langage :
 Hé! bonjour, Monsieur du Corbeau,
 5 Que vous êtes joli! que vous me semblez beau!
 Sans mentir, si votre ramage
 Se rapporte⁴ à votre plumage,
 Vous êtes le phénix⁵ des hôtes de ces bois.
 10 A ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie⁶;
 Et, pour montrer sa belle voix,
 Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.
 Le Renard s'en saisit, et dit : Mon bon Monsieur,
 Apprenez que tout flatteur⁷
 15 Vit aux dépens de celui qui l'écoute.
 Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute.
 Le Corbeau, honteux et confus,
 Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

Erfahrungen

Diese Stunde habe ich vielfach in ganz unterschiedlichen mehrsprachigen Klassen mit jedes Mal anderen Varianten ausprobiert. Sie gelingt auch als Supplierstunde mit einer unbekannten Klasse oder als Work-Shop an einem Sprachentag. Allerdings begann ich die Stunden immer damit, dass ich selbst einen fremdsprachigen Text zu lesen versuchte, während die SchülerInnen die Texte noch nicht hatten und so raten mussten.

Der Rabe und der Fuchs⁴

Auf einem Baume Meister Rabe hockt,
 im Schnabel hält er einen Happen Käse.
 Vom Käseduft herbeigelockt,
 10 spricht Meister Fuchs so fein, als ob er läse:
 Ei, guten Morgen, Herr von Rabe,
 was seid Ihr hübsch, welch stattliches Gehabe!
 Nein, ohne Lüge, Eurer Stimme Pracht,
 wär sie so schön wie Dero Federtracht,
 15 des Waldes König wäret, ohne Zweifel, Ihr!
 Der Rabe schnappt fast über vor Begier;
 gleich soll der Wohllaut seiner Stimme schallen:
 Er reißt den Schnabel auf und läßt den Käse fallen;
 den schluckt der Fuchs; es schmunzelte der Heuchler
 20 und sprach: Mein Herr, ein jeder Schmeichler
 lebt gut und gern von dem, der auf ihn hört:
 die Lehre ist doch wohl ein Stückchen Käse wert!
 Der Rabe, wütend und verdrossen,
 schwor ab, jedoch zu spät, für immer solchen Possen.
 (Ende des 17. Jahrhunderts)

Anmerkungen:

- 1) Quelle des türkischen Textes derzeit nicht verfügbar
- 2) Dositej Obradović: Basne i naravoučenija, ZIZ, Belgrad, St. 43-46.
- 3) Fable Choiesies I, La Fontaine, Paris: Larousse, o J. (=Classiques Larousse).
- 4) FABEL UND PARABEL mit Materialien. Auswahl der Texte und Materialien von H. G. Müller u. J. Wolff. Stuttgart: Klett, 1983 (= Editionen für den Literaturunterricht).

✍ Andrea Bial unterrichtet an der HAK und HASCH des Berufsförderungsinstituts (SchülerInnen mit 40 verschiedenen Muttersprachen); Magaretenstr. 65, A-1050 Wien.
 E-Mail: andrea.bial@chello.at

SUSANNE REIF-BREITWIESER

Ein multilinguales Sprachenprojekt

„Wir sprechen zehn Sprachen“

Die Klassenstruktur des GRg23/VBS in Wien

Die Klasse 1C besteht aus 30 Kindern, 19 Mädchen und 11 Buben, die den bilingualen Zweig (Vienna Bilingual Schooling) unserer Schule besuchen. Daraus ergibt sich von vornherein, dass die SchülerInnen gewohnt sind, mit zumindest zwei Sprachen, Englisch und Deutsch, ständig im Unterricht umzugehen. Zwölf Kinder sind als muttersprachige Sprecher der englischen Sprache eingestuft, obwohl sie Englisch in den seltensten Fällen als Muttersprache (= erste Sprache) gelernt haben bzw. in ihren Familien sprechen.

Das brachte mich auf die Idee, den großen Sprachschatz, den ich hier vorgefunden habe, wenigstens in kleinem Rahmen zu heben. Außer Deutsch und Englisch finden sich noch folgende Fremdsprachen in der Klasse: Afrikaans, Chinesisch (Mandarin), Libanesisch, Polnisch, Slowakisch, Tagalog, Türkisch und Urdu.

Projektziele

Ziel des Projekts war es, erstens den SchülerInnen klar zu machen, dass viele ihrer KollegInnen Sprachen sprechen, die völlig anders strukturiert sind als Englisch und Deutsch. Abgesehen vom kognitiven Gewinn dieser Demonstration, die weiter unten beschrieben ist, sollte diese Übung auch einen sozialen Zweck verfolgen, nämlich zeigen, warum manchmal belächelte Fehler auftreten, wenn ein nicht muttersprachiger Sprecher des Deutschen „unsere“ Sprache spricht, und welchen Stellenwert Interkulturalität im Rahmen von Kommunikation einnimmt.

Zweitens sollte in den Kindern, abgesehen von Interesse und Neugier, auch ein gewisses Maß an „Ehrfurcht“ vor der fremden Sprache geweckt werden, indem in entsprechenden Übungen versucht wurde, schwierige Schriftzeichen abzumalen oder neue Wörter etwa auf Türkisch oder Arabisch nachzuahmen, „richtig“ auszusprechen bzw. im besten Fall auch zu erwerben.

Weiters wurde in den Stunden, die der nonverbalen Kommunikation gewidmet waren, Wert darauf gelegt zu demonstrieren, wieviel an Kommunikation durch Gesten, Körperhaltung und Mimik erfolgt.

Es versteht sich fast von selbst, dass gerade diese Stunden sich besonders großer Beliebtheit erfreuten, die SchülerInnen insgesamt aber mit Feuereifer und großem Engagement bei der Sache waren.

Projektbeschreibung

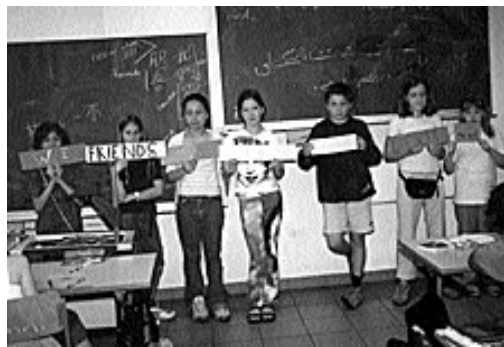
Für das Projekt wurden über ca. zweieinhalb Wochen insgesamt etwa 22 Stunden veranschlagt, die sich ohne jede Stundenplanänderung aus der Tatsache ergaben, dass ich

selbst neun Wochenstunden Deutsch und Englisch in der Klasse unterrichte und meine Kollegin, Elisabeth Schmidauer, der ich für ihre Flexibilität, ihren Einsatz und eine Reihe sehr guter Ideen nicht nur im nonverbalen Teil besonders herzlich danke, davon jeweils zwei Stunden auch sonst parallel die Deutschgruppe der nicht muttersprachig Deutschen unterrichtet.

Als Einstieg wurden bunte Schilder angefertigt, auf denen alle in der Klasse gesprochenen Sprachen auf Deutsch und in der jeweiligen Sprache bzw. mit den jeweiligen Schriftzeichen aufgeschrieben wurden, also z. B. Polnisch-Polski, Englisch-English usw. Die Schilder wurden unter dem Titel „Wir sprechen zehn Sprachen in der 1C“ an einer großen Plakatwand im Schulhaus befestigt. Daran anschließend wurden die Sprecher der Fremdsprachen gebeten, der Klasse kurz ihre persönliche Beziehung zu ihrer Sprache zu schildern, wann sie begonnen haben diese Sprachen zu erwerben, wie gut und wie oft sie sie sprechen, ob sie sie auch schreiben können usw.

Da die nächsten zwei Stunden stundenplanmäßig als Doppelstunde Englisch geplant waren, wurde in Gruppenarbeit versucht, ein englisches Gedicht „Catch a little rhyme“ so ins Deutsche zu übersetzen, dass die einfache Reimstruktur (aa bb cc) und der Sinn des Gedichts – es wird ein Reim gefangen, der sich in alles Mögliche verwandelt und immer wieder entwischt – erhalten bleibt. Es wurde primär keine wörtliche Übersetzung angestrebt, z. T. aber von den Übersetzern durchaus erreicht. In Hausübungen musste das Gedicht schön auf dem Computer getippt werden. Die am besten gelungene Version pro Gruppe wurde auf ein Plakat geklebt und ebenfalls präsentiert.

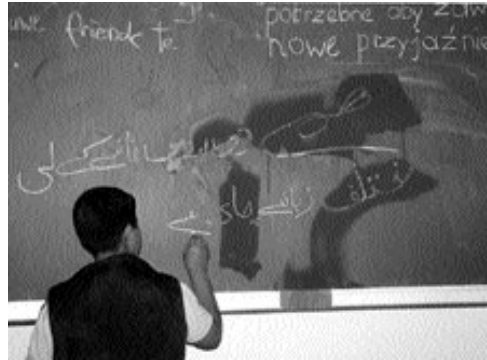
Die nächste Einheit war den verschiedenen Satzstrukturen gewidmet: Der Satz „Wir brauchen Sprachen um neue Freundschaften zu schließen“ – „We need languages to make new friends“ diente dazu als Basis. Jedes einzelne Wort wurde jeweils auf Deutsch und Englisch auf bunte Schilder geschrieben und von insgesamt 15 SchülerInnen dargestellt. Im Anschluss daran wurden wiederum die Sprecher der Fremdsprachen gebeten,



der Reihe nach den Satz in ihrer Sprache an die Tafel zu schreiben und die Kinder dieser Struktur entsprechend aufzureihen, um zu demonstrieren, wo in ihrer Sprache z. B. Subjekt, Prädikat, Infinitiv etc. zu stehen kommen. Es war natürlich gestattet, mittels weißer Karten Ergänzungen anzubringen bzw. Wörter wegzulassen, die aber zum Teil im Deutschen zur Bildung eines korrekten Satzes notwendig sind.

Zum Teil wurden die Bedeutungen der einzelnen Wörter erklärt, um eine Idee davon zu vermitteln, welches Denken hinter den Sätzen steht. So heißt es z. B. im Arabischen, dass man Freundschaften „holt“, bzw. im Türkischen, dass man „fremde Sprachen“ sagen muss, damit der Satz den gewünschten Sinn ergibt. Im Slowakischen ist das Wort für „Freundschaft“ identisch mit dem für „Gesellschaft“ und im Chinesischen war zu unserer großen Überraschung die Struktur jener des deutschen Mustersatzes sehr ähnlich. Al-

le Sätze wurden von den Kindern in eigens dafür individuell gestaltete „multilinguale Wörterbücher“ geschrieben, wobei alle größte Mühe damit hatten, die chinesischen Schriftzeichen abzumalen, die aber von der chinesischen Schülerin erklärt und z. T. auch korrigiert wurden. Die größte Herausforderung stellten allerdings für alle die urdischen Schriftzeichen dar!



Die folgende Doppelstunde stand ganz im Zeichen der „Konferenz für bilingualen Unterricht“, die am 6. und 7. Juni in Wien stattfand und eine große Gruppe ausländischer Gäste an unsere Schule brachte, denen im Rahmen des Projekts folgende Unterrichtseinheit präsentiert wurde, die unter dem Motto „Teaching English to a mixed

ability group“ stand: Die Kinder waren in Gruppen geteilt, native und non-native speakers voneinander getrennt, und hatten Dialoge zu bereits behandelten Alltagsthemen (food, clothes, TV, pets etc.) zu verfassen und aufzuschreiben, die sie zum größten Gaudium aller ZuschauerInnen dann der Klasse vorspielen durften. In einem nächsten Schritt wurden einige einfachere Dialoge herausgegriffen, von den Sprechern anderer Sprachen z. T. übersetzt und in gemischtsprachiger Konversation vorgeführt, d. h. die polnische sprach mit der chinesischen Sprecherin in ihrer jeweiligen Sprache usw. Ziel war es zu sehen, welche interkulturellen Unterschiede hier sichtbar werden bzw. wieviel Bedeutung den metaverbalen Anteilen (Gestik, Mimik etc.) zukommt. Der Originaldialog auf Englisch wurde dabei auf OHT geschrieben und die Klasse konnte in einem zweiten Durchgang mitlesen, was hier geboten wurde. Zur großen Überraschung aller konnte in praktisch allen Fällen wenigstens schon im ersten Durchgang das eine oder andere Wort verstanden werden (z. B. Pizza) und so wurde in fast allen Fällen der Inhalt des Dialogs wenigstens oberflächlich „erraten“.

Der nächste Block war den so genannten „Sprachkursen“ gewidmet. Als Beispiel für eine Sprache mit Schriftzeichen wurde Mandarin gewählt: Die Schülerin hatte eine Stunde Zeit, uns, dem staunenden Publikum, einige Phrasen wie „Wie geht es dir?“, Grußformeln, Zahlen und Wochentage in Wort und Schrift zu vermitteln. Die folgenden zwei Stunden fanden dann die „Kurse“ für jene Sprachen statt, die sich in ihrer Schrift nicht vom Deutschen unterscheiden: Afrikaans, Polnisch, Slowakisch, Tagalog und Türkisch. In wechseln-

den Gruppen musste jedes Kind zwei verschiedene „Kurse“ besuchen und die „LehrerInnen“ waren mit größtem Engagement bemüht, wenigstens einige Wörter bzw. kurze Sätze zu vermitteln. Das so erworbene Wissen fand Eingang in multilinguale Wörterbücher.

Daran anschließend gab es noch einmal eine Stunde, in der Kollegin Schmidauer die Klasse mit der Zeichensprache der Gehörlosen vertraut machte. Diese sollten dann die Jugendlichen in „Dialogen“ anwenden, was nicht nur der Freiluftklasse wegen, in der diese Stunde bei strahlendem Schönwetter gehalten wurde, große Begeisterung hervorrief.

Zur Abrundung der Projektarbeit wurde in der folgenden Stunde die Geschichte von Peter Bichsel »Ein Tisch ist ein Tisch« als Klassenlektüre gelesen. Da die Stunde planmäßig eine Englischstunde gewesen wäre und daher mein amerikanischer Kollege mitkam, waren die SchülerInnen angehalten, den Text absatzweise auch auf Englisch nachzuerzählen. Die natürliche Sprechsituation war geschaffen, da mein Kollege nicht sehr gut Deutsch versteht und es daher wichtig war, auch Details zu erwähnen. In einem letzten Schritt wurde die Geschichte im Rahmen der „Computerintegration im Trägerfach Deutsch“ individuell weiterentwickelt: In Paaren bzw. Dreiergruppen musste in Anlehnung an die Bichsel-Geschichte jeder ein eigenes Lexikon entwerfen und in Tabellenform in den Computer tippen.

Diese Listen fanden dann Eingang in die „Wörterbücher“ und zuletzt spielten einige Gruppen Dialoge, um aufzuzeigen, dass Sprache als Übereinkunft einer Gruppe von Sprechern nur funktioniert, wenn sich alle daran halten. Das Fehlen von Verständnis führt zu Fehlen von Kommunikation und das wiederum zieht Vereinsamung nach sich. Diese Aussage, die auch die Aussage Peter Bichsels ist, sollte von allen dreißig Mädchen und Buben der 1C als eine der Botschaften, die das Projekt vermitteln wollte, mitgenommen werden.



Eine dichte Fotodokumentation der gesamten Projektarbeit ist im Schulhaus ausgestellt.

✍ Susanne Reif-Breitwieser unterrichtet am Gymnasium und Realgymnasium Wien 23/Vienna Bilingual Schooling Englisch und Deutsch; Draschestraße 90-92, A-1230 Wien. E-Mail: srb@council.net

CHRISTA SATZINGER

Fremdsprachen lernen in der Begegnung – voneinander, miteinander, füreinander

Am Beispiel zweier Unterrichtsmodelle für Französisch

„Wer fremde Sprachen nicht kennt,
weiß nichts von seiner eigenen“
(Goethe, Maximen und Reflexionen 91)

Fachleute, die im internationalen Umfeld mit entsprechender Sensibilität agieren und über „interkulturelle Kompetenzen“ verfügen, werden zunehmend gesucht. So schicken japanische und amerikanische Firmen ihre Mitarbeiter bereits seit längerem in interkulturelle Management-Seminare. Auch postgraduale Lehrgänge, die auf Tätigkeiten im Ausland und den Umgang mit anderen Kulturen vorbereiten sollen, werden immer häufiger angeboten. Dieses Ziel steckt sich u. a. auch der Lehrgang „Interkulturelle Kompetenzen“, der Anfang Dezember an der Donau-Universität Krems starten wird und der ein breites Publikum aus Wirtschaft, Politik, Tourismus etc. für den Umgang mit anderen Kulturen sensibilisieren soll. Denn „die Zeiten, in denen man mit einigen Verhaltensregeln im Gepäck ins Flugzeug steigt und mit einem positiven Geschäftsabschluss rechnen kann, sind vorüber“, weiß dessen Koordinatorin Christiane Hartnick. „Angesagt sind vielmehr Kompetenzen im internationalen und interkulturellen Organisations- und Krisenmanagement sowie Kenntnisse der jeweiligen religiösen, politischen, ethnischen und kulturellen Rahmenbedingungen“ (Der Standard, 18./19./20. Mai 2002).

Es ist zweifelsfrei notwendig und sinnvoll, eine multikulturelle Ausbildung (in den Unterrichtssprachen Deutsch und Englisch) anzubieten, vor allem in Zeiten fortschreitender Globalisierung. Aber auch wenn die Zieldefinition dieses Lehrganges ganz eindeutig ist, drängt sich für mich die Frage auf, inwieweit „Multikulturalität“ ohne „Multilingualität“ vermitteln werden kann, bzw. ob die Vermittlung der entsprechenden Landessprache diese Ausbildung nicht noch verbessern würde. Ist es überhaupt möglich, „fremde“ Kulturen in ihrer vielschichtigen Bandbreite zu begreifen, ohne mit deren Sprache, die ja auch „eine soziokulturelle und kulturpolitische, eine nationalpolitische, eine staatspolitische Institution“ (Wandruszka 1979, S. 31) ist, zumindest rudimentär vertraut zu sein?

Mit diesen Fragen beschäftigt sich die Fremdsprachendidaktik seit längerem, wenn gleich aus umgekehrter Sicht. Folgt man den Ansätzen Swiderskis, so ist das Erlernen der Kultur eines Landes eine Grundvoraussetzung für das Erlernen der Sprachkompetenz. Er beschreibt die Wechselwirkung zwischen Sprache und Kultur wie folgt: „Culture is not learned as language is, yet language is not learned until culture is.“ (Swiderski 1993, S. 7). Selbst wenn also der Zugang zur Kultur eines Landes durch die entsprechenden Fremdsprachenkenntnisse wesentlich erleichtert wird, sind diese allein noch lange kein Garant für gelungene Kommunikation. Dasselbe gilt zweifelsohne auch im Falle der alleinigen Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen. Wer hat nicht schon die Erfah-

rung gemacht, wie schnell Barrieren abgebaut und Kontakte geknüpft werden, wenn man zumindest einige Höflichkeitsfloskeln bzw. Basiskenntnisse in der entsprechenden Fremdsprache beherrscht?

Diese wachsende Sensibilisierung im Bereich der Interkulturalität geht auf die amerikanische Verhaltensforschung in den 60er, 70er Jahren zurück. „Interkulturelle Kompetenz“ umfasst die Fähigkeit, das „Fremde“ zu verstehen, sich gleichzeitig aber das „Eigene“ bewusst zu machen, zwischen eigener und fremder Kultur zu vermitteln. Das Bewusstsein von eventuellen Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschieden ist hierzu Voraussetzung, auf keinen Fall aber „die Informiertheit über alle tatsächlichen Differenzen“ (Schinschke 1995, S. 37). Die Wurzeln der interkulturellen Verständigung und Begegnung liegen zudem in den „gemeinsamen Erfahrungen der Lernenden und Lehrenden“ (Gstettner 1992, S. 28).

In Deutschland etablierte sich das Phänomen der „Interkulturellen Kommunikation“ erst in den 80er Jahren, wobei sich vor allem die „Landeskunde“ ihren Platz im Fremdsprachenunterricht sicherte, deren Rolle nicht nur reine Wissensvermittlung über Land und Kultur war, sondern auch die „sozio-kulturelle Bedingtheit sprachlichen Handelns“ (Litters 1995, S. 23) berücksichtigte, wie aus den Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht hervorgeht. Das Vertrautwerden mit der „fremden“ Kultur soll sowohl kulturelle Gemeinsamkeiten als auch Divergenzen aufzeigen und somit eventuellen Missverständnissen vorbeugen, wobei Unterschiede nicht nivelliert, sondern deren Reichhaltigkeit verständlich gemacht werden sollen, im Sinne Bourdieus, für den Kommunikationsteilnehmer „porte-paroles“ ihrer Gruppe, Klasse oder Gesellschaft (in: Litters 1995, S. 20) sind. Im europäischen Raum tendiert man vielfach dazu, „Ähnlichkeitshypothesen“ aufzustellen, vor allem hinsichtlich der französischen und der deutschen Kultur. So wies A. Laurent anlässlich eines Symposiums zum Thema „Interaction between Management and Cultures“ an der Ecole supérieure de commerce internationale in Fontainebleau darauf hin, dass „das größte Problem bei europäischen Kooperationen (...) nicht die interkulturellen Unterschiede“ sind, „sondern die Annahme, dass es sie nicht gäbe.“ (in: Litters 1995, S. 38.)¹

Wenn vielleicht auch kulturelle Unterschiede, gerade im westeuropäischen Raum – in unserem Fall zwischen Österreich und Frankreich – auf den ersten Blick nicht besonders gewichtig erscheinen, so tragen sie bei näherer Betrachtung doch wesentlich zu besserem Verständnis und zu erfolgreicherer Kommunikation bei. Somit sollte im Fremdsprachenunterricht bereits ab der ersten Stunde verstärkt auf die interkulturellen Besonderheiten eingegangen werden, da gerade die erste Phase der Kontaktaufnahme prägend ist. Sowohl „small talk“ als auch die Körpersprache², die vor allem im deutsch-französischen Unterricht noch wenig erforscht wurde, bieten hierzu zahlreiche Möglichkeiten, den Einstieg in die Sprache und das Verständnis für die „fremde“ Kultur zu erleichtern.

In diesem Sinne habe ich mir überlegt, wie man einen situativen Einstieg ins französische Alltagsleben gestalten könnte, der anregt, über Gemeinsamkeiten und Unterschiede nachzudenken, und der hilft, eine erste Kontaktaufnahme erfolgreich zu bewältigen.³ Die Dialoge können natürlich jederzeit für andere Sprachen umgeschrieben werden.

Unterrichtsmodell 1: Bonjour, halo, ciao!

Zielgruppe:

Anfänger ohne Vorkenntnisse:

Ich gehe davon aus, dass sich die Gruppe bereits kennt, ist dies nicht der Fall, sollten vorher Kennenlernspiele auf Deutsch durchgeführt werden, um eine größere Vertrautheit in der Gruppe zu schaffen, die für einen optimalen Lernerfolg wesentlich ist.⁴

Lehrziele:

- Lust auf das „Fremde“ wecken
- Vertraut werden mit der französischen Kultur
- Interkulturelle Unterschiede und Ähnlichkeiten bewusst machen

Lernziele:

- in der Fremdsprache grüßen und sich verabschieden können
- auf Begrüßung und Verabschiedung in der entsprechenden Situation richtig reagieren können

Unterrichtsverlauf:

- Zuerst werden die Lernenden gefragt, welche Arten der französischen Begrüßung (sich begrüßen und verabschieden) sie kennen. Alle Antworten werden an die Tafel geschrieben.
Als mögliche Formulierungen kommen sicherlich „bonjour“, „salut“, „ciao“ (wobei man den Lernenden gleich klarmachen kann, dass das italienische „ciao“ bei den französischen Jugendlichen sehr beliebt ist und häufig verwendet wird), „au revoir“, „adieu“ und eventuell „hallo“ (hier sollte man gleich auf eine Interferenz hinweisen – das französische „allo?“ wird nur am Telefon verwendet).
- Ausgehend vom Erarbeiteten werden verschiedene Begrüßungsszenarien nachgespielt. Man kann dazu Fotos aus Zeitschriften, Kinoprogrammen, Werbungen etc. verwenden, die verschiedene Altersgruppen und Situationen darstellen. Die Lernenden sollen nun die anfangs erarbeiteten Begrüßungsformulierungen den verschiedenen Bildern zuordnen („bonjour“ nur bei Erwachsenen, „salut“ bei Jugendlichen oder Freunden sowohl zur Begrüßung als auch zur Verabschiedung – im Unterschied zum im Deutschen häufig verwendeten „hallo“ oder „hi“, das nur zur Begrüßung verwendet werden kann – und „au revoir“ zum Abschied bzw. „adieu“ zum definitiven Abschied ohne voraussichtliches Wiedersehen).
- Nun kann das Erarbeitete anhand von kurzen Dialogen nachgespielt werden: Aus dem mitgebrachten Bildmaterial werden drei Situationen ausgewählt, die Ausgangssituation für folgende Kurzdialoge sind:

Dialog 1: Zwei Erwachsene treffen sich

„Bonjour madame!“ – „Bonjour monsieur!“

(Hier kann man darauf hinweisen, dass es im Französischen wesentlich höflicher und gängiger ist, „madame“ und „monsieur“ anzufügen, wenn man jemanden kennt, auf keinen Fall aber den Namen. In diesem Fall ist es auch durchaus üblich, sich die Hand zu geben.)

Dialog 2: Zwei Freunde treffen sich

„Salut Pierre!“ – „Salut Sabine!“

(Freunde „küssen“ sich – ils se font la bise – je nach Region zwei-, drei- oder viermal sowohl bei der Begrüßung als auch bei der Verabschiedung, wobei es sich hierbei eher um ein Streifen der Wangen handelt als um einen richtigen Kuss auf die Wange.)

Dialog 3: Zwei Freunde am Telefon

Der Angerufene hebt ab: „Oui, allô?“ – „Allô Pierre? Salut! C'est Claudine!“

(Hier kann man gleich darauf eingehen, dass man sich in Frankreich nicht mit Namen am Telefon vorstellt – außer im Geschäftsbereich – sondern nur mit „allô“ oder „oui, allô“, während die Engländer z. B. ihre Telefonnummer aufsagen, und die Italiener gleich fragen, wer spricht: „Pronto, chi parla“ etc...)

- Die entsprechenden Dialoge werden unter den Bildern etc. befestigt und einige Male mit den Lernenden durchgespielt – mit verteilten Rollen und entsprechender Gestik (Hände schütteln, bise etc.)
- Anhand des restlichen mitgebrachten Bildmaterials können nun die jeweiligen Dialoge eingeübt werden. Zwei Personen ziehen ein Foto etc. und spielen den Dialog mit begleitender Gestik nach, um auch gleich mit den entsprechenden Umgangsformen vertraut zu werden.
- Wenn die Begrüßungsformeln etwas geläufiger sind, können die Dialoge situativ erweitert und unter die entsprechenden Ausgangsbilder dazugeheftet werden.

DIALOG 1: AM ABEND

A: Bonsoir madame.

B: Bonsoir monsieur.

A: Comment allez-vous?

B: Très bien, merci. Et vous?

A: Bien, merci.

(Hier werden die Lernenden darauf aufmerksam gemacht, dass man in Frankreich ab ca. 17 Uhr „bonsoir“ anstatt „bonjour“ zur Begrüßung verwendet. Bonsoir gilt sowohl für die Begrüßung als auch die Verabschiedung. Man kann hierzu eine Uhr mit der entsprechenden Stundenangabe zum Bild heften.)

- Die Lernenden sollen nun die verschiedenen Möglichkeiten, nach dem Befinden zu fragen, erarbeiten (je nachdem, ob ich den Gesprächspartner duze oder sieze). Anschließend werden die verschiedenen Dialoge wieder nachgespielt und somit das Gelernte gefestigt.
- Als Abschlussübung könnte man noch ein Spiel zur Festigung des in der ersten Stunde erarbeiteten Wortschatzmaterials machen. Man braucht dazu: einige Würfel

(SchülerInnen in Zweier- oder Dreiergruppen teilen) und verschiedenfarbige Kärtchen (nummeriert von 1 bis 6), auf denen man auf der Rückseite Fragen zum entsprechenden Wortschatz notiert (1er Fragen sind etwas leichter, sie bringen auch nur einen Punkt, z. B. „Wie antwortet man auf bonsoir?“ – Antwort: „bonsoir“. Nun wird der Reihe nach gewürfelt, je nach Augenzahl wird ein Kärtchen gezogen, bei richtiger Antwort darf man das Kärtchen behalten, bei falscher Antwort wird es unter den jeweiligen Stapel zurückgelegt. Wenn alle Kärtchen beantwortet sind, hat die Gruppe gewonnen, die die meisten Kärtchen bzw. Punkte hat. Mit diesem Spiel können sowohl die sprachlichen als auch die interkulturellen Kompetenzen wiederholt und gefestigt werden. Gleichzeitig erlaubt es auch noch einmal den Einsatz verschiedener Gesten, die wiederum den Lerneffekt unterstreichen.

- Eine sehr anschauliche, wenn auch arbeitsaufwändigere, resümierende Übung wäre z. B. auch das Vorspielen einzelner Filmszenen, in denen ähnliche „Kontaktaufnahmen“ gezeigt werden, was wiederum das „Alltagsleben“ direkt in den Klassenraum bringt. Diese Kurzdialoge erleichtern den ersten direkten Kontakt mit der „fremden“ Kultur von der ersten Stunde an und liefern den nötigen „small-talk“ für eine erste Kontaktaufnahme. Dies lässt sich im weiteren Unterricht verankern und ausbauen.

DIALOG 2: PIERRE WURDE VON SABINE ZUM ABENDESSEN EINGELADEN. ER LÄUTET, SIE ÖFFNET:

A: Ah, salut Pierre!

B: Salut Sabine! Ça va? (ils se font la bise)

A: Ça va très bien, et toi?

B: Moi aussi. Voilà des chocolats!

A: Oh! Merci. Il ne fallait pas!

B: De rien.

(In Frankreich nimmt man als kleines Gastgeschenk z. B. Blumen/fleurs oder Schokolade mit – Blumen werden immer im Papier eingewickelt überreicht, Schokolade kauft man gerne handgemacht, in einem „ballotin“, einer kleinen Schachtel verpackt.)

Unterrichtsmodell 2: Si on prenait le petit déjeuner ensemble...

Die Kultur eines Landes, vor allem Frankreichs, definiert sich aber auch über die – wie Hall es nennt – „Zeitsprache“ (in: Litters 1995, S. 26). Wir gehen sehr häufig von unserem Zeitsystem aus und übertragen es auf andere Länder, übersehen dabei aber oft Bot-schaften, die sich hinter anderen Zeitsystemen verbergen. Im Französischen lässt sich das Zeitsystem u. a. über Ess- und Trinkgewohnheiten definieren, die von unseren merklich variieren.

Das zweite Unterrichtsmodell, welches für ein bereits fortgeschrittenes Publikum gedacht ist, orientiert sich am „kulinarenischen“ Tagesbeginn.

Der Ausgangstext: »Le croissant du trottoir« von Philippe Delerm⁵.

Inspirationen dazu aus: Maria Pappalardos »De l'eau à l'apéro«.

Zielgruppe: Fortgeschrittene

Lehrziele:

- einen kurzen literarischen Text sinngemäß erfassen können
- die französischen Frühstücksgewohnheiten kennen lernen
- Bedeutung des indefiniten Pronomens „on“

Lernziele:

- über den eigenen Tagesablauf sprechen können
- Dialoge beim Einkaufen in einer Bäckerei führen können
- „on“ richtig verwenden können
- kurzen Teil einer „Autobiographie“ abfassen können

Unterrichtsverlauf:

Erarbeitung des Titels »Le croissant du trottoir«:

Die Lernenden bekommen anfangs nur den Titel bzw. die Frage auf Folie präsentiert: „A quoi pensez-vous?“

Die verschiedenen Assoziationen werden schriftlich festgehalten: z. B. „manger un croissant sur le trottoir“ (quand? Après l'école, l'après-midi, le matin etc.). In diesem Zusammenhang kann man gleich darauf aufmerksam machen, dass das Croissant nur zum Frühstück oder als „goûter“ (vor allem von Kindern) am Nachmittag, gegen 16 Uhr gegessen wird, bzw. was und wie in Frankreich gefrühstückt wird – „boire le café dans un bol, tremper une tartine dans le café“. Gleichzeitig werden die Lernenden auch gefragt, was sie selbst zum Frühstück essen.

Erarbeitung der Geschichte und des interkulturellen Hintergrunds:

Die erste Lektüre soll zu einem Globalverständnis des Textes beitragen. Die Kurzgeschichte wird dazu in drei Teile gegliedert (Aufstehen am Morgen und der Weg bis zur Bäckerei; Beschreibung der Bäckerei, des Bäckers und Einkauf; Heimweg).

Nach den kurzen Resümees und der Erarbeitung des Vokabulars bzw. einzelner stilistischer Feinheiten, können die einzelnen Absätze auch nachgespielt werden, v. a. die Verkaufsszene in der Bäckerei. Gleichzeitig kann eine Wortschatzübung zum Thema „boulangerie“ gemacht werden und mit dem erarbeiteten Vokabular (croissant, pain au chocolat, brioche, pain aux raisins, pain de campagne, pain de seigle, pain aux céréales etc.) können Rollenspiele in der Bäckerei gespielt werden. Die Bedeutung des „baguette“, das immer frisch gekauft wird, auch am Sonntag, an dem die Bäckereien morgens und abends geöffnet sind, wird hier besonders hervorgehoben. Es wird auch erwähnt, dass in französischen Restaurants das Brot gratis ist und jederzeit nachbestellt werden kann. Wer genauer ins Detail gehen will, kann natürlich auch auf seine verschiedenen Formen eingehen (une flûte, une grande, une petite, un bâtard...)

Erarbeitung des indefiniten Pronomens „on“:

Dazu wird die Geschichte noch einmal gemeinsam gelesen und die Lernenden sollen selbst überlegen, ob und wodurch sie das Pronomen „on“ in den einzelnen Sätzen ersetzen könnten. Im Satz „On s'est réveillé le premier“ hat das Pronomen eine andere Bedeutung als z. B. im Satz „...le boulanger...vous salue comme on salue les braves à l'heu-

re du combat“. Das erste „on“ steht hier stellvertretend für den Erzähler in einer verallgemeinernden Bedeutung und somit für „tous les Français“, gleichzeitig bindet der Autor den Leser aber auch direkt in die Geschichte ein. Im zweiten Beispielsatz hat „on“ die Bedeutung von „man“. Hier muss auch auf die im Gesprochenen sehr häufige Funktion von „on“ hingewiesen werden: „On va au cinéma ce soir?“ (on = nous)

Le croissant du trottoir

On s'est réveillé le premier. Avec une prudence de guetteur indien on s'est habillé, faufilé de pièce en pièce. On a ouvert et refermé la porte de l'entrée avec une méticulosité d'horloger. Voilà. On est dehors, dans le bleu du matin ourlé de rose: un mariage de mauvais goût s'il n'y avait le froid pour tout purifier. On souffle un nuage de fumée à chaque expiration: on existe, libre et léger sur le trottoir du petit matin. Tant mieux si la boulangerie est un peu loin. Kerouac mains dans les poches, on a tout devancé: chaque pas est une fête. On se surprend à marcher sur le bord du trottoir comme on faisait enfant, comme si c'était la marge qui comptait, le bord des choses. C'est du temps pur, cette maraude que l'on chipe au jour quand tous les autres dorment.

Presque tous. Là-bas, il faut bien sûr la lumière chaude de la boulangerie – c'est du néon, en fait, mais l'idée de chaleur lui donne un reflet d'ambre. Il faut ce qu'il faut de buée sur la vitre quand on s'approche, et l'enjouement de ce bonjour que la boulangère réserve aux seuls premiers clients – complicité de l'aube.

- Cinq croissants, une baguette moulée pas trop cuite!

Le boulanger en maillot de corps fariné se montre au fond de la boutique, et vous salue les braves à l'heure du combat.

On se retrouve dans la rue. On le sent bien: la marche du retour ne sera pas la même. Le trottoir est moins libre, un peu embourgeoisé par cette baguette coincée sous un coude, par ce paquet de croissants tenu de l'autre main. Mais on prend un croissant dans le sac. La pâte est tiède, presque molle. Cette petite gourmandise dans le froid, tout en marchant: c'est comme si le matin d'hiver se faisait croissant de l'intérieur, comme si l'on devenait soi-même four, maison, refuge. On avance plus doucement, tout imprégné de blond pour traverser le bleu, le gris, le rose qui s'éteint. Le jour commence, et le meilleur est déjà pris.

Umsetzen des Erarbeiteten:

Die Lernenden sollen – eventuell als Hausaufgabe – mit Verwendung des Pronomens „on“ ein für ihr Land typisches Frühstück am Sonntagmorgen beschreiben.

Diese zwei Unterrichtsmodelle sollen aufzeigen, dass es im Fremdsprachenunterricht ungemein wichtig ist, die andere Kultur, in diesem Fall die französische, schon ab der ersten Unterrichtsstunde bewusst zu machen und immer wieder in Relation zur eigenen zu setzen. Sprache, Gesellschaft und interkulturelle Verständigung hängen eng miteinander zusammen, denn die Kultur eines Landes wird ja über die Sprache transportiert. Somit kann nur ein auf die jeweilige Kultur bewusst ausgerichteter Fremdsprachenunterricht die beste Basis für ein gelungenes „Miteinander“ sein. Ganz im Sinne Wilhelm v. Humboldts, der schon vor fast zwei Jahrhunderten meinte: „Die Sprachen trennen allerdings die Nationen, aber nur um sie auf eine tiefere und schönere Weise wieder inniger zu verbinden; sie gleichen darin den Meeren, die, anfangs furchtsam an den Küsten umschifft, die länderverbindendsten Straßen geworden sind.“ (in: Wandruszka 1979, S. 148)

Anmerkungen:

- 1) Sehr interessante und aufschlussreiche Informationen dazu bringen Ulrike Litters Untersuchungen und Fallbeispiele zu deutsch-französischen Wirtschaftskooperationen.
- 2) Siehe dazu Geneviève Calbris' und Jacques Montredons Artikel »Le geste comme outil de formation à l'interculturel«, der anhand von konkreten Beispielen einen sehr interessanten Einblick in die Bedeutung der Gestik im Fremdsprachenunterricht gibt.
- 3) In diesem Zusammenhang möchte ich das meiner Meinung nach exzellente Lehrwerk »Facettes« empfehlen, welches gerade interkulturelle Aspekte auf sehr gelungene Weise in die Texte und Übungen einbringt.
- 4) Robert Saxer hat hierzu in seinem Artikel »Kennenlernen« in ide 4/1992 eine umfangreiche Auswahl an Übungen und Spielen zusammengestellt.
- 5) Philipp Delerm's Buch »La Première Gorgée de bière et autres plaisirs minuscules« ist eine vorzügliche Sammlung von Kurzgeschichten, die das französische Alltagsleben auf liebevolle, amüsante Weise widerspiegeln und sich hervorragend für die Erarbeitung von landeskundlichen und interkulturellen Aspekten eignen.

Bibliografie :

- Bloumentzweig, Agnès et alii: Facettes. Ein Französischkurs. Ismaning: Max Hueber, 1998.
- Delerm, Philippe: La Première Gorgée de bière et autres plaisirs minuscules. Paris: éd.Gallimard, coll. L'arpeur, 1997, S. 20 f.
- Gstettner, Peter: Interkulturelles Lernen – ein Konzept zur Überwindung ethnozentrischer Scheuklappen. In: ide 4/1992, S. 21-30.
- Grand-Clément, Odile: Savoir-vivre avec les Français. Que faire ? Que dire ? Paris: Hachette, 1996.
- Litters, Ulrike: Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. Konzeption eines zielgruppenspezifischen Kommunikationstrainings für deutsche und französische Manager. Tübingen: Günter Narr, 1995.
- Pappalardo, Maria: De l'eau à l'apéro. In: Le français dans le monde. Nr. 319, S. 21-22.
- Saxer, Robert: Kennenlernen. In: ide 4/1992. S. 86-102.
- Stefan, Silvia: Interkulturelle Kompetenz ist angesagt. In: Der Standard. 18./19./20. Mai 2002, S. K2.
- Schinschke, Andrea: Literarische Texte im interkulturellen Lernprozeß. Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch. Tübingen: Gunter Narr, 1995.
- Swiderski, Richard M.: Teaching Language, Learning Culture. Westport: Bergin & Garvey, 1993.
- Wandruszka, Mario: Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: R. Piper & Co, 1979.

✉ Christa Satzinger, Lehrbeauftragte am Institut für Romanistik der Universität Klagenfurt; Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt.
E-Mail: christa.satzinger@uni-klu.ac.at

LOTTE RIEDER

„Brandstiftung“ wird zu „Feuer legen“

I. Kontaktaufnahme

Wie macht man differenzierte Inhalte in der schriftlichen Kommunikation möglichst klar auf Deutsch verständlich, wenn die Adressaten in ihrem Spracherwerb noch nicht weit fortgeschritten sind?

Die Klasse 1ABIK des International Business College Hetzendorf (IBC), Bundeshandelsakademie Wien 12, tauscht mit ihrer Partnerklasse 1ère A des Lycée Municipal de Koudougou (LMK), eines Gymnasiums in der drittgrößten Stadt von Burkina Faso, Informationen und Ansichten über das Thema Jugendkriminalität aus. Dies geschieht im Rahmen einer Schulpartnerschaft, die sich aus dem Besuch der burkinischen Deutschlehrerin Christine Kanko am IBC entwickelt hat.

Während meines Gegenbesuchs am Lycée Municipal de Koudougou forderte ich die Klasse 1ère A in ihrem Deutschunterricht auf, ein Thema vorzuschlagen, das eine Mehrheit der Schüler/innen interessieren sollte und für einen Gedankenaustausch mit österreichischen Schülern/innen geeignet wäre. Die burkinischen Jugendlichen entschieden sich für „Jugend“ mit mehreren Teilbereichen (Beziehungen, Liebe, Kriminalität, Ehe, Arbeitslosigkeit, Rechte, Generationenkonflikt). Aus diesen wiederum wählte die Gruppe zwei der 1ABIK, einer im Deutschunterricht geteilten Klasse der bilingualen (englisch-deutsch geführten) Handelsakademie des IBC, die mit Französisch als zweite lebende Fremdsprache erst begonnen hat, das Thema „Jugendkriminalität“ aus.

Diese Gruppe 2 der 1ABIK setzt sich aus zwölf Schülern/innen zusammen, von denen fünf zweisprachig aufgewachsen sind (zwei mit Polnisch, je eine/r mit Chinesisch, Slowakisch und Tagalog), abgesehen von zwei außerordentlichen Schülerinnen, die Deutsch noch nicht ausreichend beherrschen, um sich am Deutschunterricht zu beteiligen. Die familiäre Zweisprachigkeit eines Teils der Schüler/innen wird zwar in diesem Projekt nicht thematisiert, bildet aber gewiss – ebenso wie die schulische Bilingualität – einen nicht zu vernachlässigenden Hintergrund, auf dem ihre Reflexionen ablaufen.

Zum Zeitpunkt, als dieser Teil des Schulpartnerschaftsprojekts stattfindet, haben die Schüler/innen bereits aus dem ersten Antwortbrief in ihrem persönlichen Briefwechsel mit einzelnen Schülern/innen des LMK erkannt, auf welchem Niveau sich deren Deutschkenntnisse bewegen. Diese ungefähre Einschätzung des Niveaus erfolgt auf der Grundlage der vorangegangenen Selbsteinschätzung der IBC-Schüler/innen in allen von ihnen gesprochenen Sprachen mittels Europäischem Sprachenportfolio, das sich auf den Europäischen Referenzrahmen stützt. Außerdem haben sie von mir erfahren, dass die 85(!) Schüler/innen der LMK-Partnerklasse seit eineinhalb Jahren in fünf Wochenstunden Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, während Englisch die erste Fremdsprache und Französisch die Staats- und Schulsprache ist.

II. Die Projektarbeit

Beim Formulieren der ersten Briefe hatten manche Schüler/innen die Frage aufgeworfen, ob sie diese in besonders einfachem Deutsch schreiben sollten. Ich vertrat damals die Auffassung, dass dies nicht nötig sei, damit die LMK-Schüler/innen authentisches Deutsch zu lesen bekämen; sie würden sich bestimmt alle erdenkliche Mühe geben, die Texte ihrer neuen Briefpartner/innen auch zu verstehen, selbst wenn deren Sprachniveau höher als das von ihnen beherrschte sei. (Inzwischen denke ich, dass sich diese Schüler/innen adäquater in die Lage der Empfänger/innen ihrer Briefe hineinversetzten als ich.)

Als Thema hatte ich die Beschreibung des Schulalltags bzw. des Familienlebens und eine kurze Erzählung eines Ereignisses zu dessen Illustration vorgeschlagen. Diesen Teil des Initialbriefes überarbeiteten die Schüler/innen nach meinen Vorschlägen sowie mittels Textlupe einer/s Mitschülerin/s, wobei ich versuchte, ihr Bewusstsein für regionale und umgangssprachliche Ausdrucksweisen und Schülerjargon zu schärfen. Dies erwies sich als sehr schwierig: Mit dem Unterscheiden von verschiedenen Sprachebenen hatten sich die 14-jährigen Schüler/innen vor Eintritt in die Oberstufe noch nicht auseinander-gesetzt, ja, sie waren alle äußerst erstaunt darüber, dass manche der von ihnen verwen-deten Ausdrücke nur in Österreich verständlich sein sollten, z. B. „unter der Woche“ für „während der Woche“, „alle auf einmal“ für „alle gleichzeitig“, „nicht viel herunterbrin-gen“ für „nicht viel essen können“.



Zur Jugendkriminalität in Österreich re-cherchieren die Schüler/innen im Inter-net und bringen vielfältige Informatio-nen in den Unterricht mit. Diese werden individuell schriftlich und im Plenum mündlich zusammengefasst und in drei Bereiche aufgeteilt: 1. Altersgrenzen und Arten von Delikten; 2. Ursachen und Vorbeugung; 3. Statistische Daten: Nun bearbeiten drei Arbeitsgruppen mit je-weils drei bis vier Mitgliedern diese In-formationen mit dem Ziel, sie in eine Form zu bringen, die der LMK-Klasse zugänglich sein soll.

Der erste Diskussionspunkt ist die Wahl des Mediums. In der Partnerschu-le gibt es in jedem Klassenraum eine Wandtafel, jedoch keinen Overheadpro-jektor. Die Schule besitzt ein großes tragbares Audiokassetten-Abspielgerät.

Vervielfältigung mittels Abziehgerät wird ausschließlich für Schularbeiten verwendet. Die TABIK entscheidet sich angesichts dieser Möglichkeiten für handgeschriebene Pla-kate (auf Flipchartpapier), welche die Informationen auch einer großen Klasse schriftlich zugänglich machen sollen und mittels mitgeschickter Poster-Sticker an den Wänden an-

gebracht werden können. Burkinische Freunde transportieren diese Materialien auf ihrer Heimreise in die Hauptstadt, von wo Frau Kanko sie abholen lassen kann.

Damit die Inhalte für die burkinischen Schüler/innen verständlich werden, erkennt die IABIK, dass sie – soweit möglich – alles berücksichtigen soll, was in einem fremden Land anders sein kann. Dies führt dazu, dass die Definition von Jugendlichen nach dem österreichischen Strafrecht an die erste Stelle gesetzt wird. Die Berücksichtigung der andersartigen Lebenswelt kann nur dort erfolgreich sein, wo die Schüler/innen über ausreichend Vorstellungskraft oder Information verfügen. Bei der Illustration des Begriffs „Sachbeschädigung“ ist dies aus meiner Sicht misslungen, da ein mitteleuropäisches Haus mit beschmierter Hauswand und zerschlagener Fensterscheibe im viertärmsten Land der Welt, wo niemand Farbe für Graffiti verschwenden könnte, nicht leicht verständlich sein dürfte.

Jugendkriminalität in Österreich

- 14-17 Jahre: Jugendstrafrecht
ab 18: schon erwachsen

- Art der Delikte

① Bereicherungskriminalität
= stehlen



② Körperverletzung



③ Bandenkriminalität



④ Feuer legen



⑤ Sachbeschädigung



- Delikte in Schulen:

Sachbeschädigung

☹ Körperverletzung

☹ Diebstahl

Die Arbeitsgruppen produzieren ihre Poster innerhalb von zwei Unterrichtsstunden. An den Formulierungen wird im Hinblick auf ein Ziel gearbeitet: Die burkinischen Partner sollen die Aussagen leicht verstehen. Ausgehend von ihren eigenen Fremdsprachen-Lernerfahrungen überlegen die Schüler/innen, was dazu hilfreich sein könnte. In einer Schlussrunde, in der wir die Ergebnisse gemeinsam begutachten, fassen die Jugendlichen ihre Überlegungen zusammen:

- Kurze, einfache Wörter werden bevorzugt, z. B. „Feuer legen“ statt „Brandstiftung“.
- Konkrete Begriffe ersetzen abstrakte, z. B. „stehlen“ statt „Bereicherungskriminalität“. (Im Vergleich der Plakate fällt erst am Schluss auf, dass die dritte Gruppe das Wort „Diebstahl“ verwendet hat, das durch den Zusatz „stehlen“ ergänzt wird.)
- Grundwortschatz wird verwendet, z. B. „Existenzangst“ statt „Existenzdruck“.
- Abstrakte Begriffe werden durch Zeichnungen anschaulich gemacht, z. B. „Außen-seitertum“.
- Fremdwörter werden nur dann vermieden, wenn sie im Französischen nicht leicht verständlich sind, so wird z. B. der Begriff „Bandenkriminalität“, den die Schüler/in-

- nen ursprünglich ersetzen wollten, nach Überprüfung mittels Deutsch-Französisch-Wörterbuch doch eingesetzt.
- Übersetzungen ins Französische erläutern schwierige Begriffe nur dann, wenn dies nicht anders gelingt, z. B. „Bloßstellung“.

Zweisprachige Wörterbücher leisten den Schülern/innen während all dieser Überlegungen gute Dienste, und die Jugendlichen schlagen spontan vor, in ihrer Klasse Geld für einige D-F/F-D-Wörterbücher zu sammeln, die sie der Partnerklasse schenken wollen. (Diese bedankt sich dann besonders herzlich für die sieben erhaltenen Taschenwörterbücher.)

III. Fazit

Der Gedankenaustausch zwischen verschiedensprachigen Schülern/innen innerhalb der Schulpartnerschaft erweist sich als geeigneter Anlass für Reflexionen über Sprachniveaus und Sensibilisierung gegenüber Austriaismen.

✍ Lotte Rieder, Lehrerin für Deutsch, Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Englisch einschließlich Wirtschaftssprache; Leiterin der Servicestelle für Interkulturelles Lernen und LehrerInnenfortbildnerin am PIB Wien für Interkulturelles Lernen inkl. DaZ; International Business College Hetzendorf (IBC = BHAK/BHAS Wien 12), Hetzendorferstraße 66, A-1120 Wien. E-Mail: rieder@ibc.ac.at

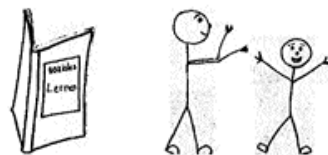
JUGENDKRIMINALITÄT

URSACHEN

- Aggression
- Existenzangst 
- Soziale Veränderung
- Konsum von Drogen
- Überforderung (être dépassé)
- Bloßstellung (être ridiculisé)
- Alkoholkonsum 
- Kritik von Erwachsenen
- Brutalität in Computerspielen und Filmen 
- Außenseiterum (désadaptation) 

VORBEUGUNG

- Erziehung zur Selbstsicherheit
- Unterstützung bei Konflikten
- „soziales Lernen“ in der Schule 



THEMA

Bibliographie

FRIEDRICH JANSHOFF

Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewußtheit

Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht

Sprachbewusstheit zielt darauf ab, das menschliche Sprachvermögen besser zu verstehen, seine Rolle beim Denken, Lernen und im sozialen Leben zu begreifen, sich der Macht und Kontrolle durch Sprache bewusst zu werden und die verwickelten Beziehungen zwischen Sprache und Kultur zu erkennen. Es kommt darauf an, dass Schüler Sprache als einen lebendigen Teil ihres eigenen Menschseins erleben, verstehen und kritisch begleiten und so sich selbst und andere besser verstehen lernen. (Steinig/Huneke, 2002, 157)

Mit den folgenden bibliographischen Notizen werden die zwischen 1994 und 1999 erarbeiteten Auswahlbibliographien zum Arbeits- und Lernbereich „Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch“ ergänzt und weitergeführt. Aufgenommen wurden rund 20 selbständige Veröffentlichungen (Sammelbände, Handbücher, Nachschlagewerke, didaktisch-methodische Reflexionen und Unterrichtsmaterialien) aus den Jahren 1997 bis 2002.

Janshoff, Friedrich: Nachdenken über Kommunikation. Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik, 23.1999, H. 3, 119-126.

Janshoff, Friedrich: Varietäten im Deutschunterricht. Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen. Informationen zur Deutschdidaktik, 21.1997, H. 3, 112-124.

Janshoff, Friedrich: Wege zum interkulturellen Lernen im Deutschunterricht. Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen. Informationen zur Deutschdidaktik, 21.1997, H. 1, 111-123.

Janshoff, Friedrich: Grammatik(en) und Grammatikunterricht. Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen. Informationen zur Deutschdidaktik, 19.1995, H. 3, 122-135.

Janshoff, Friedrich: Nachdenken über Sprache. Auswahlbibliographie mit Hinweisen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik, 18.1994, H. 4, 119-128.

Folgende Sammelbände ermöglichen Einblicke in die aktuelle fachdidaktische Diskussion:

Portmann-Tselikas, Paul R.; Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck: Studien-Verl., 2001. (Theorie und Praxis, Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, B. 6). ISBN 3-7065-1560-1

Balhorn, Heiko; Giese, Heinz; Osburg, Claudia (Hrsg.): Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Grammatik und Unterricht. Seelze-Velber: Kallmeyer, 2000. ISBN 3-7800-2035-1

Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Zur Praxis des Grammatikunterrichts. Mit Materialien für Lehrer und Schüler. Freiburg: Fillibach, 1999. ISBN 3-931240-05-3

Klotz, Peter; Peyer, Ann (Hrsg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation, Bestandsaufnahme, Reflexionen, Impulse. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1999. ISBN 3-89676-203-6

Giese, Heinz; Ossner, Jakob (Hrsg.): Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Freiburg: Fillibach, 1998. ISBN 3-931240-08-8

Grundlagen und Materialien für die Praxis des (Deutsch-)Unterrichts bieten folgende Einführungen und Handbücher:

Belke, Gertrud: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung. 2., überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001. ISBN 3-89676-366-0

Budde, Monika: Sprachsensibilisierung. Unterricht auf sprachreflektierender und sprachbetrachtender Grundlage. Eine Einführung. Kassel: Kassel University Press, 2000. (Deutsch als Zweitsprache, Fernstudieneinheit. 1) ISBN 3-933146-46-1

Schader, Basil: Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I. Zürich: Orell Füssli 2000. ISBN 3-280-02719-5

Sprachbewußtsein entwickeln – Konzepte, Vorschläge und Materialien

Sprachbewusstheit, die man als Aktualisierung einer generellen Sprachaufmerksamkeit (...) verstehen kann, ist eine prozessorientierte Fähigkeit, die es ermöglicht, das Sprechen und Schreiben anderer differenziert und kritisch wahrzunehmen und die Wirkungen und Folgen eigenen Sprachhandelns abschätzen zu können. Sie ist notwendig,

- um mit Sprachverwendungsproblemen besser umgehen zu können,
- um komplexere Sprachstrukturen besser verstehen zu können,
- um sprachliche Äußerungen kritisch einschätzen zu können,
- um Missverständnisse, auch in der interkulturellen Kommunikation, aufklären zu können.

(Steinig/Huneke, 2002, 156)

Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: E. Schmidt, 2002. (Grundlagen der Germanistik. 38). ISBN 3-503-06114-2

Hennig, Mathilde: Welche Grammatik braucht der Mensch? Grammatikenführer für Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 2001. ISBN 3-89129-806-4

Ulrich, Winfried: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden. Texte, Materialien, Reflexionen. Stuttgart: Klett, 2001. ISBN 3-12-924408-5

Biere, Bernd Ulrich; Diekmannshenke, Hajo: Sprachdidaktik Deutsch. Tübingen: Groos Narr, 2000. (Studienbibliographien Sprachwissenschaft. 53). ISBN 3-87276-849-2

Ingendahl, Werner: Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen. Tübingen: Niemeyer, 1999. (Reihe germanistische Linguistik. 211). ISBN 3-484-31211-4

Alltagspraktische, theoretische, ästhetische und ethisch-politische Sprachreflexion sind die vier Aufgabenbereiche systematischer Sprachreflexion, die nach Ingendahl (1999, 15-17) unterschieden werden sollten und deren Ziele in der Kurzformel „Verständigungsprobleme lösen, erkennen, phantasieren, werten und kritisieren“ (Ingendahl, 1999, 6) zusammengefaßt sind.

Paul, Ingwer: Praktische Sprachreflexion. Tübingen: Niemeyer, 1999. (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft. 61). ISBN 3-484-22061-9

Um einen selbstbestimmten kritischen Bezug zur Sprache in der eigenen Lebenswelt zu entwickeln, eignet sich ein 'Sprachbeobachtungsbuch', in dem Schüler kontinuierlich, wie in einem Tagebuch, Sprachmaterial sammeln, das ihnen aufgefallen ist. Sie notieren dazu den Ort und die Zeit des Fundes, nennen den Grund, warum ihnen ein Satz, ein Text, eine Gedichtzeile oder ein Slogan als eigenartig erschienen ist und geben einen Kommentar dazu. Gesprochene Sprache aus dem privaten Umfeld oder aus Radio und Fernsehen sollte zudem mit Kassettenrecorder oder Video aufgenommen werden. (Steinig/Huneke 2002, 158)

Helmut Glück (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache. 2., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Metzler, 2000. ISBN 3-476-01519-X

Homberger, Dietrich: Sachwörterbuch zur Sprachwissenschaft. Stuttgart: Reclam, 2000. ISBN 3-15-010471-8

Ein flexibles und interessengeleitetes kritisches Reflektieren über Sprache immer dann, wenn es eine Äußerung oder ein Text erfordert, führt Schüler wohl am besten im Lernziel sprachlicher Bewusstheit, aber ohne eine systematische Fundierung von Grammatik bereits in der Grundschule wird diese kritisch-analytische Haltung wohl nicht zu erreichen sein. (Steinig/Huneke, 2002, 152)

Engel, Ulrich: Kurze Grammatik der deutschen Sprache. München: Iudicium, 2002. ISBN 3-89129-744-0

Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno: Grammatik der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter, 1997. (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache. 7,1-3). ISBN 3-11-014752-1

Materialsammlungen und Vorschläge zur Sprachbeobachtung

Gutknecht, Christoph: Lauter blühender Unsinn. Erstaunliche Geschichten von Aberwitz bis Wischiwaschi. München: Beck, 2001. (Beck'sche Reihe.1431). ISBN 3-406-47557-4

Olschansky, Heike: Täuschende Wörter. Kleines Lexikon der Volksetymologien. Stuttgart: Reclam, 1999. (Universal-Bibliothek. 18023). ISBN 3-15-018023-6

Augst, Gerhard: Wortfamilienwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer, 1998. ISBN 3-484-73033-1

Koch, Peter (Hrsg.): Neues aus Sankt Eiermark. Das kleine Buch der Sprachwitze. München: Beck, 1997. (Beck'sche Reihe. 1187). ISBN 3-406-39287-3

Heuer, Hans-Dieter: Sprachbetrachtung in der gymnasialen Oberstufe. Unterrichtsvorschlag zur sprachlichen Sensibilisierung. Deutschunterricht, 50.1997, 81-84.

Kommunikation – interkulturell?

Ein Cowboy und ein Indianer treffen sich in der Prärie. Der Indianer zeigt mit dem Zeigefinger auf den Cowboy. Der hebt als Antwort Zeigefinger und Mittelfinger gespreizt hoch. Der Indianer faltet die Hände vor dem Gesicht. Da schüttelt der Cowboy locker seine rechte Hand. Beide reiten davon.

Einige Zeit später berichten beide ihren Ehefrauen von der Begegnung.

Der Cowboy: Heute habe ich eine Rothaut getroffen. Sie hat mit dem Zeigefinger gedroht, mich zu erschießen. Da habe ich dem Indianer mit der Hand bedeutet, ihn zweimal zu erschießen. Weil er mich aber um Gnade gebeten hat, habe ich ihm zu verstehen gegeben, er solle verschwinden.“ Der Indianer: „Heute habe ich ein Bleichgesicht getroffen. Auf meine Frage nach seinem Namen hat der Weiße geantwortet: 'Ziege'. Auf meine weitere Frage: 'Bergziege?' kam die Antwort: 'Nein, Flußziege'. (bearbeitet nach Koch, 1997, 57/58)

✍ Friedrich Janshoff, Spezialist für Bibliographisches und freier Mitarbeiter der ide, Moosburgerstraße 47, A-9021 Krumpendorf.
E-Mail: friedrich.janshoff@utanet.at