

ide

Informationen zur Deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Sprachbegegnungen

Herausgegeben von Manuela Glaboniat,
Eva Maria Rastner und Werner Wintersteiner

Heft 2-2005
29. Jahrgang

Editorial

| | |
|--|---|
| MANUELA GLABONIAT: »Ich grenz noch an ein Wort und an ein andres Land« | 5 |
|--|---|

Magazin

| | |
|-------------------------|-----|
| Aktuell | 122 |
| Deutsch-Standards | 124 |
| Neu im Regal | 127 |
| ide empfiehlt | 134 |

Außer der Reihe

| | |
|---|-----|
| MANUELA GLABONIAT, ELISABETH PISKERNIK: 10 Jahre ÖSD | 137 |
|---|-----|

Begegnungssprache

| | |
|---|----|
| HANS-JÜRGEN KRUMM: Bleibt Deutsch eine (europäische) Begegnungssprache? | 9 |
| EVA MARIA RASTNER: Mehrsprachigkeit als Sprach- und Kulturkompetenz. Sprachliche Entdeckungsreisen im Unterrichtsfach Deutsch | 20 |
| MANUELA GLABONIAT: Sprachbegegnungen auf Schreibtischen von Entscheidungsträgern. Ein Plädoyer für international vergleichbare Sprachbeschreibungsstandards | 32 |

Deutsch in Begegnung mit ...

| | |
|--|----|
| RACHID JAI-MANSOURI: Deutsch und Arabisch. Eine kontrastive Sprachbetrachtung | 44 |
| ERZSÉBET FORGÁCS: Deutsch in Ungarn. Zu den Schwierigkeiten des Deutschlernens für ungarische MuttersprachlerInnen | 55 |
| ANA MARIJA MUSTER: Typische Schwierigkeiten slowenischer DeutschlerInnen | 67 |
| SONJA KURI: Im Spannungsfeld der Mehrsprachigkeit. Deutsch an italienischen Universitäten | 74 |

Aus der Unterrichtspraxis

| | |
|--|-----|
| ANNA LASSELSBERGER: »Dragostea din tei« oder »Die perfekte Welle«? Wie Sprachbegegnungen den Deutschunterricht beleben können | 85 |
| LOTTE RIEDER: »... einerseits einfacher als auch interessanter ...« Beobachtungen aus dem gemeinsamen Schreib-Unterricht in Deutsch als Erstsprache und als Zweitsprache in der Sekundarstufe II | 95 |
| ROBERT DRESCHER: Deutsche Sprache – leichte Sprache. Deutsch für Schwedischsprachige | 110 |

Service

| | |
|--|-----|
| FRIEDRICH JANSHOFF: Deutsch als Fremdsprache (und als Zweitsprache). Eine einführende bibliographische Übersicht | 116 |
|--|-----|

*Die Themen »Deutsch als Zweitsprache« und
»Deutsch als Fremdsprache« in bisherigen ide-Heften*

- ide 4-1992 Deutsch als Zweitsprache
ide 1-1997 Interkulturalität
ide 3-2002 Sprachaufmerksamkeit

Das nächste ide-Heft

- ide 3-2005 Abenteuer Wissenschaft
erscheint im September 2005

Vorschau

- ide 4-2005 Thomas Bernhard
ide 1-2006 Lesen
ide 2-2006 Fernsehen

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide* Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften und ein aktuelles Diskussionsforum. Sie können die *ide* auch online bestellen.

Manuela Glaboniat

»Ich grenz noch an ein Wort und an ein andres Land«

Das ist der doppelte Sinn der Grenze: Ende und Übergang, Abgrenzung und Begegnung. Erst dort, wo das Eigene endet, ist der Kontakt mit dem Anderen möglich. Die Grenze ist nötig, nicht um sich einzuschließen, sondern um sie zu überschreiten. Es bedarf des Grenzraums als eines Zwischenraums zwischen »uns« und dem Fremden. Ohne diesen Ort der Uneindeutigkeit ist kein Austausch möglich. Dieser Austausch, an der Grenze und über die Grenze hinweg, ist – wie Ingeborg Bachmann schreibt – zugleich eine sprachliche Begegnung: »Ich grenz noch an ein Wort und an ein andres Land«.

Die Begegnung mit einer anderen Sprache ist immer auch die Begegnung mit der eigenen Sprache. Erst durch den Vergleich lernen wir zu unterscheiden, erst die Andersartigkeit der anderen Sprache macht uns die Eigenart der eigenen Sprache bewusst. Schon dadurch

geht aus der (sprachlichen) Begegnung niemand unverändert hervor. Jeder Kontakt beeinflusst, unser Sprechen, beeinflusst à la longue, unsere Sprache. Ganz im Gegensatz zu dem, was die Tugendwächter der sprachlichen Reinheit uns glauben machen wollen, ist die Qualität der Sprache gerade ihre *Begegnungsfähigkeit*, ihre Mischfähigkeit, ihre Eignung, fremde Elemente in der Begegnung aufzunehmen und zu integrieren. Sprachbegegnungen sind friedliche Beutezüge, bei der sich alle Seiten bereichern können, ohne dass damit irgendjemandem Schaden zugefügt wird.

Diesem aufregenden und komplexen Prozess der Sprachbegegnungen, zwischen dem Deutschen und einer Reihe anderer Sprachen, ist dieses Themenheft der *ide* gewidmet.

Im ersten Teil des Heftes finden sich allgemeinere Beiträge zu Sprachbegegnungen und zur Begegnungssprache Deutsch: *Hans-Jürgen Krumm* möchte mit seinem Artikel »Bleibt Deutsch eine (europäische) Begegnungssprache?« einen sprachpolitischen Akzent setzen, indem er zunächst darauf hinweist, dass Deutsch jahrhundertlang eine zentrale Begegnungssprache in Europa war, bevor sie durch den Nationalsozialismus diskreditiert wurde. Seither stellt sich die Frage, ob es ihr gelingen wird, wieder eine Sprache zu werden, die zu lernen sich lohnt, oder ob sie zunehmend zu einer untergeordneten Fremdsprache wird. Vom Blick aufs Englische als größten Konkurrenten des Deutschen, über die zunehmende Bewusstseinsbildung der jeweiligen Landessprache und Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union, bis zur Verabschiedung sprachlicher Reinheits- und Voll-

ständigkeitsgebote reicht der Bogen der Betrachtungen, der mit einem möglichen Beitrag der Germanistik zur Förderung der deutschen Sprache im Kontext der europäischen Mehrsprachigkeit schließt.

Eva Maria Rastner thematisiert in ihrem Artikel »Mehrsprachigkeit als Sprach- und Kulturkompetenz« aus der muttersprachlichen Perspektive den Wert innerer und äußerer Mehrsprachigkeit und lädt zu einer sprachlichen Entdeckungsreise ein. Ausgehend vom sprachdidaktischen Konzept der »Sprachaufmerksamkeit« (Language Awareness) werden Beispiele einer Mehrsprachigkeitsdidaktik vorgestellt, die spontan entstanden oder durch schulischen Sprach(en)unterricht motiviert, aufzeigen sollen, dass dadurch sowohl kommunikative Kompetenzen verbessert als auch interkulturelle Prozesse gefördert werden können.

In »Sprachbegegnungen auf Schreib-tischen von Entscheidungsträgern« plädiert *Manuela Glaboniat* für international vergleichbare Sprachbeschreibungstandards. In kurzen Fallbeispielen zeigt sie zu Beginn das Dilemma und die Fragwürdigkeit bestehender Verfahrensweisen beim Bewerten, Vergleichen und Anrechnen von Fremdsprachenkenntnissen. In der Folge stellt sie den *Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)* vor, der in der internationalen Fremdsprachendidaktik bereits sehr verbreitet, unter Deutsch-als-Muttersprachen-LehrerInnen jedoch noch nicht so bekannt ist. Es wird gezeigt, wie sich mit Hilfe des *GER* Sprachkompetenzen in Hinblick auf verschiedene Niveaustufen und Fertigkeiten transparent, kohärent und vergleichbar beschreiben lassen. Auch das *Europäische*

Sprachenportfolio, das zur Dokumentation von Sprachkenntnissen und der persönlichen Sprachenbiographie beitragen soll, sowie das Projekt *Profile deutsch*, an dem die Autorin selbst mitgearbeitet hat, werden unter diesem Aspekt vorgestellt und erläutert.

Im zweiten Teil dieser Ausgabe findet jeweils eine konkrete Begegnung der deutschen *mit einer anderen Sprache* statt. Sie wird unter verschiedensten Blickwinkeln beschrieben, verglichen und gegenübergestellt. Ziel dieser kontrastiven Sprachbetrachtungen ist es, ausgehend von der eigenen Sprache, anderen Sprachen näher zu kommen und sich der jeweiligen sprachlichen Eigenarten bewusster zu werden. Für Deutschlehrende – insbesondere für DaF- und DaZ-LehrerInnen, aber auch alle anderen, die Schüler mit nichtdeutscher Erstsprache in ihren Klassen haben, liegt darin eine Chance zu verstehen, weshalb Lernende mit bestimmten Ausgangssprachen besondere Schwierigkeiten haben.

Wie die Beiträge zeigen, können aus solchen reflektierten Sprachbegegnungen sehr hilfreiche und wertvolle Erkenntnisse für den eigenen Unterricht gewonnen werden.

Rachid Jai-Mansouri aus Marokko beschreibt in seinem Artikel die ständig zunehmende Anzahl von DeutschlernerInnen an marokkanischen staatlichen und privaten Bildungseinrichtungen, obwohl Deutsch als eine schwer zu erlernende Sprache eingeschätzt wird. Er verweist in der Folge auf die Gründe und speziellen Aspekte dieser Schwierigkeiten, die bis zu interkulturellen Missverständnissen gehen, und beschreibt vergleichend die Gemeinsamkeiten und

Unterschiede zwischen dem Arabischen und dem Deutschen. Mit einigen persönlichen Bemerkungen zur Bedeutung von Mehrsprachigkeit schließt der Autor seine Überlegungen.

Erzsébet Forgács untersucht in ihrem Beitrag schwerpunktmäßig die Schwierigkeiten ungarischer Muttersprachler beim Erlernen der deutschen Sprache, vor allem auf der phonologischen und morphologischen Ebene, wobei sie die sprachtypologischen Besonderheiten und Unterschiede hervorhebt. Am Ende listet sie noch einige typische Interferenzfehler zwischen dem Ungarischen und Deutschen auf und thematisiert ihre Entstehungsursachen auf kontrastiver Basis.

Mit ebensolchen Schwierigkeiten beschäftigt sich auch *Ana Marija Muster* am Beispiel slowenischer DeutschlernerInnen. Anhand von Befragungsdaten aus Untersuchungen mit DeutschlehrerInnen und -lernerInnen und mittels Fehlerbefunden aus authentischen Maturaarbeiten erstellt sie eine Liste von Fehlertypologien, die kennzeichnend für die inter- und intralingualen Interferenzen für SlowenInnen sind.

Der Beitrag von *Sonja Kuri* beschreibt die Situation in Italien, wo sich die akademische Welt durch eine Studienreform im Umbruch befindet. Sie spürt den Lehr- und Lernkulturen nach, den markanten Umbrüchen in den kommunikativen Formen, den Veränderungen und Konsequenzen, die sich bereits zeigen. Die Autorin bringt konkrete Beispiele, die auf praktischen Erfahrungen und Erhebungen ihres DaF-Unterrichts in Mailand und Udine basieren.

Im dritten Teil des vorliegenden Heftes werden einige Beispiele aus der Unter-

richtspraxis vorgestellt: Während sich die ersten beiden Beiträge mit muttersprachlichem Deutschunterricht in multikulturelle Klassen (DaM/DaZ) befassen, geht es im dritten Artikel um die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache (DaF).

Zunächst zeigt *Anna Lasselsberger*, Mittelschullehrerin in Wien, wie Sprachbegegnungen in einer ersten Klasse eines Wiener Gymnasiums, in dem zwei Drittel der SchülerInnen nicht Deutsch als Erstsprache haben, den Deutschunterricht beleben können. Durch innovative Ideen der Deutschlehrerin und entsprechende Fördermaßnahmen der Schule erleben die SchülerInnen Mehrsprachigkeit als etwas Wertvolles und Bereicherndes, ihre Persönlichkeit wird gestärkt und der Deutschunterricht aufgelockert.

Lotte Rieder, Pädagogin an einer Wiener Handelsakademie, berichtet von ihren Beobachtungen im Unterricht mit Muttersprachigen und fortgeschrittenen Zweitsprachigen. Sie gestaltet den Unterricht mittlerweile generell als Zweitsprachenunterricht, da es auch österreichischen Jugendlichen oft schwer fällt, die Standardsprache textsorten- und adressatenadäquat zu verwenden und den Anforderungen komplexer Lese- und Schreibaufgaben in den oberen Klassen der Sekundarstufe zu entsprechen.

Danach erläutert *Robert Drescher*, DaF-Lektor, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Deutschen und Schwedischen, um anschließend die deutschsprachigen LeserInnen zu einem Perspektivenwechsel einzuladen: Anhand eines schwedischen Textes zeigt er auf, wie allein durch kontrastive Sprachbetrachtung und einfache Lese-

strategien fremdsprachige Texte »geknackt« werden und sich in der Sprachbegegnung vermeintliche »Grenzen« einfach auflösen.

Für all jene, deren Neugier auf Grenzüberschreitungen und Perspektivenwechsel geweckt wurde und die das Deutsche noch eingehender mit dem Blick von außen betrachten wollen, findet sich am Ende eine kommentierte Auswahlbibliographie zu Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, zusammengestellt von *Friedrich Janshoff*. Sie besteht aus 50 Titeln und umfasst sowohl einführende spezifische Publikationen zu wichtigen Problemfeldern des Faches.

Im Fokus dieser *ide*-Nummer stehen also nicht nur sprachliche Begegnungen, sondern auch Begegnungen und Grenzüberschreitungen zwischen dem DaF/DaZ-Unterricht einerseits und dem traditionellen Muttersprachenunterricht Deutsch andererseits. Es wird gezeigt, wie das eine das andere positiv beeinflussen kann und wie durch Öffnung und Begegnungsfähigkeit neue Räume erschlossen werden.

Hans-Jürgen Krumm

Bleibt Deutsch eine (europäische) Begegnungssprache?

Für Europa war Deutsch über viele Jahrhunderte keine »fremde Sprache«; die deutsche Sprache war bis zum Beginn des Dritten Reiches die zentrale europäische Begegnungssprache:

Mitteleuropa (ist) unter anderem deshalb als eine besondere Region anzusehen, weil hier fast überall jahrhundertlang *Deutsch* vor Ort, in direkten Kontakten, in persönlichem Umgang mit *Deutschen* kennengelernt werden konnte und tatsächlich auf diese Weise gelernt wurde. (Grucza 1998, S. 31)

Der Nationalsozialismus hat die Rolle von Deutsch als Begegnungssprache gründlich diskreditiert. Auch wenn die deutsche Sprache ihre internationale Geltung nach dem Zweiten Weltkrieg nicht wiedererlangt hat (vgl. Ammon 2001), ist sie neben Russisch insbesondere in Mittel-, Ost- und Südosteuropa bis heute eine wichtige Verständigungssprache geblieben. Mit der Erweiterung der Europäischen Union im Jahre 2004 und der Erhöhung der Amtssprachen der EU auf 21 ist zu fragen, ob Deutsch weiterhin eine der wichtigen europäischen Begegnungssprachen bleibt,

HANS-JÜRGEN KRUMM ist Professor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien, Institut für Germanistik, Lehrstuhl DaF Dr.-Karl-Lueger-Ring 1, A-1010 Wien.
E-Mail: hans-juergen.krumm@univie.ac.at

die zu lernen lohnt, oder ob Deutsch, wie das die Entwicklung in Westeuropa zu zeigen scheint, zu einer fremden Sprache wird, die eine zunehmend untergeordnete Rolle in Europa (und erst recht darüber hinaus) spielen wird.

1. Deutsch und Englisch – zwei feindliche Brüder?

Wird nach dem EURO auch Eurisch, eine europäische Einheitssprache kommen? Drängt Englisch das Deutsche ins Abseits?

Die deutsche Sprache bleibt zwar auch nach der Erweiterung die stärkste Erstsprache innerhalb der EU – 21 Sprachen jedoch (das bedeutet immerhin 420 Übersetzungskombinationen, wenn von jeder in jede übersetzt werden muss) liefern denen ein Argument, die aus Gründen der Kosten und der Ökonomie auf eine europäische Einheitssprache hinarbeiten.

Müsste sich Europa für eine Sprache entscheiden, so besteht wohl kein Zweifel, dass dies Englisch wäre. Dass dies eine durchaus starke Tendenz und Strategie in Europa ist, können wir an unserem eigenen Sprachverhalten ebenso wie an unserer eigenen Sprachenpolitik ablesen: Selbst da, wo es nahe liegen würde, andere Sprachen zu fördern und zu lernen, etwa die Sprachen unserer alten oder neuen Minderheiten, die Sprachen der geographischen Nachbarn, geschieht dies kaum. Eine zahlenmäßig ins Gewicht fallende sprachliche Vorbereitung auf die EU-Erweiterung etwa durch gezielte Verbreiterung des Angebots an Ungarisch-, Slowenisch-, Polnisch- oder Tschechisch-Kursen in Schule und Hochschule hat es bisher nicht gegeben.

Nicht einmal die Hälfte der EU-15-Staaten haben das von der EU seit 1995 in verschiedenen Programmen festgeschriebene Ziel, jeder europäische Bürger solle außer der Muttersprache zwei Fremdsprachen lernen, konkret ins Bildungswesen umgesetzt: Von den ca. 1,2 Millionen SchülerInnen in Österreich lernten, wenn man die Minderheiten nicht einbezieht, im Jahr 2001 gerade einmal ca. 400 Tschechisch und 700 Ungarisch.

Und dort, wo das Prinzip der zwei Fremdsprachen umgesetzt wird, tun wir das höchst einseitig: An Österreichs Schulen lernen über 90 Prozent aller Schülerinnen und Schüler Englisch als erste Fremdsprache (vgl. Fischer 2003, Haller 2003) und ohnehin nur wenige eine zweite.

Beginnt man mit Englisch, so ist es, wie Erfahrungen zeigen, schwer, nach dem Beginn mit dieser zumindest am Anfang relativ leichten und als universal brauchbar empfundenen Sprache noch für das Erlernen anderer Sprachen zu motivieren. Wenn dann auch noch die Stundenzahl der ersten Fremdsprache erhöht, die der zweiten Fremdsprache reduziert wird, ist der Weg zu »English only« vorprogrammiert.

ExpertInnen schlagen daher immer wieder vor, als erste Fremdsprache nicht Englisch zu wählen, sondern mit einer Begegnungssprache, einer Sprache aus dem Lebensumfeld der Kinder zu beginnen und Englisch intensiv als zweite Fremdsprache im Alter von acht bis zehn Jahren zu vermitteln, also dann, wenn die Kinder in das Computer- und Pop-Musik-Alter kommen und für diese Sprache besonders aufgeschlossen sind. In Österreich würden die Nachbar- und Minderheitensprachen, in vielen anderen Ländern Deutsch davon profitieren. Allerdings werden sprachenpo-

litische Entscheidungen selten rational gefällt, so dass, was die deutsche Sprache betrifft, die Konstellation »Deutsch nach Englisch« immer häufiger wird – was dann allerdings auch didaktische Konsequenzen haben muss (Krumm 2003).

Bei der Frage nach der Zukunft von Deutsch und Deutschunterricht in Europa geht es also nicht darum, das Englischlernen generell zu beklagen oder zu bekämpfen – Englisch gehört wie der Führerschein und die Beherrschung eines PC zur Grundausrüstung, die Menschen heute brauchen. Bedenklich wäre die Entwicklung nur, wenn tatsächlich außer Englisch keine anderen Sprachen mehr gelernt würden.

An die Stelle einer Abwehr von Englisch sollte daher der Versuch treten, die Tatsache, dass die meisten Menschen Englisch lernen wollen und müssen, auch für das Erlernen der deutschen Sprache zu nutzen. Das ist eigentlich eine nahe liegende Konsequenz: Für SprecherInnen slawischer Sprachen sind die Gemeinsamkeiten zwischen Deutsch und Englisch ja durchaus ein Vorteil, wenn es um das Erlernen beider Sprachen geht: Wer also schon Englisch kann, sollte im Deutschunterricht angeleitet werden, die Englischkenntnisse gezielt auch für die deutsche Sprache zu nutzen – und umgekehrt, wer Deutsch lernt, sollte dabei bereits erfahren, dass er oder sie vieles davon für das anschließende Erlernen des Englischen nutzen kann.

Die europäischen Interkomprehensionsprojekte erarbeiten zur Zeit für die drei großen europäischen Sprachengruppen, die romanische, die slawische und die germanische, die linguistischen und sprachdidaktischen Grundlagen dafür, beim Sprachenlernen die Sprachverwandtschaftsbeziehungen zu nutzen (vgl. u. a. Hufeisen/Neuner 2003).

2. Die Zukunft hat schon begonnen: Mehrsprachigkeit als Kennzeichen der europäischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft

Betrachtet man die Zahlen, so gibt es keinen Grund für einen pessimistischen Blick auf Sprachen, insbesondere auf die deutsche Sprache. In Mittel- und Osteuropa, aber auch in einigen anderen Ländern steigt die Nachfrage nach Deutschunterricht. Seit dem Europäischen Jahr der Sprachen 2001 setzt auch die Europäische Union, die sich seit ihrer Gründung zur Mehrsprachigkeit bekennt, ihre Mehrsprachigkeitsprogrammatische auch in konkrete Programme und Maßnahmen um. Unter den 23 Zielen, mit denen die EU sich bis 2010 zur dynamischsten, wissensbasierten Wirtschaft der Welt entwickeln will, spielen die Sprachen eine bedeutende Rolle:

Europas Vielfalt manifestiert sich besonders deutlich in seinen Sprachen. Wenn die Bürger jedoch von dieser Vielfalt profitieren wollen, müssen sie in der Lage sein, miteinander zu kommunizieren. Sprachkenntnisse gehören zu den Grundfertigkeiten, die das Europa der Wissensgesellschaft erfordert; im Allgemeinen sollte jeder zwei Fremdsprachen sprechen können. Der Fremdspracherwerb, gegebenenfalls von früher Kindheit an, muss gefördert werden, d. h. die Methoden des Fremdsprachenunterrichts müssen verbessert und der Kontakt zwischen Lehrern und Schülern sowie den betreffenden Fremdsprachen verstärkt werden. Daher steht die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern im Mittelpunkt dieses Ziels. (Europäische Kommission: Arbeitsprogramm der EU bis 2010, Ziel 3.3)

Für dieses verstärkte Bemühen um Mehrsprachigkeit und Fremdsprachen sind zwei Motive bestimmend:

Das eine ist die wirtschaftliche Entwicklung: Die Globalisierung der Wirtschaft benötigt Menschen, die beruflich und geographisch mobil sind – Englisch allein, so die Erkenntnis auch der internationalen Firmen, reicht nicht aus, um in internationalen Teams zusammenzuarbeiten.

Aber es geht nicht nur um die wirtschaftliche Dimension: Die EU hat erkannt, dass die europäischen Bürger den Prozess der europäischen Integration nur dann akzeptieren werden, wenn ihre Muttersprache legitimiert und anerkannt, gefördert und verwendet wird, und zwar nicht nur in einem nationalen Ghetto, sondern als Bestandteil der gesamteuropäischen Entwicklung. Deshalb legen die meisten Regierungen europäischer Länder – auch und gerade bei den neuen Mitgliedern – Wert darauf, dass die jeweilige Landessprache in den anderen EU-Ländern als Fremdsprache angeboten und gefördert wird. Nicht nur Österreich, Deutschland, Frankreich und England, auch Dänemark und Slowenien entsenden Lektoren ins Ausland, damit die Menschen in anderen Ländern einen Zugang zu ihrer Sprache finden können (Krumm 2004a).

Soll Demokratie funktionieren, so bedarf es dazu einer entwickelten Sprachfähigkeit der Bürger: Wer die Nachrichten in Funk und Fernsehen nicht verfolgen, wer an öffentlichen Debatten nicht teilnehmen und keinen Gebrauch von den neuen Informationstechnologien machen kann, ist vom politischen Diskurs ausgeschlossen – das gilt für die nationale ebenso wie für die supranationale europäische Ebene. Hier kommt allerdings hinzu, dass die eigene Muttersprache nur funktioniert, wenn andere sie als Fremdsprache gelernt haben und verstehen, so wie man selbst Menschen, die eine andere Sprache sprechen, verstehen können muss. Das Bewusstsein dazuzugehören und an der Entwicklung teilhaben zu können, hängt ganz entscheidend von der Fähigkeit ab, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können. Dazu bedarf es einer Kommunikationsfähigkeit in mehreren Sprachen – die Beschränkung auf eine, zum Beispiel das Englische, würde den *Native Speakers* eine Überlegenheit geben, die sehr rasch als Versuch einer Hegemonisierung wahrgenommen wird.

»Die Bedeutung einer mehrsprachigen Kompetenz«, so hat das der Europarat 2002 in einer EntschlieÙung formuliert,

ist eine zweifache:

- zum einen erlaubt sie die Teilhabe an demokratischen Prozessen nicht nur im eigenen Land und der eigenen Sprachregion, sondern auch zusammen mit anderen Europäern in anderen Sprachen und Sprachregionen,
- zum zweiten führt der Erwerb einer mehrsprachigen Kompetenz zu einem besseren Verstehen der mehrsprachigen Kompetenz anderer Menschen und zu einem Respekt vor dem Recht auf Sprachen, nicht zuletzt den Sprachenrechten von Minderheiten und Sprechern weniger gesprochener und gelehrter Sprachen. (Council of Europe 2002, Übers. d. Vf.)

In der »alten« EU war Deutsch nur als Erstsprache stark, als Fremdsprache dagegen schwach. Durch die EU-Erweiterung gewinnt Deutsch nun auch als Fremdsprache an Bedeutung, es kommen insgesamt allein im Schulbereich vier Millionen

Deutschlernende hinzu, nahezu gleich viele wie für Englisch und mehr als zehnmals so viele wie für Französisch, was die Rolle der deutschen Sprache als der nach Englisch wichtigsten europäischen Fremdsprache festigt.

Mit der Erweiterung rückt die mitteleuropäische Mehrsprachigkeit wieder ins Bewusstsein, die überhaupt nicht neu ist: Erst relativ spät, mit der Entwicklung der Nationalstaaten, hat sich im 19. Jahrhundert die Vorstellung »Ein Staat – eine Sprache« und damit die Einsprachigkeit vieler Europäer entwickelt, während in anderen Weltteilen (z. B. Asien und Afrika) Mehrsprachigkeit bis heute eine Selbstverständlichkeit darstellt. Auch wenn es in der Habsburger Monarchie letzten Endes darum ging, Deutsch zur zentralen Unterrichtssprache zu machen, so hat Maria Theresia zum Beispiel großen Wert darauf gelegt, dass zum Beispiel in Böhmen, Mähren und Galizien in der Primarschule zunächst die Muttersprachen der Lernenden gefestigt wurden, weshalb Lehrer auch die jeweilige Landessprache beherrschen sollten (vgl. Eder 2004).

Insbesondere in den westeuropäischen Staaten hat sich die Mehrsprachigkeit zu einer Einsprachigkeit zurückentwickelt, von deren Folgen wir uns erst mühsam erholen. Nur Luxemburg (jeder Schüler lernt im Durchschnitt 2,9 Sprachen) und Finnland (2,4 Sprachen pro Schüler) haben das EU-Ziel erreicht, dass jeder europäische Bürger mindestens zwei Fremdsprachen lernen solle. Dänemark und Belgien mit 1,9 sowie vielleicht noch Schweden und Frankreich mit 1,7 Sprachen pro Schüler erreichen dieses Ziel fast, während alle anderen Länder davon noch weit entfernt sind.

Die neuen EU-Mitglieder stehen übrigens erheblich besser da, in allen zehn neuen Mitgliedsländern ist der Grundsatz, dass alle SchülerInnen mindestens zwei Fremdsprachen lernen sollen, bereits umgesetzt.

Österreich ist dagegen zur Zeit dabei, den Vorteil der EU-Erweiterung, die das Gewicht der deutschen Sprache gestärkt hat, zu verspielen: Während die Erweiterung zum Beispiel für Frankreich ein Grund ist, nunmehr in den neuen Mitgliedsländern gezielt in Französischunterricht zu investieren, hat Österreich einen großen Teil seiner Sprachfördermaßnahmen eingestellt, zum Beispiel die Stellen für Bildungsbeauftragte eingespart, so als sei Österreich weder wirtschaftlich noch sprachenpolitisch daran interessiert, dass in den neuen EU-Ländern weiterhin Deutschunterricht erteilt wird.

Zwischenbilanz

- Nach Englisch ist es schwer, Menschen für das Erlernen einer weiteren Sprache zu motivieren – dies gilt erst recht, wenn es sich um Sprachen handelt, die in der Öffentlichkeit als schwierige Sprachen gelten wie zum Beispiel bei uns die Slawischen; das gilt aber auch für eine historisch belastete und vielfach als besonders schwer eingestufte Sprache wie das Deutsche.

Für das Deutschlernen muss daher geworben, in den Sprachunterricht muss investiert werden. Die Reduktion der Sprachförderung in den neuen Mitgliedsländern der EU wird als Zeichen unseres Desinteresses an der eigenen Sprache verstanden und beginnt bereits jetzt, sich negativ auf die Nachfrage nach Deutsch

auszuwirken. Das wird auch negative Auswirkungen auf die Nachfrage nach Produkten und Dienstleistungen und auf die Einstellung zu Österreich haben.

- Will man zum Lernen anderer Sprachen neben Englisch motivieren, wäre es gut, mit Deutsch früh anzufangen – vor allem, wenn diese Sprache konkret als Nachbar- und Begegnungssprache vor Ort existiert (z. B. in Form von Minderheiten, Touristen, Wirtschafts- und Schulkontakten), um mit Englisch darauf aufzubauen. Das aber gelingt nur, wenn man den Lernenden bzw. ihren Eltern garantiert, dass sie anschließend Englisch lernen und dass die Qualität des Englischerwerbs nicht darunter leidet, dass sie als zweite Fremdsprache gelernt wird, sondern im Gegenteil davon profitiert.
- Da alle Menschen Englisch lernen wollen, tauchen andere Fremdsprachen in Unterrichtsangeboten oft als zweite Sprache neben oder nach Englisch auf, d. h. für die Lernenden, dass sie mit drei Sprachen, der Erstsprache und zwei Fremdsprachen umgehen. Diese individuelle Dreisprachigkeit wird in Zukunft in Europa zur sprachlichen Grundkonstellation aller Bürger; in anderen Erdteilen existiert eine solche individuelle Mehrsprachigkeit längst, wir können von anderen Ländern und Kontinenten lernen, wie man mit einer solchen Mehrsprachigkeit umgeht. Sprachdidaktik und SprachlehrerInnenausbildung müssen in Zukunft immer als Didaktik der Mehrsprachigkeit und Ausbildung von ExpertInnen für Mehrsprachigkeit angelegt sein. In unseren Lehr- und Studienplänen ist davon leider noch nichts zu merken.
- Will man die deutsche Sprache als Fremdsprache fördern, so darf das nicht als »Kampf gegen Englisch« geschehen, sondern abgestimmt darauf, dass die Menschen andere Sprachen – wie zum Beispiel Englisch – schon können oder ebenfalls lernen wollen.

3. Abschied von sprachlichen Reinheits- und Vollständigkeitsgeboten: auf dem Weg zu einem sprachenteiligen Europa

Eine Vorstellung, die wir lange kultiviert haben, ist die von der »Reinheit« der Sprachen (vgl. Gogolin 1998) – sie liegt auch den Klagen über die vielen Anglizismen zu Grunde. Dabei wird aber ein entscheidendes Merkmal verkannt: So wie lebendige Sprachen immer die Geschichte der Sprachräume und ihrer Sprecherinnen und Sprecher widerspiegeln, so spiegelt die deutsche Sprache die europäische Geschichte der Mischungen, der Wanderung von Völkern ebenso wie von Waren – durch diese dynamische Fähigkeit, Fremdes aufzunehmen, verliert die Sprache auch für Nichtdeutschsprachige viel von ihrer Fremdheit.

Europa ist in der deutschen Sprache ebenso wie in allen anderen zu Hause; ohne Pizza oder Kakao, ohne die Fähigkeit, neue Wörter aufzunehmen, würde die Sprache verarmen. Und es ist ja ein durchaus spannender Prozess zu sehen, wie die deutsche Sprache sich die fremden Einflüsse einverleibt, wie aus *Tartufalo* die Kartoffel wurde, aus dem slowenischen *juzina* die Jause, und zu verfolgen, wie sich *downloaden* zu einem grammatisch korrekt konjugierten deutschen Verb entwickelt und umgekehrt, dass etwa die ungarische Sprache sich nicht nur bei *Asphalt* (*aszfalt*), *Aspirin*

(*aszpirin*) und *Kaliber* (*kaliber*), sondern auch bei *Kipfel* (*kifli*) und dem *Rodeln* (*ródlizni*) im Deutschen bedient hat.

Im Kopf der Menschen sieht es ähnlich aus – Melanie, die in Wien die europäische Mittelschule besucht, hat das gut auf den Punkt gebracht.

Niederländisch habe ich immer im Kopf, auch wenn ich andere Sprachen spreche. Man bemerkt es durch die Fehler, die ich mache. Ich arbeite nur Deutsch und Englisch, deswegen die Farbe (für diese Sprachen) in den Händen. Die kleinste Körperteile kriegen Französisch & Spanisch zugesteckt, das entspricht meine Kenntnisse. Aber eigentlich vermischt sich immer alles, es »kreiselt« im Körper herum. (Krumm 2001, S. 68f.)

Es fördert den Erwerb einer neuen Sprache, wenn diese nicht gegen die anderen im Leben der Lernenden lebendigen Sprachen durchgesetzt wird, sondern die Lernenden zu erkennen beginnen, dass es sich bei ihren verschiedenen Sprachen um einen zusammengehörigen Sprachbesitz und Sprachenreichtum handelt.

Mehrsprachigkeit [...] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker [...]. Diese Sprachen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* 2001, S. 17)

Um diese Mehrsprachigkeit für das Erlernen einer neuen Sprache fruchtbar zu machen, muss man erfahren, was Sprachen gemeinsam haben und was sie unterscheidet. Dazu gehört, dass in der neuen Sprache das systematisch genutzt wird, was man in bisherigen Sprachen gelernt hat, von der Lexik bis zu Textsortenkenntnissen und Sprachlernstrategien.

Zugleich gehört zu diesem Konzept, mit der deutschen Sprache in die europäische Sprachenfamilie einzutauchen, dass der Deutschunterricht »Fenster« zu weiteren Sprachen öffnet: Wer noch kein Englisch kann, wird im Deutschunterricht auch schon auf die Begegnung mit Englisch oder Französisch vorbereitet, so wie Wortschatz und Grammatik, vor allem aber Themen und Texte auch Ausblicke auf ganz andere Sprachen erlauben.

Das bedeutet nicht, dass planlos jederzeit die Sprachen gemischt werden und durcheinander gehen. *Curriculare Mehrsprachigkeit* bedeutet, in Erfahrung zu bringen, welche Sprachen Schülerinnen und Schüler schon können oder gleichzeitig oder anschließend lernen. Es bedeutet, dass DeutschlehrerInnen mit dem Englischlehrer oder der Französischlehrerin reden und der Fremdsprachenunterricht koordiniert wird, so dass für unsere Lernenden tatsächlich ein Sprachenkonzert entsteht, nicht ein wirres Sprachendurcheinander. Es bedeutet, mehrsprachige Texte zu benutzen, wie sie heute schon jede Gebrauchsanleitung liefert (Krumm 2002).

Die Untersuchung mehrsprachiger Menschen und Lebenswelten hat die Erkenntnis bestärkt, dass es keineswegs darum geht, dass jedes Individuum jede Spra-

che in gleicher Weise und gleich gut beherrscht – mehrsprachige Menschen nutzen ja nach Kommunikationsraum und -anlass unterschiedliche Sprachen; es kann durchaus ausreichen, in einer Sprache nur über Teilkompetenzen zu verfügen oder diese zu erwerben, zum Beispiel Stärken eher im Mündlichen oder Schriftlichen, in der Rezeption oder in der Produktion, in der Auseinandersetzung mit Texten oder in konkreten Handlungsabläufen zu entwickeln.

Die mehrsprachige und die plurikulturelle Kompetenz ist im Allgemeinen auf eine oder mehrere Arten ungleichmäßig:

- Lernende werden meist in einer Sprache kompetenter als in einer anderen;
- das Kompetenzprofil in einer Sprache unterscheidet sich von dem in anderen (z. B. sehr gute mündliche Kompetenz in zwei Sprachen, aber gute schriftliche Kompetenz in nur einer von beiden). (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* 2001, S. 132 f.)

Sprachunterricht, der zum Leben in einer vielsprachigen Welt befähigt, sollte also den Lernenden helfen, sich ihrer Sprachen und der damit verbundenen *unterschiedlichen* kommunikativen Möglichkeiten bewusst zu werden. Mit den Sprachenportfolios hat der Europarat ein Instrument geschaffen, das es erlaubt, solche individuellen und sprachspezifischen Profilbildungen zu dokumentieren.¹

So wie beim Prinzip der Arbeitsteilung nicht jeder das Gleiche tut und können muss, so bedeutet »Sprachenteiligkeit«, dass einerseits unsere Gesellschaft all die Sprachkenntnisse, die sie braucht, nicht von jedem Einzelnen verlangt, sondern gesellschaftliche Mehrsprachigkeit dadurch entsteht, dass verschiedene Menschen verschiedene Sprachen beherrschen. Ebenso aber gilt »Sprachenteiligkeit« für die individuelle Mehrsprachigkeit: Da wir für verschiedene Kommunikationsräume verschiedene Sprachen benutzen, sollte es die Möglichkeit geben, in verschiedenen Sprachen auch Unterschiedliches lernen, unterschiedliche Akzente setzen zu können.

Wie individuell unterschiedlich die Einstellung der Lernenden zu ihren Sprachen ist, will ich durch ein weiteres Beispiel illustrieren: Benjamin, 11 Jahre alt, schreibt dazu:

Deutsch sitzt bei mir im Hals und in den Händen. Englisch ist für mich eine wichtige Sprache, aber auch Deutsch nicht vergessen!
Italienisch ist eine schöne Sprache.
Ungarisch sitzt bei mir in den Ohren, weil ich oft was höre.
Französisch ist eine tolle Sprache, weil man sich damit gut verständigen kann.
In Schwedisch verstehe ich nur ein Wort »Guten Tag«.
Und die letzte Sprache ist Spanisch. Wörter in Spanisch zu sprechen ist schön.
(Krumm 2002, unveröff.)

¹ Für Österreich sei insbesondere auf das Portfolio für die Mittelstufe hingewiesen (vgl. Abuja u. a. 2004).

Im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird eine solche lernerorientierte, profilbildende Sicht leider nicht durchgehalten, sondern dem Interesse an der Abprüfbarkeit in jeweils einer Sprache und einer vereinheitlichenden Anwendung der Niveaustufen geopfert, d. h. in Prüfungen ebenso wie in Lehrplänen und Lehrbüchern werden diese Niveaustufenbeschreibungen nicht differenziert und zu für verschiedene Sprachen unterschiedlichen Profilen gebündelt, wie das die ursprüngliche Absicht war, sondern alles nivellierend für alle Sprachen gleichermaßen linear übernommen.

Für die deutsche Sprache und diejenigen, die sie lernen wollen, bedeutet eine solche Standardisierung durch die Niveaustufen eine grundsätzliche Gefährdung der Entwicklung einer spezifischen Lernkultur mit individuellen Lernprofilen: Was in diesen Niveaustufen als Kann-Bestimmungen formuliert wird, gilt grosso modo für alle Sprachen, d. h. man soll, folgt man dieser Form der Anwendung des Referenzrahmens, in Englisch in den gleichen Domänen kommunizieren können wie auf Deutsch oder Französisch. Genau da liegt aber der Widerspruch: Wer sinnvollerweise auf Englisch gelernt hat, Flugtickets und Hotelzimmer zu bestellen, will und braucht das nicht auf Deutsch zu lernen, eben weil das weltweit auf Englisch funktioniert. D. h. für Deutsch wird man auf Dauer nur motivieren können, wenn es möglich ist, mit der deutschen Sprache ANDERES zu können und zu entdecken als mit der englischen, sich andere kommunikative Handlungsfelder zu erschließen, für die man dann wiederum kein Englisch braucht.

Das spezifische Profil der deutschen Sprache für die Lernenden in aller Welt liegt darin, dass es eben keine »fremde«, sondern die Sprache »in der Mitte Europas« ist, in der sich Elemente des gesamten Europa finden, ohne die Vergangenheit und Gegenwart Europas nicht zureichend erfasst werden können.

4. Der Beitrag der Germanistik zur Förderung der deutschen Sprache im Kontext europäischer Mehrsprachigkeit

Die skizzierten Entwicklungen und Überlegungen sind nach meiner Überzeugung für die Zukunft der Germanistik von existenzieller Bedeutung – ignoriert sie diese, so wird sie sich als Nationalphilologie bald weitgehend überflüssig machen: Denn in der Europäischen Union sind Innen und Außen, Mutter- und Fremdsprache nicht mehr zu trennen. Der Übergang zwischen Menschen, für die Deutsch Mutter- oder Vatersprache ist, zu denen, für die Deutsch Zweit- oder Fremdsprache ist, wird so wie bei Canetti oder Chamisso immer unschärfer – anders gesagt: Beschäftigung mit der deutschen Sprache wird notwendig immer mehr zu einer Untersuchung von Mehrsprachigkeit. Die Germanistik dagegen hat sich weitgehend einen »monolingualen Habitus« (Gogolin 1995) bewahrt, der einer veränderten Welt nicht Rechnung trägt. Sie hat nicht einmal jenes Deutsch zureichend als ihren Gegenstandsreich betrachtet, das sich auf ihrem eigenen Territorium, im deutschsprachigen Raum etabliert hat.

Schaut man sich die Forschungslandschaft und die Lehrangebote an, so werden Fragestellungen, die sich den Folgen der Migration, der Entwicklung einer multikul-

turellen wie auch einer multilingualen Gesellschaft zuwenden, zwar in der Erziehungswissenschaft, kaum aber in der Germanistik bearbeitet. Soziolinguistische Forschungsschwerpunkte wie auch kontrastivlinguistische Arbeiten, die sich mit den Herkunftssprachen der Zuwanderer beschäftigen, sind eher in den für diese Herkunftssprachen zuständigen Philologien oder in der Auslandsgermanistik entstanden. Die Tatsache, dass das Diplomstudium nunmehr auf ein Ein-Fächer-Studium reduziert wurde, wird die fatale Monolingualität der Germanistik leider weiter verstärken. Ein wichtiges Korrektiv liegt hier zumindest in einer engen Zusammenarbeit zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik, die wir bisher noch viel zu wenig integrieren – die erweiterte EU bietet eine neue Chance dafür.

Auch bei der aktuellen Frage etwa, wie viel Deutsch Zuwanderer brauchen, um als integriert zu gelten, um eingebürgert zu werden – ich erinnere an die Novellierung des Fremdenwesetzes durch die sogenannte Integrationsvereinbarung 2002 – bei der Erörterung dieser Fragen fehlen Stimmen der Germanistik sowohl in der öffentlichen Diskussion wie auch in der konkreten Forschungs- und Entwicklungsarbeit weitgehend.

Nach wie vor bildet die Germanistik Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer als Muttersprachenlehrkräfte für einen monolingualen Deutschunterricht aus, so als würden sie in den Schulen eine sprachlich homogene einsprachige Schülerschaft vorfinden und gäbe es jene 20 bis 80 Prozent von Schülern anderer Herkunftssprache an unseren Schulen nicht.

Jene Mehrsprachigkeit, die Sprach- und Kulturkontakte, die Mitteleuropa immer schon gekennzeichnet haben, sind mit den Entwicklungen der letzten Jahre – der Migration, der zunehmenden Mobilität, den elektronischen Medien wie auch den Grenzöffnungen – längst zu einem so bestimmenden Faktor unserer Gesellschaft geworden, dass eine Germanistik, die in einer rein nationalphilologischen, monolingualen Perspektive verharrt, zunehmend ihren Gegenstand verfehlt, nämlich die deutsche Sprache als eine europäische Begegnungssprache (Krumm 2004b).

Kontrastivität und ein komparatistischer Zugang in Sprach- und Literaturwissenschaft, sozio- und psycholinguistische ebenso wie sprachdidaktische Fragestellungen sind aus einer Germanistik im Kontext europäischer Mehrsprachigkeit nicht mehr wegzudenken. Das bedeutet für die Germanistik als Wissenschaft wie auch für die Ausbildung von DeutschlehrerInnen, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wichtigen Bestandteil ihres Arbeitsfeldes zu begreifen.

Literatur

- ABUJA, GUNTHER u. a.: *Europäisches Sprachenportfolio: Mittelstufe (10–15 Jahre)*. Graz: Leykam 2004.
- AMMON, ULRICH: Die Verbreitung des Deutschen in der Welt. In: Helbig, G. u. a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache, ein internationales Handbuch*. Bd. 2, Artikel 140. Berlin: De Gruyter, S. 1368–1381.
- COUNCIL OF EUROPE (Hrsg.): *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Draft. Strasbourg: Council of Europe 2002.
- EDER, ULRIKE: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich 1740–1790*. Dissertation. Wien 2004.

- EUROPÄISCHE KOMMISSION: *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt*. Brüssel: Europäische Kommission 2003.
- EUROPARAT: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt 2001.
- FISCHER, GERO: Die Rolle der Minderheitensprachen in Österreichs Bildungswesen und die Perspektiven der EU-Erweiterung. In: Besters-Dilger, J.; De Cillia, R.; Krumm, H.-J.; Rindler-Schjerve, R. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union*. Klagenfurt: Drava 2003, S. 142–166.
- GOGOLIN, INGRID: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann 1994.
- DIES.: Sprachen rein halten – eine Obsession. In: Gogolin, I.; Graap, S.; List, G. (Hrsg.): *Über Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg 1998, S. 71–96.
- GRUCZA, FRANCISZEK: Mitteleuropa – Deutsch – Auslandsgermanistik. In: Grucza, F. (Hrsg.): *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke*. Warszawa: Graf-Punkt 1998, S. 27–42.
- HALLER, MICHAELA: Nachbar- und Minderheitensprachen im Fremdsprachenunterricht in Österreich. In: Besters-Dilger, J.; De Cillia, R.; Krumm, H.-J.; Rindler-Schjerve, R. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union*. Klagenfurt: Drava 2003, S. 142–166.
- HUFEISEN, BRITTA; NEUNER, GERHARD (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing 2003.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (Hrsg.): *Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen*. Wien: Eviva 1998.
- DERS.: *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva 2001.
- DERS.: Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In: Hufeisen/Neuner 2003, S. 35–49.
- DERS.: Wir verändern die Welt – verändern wir auch den Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung? In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Königs, E. G.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr 2002, S. 104–111.
- DERS.: Sprache und Integration. In: Quetz, J.; Solmecke, G. (Hrsg.): *Brücken schlagen: Fächer – Sprachen – Institutionen*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag 2004a, S. 133–147.
- DERS.: Bedingungen für eine wirkungsvolle Förderung der deutschen Sprache (neben Englisch) im Ausland. In: Goltschnigg, D.; Schwob, A. (Hrsg.): *Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa*. Wien: Edition Praesens 2004b, S. 21–34.

Eva Maria Rastner

Mehrsprachigkeit als Sprach- und Kulturkompetenz

Sprachliche Entdeckungsreisen im Unterrichtsfach Deutsch

1. Was bedeutet »Sprachliche Bildung« heute?

Zu den Selbstverständlichkeiten menschlicher Existenz gehört die Erfahrung sprachlicher und kultureller Vielfalt (vgl. Haarmann 2001, S. 15). Multikulturalismus und damit Vielsprachigkeit prägen das Bild unserer modernen Gesellschaft und bestimmen unser Leben auf vielen Ebenen. Dementsprechend gilt mehrsprachig zu sein im Zeitalter der Globalisierung als unumgängliche Bildungs- und Kulturkompetenz (vgl. Rastner 2002, S. 53).

Jungen Menschen innere wie äußere Mehrsprachigkeit als Wert und Reflexion über Sprache bzw. Sprachen als Fähigkeit zu vermitteln, muss daher zu den wichtigsten Aufgaben einer Schule von heute gehören, die längst zu einer multikulturellen und vielsprachigen geworden ist.¹ Diese Tatsache bringt Konsequenzen mit sich und erfordert eine Neuorientierung des Unterrichts in allen Fächern, besonders aber auch im Fach Deutsch. Es geht darum, den Absolutheitsanspruch der eigenen Kultur und (Mutter-)Sprache in Frage zu stellen (vgl. dazu Wintersteiner/Rastner 1997, S. 4) und die Auseinandersetzung mit Vielsprachigkeit sowohl im Deutsch als Fremdsprachenunterricht (DaF) als auch im Muttersprachenunterricht zum festen

EVA MARIA RASTNER ist Vertragsassistentin für Deutsche Sprache und Sprachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt und Mitherausgeberin der *ide*. Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: eva.rastner@uni-klu.ac.at

1 An dieser Stelle sei auf die Erhebung des Zahlenmaterials von Rudolf de Cillia in seinem Beitrag »Interkulturelles Lernen (im Deutschunterricht) in Österreich« verwiesen (in: Griesmayer/Wintersteiner 2000, S. 74f.).

Bestandteil jedes Nachdenkprozesses über Sprachen werden zu lassen. Dieser so genannte Muttersprachenunterricht ist aber de facto für viele Schüler und Schülerinnen ein Deutsch als Zweitsprache-Unterricht (DaZ). Diesen Aspekt müssen wir mitdenken, wenn wir über eine Kultur der Mehrsprachigkeit im Unterrichtsfach Deutsch reflektieren.

Ein Perspektivenwechsel ist also gefragt: Einen solchen Perspektivenwechsel hat die – bis dahin vorwiegend an monolingualen deutschen SchülerInnen orientierte – Deutschdidaktik² der letzten Jahre eingeleitet, indem sie betont, dass nur ein interkultureller Sprach- und Literaturunterricht zur Wahrnehmung des »Anderen« und damit zu interkulturellem Lernen beizutragen vermag.

Vor allem das immer stärker verfolgte Konzept einer interkulturellen Sprachdidaktik zielt darauf, an Stelle der alten (monolingualen) eine neue (multilinguale) Kultur zu etablieren, zu der die deutsche Sprache, ihre Standardvarietäten, Dialekte und Soziolekte ebenso gehören wie die schulischen Fremdsprachen und die Sprachen der Minderheiten (vgl. Rösch 2000, S. 39).

Erst zögerlich finden diese Ansätze jedoch Berücksichtigung bei der Gestaltung von schulischen Lehrplänen und noch viel zu selten wird – sieht man von einigen innovativen Unterrichtsprojekten ab³ – bewusstes Zulassen und Fördern von Vielsprachigkeit in jedem Unterrichtsfach, besonders aber auch im Fach Deutsch, als wertvolle Chance interkulturellen Begegnens und Lernens genutzt.

Die Reform der AHS- Oberstufe gibt jedoch Anlass zu neuer Hoffnung, indem im Lehrplan der Wert *Sprachlicher Bildung* besonders betont wird.

Sprachliche Bildung soll nun nicht mehr nur in der als Muttersprache vorausgesetzten deutschen Sprache erfolgen, sondern – und das ist das Neue daran – auch unter Einbeziehung der anderen Herkunftssprachen der Lernenden sowie des internationalen Kontextes, in dem die deutsche Sprache steht.

Aus dieser Sicht ergibt sich die Notwendigkeit, Deutschunterricht so zu gestalten, dass sowohl Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache wie auch deutschsprachige Kinder in ihrer sprachlichen Bildung gleichermaßen gefördert werden. In einem diesem Ansatz verpflichteten Konzept, in dem Deutsch als Zweitsprache als integrativer Teil des Deutschunterrichts verstanden wird, steht das Bemühen im Vorder-

2 Folgende Publikationen seien hier (in alphabetischer Reihung) exemplarisch für viele weitere genannt: Griesmayer/Wintersteiner 2000; Steinig/Huneke 2002 (dort Kapitel 9: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, S. 184–120). In *ide* 3/1996 »Kleine Literaturen« wurde die lange Zeit selbstverständliche Ausrichtung des Literaturunterrichts auf die deutschsprachige Literatur in Zweifel gezogen und auf den Reichtum österreichischer Literatur in anderen Sprachen verwiesen. In *ide* 1/1997 »Interkulturalität im Deutschunterricht« wie auch in *ide* 3/1997 »Fremde Muttersprachen Deutsch« wurde die Ausrichtung des Sprachunterrichts auf innere wie äußere Mehrsprachigkeit gefordert, mit *ide* 3/2002 »Sprachaufmerksamkeit/Language Awareness« schließlich ein Konzept vorgestellt, das sich interkultureller sprachlicher Bildung verpflichtet fühlt.

3 Eine kleine Auswahl stellen jene Unterrichtsmodelle und -projekte dar, die sich in den folgenden *ide*-Themenheften finden: »Interkulturalität im Deutschunterricht« (Heft 1/1997, Jg. 21.), »Fremde Muttersprachen Deutsch« (Heft 3/1997, Jg. 21.) »Sprachaufmerksamkeit« (Heft 3/2002, Jg. 26).

grund, Grenzen zwischen Sprachen und Kulturen zu überwinden und interkulturelle Begegnungen erlebbar werden zu lassen. Welche Bedeutung dabei der Sprache – man müsste vielleicht korrekter formulieren: den Sprachen – zukommt, thematisiert Jörg Roche, wenn er meint:

In Wirklichkeit können nur Prozesse interkultureller Annäherung zu TRANSKULTURELLER Harmonie und dauerhaftem Frieden auf der Welt führen. Diese Prozesse fangen mit der Kommunikation über kulturelle Grenzen hinweg an, und sie werden auch nur durch diese am Laufen gehalten. Der Sprache kommt somit eine der Hauptrollen beim Zustandekommen interkulturellen Verstehens und der Sicherung transkultureller Harmonie zu. Das Lernen und Lehren von Sprachen ist daher eines der wichtigsten politischen Instrumente unserer Zeit, auch wenn diese Tatsache von Politikern weitgehend ignoriert und ihre Signifikanz selbst von Sprachlehrerinnen und -lehrern häufig verkannt wird. (Roche 2001, S. 4)

2. Interkulturalität und Deutschunterricht? – Abenteuer Sprachen durch interkulturelle Begegnungen

Wenn heute betont wird, dass das Erlernen einer oder mehrerer Fremdsprache(n) im Zeitalter der europäischen Integration eine wirtschaftliche Notwendigkeit sei und bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt eröffne, so mag ein derartiger pragmatischer Gesichtspunkt zwar Fremdsprachenunterricht legitimieren, die unmittelbare Faszination fremder Sprachen sei damit – so Werner Wintersteiner (vgl. 2001, S. 106) – aber Jugendlichen nicht vermittelbar, weil sie für diese auch nicht erlebbar werde. Genau darum aber sollte es gehen: Neue Sprachen als Erleben neuer Welten zu sehen und (innere wie äußere) Mehrsprachigkeit schließlich – fernab jeder Nutzen-Kosten-Rechnung – als Bereicherung menschlichen Lebens zu empfinden. Dies setzt jedoch voraus, dass wir den Mythos von der Einsprachigkeit und der Überlegenheit unserer eigenen Sprache ebenso überwinden wie den monolingualen Habitus in unseren multikulturellen Schulen (vgl. Gogolin 1994). Dieser Prozess kommt dort in Gang, wo sich Muttersprache durch die Kenntnis anderer Sprachen relativiert.

2.1. Deutschunterricht und Sprachaufmerksamkeit/Language Awareness

Welche Konsequenzen ergeben sich nun daraus für den Deutschunterricht? – Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht zu berücksichtigen verlangt *Sprachaufmerksamkeit* bzw. – um es mit einem Anglizismus zu formulieren – *Language Awareness*.

Aus Platzgründen kann hier nicht in allen Details auf die Entwicklung dieses Begriffes eingegangen werden, eine skizzenhafte Darstellung soll daher genügen⁴:

- Unter dem Namen *Language Awareness* wurde in den 70er Jahren in Großbritannien eine Konzeption entwickelt, die zunächst den schlechten Ergebnissen eng-

4 Ausführliche Informationen dazu finden sich beispielsweise im Beitrag von Sigrid Luchtenberg: Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik (2002).

lischer SchülerInnen im Englisch- und Fremdsprachenlernen entgegenwirken sollte (vgl. Luchtenberg 2002, S. 29).

- Ausgehend davon, dass auch in Großbritannien Mehrsprachigkeit der Normalfall an den Schulen ist, wurde die Konzeption schließlich erweitert zu *Language Awareness* und *Languages and Cultural Awareness*. Mit *Critical Language(s) Awareness* wurden schließlich Sprachmissbrauch und sprachliche Diskriminierung miteinbezogen (vgl. Luchtenberg 2002, S. 30).

Die britische Konzeption von *Language Awareness* wurde zunächst in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik stärker rezipiert als in der Deutschdidaktik, wo sie – seit den 90er Jahren – vor allem im Lernbereich *Reflexion über Sprache* eine Rolle spielt.

Hier kann das Interesse an Sprache aus der Beschäftigung mit der deutschen Sprache, ihrer inneren Mehrsprachigkeit, aber eben auch im Umgang mit Sprachenvielfalt entstehen und gefördert werden. Oder anders formuliert: Das Deutsche verfügt über einen großen Anteil an Varietäten, die neben den schulischen Fremdsprachen und allen Herkunftssprachen der Lernenden ebenfalls Teil einer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht sind (vgl. Luchtenberg 2002, S. 30f.).

Unter *Sprachaufmerksamkeit/Language Awareness* können wir also ein sprachdidaktisches Konzept verstehen, dem es darum geht, interkulturell sprachliche Bildung im (Deutsch)Unterricht entwickeln und fördern zu helfen, indem

- die reale Sprachenvielfalt in der Klasse bewusst gemacht wird;
- Sprache ganzheitlich einbezogen 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 gleichermaßen unterstützt werden;
- die enge Bindung von Sprache und Kultur an Beispielen kulturell unterschiedlich besetzter Begriffe und idiomatischer Wendungen thematisiert wird;
- Zwei- und Mehrsprachigkeit als private wie berufliche Chance vor dem Hintergrund von sprachlichem Ethnozentrismus reflektiert wird (vgl. Rösch 2000, S. 39; Rastner 2002, S. 5).

2.2. Mehrsprachigkeitsdidaktik – Beispiele

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, an einigen authentischen Beispielen aus der Kindersprache und dem (Deutsch)Unterricht zu erörtern, wie sich Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit äußern.

2.2.1. Spontane Äußerungen von Sprachaufmerksamkeit

Sprachaufmerksame Äußerungen kommen potentiell in allen Situationen und in jedem Alter vor. Ich beginne mit einem sehr persönlichen Beispiel:

»Sie redens oba gonz ausländerisch!«

Diese Feststellung eines Elfjährigen, mit dem ich mich auf einem meiner Spaziergänge im Jahr 2002 privat unterhalte und der ganz offensichtlich seine eigene, stark dialektal geprägte Alltagssprache von meiner umgangssprachlich gefärbten (österreichischen) Standardsprache abgrenzt, zeigt – vermutlich als ein Beispiel von vielen –, wie früh ungesteuerte, d. h. nicht durch schulischen Sprachunterricht gelenkte, Sprachaufmerksamkeit einsetzt. Mein elfjähriger Begleiter konstatiert aufgrund der teilweise unterschiedlichen Klangbilder, dass seine Sprachverwendung nicht mit der meinen übereinstimmt und wird so – ohne es natürlich benennen zu können – darauf aufmerksam, dass es innerhalb der deutschen Sprache unterschiedliche Sprachebenen gibt.

Mehr noch als einsprachige haben zwei- und mehrsprachige Kinder Anlass, aus dem Gebrauch zweier Sprachen ein Differenzbewusstsein zu entwickeln. Das kann früh beginnen, wie beispielsweise Ingelore Oomen-Welke in ihren Freiburger Studien zeigt, denen das folgende Beispiel (vgl. *ide* 3/2002, S. 56) entnommen ist:

Der vierjährige Ken redet den deutschen Opa mit dem japanischen Namen »O-DSCHI-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*?« Auch wenn sich eine Sprache langsamer entwickelt und als schwächer eingestuft wird, kann metasprachliche Bewusstheit produktiv werden für das Sprachenlernen, weil der Ansatz begriffen ist. Es entstehen eine naive Methodik des Vergleichens sowie aus dem Kontext gelöste Generalisierungen für beide Sprachen. Ziel sprachlicher Bildung sollte es sein, diese Voraussetzungen fruchtbar zu machen und von subjektiven in objektivere Erkenntnisse zu leiten (vgl. Oomen-Welke 2002, S. 56).

Spontane Äußerungen zu Sprachfragen nehmen jedoch mit zunehmendem Alter wieder ab, wie Oomen-Welke (vgl. 2002, S. 56) vermutet deshalb, weil Kinder und Jugendliche darauf kein entsprechendes Echo finden oder teilweise sogar abgewiesen werden, sowohl von Eltern (»Nerv mich nicht!«) als auch von Lehrpersonen (»Das gehört jetzt nicht hierher! Bleib beim Thema!«).

2.2.2. Sprachaufmerksamkeit im Deutschunterricht

Ausgehend von der faktischen Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität fast aller Klassen entwickelte Ingelore Oomen-Welke einen Ansatz, der die vorhandene Zwei- oder Vielsprachigkeit der anwesenden Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, für Lehrende praktikabel ist und den Deutschunterricht inhaltlich und methodisch bereichert. Eine solche »Mehrsprachigkeitsdidaktik« geht also von zwei Grundgrößen aus: dem *Vorhandensein mehrerer Sprachen* in der Klasse und einer daraus resultierenden *Sprachaufmerksamkeit*.

Methodisch steht der – spontane oder angeleitete – *Sprachenvergleich* im Mittelpunkt, der zu neuen Einsichten über die deutsche Sprache, aber auch zur Vielfalt von Sprachen führt, wobei der Zugang zu Mehrsprachigkeit in mehreren, doch nebeneinander zu praktizierenden Stufen erfolgen kann (vgl. Oomen-Welke, hier zitiert nach Luchtenberg 2002, S. 32):

- Andere Sprachen zulassen
- Aufmerksamkeit erkennen
- Vorschläge aufgreifen
- Sprachen herbeiholen
- Sprachvergleich
- Sich auf Fremdes einlassen
- Anderem Sinn zutrauen

Andere Sprachen zulassen

Dass in deutschsprachigen Ländern alle Kinder in deutschsprachigen Schulen die deutsche Sprache lernen und auch lernen *sollen*, damit sie in dem Land, in dem sie leben, handlungsfähig werden, bleibt umstritten.

Trotzdem sollen aber auch die anderen Sprachen – Sprachvarietäten des Deutschen wie andere (fremde) Herkunftssprachen der Jugendlichen – ihren festen Platz im Unterricht haben. Dass dies leider nicht immer der Fall ist, zeigen zwei kleine Beispiele, wovon das erste nicht im schulischen Umfeld, aber auch in einer Bildungsinstitution, dem Kindergarten, angesiedelt ist:

- Eine deutsche Kindergärtnerin verbietet zwei zweisprachigen Mädchen, miteinander Französisch zu sprechen. Den Eltern gegenüber argumentiert sie, die Mädchen hätten dabei gelacht, vermutlich über sie, und sie müsse doch die Äußerungen der Kinder kontrollieren können (vgl. dazu den Plenarvortrag von Rupprecht Baur beim Symposium »Deutschdidaktik« in Berlin 1996, hier zitiert nach Oomen-Welke 1997, S. 36).
- Das zweite Beispiel: Hier lässt die Lehrerin die Nebenkommunikation zweier Schülerinnen, die sich während des Unterrichts in ihrer Herkunftssprache Türkisch unterhalten, nicht zu. Hinter dem Verbot anderer Sprachen – hier eben dem Türkischen – steht vermutlich die Angst der Lehrerin vor Kontrollverlust (Beispiel von Kroon/Sturm, zitiert nach Oomen-Welke 1997, S. 36).

Sprachaufmerksamkeit erkennen

Betrachten wir aber die Beiträge der SchülerInnen inhaltlich, dann stellen wir fest, dass sie sehr oft viele Mitteilungen über Sprache(n) enthalten, weil Kinder und Jugendliche über Sprache nachdenken, offensichtlich aufmerksamer für Sprache(n) sind, als Lehrende es gemeinhin glauben. Über Sprache nachzudenken aber ist Sprachkultur.

Dazu drei Beispiele aus der Sammlung von Ingelore Oomen-Welke (vgl. *ide* 1/1997, S. 38–39), die ich im Folgenden zu interpretieren versuche:

Was beobachten wir an diesem Beispiel? – Die Gruppe Elfjähriger diskutiert die Sprachverwendung ihres Lehrers und sie entdecken, dass zur Realisierung einer bestimmten Sprecherintention (nämlich für Ruhe in der Klasse zu sorgen) verschiedene Wörter zur Verfügung stehen, die aber ganz offensichtlich unterschiedlich empfunden werden. Dabei reicht die Palette von der gehobenen Sprachform »sei still« und einer etwas tieferen Stilebene »halt den Mund« bis zu »halt's Maul« und »halt's Schnabel«, die zumindest von einem Jugendlichen explizit als »schlechte Wörter« klassifiziert werden, vielleicht auch deshalb, weil er von Erwachsenen dazu angehalten wird, diese Wörter selbst nicht zu gebrauchen. Wie der Lehrer tatsächlich spricht, darüber können wir nur mutmaßen, aber schenkt man den Aussagen der Schüler Nim und Hal glauben, so handelt es sich wohl um »halt den Schnabel« (Nim lässt sich nicht irritieren und wiederholt das Wort »Schnabel«, Hal scheint ihn mit seiner Aussage darin zu bekräftigen).

Typen dieser Reflexion finden sich häufig bei monolingual-deutschsprachigen SchülerInnen, von denen viele aus sprachintensivem Milieu stammen, und bei bilingualen Jugendlichen aller Schichten. Künftige LehrerInnen dahingehend auszubilden, die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf Sprachen überhaupt zu erkennen und aufzunehmen, sollte daher ein wesentliches Ziel der Berufsausbildung sein.

Vorschläge aufgreifen

In vielen Äußerungen der SchülerInnen stecken also Vorschläge, über Sprache zu sprechen. Angebote wie beispielsweise das folgende Beispiel laden zum Sprachenvergleich ein:

Mehrsprachige Klasse, Grundschule/österreichische Volksschule

Vasiliki: Wenn ich griechisch *Katze* sage\ dann heißt das/ *setz dich*\
Daniel: Und was heißt dann *Katze*!
Kristina: *Gata*\
Patrizia: Jaja und italienisch auch *gatta*\
Montse: *el gato/ el gato*!
Pierangelo: *gatto* gibt's italienisch auch\
Saadet: Türkisch ist *kedî\ siçan* heißt Maus\

Die Kinder erkennen in den Bezeichnungen für ein Tier – eben »Katze« – Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten der Lautform in mehreren Sprachen und werden darauf aufmerksam, dass ähnliche Lautformen in verschiedenen Sprachen nicht dasselbe bedeuten. Aus dem umfassenden Feld falscher Freunde, der *faux amis* (Lautgleichheit bei Bedeutungsverschiedenheit), könnten exemplarisch noch die folgenden Beispiele angeführt werden: dt. *kalt* – ital. *caldo* (*warm*), dt. *Firma* – span. *Firma* (*Unterschrift*), franz. *Selle* (*Sattel*) – span. *Sello* (*Stempel*).

Andere Sprachen herbeiholen

So wertvoll auch die zufälligen reflektorischen Äußerungen von SchülerInnen sind, so muss in jedem (Sprach)Unterricht angeleitete, d. h. geplante, Sprachreflexion im Mittelpunkt stehen.

Reflexion wird am besten durch Vergleich – etwa von Wortbildungen oder von syntaktischen Strukturen – stimuliert. Ich greife hier ein Beispiel zur Syntax auf (vgl. Oomen-Welke 1997, S. 42).

Ein Satz – mehrere Sprachen (mehrsprachige Klasse)

Hier können die SchülerInnen aufgefordert werden, einen deutschen Satz in ihren jeweils verschiedenen Herkunftssprachen zu formulieren, wie etwa:

Dieses Tier ist ein Frosch.
Bu hayvan kurbagadir. (Türkisch)
See loom on kann. (Estnisch)
Toto zvir je zába. (Tschechisch)

Worin besteht der Erkenntnisgewinn?

- Man erkennt erstens, dass derselbe einfache Satz in verschiedenen Sprachen durch drei, vier oder fünf Wörter ausgedrückt wird.
- Dies kommt beispielsweise daher, dass das deutsche Wort »ist« nicht in allen Sprachen eine Entsprechung hat und braucht, weil die Gleichsetzung zweier Bezeichnungen unmittelbar erfolgt.
- Dieses Beispiel führt aber auch zum Nachdenken über Sprachen, die Artikel benötigen und artikellose Sprachen.
- Vergleichen könnte damit zu einer ständigen Methode im Unterricht werden (*Ich spreche Deutsch – Parlo Italiano*).

Sprachenvergleiche – Textvergleiche

Die Methode des Sprachenvergleichs ist ausbaubar, wobei die sprachvergleichende Arbeit an Texten die anspruchsvollste sein dürfte. Zweisprachige Texte daraufhin zu untersuchen, ob die Entsprechungen genau sind, wie Inhaltliches ausgedrückt wird, verlangt ein hohes Maß an Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit. – Aus Platzgründen verzichte ich an dieser Stelle auf ein Beispiel, verweise jedoch auf die Fülle an Texten⁷ aus der Migrationsliteratur, wie sie etwa von Heidi Rösch (vgl. 1995, S. 299 ff.) zusammengetragen und zum Gegenstand ihrer Reflexionen wurden.

⁷ So finden sich etwa auch zahlreiche Textbeispiele im *ide*-Themenheft 3/2002 »Sprachaufmerksamkeit/Language Awareness«.

Das eben Dargestellte, lässt wohl den Schluss zu, dass es ein spannendes Gebiet ist, auf das wir uns gerade auch im Deutschunterricht als Lehrende gemeinsam mit den SchülerInnen begeben können und sollen. Alle Beteiligten lernen durch Vergleichen, Experimentieren, Entdecken, Erkennen, dass Sprachen ganz unterschiedlich funktionieren. Ein so verstandener *Sprachen*unterricht geht weit über traditionellen Sprachunterricht hinaus, weil er Erziehung zur Verständigung unter Menschen umfasst, denn:

Die symbolische Begegnung mit anderen in der Sprache muss die wirkliche Begegnung vorbereiten, begleiten und reflektieren. (Wintersteiner 2001, S. 106)

Sprachenlernen als Zugangsvermittler zu verschiedenen Kulturen – der eigenen wie der fremden –, so sieht es auch Jörg Roche und fordert von einer Sprachforschung und Sprachunterrichtsforschung, sich

[...] zunehmend mit den kulturellen Aspekten [...] sowie mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Sprachen auseinanderzusetzen. (Vgl. Roche 2001, S. 8)

Sich auf Fremdes einzulassen, sich mit neuen Sinnwelten auseinanderzusetzen, die bislang nicht Teil der eigenen Sinnwelt waren, fordert auch Ingeborg Oomen Welke, verweist jedoch darauf, dass zunächst einmal den anderen *Sinn unterstellt* werden müsse. Durch das Einlassen auf andere Sprachen und Kulturen schärfe sich nicht nur der Blick für zunächst noch Anderes und Fremdes, sondern man lerne darüber hinaus, Eigenes und Gewohntes neu zu sehen und zu verstehen (vgl. Oomen-Welke 1997, S. 45).

3. Bedeutet interkulturelle Kommunikation schon multikulturelles Verstehen?

Obwohl jedes kommunikative Handeln immer wieder Missverständnissen unterliegen kann (vgl. Roche 2001, S. 7) und damit ein ständig vom Scheitern bedrohter Prozess ist, hat dieser Prozess aber umso mehr Chancen auf Erfolg, je bewusster mit Sprache(n), ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen umgegangen wird (vgl. Wintersteiner 2001, S. 108).

Nachdenken über Sprache(n) wird somit zu einer wichtigen Vorbedingung für jede Verständigung, wobei sich das Konzept *Sprachaufmerksamkeit/Language Awareness* sowohl zur Besserung sprachlicher als auch zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen für den Unterricht eignet (vgl. Wintersteiner 2001, S. 108). Geht man von einer engen Beziehung zwischen Sprache und Kultur aus, wie dies Jörg Roche (vgl. 2001, S. 16) vorschlägt, dann ergibt sich daraus, dass kulturelle Aspekte alle Bereiche der Sprache (Pragmatik, Semantik, Grammatik, Gestik, Mimik) tangieren. Diese Tatsache ...

[...] macht es ja so schwierig, miteinander zu kommunizieren, und zwar nicht nur über kulturelle Grenzen hinweg, sondern auch innerhalb einer Gemeinschaft mit dem gleichen kulturellen Hintergrund. Zu viele Konnotationen und Interpretationen erschweren das gegenseitige Verstehen. Um diese Schwierigkeiten zu vermeiden oder wenigstens einzudämmen, gibt es verschiedene Versuche sprachlicher Standardisierung [...], auch wenn sie bei weitem nicht dazu ausreicht, problemlose Kommunikation zu gewährleisten. (Roche 2001, S. 17)

Die Sprachfertigkeiten von Jugendlichen in der Weise zu schulen, dass sie – mündlich wie schriftlich – problemlos innerhalb ihrer eigenen Sprachkultur kommunizieren können, sich aber auch in anderen Sprachkulturen zuhause fühlen, muss das Ziel eines (interkulturellen) Sprachunterrichts sein.

»Was wären die großen Erfolge ohne die kleinen?«, lässt ein österreichisches Versicherungsunternehmen in einem Werbespot fragen. Als Sprach(en)lehrerInnen könnten wir uns doch an diesem Werbeslogan orientieren, indem wir auch im Sprach(en)unterricht die kleinen Etappensiege nicht aus den Augen verlieren, die immer wieder dort erreicht werden, wo es gelingt, SchülerInnen für sprachliche Vielfalt zu sensibilisieren und auf eigene wie fremde Sprachen aufmerksam werden zu lassen. Damit rede ich nicht einem perfektionistischen Streben hinsichtlich unserer kommunikativen Handlungen das Wort, sondern betone das Spielen mit der Fremdheit, das dem Sprach(en)unterricht wertvolle Perspektiven zu eröffnen vermag.

In Anlehnung an Werner Wintersteiner lade ich dazu ein, den Prozess des Sprachenlernens – so mühsam dieser auch manchmal sein mag – als ein Abenteuer, als eine Reise ins Ungewisse, als einen Erlebnisurlaub zu betrachten:

Man begegnet immer wieder Dingen, die man nicht erwartet, Unbekanntem, Lustigem, Spannendem, auch manchem, das einen ängstigt und erschreckt. Wir alle kennen die Situation, in der 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)

4. Schlussbemerkung

In meinen Ausführungen habe ich – ausgehend vom Muttersprachenunterricht Deutsch – deutlich zu machen versucht, dass die Berücksichtigung und Einbeziehung von innerer wie äußerer Mehrsprachigkeit in allen Schulfächern, besonders aber auch im Unterrichtsfach Deutsch, zu den wichtigsten Aufgaben *Sprachlicher Bildung* im 21. Jahrhundert gehört.

Ausgehend vom Konzept *Sprachaufmerksamkeit/Language Awareness* konnte an konkreten Beispielen gezeigt werden, dass Integration von Mehrsprachigkeit in den (Deutsch)Unterricht in umfassender Weise zu Sprach(en)einsichten beiträgt und mono- wie multilinguale Kinder zu einem gegenseitigen Voneinander-Lernen anregt.

Inwieweit es in Gegenwart und Zukunft gelingt, den Stellenwert von Mehrsprachigkeit in Gesellschaft und Schule zu fördern und zu stärken, um Lernende auf das Leben in einem mehrsprachigen Europa und einer globaler werdenden Welt vorzubereiten, hängt von gesetzlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, vom didaktischen Geschick der SprachlehrerInnen, die sich als SprachenlehrerInnen begreifen sollten, und nicht zuletzt auch ganz entscheidend vom Sprachwollen jeder einzelnen Sprecherin und jedes einzelnen Sprechers ab.

Literatur

- GOGOLIN, INGRID: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann 1994.
- GRIESMAYER, NORBERT; WINTERSTEINER, WERNER (Hrsg.): *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*. Innsbruck–Wien–München: Studien-Verlag 2000 (= ide-extra, Bd. 7).
- HAARMANN, HARALD: *Babylonische Welt. Geschichte und Zukunft der Sprachen*. Frankfurt/M.–New York: Campus 2001.
- LUCHTENBERG, SIGRID: Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, Jg. 26, H. 3/2002, S. 27–46.
- OOMEN-WELKE, INGELORE: Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, Jg. 21, H. 1/1997, S. 33–47.
- DIES.: Auf sprachlicher Entdeckungsreise. Authentische Beispiele und Lernmaterialien zum LA-Unterricht. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, Jg. 26, H. 3/2002, S. 55–62.
- RASTNER, EVA MARIA: Von Riesen und Zwergen. Wie prestigeträchtig sind Sprachen? In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, 26. Jg., H. 3/2002, S. 47–54.
- RASTNER, EVA MARIA; WINTERSTEINER, WERNER: Lernen für das 21. Jahrhundert (Editorial). In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, 21. Jg., H. 1/1997, S. 4–6.
- ROCHE, JÖRG: *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr 2001 (Narr Studienbücher).
- RÖSCH, HEIDI: Begegnung mit Minderheitensprachen in der DeutschlehrerInnenausbildung. In: Linke, Angelika; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht. Oben – unten, von hier – von anderswo, männlich – weiblich*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 1995, S. 299–316.
- RÖSCH, HEIDI: *Perspektivenwechsel in der Deutschdidaktik*. In: Griesmayer/Wintersteiner 2000, S. 35–49.
- STEINIG, WOLFGANG; HUNEKE, HANS-WERNER: *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt 2002 (= Grundlagen der Germanistik, 38).
- WINTERSTEINER, WERNER: »Hätten wir das Wort, wir bräuchten die Waffen nicht.« *Erziehung für eine Kultur des Friedens*. Innsbruck–Wien–München: Studien-Verlag 2001 (= ide-extra, Bd. 10).

Manuela Glaboniat

Sprachbegegnungen auf Schreibtischen von Entscheidungsträgern

Ein Plädoyer für international vergleichbare
Sprachbeschreibungsstandards

Nicht zuletzt auf Grund der Erweiterung und des Zusammenwachsens der europäischen Union hat die Mobilität in Europa sehr zugenommen. Menschen wechseln immer öfter grenzüberschreitend ihre Berufsstandorte, Ausbildungsstätten und Lebenswelten. Fremdsprachliche Kompetenzen spielen dabei natürlich eine bedeutende Rolle, entscheiden sie nicht selten über das Gelingen oder Scheitern im fremdsprachigen Umfeld.

Ein gutes Beispiel der zunehmenden Mobilität ist die Situation an den Universitäten: Immer mehr Studierende bewerben sich für Studienplätze im fremdsprachigen Ausland, absolvieren dort ein bis zwei Semester oder auch ein ganzes Studium, legen Praktika ab, machen erste Berufserfahrungen und verbessern nebenbei – gewissermaßen als positiven Begleiteffekt – ihre Fremdsprachenkenntnisse. Mehrsprachigkeit öffnet berufliche Chancen und ist auch ein offizielles Ziel der europäischen Sprachenpolitik.

Somit gehört es bereits zum Alltag, dass sich auf den Schreibtischen von Entscheidungsträgern im Bildungsbereich verschiedenste Diplome, Zeugnisse, Zertifikate, Kursbestätigungen und Belege von Sprachaufenthalten »begegnen«, die im Grunde alle ein Ziel haben: die sprachlichen Kompetenzen von Studienwerbern zu beschreiben und jene Informationen zu liefern, die Verantwortliche brauchen, um Entscheidungen (Aufnahme an einer Universität, Zulassung zu einem bestimmten Studium, Vergabe von Stipendien usw.) zu treffen.

Aber nicht nur Verantwortliche im Bildungsbereich, sondern auch Entscheidungsträger am Arbeitsmarkt oder – besonders heikel – im migrationspolitischen Kontext (Nachweis von Sprachkenntnissen für den Erhalt von Aufenthaltsbewilligungen, Staatsbürgerschaft u.Ä.) kennen das Problem: Die meisten dieser Bescheinigungen sind im Grunde von geringem Aussagewert, wenn nicht sogar nichtssagend, wie die folgenden Beispiele zeigen:

Beispiel 1: Österreichische Maturazeugnisse

Eine internationale Handelsagentur sucht eine Mitarbeiterin mit sehr guten Französischkenntnissen in Wort und Schrift. Drei Personen kommen in die engere Auswahl, alle haben ein österreichisches Maturazeugnis mit den Noten *sehr gut* in Französisch. Doch alle besuchten verschiedene Schultypen (AHS, Handelsakademie, Waldorfschule) und hatten unterschiedlich lange Französischunterricht (zwischen acht und vier Jahren), mit unterschiedlichen Schwerpunkten und unterschiedlichen Abschlussprüfungen bei der Matura. Und dann gibt es für den Job noch eine Bewerberin, die gar nicht in die engere Auswahl kommt: Sie spricht aus familiären Gründen Französisch nahezu perfekt, hat im Maturazeugnis aber nur eine Drei (Befriedigend): sie konnte bei der schriftlichen Matura ein Gedicht nicht richtig interpretieren und verwechselte beim mündlichen Teil die französischen Literaten des 19. Jahrhunderts mit denen des 18. Jahrhunderts.¹

Beispiel 2: Maturazeugnis einer Schweizer Schule²

Das französischsprachige Maturazeugnis eines Studienwerbers aus Bienne/Biel (französischsprachige Westschweiz) weist in den sprachlichen Fächern folgende Noten auf:

| | |
|---|-----|
| Français (Muttersprachenunterricht Französisch) | 4 |
| Allemand (erste Fremdsprache Deutsch) | 5.5 |
| Anglais (zweite Fremdsprache Englisch) | 5 |

Der Maturant möchte im deutschsprachigen Ausland studieren und bewirbt sich daher für einen Studienplatz an einer deutschen Universität für sprachliche Fächer. Wie geht die Universität mit seiner Bewerbung um?

Hier die Fakten zur Person, die aus den Noten NICHT ersichtlich sind: Der Studienwerber ist in der zweisprachigen Region an der Sprachgrenze in Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg aufgewachsen, hat die Primarschule und die Sekundarschule auf Deutsch absolviert, seine Muttersprache ist Deutsch. Um seine Französischkenntnisse zu optimieren, wechselte er zur Erreichung der Maturität für vier Jahre an die französische Abteilung der technischen Berufsmittelschule in Biel/Bienne und integrierte sich als einziger Student mit deutscher Muttersprache in einer rein französischsprachigen Klasse. Obwohl er mit Deutsch als Muttersprache aufgewachsen ist, wird ihm im Zeugnis Französisch als Muttersprache mit einer »bescheidenen« Note bestätigt, in Deutsch bekommt er eine recht gute Note, man glaubt aber, dies sei für ihn eine Fremdsprache.

Ähnlich ergeht es zwei Mitschülern: der eine, mit der Muttersprache Bosnisch, der andere zweisprachig aufgewachsen mit Albanisch und Türkisch. Beide sind seit dem 14. Lebensjahr in der Schweiz und weisen im Maturazeugnis mittelmäßige bis sehr schlechte Noten in den sprachlichen Fächern *Französisch*, *Deutsch* und *Englisch* aus, ihre eigentlichen Erstsprachen *Bosnisch*, *Albanisch* und *Türkisch* werden im Zeugnis nicht erwähnt.

¹ Dieses authentische Beispiel stammt aus der Erzählung der Personalchefin einer internationalen Handelsagentur und wurde bereits im Artikel Glaboniat 2003 erwähnt.

² Für die Beispiele und die konstruktiven Diskussionen zu diesem Thema danke ich Martin Müller.

Beispiel 3: Unterschiedliche Nachweise aus verschiedenen Ländern

An einer österreichischen Universität stapeln sich auf dem Schreibtisch der zuständigen Person für die Anrechnung von Nachweisen für Deutschkenntnisse verschiedene Dokumente: eine Kursbestätigung einer österreichischen Volkshochschule mit dem Prädikat »hat am Kurs Deutsch 6 teilgenommen«, ein polnisches Maturazeugnis mit dem Eintrag »Język Niemiecki (Deutsch) Note 4«, ein marokkanisches Abiturzeugnis mit dem Eintrag im Fach Deutsch »12 Punkte«, ein Abschlusstest einer Sprachschule aus China mit einer Punktezahl von 40.

Auf Grund solcher und ähnlicher Informationen soll entschieden werden, ob die einzelnen Personen für ein Studium in Österreich über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen.

All diese Beispiele zeigen deutlich, das allgemein bekannte und nicht erst seit PISA immer wieder diskutierte Dilemma: die Fragwürdigkeit und den mangelnden Informationsgehalt von Sprachkenntnisnachweisen und Noten. Abgesehen von den nicht vergleichbaren Leistungsbeurteilungen sind auch die Bewertungssysteme international unterschiedlich: Während in Österreich und Deutschland die Note 1 ein »Sehr Gut« bedeutet, wäre dies zum Beispiel in der Schweiz ein glattes »Nichtgenügend«, und im Unterschied zu Österreich haben die Schweiz und Deutschland eine sechsteilige Notenskala. Soweit aber erst einige Divergenzen im deutschsprachigen Raum. International wird der Vergleich von Beurteilungen um ein Vielfaches schwieriger. So müsste man beispielsweise in Bezug auf die oben angeführten Beispiele wissen, dass man auch in Polen sechs Noten (mit 1 als schlechtester Note) hat oder in Marokko die höchste und somit beste Punkteanzahl 12 ist.

Um valide, zuverlässige und somit vergleichbare Aussagen über Fremdsprachenkenntnisse einer Person machen zu können, ist daher in erster Linie einmal ein Vergleichssystem notwendig, das auf einfache, transparente und verständliche Weise eine möglichst präzise Interpretation bzw. »Umrechnung« der verschiedenen Beurteilungen zulässt. Anders ausgedrückt: Vergleichbarkeit und Transparenz kann nur funktionieren, wenn es sowohl innerhalb einer Sprache als auch sprachenübergreifend so etwas wie »gemeinsame Beschreibungsstandards und Maßeinheiten« gibt.

1. Brauchen wir nach dem Euro auch noch eine gemeinsame Währung für Fremdsprachenkenntnisse?

Aus der Sicht des Testens und Evaluierens von Fremdsprachenkenntnissen lautet die Antwort: Ja. Um Sprachkenntnisse vergleichbar zu machen, müssen sie erst einmal sprachenübergreifend, transparent und verständlich beschrieben werden können. Und um Sprache messbar zu machen, muss ein Progressionsmodell mit verschiedenen Niveaustufen als gemeinsame Grundlage dienen, das zur Orientierung wie eine Umrechnungstabelle herangezogen werden kann (vgl. Studer 2004).

Nicht zuletzt genau dieser Problematik der Transparenz und Vergleichbarkeit nahm sich der Rat für kulturelle Zusammenarbeit des Europarats an. In einem langjährigen Prozess wurde unter Beteiligung einer Vielzahl von Institutionen und ExpertInnen ein Dokument erarbeitet, das heute, etwa sechs Jahre nach seiner Publikation in englischer und französischer Sprache, bereits den Status eines »Klassi-

kers« genießt: der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)*, der im Jahr 2001 auch in deutscher Sprache erschienen ist.

2. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen oder ein System von »Kannbeschreibungen« zur Deskription von Sprachkenntnissen

Diese umfangreiche Publikation behandelt viele wichtige Themen zum Bereich Lehren, Lernen und Beurteilen von Fremdsprachen, in Bezug auf die eingangs erwähnten Fallbeispiele stehen dabei immer wieder die Begriffe Transparenz, Vergleichbarkeit und Kohärenz im Mittelpunkt.

Transparenz ist notwendig, um sichtbar zu machen, was ein Lernender mit bzw. in der Sprache leisten kann, wodurch Vergleichbarkeit erst ermöglicht wird. *Vergleichbarkeit* von Kompetenzen bzw. deren Um- bzw. Beschreibung (anhand von Noten, Punkten, verbalen Beschreibungen etc.) ist notwendig im Berufsleben, im Bildungsbereich und überall dort, wo diese »Kompetenzbeschreibungen« mit Berechtigungen, Zukunftsentscheidungen, Selektion u. Ä. verbunden sind. *Kohärenz* ist notwendig, um ein »verlustfreies« Umsteigen innerhalb von Bildungsangeboten (z. B. von einer Schule zur anderen, in die Erwachsenenbildung, von einer Universität zur anderen, innerhalb eines Landes oder länderübergreifend) zu gewährleisten.

Um dies zu ermöglichen, bezieht sich der GER auf ein System von mehrstufigen Skalen zur Beschreibung von kommunikativen Aktivitäten und Handlungen und verwendet hierfür die sogenannten »Kannbeschreibungen«. Kannbeschreibungen veranschaulichen kommunikative Handlungen unter den Aspekten verschiedener Aktivitäten und Fertigkeiten (produktiv, rezeptiv, interaktiv), verschiedener Bereiche (Alltag, Beruf, Bildung, Öffentlichkeit) und verschiedener Niveaus und geben somit detaillierte Auskunft darüber, *was* und *wie gut* jemand etwas in einer Sprache kann.

Die niveauspezifische Differenzierung der sprachlichen Kompetenz erfolgt in sechs Stufen, nämlich den Niveaus A1 und A2 (Elementare Sprachverwendung), B1 und B2 (Selbstständige Sprachverwendung) sowie C1 und C2 (Kompetente Sprachverwendung). Um einen ersten, holistischen Eindruck von den einzelnen Niveaustufen zu gewinnen, werden die Niveaus in einer globalen Darstellung beispielsweise wie folgt beschrieben:

Niveau A1:

Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen. (GER, S. 35)

Für praktische Zwecke, wie zum Beispiel Anerkennungsfragen im Bildungssystem oder Bewerbungen am Arbeitsmarkt, ist ein detaillierterer Überblick notwendig. Das folgende Beispiel zeigt wie dieses System der sechs Sprachkompetenzniveaus fertigungsbezogen nochmals feiner aufgesplittet werden kann (siehe Abb. 1).

Abb. 1: Raster zur Selbstbeurteilung (©Council of Europe)
1. Teil: A1–B (vgl. GER, S. 36)

| | | A1 | A2 | B1 |
|---|------------------------------------|--|--|--|
| V E R S T E H E N | Hören | Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen. | Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen. | Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird. |
| | Lesen | Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen. | Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen. | Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird. |
| S P R E C H E N | An Gesprächen teilnehmen | Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt. | Ich kann mich in einfachen, routinemässigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten. | Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen. |
| | Zusammen- hängendes Sprechen | Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne. | Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben. | Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben. |
| S C H R E I B E N | Schreiben | Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. Feriengrüsse. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen. | Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken. | Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten. |

Abb. 1: Raster zur Selbstbeurteilung (©Council of Europe)
2. Teil: B2–C2 (vgl. GER, S. 36)

| B2 | C1 | C2 |
|--|--|--|
| Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist. Ich kann am Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird. | Ich kann längeren Redebeiträgen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Ich kann ohne allzu grosse Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen. | Ich habe keinerlei Schwierigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, gleichgültig ob "live" oder in den Medien, und zwar auch, wenn schnell gesprochen wird. Ich brauche nur etwas Zeit, mich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen. |
| Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen. | Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen. | Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z. B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke. |
| Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen. | Ich kann mich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen. | Ich kann mich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen und bin auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Ich kann fließend sprechen und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdrucksschwierigkeiten kann ich so reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt. |
| Ich kann zu vielen Themen aus meinen Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben. | Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschliessen. | Ich kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erörtern; ich kann meine Darstellung logisch aufbauen und es so den Zuhörern erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. |
| Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen. | Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansicht ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist. | Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen. |

Mit Hilfe solcher »Kannbeschreibungen« kann allgemein verständlich und vergleichbar beschrieben werden, *was* jemand in *welchen* Sprachen *wie gut* kann. Dadurch werden Sprachkenntnisse von Lernenden aus den unterschiedlichsten Kontexten »sichtbar« und miteinander vergleichbar, egal wo oder wie diese Kenntnisse erworben wurden. Weiters kann mit Hilfe desselben Referenzsystems (zum Beispiel) auch gezeigt werden, auf welchem Niveau bestimmte (standardisierte) Sprachprüfungen und -diplome angesiedelt sind.

Das eigentlich Neue dabei ist, dass entgegen der lange Zeit gültigen Praxis einer positiven Orientierung Platz gemacht wird. Anstatt zu beschreiben, was Lerner (noch) nicht können, wird hier beschrieben, was Lerner (schon) können.

Die Formulierung, Auswahl und niveaumäßige Festsetzung der Kann-Beschreibungen gehen auf ein sehr breit angelegtes Schweizer Projekt² zurück: Es wurden ca. 20.000 bereits existierende Kompetenzbeschreibungen aus Niveaubeschreibungen zu Prüfungen gesammelt und geordnet, diese wurden mit über 290 Englisch-, Französisch- und DeutschlehrerInnen qualitativ überprüft und angepasst, an über 2.700 Lernenden erprobt, statistisch analysiert und ausgewertet.³ Schließlich wurden Deskriptorenbanken, geordnet nach Kategorien und Schwierigkeitsgraden, errichtet. Ziel dieser umfangreichen Arbeiten war die Entwicklung eines *Europäischen Sprachenportfolios* (ESP).

3. *Das europäische Sprachenportfolio*⁴ – ein Instrument zur Dokumentation von Sprachkenntnissen und zur Dokumentation der persönlichen Sprachbiographie

Das Sprachenportfolio versteht sich

- *als Informationsinstrument* zur Dokumentation und Präsentation von Kenntnissen in verschiedenen, schulisch oder außerschulisch erworbenen Sprachen sowie von interkulturellen Erfahrungen.
- *als Lernbegleiter* für die selbstständige Beurteilung von Sprachkenntnissen, die Reflexion von Sprachlernerfahrungen und interkulturellen Erfahrungen sowie für die Planung des weiteren Sprachenlernens.

Bevor ich näher darauf eingehe, sei darauf hinweisen, dass man nicht von *dem* ESP sprechen kann. Es existieren zur Zeit bereits 65 Portfolios (Stand 2004) für unterschiedliche Alters- oder Zielgruppen und für unterschiedliche Länder und Regionen.

Allen Sprachenportfolios gemeinsam ist – neben den erwähnten allgemeinen Zielen –, dass sie sich auf die *Referenzniveaus* des GER beziehen.

² http://www.sprachenportfolio.ch/esp_d

³ Kompetenzbeschreibungen werden Schwierigkeitswerte zugeordnet mittels Rasch-Modell der probabilistischen Statistik.

⁴ http://www.sprachenportfolio.ch/esp_d/wasist/index.htm

| | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|---|----|----|----|----|----|----|
| → | | | | | | |
| ← | | | | | | |
| ↔ | | | | | | |
| → | | | | | | |
| ✍ | | | | | | |

Abb. 2: Sprachenpass

Jedes Europäische Sprachenportfolio umfasst obligatorisch die drei Teile: Sprachenpass, Sprachbiografie und Dossier.

- Der *Sprachenpass* gibt einen Überblick über den aktuellen Stand der Sprachkenntnisse und informiert zusammenfassend über die Sprachlernerfahrungen und die interkulturellen Erfahrungen seines Inhabers oder seiner Inhaberin.
- Die *Sprachbiografie* dokumentiert die persönliche Geschichte des Sprachenlernens und die interkulturellen Erfahrungen. Sie enthält auch Instrumente zur Selbstbeurteilung von Sprachkenntnissen und Hilfen zur Reflexion und Planung des Lernens.
- Im *Dossier* werden eigene Arbeiten unterschiedlicher Art gesammelt, die exemplarisch veranschaulichen, was man in verschiedenen Sprachen schon gemacht hat und zu machen im Stande ist. Das Dossier kann einerseits als »Arbeitsdossier« das (all)tägliche Sprachenlernen begleiten und Lernprozesse dokumentieren, andererseits als »Präsentationsdossier« den aktuellen Stand der Sprachkenntnisse illustrieren.

Der größte Vorteil aus der Sicht des Fremdsprachenevaluierens ist die modulare Darstellungsmöglichkeit der fremdsprachlichen Kompetenz für die verschiedenen Fertigkeiten (siehe Abb. 2 aus Sprachenpass).

4. *Profile deutsch* – Präzisierung und Konkretisierung der Kannbeschreibungen und der sprachlichen Mittel für verschiedene Einzelsprachen am Beispiel des Deutschen

Sowohl der Referenzrahmen als auch das Sprachenportfolio dienen als sprachensübergreifende Orientierungslinien. Sie bieten aber noch keine detaillierten Aussagen darüber, was die verschiedenen Niveaubeschreibungen konkret in einer Einzelsprache bedeuten: Es stellt sich immer noch die Frage, welche sprachlichen Mittel und Kompetenzen für die verschiedenen Fertigkeiten gebraucht werden, um die jeweiligen *Kannbeschreibungen* zu erfüllen.

Ausgehend von dieser Fragestellung wurde im Jahre 1998 in trinationaler Zusammenarbeit zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz das Projekt *Profile deutsch* gestartet, mit dem Ziel, eine Konkretisierung der Niveaubeschreibungen für

die deutsche Sprache (als erste Einzelsprache) auszuarbeiten. Während das Projekt zunächst einmal die ersten vier Sprachniveaus A1, A2, B1 und B2 umfasste (Laboniat u. a. 2002), sind mittlerweile auch die Niveaus C1 und C2 aufgenommen.

Profile deutsch besteht in erster Linie aus einer auf vielfältige Weise nutzbaren CD-ROM. Das dazugehörige Handbuch ist lediglich als Begleitbuch gedacht, welches die wichtigsten Prinzipien erläutert und Anweisungen für den Umgang mit der CD-ROM gibt. Das eigens erstellte Programm enthält eine breite Datenbank mit verschiedensten Komponenten.

Dabei lassen sich im Grunde zwei Gruppen unterscheiden, nämlich jene Komponenten, die den *Niveaus A1 bis C2 zugeordnet* sind und solche, die den Niveaus *nicht* zugeordnet sind.

Den sechs Niveaus zugeordnet werden können:

- globale Kannbeschreibungen (beschreiben vor allem, *wie gut* jemand etwas in den verschiedenen Fertigkeiten und Niveaustufen machen kann),
- detaillierte Kannbeschreibungen mit konkreten Beispielen (beschreiben vor allem, *was* jemand etwas in den verschiedenen Fertigkeiten und Niveaustufen machen kann),
- sprachliche Mittel: Sprachhandlungen und kulturspezifische Aspekte A1–B2,
- sprachliche Mittel: allgemeine Begriffe A1–B2,
- sprachliche Mittel: thematischer Wortschatz A1–B2,
- sprachliche Mittel: Wörterbuch (hier wurde das *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*/Langenscheidt integriert),
- Grammatik: systematische und funktionale Darstellung A1–B2,
- beispielhaft vorgegebene Anwenderprofile (Gruppenprofile) illustriert an Szenarien (zur eigenen Weiterbearbeitung),
- beispielhafte ausgesuchte mündliche Produktionen von LernerInnen auf den verschiedenen Niveaus (Tondokumente zur exemplarischen Veranschaulichung, wie Lernende auf bestimmten Niveaustufen sprechen).

Niveauunabhängige Komponenten sind:

- Texte: Textsorten und Textmuster,
- Strategien: kommunikative Strategien und Lern- und Prüfungsstrategien.

Die CD-ROM von *Profile deutsch* ermöglicht Arbeitsformen, wie sie bislang mit ähnlichen Katalogen von Lernzielen und sprachlichen Mitteln nicht möglich waren. Dank der praxisorientierten Funktionen und der Verknüpfung der einzelnen Komponenten untereinander lassen sich schnell, einfach und zielsicher Informationen abfragen, zusammenstellen, exportieren und weiterbearbeiten. *Profile deutsch* kann somit als Nachschlagewerk, Checkliste, Fundgrube oder Sammelmappe benutzt und den regionalen Gegebenheiten und/oder spezifischen Bedürfnissen einer Lerngruppe angepasst werden. Letzteres erlaubt Kursgestaltern, Lehrern, Curriculums- und Lehrwerksautoren viel Freiraum, Platz und Anregung für die eigene individuelle und flexible Ausgestaltung.

Speziell im Bereich des Prüfens und Testens gewinnt man mit *Profile deutsch* – um auf die Eingangsüberlegungen zurückzukommen – eine allgemeine, aber gleichzeitig (zielgruppenspezifisch) offene, international vergleichbare Orientierungslinie bei der Beschreibung und Einschätzung von Fremdsprachenkenntnissen in der deutschen Sprache. Im Vergleich zum Sprachenportfolio geht *Profile deutsch* noch einen Schritt weiter: Anhand der vielfältigen Abfrage- und Kombinationsmöglichkeiten lassen sich – wie der Name schon sagt – noch konkretere Anwender- bzw. Lernerprofile erstellen, indem Kompetenzen nicht nur fertigungsbezogen, sondern auch thematisch oder berufsspezifisch (vgl. Szenarien) modular auf den einzelnen Niveaustufen differenziert und beschrieben werden können. Neben den allgemeinen und detaillierten Niveaubeschreibungen sind als wichtige Spezifikationen auch die jeweils dazugehörigen kommunikativen Mittel (Sprachhandlungen, Wortschatzlisten, Grammatik) mit Listen zu Texten und Strategien ausgearbeitet und miteinander vernetzt. Damit ist für Prüfungs- und Testentwickler insgesamt eine noch breitere Basis für mehr Transparenz, Vergleichbarkeit und Objektivität gegeben.

5. Ausblick und Perspektiven für die Praxis

Betrachtet man die neuesten Lehrwerkproduktionen, insbesondere im Bereich Deutsch als Fremdsprache, oder auch die (nicht zuletzt durch die PISA-Studien ausgelösten) Diskussionen über Bildungsstandards in Deutschland und in Österreich, stellt man fest, dass der Referenzrahmen offenbar einem allgemeinen Bedürfnis nach Konkretisierung und europaweiter Vereinheitlichung von Lehrzielbeschreibungen für den Fremdsprachenunterricht inner- und außerschulisch entgegen kommt.

Mittlerweile haben sich nicht nur europaweit, sondern weltweit die Niveaus durchgesetzt. Dafür spricht die hohe Anzahl an Portfolios und auch die Tatsache, dass der Referenzrahmen nicht nur bereits in fast alle europäischen, sondern auch in vielen außereuropäischen Sprachen (neuerdings z. B. auch ins Japanische) übersetzt ist. Durchgesetzt haben sich die Referenzniveaus auch in der Praxis des Fremdsprachenlehrens und -lernens. Internationale, standardisierte Prüfungen ordnen sich schon seit längerer Zeit in das europäische Referenzsystem ein, Curricula und Lehrwerke werden um- oder neu geschrieben. Viele öffentliche und private Institutionen, die Sprachunterricht anbieten, folgen bei der Einteilung ihrer Kurse den Richtlinien des GER.

Ein Problem darf dabei jedoch nicht außer Acht gelassen werden: Die Zuordnungen der diversen Sprachkurse, Lehrwerke, Tests und Curricula in das Schema der Europaratsstufen erfolgt größtenteils über die Institutionen, Lehrwerks-, Curricula- oder Testautoren selbst, was zu sehr unterschiedlichen Vorgangsweisen führt. Während die einen die Empfehlungen des Referenzrahmens bzw. die Kannbeschreibungen sehr ernst nehmen (manchmal auch zu ernst, was sich darin zeigt, dass sie die als Orientierungspunkte gemeinten Inhalte als normative Vorgaben missverstehen), gehen die anderen bei ihrer Zuordnung oft zu »oberflächlich« vor und interpretieren die Angaben und Kannbeschreibungen so frei, dass ein Bezug zu den Re-

ferenzniveaus oft nur schwer zu finden ist. In solchen Fällen wird das »Europarats-Gütesiegel« offensichtlich zur besseren Vermarktung missbraucht. Die gesamte Problematik der Zuordnung basiert aber letztendlich auf dem Mangel an geeigneten Hilfsmitteln, Checklisten und anderen Indizien, die den Zuordnungsprozess erleichtern und objektivieren sollen. Für den Bereich des Zertifizierens von Fremdsprachenkenntnissen wird zurzeit gerade an einem entsprechenden Handbuch gearbeitet (Council of Europe 2003). Die ersten Versuche zeigen aber bereits, wie schwierig eine zuverlässige Zuordnung sein kann, da neben dem WAS-wird-geprüft (Testkonstrukt, Prüfungsinhalte) auch noch das WIE-wird-geprüft, eine große Rolle spielt.

Ein anderes Problem stellt die generelle Infragestellung von Rahmenrichtlinien und Vorgaben dar: In der Fachwelt wird der Referenzrahmen u.a. auch kontrovers in Bezug auf die starke Normierung und folglich Einschränkung beim Sprachenlernen und -lernen insgesamt diskutiert. Während die Festschreibung von präzisen Lernzielen für den Bereich des Prüfens und Testens für die einen geradezu revolutionär ist, stellt der GER für andere eine starke Eingrenzung dar. Vor allem den objektiv weniger fassbaren Bereichen des Sprachenlernens, wie zum Beispiel dem kreativen, spielerischen und künstlerischen Umgang mit Sprache oder dem Aspekt der Mehrsprachigkeit würde zu wenig Platz gelassen (vgl. dazu Busch 2003).

Kritisiert werden häufig auch die einzelnen Kannbeschreibungen, sie würden manchmal unpräzise, unverständlich oder im Niveau falsch platziert wirken. Auch deren empirische Absicherung wird oft kritisch hinterfragt (vgl. Busch 2003).

Der Forschung und Wissenschaft bleiben also noch viele Aufgaben zur Verbesserung und Optimierung des Referenzrahmens und seiner Folgeprojekte. Eine der größten Desiderate und Herausforderungen dabei sind meines Erachtens praktikable Hilfsmittel für eine zuverlässigere Zuordnung von Kursen, Lehrwerken und Prüfungen.

Trotz aller kritischen Einwände kann jedoch festgestellt werden, dass für die Praxis alle drei genannten Initiativen, insbesondere die ihnen zu Grunde liegenden Kannbeschreibungen, bereits jetzt von großem Nutzen sind.

- Sie motivieren Lerner, sich in den verschiedenen Fertigkeiten von einem Niveau zum nächst höheren zu bewegen.
- Sie bilden die Grundlage der oben beschriebenen Portfolios als wichtige Lernbegleiter und helfen bei der Einordnung der eigenen Sprachkenntnisse.
- Sie dienen Lehrwerks-, Curriculums- und Testautoren nicht nur als Planungs- und Orientierungselemente, sondern auch als Werkzeug, um Lern-, Kursziele bzw. Prüfungsziele transparent, einfach und verständlich zu beschreiben.
- Sie bedeuten für Entscheidungsträger, egal ob Verantwortliche in Bildungsinstitutionen oder Arbeitgeber, eine große Erleichterung (schnellere Anerkennungsverfahren, keine Zusatzprüfungen etc.).

Damit wird viel zur Erreichung der Ziele des Europarats beigetragen und neben den allgemeinen Prinzipien – Förderung der Mehrsprachigkeit und des Dialogs zwischen den Kulturen, Stärkung und Bewahrung der kulturellen Vielfalt, Ermutigung

zum lebenslangen Sprachenlernen und Erleichterung der Mobilität in Europa – ist durch die Sprachbeschreibungsstandards erstmals tatsächlich eine Möglichkeit zur Vergleichbarkeit und Transparenz gegeben.

Literatur

- BAUSCH, KARL-RICHARD u. a. (Hrsg.): *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: Gunter Narr 2003.
- COUNCIL OF EUROPE: *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF)*. Manual. Preliminary Pilot Version. Strasbourg, November 2003.
- Europäisches Sprachenportfolio (ESP)*, Schweizer Version. Hrsg. von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Bern 1999.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Hrsg. vom Council for Cultural Co-operation, Educational Committee, Modern Languages Division. Berlin-München-Wien-Zürich-New York: Langenscheidt 2001 (deutsche Fassung).
- Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Hrsg. von Dieter Götz, Günther Haensch und Hans Wellmann. Neubearbeitung. Berlin-München-Wien-Zürich-New York: Langenscheidt 2003.
- GLABONIAT, MANUELA: Auf der Suche nach Objektivität – Zur Benotung und Bewertung schriftlicher Textproduktionen. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 19, 1999, S. 20–23.
- DIES.: Schulnoten versus standardisierte Prüfungen – Gedanken zum Neben- und Gegeneinander schulischer und standardisierter Leistungsmessung im DaF-Bereich. In: *In Sachen Deutsch. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans-Jürgen Krumm*. Hrsg. von Hans Barkowski und Renate Fais-tauer. 2002.
- DIES.: »Was soll ich können müssen?« Profile deutsch und seine speziellen Anwendungsmöglichkeiten im Bereich Prüfen und Testen. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, H. 1/2003, S. 20–30.
- GLABONIAT, MANUELA; MÜLLER, MARTIN; RUSCH, PAUL; SCHMITZ, HELEN; WERTENSCHLAG, LUKAS: *Profile deutsch*. Berlin-München-Wien-Zürich-New York: Langenscheidt 2002.
- QUETZ, JÜRGEN: Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen. In: *Info DaF* 28/6, 2001, S. 553–563.
- DERS.: A1–A2–B1–B2–C1–C2. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen. In: *DaF* 40/1, 2003, S. 42–48.
- STUDER, THOMAS: Internationale Zertifikate für Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik in der Schweiz* (= Bulletin VALS/ASLA), 2004, S. 69–97.

Rachid Jai-Mansouri

Deutsch und Arabisch

Eine kontrastive Sprachbetrachtung¹

Man kann Sprachen und ihre spezifischen Strukturen, ihre konkret – historische gesellschaftliche Funktion sowie ihre Entwicklung nicht voll erfassen, wenn man sie nicht auch vergleichend verfolgt und die Ergebnisse dieses Vergleichs außersprachlichen bzw. innersprachlichen Begründungszusammenhängen zuzuordnen versucht. (Sternemann 1983, S. 94)

1. Sprachenvielfalt

Im Grunde genommen ist Sprache ein arbiträres Laut- und Zeichensystem, das von der Sprachgemeinschaft für unterschiedlichste Zwecke eingesetzt wird, hauptsächlich jedoch zur Kommunikation, zum Ausdruck der eigenen kulturellen Identität, zur Anknüpfung sozialer Beziehungen, als Quelle der Unterhaltung und als Mittel der Dichtung. Es gibt zwar Unterschiede zwischen den Sprachen in Bezug auf das von ihnen verwendete Lautinventar, die Grammatik, das Vokabular und die Dis-

RACHID JAI-MANSOURI ist Professor für Deutsch an der Faculté de Lettres – Dhar Mehrnaz, Département d' Allemand in Fes. 198, Hay Arraha, Route d'Ain Smen, 30000 Fes / Marokko.
E-Mail: jaimansouri@menara.ma

1 Überarbeitete und erweiterte Fassung vom Vortrag »Deutsch im Vergleich mit dem Arabischen – oder: Wie lernen Marokkaner Deutsch«, gehalten am 14. Mai 2004 an der Universität Klagenfurt im Rahmen des internationalen Symposiums »Deutsche Sprache – schwere Sprache!?!« Deutsch im Vergleich mit anderen Sprachen – Eine Einladung zur kontrastiven Sprachbetrachtung. Universität Klagenfurt, 13./14. Mai 2004. Der Originaltext ist im *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 30 (2004) erschienen.

kursmuster, aber allen Sprachen ist gemein, dass sie hochkomplexe Systeme darstellen. Dabei leben auf unserem Planeten zurzeit über sechs Milliarden Menschen, die insgesamt zwischen sechs- und siebentausend Sprachen sprechen. Allein in Europa gibt es, Schätzungen zufolge, 225 indigene Sprachen. Nimmt man als Basis die Anzahl der Muttersprachler, so sind die fünf größten Sprachen in Europa Russisch, Deutsch, Englisch, Französisch und Italienisch. Manche Sprachen sind untereinander verwandt und bilden eine Sprachgemeinschaft. So gehören die meisten Sprachen Europas aufgrund ihrer Entstehung aus einer gemeinsamen Ursprache zur indogermanischen Sprachfamilie. Diese wird in verschiedene Untergruppen geteilt, wobei in Europa die größten Sprachfamilien die germanische, die romanische und die slawische sind, mit der größten Anzahl an Sprachen und Sprechern.

Zum Festhalten der gesprochenen Sprache wird eine Vielfalt von Schriften eingesetzt, wobei die meisten Sprachen die lateinische Schrift benutzen. Manche deutschsprachigen Texte sind in gotischer Schrift geschrieben, irische verwenden mitunter auch die traditionelle gälische Schrift, für Russisch und andere slawische Sprachen wurde die kyrillische Schrift entwickelt, und Griechisch, Jiddisch, Armenisch und Georgisch haben jeweils ihre eigene Schrift. Arabisch, Chinesisch und Hindi zählen heute, mit jeweils eigener Schrift, zu den am weitesten verbreiteten außereuropäischen Sprachen. Die Hälfte bis zwei Drittel der Weltbevölkerung ist zweisprachig, und eine beachtliche Anzahl der Bewohnerinnen dieser Erde sind sogar mehrsprachig. Somit ist Mehrsprachigkeit dominierender in unserer Welt als Einsprachigkeit.

Alle Sprachen haben eine ihnen eigene Identität und ihren besonderen Wert, und alle sind gleichermaßen als Ausdrucks- und Verständigungsmittel geeignet. Jede Sprache vermittelt aber ein eigenes Weltbild und spiegelt die eigene, einzigartige Geschichte wider. Tatsache ist, dass auch unsere Sprache von der Sprachverwendung unserer Mitmenschen beeinflusst wird und dass lebende Sprachen und Kulturen ständigem Wandel unterworfen sind. Die Sprachen stehen immer miteinander in Kontakt und beeinflussen sich gegenseitig, vor allem indem sie Wörter aus anderen Sprachen entlehnen. Der Prozess ihrer gegenseitigen Beeinflussung ist daher kein Produkt der heutigen Zeit, sondern er hat jede Sprache in ihrer Entwicklung begleitet. Englisch, zum Beispiel, hat im Laufe der Jahrhunderte Wörter aus über 350 Sprachen importiert. Heute entlehnen viele der anderen europäischen Sprachen Wörter aus dem Englischen. Durch die neuen Medien ergeben sich für unsere Sprachen sogar neue Möglichkeiten zum Wachsen und Weiterentwickeln.

2. Deutsch in Marokko

Es gehört zu den allgemein akzeptierten Erkenntnissen der Forschung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, dass zwei oder mehr Sprachen zu sprechen eine normale, weit verbreitete menschliche Fähigkeit ist, und dass der Erwerb von zwei oder mehreren Sprachen in natürlichen Lebenssituationen grundsätzlich kein Problem darstellt; sogar geistig behinderte Menschen sind davon nicht ausgeschlossen (Stern 2002, S. 3). Es gibt auch keine »schwierigeren« oder »leichteren« Sprachen. Untersuchungen haben gezeigt, dass der Erstspracherwerb gleich lang dauert,

egal um welche Sprache es sich handelt. Allerdings unterscheiden sich oft die Einstellungen zur eigenen Sprache von denjenigen zu jeder beliebigen Fremdsprache. Es ist deshalb verständlich, dass die Meinungen und Einstellungen zur deutschen Sprache in Marokko sehr unterschiedlich sind; doch trotz der weit verbreiteten Meinung, Deutsch sei eine schwere Sprache, nimmt die Zahl der Deutschlerner in Marokko sowohl an den staatlichen Gymnasien und Universitäten als auch an privaten Sprachinstituten ständig zu (Jai-Mansouri 2004a). Bereits in der Protektoratszeit (1912–1956) haben die Franzosen den DaF-Unterricht in Marokko eingeführt. Zurzeit muss man in den letzten drei Jahren des Gymnasiums neben Französisch noch eine weitere Fremdsprache als Wahlpflichtfach in Marokko lernen: Englisch, Spanisch, Italienisch oder Deutsch. Seit Anfang der 1990er Jahre bieten Privatschulen Deutschunterricht hauptsächlich in Form von Intensivkursen an, in denen sie ihre Kursteilnehmer in sieben bis neun Monaten auf das Niveau des *Zertifikat Deutsch* und, seit September 2003, auf das Niveau der *Mittelstufe* vorbereiten. Es handelt sich dabei hauptsächlich um Abiturienten, die meistens Englisch auf dem Gymnasium gelernt haben und am Studium in einem deutschsprachigen Land interessiert sind.

Zum Studium an den Abteilungen für Fremdsprachenphilologien in Marokko ist der Nachweis über den Erwerb der jeweiligen Sprache während der Gymnasialzeit eine notwendige Voraussetzung. Das gilt selbstverständlich auch für das Germanistikstudium, das zurzeit an drei marokkanischen Universitäten als voller Studiengang und als Hauptfach angeboten wird, denn der Unterricht wird auf Deutsch abgehalten.² In den ersten beiden Studienjahren der vierjährigen akademischen Ausbildung wird der Akzent hauptsächlich auf die Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten der Studierenden durch die Vermittlung von Grammatik und Wortschatz ebenso wie durch die Einübung im Lese- und Hörverstehen gelegt. Durch diese intensive Sprachpraxis sollen die Studierenden in die Lage versetzt werden, eine Fachveranstaltung im Hauptstudium zu hören und zu verstehen und außerdem Referate zu verfassen und zu halten. Parallel zur zunehmenden Zahl der DaF-Lerner an den Gymnasien und Privatschulen ist die Zahl der Studierenden, vor allem an der Deutschabteilung der Universität Fes, in den letzten Jahren so stark gestiegen, dass sie die größte Zahl der Germanistikstudierenden im Vergleich mit den anderen Deutschabteilungen in der arabischen Welt und sogar im Iran und Irak aufweist (Jai-Mansouri 2004a).

3. Die Muttersprache(n) der marokkanischen Deutschlerner

In Marokko ist Arabisch die Muttersprache der oben dargestellten Gruppen von Deutschlernern, und es gilt nun, diese Sprache kurz vorzustellen: Arabisch wird zur Familie der semitischen Sprachen gerechnet. Andere Familienmitglieder dieser

² Vgl. *Bulletin Officiel* (= das marokkanische Amtsblatt), Nr. 3666 vom 2. Februar 1983.

Sprachengruppe sind zum Beispiel Hebräisch, die semitischen Sprachen von Äthiopien und Aramäisch. Im Norden und im Zentrum der arabischen Halbinsel wurden Inschriften gefunden, die in die Zeit von ca. 50 v. Chr. bis 50 n. Chr. fallen und als Vorläufer der arabischen Sprache angesehen werden können.

Die Vereinten Nationen haben 1974 Arabisch als sechste offizielle Verkehrssprache zugelassen. 19 Länder der Welt geben Arabisch als ihre offizielle Landessprache an und für viele Länder der Welt hat die Sprache als »Zweitsprache« große Bedeutung. Arabisch wird heutzutage von fast 200 Millionen Menschen gesprochen und im täglichen Leben verwendet. Das Hocharabische ist Sprache des Islams, dem mehr als 600 Millionen Menschen angehören, und ist somit die verbindende Sprache aller Muslime in aller Welt. Es wird im Alltag selten gebraucht und wenn, dann nur zu offiziellen Anlässen. Ihm stehen eine Vielzahl von Dialekten gegenüber, die in den einzelnen Regionen sozusagen als Muttersprachen gelernt werden. Es ist auch das verbindende Glied, das die Dialekte der einzelnen Regionen, das Marokkanische, das Ägyptische oder das Irakische, überbrückt. Das Hocharabische wird im Grunde genommen als eigenes Unterrichtsfach erst in der Schule gelehrt. Dieses Arabisch, *fos'ha* genannt, wird von vielen Arabern sogar als die einzige Sprache betrachtet, obwohl es als Muttersprache heute fast von niemandem mehr gesprochen wird. Es wird aber auch heute noch, nur leicht verändert, als *geschriebene* Hochsprache benutzt, in der fast alle Bücher und Zeitungen erscheinen (außer in Tunesien, Marokko und in etwas geringerem Maße in Algerien, wo sich das Arabische diese Rolle mit dem Französischen teilen muss).

Auf den ersten Blick erkennt man, dass es sich beim Deutschen und Arabischen um zwei typologisch unterschiedliche Sprachsysteme handelt. Das Erlernen der arabischen Schrift ist für Deutsche bestimmt genauso schwierig wie das Erlernen der lateinischen Schrift durch Araber. Zum Glück werden wir, Araber, im frühen Schulalter, wenn nicht schon im Kindergarten, allmählich mit der lateinischen Schrift vertraut gemacht. Somit wird uns diese Mühe beim Erlernen von weiteren Fremdsprachen im Erwachsenenalter erspart. Zwar ist die arabische Schrift keine geheimnisvolle, also eine ganz normale *Buchstabenschrift*, dennoch ist es anfangs schwierig für den normal begabten Mitteleuropäer diese zu lernen, auszusprechen und zu schreiben. Allein das Schreiben von rechts nach links ist nach einer lebenslangen Gewöhnung der *links-rechts* Schreibrichtung nicht einfach zu bewerkstelligen. Auch die so genannten Verbindungen der einzelnen Buchstaben (Ligaturen) erschweren die Gewöhnung an die arabischen Schriftzeichen. Im Folgenden werden einige Aspekte dieser Sprache vorgestellt.

Arabisch wird mit dem arabischen Alphabet, das nur Konsonanten und Langvokale bezeichnet, von rechts nach links geschrieben. Es wird übrigens auch von rechts nach links gelesen, wobei zu beachten wäre, dass die Buchstaben je nach ihrer Position innerhalb eines Wortes (Anfang, Mitte oder Ende) immer anders geschrieben werden. Es gibt allerdings als Lern- und Lesehilfen ein System zur Kennzeichnung der Kurzvokale *a*, *i* und *u*, der Konsonantenverdopplungen und von Konsonanten, wenn sie keinen nachfolgenden Vokal (Vokalisierung) tragen. Diese werden in der normalen Schrift nicht wiedergegeben. Nur in Ausnahmefällen, als Lern-

Das arabische Alphabet im Überblick

| Buchstabe | Umschrift | Name | Aussprache |
|-----------|-----------------|--------------|---|
| ا | <i>a:</i> | Alif | Arbeit |
| ب | <i>B</i> | Ba:' | Bein |
| ت | <i>T</i> | Ta:' | Termin |
| ث | <i><u>T</u></i> | <u>Tha:'</u> | engl. <i>this</i> |
| ج | <i>G</i> | Ji:m | Journalist |
| ح | <i>H</i> | Ha:' | sehr stark gehauchtes h – wie <i>Hotel</i> |
| خ | <i><u>H</u></i> | <u>Kha:'</u> | <i>Dach, Buch</i> |
| د | <i>D</i> | Da:l | Daumen |
| ذ | <i><u>D</u></i> | <u>Tha:l</u> | engl: <i>mother</i> |
| ر | <i>R</i> | Ra:' | Rolle (stark gerollt) |
| ز | <i>Z</i> | Za:y | Sieben |
| س | <i>S</i> | si:n | Kasse |
| ش | <i>Š</i> | ši:n | <i>schreiben</i> |
| ص | <i>Sad</i> | Sa:d | verdampftes "s" |
| ض | <i>Dad</i> | Da:d | verdampftes "d" |
| ط | <i>Ta</i> | Ta:' | verdampftes "t" |
| ظ | <i>Za</i> | Za:' | verdampftes, lautes "z" |
| ع | <i>C</i> | ʿayn | Kehl-Laut – im Hals hinten – unbeschreiblich !! |
| غ | <i>G</i> | gayn | <i>Rose</i> |
| ف | <i>F</i> | Fa:' | <i>Ferien</i> |
| ق | <i>Q</i> | Qa:f | kehliges "k" |
| ك | <i>K</i> | Ka:f | <i>Karte</i> |
| ل | <i>L</i> | la:m | <i>Lesen</i> |
| م | <i>M</i> | Mi:m | <i>Mutter</i> |
| ن | <i>N</i> | Nu:n | <i>Norden</i> |
| ه | <i>H</i> | Ha:' | <i>Haus</i> |
| و | <i>w; u:</i> | Wa:w | eng. <i>Whay</i> |
| ي | <i>y; i:</i> | y; i: | <i>Jetzt</i> |

hilfe zur Betonung, werden sie in Schul- und Lehrbüchern oft geschrieben. Der Koran wird aber immer voll vokalisiert geschrieben und gedruckt. Grundsätzlich stellt das vokalisierte Schriftarabisch gleichzeitig eine präzise Lautschrift dar, was also bedeutet, dass das (Koran-)Arabisch so geschrieben wird, wie man es auch spricht.

Eigentlich lernen auch wir, Marokkaner, das Arabische, wohl gemerkt nicht nur die Schrift, sondern auch Wörter, Ausdrücke und syntaktische Regeln erst in der

Schule, da unsere Muttersprache das Marokkanische, die *darija* ist.³ Wir wachsen im Grunde genommen zweisprachig auf. Manche Berberkinder in entfernten ländlichen Regionen wachsen sogar dreisprachig auf, da sie eine der drei Berbersprachen (*Tarifit*, *Tamazight* oder *Tachelhit*) als »Muttersprache« haben, *darija* erst bei bestehenden Kontakten zu arabischen Mitschülern und Nachbarskindern, und *fos'ha* im Arabischunterricht lernen. Es kommt hinzu, dass man spätestens ab der dritten Grundschulklasse Französisch als erste *Fremdsprache* lernen muss. An dieser Stelle wird man sich die Frage stellen: Ist Deutsch für die marokkanischen Deutschlerner eine schwere Sprache?

4. Das Erlernen der deutschen Sprache und die damit verbundenen Schwierigkeiten

Im Deutschunterricht ebenso wie in den Germanistikseminaren hat der Lehrende meistens mit mehrsprachigen Kursteilnehmern zu tun. Allen ist gemeinsam, dass sie die marokkanische Umgangssprache, *darija*, beherrschen, ein ziemlich gutes Niveau in *fos'ha* und Französisch haben. Auf Grund der großen typologischen Unterschiede zwischen dem Deutschen und der arabischen Schriftsprache greifen die marokkanischen Deutschlerner oft unbewusst auf ihre Französischkenntnisse zurück. Sie benutzen lieber deutsch-französische Glossare, Wörterbücher und sogar französische Erläuterungen der deutschen Grammatik. Die Lehrer sind sich auch der typologischen Ähnlichkeit bewusst, und es fällt ihnen außerdem viel leichter, syntaktische oder semantische Strukturen im Vergleich mit der französischen Sprache zu erklären, als es der Fall mit der arabischen Sprache ist.

Die gezielte Abstützung auf Parallelwörter aus anderen Sprachen bildet sehr gute Voraussetzungen dafür, dass das Potential der entwickelten Sprachlernstrategien und die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse genutzt werden können. Die Frage nach der Auswirkung einer Fremdsprache auf das Erlernen einer zweiten wird übrigens in vielen Untersuchungen positiv beantwortet (Stern 2002, S. 3). Ausschlaggebend sind dabei die zunehmende Sprachbewusstheit, der Transfer von Lernstrategien insbesondere bei verwandten Sprachen, der schnellere Wortschatzerwerb und die erweiterte Verstehensfähigkeit. Beim Erlernen der zweiten Fremdsprache stützen sich die Lernenden stark auf die erste Fremdsprache. Im rezeptiven Bereich zeigen sich offensichtlich, selbstverständlich neben Blockierungen, viele Vorteile, aber – vor allem bei verwandten Sprachen – auch positive Auswirkungen bezüglich der Aussprache und des freien Sprechens. Bilinguale haben unter Umständen auch kognitive Vorteile. Studien haben gezeigt, dass sie in bestimmten Bereichen der kognitiven Entwicklung schnellere Fortschritte machen als Monolinguale und dass sie in vieler Hinsicht kreativer mit Sprache umgehen. Im Folgenden werden einige Bei-

³ *darija* ist die Bezeichnung für die marokkanische Umgangssprache; andere arabische Länder verwenden andere Termini für die Bezeichnung ihrer eigenen Umgangssprache.

spiele angeführt, die typische Aspekte des Arabischen aufzeigen und wesentliche typologische Unterschiede zwischen dem Deutschen und der arabischen Schriftsprache verdeutlichen.

Beide Sprachsysteme, das arabische und das deutsche, divergieren zum Beispiel sehr auf der graphemisch-phonologischen ebenso wie auf der morpho-syntaktischen Ebene. Eine ausführliche Analyse der bestehenden Unterschiede würde uns zu weit entfernen von der Verfolgung der eigentlichen Zielsetzung dieser Arbeit. Damit wir im Rahmen bleiben können, werden wir im Folgenden nur einige davon unterstreichen, die einen wichtigen exemplarischen Charakter haben.

Schon die Groß- und Kleinschreibung bereitet manchen marokkanischen Deutschlernern Schwierigkeiten, weil die im Deutschen obligatorische Großschreibung am Satzanfang und zu Beginn eines Substantivs im Arabischen nicht existiert. Aufgrund der fehlenden Entsprechung dieser orthographischen Regel im Arabischen scheint die Groß- und Kleinschreibung von den Deutschlernern willkürlich gehandhabt zu werden. Ebenso willkürlich gehen sie mit Satzzeichen um, da die Anwendung der Interpunktionszeichen im klassischen wie im modernen Arabisch aufgrund fehlender konsequenter Regeln willkürlich erfolgt. Viele greifen zwar auch hier auf ihre Französischkenntnisse zurück, aber es bleibt für sie schwer verständlich, wann ein deutsches Wort mitten im Satz groß und wann klein geschrieben wird, zumal nicht nur Eigennamen wie im Französischen, sondern alle deutschen Nomen im Unterschied zu den anderen Wortklassen wie Adjektive, Adverbien und Verben groß geschrieben werden. Es handelt sich hier eindeutig um interlinguale Interferenzfehler, die bei der Sprachproduktion entstehen. Oft werden sogar nötige Grapheme ausgelassen wie das <c> oder <s> in *scheinen* oder das wortfinale Graphem <e> in *Blume*. Die Auslassung des wortfinalen Graphems <e> am Ende von deutschen Wörtern zeigt vor allem den Einfluss des Französischen, da das wortfinale Graphem <e> dort nicht ausgesprochen wird. Bei der ersten Auslassung kann man unter Umständen davon ausgehen, dass die marokkanischen Deutschler für den deutschen Laut [ʃ] entweder die französische Graphemverbindung <ch> oder bei vorhandenen Englischkenntnissen die englische <sh> nehmen. Andere Fehler in dieser Hinsicht sind eher in der Schwierigkeit des deutschen Orthographiesystems an sich begründet, da der Laut [ʃ] am Silbenanfangsrand vor <p> und <t> wie in *sprechen* und *studieren* durch ein <s> wiedergegeben wird. Andererseits wird die Lautkombination [ts] wie in *kurz* oder *März* stets durch die Graphemverbindung <tz> wiedergegeben. In einigen Wörtern wie in *Katze* oder *Matratze* ist diese Schreibweise korrekt, deshalb liegt es nahe, dass diese auf andere Wörter, die die betreffende Lautkombination haben, ausgeweitet werden. Somit liegt eine interlinguale Interferenz vor.

Beim Vergleich beider morphologischer Systeme fällt auf, dass das Arabische nur zwei, das Deutsche hingegen drei Genera kennt. Da das deutsche Neutrum keine Entsprechung in der arabischen Sprache hat, ist zu erwarten, dass bei der Zuweisung von neutralem Geschlecht Probleme auftreten können. Hinzu kommt, dass es im Deutschen zu Abweichungen im Sexus und Genus, also zwischen natürlichem und grammatischem Geschlecht kommen kann, was im Arabischen nicht möglich

ist: Das deutsche Nomen *Mädchen* zum Beispiel weist weiblichen Sexus, jedoch neutralen Genus auf. Es kommt noch hinzu, dass das Arabische nur einen, nämlich den definiten Artikel kennt, welcher stets dieselbe morphologische Form aufweist, dessen Form also unabhängig ist vom Kasus, Numerus und Genus seines Bezugsnomens. Dieser Artikel wird im Arabischen stets mit seiner Bezugsgröße zusammengeschieden. Ein indefinites Artikelsystem fehlt in der arabischen Sprache vollständig. Besonders schwierig beim Erlernen der deutschen Sprache erweist sich für viele Deutschlerner die Kombination von Artikel, Adjektiv und Nomen, weil diese bei der Flexion verschiedene Endungen aufweisen. Die Unterschiede in den Flexionssuffixen werden vom entsprechenden Determinativ bedingt. Deshalb bereitet die Adjektivdeklinationsform den marokkanischen Deutschlernern auf Grund ihrer vergleichsweise großen Komplexität erhebliche Schwierigkeiten bei der Sprachproduktion. In diesem Punkt kann tatsächlich erhöhtes Fehlerpotenzial erwartet werden.

Doch, nicht nur die Deklination, auch die Konjugation unterscheidet sich grundlegend in beiden Sprachen. So gibt es in der Konjugationstabelle der arabischen Schriftsprache nicht nur Singular und Plural, sondern auch Dual. Infolgedessen weist ihre Konjugationstabelle auch Dualformen auf. Außerdem unterscheidet sie zwischen den männlichen und weiblichen Formen auch in der zweiten und dritten Person, und zwar sowohl in der Plural- als auch in der Dualform. Es ergibt sich daraus, dass es im Hocharabischen mehrfache Entsprechungen für manche deutschen Personalpronomen gibt: Für die dritte Person Plural lassen sich vier entsprechende Formen im Arabischen finden, die dritte Person des Duals ebenso wie die dritte Person des Plurals in ihren jeweiligen männlichen und weiblichen Formen. Im Marokkanischen wird diese Unterscheidung aufgehoben, sodass es für die zehn Dual- und Pluralformen der Schriftsprache nur drei Entsprechungen, wie im Deutschen, gibt.

Auch das Tempussystem im Deutschen ist bedeutend differenzierter als im Arabischen. Die Konjugation der Verben erfolgt im Hocharabischen durch das Anhängen von Suffixen beim Perfekt, von Präfixen und Suffixen beim Präsens, und durch Anhängen eines Präfixes an die Präsensform wird das Futur gebildet:

Verbstamm: *kataba* (schreiben)
 Perfekt: *katabti* (du hast geschrieben *in der 2. Person Singular Femininum*)
 Präsens: *taktubina* (du schreibst *in der 2. Person Singular Femininum*)
 Futur: *sataktubina* (du wirst schreiben *in der 2. Person Singular Femininum*)

Die Bildung des Präteritums, des Plusquamperfekts und des Konjunktivs (im Sinne der Vermutung) erfolgt nicht direkt vom Verb, sondern durch die Verbindung der Perfekt-, der Präsens- oder einer seiner Stammformen mit anderen Wörtern:

Präteritum: *kana yaktubu* (er schrieb); *kana waqifan* (er stand)
 Plusquamperfekt: *kana qad kataba* (er hatte geschrieben)
 Konjunktiv II (Vermutung): *qad yaktubu* (er würde schreiben)

Im Hocharabischen gibt es neben der Singular- und Pluralform von Nomina noch eine Dualform, die hier Bestandteil des Numerus-Paradigmas ist. So heißt ein Buch *Kita:b*, zwei Bücher *Kita:ban*, drei und mehr Bücher *Kutub*. Im Deutschen kann man die Dualform durch ein lexikalisches Element wie *beide* ausdrücken, während sie im Arabischen eine grammatische Kategorie ist. Attribute werden immer dem zugehörigen Nomen nachgestellt.

Auf dem Grammatikgebiet haben Dativ- und Genitivergänzungen im Deutschen keine genaue Entsprechung im Arabischen, da ihre Funktion hier entweder durch eine Akkusativ- oder durch eine Präpositionalphrase übernommen wird. Diese können in beiden Sprachen weitgehend deckungsgleich verwendet werden. In einigen Fällen kann die deutsche Präpositionalphrase jedoch auch durch eine Akkusativergänzung wiedergegeben werden. Bei Situativ-, Direktiv- und Expansivergänzungen kann in beiden Sprachen vollständige Äquivalenz im Gebrauch festgestellt werden (Ahmad 1996, S. 180 f.). Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen der deutschen und der arabischen Satzstruktur ist die Möglichkeit der arabischen Sprache, Sätze ohne (finites) Verb zu bilden. Derartige Nominalsätze sind im Deutschen nicht möglich. Hingegen haben deutsche Spannsätze, also diejenigen Sätze, bei denen das Finitum die letzte Position im Satz einnimmt, im Arabischen keine Entsprechung, sodass davon auszugehen ist, dass die in deutschen Nebensätzen obligatorische Endposition des finiten Verbs bei der Umsetzung zu Problemen in der Wortstellung auf der Ebene der Satzstruktur führt.

Im Deutschen kann man außerdem den Unterschied zwischen einer bestimmten und einer unbestimmten Nominalgruppe unterscheiden, indem man den bestimmten oder unbestimmten Artikel vor das entsprechende Nomen stellt: *Das* Kind spielt Fußball; *ein* Kind spielt Fußball. Steht im Deutschen der bestimmte Artikel vor dem Nomen, so erfolgt die bestimmte Markierung im Arabischen durch das vorangestellte, unveränderliche Präfix *al*, durch ein nachfolgendes Wort im Genitiv oder durch ein nachfolgendes, direkt an das Wort angeschlossenes Personalsuffix. Eigennamen sind per definitionem determiniert und tragen keinen Artikel. Hingegen wird die unbestimmte Markierung durch ein Suffix in der Form von einem doppelten Vokalzeichen gekennzeichnet.

Weiterhin unterscheiden sich beide Sprachen im Ausdruck von Besitzverhältnissen: Das Deutsche nutzt hierzu in erster Linie possessive Determinative, welche vor dem Bezugsnomen und vor eventuellen (adjektivischen) Attributen stehen und mit beiden in Kasus, Numerus und Genus übereinstimmen müssen. Dem Arabischen stehen hierfür keine eigenen Wörter zur Verfügung: Es bedient sich zum einen so genannter *Possessivsuffixe* zur Realisierung des beschriebenen Sachverhalts. Diese Suffixe weisen je nach Geschlecht und Person verschiedene Formen auf. Zum anderen kann Besitz über die Kombination einer Präposition und den genannten Possessivsuffixen angezeigt werden. Auf Grund dieser Kontraste ist zu erwarten, dass vermehrt Fehler im Rahmen der korrekten Nutzung der deutschen Possessivdeterminative auftreten.

Auf Grund unserer jahrelangen Arbeit mit marokkanischen DaF-Lernern ebenso wie mit den Studierenden der Germanistik an der Universität Fes haben wir feststel-

len können, dass diese identifizierten Kontraste den Marokkanern Schwierigkeiten auf allen Ebenen beim Erlernen der deutschen Sprache bereiten. Diese stützen sich zum Verständnis von syntaktischen Formen mehr auf ihre Französischkenntnisse als auf die eigene Muttersprache. Sie halten sich nämlich nicht streng an *fos'ha* und reflektieren über die Sprache auch nicht in den Kategorien des Marokkanischen oder der im Alltag verwendeten Berbersprache (Maas 2000, S. 11 f.). Es muss jedoch unterstrichen werden, dass sich der Einfluss einer Fremdsprache, wie die Muttersprache, sowohl hemmend als auch fördernd auf den Lernprozess einer weiteren Sprache auswirken kann. Der Transfer ist positiv, insoweit die Übertragung der beherrschten sprachlichen Regeln auf die Zielsprache den Lernprozess fördert, und negativ, falls sie ihn hemmen sollte.

Deutsch und Arabisch können jeweils als eine schwierige oder als eine leichte Sprache betrachtet werden, je nachdem von welcher Perspektive sie gesehen und mit welcher Motivation sie gelernt wird. Wenn Deutschsprachige aus meinem Bekannten- und Freundeskreis sich darüber freuen, dass sie Deutsch nicht haben lernen müssen, so bedauere ich persönlich auf keinen Fall, dass mir, wie vielen Tausenden Marokkanern, Deutsch auf dem Gymnasium aufgezwungen wurde. Nach dem Abitur musste ich mich sogar im Familienkreis durchsetzen, um die Erlaubnis zum Studium der Germanistik in einer mir völlig fremden Stadt zu erhalten. Es fiel mir auch schwer, nach dem Studienabschluss das grüne Licht von meinen Verwandten zur Fortsetzung des Studiums im Ausland zu bekommen.

Was in unserer Zeit dringend nötig ist, sind Kampagnen, die das Verständnis für die Sprachenvielfalt in unserer Welt bei der breiten Öffentlichkeit fördern und diese über die Faktoren aufklären, die zur Erhaltung der Sprachen- wie der Kulturenvielfalt und somit zu interkultureller Verständigung beitragen. Eine dringende Maßnahme ist, das Interesse und die Neugier für Fremdsprachen zu wecken, da wir dringend ein Klima der sprachlichen Toleranz innerhalb und zwischen den verschiedenen Kulturen benötigen, und dies zu Beginn des 21. Jahrhunderts, in dem fast jeder Bürger überall auf der Welt in einer multilingualen Umgebung lebt. Selbst im Alltagsleben kommen wir mit vielen Sprachen in Kontakt: Unser Nachbar ist unter Umständen ein Mitbürger mit einer anderen Muttersprache oder stammt aus einem anderen Land, auch im Bus und auf der Straße und sogar in der eigenen Wohnung hören wir vor dem Fernsehapparat unterschiedlichste Sprachen. Wir können deshalb gemeinsam nur froh sein, dass wir – wenn auch mit einigen Unterschieden – über die Fähigkeit verfügen, Fremdsprachen zu erwerben, denn diese öffnen uns das Tor zu neuen Welten, Menschen und Kulturen. Nur das Verständnis der Sprache kann auch Verständnis für die Menschen bedeuten. In diesem Sinne sollte die Sprache nicht für die Aufhetzung zu Gewalttaten missbraucht werden, sondern in erster Linie unabhängig von jeder Ideologie dem Zweck des Weltfriedens dienen. Zum Frieden rufen wir abschließend mit dem Grußwort des Islam auf: *Assalamu alaikum*, der Friede sei mit euch!

Literatur

- ABBOUD, ABDOU: Sprachliche Barrieren und kulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Arabern. In: *Orient* 32 (1991), H. 4, S. 536–542.
- AHMAD, FERHAN SHAHAB: *Kontrastive Linguistik Deutsch/Arabisch. Zur Relevanz der kontrastiven Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg 1996.
- AHMED, MOSTAFA: *Die Bedingungsgefüge im Arabischen und im Deutschen*. Heidelberg: 1995.
- BOUCHARA, ABDELAZIZ: *Höflichkeitsformen in der Interaktion von Deutschen und Arabern. Ein Beitrag zur interkulturellen Kommunikation*. Tübingen 2002.
- CARTAGENA, NELSON: Kontrastive Linguistik. Linguistique contrastive. In: Holtus, Günter u. a. (Hrsg.): *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Bd. I, 2. Tübingen 2001, S. 687–704.
- JAI-MANSOURI, RACHID: Das Germanistikstudium in Marokko mit Blick auf die geplante Universitätsreform. In: DAAD (Hrsg.): *Germanistentreffen, Deutschland – arabische Länder*. Iran, Bonn 2002. Siegburg 2003, S. 37–50.
- DERS.: Deutsch im Vergleich mit dem Arabischen – oder: Wie lernen Marokkaner Deutsch? In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 30 (2004a), S. 241–253.
- DERS.: Kurzsichtigkeit oder Rücksichtslosigkeit? Zur Studienreform in Marokko im Jahre 2003. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 30 (2004b), S. 343–349.
- DERS.: Europa und der deutschsprachige Raum als Denkhorizont? Ansichten und Ansätze zu einer interkulturell und interdisziplinär orientierten Germanistik im Maghreb. In: Thum, Bernd u. a. (Hrsg.): *Praxis interkultureller Germanistik. Forschung, Bildung, Politik*. München 1993, S. 323–336 (= Publikationen der GIG, 4).
- MAAS, UTZ u. a. (Hrsg.): *Perspektiven eines typologisch orientierten Sprachvergleichs Deutsch-Arabisch, Arabisch-Deutsch*. Kairo: 2000.
- MAHER, MOUSTAFA: Schwerpunkte einer deutsch-arabischen kontrastiven Grammatik. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 9 (1983), S. 164–179.
- STERN, OTTO: *Wissenschaftliches Gutachten über den teilweise gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen in der Primarschule*. Zürich: Pädagogische Hochschule 2002, S. 3.
- STERNEMANN, REINHARD: *Einführung in die konfrontative Linguistik*. Leipzig 1983.

Erzsébet Forgács

Deutsch in Ungarn

Zu den Schwierigkeiten des Deutschlernens für ungarische MuttersprachlerInnen

1. Einführung

Ist es wirklich ein aussichtsloses Unterfangen, die deutsche Sprache zu erlernen? – Unmöglich ist das sicherlich nicht, denn Deutsch ist in den ehemaligen EU-Ländern nach Englisch und Französisch die dritte Fremdsprache, und nach der EU-Erweiterung im Jahre 2004 ist Deutsch nun wohl als die zweite Fremdsprache zu betrachten. In Ungarn – wie in den MOE- und GUS-Ländern – steht Deutsch auf der Rangliste der Fremdsprachen auf dem zweiten Platz.¹ Ob eine Sprache als »schwer« oder »leicht« empfunden wird, ist relativ: Es hängt jeweils davon ab, ob die Fremdsprache mit der Muttersprache des Lerners Ähnlichkeiten aufweist oder sich von ihr völlig unterscheidet, und sicherlich spielt die Motivation des Lerners auch eine nicht unwesentliche Rolle.

Im Vergleich zum Englischen ist das Deutsche eine morphologisch komplexe Sprache, deshalb erweist sich das Erlernen der deutschen Sprache nach dem des Englischen für ungarische Muttersprachler schwierig. Unabhängig aber davon, ob Deutsch als erste oder als zweite Fremdsprache erlernt wird, können die Schwierig-

ERZSÉBET FORGÁCS ist Inhaberin des Lehrstuhls für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Fakultät der Univesität Szeged. Hattyas sor 10, Postfach 396, H-6725 Szeged.
E-Mail: forgacs@igytf.u-szeged.hu

¹ Zum Status des Deutschen als Fremdsprache in der EU und in Ungarn vgl. Antoni 1999, S. 119; Csizér/Dörnyei/Németh 2001; Forgács 2002; Lukács 2002, S. 10f. und Terestyéni 1999.

keiten leichter bewältigt werden, wenn die Divergenzen zwischen dem Deutschen und dem Ungarischen bewusst erfasst werden. Der DaF-Lehrer muss diese ausführlich behandeln, um Regeln erkennen zu lassen und dadurch Fehlern vorzubeugen. Wenn man weiß, wo typische Fehler vorkommen, kann man sie besser beseitigen. Die kontrastive Sicht wird nicht nur von DaF-Lehrern mit ungarischer Muttersprache, sondern durchaus auch von DaF-Lehrern mit deutscher Muttersprache erwartet, daher will dieser Beitrag beide genannten Gruppen ansprechen.

Es werden hier einige typische Probleme aufgelistet, welche das Erlernen der deutschen Sprache für ungarische Muttersprachler erschweren können. Die Divergenzen zwischen den beiden Sprachen werden auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen aufgezeigt, die Ursachen der Interferenzfehler werden auf kontrastiver Basis dargestellt.

2. Schwierigkeiten auf der phonologischen Ebene

2.1. Zwischen dem Phoneminventar des Ungarischen und des Deutschen gibt es keine gravierenden Unterschiede, doch kann man deutschsprechende Ungarn an ihrem typischen Akzent erkennen. Leider haben nur noch wenige Fremdsprachenlehrer erkannt, dass neben Lexik und Grammatik auch Phonetik, d. h. sowohl Artikulation als auch Intonation unterrichtet werden soll. (Es gibt jedoch zahlreiche Möglichkeiten, die Phonetik in den DaF-Unterricht zu integrieren – vgl. Sárvári 2002.)

Phonetische Interferenzerscheinungen treten auf, indem die Ungarn die phonetischen Charakteristika ihrer Muttersprache auf das Deutsche übertragen. Der für die Ungarn typische Akzent erscheint zum Beispiel bei der Aussprache der Konsonanten *p*, *t*, *k*, die als Anlaute im Ungarischen ungehaucht, im Deutschen dagegen gehaucht artikuliert werden, zum Beispiel *párna* »Kissen«, *tartalom* »Inhalt«, *kutya* »Hund« vs. zum Beispiel *Pater*, *Tafel*, *Kater* usw.²

2.2. Der Konsonant *r* ist im Ungarischen immer ein Zungenspitzen-*r*, d. h. es wird – im Unterschied zum Deutschen – auch im Auslaut deutlich artikuliert, zum Beispiel *madár* (»Vogel«) [mada:r]. Diese Aussprache erscheint fälschlicherweise auch in solchen deutschen Wörtern wie *Zimmer*, *Hammer*, *Lehrer* usw.

2 Auf der anderen Seite gibt es typische Aussprachefehler, an denen man Sprecher mit deutscher Muttersprache erkennen kann. Das Ungarische hat zum Beispiel einen Vokal, der im Deutschen nicht existiert: Das ist der labiale *a*, der im Vergleich zum deutschen illabialen *a* geschlossener, aber offener als der deutsche Vokal *o* ausgesprochen wird (z. B. in *alma* »Apfel«; *harap* »(er/sie/es) beißt«; *lassan* »langsam«). Der andere typische Fehler ist bei den Konsonanten zu beobachten: In *gy*, *ty* und *ny* sind *d*, *t* und *n* mit *j* zu einem neuen Verschlusslaut verschmolzen, Sprecher mit deutscher Muttersprache artikulieren sie jedoch so, als wären sie zwei getrennte Konsonanten (vgl. dazu T. Forgács 2004, S. 25, 29). (Vgl. z. B. *gyerekek* (»Kinder«) – wie in russ. *дети*; *tyúk* (»Huhn«) – wie in russ. *мать*; *nyúl* (»Hase«) wie in russ. *нел*.)

2.3. Fehler können nicht nur bei der Artikulation, sondern auch bei der Akzentuierung entstehen, im Ungarischen liegt nämlich der Wortakzent immer auf der ersten Silbe. Außerdem hat die Betonung im Ungarischen keine bedeutungsunterscheidende Funktion. Deshalb können die deutschen Verben mit unbetontem und betontem *durch-*, *hinter-*, *über-*, *um-*, *unter-* und *wieder-* als erstem Glied leicht verwechselt werden, was aber auch zu grammatischen Fehlern bei der Perfektbildung führen kann (vgl. Rausch/Rausch 1993, S. 161ff.), zum Beispiel:

*Der Direktor hat den jungen Angestellten bei der Gehaltserhöhung über|gangen.
Die Abgeordneten sind zum neuen Punkt der Tagesordnung über|ge|gangen.*

Verbalpräfixe sind dagegen im Ungarischen immer betont und immer trennbar. Der Wortakzent kann auch für die neue Rechtschreibung als relevant erscheinen: *ß* drückt die Länge des vorangehenden Vokals aus (z. B. *Fuß*, *Gruß*, *Straße*, *Maß* usw.), nach kurzem Vokal wird dagegen *ss* geschrieben (z. B. *Kuss*, *Nuss*, *hässlich*, *ein bisschen*, *Fluss*, *Hass*, *Ross*, *Schloss* usw.).

2.4. Typische Interferenzfehler können auch bei der Aussprache doppelt geschriebener Konsonanten entstehen: Im Ungarischen bezeichnet nämlich die Doppelschreibung nicht die Kürze des vorangehenden Vokals, sondern die Länge, die Dehnung des Konsonanten, wie zum Beispiel in *kanna* »Kanne«, *elemmel* »mit Batterie«, *kettő* »zwei« usw.³ Deshalb werden die doppelten Konsonanten auch in deutschen Wörtern – fälschlicherweise – lang ausgesprochen, wie zum Beispiel in *Rennen*, *Schwimmen* und *Rettung* usw.

2.5. Wiederum ganz typisch ist, dass ungarische Muttersprachler die Endungen deutscher Wörter, vor allem die Endung *-en* allzu deutlich aussprechen (als Infinitivendung; als Konjugationsmorphem für Plural erste und dritte Person; als Kasusmorphem bei schwachen Substantiven; als Pluralmorphem), zum Beispiel in *studieren*, (wir/sie) *essen*; (den) *Bären* (Akkusativ); die *Studenten*. Dieser Fehler kann darauf zurückgeführt werden, dass im Ungarischen die Vokale in allen Silben, d. h. auch im Auslaut, klar artikuliert werden und es wird auch im schulischen Unterricht großer Wert auf die deutliche Aussprache der grammatischen Morpheme gelegt.⁴

3 Die falsche Aussprache kann im Ungarischen leicht zu Missverständnis führen, vgl. zum Beispiel die folgenden Wörter:

hasal »er/sie/es liegt auf dem Bauch« ↔ *hassal* »mit dem Bauch«

fülel »er/sie/es horcht« ↔ *füllel* »mit dem Ohr«

fejfel »er/sie/es köpfelt, d. h. stößt den Ball mit dem Kopf« ↔ *fejjel* »mit dem Kopf«

szegel »er/sie/es schlägt den Nagel/die Nägel ein« ↔ *szeggel* »mit dem Nagel«

Vgl. auch das oben angegebene Wort *elemmel* »mit Batterie« vs. *elemel* »nimmt etwas heimlich weg, stiehlt«.

4 In der ungarischen Umgangssprache kommt es natürlich ebenfalls vor, dass Endungen »verschluckt« werden, wobei das auslautende *-l* und *-r* eine Dehnung verursacht, z. B.: *siessél már* → spr.: [siessé: má:] (»beeile dich!«).

Den Unterschied sehen wir besonders deutlich bei der Kontrastierung systemtranszendenter Homonyme (vgl. T. Forgács 2004, S. 22): ung. *ketten* [ketten] (»zu zweit«) – dt. *Ketten* [»ketɐŋ] (Plural von *die Kette*). Mit dieser nach Deutlichkeit strebenden Aussprache hängt auch zusammen, dass die ungarische Kasusendung *-ig* (= dt. Präposition *bis*) im Ungarischen immer, d. h. auch als Auslaut, klar artikuliert und stimmhaft ausgesprochen wird, zum Beispiel: ung. *kettőig* (»bis zwei«), im Unterschied zum Beispiel zu dt. *achtzig* oder *lustig*.

3. Schwierigkeiten auf der morphologischen Ebene

3.1. Die Schwierigkeiten auf der morphologischen Ebene sind auf sprachtypologische Besonderheiten der beiden Sprachen zurückzuführen: Das Ungarische ist nämlich mit dem Deutschen weder genetisch noch typologisch verwandt. Das Deutsche ist bekanntlich eine indogermanische (indoeuropäische) Sprache, nach seinem Sprachtyp gehört es zu den flektierenden Sprachen. Das Ungarische ist dagegen eine finno-ugrische agglutinierende Sprache. Aus den sprachtypologischen Besonderheiten ergibt sich, dass das Ungarische bei der Formenbildung eher synthetisch, das Deutsche dagegen eher analytisch vorgeht, zum Beispiel:

ung. *tan|ít|vány|ai|m|ék|é|i|t* = dt. *die* (z. B. Sachen usw. – Akkusativ) *meiner Schüler* bzw. *die* (z. B. Sachen usw. – Akkusativ) *von denen, die ich unterrichte*

| | |
|-------------|-------------------------------------|
| <i>tan</i> | = Stamm-Morphem (dt. <i>Lehre</i>) |
| <i>ít</i> | = Kausativ-Suffix |
| <i>vány</i> | = Derivationsuffix |
| <i>ai</i> | = Pluralzeichen des Besitzes |
| <i>m</i> | = Besitzerzeichen |
| <i>ék</i> | = Derivationsuffix |
| <i>é</i> | = Besitzzeichen |
| <i>i</i> | = Pluralzeichen des Besitzes |
| <i>t</i> | = Kasussuffix (Akkusativ) |

3.2. Den ungarischen Kasusmorphemen entsprechen im Deutschen die Kasus und die Verbindungen einer Präposition mit einem Kasus, zum Beispiel:

(a) *gyerek|nek* → **dem** Kind
 (a) *hibá|t* → **den** Fehler
 (a) *mozi|ban* → **im** (in dem) Kino
 (az) *asztal|on* → **auf dem** Tisch
 (a) *film|ről* → **über den** Film.

Eine besondere Fehlerquelle stellen diejenigen Präpositionen dar, welche – abhängig von ihrer Bedeutung/Richtung – zwei Kasus regieren (z. B. *auf*, *an*, *in* usw.). Fehler entstehen oft deshalb, weil das Genus des Substantivs verfehlt wird: Das Wissen über den von der Präposition regierten Kasus nützt nichts, wenn man die Genera verwechselt und somit den Artikel und/oder das Adjektiv falsch dekliniert. Die ungarischen Substantive verfügen über kein Genus. Den deutschen bestimmten Artikeln *der*, *die*, *das* und der Pluralform *die* entspricht im Ungarischen ein Artikel mit

zwei Formvarianten, nämlich *a* und *az*. Ihre Verwendung hängt nur davon ab, wie das Substantiv anlautet:

| | a vor konsonantisch anlautenden Wörtern | az vor vokalisch anlautenden Wörtern |
|----------|--|--|
| Singular | <i>a férfi</i> = der Mann <i>a nő</i> = die Frau <i>a gyerek</i> = das Kind | <i>az ember</i> = der Mensch <i>az unoka</i> = der Enkel/ die Enkelin (das Enkelkind) <i>az ablak</i> = das Fenster |
| Plural | <i>a nyelvek</i> = die Sprachen | <i>az idegen nyelvek</i> = die Fremdsprachen [wörtl.: die fremden Sprachen] |

Das Erlernen der drei Genera stellt für ungarische Muttersprachler ein großes Problem dar. Sogar bei den motivierten Substantiven, die also neben dem grammatischen auch noch ein natürliches Geschlecht haben, stimmen diese beiden nicht immer überein (vgl. z. B. *die Wache*, *das Mannequin*, *das Fräulein*, *das Mädchen*, *das Weib*, *das Huhn* usw.). Es gibt eine Reihe semantischer und formaler Gesichtspunkte, welche bei der Genusbestimmung Hilfe leisten sollen, genauso gibt es aber auch viele Ausnahmen. Wenn man das Genus verfehlt, begeht man einen grammatischen Fehler. Wenn jedoch die bestimmten Artikel homonymer Wortpaare verwechselt werden, entstehen semantische Fehler, zum Beispiel:

| | | | | |
|-------------------|-------------------------|---|-------------------|-----------------------------|
| <i>der See</i> | = ung. <i>tó</i> | ≠ | <i>die See</i> | = ung. <i>tenger</i> |
| <i>der Laster</i> | = ung. <i>teherautó</i> | ≠ | <i>das Laster</i> | = ung. <i>szenvedély</i> |
| <i>der Kiefer</i> | = ung. <i>állkapocs</i> | ≠ | <i>die Kiefer</i> | = ung. <i>erdei fenyő</i> . |

Homonyme Substantive unterscheiden sich gewöhnlich auch in ihrem Plural, was eine weitere Fehlerquelle bedeutet, zum Beispiel:

| | |
|--------------------|--|
| <i>kötet ek</i> | – Sg. der Band, Pl. die Bänd e |
| <i>szalag ok</i> | – Sg. das Band, Pl. die Bänd er |
| <i>együttes ek</i> | – Sg. die Band, Pl. die Band s |
| <i>pad ok</i> | – Sg. die Bank, Pl. die Bänk e |
| <i>bank ok</i> | – Sg. die Bank, Pl. die Bank en |
| <i>tartal ak</i> | – Sg. der Gehalt, Pl. die Gehalt e |
| <i>fizetés ek</i> | – Sg. das Gehalt, Pl. die Gehält er. |

3.3. Das Genusproblem erscheint auch bei den Personal- und bei den Possessivpronomina. Da das Ungarische im Singular dritter Person nur ein Personalpronomen hat: *ő*, kommt es oft vor, dass *er*, *sie* und *es* verwechselt werden. Genauso entspricht den deutschen Possessivpronomina *sein/ihr/sein* im Ungarischen ein einziges Wort, nämlich *övé* (in attributiver Stellung wird der bestimmte Artikel *az* mit dem Personalpronomen *ő* verwendet, der Besitz erhält ein sogenanntes Besitzerzeichen). Deshalb kommen bei den Possessivpronomina sehr oft Fehler vor: Es wird nicht darauf geachtet, welches Genus das Bezugswort hatte.

3.4. Auch bei der Pluralbildung können Probleme auftreten: Im Ungarischen gibt es nämlich ein einziges Pluralzeichen, das Suffix *-k*. Daher ist es für ungarische Deutschlerner schwierig zu bemerken, ob das jeweilige deutsche Substantiv seinen Plural ohne Pluralmorphem oder mit *-s*, *-(e)n*, *-er*, *-e* oder mit Umlaut bildet.

3.5. Die Adjektivdekliniation ist eine der größten Fehlerquellen bei ungarischen Deutschlernern, das morphologische Verhalten ungarischer und deutscher Adjektive weist nämlich in den drei möglichen Satzglied- (bzw. Satzgliedteil-)Funktionen erhebliche Unterschiede auf (vgl. Forgács 2004, S. 118f.):

Attributive Verwendung

| im Deutschen | im Ungarischen |
|--|--|
| Nom.: <i>der schnell e (schnell er e, schnell st e) Wagen</i> | – <i>a gyors (gyors abb, leg gyors abb) kocs</i> |
| Akk.: <i>den schnell en (schnell er en schnell st en) Wagen</i> | – <i>a gyors (gyors abb, leg gyors abb) kocsi t</i> |
| Gen.: <i>des schnell en (schnell er en, schnell st en) Wagen s</i> | – <i>a gyors (gyors abb, leg gyors abb) kocsi é (kocsi nak a ...)</i> |
| Dat.: <i>dem schnell en (schnell er en, schnell st en) Wagen</i> | – <i>a gyors (gyors abb, leg gyors abb) kocsi nak</i> |
| Das Adjektiv muss dekliniert werden (sowohl im Positiv als auch im Komparativ und Superlativ). | Das Adjektiv wird nicht dekliniert (weder im Positiv noch im Komparativ und Superlativ). |

Prädolative Verwendung

| | |
|--|---|
| Singular: <i>Der Wagen ist schnell. Dieser Wagen ist schnell er. Jener Wagen ist am schnell sten.</i> | <i>A kocs</i> <i>Ez a kocs</i> <i>Az a kocs</i> |
| Plural: <i>Diese Wagen sind schnell.</i> | <i>Ezek a kocsi</i> |
| Das Adjektiv wird weder im Singular noch im Plural dekliniert. | Das Adjektiv wird im Numerus angeglichen (vgl. das Pluralzeichen <i>-k</i>). |

Adverbiale Verwendung

| | |
|---|---|
| <i>Der Wagen fährt schnell. Dieser Wagen fährt schnell er. Jener Wagen fährt am schnell sten.</i> | <i>A kocs</i> <i>Ez a kocs</i> <i>Az a kocs</i> |
| Das Adjektiv wird weder in der Grundstufe noch in den beiden Steigerungsstufen dekliniert. | Das Adjektiv wird sowohl in der Grundstufe als auch in den beiden Steigerungsstufen mit Adverbialsuffixen versehen. |

Fehler kommen oft bei der prädikativen Verwendung vor: Nach dem Muster des Ungarischen werden prädikativ gebrauchte Adjektive auch im Deutschen in den Plural gesetzt. Die meisten Probleme mit dem Adjektivgebrauch ergeben sich aber in attributiver Stellung: Während das ungarische Adjektiv in dieser Satzgliedteil-Funktion nicht dekliniert (höchstens kompariert) wird, muss das deutsche Adjektiv stark, schwach oder eben gemischt dekliniert werden. Die deutsche Adjektivdeklinaton richtet sich bekanntlich nach dem sogenannten (übrigens sehr logischen) ökonomischen Prinzip, doch bereitet das Erlernen der drei Deklinationstypen für ungarische Deutschlerner erhebliche Probleme. Obwohl also die Regeln klar und allgemein bekannt sind, entstehen doch in den spontanen Interaktionen viele grammatische Fehler. Es fällt zum Beispiel schwer, darauf zu achten, dass das Adjektiv nach dem Indefinitpronomen *viele* stark, nach *alle* jedoch schwach dekliniert wird; nach dem Zahlwort *zwei* (wie nach jedem Numerale) soll das Adjektiv stark, aber nach *beide* schwach dekliniert werden.

3.6. Neben der Adjektivdeklinaton bereitet die Konjugation die größten Schwierigkeiten. Das ungarische Tempussystem ist nämlich viel einfacher, es kennt nur drei Tempusformen:

| | Tempora | |
|---------------------------|---|--|
| | Gegenwart | |
| Präsens | <i>Olvas unk.</i> <i>Táncol unk.</i> | <i>Wir les en.</i> <i>Wir tanz en.</i> |
| | Vergangenheit | |
| Präteritum (Imperfekt) | <i>Olvas t unk.</i> <i>Táncol t unk.</i> | <i>Wir las en.</i> <i>Wir tanz ten.</i> |
| Perfekt | – | <i>Wir haben ge les en.</i> <i>Wir haben ge tanz t.</i> |
| Plusquam- perfekt | – | <i>Nachdem wir ge les en hatten, ...</i> <i>Nachdem wir ge tanz t hatten, ...</i> |
| | Zukunft | |
| Futur I | <i>Olvas ni fogunk.</i> <i>Táncol ni fogunk.</i> | <i>Wir werden les en.</i> <i>Wir werden tanz en.</i> |
| Futur II | – | <i>Das werden sie ge les en haben.</i> |

Die Probleme treten vor allem bei den Vergangenheitsformen auf: Im Ungarischen wird die Vergangenheit immer mit dem Morphem *-t*, *-tt* ausgedrückt, dazu treten noch Konjugationsendungen. Im heutigen Ungarisch gibt es keine zusammengesetzten Vergangenheitsformen mehr, deshalb bereitet der deutsche Satzrahmen für Ungarn ernste Probleme.

Die Hilfsverben *sein* und *haben* werden im Perfekt oft verwechselt. Bei Gleich-, Vor- und Nachzeitigkeit wird im Ungarischen ein und dieselbe (nämlich die einzige) Vergangenheitsform gebraucht, daher kommen also die Fehler bei der Verwendung

von Plusquamperfekt. Besonders problematisch sind die zusammengesetzten Verbformen dann, wenn sie auch noch von einem Modalverb begleitet werden, da die Wortfolge oft verfehlt wird (man denke an Konstruktionen wie: *Ich habe vergessen, dass ich dir das hätte sagen sollen*). Das Ungarische kennt keine schwachen und starken Verben, deshalb begehen wir oft Fehler in der Konjugation.

4. Ausgewählte typische Interferenzfehler

4.1. Fehler bei der Verneinung

Im Ungarischen enthalten Verneinungssätze auch dann Negationspartikeln, wenn in diesen verneinende Indefinitpronomen vorkommen (z. B. *senki* = *niemand*, *semmi* = *nichts*, *semmilyen* = Verneinung von »solch einer«, *semennyi* = Verneinung von »wie/so viel« usw.) oder verneinende Pronominaladverbien (z. B. *sehol* = *nirgendwo*, *sehova* = *nirgendwohin*, *semmikor* = *nirgendwann* usw.).

Dadurch entsteht im Ungarischen eine sogenannte doppelte Verneinung, die im Deutschen zu Interferenzfehlern führen kann, zum Beispiel:

| | | |
|----------------------------------|---|---|
| <i>Senkinek sem (se) segít.</i> | → | <i>*Niemandem hilft er/sie/es nicht.</i> [wörtl.: <i>Niemandem nicht</i> hilft (er/sie/es).] Richtig: <i>Niemandem</i> hilft er/sie/es. |
| <i>Sehol sem érzi jól magát.</i> | → | <i>*Er/sie/es fühlt sich nirgendwo nicht gut.</i> [wörtl.: <i>Nirgendwo nicht</i> fühlt (er/sie/es) sich gut.] Richtig: <i>Er/sie/es</i> fühlt sich <i>nirgendwo</i> gut. |

4.2. Fehler beim Numerusgebrauch der Substantive

Im Ungarischen steht das Substantiv nach Numeralia immer im Singular, und dementsprechend natürlich auch das mit ihm kongruierende Verb. Das gilt auch bei unbestimmten Mengenbezeichnungen (z. B. bei Indefinit- und Fragepronomina). Aus der Übertragung dieser Regel resultieren wiederum Interferenzfehler:

| | | |
|-------------------------------------|---|---|
| <i>Három bonbon van a dobozban.</i> | → | <i>*Drei Bonbon ist in der Schachtel.</i> Richtig: <i>Drei Bonbons sind</i> in der Schachtel. |
| <i>Hány bonbon van a dobozban?</i> | → | <i>*Wie viel Bonbon ist in der Schachtel?</i> Richtig: <i>Wie viele Bonbons sind</i> in der Schachtel? |
| <i>Sok bonbon van a dobozban.</i> | → | <i>*Viel Bonbon ist in der Schachtel.</i> Richtig: <i>Viele Bonbons sind</i> in der Schachtel. |

Der Numerusgebrauch ungarischer und deutscher Substantive weist nicht nur nach Zahlwörtern Unterschiede auf. Im Ungarischen werden die Bezeichnungen für Obst- und Gemüsesorten im Singular verwendet, im Deutschen dagegen eher im Plural:

Mennyibe kerül az alma? → Was kosten **die Äpfel**?
Van még otthon paradicsom és borsó? → Haben wir noch zu Hause **Tomaten und Erbsen**?

Die Namen der Körperteile (auch Organe), die aus zusammengehörenden Teilen bestehen bzw. von denen wir zwei haben, und die Kleidungsstücke, welche wir an ihnen tragen, werden im Ungarischen im Singular, im Deutschen dagegen gewöhnlich im Plural verwendet:

Fáj a lábam. [wörtl.: Mein Fuß tut weh.] → Mir tun **die Füße** weh.
A dohányzás károsítja a tüdőt. → Das Rauchen schadet **den Lungen**.
Új cipőt vettem magamnak. → Ich habe mir neue **Schuhe** gekauft.

4.3. Fehler beim nominalen Prädikat

Im Ungarischen können drei Arten des Prädikats – nämlich verbales, nominales und nomino-verbales – unterschieden werden. Im Deutschen gibt es jedoch kein rein nominales Prädikat, denn ohne ein konjugiertes Verb kann man keinen vollständigen grammatischen Satz bilden. Im Ungarischen sind jedoch reine nominale Prädikate durchaus möglich, wenigstens in der dritten Person Singular und Plural des Indikativ Präsens:

Az anyám tanárnő. → *Meine Mutter **Lehrerin**.
 Richtig: Meine Mutter **ist Lehrerin**.
A szüleim tanárok. → *Meine Eltern **Lehrer**.
 Richtig: Meine Eltern **sind Lehrer**.
Az nagyapám beteg. → *Mein Großvater **krank**.
 Richtig: Mein Großvater **ist krank**.
A nagyszüleim betegek. → *Meine Großeltern **krank**.
 Richtig: Meine Großeltern **sind krank**.

4.4. Valenzbedingte Fehler

Die Fügungspotenz ungarischer und deutscher Wörter stimmt natürlich nicht immer überein: Wenn ein ungarisches Verb (Adjektiv oder Substantiv) andere Aktanten, d. h. valenzgebundene Ergänzungen haben muss/kann als sein deutsches Äquivalent, kommt es zu Interferenzfehlern:

A család egy fizetésből él. → *Die Familie lebt **aus** einem Gehalt.
 Richtig: **von** einem Gehalt
Idegen nyelvekből nagyon jó. → ***Aus** Fremdsprachen ist (er/sie/es) sehr gut.
 Richtig: **in** Fremdsprachen
Félek a sötétségtől. → *(Ich) habe Angst (ich fürchte mich) **von** der Dunkelheit.
 Richtig: **vor** der Dunkelheit
A nagymama elhossa az unokát a bölcsődéből. → *Die Großmutter holt das Enkelkind **aus** der Kinderkrippe ab.
 Richtig: **von** der Kinderkrippe

4.5. Schwierigkeiten bei der Verwendung der Numeralia

Von den Schwierigkeiten, die bei der Verwendung der Numeralia auftreten, seien hier die Kardinalia hervorgehoben: Ein wichtiger Unterschied zwischen den Kardinalzahlen ab *dreizehn* (im Ungarischen ab elf) bis *zwanzig* besteht darin, dass im Ungarischen die Einer nicht vor-, sondern nachgestellt werden:

| | | | |
|------|--------------------------|-----|---------------------------|
| 15 = | <i>tizen öt</i> (10 + 5) | vs. | <i>fünf zehn</i> (5 + 10) |
|------|--------------------------|-----|---------------------------|

Den Unterschied in der Reihenfolge der Kompositionsglieder können wir auch bei der Bildung der Zehner beobachten: Im Ungarischen stehen die Einer nach den Zehnern, im Deutschen dagegen gerade umgekehrt:

| | | | |
|------|-------------------------------|-----|-----------------------------------|
| 95 = | <i>kilenc ven öt</i> (90 + 5) | vs. | <i>fünf und neun zig</i> (5 + 90) |
| 59 = | <i>öt ven kilenc</i> (50 + 9) | vs. | <i>neun und fünf zig</i> (9 + 50) |

Aus dem oben Gesagten folgt, dass Zahlen oft falsch verstanden und falsch gelesen werden. Im Ungarischen wird auch die Jahreszahl anders als im Deutschen ausgesprochen, zum Beispiel 1999 → [tausendneunhundertneunzigneun]; im Deutschen dagegen: [neunzehnhundertneunundneunzig].

4.6. Interferenz im phraseologischen Bereich

Wenn ungarische und deutsche Phraseologismen formal-strukturell ähnlich sind, kann es leicht zu Interferenzfehlern kommen. Eine unter ungarischen Germanistikstudenten durchgeführte Fragebogenstudie zur Kenntnis des deutschen parämiologischen Minimums hat ergeben, dass ungarische Studenten nicht so sehr die deutschen Sprichwörter kennen, sondern die interlingualen Äquivalente aus dem Ungarischen ins Deutsche übertragen (vgl. Forgács 1998). Die zahlreichen Interferenzfehler zeigen eindeutig, dass es hier um Lehnübersetzungen aus dem Ungarischen geht. Diese Lehnübersetzungen ergeben meistens deshalb nicht das deutsche Sprichwort, weil im lexikalischen Bereich viele Eins-zu-viele-Entsprechungen existieren, und aus den mehreren vorhandenen Äquivalenten wird eben das falsche ausgewählt, zum Beispiel:

| | |
|--|---|
| <i>Hallgatni arany (beszélni ezüst).</i> | → *Reden ist Silber, Hören ist Gold. (Richtig: Reden ist Silber, Schweigen ist Gold.) |
| ung. <i>hallgatni</i> | → dt. <i>hören; schweigen</i> |
| <i>Vak tyúk is talál szemet.</i> | → *Ein blindes Huhn findet auch ein Auge (findet Augen auch/ kann auch ein Auge finden)/Kern/Ähre/Samen. (Richtig: Ein blindes Huhn findet auch einmal ein Korn.) |
| ung. <i>szem</i> | → dt. <i>Auge; Korn</i> |
| <i>Okos enged, számár szenved.</i> | → *Der Klügere lässt, der Dummere leidet. (Richtig: Der Klügere gibt nach.) |
| ung. <i>enged</i> → | dt. <i>lässt jmdn. etwas machen; lässt etwas zu; gibt nach.</i> |

Fehler können auch dadurch entstehen, dass einige deutsche Substantive – im Unterschied zum Ungarischen – sogar zwei Pluralformen haben können:

A ruha teszi az embert. → **Kleider machen Menschen.*
(Richtig: *Kleider machen Leute.*)

5. Abschließende Gedanken

In diesem Beitrag wurden Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen als Fremdsprache für ungarische Muttersprachler erörtert. Es wurde davon ausgegangen, dass durch die systematische Behandlung der Unterschiede sprachliche Äußerungen bewusster formuliert werden und daher weniger Fehler gemacht werden. Besonders relevant erscheint diese Bewusstmachung bei angehenden Deutschlehrern. Das Erfassen der Regeln macht deutlich, dass die deutsche Sprache zwar morphologisch komplex, aber durchaus erlernbar ist. Durch die systematische kontrastive Betrachtung soll für Sprachsysteme sensibilisiert werden, wobei sowohl die ungarische Muttersprache des Lernenden als auch die Fremdsprache, in diesem Fall das Deutsche, gemeint sind.

Das Ziel – nämlich Regeln bewusst zu machen, auf die Gefahr eventueller Interferenzfehler hinzuweisen – kann nur dann erreicht werden, wenn sowohl der Lehrer als auch der Lerner über beide Sprachsysteme »ausreichende Kenntnisse« hat. Deshalb plädiere ich dafür, dass auch die in Ungarn tätigen Deutschlehrer Ungarisch lernen. Sonst ist der kontrastive Ansatz nicht zu verwirklichen, sonst erkennen sie nicht, warum ungarische Deutschlernende typische Fehler machen und sie können diesen auch nicht entgegenwirken.

Meiner Überzeugung nach gibt die kontrastive Sicht eine größere sprachliche Sicherheit und nicht zuletzt hilft sie, die Angst vor dem Deutschlernen zu nehmen: Wenn man die Unterschiede erkennt, sieht man ein, dass Deutsch gar nicht so schwer ist, wie es vielfach behauptet wird. Eine solche Einsicht kann die Attitüden dem Deutschen gegenüber in positiver Richtung beeinflussen und dazu beitragen, dass es seine Position als zweite Fremdsprache in Ungarn auch in der Zukunft nicht einbüßen muss.

Literatur

- ANTONI, ALFONZ: Az Európai Unió oktatási stratégiái. [Die Unterrichtsstrategien der Europäischen Union.] In: *Új Pedagógiai Szemle* 1999/3, S. 118–128.
- CSIZÉR, KATA; DÖRNYEI, ZOLTÁN; NÉMETH, NÓRA: Az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos attitűdök változása az általános iskolások körében az 1990-es évek Magyarországon. [Die Veränderung der Attitüden in Bezug auf den Fremdspracherwerb unter Grundschulern im Ungarn der 1990er Jahre.] In: *Modern Nyelvtanítás* 2001/4, S. 19–30.
- FORGÁCS, ERZSÉBET: Zur Bekanntheit deutscher Sprichwörter unter ungarischen Germanistikstudenten. In: *DUFU (Deutschunterricht für Ungarn)* 1998/3, S. 42–58.

- DIES.: Das Deutsche als Weltsprache, Fremdsprache und Minderheitensprache an der Jahrtausendwende. In: Forgács, Erzsébet (Hrsg.): *Die deutsche Sprache im vielsprachigen Europa des 21. Jahrhunderts*. Vorträge der internationalen germanistischen Konferenz in Szeged, 3. bis 5. September 2001 (Szeged). Szeged: Grimm 2002, S. 8–28.
- DIES.: *Morphologie des Deutschen im Überblick* (Die Wortarten des Deutschen mit Ausnahme des Verbs). Ein Studien- und Arbeitsbuch für ungarische Studienanfänger des Faches Germanistik. Szeged: Klebelsberg Kuno Egyetemi Kiadó 2004.
- FORGÁCS, TAMÁS: *Ungarische Grammatik*. Wien: Edition Praesens 2004, 2., verbesserte Aufl.
- LUKÁCS, KRISZTINA: Nyelvoktatás Magyarországon – európai mércével. [Sprachunterricht in Ungarn – nach europäischem Maßstab.] In: *Nyelvi Mércé* 2002/1-2, Jg. 2, S. 5–15.
- RAUSCH, RUDOLF; RAUSCH, ILKA: *Deutsche Phonetik für Ausländer*. Berlin u. a.: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie 1993, 3. Aufl.
- SÁRVÁRI, TÜNDE: Möglichkeiten für die Integration der Phonetik im DaF-Unterricht. Beispiele aus dem Grundschulbereich. In: *DUFU (Deutschunterricht für Ungarn)* 2002/1–2. S. 76–87.
- TERESTYÉNI, TAMÁS: Adatok a magyarországi nyelvi-kommunikációs kultúra állapotáról. [Angaben zur Sprach- und Kommunikationskultur in Ungarn.] In: Glatz, Ferenc (Szerk.): *A magyar nyelv az informatika korában*. [Die ungarische Sprache im Zeitalter der Informatik.] Budapest: Magyar Tudományos Akadémia 1999, S. 155–175.

Ana Marija Muster

Typische Schwierigkeiten slowenischer DeutschlerInnen

Beim gelenkten Fremdsprachenunterricht kann die Ausgangssprache nicht außer Acht gelassen werden, obwohl das in einigen früheren Methoden versucht wurde. Beim Fremdsprechenlernen gibt es zwischen der Ausgangssprache und der Zielsprache zwei Extreme: große Ähnlichkeit bestimmter Elemente (sogar Identität) und einen krassen Unterschied (Inkompatibilität). Man spricht von symmetrischen und asymmetrischen Strukturen. Das ist für Sprachen wie Deutsch und Slowenisch von Bedeutung, denn es gibt bestimmte morpho-syntaktische Strukturen, die im Sinne interlingualer Interferenz als fehlerträchtige Problemzonen betrachtet werden.

DeutschlehrerInnen wissen ziemlich genau, was ihren Schülern schwer fällt. Mit einem Lehrbuch in der Hand vor der Klasse stehend, um ein schwieriges Kapitel zu erklären, stoßen sie oft bei ihren Schülern auf Unverständnis. Es wird geübt, aus anderen Büchern oder aus dem Internet wird noch eine zusätzliche Übung herbeigezaubert, aber die Schüler machen immer dieselben Fehler.

Aus einer Umfrage im Jahre 1996 ging hervor, dass slowenische GymnasiallehrerInnen, die ihre SchülerInnen auf die Matura vorbereiteten, folgende Problemfelder nannten:

ANA MARIJA MUSTER ist in der Germanistikabteilung der Philosophischen Fakultät der Universität Ljubljana als Professorin für Morphologie der deutschen Gegenwartssprache und DaF-Didaktik tätig. Askercevez, SLO-1000 Ljubljana.
E-Mail: ana-marija.muster@guest.arnes.si

1. Konjunktiv I, Deklination der Substantive;
2. Partizip Perfekt, Pronomen, indirekte Rede, Adjektivdeklination, Artikel;
3. Tempora, Wortfolge im Nebensatz, Perfekt, Konjunktiv II, Präpositionen, Imperativ, Passiv, Rektion der Verben;
4. Genus der Substantive;
5. Nebensätze.

Nun sehen wir uns die Ergebnisse der Umfrage im April 2004 an:

| <i>unter DeutschlehrerInnen</i> | <i>unter Germanistikstudierenden (3. Studienjahr)</i> |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. indirekte Rede 2. Konjunktiv I 3. Passiv 4. Adjektivdeklination 5. Artikelgebrauch 6. Präpositionen mit Genitiv 7. Relativpronomen 8. Partizipien (I, II) 9. Wechselpräpositionen 10. Genus der Substantive | Konjunktiv I indirekte Rede Konjunktiv II Präpositionen mit Genitiv Wechselpräpositionen Passiv Artikelgebrauch Genus der Substantive |

Was kann man feststellen? Die Probleme sind immer gleich, obwohl sich inzwischen im DaF-Unterricht in der Welt und auch in Slowenien viel verändert hat. Die kommunikative Methode hat viel dazu beigetragen, dass die SchülerInnen sehr bald in der Fremdsprache zu kommunizieren beginnen. Anfangs hat man der Kommunikation zu viel Priorität auf Kosten der Sprachkorrektheit gegeben. In den letzten Jahren gibt es viele moderne Lehrbücher, die dem bewussten Sprachenlernen neben der Entwicklung aller wichtigen Fähigkeiten einen gerechten Platz einräumen.

Wir sind jetzt beim Kern des Problems. Kommunikation heißt ja nicht nur einfache Alltagsgespräche zu führen, sondern auch schriftlich kommunizieren zu können.

Jedes Jahr stoßen wir beim Korrigieren der Maturaarbeiten auf ähnliche Probleme. Beim HV-Test und LV-Test geht es um Verständigung, also spielen die Grammatik und die Rechtschreibung keine entscheidende Rolle. Beim Grammatiktest dagegen muss alles stimmen, was geprüft wird.

Eine harte Nuss haben die Korrektoren beim Korrigieren der Aufsätze zu knacken. Beim kurzen gelenkten Aufsatz (Brief) geht es nicht nur um die richtige Rechtschreibung und Sprachverwendung, sondern vielmehr um das passende Register, die Form und Einhaltung der Stilregeln. Die Produktion des längeren freien Aufsatzes (zwei Themen stehen zur Auswahl) zeigt, was und wie die SchülerInnen selbstständig in der Fremdsprache (die sie vier oder acht Jahre gelernt haben) ausdrücken können. Da sie beim Schreiben der Aufsätze auch Wörterbücher benutzen dürfen, entstehen zusätzliche Schwierigkeiten. Sie greifen nach diesen Hilfen nicht nur im Zweifelsfall, sondern vielmehr um ein Wort oder eine Wendung wörtlich zu

übersetzen. Manchmal behelfen sie sich einfach mit einem englischen Wort, das ihnen gerade einfällt (davon noch später).

Auch die Zielsprache selbst kann eine Fehlerquelle für die Lernenden sein. Die *intralinguale Interferenz* zeigt sich in vielen Facetten und ist manchmal schwer definierbar.

- Vereinfachung: *Es ist Zeit, dass wir abschieden* (= *Abschied nehmen*).
- Verallgemeinerung der Regeln: *Wo hast du das gelest* (= *gelesen*)?
Wir sind geschiffen (= *mit dem Schiff gefahren*).
- Verallgemeinerung der Wortbildungsregeln: *die Jungheit, Jugendheit, Fleischomake* (= *Sofse*), *erfrischenvoll, alltagisch*.
- Auslassen von scheinbar redundanten Elementen: *Obwohl regnete* (= *es regnete*).
Ich wünsche eine Reise machen (= *zu machen*).
- Ersatz von schwierigen Strukturen durch einfache: *Hat man die Eintrittskarten schon gebracht?* – *Ja, sie sind schon gekommen* (= *gebracht worden*).
- Vermeiden von schwierigen Strukturen zeigt sich vor allem in spontan gebildeten Nebensätzen (außer Objekt- und Subjektsätzen mit *dass*), seltener bei Passivsätzen und Konjunktivformen.
- Die meisten Fälle einer Übergeneralisierung kann man bei der Pluralbildung feststellen. Die Lerner verwenden die häufigsten Pluralmorpheme (-n, -e). Viele falsche Pluralformen werden sogar mit doppelten Pluralmarkern gebildet (-n wird an die Pluralform angehängt): *Teilen, Jahren, Orten, Bergen, Ausweisen, Nachteilen, Morden, Losen, Instituten, Dutzenden, Herden, Krediten*.
- Auch der Fremdsprachen-Unterricht kann zur Entstehung mancher Fehler führen: Überbetonung der Endungen (falsche Aussprache), vereinfachte Unterrichtssprache der Lehrpersonen, Wiederholung ganzer Sätze, Nachdruck auf bestimmte Strukturen. So kann man folgenden Fehler mit betonter Wiederholung des Passivs erklären: *Ich werde Abitur gemacht*.

Hier möchte ich noch auf einen »Beitrag« der neuen deutschen Grammatiker hinweisen. Sie haben das Pronomen *Sie* zur zweiten Person Singular erklärt, was pragmatisch stimmt (die angesprochene Person), grammatikalisch gesehen aber falsch ist und in den Paradigmata der Verben sehr störend wirkt. Zum Beispiel: *ich kann – du kannst, Sie können – er kann*.

Es folgen noch ein paar konkrete Beispiele für die *interlinguale Interferenz*. Wenn die Lerner eine bestimmte fremdsprachliche Form/Struktur nicht kennen oder nicht abrufen können, verwenden sie das Wissen aus der L1 oder einer anderen Sprache, die ihnen in dem Moment einfällt:

Dort gibt es eine Rat. (= kroat. rat/vojna)
Ich bin in Tennis interessiert. (= engl. interested in)
Ich habe Angst vor dem Future. (= engl. vor der Zukunft)
Die Banken demanden (= franz. verlangen, fordern)
Deswegen bekommen mehre junge Leute Alkoholiker. (= engl. werden mehrere)
Durch Sport bekommen wir schlimmer. (= engl. werden wir schlanker)

Ein besonderer Fall ist die Wörterbuchbenutzung. Vor allem in der Stresssituation einer Prüfung (Matura) kommt es zu ungewöhnlichen Beispielen, die manchmal für einen Nicht-Slowenen schwer zu entziffern sind. Zum einen, weil die Hilfesuchenden beim falschen slowenischen Wort nachschlagen oder das erstbeste Wort abschreiben, zum anderen weil die Schüler oft sehr kleine Wörterbücher haben, die keine passende Worterklärung beinhalten. Auch der Wörterbuchgebrauch muss gelernt und geübt werden! Einige Beispiele:

Ich bin mit dem Lindwurm geflogen. (= Drachen)
Viele Leute speichern das Geld. (= sparen)
Solche Reisen sind für reiche Leute lieferbar. (= erschwinglich)
Maschinen verwechseln die Menschen. (= ersetzen)
Junge Leute sollen nicht von Eltern süchtig sein. (= abhängig)
Meine Freundin ist angewiesen auf Heilkräuter. (= drogensüchtig/-abhängig)

Die Ursachen für die interlinguale Interferenz kann man in der Divergenz, Konvergenz und in asymmetrischen Strukturen suchen.

Asymmetrische Strukturen sind solche Strukturen, die in der L1 keine Entsprechung haben:

- Das Vorgangspassiv hat im Slowenischen keine entsprechende Form, deswegen werden solche Strukturen gebildet: *hier ist Deutsch gesprochen* (= *hier wird Deutsch gesprochen*), *hier sprechen Deutsch* / *hier spricht Deutsch*.
- Das Slowenische hat sechs Kasus, das Deutsche hat vier Kasus. Häufige Fehler: *ohne mir*, *gegen mir*, *ohne meines Freundes* (*brez mojega prijatelja*).
- Bei den Präpositionen gibt es nur eine teilweise Deckung:

| <i>kam?</i> | | <i>wohin?</i> | <i>grem:</i> | <i>ich gehe:</i> |
|-------------|---|------------------------------|----------------------|-------------------------|
| <i>v</i> | → | <i>in, nach</i> | <i>v mesto</i> | <i>in die Stadt</i> |
| <i>na</i> | → | <i>in, nach, zu, auf, an</i> | <i>München</i> | <i>nach München</i> |
| <i>k</i> | → | <i>zu, auf, an</i> | <i>na Bled</i> | <i>nach Bled</i> |
| | | | <i>na deželo</i> | <i>aufs Land</i> |
| | | | <i>na koncert</i> | <i>ins Konzert</i> |
| | | | <i>na morje</i> | <i>ans Meer</i> |
| | | | <i>na dopust</i> | <i>in / auf Urlaub</i> |
| | | | <i>na zabavo</i> | <i>zu einer Party</i> |
| | | | <i>v Nemčijo</i> | <i>nach Deutschland</i> |
| | | | <i>k prijateljem</i> | <i>zu Freunden</i> |

So kommt es zum Beispiel zu folgenden Fehlern: *er ist ans Land / aufs Konzert gefahren*, *ich werde auf Wien gehen* (= slow. *na Dunaj*).

Divergenz: Einer Struktur/einem Wort in L1 entsprechen mehrere Strukturen/Wörter in der Fremdsprache.

- Dem slowenischen Reflexivpronomen *se/si* entsprechen im Deutschen das Personalpronomen und das Reflexivpronomen:

se/si → *mich/mir, dich/dir, sich, uns, euch, sich*

Oft kommen solche Fehler vor: *wir freuen sich, ich entschuldige sich.*

zahvaliti se → *sich bedanken (bei D, für A), danken (D, für A)*

Häufige Fehler sind: *Ich bedanke sich Ihnen für Euer Brief* (= drei typische Interferenzfehler). *Ich danke mich Ihnen für das Brief* (= sg. Kontaminationsfehler). *Ich bedanke mich Ihnen.*

- Dasselbe gilt auch für das slowenische reflexive Possessivpronomen *svoj*, das im Deutschen keine Entsprechung kennt und daher mit Possessivpronomen ausgedrückt wird.

svoj → *mein, dein, sein, ihr, unser, euer, ihr, Ihr*

Das Pronomen *svoj* wird fälschlicherweise mit *sein* übersetzt, was manchmal zweideutig sein kann: *Wir besuchen seine Freunde* (= unsere). *Sie hat sein eigenes Zimmer* (= ihr). *Sie geht mit seiner Freundin einkaufen.* (= mit ihrer)

- Das slowenische Personalpronomen *vi* (2. P. Pl.) hat im Deutschen verschiedene Entsprechungen hinsichtlich der kommunikativen Situation. Die Ansprache mehrerer Personen, die man duzt, ist nur mit dem Pronomen *ihr* möglich. Das Siezen einer oder mehrerer Personen erfolgt mit dem Pronomen *Sie*.

vi → *ihr, Sie*

Dieselbe Regel gilt auch für das Possessivpronomen:

vaš → *euer, Ihr*

Häufige Fehler kommen vor allem in Briefen oder in der allgemeinen Anrede vor: *Ich danke euch für Ihre Hilfe. Zeigen Sie mir eure Stadt.*

- Zur Bildung der Vergangenheit hat das Slowenische ein Hilfsverb (*biti* = sein), die deutsche Sprache zwei:

Hilfsverb *biti* + Partizip II → *sein* + Partizip II
haben + Partizip II

Unter dem Einfluss der L1 bilden slowenische Lerner das Perfekt oft mit *sein*: *ich bin gekauft, ich bin gelernt*. Der Einfluss der englischen Sprache ist dagegen beim falschen Gebrauch vom Hilfsverb *haben* zu bemerken: *Wir haben gereist. Er hat nach Hause gekommen.*

Konvergenz: In L1 gibt es mehr Strukturen/Wörter, in der Fremdsprache nur eine.

| Personalpronomen | | |
|--------------------------------|---|------------|
| <i>ona, njo, oni, njih</i> | → | <i>sie</i> |
| <i>njej, njen, (z) njo, vi</i> | → | <i>ihr</i> |

Weniger Fehler entstehen wegen Konvergenz, mehr wegen Divergenz und Asymmetrie. Beim Übersetzen aus dem Slowenischen ins Deutsche sind divergente Strukturen fehlerträchtiger, sie beeinflussen die interlinguale Interferenz. Konvergenz ist spürbar beim Übersetzen ins Slowenische.

Interferenz aufgrund der Ähnlichkeit mit der Muttersprache

Oft entstehen Fehler nicht wegen zu großer Unterschiede, sondern wegen einer scheinbar großen Ähnlichkeit. Die Lerner übertragen die Regeln aus der Muttersprache direkt in die Zielsprache. Dies kommt besonders bei der Genusbestimmung und bei der Pluralbildung der Substantive vor.

Obwohl die slowenische Sprache keinen Artikel hat, kennt sie aber genauso wie die deutsche Sprache drei Genera (im Gegensatz zu Englisch). Den Lernern scheint es (nicht nur am Beginn des Deutschlernens) logisch, dass sie den deutschen Substantiven dasselbe Genus wie in der Muttersprache zuschreiben.

In meiner Untersuchung unter Germanistikstudenten des ersten Jahres kam ich zu folgenden Feststellungen: Das Femininum wurde in 67,6 Prozent der Fehlbestimmungen mit dem Maskulinum ersetzt und in 32,4 Prozent mit dem Neutrum. Statt der Maskulina sind 82,5 Prozent der Substantive mit dem Neutrum und nur 14,4 Prozent mit dem Femininum ersetzt worden. Die falsch bestimmten Neutra wurden in 79,8 Prozent mit dem Maskulinum und in 20,2 Prozent mit Femininum ersetzt. Die meisten Fehler gibt es beim Maskulinum (46,5%), an zweiter Stelle stehen Neutra (37,6%), die wenigsten Fehler weisen Feminina auf (15,8%).

Die meisten Fehlbestimmungen basieren auf der Übertragung der slowenischen Genera: *der Geschäft, der Beispiel, das Brief, die Getränk, das Boden, der Schicht* (aus dem Dialekt), *das Kern, die Nutzen, die Leid, das/der Geburt, der Vernunft, der Nuß, der Gesicht, die Preis, der Stück, der Holz, das Stadt, der Glas, das Boden, das Sommer, der Taxi, die Sofa, die Restaurant, die Bedarf, die Ausweis, der Produkt, die Nachteil, die Fleiß, der Fell, der Institut, der Gramm, das Kredit, das Haushalt, der Fass*.

Fehler kommen auch dort vor, wo die Genera in beiden Sprachen gleich sind: *das Garten, die Meer, der Licht, das Kreis, das Ort, der/das Person*.

Auch die Pluralbildung der Substantive weist viele Fehlleistungen auf. Es kommt zu Interferenzen aufgrund der slowenischen Pluralbildung: *Marke, Unione, Geschirre, Arte, Persone, Schichte, Restaurante, Anspruche*.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die intra- und interlinguale Interferenz bei der Entstehung der typischen Fehler nicht nur bei Anfängern, sondern auch bei Fortgeschrittenen eine große Rolle spielt. Das ist einerseits die Folge der gespeicherten Regeln aus dem Erstsprachenwortschatz, die so fest verankert sind, dass sie nur mit

hilfe gezielter Übungen durch die fremdsprachlichen Regeln ersetzt werden könnten. Andererseits bringt auch der Fremdsprachen-Unterricht mit seinen starren Regeln Fallen für Deutschlernende, weil sie sich dieser Regeln zu oft bedienen und auf diese Weise Fehler machen.

Literatur

- KLEPPIN, KARIN: Fehler als Chance zum Weiterlernen. In: *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer 1995.
- DIES.: *Fehler und Fehlerkorrektur*. Langenscheidt. München 1998.
- MUSTER-ČENČUR, ANA MARIJA: *Napake slovenskih učencev pri učenju nemškega jezika (Analiza, sinteza in predlog aplikacije)*. Doktorska disertacija, Filozofska fakulteta. Ljubljana 1997.
- DIES.: *Abitur 1998*. Vestnik DTJK. Ljubljana 1998.
- DIES.: *Abitur Juni 1999*. Vestnik DTJK. Ljubljana 1999.
- MUSTER, N.: *Napake slovenskih učencev pri učenju nemščine. Zavod Republike Slovenije za šolstvo*. Ljubljana 2000.
- WODE, HENNING: *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber 1993.

Sonja Kuri

Im Spannungsfeld der Mehrsprachigkeit Deutsch an italienischen Universitäten

1. Von der Nähe und Ferne der Bildungssysteme

Der Titel enthält die Schlüsselwörter, die derzeit den Sprachenbereich in Italien bezeichnen, nicht nur den an den italienischen Universitäten, sondern in allen Bildungsinstitutionen, die sich um Sprachen und deren Vermittlung kümmern. Der Artikel gibt u. a. ein Panorama der Situation.

Spannungsfeld soll positiv als Energiefeld verstanden werden, in dem die seit Anfang der neunziger Jahre in Gang gesetzten positiven Änderungen im Sinne einer »Europäisierung« des Bildungsbereichs weiterentwickelt und die noch prekären Punkte bearbeitet werden (sollen).¹ Unter die positiven Entwicklungen fallen die endlich verpflichtenden Lehrer/innen-Grundausbildungen: die 1998 eingeführte Universitätsausbildung für Grundschullehrer/innen, die 1999 geschaffenen Ausbildungsstätten der SSIS – Scuole di Specializzazione per l'insegnamento secondario für Unterrichtende in der Scuola media (11-bis 15-Jährige) und Scuola superiore (15- bis 18-Jährige), die die sogenannten Concorsi zur Erlangung der »abilitazione« (Befähigung zum Unterrichten) und zur Fixanstellung ersetzen. Überprüft wurden

SONJA KURI ist Dozentin für Deutsche Sprache und Linguistik an der Università degli Studi di Udine, Dipartimento di Lingue e Letterature Germaniche e Romanze. Via Mantica 3, I-33100 Udine.
E-Mail: sonja.kuri@aon.at

1 Zu einer kritischen Sicht auf den desaströsen Zustand der italienischen Universitäten, der ich vollinhaltlich zustimme: Böhme-Kuby 2004.

in diesen Wettbewerben beispielsweise bei Sprachlehrer/innen vornehmlich bildungsbürgerliche Inhalte auf Basis eines Literaturkanons und praktisch keine für den Beruf notwendigen Kompetenzen (siehe dazu Kuri 2005).

Der Sprachenunterricht, dieses »ungeliebte Kind der Philologien« (Vogel 1985), bekommt mit der 2001 offiziell in Kraft getretenen Studienreform einen neuen Stellenwert durch die Einrichtung von eigenen Lehrstühlen und jährlichen Pflichtprüfungen. Der Sprachenunterricht wurde somit von der Literatur gelöst, Sprach- und Übersetzungswissenschaft hingegen zusammengelegt; der Ausrichtung nach ist es eher germanistische Linguistik und nicht DaF, da jegliche Hinweise auf theoretische, didaktische und methodologische Ausrichtungen auf das Fach »DaF« in den Declaratorie des Ministeriums fehlen (Decreto ministeriale vom 4. Oktober 2000).

Die akademische Welt in Italien ist im Umbruch. Umbrüche bedeuten normalerweise auch Umbrüche in den kommunikativen Formen, in den Lehr- und Lernkulturen. An dieser Stelle muss ich jedoch festhalten, dass sich der formale Aufbau der Studien (3plus2-System, Module plus Übungen, Credits-System) wohl geändert hat, die notwendigen inneren Strukturen jedoch noch am alten System festhalten: Die Lehrkultur ist vornehmlich frontal, die Lernkultur häufig noch immer rezeptiv-konsumativ ausgerichtet, die Überprüfungsformen repetitiv.

2. Von der Leichtigkeit und Schwierigkeit, Deutsch zu lernen: Anmerkungen und Überlegungen

Deutsch ist in Italien geographisch gesehen Nachbarsprache, unterrichtet wird sie aber auch in der an Österreich angrenzenden Region Friaul-Julisch-Venezien als Fremdsprache.² Nur in den durch das Minderheitengesetz³ anerkannten und geschützten deutschstämmigen Sprachinseln Sauris, Timau und im Kanaltal als Überreste mittelalterlicher Wanderungsbewegungen wird Deutsch im Kindergarten und in der Grundschule als Minderheitensprache unterrichtet. Hier zeigt sich die Kehrseite von Schutzmaßnahmen: sie schützen, sie begrenzen aber auch.

Besondere Förderungen der Nachbarsprache Deutsch beispielsweise durch eine Berücksichtigung in der Stundenanzahl des Schulunterrichts gibt es nicht, Bemühungen in dieser Hinsicht blieben bisher echolos⁴; dies bleibt im Verantwortungsbereich der einzelnen Schule, manche tun es im Rahmen ihrer beschränkten Möglichkeiten, zum Beispiel einige Schulen an der unmittelbaren Grenze zu Österreich und beispielsweise in einer der Hochburgen des Tourismus, in Aquileia/Grado.

2 Ich nehme hier ganz bewusst die Situation in der autonomen Provinz Bozen/Südtirol aus, denn eine adäquate Behandlung dieses Themas würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen.

3 Siehe dazu: Legge 15 dicembre 1999, n 482, Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche (G.U. del 20 dicembre 1999).

4 Zum Beispiel die »Relazione sulla necessità di incremento dello studio della lingua tedesca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia« von Francesco Pistolato und Luigi Reitani an die Commissione Cultura della Regione Friuli-Venezia Giulia vom 8. September 2004.

Nach der Einführung von Englisch generell als erste Fremdsprache in der Scuola media sollte die zweite Fremdsprache, die oft Deutsch ist, nur zwei Wochenstunden umfassen, sie entschieden sich jedoch für die Beibehaltung von drei Deutschstunden pro Woche.

Das Projekt »Ap.PLe« kümmert sich um die Einführung der ersten Fremdsprache in die Grundschule. Bereits das Akronym für »Apprendimento Precoce Prima Lingua comunitaria« suggeriert, dass es sich hier nur um die Einführung von Englisch handeln kann; von Deutsch oder anderen Sprachen ist auch nicht die Rede.

Hier fällt der Universität Udine eine wichtige Rolle zu, der sie auch nachkommt. Sie kümmert sich wissenschaftlich um die Mehrsprachigkeit der Region und unterstützt diese durch nationale und internationale Veranstaltungen. Und sie kümmert sich auch um die Förderung der Nachbarsprachen und der Ostsprachen: Das in Italien einzige und einzigartige philologische Studium, »Mediazione culturale. Lingue dell'Europa centrale e orientale«, sieht das Studium von zwei Sprachen vor, zu wählen aus Tschechisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Serbokroatisch, Slowenisch, Ungarisch und Deutsch, sowie einer dritten Sprache aus dem Angebot der Universität, diese kann auch Englisch sein, natürlich auch Französisch oder Spanisch. Durch fundierte sprachliche und kommunikative Kompetenzen, unterstützt durch ein umfassendes soziokulturelles, historisches und literarisches Wissen sollen die Studierenden ein Profil erhalten, das sie befähigt, auf europäischer Ebene beruflich zu agieren.

Die Haltungen gegenüber der deutschen Sprache sind noch teilweise geprägt von ihrer Geschichte und von ihrer Didaktik. Dies zeigt auch die Analyse einer schriftlichen Befragung mittels Fragenkatalog von Personen im italienischen Bildungssystem der Region Friaul-Julisch-Venezien, die mit Deutsch zu tun haben, durchgeführt im Jänner/Februar 2005.

Historische Gründe, die Art der Darstellung »del mondo tedesco« in den Medien und die Perzeption als »lingua dei cani«, »brutta« und »dura« im phonetischen Bereich sowie die erst vor gar nicht so langer Zeit überwundene Beschreibung der deutschen Sprache nach der lateinischen Grammatik mit ihren vielen Ausnahmen und die Rolle, die der deutschen Sprache in der Schulreform der Scuola media von 1964 zugeschrieben wurde, nämlich als Ersatz für Latein zur Unterstützung der kognitiven Entwicklung, machen es nicht leicht, ein unbelastetes Verhältnis dazu aufzubauen.

Demgegenüber steht die einhellige Überzeugung, dass Deutschkenntnisse in der Region bessere Berufschancen bieten.

3. Von der Nähe und Ferne der beiden Sprachen: Eine Einführung ohne Anspruch auf Systematik und Vollständigkeit

Die italienische und die deutsche Sprache gehören mitunter zu den best erforschten Sprachen. Auch zahlreiche kontrastive Untersuchungen sind vorhanden, die die typologischen Unterschiede zwischen den beiden Sprachen belegen. Diese beziehen

sich vor allem auf Einzelphänomene. In jüngster Zeit kommen auch Untersuchungen zur Pragmatik und Textologie hinzu.⁵ Dies hängt eng mit dem sich vollziehenden Paradigmenwechsel im Sprachlehr-/lernbereich zusammen, in dem Ausgangs- und Zielpunkt des didaktischen Prozesses nicht wohlgestaltete Sätze, sondern Texte⁶ sind, sowie mit der Entwicklung einer italienischen germanistischen Linguistik nach der Studienreform.

Der folgende italienische Originaltext und seine Übersetzung ins Deutsche sollen einige Phänomene illustrieren.⁷

Italo Calvino: *Se una notte d'inverno un viaggiatore*

Stai per cominciare a leggere il nuovo romanzo *Se una notte d'inverno un viaggiatore* di Italo Calvino. Rilassati. Raccogliti. Allontana da te ogni altro pensiero. Lascia che il mondo che ti circonda sfumi nell'indistinto. La porta è meglio chiuderla; di là c'è sempre la televisione accesa. Dillo subito, agli altri: »No, non voglio vedere la televisione!« Alza la voce, se non ti sentono: »Sto leggendo! Non voglio essere disturbato!« Forse non ti hanno sentito, con tutto quel chiasso; dillo più forte, grida: »Sto cominciando a leggere il nuovo romanzo di Italo Calvino!« O se non vuoi non dirlo; speriamo che ti lascino in pace. Prendi la posizione più comoda: seduto, sdraiato, raggomitolato, coricato. [...] Cerca di prevedere ora tutto ciò che può evitarti d'interrompere la lettura. Le sigarette a portata di mano, se fumi, il portacenere. Che c'è ancora? Devi far pipì? Bene, saprai tu. Non che t'aspetti qualcosa di particolare da questo libro in particolare. Sei uno che per principio non s'aspetta più niente da niente. Ci sono tanti, più giovani di te o meno giovani, che vivono in attesa d'esperienze straordinarie; dai libri, dalle persone, dai viaggi, dagli avvenimenti, da quello che il domani tiene in serbo. Tu no. Tu sai che il meglio che ci si può aspettare è di evitare il peggio. Questa è la conclusione a cui sei arrivato, nella vita personale come nelle questioni generali e addirittura mondiali. E coi libri? Ecco, proprio perché lo hai escluso in ogni altro campo, credi che sia giusto concederti ancora questo piacere giovanile dell'aspettativa in un settore ben circoscritto come quello dei libri, dove può andarti male o andarti bene, ma il rischio della delusione non è grave. Dunque, hai visto su un giornale che è uscito *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, nuovo libro di Italo Calvino, che non ne pubblicava da vari anni. Sei passato in libreria e hai comprato il volume. Hai fatto bene. [...]

-
- 5 Zum Beispiel Bernt Ahrenholz: *Modalität und Diskurs. Instruktionen auf deutsch und italienisch. Eine Untersuchung zum Zweitspracherwerb und zur Textlinguistik*. Stauffenburg: Narr 1998. Sowie: Dorothee Heller: »*egolare esplicitamente la libertà di interpretazione*« – *normativ wirksame Texte im internationalen Vergleich*. Vortrag, Pisa 21. bis 24. Oktober 2004 (Publikation in Vorbereitung).
- 6 Zur Entwicklung und als positives Beispiel siehe Drumbl 2003. Die Orientierung am Europäischen Referenzrahmen, die Werbung für die internationalen Sprachenzertifikate und die Durchführung dieser in den Schulen, sowie der Einsatz von neueren Lehrwerken bringt es mit sich, dass immer öfter der Text und die Kommunikation im Mittelpunkt des Lehr-/Lerngeschehens stehen.
- 7 An dieser Stelle soll nicht über die Schwierigkeiten des literarischen Übersetzens gesprochen und auch nicht über die eine oder andere Übersetzungslösung reflektiert werden.

Italo Calvino: *Wenn ein Reisender in einer Winternacht*

Du schickst dich an, den neuen Roman *Wenn ein Reisender in einer Winternacht* von Italo Calvino zu lesen. Entspanne dich. Sammle dich. Schieb jeden anderen Gedanken beiseite. Laß deine Umwelt im ungewissen schwimmen. Mach lieber die Tür zu, drüben läuft immer das Fernsehen. Sag es den anderen gleich: »Nein, ich will nicht fernsehen!« Heb die Stimme, sonst hören sie's nicht: »Ich lese! Ich will nicht gestört werden!« Vielleicht haben sie's nicht gehört bei all dem Krach; sag's noch lauter, schrei: »Ich fange gerade an, den neuen Roman von Italo Calvino zu lesen«. Oder sag's auch nicht, wenn du nicht willst; hoffentlich lassen sie dich in Ruhe.

Such dir die bequemste Stelle: sitzend, langgestreckt, zusammengekauert oder liegend. [...]

Tu möglichst alles, um die Lektüre nicht später unterbrechen zu müssen. Leg dir Zigaretten in Reichweite, falls du Raucher bist, einen Aschenbecher. Was fehlt noch? Mußt du vielleicht aufs Klo? Bitte, das weißt du selber am besten.

Nicht, daß du dir gerade von diesem Buch etwas Besonderes versprichst. Du bist einer, der sich grundsätzlich nichts von irgend etwas verspricht. So viele andere, jüngere oder weniger junge als du, leben noch in der Erwartung, daß ihnen etwas Außergewöhnliches widerfährt, durch Bücher, durch Menschen, durch Reisen, durch Ereignisse oder durch das, was der nächste Tag bringen wird. Du nicht. Du weißt, daß man bestenfalls hoffen kann, das Schlimmste zu vermeiden. Zu diesem Ergebnis bist du gekommen, im Privatleben wie in den großen oder gar weltbewegenden Fragen. Und im Umgang mit Büchern? Eben, grad weil du es dir auf allen anderen Gebieten verboten hast, hältst du es nur für recht und billig, dir dieses jugendliche Vergnügen der Erwartung wenigstens noch in einem so klar umgrenzten Bereich wie dem der Bücher zu erlauben, wo es dir gut oder schlecht ergehen kann, wo aber die Gefahr der Enttäuschung nicht weiter schlimm ist.

Gut, du hast also in der Zeitung gelesen, dass *Wenn ein Reisender in einer Winternacht* erschienen ist, ein neues Buch von Italo Calvino, der seit Jahren keins mehr veröffentlicht hat. Du bist in eine Buchhandlung gegangen und hast dir den Band gekauft. Recht so. Schon im Schaufenster hast du den Umschlag mit dem gesuchten Titel entdeckt. [...]

Was sprachstrukturell sicherlich zuerst auffällt, ist das praktisch durchgehende Fehlen der Personalpronomina in den Deklarativa des italienischen Textes: *Stai per ... / Du schickst dich an ... Sto cominciando a ... / Ich fang gerade an ... Sei uno ... / Du bist einer ... Hai visto ... / Sei passato ... e hai comparato / Du bist ... und hast ... gekauft.*

Nur wenn das Personalpronomen als Subjekt betont wird, wird es im Italienischen realisiert: *Tu no. Tu sai ... / Du nicht. Du weißt ...* Im Gegensatz zu den anderen, den vielen: *Ci sono tanti ...*, die vorher als Beispiel herangezogen wurden, und von denen sich der Leser des neuen Romans von Calvino abhebt. Die Satzstruktur des Italienischen kennt keine Inversion, keine Satzklammer und auch keine Endstellung des Verbs in den Nebensätzen.

Im Deutschen steht nur die Formulierung *es gibt* zur Verfügung – im Italienischen hingegen *c'è* für Singular, *ci sono* für Plural.

Die Negation mit den unterschiedlichen Negationspartikeln und deren unterschiedliche Stellung im deutschen und italienischen Satz zeigt sich an mehreren Stellen: *No, non voglio vedere la televisione! / Nein, ich will nicht fernsehen. Tu no / Du nicht. No* muss im Deutschen einmal mit *nein*, einmal mit *nicht* wiedergegeben werden.

Auch das Italienische kennt die Wortbildungsverfahren Komposition, Derivation und Konversion, aber mit unterschiedlicher Frequenz: *viaggiatore / Reisender, portacenere / Aschenbecher*; häufiger sind Konstruktionen mit Präpositionen: *notte d'inverno / Winternacht*.

Die Verlaufsformen kommen im Deutschen ebenfalls vor, diese sind aber im Italienischen wie der Ausdruck von unmittelbar Bevorstehendem wesentlich grammatikalischer⁸: *Sto cominciando a ... / Ich fang gerade an ...* Weiteres Beispiel: *Sto leggendo ... / Ich lese gerade ...*, im Begriff sein etwas zu tun – *sto per + Infinitiv* – zum Ausdruck von etwas unmittelbar Bevorstehendem: *Stai per cominciare a ... / Du schickst dich an ...*

Was die Satzzeichen betrifft, so gibt es vor allem in der Setzung des Kommas einen markanten Unterschied: Vor dem Nebensatz wird im Italienischen gewöhnlich kein Komma gesetzt. *Lascia che il mondo che ti circonda ... / Lasse, dass die Welt, die dich umgibt ...*⁹ *Speriamo che ti lasciano in pace. / Hoffen wir, dass sie dich in Ruhe lassen.*

Sonst steht das Komma wie im Deutschen bei Aufzählungen und vor allem dort, wo Sprechpausen gemacht werden (sollen).

Das Italienische kennt nur zwei Genera, ausgedrückt durch die Artikel *il* fürs Maskulinum und *la* fürs Femininum; es kennt auch keine Deklination des Artikels und keinen Kasus.

Diese Ausführungen könnten fortgesetzt werden. Da sie aber nur illustrativen Charakter haben, breche ich hier ab.¹⁰

4. Von der Leichtigkeit und Schwierigkeit, Deutsch zu lernen : Anmerkungen und Überlegungen anhand eines Beispiels

Die genannten typologischen Unterschiede können Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache bereiten, und diese können sich auch, das ist nie ausgeschlossen, durch eine erhöhte Fehleranfälligkeit zeigen. Schwierigkeiten liegen aber nicht immer dort, wo Fehler auftreten, und Fehler treten nicht immer dort auf, wo etwas als schwierig empfunden wird (Serra Borneto 2001). Fehler und Schwierigkeiten allein auf den Kontrast von Italienisch als Ausgangs- und Deutsch als Zielsprache zurückzuführen, würde außerdem bedeuten, die vorhandene Mehrsprachigkeit der einzelnen Lernenden zu ignorieren. Die Studierenden sind mehrsprachig, aufgrund ihrer Herkunft, zum Beispiel aus dem mehrsprachigen Friuli-Venezia-Giulia,

8 Vgl. dazu Gansel/Jürgens 2002, S. 206f.: Sie bringen einige Beispiele zu den zunehmend in Erscheinung tretenden Verlaufsformen im Deutschen und bewerten die Konstruktion mit *am* bzw. mit einer Präposition als den am weitest fortgeschrittenen Grammatikalisierungsgrad: *Ich bin grad am Telefonieren. Wir sind grad noch beim Essen. Windräder sind im Kommen.*

9 In diesem Fall wurde in der deutschen Übersetzung eine andere stilistische Version gewählt.

10 Einen Überblick bietet beispielsweise Handbuch DaF, 1. Teilband, S. 367–374.

aus den angrenzenden italienischen Regionen oder auch aus Slowenien und Kroatien, und/oder aufgrund ihrer bisher erworbenen Sprachkenntnisse und den gewählten Sprachkombinationen im Studium. Und die Kombinationen sind vielfältig. Deshalb wird an dieser Stelle auf eine Fehleranalyse in Hinblick auf den italienisch-deutschen Sprachenkontrast bewusst verzichtet.

Und »[e]infach oder weniger einfach ist etwas nicht allein aufgrund seiner Struktur, sondern auch im Hinblick auf bestimmte Handlungen, die man damit vollführt [...]. Beides steht oft im Zusammenhang, aber dieser Zusammenhang ist kein notwendiger.« (Franceschini/Klein 2003) Studierende sollen im akademischen Kontext sprachhandeln, dafür müssen sie über die spezifischen sprachlichen Elemente der jeweiligen »alltäglichen Wissenschaftssprache« (Ehlich 1995) und die entsprechenden Textkompetenzen im akademischen Kontext verfügen. Und dieses Sprachhandeln wird als viel schwieriger empfunden, auch wenn die Ursachen der Schwierigkeiten von den einzelnen Lernenden oft nicht lokalisiert werden können.

Italienischen Studierenden an deutschsprachigen Universitäten werden mittlerweile bessere sprachliche Kenntnisse attestiert.¹¹ Die Erneuerung der Sprachendidaktik nicht nur an den Universitäten, sondern bereits in den Schulen beginnt zu greifen.

Obsolet scheint auch die Frage nach den allgemeinen Textkompetenzen: Lernende erfahren »Sprache in ihren Gebrauchsformen« (Drumbl 2003), in Form von Situationen und Texten, in mündlichen und schriftlichen Kontexten, auch wenn der Übungsbereich oft noch der Satzgrammatik verhaftet ist. Britta Hufeisen (2002) kommt in ihrer Untersuchung von Deutschlehrwerken zum Schluss, dass das Schreibangebot in den gängigen Lehrwerken unzureichend ist; bei vielen Aufgabentypen auf Textbasis handle es sich, wie sie nach Kaplan feststellt, um »Writing without composing«. Eine konsequente Ausbildung von produktiver interkultureller bzw. transkultureller Textkompetenz für die Zielsprache Deutsch ist damit nicht gewährleistet.

Was die akademische Sozialisation italienischer Deutsch-Studierender betrifft, so wurden/werden deren Fertigkeiten aus Sicht deutscher und österreichischer Lehrender oftmals in Defiziten formuliert: Ihre Kenntnisse entsprächen nicht den kulturbedingten Erwartungsnormen und sie würden Studierenden anderer Länder in ihren Kompetenzen nachstehen. Sie verfügten nicht über die akademischen Techniken bzw. täten sich dabei sehr schwer. Die Schwierigkeiten der italienischen Studierenden lassen sich an den Unterschieden in deren akademischer Sozialisierung festmachen, die im starken Kontrast zu jener in anderen Ländern steht. Diese Sozialisation ist Ausdruck des bestimmten kulturellen Stils, über den jede Kultur- und

¹¹ Ich beziehe mich hier auf Rückmeldungen unserer ERASMUS/SOCRATES-Partner und auf Gespräche mit LektorInnen der Partner-Universitäten. Die in Udine in den einzelnen Studienjahren zu erreichenden Sprachniveaus: 1. Jahr B1, 2. Jahr B2, 3. Jahr C1. Die Studierenden werden auch dazu animiert, schon für das zweite Studienjahr den Auslandsaufenthalt zu planen; ihre akademische Sozialisation ist also kurz.

Sprachgemeinschaft verfügt. Durch Mehrsprachigkeit werden diese kulturspezifischen Ausprägungen unschärfer, aber auch schwerer identifizierbar.

Italien ist in der akademischen Sozialisation ein Schreibentwicklungsland, auch wenn durch die Studienreform die erste echte schriftliche akademische Arbeit schon nach dem dritten Studienjahr gefordert wird. Studierende praktizieren das Schreiben vor allem in reproduktiven Formen, Mitschriften, Prüfungs- bzw. Überprüfungsarbeiten. Schwierigkeiten werden als individuell und nicht als strukturell bedingte Phänomene verstanden. Immer mehr Universitäten bieten Schreibseminare an, der Besuch ist aber nicht verpflichtend. Und der Klassiker von Umberto Eco *Come si fa una tesi di laurea* in der deutschen Übersetzung bereits in der zehnten Auflage erschienen, war bei den TeilnehmerInnen meiner Lehrveranstaltung nur als Titel bekannt.

Darauf zielte mein Deutsch-Modul des Studienjahres 2003/2004 für die »Laurea specialistica« (plus2-Phase nach dem dreijährigen Bakkalaureat). Mit einem deutschsprachigen Artikel des Handbuchs Fachsprachen zur italienischen Fachsprachenforschung und der Problematik der unterschiedlichsten Begriffe hierfür stiegen wir ins Thema ein. Behandelt wurden im Laufe des Kurses fächerübergreifende Elemente der Fachsprachen, Fachlexik bis zu sprachlich-strukturellen und text-strukturellen Phänomenen, wobei immer auf Texttypologie, Kommunikationskonventionen, Spezialisierungsgrad der behandelten Texte, Verwendungssituationen eingegangen wurde. Als einer dieser Bereiche wurde auch die Wissenschaftskommunikation mit ihren spezifischen Konventionen und textlichen und sprachlichen Phänomenen behandelt, die Entwicklung der Wissenschaftssprachen und die derzeit virulente Diskussion um den Erhalt der einzelnen Sprachen als Kommunikationsmittel im wissenschaftlichen Diskurs.

Angelegt war der Kurs diskursiv-entwickelnd, wobei die Studierenden zur Diskussion und zur Reflexion ihrer Lektüre, ihres Umgangs mit Texten, ihrer eigenen akademischen Sozialisation insgesamt angehalten wurden und immer wieder bestimmte schriftliche Aufgaben durchzuführen bekamen. Dabei war auch ich gefordert, denn meine Planung musste eine rollende sein, darauf ausgerichtet, auf die jeweiligen Reaktionen und Produkte der Teilnehmerinnen spontan und adäquat zu reagieren.

Die Studierenden nahmen dieses Angebot zögernd an, verhielten sich vor allem anfänglich eher defensiv bzw. reaktiv. Sie blieben aber nicht weg, wenn sie eine Aufgabe nicht oder nicht in dem vorgesehenen Maße erfüllten; sie wussten, dass dies keine negativen Konsequenzen nach sich zog, eher Anlass war, über bestimmte Themen, Strukturen etc. zu reflektieren. Mehr als einmal, vor allem am Anfang, kam ich wieder in die Rolle der Dozierenden. Signifikant war, dass die ausgegebenen Texte mit ganz wenigen Ausnahmen immer gelesen wurden und die Studierenden mit dem Inhalt durchaus auch etwas anfangen konnten. Was fehlte, war eigentlich immer ihr schriftliches Produkt als Nachweis der reflektierten Auseinandersetzung, ob Exzerpt, Lehrveranstaltungsprotokoll oder Erstellung eines Analyserasters.

Ziel des Programms war es, die inhaltliche Komponente immer mit einer spezifischen, auf das Erkennen von Elementen der deutschsprachigen akademischen bzw.

Wissenschaftskultur und damit mit einer auf die Entwicklung von transkulturellen Kompetenzen ausgerichteten Strategie zu verbinden. Dazu gehörte auch die Auseinandersetzung mit den eigenen *Tesi*, also jenen Texten, die sie zur Erlangung des Diploms der »Laurea breve« verfassen mussten.

In der Diskussion und in meinen Fragen griff ich immer wieder auf unseren Ausgangstext zu den wissenschaftlichen Stilen »Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft« von Johan Galtung und seine Begrifflichkeiten zurück. Die Studierenden sollten ihre Texte und den Schreibprozess im Rückblick beschreiben, mit dem Ziel, der individuellen Bedingtheit ihrer persönlichen Wissens- und Kompetenzstrukturen bewusst zu werden. Meine Nachfragen bezogen sich jeweils auf Hinweise, Hilfestellungen sowie Vorgaben, positive und kritische Rückmeldungen, die sie neben den allgemeinen von der Institution vorgegebenen formalen Kriterien (Umfang, Gestaltung des Deckblatts, Zusammenfassung in der anderen Sprache) zur Abfassung von ihren jeweiligen BetreuerInnen bekommen hatten.

Dabei ergab sich ein Bild, das ich mich vorsichtig zu generalisieren traue: Die italienische akademische Sozialisation in den philologischen Studiengängen ist eine mehrsprachige, geprägt von einer Heterogenität der Ansatzweisen, die aber selten reflektiert und als solche erkannt werden. Die »Vorgaben« bzw. »Regeln« werden als individuelle erfahren: als die persönlichen Vorlieben und Strukturen der Relatori/der BetreuerInnen der schriftlichen Arbeit und nicht als mit der Sprache und deren Kultur verbundene Kriterien. Der »monolinguale Habitus« (Gogolin 1994) der Verantwortlichen für den jeweiligen Sprachunterricht bedingt genau jene Performanz- und Kompetenzbestände, die ich bei meinen Studierenden feststellen konnte. Hinzu kommt der Mangel an Forschung zum Italienischen als Wissenschaftssprache.¹²

Als Seminar-Abschlussarbeit verfassten die Studierenden ein schriftliches Referat zu einem selbst gewählten Thema aus den Themenkreisen des Moduls im Umfang von rund zehn Seiten Text und dem unerlässlichen wissenschaftlichen Apparat. Dem Entstehungsprozess wurde dabei größtes Augenmerk geschenkt. Mein Angebot, über Fortschritte, Erfolge, offene Fragen, aber vor allem Frustrationen während der Abfassung sprechen zu können, wurde gerne angenommen. Bei Bedarf empfahl ich Materialien und/oder stellte sie auch zur Verfügung.¹³ Durch die konzentrierte Arbeit an Aufbau, Aussage und Stil verschwanden viele sprachliche Fehler wie von selbst. Die schließlich zur Beurteilung vorgelegten »schriftlichen Referate« zeigten ausnahmslos erstaunliche kompositorische und sprachliche Qualität.

12 Vgl. dazu Livia Tonell: *Bestandsaufnahme zur Geschichte des Italienischen als Wissenschaftssprache* (2001). Sie verweist auf ein Projekt von Augusto Carli und Emilia Calaresu an der Universität Modena, das sich u.a. mit den Entwicklungen bzw. Veränderungen der italienischen Wissenschaftssprache besonders unter dem Einfluss des Englischen auseinandersetzt.

13 Zur Förderung des wissenschaftlichen Schreibens in deutscher Sprache und zur Quellsituation siehe auch Hornung 2003.

5. Resümee

Die Studierenden sind mehrsprachig, die Didaktik mehrheitlich noch nicht. Kennzeichen für die studentische Mehrsprachigkeit ist eine weitgehende Heterogenität in den Performanz- und Kompetenzbeständen ihrer Sprachen. Und dabei geht es eben nicht mehr um die Kontrastivität Italienisch-Deutsch. Der Habitus der einzelnen Fächer ist mehrheitlich noch immer monolingual ausgerichtet, wobei zu berücksichtigen ist, dass die Sprachen-Studierenden im Rahmen der Universität es ja nie mit einer »reinen« italienischen akademischen Kultur zu tun haben, sondern immer mit Mischformen. Die DozentInnen wurden durch ihr Fach sowie ihren Arbeitskontext geprägt, und ihre L1 ist oft nicht Italienisch. Diese Prägung geben sie ihren Studierenden weiter, die wiederum aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit neue Formen bilden – im Sinne von Christ, der Mehrsprachigkeit als personale Qualität beschreibt, die von jeder Person anders verwirklicht wird (Christ 2002).

Ohne adäquate Schreibsozialisation in der Zielsprache werden die Studierenden nicht adäquat auf eine weitere universitäre Laufbahn vorbereitet – vor allem nicht auf die Erfordernisse neuerer Studiengänge: beispielsweise die neue »Laurea specialistica« zu »Letteratura austriaca«, die Studienphasen von je einem Jahr an zwei Standorten (Udine und Klagenfurt) und die Vergabe von doppelten Titeln vorsieht.

Zu entwickeln sind nunmehr Konzepte und Realisierungsformen, die die Mehrsprachigkeit im Sinne eines unterschiedlichen Repertoires an Kompetenzen und Wissen der Lernenden unterstützt, sie ernst nimmt und zur Repertoire-Erweiterung in den verschiedenen Ausdrucksformen beiträgt, die Entwicklung einer »cultural awareness« im akademischen bzw. wissenschaftlichen Bereich gewährleistet; eine akademische Sozialisation – auch im Bereich des Deutschen als fremde Wissenschaftssprache mit ihren spezifischen Diskurstraditionen – natürlich im Bewusstsein, dass diese einer laufenden Veränderung, einer Abflachung und Angleichung, wenn auch einer relativ langsamen Veränderung unterworfen sind.

Das wäre nicht zuletzt auch ein Beitrag zum Erhalt des Deutschen als internationale Wissenschaftssprache.

Literatur

- BÖHME-KUBY, SUSANNA: Italiens akademische Supermärkte. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 5/2004, S. 528–532.
- CALVINO, ITALO: *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. Milano: Mondadori 2002.
- CALVINO, ITALO: *Wenn ein Reisender in einer Winternacht*. Roman. Deutsch von Burkhard Kroeber. München: dtv 1991, 6. Aufl.
- CHRIST, HERBERT: Einige grundsätzliche Fragen zur Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: Barkowski, Hans; Faistauer, Renate (Hrsg.): ... *in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Hohengeren: Schneider 2002, S. 3–11.
- DRUMBL, JOHANN: Von der Intention zum Text. In: Thurmair, Maria; Willkop, Eva-Maria (Hrsg.): *Am Anfang war der Text. 10 Jahre Textgrammatik der deutschen Sprache*. München: Iudicium 2003, S. 47–56.

- EHLICH, KONRAD: Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Weinrich (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin-New York: Walter de Gruyter 1995, S. 325–351.
- FRANCESCHINI, RITA; KLEIN, WOLFGANG: Einleitung. In: *Lili* 131/2003, S. 5–7.
- GANSEL, CHRISTINA; JÜRGENS, FRANK: *Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002.
- GOGOLIN, INGRID: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster-New York: Waxmann-Verlag 1994.
- HORNUNG, ANTONIE: Die Tesina – unterwegs zum wissenschaftlichen Schreiben mit italienischen Deutschstudierenden. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: Walter de Gruyter 2003, S. 347–368.
- HUFEISEN, BRITTA: *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Innsbruck: Studienverlag 2002.
- KURI, SONJA: Das wollen, was man soll. Zur Europäisierung des italienischen Bildungssystems am Beispiel Friaul. In: *forum* 2005 (in Vorbereitung).
- SERRA BORNETO, CARLO: Wie schwer ist Deutsch – Wie ist Deutsch schwer? Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen (aus italienischer Sicht). In: *Info DaF* 27, 6/2000, S. 565–585.

Anna Lasselsberger

»Dragostea din tei« oder »Die perfekte Welle«?

Wie Sprachbegegnungen den Deutschunterricht
beleben können

1. Die Ausgangssituation

Unsere Schule, das BRG/ORG Henriettenplatz im 15. Wiener Gemeindebezirk (Rudolfsheim-Fünfhaus), besuchen im heurigen Schuljahr 487 SchülerInnen mit 21 verschiedenen Staatsbürgerschaften und 30 verschiedenen Muttersprachen. Das multikulturelle und multilinguale SchülerInnenpublikum ergibt sich aus der Bevölkerungsstruktur von Rudolfsheim-Fünfhaus und der angrenzenden Bezirke sowie der Tatsache, dass bei einem Defizit in der Beherrschung der deutschen Sprache SchülerInnen in Wien nicht automatisch von der Volksschule in die Hauptschule wechseln, wie das in anderen Bundesländern der Fall sein mag.

Ein Großteil der SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch stammt aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien und aus der Türkei. Auch die neuen EU-Mitgliedsstaaten Slowakei, Tschechien, Ungarn und Polen sind relativ stark vertreten. Insgesamt sprechen mehr als 60 Prozent der SchülerInnen eine andere Muttersprache als Deutsch.

ANNA LASSELSBERGER unterrichtet Deutsch und Englisch am BRG/ORG Henriettenplatz in Wien; Leitung der Arbeitsgemeinschaft der Deutschlehrer/innen an den Wiener AHS (AG Germanistik) seit April 2002; Lehrgangsleitung des 3-semesterigen Akademielehrganges »Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache an allgemein bildenden höheren Schulen« am Pädagogischen Institut der Stadt Wien, Henriettenplatz 6, A-1150 Wien. E-Mail: anna.lasselsberger@gmx.at

Die 1a, die ich in Deutsch unterrichte und als Klassenvorstand betreue, besuchen 23 Kinder (8 Buben und 15 Mädchen) aus Ägypten, Bosnien-Herzegowina, China, Kroatien, Österreich, Rumänien, Serbien und Ungarn. Viele von ihnen wurden in Österreich geboren, der Großteil besitzt die österreichische Staatsbürgerschaft. Rund zwei Drittel der Klasse haben eine andere Erstsprache als Deutsch.

In den Familien sprechen diese SchülerInnen mit ihren Eltern meist in ihrer Herkunftssprache. Auch mit den FreundInnen sprechen sie zum Beispiel Türkisch oder Kroatisch. Code switching gehört zum Alltag. Aufgrund dieser Tatsache werden sprachliche Kompetenzen in der Erstsprache manchmal nur in einem gewissen Ausmaß erworben. Dies zeigt sich auch in Gesprächen mit SchülerInnen, die betonen, dass sie ihre eigene Muttersprache nicht richtig beherrschen, vor allem was das Schriftliche betrifft. Manchmal verwenden die SchülerInnen überhaupt einen Dialekt.

Im Rahmen der Einstiegstage zu Beginn des Schuljahres, die über weite Strecken dem gegenseitigen Kennenlernen und dem Zurechtfinden in der neuen Unterrichts-umgebung gewidmet sind, lernen die SchülerInnen die Herkunftsländer ihrer neuen KlassenkollegInnen kennen. Eine Weltkarte zeigt, woher die Kinder bzw. deren Eltern stammen. Durch Differenzenübungen erleben sie: Wer spricht dieselbe Sprache wie ich? Welche Sprachen sprechen die anderen SchülerInnen? Unterschiede werden wahrgenommen, Gemeinsamkeiten festgestellt.

2. Sprachfrust?

Die ersten Unterrichtstage sind vorbei, man hat sich aneinander gewöhnt. Bei den ersten schriftlichen Hausübungen kristallisieren sich Unterschiede im Sprachniveau heraus. Spätestens nach der ersten Schularbeit folgt der Frust: »Da gibt es Kinder, die viel weniger Fehler machen als ich! Die anderen sind besser als ich!« Zu den auch in kulturell homogenen Klassen typischen muttersprachlichen Defiziten wie Lese-Rechtschreibschwäche gesellen sich sprachliche Probleme, die auf den Migrationshintergrund der SchülerInnen zurückzuführen sind.

Schon sehr früh erkennen die SchülerInnen, welche Bedeutung die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch im österreichischen Schulsystem hat. Der Besuch einer allgemein bildenden höheren Schule und deren erfolgreicher Abschluss sind untrennbar mit guten Leistungen im Bereich Deutsch verbunden. Sprachliche Probleme können das schulische Fortkommen massiv behindern (vgl. dazu die Studie des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Binder 2003, S. 141).

Ziel des muttersprachlichen Deutschunterrichts in multilingualen Klassen muss es daher sein, SchülerInnen mit Defiziten an die für muttersprachliche SchülerInnen geltenden Standards heranzuführen. Dies macht intensive sprachliche Förderungen nötig. In den letzten Jahren wurden in Österreich zahlreiche Fördermaßnahmen zum Erwerb von Deutsch als Zweitsprache entwickelt (vgl. Binder 2003, S. 179–186). In Wien werden seit letztem Schuljahr auch an den AHS verstärkt Deutschkurse für Deutsch als Zweitsprache (in Form von unverbindlichen Übun-

gen) abgehalten; zum Teil wird der Vormittagsunterricht auch in geteilten Gruppen durchgeführt.

Es ist bedauerlich, dass die Mehrsprachigkeit, die Alltag in vielen Klassen ist, sich kaum in den österreichischen Unterstufen-Lehrbüchern widerspiegelt. In einem Lehrbuch der fünften Schulstufe findet sich ein Kapitel zum Thema »Standardsprache – Umgangssprache – Mundart«. Hier ließe sich gut ein Bezug zu anderen Erstsprachen herstellen, was aber leider nicht geschieht. Auch die Übungen zur Grammatik oder zur Wortschatzerweiterung sind nur bedingt für SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch geeignet (vgl. dazu auch Binder/Daryabegi 2003, S. 39f.).

In der 1a halten sich die sprachlichen Probleme bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Grenzen. Die meisten von ihnen sprechen fließend Deutsch, einzig in ihren Texten finden sich häufiger Ausdrucksprobleme als bei österreichischen SchülerInnen. Bei wenigen SchülerInnen fallen jedoch neben diesen Ausdrucksproblemen auch verstärkt Schwierigkeiten in der Grammatik (Artikel, Deklination, Zeitformen) auf.

Um SchülerInnen mit solchen Defiziten zu fördern, wurde an unserer Schule ein Fördersystem erarbeitet, das eine intensive Arbeit mit den SchülerInnen erlaubt. In den ersten beiden Klassen wird von den vier Stunden Deutsch eine Stunde im Team unterrichtet. Ein Kollege/eine Kollegin betreut die SchülerInnen, deren sprachliche Probleme durch den Migrationshintergrund bedingt sind. Zusätzlich unterrichtet der Kollege/die Kollegin diese so genannte D2-Gruppe eine weitere Stunde Deutsch als unverbindliche Übung.¹

Durch diese Förderung soll in der ersten und zweiten Klasse der Zweitspracherwerb unterstützt werden, sodass diese SchülerInnen an ein durchschnittliches Klassenniveau herangeführt werden können. Außerdem wird durch die Arbeit in Kleingruppen, durch langsameren Arbeitsrhythmus, spielerisches Üben und Vermittlung von Arbeitstechniken der Übergang von der Volksschule in die AHS erleichtert. Die Kleingruppe bietet den SchülerInnen weiters bessere Möglichkeiten, sich zu artikulieren und angstfrei Fragen zu stellen. In Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer/der Klassenlehrerin werden gezielt Schwerpunkte gesetzt, zu denen Fehlerdiagnose ebenso zählt wie einfache Präsentationstechniken und Wortschatzerweiterung. Im Bereich der Sprachbetrachtung liegt der Fokus in der fünften und sechsten Schulstufe auf Deklination, Zeitformen und Präpositionen.

Dass diese Fördermaßnahmen jedoch nicht als Allheilmittel betrachtet werden dürfen, dass ohne familiäre Unterstützung die Förderung manchmal nicht oder nur wenig greift, soll an dieser Stelle nicht verschwiegen werden.

An sich fühlen sich die SchülerInnen in den kleinen Lerngruppen wohl – individuelle Fortschritte werden wahrgenommen und auch als solche geschätzt. Vor al-

¹ In den dritten und vierten Klassen können sich die SchülerInnen ebenso wie in der Oberstufe für eine (klassenübergreifende) unverbindliche Übung am Nachmittag anmelden.

lem aber nach Schularbeiten regt sich bei den Jüngsten an unserer Schule oft der Unmut: »Wieso habe ich schon wieder einen Fünfer? Sind wir die Dummen?«

Mangelnde Deutschkenntnisse werden rasch zu einem Problem für SchülerInnen und LehrerInnen. Allzu schnell gelangt man als LehrerIn zum Schluss »fremdsprachige Kinder = potenzielle Belastung bzw. Gefährdung meines Unterrichts«.

Um dem daraus resultierenden Sprachfrust entgegenzuarbeiten, versuche ich im Deutschunterricht in multilingualen Klassen verstärkt die Wahrnehmung der Jugendlichen (aber auch meine eigene) von ihren Defiziten weg, hin zu der Bereicherung, die ihre Mehrsprachigkeit für die Gruppe darstellt, zu lenken. Deshalb mache ich Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit ganz gezielt zum Thema im Deutschunterricht, aber auch in der unverbindlichen Übung »Soziales Lernen«, die in den ersten Klassen einstündig angeboten und vom Klassenvorstand unterrichtet wird. Gerade auf SchülerInnen, die mit unserer Sprache sonst eher Mühe haben, wirken mehrsprachige Unterrichtseinheiten bzw. -projekte wie die in diesem Beitrag skizzierten motivationssteigernd.

Schader (2004, S. 54–58) stellt fünf Thesen auf, weshalb besonders die Auseinandersetzung mit sprachlichen Fragen zahlreiche Anknüpfungspunkte für interkulturelles Lernen bietet und damit den Deutschunterricht bereichert. Diese Thesen sollen in der Folge auf den Deutschunterricht der 1a umgelegt werden.

Sprachbezogene Projekte sprechen das Expertenwissen von Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Erstsprache in einem Bereich an, in dem sie über dieses wirklich noch verfügen.

Auch wenn die SchülerInnen, weil sie zum Beispiel bereits in Österreich geboren sind, in vielen Lebensbereichen nicht mehr als ExpertInnen für die Kultur ihres Herkunftslandes tätig werden können, so bleiben sie doch lange ExpertInnen für die dort gesprochene Sprache. Dieses ExpertInnenwissen gilt es zu aktivieren und so den Unterricht für die gesamte Klasse bunter zu gestalten. Das Beherrschen einer Sprache geht nicht automatisch mit der bewussten Kenntnis des Sprachsystems einher. Trotzdem können SchülerInnen mit anderer Muttersprache Folgendes leisten:

- Sie sprechen eine zweite Sprache, wobei sie bei der Verschriftlichung zum Teil unsicher sind und Hilfestellung (z. B. durch Eltern oder Verwandte) benötigen.
- Sie können einfache Begriffe und Wendungen übersetzen.
- Sie können Sprachen vergleichen. Der Vergleich von abstrakteren, strukturbezogeneren Aspekten (z. B. ob und wie viele Artikel verwendet werden) erfordert jedoch ein Denken in grammatischen Kategorien, das sich im Laufe der Schulzeit erst langsam anbahnt (vgl. Schader 2004, S. 34).

Dieses Mehrwissen soll nicht ignoriert werden, auch wenn es für uns als DeutschlehrerInnen nicht (immer) überprüft werden kann. Im Deutschunterricht lassen sich längere und kürzere Einheiten zum Thema Mehrsprachigkeit leicht einplanen. Zahlreiche praktische Vorschläge für die Unterrichtsarbeit bietet Basil Schaders Handbuch *Sprachenvielfalt als Chance* (vgl. Schader 2004).

Durch die kulturell heterogene Zusammensetzung der 1a ergeben sich im Deutschunterricht und in der unverbindlichen Übung »Soziales Lernen« viele Situationen, in

denen SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch ihr ExpertInnenwissen einbringen können. Bei Geburtstagsfeiern tragen die SchülerInnen zum Beispiel die Glückwünsche in allen Sprachen vor – wobei die Kinder auch Verwandte und Freunde fragen, die andere Sprachen als die in der Klasse vertretenen sprechen. Die Glückwünsche werden auf einem Plakat gesammelt, um sie auch beim nächsten Fest wieder zur Verfügung zu haben. Anstatt einer Weihnachtsfeier – viele der SchülerInnen gehören dem Islam an – sammeln wir im Rahmen eines Projektes Informationen zu wichtigen Festen in den Religionen unserer Klasse.

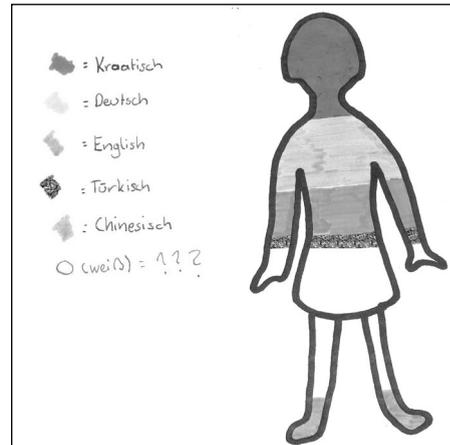
Das Interesse, die eigene Kultur einzubringen, aber auch das Interesse an der Kultur bzw. Sprache der anderen ist schnell geweckt und so wird ein Mini-Sprachkurs geplant (vgl. Hölscher 1994, S. 15–17 oder Schader 2004, S. 167f.). Arabisch soll die erste Sprache sein, in der alle einfache Sätze zu sprechen lernen. Schon das »Guten Morgen« bereitet den Jugendlichen erhebliche Probleme. Die Aussprache ist undurchschaubar. Das ägyptische Mädchen, sonst aufgrund seiner sprachlichen Defizite im Deutschen oft verunsichert und sehr zurückhaltend, lacht lauthals über die verunglückten Ausspracheversuche ihrer KlassenkameradInnen. Einige SchülerInnen meinen, wir könnten es doch schriftlich versuchen. So malen bald alle an der Tafel arabische Schriftzeichen nach.

Dass die Vielfalt der Sprachen in der 1a ein Thema ist, das alle interessiert, beweist die Initiative einer Schülerin, einen mehrsprachigen Karaoke-Wettbewerb ins Leben zu rufen. Zwei Stunden lang singen die SchülerInnen zu deutschsprachigen ebenso wie kroatischen, türkischen oder rumänischen Songs. Spätestens bei den Sommerhits des vergangenen Jahres, »Die perfekte Welle« und »Dragostea din tei« (im Original von der moldawischen Boygroup O-Zone, im letzten Sommer von der rumänischen Band Haiducii gecovered und mittlerweile in dreizehn weiteren Versionen im Umlauf), tanzen und grölen selbst die schüchternen Buben der Klasse mit – auch auf Rumänisch!

Sprachbezogene Projekte erlauben, einen wichtigen Teil der bikulturellen Identität in die Schule einzubringen und zu fördern, ohne zugleich die Intimität der Persönlichkeit zu tangieren. Ihr ExpertInnenstatus auf dem Gebiet der Sprache lässt die Kinder »ihre Bikulturalität als etwas Wertvolles erleben und stärkt sie in ihrer Persönlichkeit« (Schader 2004, S. 41). Anschließende Gespräche über Sprache erlauben es den Kindern, einen Teil ihrer Identität einzubringen, ohne sich gleichzeitig allzu sehr persönlich zu exponieren. Weder im Deutschunterricht noch im Sozialen Lernen wird jemand gezwungen zu singen oder etwas in seiner Sprache zu sagen bzw. zu schreiben. Freiwilligkeit bleibt oberstes Gebot. Vielsprachigkeit und kulturelle Vielfalt werden als Wert erkannt, die Sprachkompetenzen der SchülerInnen erscheinen als Bereicherung für die gesamte Klasse. Die SchülerInnen sind stolz auf ihre Zweisprachigkeit und präsentieren sie auch gerne der Klasse.

Eine Möglichkeit, die Kinder zum Nachdenken über ihren Sprachenreichtum anzuregen, ist die Anfertigung von Sprachenporträts (vgl. Krumm 2003 bzw. Schader 2004, S. 125f.). Die SchülerInnen erhalten Silhouetten im Format A4, in die sie in unterschiedlichen Farben ihre Sprachen malen sollen. Die Anfertigung dieser Porträts soll freiwillig sein. Der Arbeitsauftrag wird recht vage formuliert, etwa: »Malt alle Spra-

Abb. 1:
Sprachenporträt Schülerin T.



chen, die ihr könnt, von denen ihr etwas könnt.« Es sollen keine Vorgaben gemacht werden, wie gut die Kenntnis der Sprachen, die gemalt werden, sein soll oder wie die Sprachen in den Körper gemalt werden sollen. Eine Sprache, die man einmal lernen will, findet ebenso im Sprachenporträt Platz wie eine Sprache, aus der man wenige Wörter kennt, oder wie eben die Muttersprache. Auch Dialekte, die man spricht, sollen einbezogen werden.

Anschließend werden die Porträts veröffentlicht, in unserem Fall wurden sie in der Klasse aufgehängt. Jene Kinder, die das wollten, durften ihre Porträts herzeigen und etwas dazu erzählen. Gleichzeitig erfahren die Kinder den Zusammenhang zwischen ihren Sprachen und ihrem Körper. Kinder haben ganz unterschiedliche Vorstellungen davon, wo welche Sprache »sitzt«. Die Muttersprache wird oft in roter Farbe dort, wo das Herz sitzt, gemalt, Sprachen, die eine wichtige Rolle für die Kinder spielen, finden sich häufig in Kopf, Händen oder Beinen (vgl. Krumm 2003, S. 113).

»Also Englisch habe ich in den Kopf gezeichnet, weil ich in Englisch so viel nachdenken muss. Für Deutsch muss ich nicht denken.« (Schülerin A., 1a)

»Im Kopf ist Türkisch, weil ich türkisch denke und der Kopf wichtig ist.« (Schülerin Ö., 1a)

An diese Gespräche lassen sich nun unterschiedliche Aktivitäten anschließen. Jedes Kind darf zu seiner Sprache etwas mitbringen, darf ein Gedicht oder ein Lied in seiner Sprache vortragen. Auf einer Landkarte kann die Migrationsgeschichte der SchülerInnen nachgezeichnet werden. Ein Klassenporträt kann die Sprachenvielfalt in der Klasse sichtbar machen.

Ziel dieser Sprachenporträts ist es, dass sich die Kinder ihres Sprachenreichtums bewusst werden. Oft ist das eine wichtige Erfahrung gerade für jene SchülerInnen, die sich durch ihre Muttersprache »behindert« fühlen, die die Erfahrung gemacht haben, dass sie zwar zwei oder mehrere Sprachen beherrschen, allerdings im Deutschen sehr viele Fehler machen. Außerdem sollen Sprachenlernen und Mehrspra-

chigkeit von den Kindern als Teil ihrer Lebenswelt begriffen werden und sie sollen die Erfahrung machen, dass man auch von Kindern, die anders sprechen, anders aussehen, anders leben, etwas lernen kann (vgl. Krumm 2003, S. 113f.). Auch die innere Mehrsprachigkeit des Deutschen kann so bewusst gemacht werden.

Sprachbezogene Projekte können die Stärkung der nicht genuin deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler in ihrer muttersprachlichen Kompetenz unterstützen.

Es ist wissenschaftlich erwiesen, dass muttersprachliche Kompetenz eine wichtige Voraussetzung für den Deutscherwerb ist. Gleichzeitig ist es auch eine Tatsache, dass viele SchülerInnen ihre Erstsprachen nicht in ausreichendem Maße beherrschen, oft ausschließlich einen Dialekt derselben sprechen, was den Erwerb einer Zweitsprache nachweislich behindert. Das Angebot des muttersprachlichen Unterrichts an allgemein bildenden höheren Schulen bleibt insofern problematisch, als die unverbindliche Übung am Nachmittag in Sammelklassen stattfindet und somit eine Zusatzbelastung darstellt und die muttersprachlichen LehrerInnen (wie auch die Studie des bm:bwk belegt) oft nicht ausreichend in den Schulalltag integriert sind (vgl. Binder 2003, S. 146–53).

Gerade an diesem Punkt können interkulturelle Sprachprojekte SchülerInnen mit Migrationshintergrund unterstützen, denn sie fördern die muttersprachliche Kompetenz gleichsam indirekt, indem die SchülerInnen erforschen und nachfragen, indem sie Texte in ihrer Muttersprache lesen oder verfassen. Auch wenn Kinder sonst kaum in ihrer Muttersprache lesen, spätestens jetzt suchen sie zum Beispiel nach Märchen auf Türkisch oder Arabisch, lassen sich diese erzählen oder lesen sie selbst nach.

Sprachbezogene Projekte – unter Einbeziehung der einheimischen Dialekte – stellen bevorzugte Anlässe für gemeinsames, forschendes Lernen von Schülerinnen und Schülern verschiedener Erstsprachen am selben Gegenstand dar.

Wenn in einer Klasse rund die Hälfte der SchülerInnen Deutsch als Muttersprache spricht, stellt sich die Frage, inwiefern mehrsprachige Unterrichtssequenzen auch diesen von Nutzen sein können.

Wie am Beispiel der Sprachenporträts gezeigt wurde, kann die Einbeziehung von Dialekten den SchülerInnen Einsichten in die kulturelle und sprachliche Vielfalt selbst des eigenen Landes bringen: »Multikulturalität soll und darf bewusst auch auf die binnenkulturelle, sprachliche und dialektale Vielfalt unseres Landes bezogen werden.« (Schader 2004, S. 51) Auch wenn sich unter den SchülerInnen mit deutscher Muttersprache wenige DialektsprecherInnen finden, ist es oft so, dass die Eltern oder Großeltern aus einem anderen Bundesland stammen und den dort üblichen Dialekt sprechen. So können sich SchülerInnen mit der »Vielsprachigkeit« innerhalb der eigenen Familie auseinandersetzen. Zudem stärkt gemeinsames forschendes Lernen den Zusammenhalt innerhalb der Klasse.

Speziell mit Hinblick auf das Fach Deutsch und die sprachliche Förderung gilt: Sprachbezogene Projekte, interkulturell geöffnet, können allen Schülerinnen und Schülern einen Wissenszuwachs in einem Unterrichtsbereich von hoher Bedeutung bringen.

Vor allem im Bereich der Sprachreflexion und -betrachtung ergeben sich durch die Miteinbeziehung anderer Sprachen neue Perspektiven; somit können solche Projekte zu einer Sensibilisierung des Sprachbewusstseins (*language awareness*) führen. Die geschärfte *language awareness* schlägt sich auch in einer erhöhten Bewusstheit im Umgang mit der eigenen Sprache nieder. Dazu kommen die Freude an und das Interesse für Sprachen sowie die Akzeptanz sprachlicher Vielfalt. *Language awareness* soll auch zu Sprachreflexion bzw. -vergleich anregen und metasprachliche Reflexion initiieren (vgl. Schader 2004, S. 62).

Wie neugierig SchülerInnen werden können, zeigt die folgende Unterrichtssequenz. Kurz nach Weihnachten bekamen die SchülerInnen der 1a den Auftrag den Satz »In unserer Klasse gibt es neun Sprachen« in möglichst viele Sprachen zu übersetzen. Auch die Eltern und Geschwister konnten, falls nötig, um Rat gefragt werden. In der nächsten Stunde wurden die Sätze in unterschiedlichen Sprachen an der Tafel gesammelt, vorgelesen, nachgesprochen und schließlich als Schulübung von allen abgeschrieben, wobei das Arabische die größte Herausforderung darstellte. Thema der vorangehenden Deutschstunden waren das Nomen, seine Fälle und Begleiter gewesen.

Deshalb sollte folgende Übung die unterschiedlichen Satzstrukturen bzw. das Fehlen von Begleitern in einzelnen Sprachen verdeutlichen. Jedes der Wörter wurde auf ein buntes Schild geschrieben und von einem Schüler/einer Schülerin gehalten. Zunächst wurde der Satz auf Deutsch gebildet und von den SchülerInnen dargestellt. Danach wurden die SprecherInnen anderer Sprachen gebeten, diesen Satz in ihrer Muttersprache zu »schreiben«, d. h. die Wortstellung mit Hilfe der bunten Schilder nachzubilden. Eventuell fehlende Bestandteile wurden auf weißen Schildern ergänzt, überzählige Bestandteile aussortiert, zum Beispiel die Artikel. Auch die Bedeutung einzelner Wörter wurde erklärt. Die Jugendlichen erkannten, dass das Arabische von rechts nach links geschrieben wird, dass im Türkischen die Begleiter fehlen, dass die Possessivpronomen im Rumänischen nachgestellt werden und dass sich das Kroatische und das Serbische sehr ähnlich sind. Gleichzeitig wurde ihnen bewusst, dass es für manche Kinder deshalb schwerer ist, Deutsch zu lernen, weil sich das Deutsche von ihrer Muttersprache stärker unterscheidet als von anderen Sprachen.²

Als Abschluss wurde der Satz ein weiteres Mal auf Deutsch gebildet und durch Umstellen der einzelnen Wörter die Bedeutung der Verschiebeprobe zur Bestimmung von Satzgliedern sowie die Stellung des Prädikates im einfachen Satz verdeutlicht.

Anlässe für interkulturelles Lernen bieten sich in allen Bereichen des Deutschunterrichts. Es ist erwiesen, dass das Einbeziehen des vorhandenen Sprachbesitzes

2 Die Idee entstammt dem Projekt »Wir sprechen zehn Sprachen«, das im Jahr 2003/04 an der Vienna Bilingual School durchgeführt und mit dem Europäischen Siegel für innovative Sprachprojekte (ESIS) ausgezeichnet wurde (vgl. Reif-Breitwieser 2004).

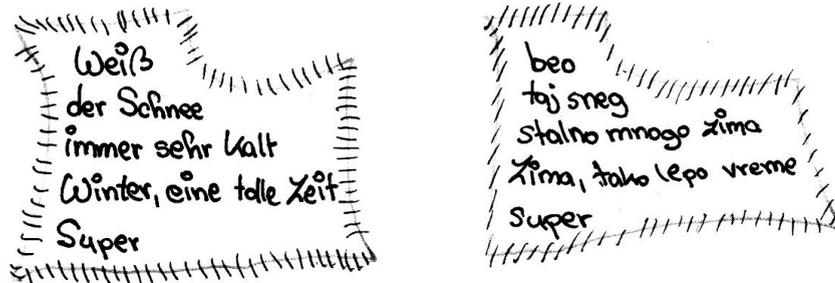


Abb. 2: Ein Elfchen in deutscher und serbischer Sprache (Schülerin Ž.)

und die Förderung des bei Kindern ohnehin vorhandenen Nachdenkens über Sprache das Sprachenlernen erleichtert (vgl. Krumm 2003, S. 110). Deshalb sollen mehrsprachige Sprachprojekte sowohl der Stärkung der Erstsprache als auch dem Spracherwerb des Deutschen dienen.

Für kürzere Einheiten, aber auch für Supplierstunden in multilingualen Klassen eignen sich mehrsprachige Elfchen-Gedichte sowie das Spiel »Stadt – Land – Fluss mehrsprachig« (vgl. Schader 2004, S. 202–204 bzw. S. 155f.).

Bei der mehrsprachigen Variante des altbekannten Spiels »Stadt – Land – Fluss« werden die traditionellen Kategorien erweitert. Gemüse oder Blumen eignen sich ebenso wie Vornamen. Im Gegensatz zur einsprachigen Variante sind auch Begriffe in den Herkunftssprachen oder anderen Fremdsprachen erlaubt. Allerdings müssen diese umgehend übersetzt werden. Dieses Spiel dauert zwar etwas länger, führt aber immer wieder zu Sprachbegegnungen und unterstützt die SchülerInnen durch »das permanente doppelspurige Suchen und Übersetzen bei der Vernetzung ihrer Sprachen.« Für jeden richtigen Begriff gibt es einen Punkt. Eine Regelerweiterung, nämlich dass es Punkte nur für jene Wörter gibt, die nicht mehr als einmal vorkommen, bevorzugt SchülerInnen, die mehrere Sprachen beherrschen, und eignet sich auch für höhere Schulstufen.

Für das Sommersemester ist in der 1a eine interkulturelle Märchen-Werkstatt geplant, im Rahmen derer sich die Kinder mit den Märchen der unterschiedlichen Herkunftsländer beschäftigen sollen, vor allem mit den Parallelen und Unterschieden in Bezug auf Inhalt, Figuren, Symbolik oder Bauformen. Märchen aus verschiedenen Ländern werden fortgesetzt, neu erfunden, gespielt oder illustriert. Ergebnis des Projektes wird ein mehrsprachiges Märchenbuch sein, das im Rahmen einer Buchpräsentation LehrerInnen, Eltern, Geschwistern, aber auch den VolksschullehrerInnen der SchülerInnen vorgestellt werden soll.³

³ Projektvorschläge zum Thema Märchen in multikulturellen Klassen finden sich zum Beispiel bei Schader (2004, S. 248–250), Hölscher (1994, S. 36–45) oder Kepser (2004, S. 36f.).

3. Mehrsprachigkeit als Chance

In einer Schule, in der ein Großteil der SchülerInnen mehr als eine Sprache spricht, darf sich der Deutschunterricht der multikulturellen und multilingualen Realität nicht verschließen, sondern soll diese Mehrsprachigkeit nutzen und als Chance sehen. Das schulische Zusammenleben von Kindern und Jugendlichen mit deutscher Muttersprache und anderen Muttersprachen als Deutsch sowie die sich daraus ergebenden Sprachbegegnungen bereichern den Deutschunterricht. Mehrsprachige Unterrichtssequenzen können anderssprachliche Kompetenzen der SchülerInnen nutzen und gleichzeitig Hilfestellungen für die Festigung der Erst- und den Erwerb der Zweitsprache bieten. Darüber hinaus stellen jedoch Fördermaßnahmen im Bereich der Erst- bzw. Zweitsprache eine absolute Notwendigkeit dar. Gleichzeitig sollte das Unterrichtsprinzip »Interkulturelle Bildung« natürlich nicht nur auf den Deutschunterricht beschränkt bleiben, sondern auch von anderen Fächern wahrgenommen und praktiziert werden.

Literatur

- BINDER, SUSANNE; DARYABEGI, ARYANE: *Interkulturelles Lernen – Beispiele aus der schulischen Praxis*. In: Filitz 2003, S. 33–84.
- BINDER SUSANNE: *Sprache – Die Konstruktion einer Bedeutung*. In: Filitz 2003, S. 139–194.
- FILITZ, THOMAS (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Innsbruck: Studien-Verlag 2003 (= Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur 18).
- HÖLSCHER, PETRA (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen. Projekte und Materialien für die Sekundarstufe I*. Frankfurt/M.: Cornelsen 1994.
- KEPSEK, JUTTA: »Su neredde?« – »Wasser wo?« Das Modellprojekt »Interkulturelle Märchendidaktik«. In: *Fremdsprache Deutsch* 31, 2004, S. 36f.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN: »Mein Bauch ist italienisch ...«. Kinder sprechen über Sprachen. In: Baumgarten, Nicole; Böttger, Claudia; Motz, Markus; Probst, Julia (Hrsg.): *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen*. Festschrift für Julian House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 8 (2/3), 2003, S. 110–114.
- REIF-BREITWIESER, SUSANNE: »Wir sprechen zehn Sprachen«. Bericht über ein multilinguales Sprachenprojekt in mehreren Teilen. In: *Fremdsprache Deutsch* 31, 2004, S. 30–35.
- SCHADER, BASIL: *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli 2004.

Lotte Rieder

»... einerseits einfacher als auch interessanter ...«¹

Beobachtungen aus dem gemeinsamen Schreib- Unterricht in Deutsch als Erstsprache und als Zweitsprache in der Sekundarstufe II

In den meisten berufsbildenden mittleren und höheren Schulen Wiens ist es seit den frühen 1990er Jahren eine Selbstverständlichkeit, dass der reguläre Deutschunterricht das Deutsche als Muttersprache oder Erstsprache (DaE) sowie auch als Zweitsprache (DaZ) abdeckt, wenn auch der DaZ-Aspekt dabei gemäß dem »monolingualen Habitus der multilingualen Schule« (Gogolin 1994) häufig unreflektiert oder gänzlich unbeachtet bleibt. Der Anteil an Jugendlichen mit anderen Muttersprachen als Deutsch ist im berufsbildenden Schulwesen früher und stärker gestiegen als im allgemeinbildenden, aber auch dort gelingt immer mehr zwei- oder mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern aus Migrantenfamilien der Aufstieg in die Oberstufe.

1. Zweitsprachenunterricht in der Standardsprache für monoglossische² Deutschsprachige

Bis vor kurzem habe ich in meiner Rolle als LehrerInnen-Fortbildnerin oft beklagt, dass den Unterschieden zwischen den beiden Zugängen zur Deutsch-Vermittlung,

LOTTE RIEDER ist Lehrerin für Deutsch, Deutsch als Zweitsprache (»Unterstützendes Sprachtraining Deutsch«) und Englisch einschließlich Wirtschaftssprache am International Business College (IBC) Hetzendorf (= BHAK/BHAS Wien 12). Hetzendorfer Straße 66, 1120 Wien.
E-Mail: l.rieder@ibc.ac.at

¹ Aus einem Aufsatz einer Schülerin mit deutscher Muttersprache, 11. Schulstufe.

² *Monoglossisch* als Gegenstück zu *diglossisch*. Diglossie: innersprachliche Zweisprachigkeit, Beherrschen einer Sprache in zwei Varietäten, Stilen oder Ebenen, meist Dialekt oder Umgangssprache (als »niedrig« bezeichnet) einerseits und »Hoch«sprache oder Standardsprache andererseits (nach Crystal 1993, S. 43).

DaE und DaZ, von Lehrerinnen und Lehrern, die großteils nur für Deutsch als Muttersprache ausgebildet sind, zu wenig Augenmerk geschenkt werde. Nun gehe ich jedoch in meiner Praxis als Deutschlehrerin an einer Wiener Handelsakademie (mit deutsch-englisch geführtem bilinguaem Zweig) selbst dazu über, den Unterricht in so genannten multikulturellen Klassen bewusst für beide Zielgruppen, die MuttersprachlerInnen und die weit fortgeschrittenen Zweitsprachigen, einheitlich zu gestalten, allerdings generell als Zweitsprachenunterricht.³ Dabei kommt mir alles an Fremdsprachendidaktik zugute, was ich mir ursprünglich für den Englischunterricht, später für Deutsch-als-Fremd-/Zweitsprache angeeignet habe: »Erlernen, Erarbeiten und Verfestigen von Neuem (durch Üben und Anwenden)« (Glaboniat 2004, S. 45), zum Beispiel durch Input modellartiger Texte und Zur-Verfügung-Stellen von Redemitteln für kommunikative Aufgaben. Denn ich habe mit wachsender Aufmerksamkeit beobachtet, dass die österreichische Standardsprache fast allen Schülerinnen und Schülern der höheren Klassen der Sekundarstufe II fremdartig erscheint. Sie ist ihnen ebenso wenig vertraut wie die adäquate sachbezogene Ausdrucksweise der dort unterrichteten Textsorten Erörterung, Argumentation, Zusammenfassung von Texten, Stellungnahme, Textanalyse etc., die von den Lernenden ein recht hohes Abstraktionsniveau verlangen.⁴

Diese Distanz zur Standardsprache fällt mir nicht nur bei Jugendlichen aus so genannten bildungsfernen Schichten auf – egal ob »einheimisch« oder immigriert – sowie bei manchen Kindern von Dialektsprechenden, die vom Land in die Großstadt gezogen sind, sondern auch bei Wiener Schülerinnen und Schülern aus gebildeten Mittelschichten.⁵ Selbst in Aufsätzen von muttersprachigen Klassenbesten finde ich Sprachverwendung, die mir nicht textsorten- und adressatenadäquat erscheint.

Nun wurde in der Fachliteratur vielfach festgestellt, wie fließend die Übergänge im sprachlichen Kontinuum zwischen der österreichischen Standardsprache über die Umgangssprache bis hin zum Dialekt sind (Ammon 2004, S. XXXVI) und dass Ausdrucksformen der gesprochenen Sprache zunehmend in die geschriebene eindringen (Schrodt 2004, S. 15). Mir ist dabei bewusst, dass verschiedene DaE-Lehre-

3 Rudolf Muhr beschreibt die Diskrepanz zwischen gesprochener und geschriebener Sprache als Rahmenbedingung des Deutschunterrichts in Österreich folgendermaßen: »Für viele hat dieser Erwerbsprozess [der Standardsprache] Ähnlichkeiten mit dem Zweitsprachenerwerb.« (Muhr 1997, S. 34)

4 Vgl. Portmann-Tselikas 1998, besonders Kapitel 3 »Sprache der Schule« (S. 23–32).

5 Meine Beobachtungen modifizieren damit Rudolf Muhrs Befund, dass jene »begünstigt« sind, »die aus größeren Städten und Haushalten kommen, in denen die Familiensprache der Standardsprache nahe ist« (Muhr 1997, S. 34); ebenso die Aussagen von KollegInnen aus dem Wiener Raum in einer Umfrage von Eva Maria Rastner über »Sprachvarietäten im Unterricht«, dass »der Großteil der SchülerInnen eine städtisch gefärbte Umgangssprache spreche, die in manchen Fällen schon stark der Standardsprache angenähert sei« (Rastner 1997, S. 92). Zwar ist die Distanz zur Standardsprache etwas geringer, doch ich halte sie keineswegs für vernachlässigbar.

rInnen äußerst unterschiedliche Toleranzgrenzen für Umgangssprachliches in SchülerInnen-Texten haben. Aufgrund meiner persönlichen Sprachlernbiografie mag es sein, dass ich diese Grenze etwas höher ansetze als üblich.⁶

Folgende Beispiele⁷ stammen aus argumentierenden Textsorten von Schülerinnen und Schülern aus gebildeten Mittelschichten, und zwar vorwiegend aus dem 11. und 12. Schuljahr. Sie lassen meines Erachtens deutliche Interferenzerscheinungen aus der gesprochenen Umgangssprache auf der Ebene der Lexik erkennen, wie sie gehäuft in den aus ihren eigenen Lebenserfahrungen stammenden Belegen zu ihren Argumenten vorkommen:

»Ausbildung ist sehr viel wert, *um einen guten Job zu bekommen.*« (DaE)
 »Schüler sollten die Möglichkeit haben, *sich* wenigstens einmal *unter*⁸ der Woche zu treffen.« (DaE)
 »Ich musste früh aufstehen, um rechtzeitig *in die Arbeit zu kommen.*« (DaE)
 »Nach acht Stunden Arbeit war man sehr *geschafft.*« (DaE)

Überdies treten viele Unsicherheiten auf der Ebene der Text-Kohäsion auf, mit der es die alltägliche Umgangssprache nicht so genau nimmt, insbesondere bei der Verwendung von zweiteiligen Konnektoren, wie diese Beispiele zeigen:

»Da ich *sowohl* von meinen Eltern, Bekannten *und* Medien viel Kritik höre, ...« (DaE)
 »Für die Klasse war es *einerseits* einfacher *als auch* interessanter, das Thema unter einem psychologischen Aspekt zu betrachten.« (DaE)

Aus meiner Erkenntnis, dass viele deutsch-muttersprachige und weit fortgeschrittene zweisprachige Jugendliche mit praktisch identen Problemen bei der schriftlichen Verwendung der Standardsprache zu kämpfen haben, ergibt sich einerseits eine Vereinfachung meines Unterrichts durch Überschneidung von DaE- und DaZ-Aspekten, andererseits auch eine interessante Herausforderung für den sachbezogenen Schreibunterricht.

6 Schulische Sozialisation mit Schweizer Standard im Kanton Aargau, Erlernen des österreichischen Standards während des Germanistikstudiums in Wien.

7 Einige SchülerInnen meiner Deutschklasse 4ABIK 2004/2005 haben mir für diese Analyse großzügig ihre in »Schreibdossiers« gesammelten Aufsätze der letzten Jahre zur Verfügung gestellt. Für die Übungen meiner Klassen habe ich darüber hinaus schon lange Beispiele gesammelt, die jedoch keine ausreichende Stichprobe für wissenschaftlich haltbare Aussagen bieten. Daher möchte ich meine Beobachtungen als subjektive Eindrücke einer Praktikerin verstanden wissen.

8 »Unterm Jahr« für »während des Jahres« wird jedoch im Variantenwörterbuch des Deutschen (Ammon 2004, S. 819) der österreichisch/schweizerisch/süddeutschen Standardsprache zugerechnet.

2. Schreibfertigkeiten auf hohem Niveau der Sprachbeherrschung

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* des Europarats (GER) beschreibt die Fertigkeiten von Sprachenlernenden auf sechs Niveaus (aufsteigend: A1, A2, B1, B2, C1, C2; vgl. dazu Artikel Glaboniat in diesem Heft). Eigentlich wurden darin Kompetenzen für das Fremdsprachenlernen definiert. Doch nach meiner Erfahrung lassen sich die sogenannten Kannbeschreibungen des GER genauso für die Klärung von Zielen in der Muttersprache bzw. in der am weitesten entwickelten Sprache, egal ob Erst- oder Zweitsprache⁹, einsetzen. Die Beherrschung *einer* Sprache auf hohem Niveau ist eine unabdingbare Voraussetzung für das Erlernen weiterer Sprachen und ist dabei besonders im Teilbereich der Lese- und Schreibfertigkeiten notwendig für das Erreichen höherer Niveaus in anderen Sprachen.

Daher leite ich meine SchülerInnen auch im Deutschunterricht bei der Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios (ESP)¹⁰ an, um die Aufmerksamkeit für ihren Zuwachs an Lese- und Schreibkompetenzen in Deutsch als Erst- bzw. Zweitsprache zu lenken und ihren Lernfortschritt auch zu dokumentieren. So wird etwa in der dritten Klasse der Handelsakademie (in der 11. Schulstufe), d. h. im Alter von 16 bis 17 Jahren, ein überarbeiteter Aufsatz der Textsorte argumentativer Zeitungsartikel in den Dossierteil des ESP aufgenommen, und zwar als Nachweis von Fertigkeiten beim Schreiben auf Niveau B2, die wie folgt beschrieben werden:

- Ich kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus meinem Interessensgebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen. (*GER-Kategorie Schriftliche Produktion allgemein*)
- Ich kann einen Aufsatz oder Bericht schreiben, in dem etwas systematisch erörtert wird, wobei entscheidende Punkte angemessen hervorgehoben und stützende Details angeführt werden. (*GER-Kategorie Berichte und Aufsätze schreiben*)

⁹ Gerade Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Migrantenfamilien, die ihre Erstsprachen nur mündlich verwenden, erreichen beim Lesen und Schreiben aufgrund ihres Schulbesuchs schon bald höhere Kompetenzen in der Zweitsprache, der Sprache des Aufnahmelandes, falls ihre Sprachentwicklung nicht generell durch doppelseitige Halbsprachigkeit behindert ist. Vgl. die leicht zugängliche Zusammenfassung des Forschungsstands bei de Cillia 1998, S. 4; übrigens verfügbar gemacht vom Referat für Interkulturelles Lernen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur: http://www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Interkulturelles_Lernen1593.xml als »Download Nr. 3«: http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/8953/2_2004.pdf oder auch als Word-Dokument: http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/4423/nr3_2003.doc (Abfragedatum 13. Februar 2005).

¹⁰ Ich verwende derzeit die am Pädagogischen Institut des Bundes in Wien <http://www.pib-wien.ac.at/content/temp/sprachport/index.htm> ausgearbeitete und als Download verfügbare österreichische Version mit der Akkreditierungsnummer 24.201, die an Wiener kaufmännischen Schulen vom Stadtschulrat für Wien seit 2003/04 für den Englischunterricht flächendeckend eingeführt wurde. (Download http://www.pib-wien.ac.at/content/temp/sprachport/sp_portfolio.pdf, Abfragedatum 13 Februar 2005.) Vgl. dazu auch Artikel Glaboniat in diesem Heft.

- Ich kann Inhalt und Form meiner Aussage der Situation und dem Kommunikationspartner (hier: der Textsorte und den Adressaten) anpassen und mich dabei so förmlich ausdrücken, wie es unter den jeweiligen Umständen angemessen ist. *(GER-Kategorie Flexibilität)*
- Ich kann verschiedene Verknüpfungswörter sinnvoll verwenden, um inhaltliche Beziehungen deutlich zu machen. *(GER-Kategorie Kohärenz und Kohäsion)*

Dieses Niveau B2 mag zwar – gemessen an elf Jahren Unterricht in Deutsch – überraschend niedrig erscheinen, zumal in der Fremdsprache Englisch dasselbe Niveau auch schon bald – nach sieben bis acht Unterrichtsjahren – erreicht werden soll (zumindest im englisch-bilingualen Zweig). Ich beobachte jedoch in dieser Schulstufe noch große Schwächen beim Strukturieren von Texten und beim Verbinden von Themenpunkten, so dass ein Großteil selbst der deutsch-muttersprachigen SchülerInnen folgende produktive Aktivitäten, Diskurskompetenzen und orthographische/orthoepische Kompetenzen des Niveaus C1 erst im Laufe der letzten beiden Jahre vor der Matura beherrscht:

- Ich kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden. *(GER-Kategorie Schriftliche Produktion allgemein)*
- Ich kann klare, gut strukturierte Ausführungen zu komplexen Themen schreiben und dabei zentrale Punkte hervorheben. *(GER-Kategorie Berichte und Aufsätze schreiben)*
- Ich kann Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte, geeignete Beispiele oder Begründungen stützen. *(GER-Kategorie Berichte und Aufsätze schreiben)*
- Ich kann etwas ausführlich beschreiben oder berichten und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, einzelne Aspekte besonders ausführen und mit einer geeigneten Schlussfolgerung abschließen. *(GER-Kategorie Themenentwicklung)*
- Ich kann klar und gut strukturiert schreiben und zeige, dass ich die Mittel der Gliederung sowie der inhaltlichen und sprachlichen Verknüpfung beherrsche. *(GER-Kategorie Kohärenz und Kohäsion)*
- Die Gestaltung, die Gliederung in Absätze und die Zeichensetzung sind konsistent und hilfreich. Die Rechtschreibung ist, abgesehen von gelegentlichem Verschreiben, richtig. *(GER-Kategorie Orthographie und Orthoepik)*

Diese im GER beschriebenen schriftlichen Kompetenzen machen deutlich, dass Sich-ausdrücken-Können eng mit dem Denken verknüpft ist. Um die Mittel der sprachlichen Verknüpfung zu beherrschen, müssen heranwachsende Lernende die inhaltlichen Zusammenhänge erst einmal erkannt haben. Fortschritte beim Schreiben können meiner Meinung nur durch beharrliche Übung, Differenzierung von Gedankengängen und Klärung von Zusammenhängen erzielt werden, was eine gewisse Reife der Persönlichkeit und einiges an Weltverständnis voraussetzt. Insofern ist eine kompetente Sprachverwendung bei komplexen Schreibaufgaben eng mit dem allgemeinen Bildungsniveau verknüpft, was wiederum erklärt, warum die Niveaus C1 und C2 in der Schreibfertigkeit für jüngere SchülerInnen selbst in der Erstsprache noch eine zu hohe Zielsetzung darstellen. Den Aspekten Stil und Register kommt in der Diskurskompetenz insofern einige Bedeutung zu, als mir hier bei so vielen deutsch-muttersprachig Aufgewachsenen zunehmende Unsicherheit auffällt.

3. Entwicklung innerer Zweisprachigkeit

Wie wenig sich meine SchülerInnen ihrer eigenen österreichischen Varietät des Deutschen bewusst sind, ist für mich immer wieder erstaunlich.¹¹ Wie können sie erkennen, dass ihre alltägliche Ausdrucksweise nicht im ganzen deutschen Sprachraum so selbstverständlich ist wie in ihrer eigenen sprachlichen Umgebung?

Eine Voraussetzung dafür ist Kontakt mit sprachlichen Äußerungen in anderen deutschen Varietäten. Daran kann doch, sollte man meinen, bei dem (Über)Angebot an »deutschländischen« (Muhr 1997, S. 43) Fernsehprogrammen, an »deutschländisch« synchronisierten Filmen vor allem aus dem anglo-amerikanischen Raum, an deutschen Internetseiten und an deutscher Literatur neben der ganzen Palette an österreichischen Medien, in denen immerhin einige Texte in österreichischer Standardsprache verfasst sind, kein Mangel herrschen. Doch die Berührung mit all den Texten ist offenbar nicht ausreichend für die Entwicklung von Bewusstheit über Unterschiede zwischen den Varietäten. Daher ergibt sich für den Deutschunterricht die Aufgabe, die Aufmerksamkeit für Deutsch als plurizentrische Sprache sowie für verschiedene Stilebenen innerhalb der Varietäten zu vermitteln und somit die innersprachliche Mehrsprachigkeit zu fördern.¹²

Mehr noch als für deutsch-muttersprachige Jugendliche mit ihren deutschsprachigen Medienkonsumgewohnheiten gilt für jene Migrant*innen der zweiten und dritten Generation, deren Eltern in ihren Herkunftsländern oder bei uns oft aus sozialen Gründen nur einen niedrigen Bildungsstand erreicht haben, dass sie – wie ich in zahlreichen Einzelgesprächen mit Schülerinnen erfahren habe – in ihrem Alltag außerhalb der Schule selten deutschen oder österreichischen Standardsprachen-Input erleben. Beide Gruppen gehen beim Schreiben von ihrem eigenen mündlich verwendeten Deutsch aus und sind ganz verwundert, wenn ihre Erst- bzw. ZweitsprachenlehrerInnen ihnen mit ihren Aufsatzkorrekturen als »Sprachreparatur«-Instanzen begegnen (Muhr 1997, S. 33).

Im Folgenden nenne ich ausgewählte Problembereiche mit Grammatik- und Lexik-Beispielen aus Deutsch-Aufsätzen meiner muttersprachigen und zweitsprachigen SchülerInnen der letzten Jahre, die meines Erachtens zeigen, dass beide Gruppen in sehr ähnlicher Weise schreiben, und zwar ausgehend von der in Wien gesprochenen Umgangssprache. In der Grammatik häufen sich umgangssprachlich be-

11 Vor allem im Briefkontakt mit deutschlernenden Schülerinnen und Schülern der Partnerschule des IBC Hetzendorf in Burkina Faso waren Wiener Jugendliche sehr verwundert darüber, dass manche der von ihnen verwendeten Ausdrücke nicht der deutschen Gemeinsprache angehören und daher auch nicht in Deutsch-Französischen Taschenwörterbüchern zu finden sind (vgl. Rieder 2002, S. 122).

12 Vgl. Muhr 1997, S. 42 f., insbesondere Abschnitt 8 »Vorschläge für einen zeitgemäßen Umgang mit Sprachnormen im österreichischen Deutschunterricht«.

dingte Abweichungen im Bereich der Akkusativ/Dativ-Flexion von Artikeln und Artikelwörtern in Präpositionalgruppen¹³:

»Frieden ist für mich eine Existenzgrundlage, *ohne der* das Leben nicht lebenswert ist.« (DaE)
 »Hausübungen dienen der Bildung, *ohne der* man es nicht leicht hat.« (DaZ)
 »Jedes der Gruppenmitglieder war bereit, mit den anderen unabhängig von ihrem Herkunftsland, ihrer Beliebtheit, *ihres Aussehens* und ihrem Verhalten zusammenzuarbeiten.« (DaE)

Weiters wird oft der Genitiv in Attributen vermieden oder es fehlen Genitivendungen bei Nomen:

»Ich bin zufrieden mit der Behandlung *von dem* Thema.« (DaE)
 »Die Bearbeitung *dieses* Thema eröffnet uns ...« (DaZ)

In der Lexik fallen unpassende Ausdrücke aus der Umgangssprache und dem Schülerjargon auf:

»In der Klasse haben wir verschiedene Kulturen *durchgemacht*.« (DaE)
 »Keiner ahnte *sowas*.« (DaZ)
 »Auch wenn die Teilnehmer zu wenig von der Kultur eines Landes *mitbekommen* könnten, ...« (DaZ)
 »Demonstrationen sind *dazu da*, um ...« (DaZ)
 »Hausübungen sind *dafür da*, um ...« (DaE)

Darüber hinaus betrifft der weitaus größte von mir beobachtete lexikalische Problembereich Kollokationsfehler, nämlich falsche Verbindungen von Nomen oder Verb mit Präpositionen, die in der Umgangssprache recht unbekümmert (mit großer Vorliebe für diffuses *bei* und *mit*) eingesetzt werden:

»Man ist *am* aktuellen Stand ...« (DaE)
 »Die Lehrkraft rechnet *auf* der Tafel ein Beispiel.« (DaZ)
 »Viele *darunter* beteiligte Menschen ...« (DaZ)
 »Sie meinen, *bei* der neuen Rechtschreibung würde ihr Schreibstil verloren gehen.« (DaZ)
 »Ich muss meine Matura bereits *mit* der neuen Rechtschreibung schreiben.« (DaE)
 »... ohne Konsequenzen *mit* sich zu ziehen.« (DaE)

In Hinblick auf Kohärenz und Kohäsion bemerke ich im Satzbau hauptsächlich mangelnde Kongruenz von Subjekt und Prädikat; der Zusammenhang zwischen Sätzen ist zudem oft durch unbeabsichtigten Wechsel zwischen Singular und Plural gekennzeichnet. Besondere Schwierigkeiten ergeben sich bei der Verwendung von Konjunktionen, vor allem von zweiteiligen:

¹³ Vgl. Muhr 1995, S. 41 ff., Abschnitt 5 »Grammatische Normabweichungen in Deutscharbeiten österreichischer Schüler der Sekundarstufe I«.

»Das Gedicht zeichnet sich *teils* durch direkte und wörtlich zu verstehende Sprache *als auch* durch Bildhaftigkeit aus.« (DaZ)
 »Unsere Generation kann den besten Beitrag *insofern* leisten, *indem* sie die Menschenrechte ernst nimmt.« (DaE)
 »Österreicher sollen sich ein Bild davon machen, wie schrecklich es ist, in einem Kriegsgebiet zu leben, *und* das sie dazu bringen könnte, ihre Einstellung gegenüber Ausländern zu ändern.« (DaZ)

Da sich alle VerfasserInnen der zitierten Beispiele – nicht zu Unrecht – für kompetente *SprecherInnen* des Deutschen halten, rufen meine Korrekturen der genannten Fehler bei ihnen oft große Frustration und auch Widerstand hervor, dem mit einiger Anstrengung zu begegnen ist.

4. Ansätze für den Umgang mit nicht ausreichend entwickelter Diglossie

In den letzten Jahren habe ich parallel folgende Vorgangsweisen eingeschlagen und gelegentlich als erfolgreich empfunden:

- Die *Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio* mit seiner Gliederung der Sprachkompetenzen in die vier Grundfertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben und das System der sechs Niveaus des GER haben sich dabei als hilfreich erwiesen, weil sie klären, dass Probleme von Muttersprachigen und weit fortgeschrittenen Zweitsprachigen neben dem Leseverständnis hauptsächlich im Bereich des Schreibens auftreten. Zudem fördern diese Instrumente die metasprachliche Reflexion über die Diskurskompetenzen, Flexibilität und Kohärenz/Kohäsion, über Registerunterschiede sowie textsorten- und adressatenbezogene Angemessenheit.
- *Differenziertes Feedback zu Übungsaufsätzen* und in der Folge auch *feedbackorientierte Beurteilung* ermöglichen sowohl mir als auch den Schülerinnen und Schülern, Schwächen genau zu lokalisieren. Vom Österreichischen Sprachdiplom Deutsch als Fremdsprache¹⁴ habe ich die Einteilung in sechs Beurteilungs-Bereiche übernommen und leicht adaptiert: (1) Aufgabenerfüllung, (2) Textsorten-/ Adressatenadäquatheit und Inhalt, (3) Textaufbau, (4) Ausdruck, (5) Formale sprachliche Korrektheit (vgl. Anhang A »Kommentar zur Hausübung«). Die oben genannten Probleme werden von mir auf dem Feedbackblatt verzeichnet und kommentiert, und zwar in folgenden Kategorien: (3) Textaufbau (Zusammenhang: Überleitungen zwischen Absätzen; Textgrammatik: Satzverknüpfungen, variantenreiche Satzgefüge) (4) Ausdruck (Standardsprache in der Lexik; Standardsprache in der Grammatik).
- Zur konkreten Anhebung der standardsprachlichen Kompetenzen sind aber neben beispielhaften Texten auch – ganz wie im Fremd- oder Zweitsprachenunter-

¹⁴ Statt Literaturangaben erlaube ich mir hier einen schlichten Hinweis auf die Homepage des Österreichischen Sprachdiploms: <http://www.osd.at>

richt – *Kataloge mit sprachlichen Mitteln* notwendig, seien es Redemittel für bestimmte kommunikative Funktionen und/oder Textsorten, seien es Verknüpfungsmittel zum Zweck der differenzierteren Strukturierung von Texten mit höherem Abstraktionsniveau (vgl. Anhang B »Sprachliche Verknüpfungsmittel für Argumentationen«).¹⁵ Ich stelle solche Listen meinen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung und gestatte ihnen in der ersten Zeit auch, sie als Arbeitsmittel während der Schularbeit zu verwenden.

- Ein *produktiver Umgang mit lexikalischen Unterschieden* zwischen Umgangssprache und Standardsprache (vgl. Anhang C »Unbestimmtes ausdrücken«) kann der Sicherheit im Treffen des passenden Registers dienen, ebenso *Übungen mit Konnektoren* (vgl. Anhang D »Temporale Satzverbindungen«) zur Anhebung der Verwobenheit von Texten und des stilistischen Niveaus.¹⁶

5. Resümee

Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache benötigen, wenn sie auch die österreichische Umgangssprache ebenso perfekt beherrschen wie ihre deutsch-muttersprachigen MitschülerInnen, doch besondere Anleitung bei der Entwicklung ihrer Diskurskompetenz, vor allem der »schriftsprachlich geprägten Ausdrucksmittel« (Portmann 1998, S. 53). Für die meisten deutsch-muttersprachigen Jugendlichen gilt dies ebenso, denn obwohl täglich sprachliches Material in verschiedenen deutschen Varietäten (»Fernsehdeutsch«) und Stilebenen auf sie einströmt, verarbeiten sie dieses nicht automatisch.

Also bedürfen praktisch alle SchülerInnen in multikulturellen Klassen einer gezielten Förderung der innersprachlichen Zweisprachigkeit im Deutschen, um in den oberen Klassen der Sekundarstufe II den Anforderungen komplexer Lese- und Schreibaufgaben gerecht zu werden. Die Sprachaufmerksamkeit sollte auf die Existenz verschiedener Varietäten und vor allem auch formeller und fachsprachlicher Ebenen im Deutschen gelenkt werden. Die *bewusstere Begegnung mit der Landessprache* ist eine *Voraussetzung für das Erlernen von Textkompetenzen auf hohem Niveau*. Gleichzeitig sind diese Kompetenzen eine unabdingbare Grundlage für das Fremdsprachenlernen. Dies ist auch bei der Formulierung von »Standards« als Bildungsziele der höheren Schulen zu beachten.

Für DeutschlehrerInnen ergibt sich die Notwendigkeit, nicht nur Fachsprachen, sondern auch *österreichische Standardsprache explizit zu unterrichten* und dabei Fremdsprachendidaktik im Muttersprachenunterricht anzuwenden – unabhängig davon, ob die Klassen multikulturell oder nur aus Deutsch-Muttersprachigen zu-

¹⁵ Profile deutsch (Glaboniat 2002) leistet mit »Sprachliche Mittel« beim Zusammenstellen solcher Listen unschätzbare Dienste.

¹⁶ Übungsbeispiele C und D setze ich bereits in den unteren Klassen der Handelsakademie ein. In den oberen Klassen baue ich mehr auf Sprachreflexion.

sammengesetzt sind. Das heißt, dass *DeutschlehrerInnen im österreichischen Schulwesen* generell auch über *Kompetenzen in der Fremdsprachendidaktik* verfügen sollten, wofür sie entweder bereits den Studienzweig Deutsch als Fremdsprache (oder eine Fremdsprache als zweites Fach) gewählt haben oder aber ein einschlägiges *Fortbildungsangebot* brauchen.

Literatur

- AMMON, ULRICH: *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin: de Gruyter 2004.
- BACHMANN, SASKIA; GERHOLD, SEBASTIAN; MÜLLER, BERND-DIETRICH; WESSLING, GERD: *Sichtwechsel neu*, Bd. 1. München: Klett Edition Deutsch 1997.
- CRYSTAL, DAVID: *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. Frankfurt/M.–New York: Campus 1993.
- GLABONIAT, MANUELA: Der Konjunktiv im Mutter- und Fremdsprachenunterricht. Didaktische Betrachtungen aus verschiedenen Perspektiven. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)* 4/2004 (Konjunktiv), S. 41–61.
- GLABONIAT, MANUELA; MÜLLER, MARTIN; RUSCH, PAUL; SCHMITZ, HELEN; WERTENSCHLAG, LUKAS: *Profile deutsch. CD-Rom plus Handbuch*. Berlin–München–Wien–Zürich–New York: Langenscheidt 2002.
- GOGOLIN, INGRID: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster–New York: Waxmann-Verlag 1994.
- MUHR, RUDOLF: Welche Sprache wird an österreichischen Schulen unterrichtet? Sprachnormen, Spracheinstellungen und Sprachwirklichkeit im Deutschunterricht. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)* 3/1997 (Fremde Muttersprachen Deutsch), S. 32–46.
- MUHR, RUDOLF: Ein schwieriges Verhältnis. Schulgrammatik versus Lernergrammatik im Deutschunterricht an Österreichs Schulen. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)* 3/1995 (Nützliche Grammatik), S. 37–49.
- PORTMANN-TSELIKAS, PAUL: *Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli 1998.
- RASTNER, EVA MARIA: Sprachvarietäten im Unterricht. Eine Umfrage unter Österreichs LehrerInnen zu Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)* 3/1997 (Fremde Muttersprachen Deutsch), S. 80–93.
- RIEDER, LOTTE: »Brandstiftung« wird zu »Feuer legen«. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)* 3/2002 (Sprachaufmerksamkeit), S. 121–124.
- SCHRODT, RICHARD: Der Konjunktiv. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)* 4/2004 (Konjunktiv), S. 8–16.
- TRIM, JOHN; NORTH, BRIAN; COSTE, DANIEL: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin–München: Langenscheidt 2001.

Anhang A: Kommentar zur Hausübung (Argumentation und Stellungnahme)*Thema:*

Welche Interessen haben Schülerinnen und Schüler in der Streitfrage der deutschen Rechtschreibreform, und wie können sie (besser) vertreten werden?

Verfasse für die wöchentliche Schülerseite einer österreichischen Tageszeitung eine Stellungnahme zum Diskurs um die deutsche Rechtschreibreform.

- *Berücksichtige die Standpunkte mehrerer unterschiedlicher Interessensgruppen.*
- *Gehe auf einige Argumente aus Diskussionsbeiträgen in den Medien (mit Quellenangaben) aus deiner Sicht als Schüler/Schülerin ein.*
- *Beginne mit einer kreativen, Aufmerksamkeit erregenden Einleitung (max. 70 Wörter). Finde eine passende Überschrift.*
- *Beende den Artikel mit deiner zusammenfassenden Beantwortung der Themenfrage und einem Ausblick auf zukünftige Entwicklungen.*

A: Aufgabenerfüllung (Länge mind. 350 Wörter)

Berücksichtigung von mindestens drei Standpunkten unterschiedlicher Interessensgruppe; Eingehen auf mindestens drei Argumente aus Medien (mit Quellenangabe); eigene Sichtweise als Schüler/Schülerin; mehrere Belege/Beweise; Form des Artikels.

TS: Textsorten-/Adressatenadäquatheit und Inhalt

Behauptung; Berücksichtigung verschiedener Standpunkte; Argumentation mit inhaltlich korrekten und überzeugenden Begründungen; Entkräftung von Gegenargumenten; Belege/Beweise: eigene Erfahrungen; Adressatenbezogenheit (Schülerseite einer Tageszeitung).

TA: Textaufbau

Gliederung: passende Überschrift, kreative Einleitung (max. 70 Wörter), Überleitung zum Thema (nicht wörtlich wiederholt), Hauptteil in mehreren Absätzen, Schlussteil mit zusammenfassender Beantwortung der Themenfrage und Ausblick auf zukünftige Entwicklungen.

Logik der Zusammenhänge: Zusammenhang (Überleitungen zwischen Absätzen), Textgrammatik (Satzverknüpfungen, variantenreiche Satzgefüge).

A: Ausdruck

Standardsprache in der Lexik; Standardsprache in der Grammatik; treffende, anschauliche Ausdrucksweise; Variantenreichtum.

F: Formale sprachliche Korrektheit

Grammatik; Rechtschreibung; Zeichensetzung.

Anhang B: Sprachliche Verknüpfungsmittel für Argumentationen**Reihung**

| | | |
|----------------|---|------------------------------------|
| einmal | – | ein/e weitere/r/s ... |
| zunächst | – | ein weiterer Gesichtspunkt ist ... |
| außerdem | – | ein weiteres Argument ist ... |
| darüber hinaus | – | zusätzlich |
| ferner | – | ebenso wichtig ist ... |
| noch ein ... | – | schließlich |
| überdies | – | endlich |
| weitere | – | zuletzt |

Steigerung

| | | |
|---|---|---------------------------------|
| bedenklicher ist ... | – | schwerer wiegt ... |
| erst recht | – | überzeugender erscheint mir ... |
| klarer erkennbar ist Folgendes: noch bedeutender (größer, wichtiger) | – | ... weitaus schwieriger |

Kontrast

| | | |
|--|---|---|
| allerdings | – | es gibt noch ganz andere Gesichtspunkte |
| anders als | – | ganz anders argumentiert ... |
| auf der einen Seite / auf der anderen Seite | – | im Gegensatz dazu ... |
| einerseits – andererseits | – | konträre Vorstellungen ... |
| zum einen – zum anderen | – | manche behaupten hingegen, ... |
| dagegen ließe sich einwenden ... demgegenüber | – | während bisher ..., kommen wir nun ... war bisher die Rede von ..., soll jetzt ... |

Einräumen (*Angabe eines Gegenarguments, das aber ohne Einfluss ist*)

| | | | | |
|-----------------------|---|--------------------------------------|---|---------------------|
| eigentlich – aber | – | gleichwohl | – | wenn auch |
| es mag sein, dass ... | – | obwohl, obschon, obgleich, obzwar | – | wenngleich, wiewohl |
| freilich | – | selbst wenn | – | zwar aber |

Konkrete Beispiele

| | | | | |
|-------|---|------|---|----|
| z. B. | – | etwa | – | so |
|-------|---|------|---|----|

Folgerungen

| | | | | |
|--------------------|---|--------------------------|---|-------|
| daraus folgt, dass | – | dies hat zur Folge, dass | – | so |
| demnach | – | folglich | – | somit |

Überleitung zum Schluss

| | | |
|--|---|---|
| Betrachtet man die Argumente, die für oder gegen ... sprechen, so ...→ | – | ... überwiegen wohl jene, die ... befürworten / ablehnen |
| Bei einer kritischen Abwägung der Argumente für und gegen ... komme ich zu dem Schluss / Ergebnis, dass ...→ | – | ... die ...-Argumente überwiegen, weil ... |
| Wenn ich die Pro- und Kontra-Argumente ge- einander abwäge, wird klar, dass ...→ | – | ... die Pro- / Gegen-Argumente mehr Gewicht haben |
| Bei genauer Prüfung der angeführten Argumente scheinen mir ...→ | – | ... jene für / gegen ... gewichtiger zu sein |

Anhang C: Unbestimmtes ausdrücken

Zum Bewusstmachen der Unterschiede zwischen Umgangssprache und Standardsprache zu Beginn der Sekundarstufe II habe ich eine Übung aus »Sichtwechsel neu 1« (Bachmann 1997, S. 86) adaptiert:

Nach gemeinsamem Herausarbeiten der umgangssprachlichen Merkmale des Lehrbuchtextes »Missverständnisse« (Unbestimmtes ausdrücken) mit Indefinitpronomen/Adverbien und nach gemeinsamem Verfassen eines hochdeutschen Paralleltextes lautet der Arbeitsauftrag an die einzelnen SchülerInnen, zwei Fassungen – statt wie im Buch angegeben nur eine – eines eigenen, ähnlich strukturierten Textes unter Verwendung möglichst vieler Indefinitpronomen/-adverbien zu schreiben.

Diese Unterrichtssequenz dauert zwei Schulstunden. Die Unterschiede zwischen den eigenen umgangssprachlichen und standardsprachlichen Fassungen können in mehreren Überarbeitungsschritten weitgehend klargelegt werden. Viele der von den Schülerinnen und Schülern produzierten Texte zeichnen sich durch geradezu lyrische Hintergründigkeit aus, was ihnen gut gefällt und sie mit Stolz auf ihre Leistungen erfüllt.

Ausgangspunkt: Lehrbuchtext¹

Missverständnisse

Irgendwann hat
irgend jemand
irgendwem mal
irgendwas gesagt.
Das hat der aber
irgendwie
falsch verstanden.
Und seitdem haben sie
nie mehr
miteinander geredet.

Produkt: Text der Schülerin
Tamara Tičević

Verzweiflung

| Umgangssprachliche Fassung | Standardsprachliche Fassung |
|---|---|
| Irgendwann hat irgendwer irgendwem mal irgendwas getan. Das hat der aber irgendwie nicht gut vertragen und seitdem ist er irgendwohin gegangen. | Irgendwann tat irgendjemand irgendjemandem einmal irgendetwas an. Das vertrug dieser aber irgendwie nicht gut und darauf ging er irgendwohin. |

¹ Mit freundlicher Genehmigung des Verlags Klett-Cotta für die ursprüngliche Veröffentlichung in: Möglichkeiten, Notwendigkeiten, Perspektiven. Beispiele aus der interkulturellen Unterrichtsarbeit im Bereich der Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen sowie der Berufsschulen in Wien. Bd. 2. Pädagogisches Institut des Bundes in Wien, 1998.

Anhang C: Unbestimmtes ausdrücken**Indefinitpronomen/Adverbien**

| <i>positiv</i> | <i>negativ</i> |
|----------------|------------------------|
| irgendwohin | nirgendwohin |
| irgendwo | nirgendwo, nirgends |
| irgendwie | – |
| irgendwann | nie |
| irgend jemand | niemand |
| irgend etwas | nichts |

Missverständnisse

| <i>Umgangssprachliche Fassung</i> | <i>Standardsprachliche Fassung</i> |
|---|---|
| Irgendwann hat irgend jemand irgendwem mal irgendwas gesagt. Das hat der aber irgendwie falsch verstanden. Und seitdem haben sie nie mehr miteinander geredet. | Irgendwann sagte irgendjemand irgendjemandem einmal irgendetwas. Das verstand dieser aber irgendwie falsch. Seither haben sie nie mehr miteinander gesprochen. |

Unterschiede

| | <i>Umgangssprachliche Fassung</i> | <i>Standardsprachliche Fassung</i> |
|------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|
| 1. <i>Grammatik / Zeit:</i> | Perfekt als Erzählzeit | Präteritum als Erzählzeit |
| 2. <i>Lexik</i> | | |
| <i>Indefinitpronomen:</i> | irgendwem irgendwas | irgendjemandem (3. F.) irgendetwas |
| <i>Demonstrativpronomen:</i> | der | er, dieser |
| <i>Adverb:</i> | mal seitdem | einmal seither |
| <i>Verb:</i> | reden | sprechen |

Anhang D: Temporale Satzverbindungen

Aus unverbundenen Sätzen soll unter Verwendung einer Reihe von temporalen Satzverbindungen ein kohärenter Text entstehen. Dafür werden die aufgelisteten Konjunktionen zur Verfügung gestellt, von denen jede nur einmal eingesetzt wird.

Diese Übung ist besonders im ersten Jahr an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sinnvoll, wo lineares Erzählen in Deutsch als Erst- oder Zweitsprache wiederholt wird. SchülerInnen, die zu einer Häufung von »Dann«-Hauptsätzen und bestenfalls mit »als« verbundenen Gliedsätzen neigen, werden so angehalten, Abwechslung in ihre Texte zu bringen und durch einen höheren Grad an Verknüpfung ein höheres Stilniveau zu erreichen.

Der Übung ist die Bewältigung einer Reihe von Aufgabenstellungen in »Sichtwechsel neu 1« Kapitel 4 vorausgegangen, sodass die Bedeutung aller Konnektoren geklärt ist und sie bereits in einzelnen Sätzen geübt worden sind.

- Lesetext *New York –7. Tag Abfahrt* aus Jurek Becker: *Nach der ersten Zukunft*
- Lesetext *Herr Keuner und die Flut* von Bertolt Brecht
- Übung mit Beispielsätzen zum Inhalt von Brechts Text: Konjunktionen werden herausgeschrieben, der zeitliche Ablauf der beiden Handlungen wird erklärt.
- Übung: Teilsätze werden mit Konjunktionen aus der vorigen Übung ergänzt.
- Der Unterschied zwischen »solange« und »während« wird grafisch erklärt.
- »Kaum – als« wird eingeführt und anhand einiger Beispielsätze eingeübt.
- Unverbundene Einzelsätze aus Jurek Beckers Text werden mit temporalen Konjunktionen und Zeitadverbien verbunden.

Zum Abschluss der vier bis fünf Unterrichtsstunden dauernden Sequenz schreiben die SchülerInnen nach dem Vorbild von *Linas Schullaufbahn*, nachdem dieser Text korrigiert wurde, einen eigenen Text über »Meine Schullaufbahn«. SchülerInnen mit Migrationshintergrund reflektieren dabei ihren eigenen Weg durch die Schulen. Wer alle Arbeitsaufträge ernsthaft erfüllt hat, geht mit einem schönen Produkt nach Hause.

| | | | |
|--------------|-------------------|----------------|----------------|
| <i>als</i> | <i>ehe</i> | <i>nachdem</i> | <i>solange</i> |
| <i>bevor</i> | <i>immer wenn</i> | <i>seitdem</i> | <i>sowie</i> |
| <i>bis</i> | <i>kaum – als</i> | <i>sobald</i> | <i>während</i> |

Linas Schullaufbahn

Lina besuchte zwei Jahre lang den Kindergarten, um die Landessprache zu erlernen.
 Lina trat mit sechseinhalb Jahren in die Volksschule ein.
 Lina war eine etwas langsame, aber gute Schülerin.
 Lina wurde ins Gymnasium aufgenommen.
 Lina las gerne Bücher.
 Lina entwickelte eine Leidenschaft für das Theater.
 Lina überlegte, ob sie Schauspielerin werden könnte.
 Lina versagte in Latein.
 Lina bekam Nachhilfeunterricht.
 Lina schloss die Unterstufe mit einem mittelmäßigen Zeugnis ab.
 Lina besuchte die Oberstufe.
 Lina wurde eine ausgezeichnete Schülerin.
 Lina maturierte.
 Lina fuhr als Aupairmädchen in die USA.

Robert Drescher

Deutsche Sprache – leichte Sprache Deutsch für Schwedischsprachige

Deutsch gilt gemeinhin als schwere Sprache – und das nicht nur bei Nicht-Muttersprachlern. Fragt man Nicht-Deutschsprachige, ob sie Deutsch für eine schwere oder leichte Sprache halten, bekommt man oft die Antwort, Deutsch sei überaus schwierig. Wenn man dann genauer nachhakt und die Gründe dafür erfahren möchte, hört man einerseits oft Begründungen, die weniger mit der Sprache selbst zu tun haben, als vielmehr Gerüchte und Meinungen Dritter wiedergeben. Andererseits werden natürlich auch sprachliche Gründe angegeben, die sich auf die grammatische und morphologische Struktur des Deutschen beziehen, oder vom Vergleich des Deutschen mit der Muttersprache bzw. mit anderen, vorher gelernten Fremdsprachen. Der Vergleich kann auf allen Sprachebenen, also Wortschatz, Grammatik, Phonetik usw. stattfinden.

Von Schwedischsprachigen hingegen hört man auf die oben genannte Frage oft die Antwort: Deutsch ist nicht schwer zu verstehen, vor allem die geschriebene Sprache – aber eher schwer zu sprechen.

Warum ist das so? Eine Antwort geben vielleicht ein kurzer Blick in die Geschichte der schwedischen Sprache und ein Vergleich mit dem Deutschen.

Schwedisch gehört gemeinsam mit dem Dänischen, Norwegischen, Isländischen und Färöischen zu der nordgermanischen Gruppe. Deutsch ist westgermanisch, wie zum Beispiel Englisch, Niederländisch und Friesisch. Schwedisch ist also mit dem Deutschen verwandt, aber nicht so eng wie beispielsweise das Niederländische.

Schwedisch hat im Laufe der Zeit eine starke Veränderung durchgemacht. Die Sprache entwickelte sich von einem fast rein synthetischen Typ hin zu einem analytischen, der aber auch agglutinierende und flektierende Züge aufweist. Das Substantiv weist ursprünglich wie alle germanischen Sprachen sechs Kasus auf. Doch schon im Mittelalter wurde der Bestand auf vier reduziert; heute besitzt das moderne Schwedische nur noch zwei – einen Einheitskasus, in dem Nominativ, Dativ und Akkusativ zusammengefallen sind, und einen Genitiv. Eine Besonderheit ist der bestimmte Artikel, der dem Substantiv angehängt wird. Das Paradigma für *flicka* (dt.: *Mädchen*) sieht folgendermaßen aus:

| | |
|---|----------------------|
| <i>flicka</i> [flick/a: + Singular, – definiert, – Genitiv] | <i>Mädchen</i> |
| <i>flickan</i> [flick/a/n: + Singular, + definiert, – Genitiv] | <i>das Mädchen</i> |
| <i>flickans</i> [flick/a/n/s: + Singular, + definiert, + Genitiv] | <i>des Mädchens</i> |
| <i>flickor</i> [flick/or: + Plural, – definiert, – Genitiv] | <i>Mädchen (PL.)</i> |
| <i>flickorna</i> [flick/or/na: + Plural, + definiert, – Genitiv] | <i>die Mädchen</i> |
| <i>flickornas</i> [flick/or/na/s: + Plural, + definiert, + Genitiv] | <i>der Mädchen</i> |

Die Substantivdeklinaton ist agglutinierend, weil die Morpheme, die jeweils nur eine grammatische Funktion besitzen, hintereinander gesetzt werden und klar segmentierbar sind.

Das Schwedische besitzt bei der Substantivdeklinaton zwei Geschlechter: das Utrum und das Neutrum. Das Utrum ist aus den ehemaligen maskulinen und femininen Substantiven entstanden. Wörter, die diesem Geschlecht angehören, sind belebt oder unbelebt. Neutra haben als bestimmten Artikel die Endung *t* und sind unbelebt (Ausnahme *barn*, dt.: *Kind*). Die Pluralmerkmale sind die Endungen *-ar*, *-er*, *-or*, *-n*, *-o* und der Umlaut.

Der unbestimmte Artikel steht vor dem Substantiv und wird mit dessen Genus übereingestimmt.

Bei den Pronomina unterscheidet das Schwedische hingegen vier Geschlechter: männlich, weiblich, belebt und unbelebt. Weiters existiert für die Pronomina eine Subjekt- und eine Objektform.

Die Unterschiede zum Deutschen sind rasch bestimmt: Das Deutsche ist, zumindest bei der Deklination überwiegend flektierend-synthetisch, d. h. alle notwendigen grammatischen Angaben (Numerus, Genus, Kasus) werden in einer Form des Artikels und teilweise auch beim Substantiv selbst angezeigt, während das Schwedische agglutinierend verfährt und für jede grammatische Funktion ein Morphem bereithält. Die Formenvielfalt wurde im Gegensatz zum Deutschen stark reduziert.

Das Adjektiv wird, wie im Deutschen, stark oder schwach dekliniert. Die Steigerung erfolgt agglutinierend bei kurzen Adjektiven und analytisch bei mehrsilbigen, also ähnlich wie im Englischen.

Das Verb kennt sowohl synthetische als auch analytische und agglutinierende Formen. Erwähnenswert dabei ist, dass Person und Numerus am Verb selbst nicht zu erkennen sind. Ein Beispiel: Das Verb *kommen* heißt im Infinitiv *komma*. Die Form im Präsens Indikativ für alle Personen im Singular und im Plural lautet *kommer*. Person und Numerus werden ausschließlich durch die das Verb begleitenden Pronomen ausgedrückt. Die Endung *-er* hat also nur die Funktion »Präsens«. Nach demselben Muster wie das Präsens, also agglutinierend, werden das Präteritum (Präteritumsendung *-ade*, *-de* oder *-te*) der schwachen Verben und das für die skandinavischen Sprachen eigentümliche Passiv mit der Endung *-s* gebildet. Daneben existieren wie in den anderen germanischen Sprachen starke Verben, die ihr Präteritum synthetisch durch Stammänderung bilden, wobei keine Endung zum Verb tritt. Analytisch ist die Bauweise des Perfekts, des Plusquamperfekts und des Konjunktivs. Die synthetischen Konjunktivformen werden in der mündlichen Kommunikation nur noch selten verwendet und sind eher schriftsprachlich.

Das Schwedische ist wie das Deutsche eine V2-Sprache. In der Praxis herrscht allerdings wegen der fehlenden Kasusmarkierung überwiegend S-V-O vor.

Dieser kurze typologische Überblick zeigt das Schwedische als eine dem Deutschen auch strukturell verwandte Sprache. Größere Unterschiede ergeben sich, wie oben schon erwähnt wurde, vor allem beim Substantiv. Gemeinsamkeiten mit dem Deutschen weisen das Adjektiv und vor allem das Verb und die Syntax auf. Dort, wo sich Schwedisch und Deutsch unterscheiden, ist das vor allem auf den stärkeren typologischen Wandel des Schwedischen zurückzuführen. Es wurde nicht nur die Anzahl der Kasus reduziert, sondern auch die Informationsmenge, die in den einzelnen grammatischen Morphemen steckt. Jedes Morphem enthält, zumindest was das Substantiv und die schwachen Verben betrifft, nur noch eine Information und nicht deren viele, wie es bei synthetischen Sprachen der Fall ist. Dieser Umstand mag auch erklären, warum die aktive Beherrschung des Deutschen für Schwedischsprachige um einiges schwerer als die passive zu erreichen ist, denn die grammatischen Informationen, die beispielsweise im deutschen Verb stecken, sind manchmal zumindest redundant. Man bedenke, dass die Funktion »Person« sowohl durch die Verbendung als auch durch das Pronomen ausgedrückt wird, was einerseits das Verstehen erleichtert – die Information wird zweimal präsentiert –, andererseits aber zumindest die aktive mündliche Kommunikation erschwert, weil sozusagen zwei mögliche Fehlerquellen existieren.

Die Aussage »Deutsch ist leicht zu verstehen« liegt vielleicht nicht so sehr in der grammatischen Struktur, sondern eher auf der Ebene des Wortschatzes begründet. Abgesehen davon, dass die beiden Sprachen demselben Sprachzweig angehören und dadurch eine große Anzahl an germanischen Erbwörtern gemeinsam haben, wurde der schwedische Wortschatz seit dem Mittelalter vom Deutschen überformt. Die Entlehnung von deutschen Wörtern begann im Mittelalter, als die Hanse Stützpunkte in Schweden hatte und den Handel in ganz Skandinavien kontrollierte. Die gebende Sprache war dabei das Niederdeutsche. An seine Stelle trat seit Luther das Hochdeutsche als Quelle für Entlehnungen. Der überaus starke Einfluss des Deutschen nahm erst Ende des 19. Jahrhunderts ab. Die Entlehnungen betrafen alle Tei-

le des Wortschatzes und sogar den Grundwortschatz. So stammen beispielsweise die schwedischen Wörter *stad*, *betala* und *fönster* aus dem Deutschen bzw. Niederdeutschen. Da die beiden Sprachen sich auf lautlicher Ebene verschieden entwickelt haben, änderten die Wörter, die beide Sprachen aus dem Germanischen weitergeführt haben, natürlich ihre Gestalt. Diese Entwicklung erfolgte jedoch regelmäßig und so ist es für Schwedischsprachige möglich von einem deutschen Wort auf den entsprechenden Ausdruck in ihrer Muttersprache zu schließen. (Dasselbe gilt natürlich auch umgekehrt.) Das funktioniert natürlich nur dann, wenn beide Sprachen die germanische Wurzel behalten haben. Nun einige Beispiele:

| | |
|--------------------------------|--|
| dt. <i>in</i> | – schwed. <i>i</i> (Nasalschwund im Schwed.) |
| dt. <i>lehren, unterweisen</i> | – schwed. <i>undervisa</i> (keine zweite Lautverschiebung und keine Diphthongierung im Schwedischen) |
| dt. <i>jung</i> | – schwed. <i>ung</i> (Wegfall des Anlauts im Schwedischen – ebenso dt. <i>Wort</i> zu schwed. <i>ord</i>) |

Die Ähnlichkeit – man ist fast schon versucht »Gleichheit« zu sagen – betrifft ebenso die Art und Weise der Wortbildung. Das Schwedische hat ebenso wie das Deutsche die Vorliebe, mit Hilfe von Ableitungspartikeln aus Grundverben neue Verben zu bilden. Es benützt dabei dieselben Partikel (natürlich in schwedischer Form) und verwendet diese größtenteils identisch. Die im Deutschen sehr produktiven Wortbildungspartikel *be-*, *er-*, *ver-* (schwed. *för-*) tauchen beispielsweise auch im Schwedischen auf. Auch beim Substantiv sind die Methoden zur Bildung neuer Wörter in beiden Sprachen sehr ähnlich. Ich nenne als Beispiele hier nur Veränderung des Wurzelements und Aneinanderreihung von Wurzeln. Hinzu kommt noch, dass beide Sprachen eine Reihe von Internationalismen griechischen, lateinischen oder französischen Ursprungs in ihren Wortschatz aufgenommen haben.

Die Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten auf der Wortschatz- und Lexembildungsebene gehen soweit, dass zumindest ein rudimentäres Verstehen einfacher Texte aus der jeweiligen Fremdsprache möglich ist (im Anhang ist ein einfacher Text aus einem Schwedisch-Lehrbuch abgedruckt). Dies lässt sich natürlich auch im Anfängerunterricht sehr gut verwerten, indem man zu Beginn eher die rezeptiven Fertigkeiten, also das Leseverstehen und im Anschluss daran das Hörverstehen der Schüler, fördert. Dies hat den Vorteil, dass Deutsch von dem Ruf, eine komplizierte Sprache zu sein, befreit wird und, was vielleicht noch wichtiger ist, die Lernenden rasch Fortschritte machen, was wiederum Motivation und Selbstvertrauen stärkt. Man könnte beispielsweise in der allerersten Unterrichtseinheit den Schülern einen sehr einfachen deutschen Text präsentieren. In Partner- oder Gruppenarbeit sollten sie den Text lesen und zumindest einzelne Teile zu verstehen versuchen. Der Unterrichtende kann dann an der Tafel in einer Spalte die deutschen Wörter aufschreiben und daneben auf Zuruf der Lerner die schwedischen. So können die Lerner einen ersten Einblick in die lautliche und graphische Struktur des Deutschen gewinnen und diese mit den Verhältnissen in ihrer Muttersprache vergleichen. In einem weiteren Schritt kann dann auch auf die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen

eingegangen werden, indem man die Aufmerksamkeit der Lernenden beispielsweise auf die Artikel oder auf die Verbalendungen lenkt. Dabei sollte nicht nur der Text sprachlich möglichst einfach gehalten sein, sondern auch durch Bilder, Zeichnungen u. Ä. entlastet werden.

Bei dieser Art der Unterrichtsgestaltung geht der Unterrichtende nicht von den Strukturen der Zielsprache allein aus, sondern vergleicht die Muttersprache(n) der Lernenden mit der Zielsprache, entdeckt Gemeinsamkeiten und Unterschiede und baut auch darauf den Unterricht auf. Er geht also kontrastiv vor und lässt auch Erkenntnisse der Typologie in seine Unterrichtsplanung mit einfließen. Allerdings taucht hier eine Reihe von Fragen auf:

- Wie viele und welche Gemeinsamkeiten müssen zwei Sprachen haben, damit eine Unterrichtsgestaltung für Anfänger, wie sie oben beschrieben wurde, möglich ist ?
- Muss der Unterrichtende die Muttersprache(n) der Lerner können ?

Zu Frage 1: Wie oben schon gesagt wurde, sollen zwei Sprachen einander zumindest so ähnlich sein, dass ein gegenseitiges rudimentäres Verstehen wenigstens von geschriebenen Texten möglich ist. Wichtig ist für den Anfängerunterricht zumindest ein ähnlicher Wortschatz. Natürlich sollten die Grammatik und die Morphologie typologisch nicht völlig voneinander verschieden sein. Diese Kriterien dürften zumindest auf das Schwedische, Dänische, Norwegische und Niederländische zutreffen, wenn Sprecher dieser Sprachen Deutsch lernen.

Zu Frage 2: Ich denke nicht, dass man die Muttersprache dieser Schüler aktiv oder passiv beherrschen muss. Es genügt, wenn man die Struktur kennt. Als Vorbereitung für die oben beschriebene Unterrichtseinheit genügt es, wenn der Unterrichtende zu Hause für die wichtigsten Wörter aus dem Text im Wörterbuch die schwedischen Entsprechungen nachschlägt, um dann im Unterricht die Ergebnisse der Lerner kontrollieren zu können.

Ausgangspunkt meiner Überlegungen war die Annahme, dass das Verhältnis der Muttersprache zur Fremdsprache neben anderen Faktoren das Erlernen der Fremdsprache beeinflusst. Im Großen und Ganzen ist es so, dass sich Ähnlichkeiten positiv und Unterschiede, wenn sie sehr groß sind, negativ auswirken. Mit »positiv auswirken« ist gemeint, dass das Erlernen gewisser Strukturen bzw. des Wortschatzes schneller und mit weniger Arbeitsaufwand geschieht. »Negativ auswirken« meint den gegenteiligen Effekt. Die Tatsache, dass die festlandskandinavischen Sprachen und das Niederländische dem Deutschen sehr ähnlich sind, lässt sich vor allem für den Anfängerunterricht produktiv nützen.

Der geneigte Leser möge die Probe aufs Exempel machen und versuchen, folgenden Text zu verstehen:

13. Olle¹

Olle är författare.
 Nu arbetar han på en roman.
 Han sitter och skriver varje dag
 mellan nio och tre.
 Han har självdisciplin!
 Klockan åtta äter han frukost
 och läser tidningen.
 Sedan diskar han,
 och klockan nio sitter han vid datorn.

Han skriver, röker en cigarett,
 skriver lite till,
 dricker en kopp kaffe,
 tittar ut genom fönstret,
 röker en cigarett till,
 tänker, dricker en kopp kaffe
 och skriver lite till.

Klockan tolv tar han en promenad.
 Han äter ofta lunch ute
 och kommer tillbaka efter ett
 ock skriver till tre.
 Han skriver ungefär ett kapitel varje dag.

På kvällen sitter han ofta och läser
 och lyssnar på musik.
 Han älskar klassisk musik och jazz.
 Ibland har han inte inspiration.
 Då städar han, svarar på brev,
 ringer till mamma, tvättar,
 går ut och handlar,
 sorterar papper
 och läser tidningen en gång till ...

**Literatur**

- ENGBRANT-HEIDER, ELEONOR: *Taschenwörterbuch Schwedisch*. Berlin u.a.: Langenscheidt 1999.
 HAUGEN, EINAR: *Die skandinavischen Sprachen*. Hamburg: Helmut Buske 1984.
 HUTTERER, CLAUS J.: *Die germanischen Sprachen. Ihre Geschichte in Grundzügen*. Wiesbaden: Vma 1999.
 NYBORG, ROGER U. A.: *Svenska utifrån. Lärobok i svenska*. Stockholm: Svenska institut 1996.
 RITTE, HANS: *Schwedische Grammatik*. München: Hueber 2002.
 ROELCKE, THORSTEN: *Sprachtypologie des Deutschen*. Berlin u. a.: 1997.
 GIACOLONE RAMAT, ANNA (HRSG.): *Typology and second language acquisition*. Berlin u. a.: 2003.
 PUTZER, OSKAR: *Fehleranalyse und Sprachvergleich*. Ismaning: Hueber 1994.
 WESSEN, ELIAS: *Schwedische Sprachgeschichte*, Bd. 1–3. Berlin: de Gruyter 1970.

¹ Aus: Nyborg, Roger u. a.: *Svenska utifrån. Lärobok i svenska*. Stockholm: Svenska institut 1996, S. 14.

Friedrich Janshoff

Deutsch als Fremdsprache (und als Zweitsprache) Eine einführende bibliographische Übersicht

Die folgende Auswahlbibliographie umfaßt 50 in Deutschland, Österreich und der Schweiz erschienene selbständige Veröffentlichungen zur Theorie, Didaktik, Methodik und Praxis (sowie zu den Rahmenbedingungen) der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache und des Erwerbs und der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache.

Berücksichtigt wurden sowohl Überblicksdarstellungen (Bibliographien, Handbücher und Einführungen), die den Gegenstandsbereich insgesamt vorstellen und erschließen, als auch spezialisierte Darstellungen, die Zugänge zu wichtigen Problemfeldern (Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, Methoden und Medien des Lernens und Lehrens, Curricula, Lernniveaus und Prüfungen sowie Interkulturalität und Mehrsprachigkeit) eröffnen. Nicht verzeichnet sind Lehrwerke und Lehr- bzw. Lernmaterialien (vgl. aber Schlossmacher 1998 und Kühn 2001) sowie Grammatiken und Wörterbücher (vgl. aber Hennig 2001, Wiegand 1998 und 2002 sowie Hansen 2004, Heringer 2001 und Ammon u. a. 2004).

Wichtige Orientierungshilfen bieten der einleitende Überblick (A. Deutsch als Fremdsprache: Bestandsaufnahme und Perspektiven) in Honnef-Becker/Kühn (1998, 1-17) sowie die detaillierte Systematik des umfassenden (allerdings nur für Bibliotheken erschwinglichen) Handbuchs DaF (Helbig u. a. 2001):

- DaF als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet (Konzeptionen, Geschichte)
- Linguistische Gegenstände (Sprachsystem, Sprachgebrauch, Texte aus linguistischer Sicht, Kontraste zwischen Einzelsprachen, sprachliche Varietäten des Deutschen)
- Lernen als didaktisch-methodischer Gegenstand (Begriffe und Konzepte, Erklärungsansätze für den Zweitspracherwerb und das Fremdsprachenlernen)
- Lehren als didaktisch-methodischer Gegenstand (Theorie und Empirie, Planung von DaF-Unterricht, Methoden des DaF-Unterrichts, Leistungskontrolle und Leistungsmessung, Materialien und Medien, Lehrerinnen und Lehrer)
- Lehren und Lernen von DaF in der Auslandsgermanistik
- Landeskundliche Gegenstände (Standpunkte, Texte, spezifische Inhalte)
- Landeskunde in der Auslandsgermanistik
- Literatur als Gegenstand des DaF-Unterrichts
- Sprachenpolitik und Institutionen
- Deutschunterricht und Germanistikstudium im fremdsprachigen Ausland

In Weiterführung vorliegender Bibliographien (vgl. den bibliographischen Teil von Honnef-Becker/Kühn 1998 insgesamt und González u. a. 1998, auch für Aufsätze in Zeitschriften und Sammelbänden) wurden, abgesehen von wenigen Ausnahmen, nur Bücher aufgenommen, die in den Jahren 1998 bis 2004 als Neuerscheinungen oder Neubearbeitungen veröffentlicht wurden bzw. für 2005 angekündigt sind.

Bibliographien

- González, Francisco u. a.: Bibliographie Didaktik Deutsch als Zweit- und Fremdsprache 1975-1996. München: iudicium, 1998. ISBN 3-89129-607-X
- Honnef-Becker, Irmgard; Kühn, Peter: Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Groos, 1998. (Studienbibliographien Sprachwissenschaft. 24). ISBN 3-87276-824-7
- Kühn, Günter (Hrsg.): Deutsch für Ausländer in der Arbeits- und Berufswelt. Eine Bibliographie berufsbezogener Lehr- und Lernmaterialien – Printmaterialien, Computerprogramme, Lehrgänge im Fernunterricht – mit Kommentierung. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2001. ISBN 3-7639-0934-6
- Schlossmacher, Michael: Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache. Auswahlführer für Lehrende und Lernende. München: iudicium, 1998. ISBN 3-89129-612-6

Handbücher und Einführungen

- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollst. neu bearb. Aufl. Tübingen: Francke, 2003. (UTB. 8042). ISBN 3-8252-8042-X
- Bredel, Ursula u. a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2 Teilbde. Paderborn: Schöningh, 2003. (UTB. 8235). ISBN 3-8252-8235-X

- Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard: Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: iudicium, 1996. ISBN 3-89129-269-4
- Helbig, Gerhard u. a. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2 Halbbde. Berlin: de Gruyter, 2001. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 19). ISBN 3-11-013595-7 und 3-11 016940-1 [*enthält 182 Beiträge*]
- Hernig, Marcus: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Düsseldorf: VS Verl., 2005. (Studienbücher zur Linguistik. 5). ISBN 3-531-13546-5 [*angekündigt*]
- Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard: Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. München: Langenscheidt, 1999. (Fernstudieneinheit. 16). ISBN 3-468-49657-5
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 3., überarb. u. erw. Aufl. Berlin: E. Schmidt, 2002. (Grundlagen der Germanistik. 34). ISBN 3-503-06135-5
- Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: W. Fink, 1999. (UTB. 8184). ISBN 3-8252-8184-1

Standortbestimmungen und Konzepte

- Altmayer, Claus; Forster, Roland (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Wissenschaftsanspruch, Teilbereiche, Bezugsdisziplinen. Frankfurt am Main: Lang, 2003. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. 73). ISBN 3-631-50418-7
- Giersberg, Dagmar: Deutsch unterrichten weltweit. Ein Handbuch für alle, die im Ausland Deutsch unterrichten wollen. 2., überarb. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2004. ISBN 3-7639-3199-6
- Kuri, Sonja; Saxer, Robert (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Zukunftsorientierte Konzepte und Projekte. Innsbruck: Studien Verl., 2001. ISBN 3-7065-1640-3

Vermittlung von Kenntnissen

- Biechele, Markus; Padrós, Alicia: Didaktik der Landeskunde. München: Langenscheidt, 2003. (Fernstudieneinheit. 31). ISBN 3-468-49643-5
- Bischof, Monika; Kessling, Viola; Krechel, Rüdiger: Landeskunde und Literaturdidaktik. München: Langenscheidt, 1999. (Fernstudieneinheit. 3). ISBN 3-468-49677-X
- Bohn, Rainer: Probleme der Wortschatzarbeit. München: Langenscheidt, 1999. (Fernstudieneinheit. 22). ISBN 3-468-49652-4
- Funk, Hermann; Koenig, Michael: Grammatik lehren und lernen. München: Langenscheidt, 1991. (Fernstudieneinheit. 1). ISBN 3-468-49679-6
- Hennig, Mathilde: Welche Grammatik braucht der Mensch? Grammatikenführer für Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium, 2001. ISBN 3-89129-806-4

- Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen. Bd. 1. Untersuchungen anhand von »Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache«. Tübingen: Niemeyer, 1998. (Lexicographica, Series Maior. 86). ISBN 3-484-30986-5
- Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen. Bd. 2. Untersuchungen anhand des »de Gruyter Wörterbuchs Deutsch als Fremdsprache«. Tübingen: Niemeyer, 2002. (Lexicographica, Series Maior. 110). ISBN 3-484-39110-3

Vermittlung von Fertigkeiten

- Dahlhaus, Barbara: Fertigkeit Hören. München: Langenscheidt, 1994. (Fernstudieneinheit. 5). ISBN 3-468-49675-3
- Dieling, Helga; Hirschfeld, Ursula: Phonetik lehren und lernen. München: Langenscheidt, 2000. (Fernstudieneinheit. 21). ISBN 3-468-49654-0
- Kast, Bernd: Fertigkeit Schreiben. München: Langenscheidt, 1999. (Fernstudieneinheit. 12). ISBN 3-468-49666-4
- Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozeß und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck: Studien Verl., 2000. (Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, B. 4). ISBN 3-7065-1427-3
- Schatz, Heide: Fertigkeit Sprechen. München: Langenscheidt, 2005. (Fernstudieneinheit. 20). ISBN 3-468-49655-9 [*angekündigt*]
- Westhoff, Gerhard: Fertigkeit Lesen. München: Langenscheidt, 1997. (Fernstudieneinheit. 17). ISBN 3-468-49663-X

Methoden (und Medien) des Lernens und Lehrens

- Bimmel, Peter; Rampillon, Ute: Lernerautonomie und Lernstrategien. München: Langenscheidt, 2000. (Fernstudieneinheit. 23). ISBN 3-468 49651-6
- Dauvillier, Christa; Lévy-Hillerich, Dorothea: Spiele im Deutschunterricht. München: Langenscheidt, 2004. (Fernstudieneinheit. 28). ISBN 3-468 49646-X
- Grüner, Margit; Hassert, Timm: Computer im Deutschunterricht. München: Langenscheidt, 2000. (Fernstudieneinheit. 14). ISBN 3-468-49662-1
- Hunfeld, Hans; Neuner, Gerhard: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. München: Langenscheidt, 1993. (Fernstudieneinheit. 4). ISBN 3-468-49676-1
- Kleppin, Karin: Fehler und Fehlerkorrektur. München: Langenscheidt, 1998. (Fernstudieneinheit. 19). ISBN 3-468-49656-7
- Schwerdtfeger, Inge C.: Gruppenarbeit und innere Differenzierung. München: Langenscheidt, 2001. (Fernstudieneinheit. 29). ISBN 3-468 49645-1
- Tselikas, Elektra I.: Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich: Orell Füssli, 1999. ISBN 3-280-02710-0

Lernniveaus und Prüfungen

- Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe (Hrsg.): DSH und TestDaF als hochschulbezogene Prüfungssysteme für Deutsch als Fremdsprache. Standortbestimmungen und Entwicklungslinien. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2004. (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. 17). ISBN 3-89676-820-4
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt, 2002. ISBN 3-468-49469-6
- Glaboniat, Manuela: Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms. Innsbruck: Studien Verl., 1998. (Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, B. 2). ISBN 3 7065-1275-0
- Glaboniat, Manuela u. a.: Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen; Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1, A2, B1, B2. Berlin: Langenscheidt, 2002. ISBN 3-468-49463-7

Interkulturalität (und Mehrsprachigkeit)

- Günther, Britta; Günther, Herbert: Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. Weinheim: Beltz, 2004. (Beltz Pädagogik). ISBN 3-407-25343-5
- Heringer, Hans-Jürgen: Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. Tübingen: Francke, 2004. (UTB Uni-Taschenbücher. 2550). ISBN 3-8252-2550-X
- Hornung, Antonie: Zur eigenen Sprache finden. Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik. Tübingen: Niemeyer, 2002. (Reihe Germanistische Linguistik. 234). ISBN 3-484-31234-3
- Lintfert, Marita: Migrantenbiographien. Kultur und Migration als Inhalte der Deutsch-als-Fremdsprache-Ausbildung. Frankfurt am Main: Lang, 1998. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. 64). ISBN 3-631-33403-6
- Mairose-Parovsky, Angelika: Transkulturelles Sprechhandeln. Bild und Spiel in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang, 1997. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. 56). ISBN 3-631-30716-0
- Roche, Jürgen: Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2001. (Narr Studienbücher). ISBN 3-8233-4984-8
- Schader, Basil: Sprachenvielfalt als Chance – das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Troisdorf: Bildungsverl. EINS, 2004. ISBN 3-427-24310-9
- Schroth-Wiechert, Sigrun: Deutsch als Fremdsprache. Unterricht ohne Lehrwerk für heterogene LernerInnengruppen im Zielsprachenland unter besonderer Berücksichtigung des interkulturellen Ansatzes. Frankfurt am Main: Lang, 2001. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. 70). ISBN 3-631-36923-9

Begegnungen mit Grammatik und Wortschatz

Hansen, Margarete: Grammatik (noch mal) von Anfang an. Ein Grammatikbuch der deutschen Sprache zum Lesen, Nachlesen und Wiederlesen. München: iudicium, 2004. ISBN 3-89129-769-6

Heringer, Hans-Jürgen: Fehlerlexikon Deutsch als Fremdsprache. Aus Fehlern lernen, Beispiele und Diagnosen. Berlin: Cornelsen, 2001. ISBN 3-464-20911

Ammon, Ulrich u. a.: Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Lichtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin: de Gruyter, 2004. ISBN 3-11-016574-0

Aktuell

Deutsch im 21. Jahrhundert

Tagung »Deutschdidaktik und Deutschunterricht vor neuen Herausforderungen«

Aus Anlass des 30-jährigen Bestehens der Zeitschrift *informationen zur deutschdidaktik (ide)* fand am 3. März 2005 an der Universität Klagenfurt eine Tagung »Deutschdidaktik« statt. Die am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt herausgegebene *ide* ist Österreichs einzige deutschdidaktische Zeitschrift, die sich nicht nur in Österreich, sondern im ganzen deutschen Sprachraum eines hohen Ansehens erfreut. Sie behandelt aus theoretischer wie praktischer Sicht alle klassischen Bereiche des Deutschunterrichts, aber auch Medienerziehung sowie pädagogische und kulturwissenschaftliche Themen.

In seinem Rückblick auf 30 Jahre *ide* konnte Co-Herausgeber Werner Wintersteiner eine sehr positive Bilanz ziehen:

Es ist uns gelungen, mit der *ide* der österreichischen Deutschdidaktik ein eigenständiges Gesicht zu geben, sie sichtbar zu machen, sichtbar innerhalb der Deutschdidaktik im deutschsprachigen Raum, aber auch in ihrer Eigenständigkeit gegenüber der Germanistik.

Mit Hilfe der *ide* sei es erst gelungen, eine deutschdidaktische Szene in Österreich aufzubauen.

Die Jubiläumstagung versammelte denn auch rund 80 führende DeutschdidaktikerInnen aus ganz Österreich – MitarbeiterInnen von den Germanistik-Instituten aller österreichischer Universitäten, ArbeitsgemeinschaftsleiterInnen, PI-MitarbeiterInnen und andere MultiplikatorInnen. In vier Plenarreferaten und anschließenden Workshops wurden die folgenden Schwerpunkte diskutiert: *Bildungsstandards nach der PISA-Studie* (Referent: Dr. Karl Blüml, Stadtschulrat und Mitarbeiter von PISA Österreich), *Sprachbewusstheit und Sprachwissen als Schlüsselqualifikationen* (Prof. Peter Klotz, Universität Bayreuth), *Literaturerziehung im Medienzeitalter* (a.o. Prof. Werner Wintersteiner, Uni Klagenfurt) sowie *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht* (Dr. Eva Rastner, Uni Klagenfurt). In diesen Referaten wurden die Konturen eines Deutschunterrichts im 21. Jahrhundert sichtbar, der nach wie vor auf eine solide sprachliche und literarische Ausbildung setzt, sich aber den neuen Medien und den Anforderungen einer mehrsprachigen Gesellschaft öffnet.

Eine besonders lebhafte Diskussion gab es zu den Bildungsstandards, deren Einführung im Prinzip begrüßt wurde. Sie könnten dazu beitragen, dass die Schulen einen gewissen vergleichbaren Ausbildungsstand mit ihren SchülerInnen erreichen (Verlässlichkeit, Verantwortung gegenüber Kindern und Eltern). Zugleich schlugen die KollegInnen eine Reihe von Kriterien vor, die erfüllt sein müssen, damit Standards Sinn machen: Die Überprüfung von Standards sollte nicht erst am Ende der vier-

ten Klasse, sondern bereits zu Beginn stattfinden, damit die Ergebnisse positive Auswirkungen für die Betroffene haben können. Standards können die Kernbereiche, jedoch keinesfalls die Gesamtheit des Deutschunterrichts abdecken. Gerade Deutsch, dessen Inhalte aus Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen, Reflexion und Kreativität bestehen, dürfe nicht auf Testbatterien reduziert werden, die sich auf das leicht Überprüfbare beschränken.

Die Tagung »Deutschdidaktik« hat einmal mehr die Notwendigkeit einer besseren Vernetzung und Kommunikation der Deutschdidaktik in Österreich bewusst gemacht. In einer Reihe von Projekten wie Partnerschaften zwischen Höheren Schulen und Universitäten, einem Lehrgang »Wissenschaftliche Deutschdidaktik« oder der koordinierten Mitarbeit an der *ide* soll eine permanente Zusammenarbeit zwischen Theorie und Praxis gefördert werden.

Resolution für eine LehrerInnenaus- und -weiterbildung an der Universität

Die TeilnehmerInnen der Deutschdidaktik-Tagung in Klagenfurt am 3. März 2005 sprechen sich für eine gemeinsame, wenn auch nach Schultypen differenzierte LehrerInnen-Aus- und Fortbildung an der Universität aus.

Die Ergebnisse der PISA-Studie legen nahe, sich an erfolgreichen Ländern, wie zum Beispiel am finnischen Modell, zu orientieren, wo die gesamte LehrerInnenbildung an den Universitäten stattfindet, von den KindergärtnerInnen bis zu den SekundarschullehrerInnen.

Die TeilnehmerInnen der Deutschdidaktik-Tagung sind besorgt, dass hier zu Lande Stimmen laut werden, die die gesamte LehrerInnenbildung aus den Universitäten herausnehmen und sie an den künftigen Pädagogischen Hochschulen ansiedeln wollen.

Die TeilnehmerInnen der Deutschdidaktik-Tagung betrachten dies als einen Rückschritt, der im Gegensatz zum internationalen Trend steht. Sie sind davon überzeugt, dass nur eine universitäre Verankerung die notwendige fachliche und pädagogische Ausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage sichert. Gerade das Beispiel Deutschdidaktik und die 30-jährige Erfolgsgeschichte der Zeitschrift *Informationen zur deutschdidaktik (ide)* zeigen die Leistungsfähigkeit der österreichischen Universitäten auf dem Gebiet der Aus- und Fortbildung der LehrerInnen und die Wichtigkeit des Zusammenspiels von universitärer Fachausbildung, Fachdidaktik und wissenschaftlicher Pädagogik. Die Vorteile dieses Modells sollen im Interesse der SchülerInnen und Eltern künftig allen LehrerInnen zu Gute kommen.

Durch die universitäre Form der LehrerInnenaus- und -fortbildung wird eine qualitätsvolle, differenzierte Bildungslandschaft garantiert, die den europäischen Standards entspricht.

Deutsch-Standards

In Fortsetzung unserer Debatte über die Bildungsstandards bringen wir diesmal einen Ausschnitt aus dem Referat, das Landesschulinspektor Karl Blüml auf der Tagung Deutschdidaktik an der Universität Klagenfurt im März 2005 gehalten hat. (Siehe auch den Bericht in diesem Heft.) Die gesamte Debatte finden Sie auf der Website:

<http://www.uni-klu.ac.at/ide>

Pisa – Standards – Qualitätssicherung

PISA hat eine Diskussion ausgelöst, wie wir sie seit langer Zeit nicht mehr kennen.

Außerhalb und über – oder auch in Ergänzung zur gegenwärtigen Diskussion um PISA – stehen die »Standards«. Sie beziehen sich auf die gültigen österreichischen Lehrpläne für die erste bis achte Schulstufe (derzeit) und versuchen, LehrerInnen ein Instrumentari-

um in die Hand zu geben, mit dessen Hilfe sie feststellen können, ob ihre jeweiligen SchülerInnen einem vorgegebenen »Standard« entsprechen.

Diese Idee ist nicht ganz neu, schon die Lehrplankonzeption 1990 stand unter dieser Idee: Was sollen SchülerInnen nach einer definierten Anzahl von Unterrichtsjahren können (also z. B. nach dem Abschluss der Sekundarstufe I)?

Der Anspruch ist an sich nicht ungebührlich. Eltern, SchülerInnen und auch LehrerInnen sollten ein gewisses Ausmaß an Sicherheit darüber haben, was die Kinder in den Jahren der Schulerziehung »gelernt« haben. Standards zielen ziemlich explizit – so wie PISA oder PIRLS oder TIMSS – vornehmlich auf überprüfbares Wissen ab, sind also überwiegend im kognitiven Bereich angesiedelt.

Darüber kann man streiten. Man kann sich fragen, ob kognitive Fertigkeiten überhaupt relevant sind angesichts der Halbwertszeit des Wissens. Andererseits kann man aber auch die Meinung vertreten, dass die schulische Bildung bestimmte Grundkomponenten des Wissens und der Fertigkeiten vermittelt, die einen jungen Menschen dazu befähigen, einen gesicherten Stand im gesellschaftlichen und beruflichen Leben zu erwerben oder, auf die höheren Schulen bezogen, die nötigen Voraussetzungen für eine Bewährung im tertiären Ausbildungssystem zu haben (Berufsfähigkeit, Studierfähigkeit ...).

Angesichts der Tatsache, dass schulische Ziffernnoten praktisch immer nur ein Abbild der Sozialnorm sind (Leistung im Vergleich zu anderen Leistungen innerhalb derselben Gruppe = Klasse), haben wir in den weiterführenden

den Schulen nur die Alternative, ob wir die SchülerInnen zu einem halbwegs vergleichbaren Stand des Wissens und der Fertigkeiten bringen (und dies auch zertifizieren) oder ob wir von vornherein sagen, die Abnehmerorganisationen (Firmen, Universitäten, Fachhochschulen etc.) sollen auf eigenen Wegen mit eigenen Mitteln entscheiden, ob unsere AbgängerInnen ausreichend qualifiziert sind oder nicht. »Standards« können zu einem Hilfsmittel der Garantie und der Verlässlichkeit werden. Es könnte sich entwickeln, dass SchülerInnen, die *unseren Standards* für AbgängerInnen entsprechen, allen anderen und – vor allem – externen Standards entsprechen. Standards könnten sich aber auch innerschulisch als sehr hilfreich erweisen: Verlässlichkeit von einer Schulart zur anderen, ja von einer Schulstufe zur anderen.

Die Diskussion heute wird geprägt von einer Mischung aus Unsicherheit über die Art des Einsatzes der ministeriellen »Standards«, von Zustimmung zu der Sache, Einsicht in die Sinnhaftigkeit und Zweifel über die Art der Durchführung:

- Der Sinn der Erarbeitung von »Standards« soll es sein, den Unterricht an der Sekundarstufe I zu beeinflussen in dem Sinn, dass die Schulen einen gewissen vergleichbaren Ausbildungsstand mit ihren Schülerinnen und Schülern erreichen (Verlässlichkeit, Verantwortung gegenüber Kindern und Erziehungsberechtigten).
- Standards sollen die Kernbereiche der österreichischen Lehrpläne für die Sekundarstufe I reflektieren. Sie können jedoch keinesfalls die Gesamtheit dessen abdecken, was im Deutschunterricht der Sekundarstufe I geschehen soll. Die testartige Überprüfung dieser Standards – in welcher Form dies auch immer geschieht – ersetzt nicht die Beurteilung bzw. Benotung durch die Lehrerinnen und Lehrer.
- Es wäre sehr sinnvoll und hilfreich, wenn die Überprüfung der Standards nicht mit den Abschlusszeugnissen der vierten Klassen HS und AHS zusammenfielen, weil es sonst trotz aller Versicherungen der Nichtbeeinflussung von Standard-Ergebnissen und schulischen Ergebnissen notwendigerweise zu Problemen kommen kann.
- Es wäre weiters deshalb sinnvoll und hilfreich, wenn die Überprüfung von Standards nicht erst am Ende der vierten Klassen stattfänden, weil die Ergebnisse dann keinerlei hilfreiche Auswirkungen für die betroffene SchülerInnenkohorte mehr haben kann – wenn dies am Beginn der vierten Klassen geschieht, können die LehrerInnen noch Schlüsse aus den Ergebnissen ziehen und entsprechende Unterrichtsplanungen vornehmen.
- Überprüfungen in einem Fach wie Deutsch, dessen Inhalte aus Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen, Reflexion und Kreativität bestehen, dürfen nicht auf Testbatterien reduziert werden, die sich auf notwendigerweise das leicht Überprüfbare beschränken müssen (explizit wird Mathematik als nicht vergleichbares Fach angeführt).
- Der Informationsfluss über den Umgang mit den Materialien zu den Standards muss deutlich verstärkt werden – der Wissensstand der LehrerInnen (und besonders auch der

DirektorInnen) ist äußerst unterschiedlich. Dies betrifft die gegenwärtigen Pilotschulen, mögliche künftige Pilotschulen und letztlich alle Schulen, wenn an eine generelle Einführung gedacht wird.

- Es muss ganz klar sichergestellt werden, dass die Ergebnisse von Überprüfungen der Standards nicht zur Erstellung von veröffentlichten Rankings missbraucht werden (solche Überprüfungen spiegeln in keiner Weise die mittlerweile international akzeptierte Tatsache, dass Schulen je nach Einzugsgebiet mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen arbeiten, was Bildungshintergrund und Vorwissen der SchülerInnen betrifft). Im internationalen Bereich hat sich diesbezüglich die Vorgangsweise nach »added value« etabliert, d.h. Überprüfung dessen, *was die Schulen* den Kindern vermitteln konnten, abhängig von der jeweiligen Ausgangssituation (stark dialektgeprägte Hintergründe, bildungsferne Schichten, nicht-deutschsprachiger Hintergrund ...) und nicht, was die Kinder ohnehin schon von daheim mitbringen oder anderswo erwerben.
- Es muss durch entsprechende Information sicher gestellt werden, dass die Schulaufsicht und die Direktionen die Überprüfungen von Standards in einer bestimmten Klasse nicht zum Anlass von Dienstbeurteilungen von Lehrerinnen und Lehrern nehmen, sondern dabei behilflich sind, dass die Schülerinnen und Schüler allfällige Mängel noch rechtzeitig vor der Entlassung in weiterführende Schulen oder ins Berufsleben beseitigen können.

- Es ist mehr als wünschenswert, dass die Standards (auch vor und neben einer allfälligen Testsituation) allgemein bekannt werden und an alle Schulen verbreitet werden – nur so kann erwartet werden, dass sie Auswirkungen auf die Bildung in der Sekundarstufe I haben. Wenn sie geheim bleiben und Tests wie geheime Prüfungen ablaufen, kann sich keine breite Auswirkung ergeben, außer der, dass Aufgaben illegal oder aus dem Gedächtnis weiter gegeben werden und findige AutorInnen rasch Materialien auf den Markt bringen, die ein gutes Abschneiden bei Standard-Tests vorhersagen (vgl. früher bei uns »Aufnahmsprüfung – leicht gemacht« oder den ungeheuren Markt von »Paukbüchern« zu den diversen angelsächsischen und amerikanischen Tests und hundert Büchern zu Cambridge Certificate ...).

Ich möchte deutlich anmerken, dass die Sinnhaftigkeit der Einführung von Standards im Fach Deutsch – *so wie sie derzeit vorliegen* – im Allgemeinen begrüßt und geschätzt wird. Es wäre sehr vorteilhaft, wenn die verantwortlichen Stellen diese grundsätzlich positive Einstellung nützen und die oben angeführten Ängste und Befürchtungen zerstreuen könnten.

KARL BLÜML

KARL BLÜML ist Landeschulinspektor für AHS in Wien, Wipplingerstraße 28, A-1010 Wien.
E-Mail: karl.blueml@ssr-wien.gv.at

Neu im Regal



Österreichische Liga für
Menschenrechte (Hg.)
**Hermann Broch – ein Engagierter zwischen
Literatur und Politik**

Innsbruck: StudienVerlag, 2004. 180 Seiten.
ISBN 3-7065-1965-8 • EUR 19,00

Hermann Broch, Literat und Denker, erlebte, wie der Nationalsozialismus zunehmend an Einfluss gewann und die junge, gerade erst entstandene Demokratie von totalitären Kräften unterwandert wurde. Als Jude und Flüchtling war er besonders betroffen und engagierte sich rege in der Diskussion um die Menschenrechte. Broch bemühte sich um Antworten auf die Frage, wie es zu derartigen Missachtungen der Menschenwürde kommen kann und wie man Menschenrechtsverletzungen entgegenzutreten könnte. Seine Fragestellungen sind dabei ebenso aktuell wie seine Antworten.

Der vorliegende Band umfasst Beiträge renommierter Broch-SpezialistInnen, die aus interdisziplinärer Perspektive einen vielschichtigen Einblick in Hermann Brochs Leben und Werk geben. Sie würdigen Hermann Broch als politischen Denker, als Literaten, als Bürger seiner Zeit, dem die Bürgerrechte genommen wurden, als Flüchtling und schließlich als historische Persönlichkeit.



Christiana Engelmann, Claudia Kaiser
Möglichst Schiller

Ein Lesebuch.
München: dtv, 2004. 376 Seiten.
ISBN 3-423-62196-6 • EUR 7,80

Friedrich Schiller war ein Idol des jungen Publikums. Sein Erstling *Die Räuber* machte den jungen Wilden zum Shootingstar. Doch ohne die zahllosen Freunde hätte er seinen Lebensraum nicht verwirklichen können: Er wollte schreiben. Und er schrieb buchstäblich um sein Leben, trotz seiner labilen Gesundheit und quälender Geldsorgen. Unbändige Energie, jugendliche Kraft und eine gute Portion Wut trieben ihn immer wieder an. Und das ist in seinen Dramen, Erzählungen und historischen Schriften bis heute zu spüren.

Wie zeitlos eine Themen sind, zeigen Christiana Engelmann und Claudia

Kaiser: Sie lassen den aktuellen Klassiker Schiller selbst zu Wort kommen.

In elf Kapiteln werden ausgewählte Schwerpunkte seines Lebens und seines literarischen Werks leicht verständlich für heutige junge LeserInnen aufbereitet. Erfreulicherweise hüten sich die beiden AutorInnen aber davor, den Dichter der Jugend anzubiedern. Das einleitende Kapitel – *Schiller als Zeitgenosse?* – ist bewusst mit einem Fragezeichen versehen. In ihm wird gezeigt, dass uns heute nicht nur die Sprache der Schillerzeit befremdet, sondern dass uns auch vieles in der Denkweise, in der Beziehung der Geschlechter zu einander, in der Gefühls- und Vorstellungswelt trennt. Und sie sparen auch fragwürdige Seiten der Rezeptionsgeschichte nicht aus (*Schiller und die Nationalsozialisten*). Zugleich betonen sie aber auch das, was an der Haltung des Dichters höchst aktuell ist: sein Optimismus und seine Begeisterungsfähigkeit, seine Kritik der Macht und seine Vision von Freiheit.

Ein Buch, das nicht nur neue Lust auf die Texte dieses Klassikers macht, sondern auch erstaunlich viel historisches und literarisches Wissen vermittelt.



Maria E. Dorninger (Hg.)

Warum nicht einmal Mittelalter?

Lektüreempfehlungen für Schule und Freizeit.

Wien: Edition Praesens, 2004. 172 Seiten.

ISBN 3-7069-0278-8 • EUR 13,00

»Warum nicht einmal Mittelalter?«, fragt Maria E. Dorninger als Herausgeberin im Einleitungsbeitrag (S. 7–8) ihrer gleichnamigen, 172 Seiten umfassenden Publikation und präsentiert mit sieben weiteren AutorInnen Lektüreempfehlungen für Schule und Freizeit. Gemeinsames Ziel aller Beiträge ist es, Jugendliche für eine vergangene Epoche neu zu sensibilisieren und erlebbar werden zu lassen, dass Vergangenes neben aller Fremdheit, die durch die zeitliche Distanz bedingt sein mag, auch einen Aussagewert für die eigene Gegenwart und Zukünftiges besitzt. Wie Dorninger betont, ist es daher auch nicht verwunderlich, dass viele AutorInnen auch auf dem Sektor der Kinder- und Jugendliteratur das Mittelalter als ideale Folie für ihre Darstellungen sehen, auf dessen zeitlichem Hintergrund sich auch Probleme der Gegenwart spiegeln, wie etwa technische Veränderungen oder das Aufeinanderprallen von unterschiedlichen Kulturen und ihrer gegenseitigen Beeinflussung (vgl. S. 7). Daher werde – so die Herausgeberin – mit dem vorliegenden Band versucht,

die Vielfalt dieser Art von Kinder- und Jugendliteratur widerzuspiegeln, die das Vorurteil aufzuheben vermag, demzufolge das Mittelalter eine längst verstaubte, langweilige und trockene Epoche sei. Diese Aufgabenstellung ist der Herausgeberin bzw. den AutorInnen des Sammelbandes durch das Zusammentragen interessanter und spannender Texte, die sich nicht nur als Klassenlektüre, sondern auch vor allem zum individuellen Lesen und damit für Leseförderung besonders eignen, hervorragend gelungen. Was könnte man sich angesichts der gegenwärtigen Debatte um PISA II mehr wünschen, als Jugendliche wieder zur lustvollen Lektüre und zum Medium Buch zu verführen?

In insgesamt fünf Kapiteln wird der Mittelalterthematik in der aktuellen Jugendliteratur – einsetzbar ab der Altersstufe 10 bis 12 – nachgespürt, wobei folgende Aspekte zum Gegenstand der Auseinandersetzung in den einzelnen Beiträgen werden: (Kinder-)Kreuzzüge, Judentum, Alltag, Abenteuer, Kriminalgeschichten. Wenn sich dabei auch die Zeit des Mittelalters als eine fremde und vom Heute sehr entfernte Zeit zeigt, so liegt gerade in dieser zeitlichen Distanz – wie Dorninger festhält – die große Chance, sich von eigenen gesellschaftlichen Befangenheiten zu lösen und sich so dem Dargestellten freier zu nähern, zumal aus sicherer Distanz brisante Themen durchdacht und besprochen und letztlich Identifizierungen möglich werden (vgl. S. 12). So greift beispielsweise die Kinder- und Jugendliteratur mit Mittelalterthemen häufig den Aspekt der Kreuzzüge auf und thematisiert damit jene interkulturelle Komponente, die in der gesamten Kinder- und Jugendliteratur immer stärker in den

Mittelpunkt rückt. Welche Bedeutung diesem Aspekt zukommt, spricht Bettina Hurrelmann an, wenn sie meint:

Inter- und Multikulturalität wird und wurde zu einem brisanten Thema [...] seit Fremdenhaß und Ausländerfeindlichkeit gezeigt haben, wie schwer kulturelle Vielfalt und kulturelle Fremdheit politisch und ökonomisch zu verarbeiten sind und welche Probleme sich im sozialen Alltagshandeln der Menschen daraus ergeben. (S. 12)

Bücher wie beispielsweise *Alinors Lied* von Anita Siegfried oder *Berg des Unheils* von Jürgen Gadow sind für die Sozialisation von jungen Menschen deshalb so wichtig, weil sie mit kultureller Fremdheit vertraut machen und zeigen, dass Vorurteile aufgegeben werden können. So vermag Literatur mit Mittelalterthematik Lösungsmodelle anzubieten und Vorurteile bzw. Kollektivbeschuldigungen zu revidieren.

Neben der Aufbereitung diverser Problemstellungen kommt jedoch in der Jugendliteratur mit Mittelalterthematik auch das reine Spannungs- und Unterhaltungsmoment (so z. B. in *Catherine, Lady wider Willen* von Karen Cushman oder den vielen Kriminalgeschichten, in denen es um die Überführung von Bösewichten geht) nicht zu kurz, wie Dorninger unter Bezugnahme auf die von Falschlehner akzentuierten Begriffe »LeseFreude« und »Lesespaß« betont (vgl. S. 13).

Um welche Themen die Texte auch immer kreisen, so ist ihre Besprechung durch die einzelnen BeiträgerInnen dieses Sammelbandes besonders informativ: Neben Angaben bezüglich des altersspezifischen Einsatzes der Texte, ihrer Inhalte und Themen, finden sich Hinweise zu Sprachverwendung, weitere Erklärungen zur Epoche, eine kriti-

sche Reflexion des Textes (positive und negative Aspekte), Anregungen zum Einsatz der Lektüre im schulischen Unterricht mit kurzer Leseprobe und ein kurzes Literaturverzeichnis, das im Anhang (Abschnitt IV, S. 164–167) von der Herausgeberin durch weitere Sekundärliteratur zum Thema Mittelalter ergänzt wird. Autorenporträts (Abschnitt III, S. 155–163) und ein abschließender Überblick der in der Publikation behandelten Autoren mit ihren Texten und spezifischen Themenschwerpunkten sowie die Altersstufe, für die der jeweilige Text geeignet ist, runden das Bild ab.

Maria E. Dorninger ist es als Herausgeberin von *Warum nicht einmal Mittelalter?* trefflich gelungen, die Bedeutung der Mittelalterthematik in der Kinder- und Jugendliteratur aufzuzeigen und BeiträgerInnen zu versammeln, die durch ihre knappen, aber informativen Textanalysen Jugendliche wie Erwachsene zu individueller Lektüre des einen oder anderen Buches anzuregen vermögen und bei Lehrenden wie Lernenden das Interesse an der Epoche Mittelalter neu beleben und den lustvollen Zugang zu Texten mit dieser Thematik im Unterricht fördern helfen. Warum also nicht wirklich wieder einmal Mittelalter im Unterricht?

EVA MARIA RASTNER



Ulf Abraham; Claudia Kupfer-Schreiner; Klaus Maiwald (Hg.)

Schreibförderung und Schreiberziehung

Eine Einführung für Schule und Hochschule.
Donauwörth: Auer, 2005. 256 Seiten.

ISBN 3-403-04344-4 • EUR 19,80

Diese Neuerscheinung zeichnet sich dadurch aus, dass sie den schulischen Schreibunterricht in einen größeren (kulturellen) Kontext stellt und von dieser Perspektive aus auch die eigentlich deutschdidaktischen Zugänge beurteilt und bearbeitet. Schreiben ist, wie die HerausgeberInnen einleitend betonen, ein unverzichtbarer Teil kultureller Praxis, der sich deutlich von der Mündlichkeit abhebt. Schreiben ist aber auch Denken im Medium der Schriftlichkeit. Das hat didaktische Konsequenzen, vor allem die Einsicht, dass die Konzentration auf die Schreibprodukte (Textsorten, Stilformen usw.) nicht den Kern des Schreibunterrichts ausmacht, sondern dass den Prozessen und Prozeduren mindestens ebenso viel Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Dazu müssen die Lernenden in die Lage kommen, nicht nur Schreiben zu lernen, sondern »die Schriftlichkeit für sich als Ausdrucks- und Entwicklungsmöglichkeit« (S. 9) zu entdecken.

Schreiben ist somit Lerngegenstand und Lernmedium zugleich. Daraus wiederum leiten die HerausgeberInnen die Forderung ab, neben der Schreiberziehung – und analog zur Leseförderung – auch die *Schreibförderung* zu entwickeln, ein Klima zu schaffen, in dem die Jugendlichen in eine Kultur des Schreibens hineinwachsen.

In fünf Kapiteln werden Schwerpunkte bearbeitet, die weit über den Deutschunterricht hinausgehen, und gerade deshalb auch für das Fach Deutsch von besonderem Interesse sind: *Grundlagen, Schreiben im Aufsatzunterricht/Aufsätze im Schreibunterricht, Schreiben im Literaturunterricht/Literatur im Schreibunterricht, Schreiben als interdisziplinäre Aufgabe im Fächerkanon sowie Schreibberatung und Überarbeitung von Texten*. Den Ausblick bietet ein Essay von Gerd Bräuer: *Schreiben verändern und durch Schreiben verändern*.

Eine gut strukturierte, klug durchdachte Einführung, die ein bisschen mehr bietet als das, was ohnehin schon alle über das Schreiben wissen. Sie hätte das Zeug, ein neues Standardwerk zu werden.



Els Oksaar
Zweitspracherwerb

Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung.
Stuttgart: Kohlhammer, 2003. 224 Seiten.
ISBN 3-17-013708-5 • EUR 28,00 • sFR 47,10

Els Oksaar legt mit ihrer 224 Seiten starken, in fünf übersichtliche Kapitel gegliederten Einführung zum Zweitspracherwerb eine interessante Publikation vor, indem sie zeigt, wie sehr psychologische, soziokulturelle und gesellschaftliche Faktoren den Erwerb und die Verwendung von sprachlichen und interaktionalen Verhaltensweisen beeinflussen.

Dementsprechend sieht die Autorin den Erwerb einer Zweitsprache als komplexen interdisziplinären Forschungsbereich (Kapitel 1, S. 11–36) mit Anknüpfungen an die verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen wie Sprachwissenschaft, Psychologie, Psycholinguistik, Pädagogik, Soziolinguistik, Soziologie, Politwissenschaft, Kulturanthropologie und Medizin. Nach einer Reihe von Begriffsbestimmungen (Erstsprache, Muttersprache – Zweitsprache, Fremdsprache) stellt Oksaar die vier Komponenten *Sprache, Kultur, Individuum, Gesellschaft* ins Zentrum ihrer Betrachtungen zum Sprachlernprozess und diskutiert diesen ausgehend davon, dass bei jedem Lernenden durch

seine/ihre schon beherrschte(n) Sprache(n) eine gewisse kulturelle Geprägtheit, soziale und individuelle Verschiedenheiten und Beziehungen vorausgesetzt werden können. Sprachenlernen und Sprachenbeherrschung werden von der Autorin in einem historischen Rückblick unter der Perspektive der Notwendigkeit und Bereicherung erörtert. Aspekte der Mehrsprachigkeit, Mehrkulturheit und interkulturellen Verständigung führen in den komplexen Bereich des *Verstehens*. Els Oksaar spürt verständigungsfördernden und -erschwerenden Gründen nach und gelangt zu dem Fazit, dass trotz eines Vertrautseins mit Verwendungsnormen und Konventionen der Interaktionssituation die Einstellungen und Mentalität des fremdkulturellen Partners die Kommunikation ganz entscheidend beeinflussen können.

Kulturbedingte Unterschiede, vor denen jede/r Lernende steht, leiten zum zweiten Abschnitt der Publikation (Zweitspracherwerb als kulturelles Lernen, S. 37–48) über und lassen die Autorin fragen, was denn ein Individuum erwerben muss, um Sprachen erfolgreich verwenden zu können. Auf kulturemtheoretischer Grundlage wird gezeigt, was unter *kulturellem* Lernen, mit mündlicher und schriftlicher Sprachverwendung als Ziel, zu verstehen ist, und verdeutlicht, wie *kulturelles* und *interkulturelles* Lernen zusammenhängen. Dass Sprachverwendungsfähigkeit sowohl in der Erst- wie auch in der Zweitsprache weit mehr als die Beherrschung der Aussprache, Lexik und Grammatik umfasst, verdeutlicht Oksaar anhand des Kulturemmodells, wobei Kultureme (z. B. Grüßen) als abstrakte soziokulturelle Verhaltensweisen gegenüber Mit-

menschen durch unterschiedliche Behaviors realisiert werden.

Die Frage, wie der Erwerb einer neuen Sprache auch mit jener der Weltansicht korreliert, leitet zum dritten Kapitel (S. 49–82) über, in dem die Autorin Rahmenbedingungen für den Zweitspracherwerb wie neurophysiologische und soziopsychologische Voraussetzungen und den Zusammenhang zwischen Sprache und Kognition reflektiert. Die heute immer noch kontrovers diskutierte Frage, ob es denn ein optimales Alter für den Zweitspracherwerb gebe, beantwortet Els Oksaar insofern, als sie eine Reihe von Faktoren und Motiven anführt, die dafür sprechen, mit der zweiten Sprache so früh wie möglich (z. B. im Vorschulalter) anzufangen. Besonders interessant auch jener Abschnitt, in dem die Autorin nach Gründen fragt, warum fremder Akzent bei Erwachsenen viel häufiger zu sein scheint als bei Kindern. Wie Oksaar zeigt, handelt es sich hier nicht, wie vielfach angenommen, um ein Nicht-Können, sondern um ein bewusstes oder unbewusstes Nicht-Wollen, da Akzent auch ein *ethnolinguistischer Identitätsmarkör* (vgl. S. 81) ist. Im Abschnitt »Sprache und Kognition« stellt Oksaar die Begriffe *Modularität* – Sprachfähigkeit wird hier als ein von anderen kognitiven Fähigkeiten unabhängiges Modul gesehen – und *Holismus* – dieser beleuchtet sprachliche Wissenssysteme von den allgemeinen Kognitionsprinzipien aus – einander gegenüber. Beide Richtungen haben die Theorie und die Untersuchungsmethodik der Zweitspracherwerbsforschung beeinflusst. Bezüglich des Verhältnisses zwischen *Sprache* und *Denken* erörtert Oksaar mit Piaget und Wygotski zwei entgegengesetzte Positionen. Fazit der Er-

örterungen: Denken kann durch Zweitspracherwerb stimuliert werden. Die Diskussion der Sapir-Whorf Hypothese mit ihren zwei Varianten, wonach Sprache das Denken beeinflusst, führt aufgrund neuerer Untersuchungen zur Erkenntnis, dass wohl linguistischer Determinismus, nicht aber linguistische Relativität von der Hand zu weisen ist. Oder anders formuliert: Der Fremdsprachenlerner muss damit rechnen, dass neue Sprachen auch neue Perspektiven auf die Welt vermitteln (vgl. S. 82).

Welche Theorien, Modelle und Methoden dem Zweitspracherwerb zugrunde gelegt werden können, thematisiert Oksaar in Kapitel 4 (S. 83–150). Dabei fehlt ein kurzer Rückblick auf die seit den 1950er Jahren erschienenen Veröffentlichungen ebensowenig wie die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes. Interessant für die gegenwärtige Forschungsarbeit scheinen zwei Punkte zu sein: Kontrastive Analysen erweisen sich – entgegen der Kritik in den 1970er Jahren – für die Zweitspracherwerbsforschung als methodisch relevant. Besonderes Augenmerk gilt es aber – ausgehend vom Lerner als Individuum – auf die *Interlanguagehypothese*, d. h. auf die Entwicklung und die Diskussion um die Lernaltersprache als eigenständiges System, und den Lern- und Kommunikationsprozess zu legen sowie die Beziehung zwischen Lerner- und Zielsprache bzw. zwischen Lerner und Muttersprachler unter dem Blickwinkel des Sprachbewusstseins neu zu thematisieren.

In den Mittelpunkt ihres Kapitels 5 (S. 151–186) stellt Els Oksaar sprach- und gesellschaftspolitische Fragen des Zweitspracherwerbs, die einerseits mit internationaler Mobilität, mit Migration

und Minderheiten, andererseits mit dem europäischen Einigungsprozess und der Sprachenfrage der Europäischen Union sowie der internationalen Stellung des Deutschen (z. B. als Zweitsprache in Wirtschaft und Wissenschaft) zusammenhängen. Die Autorin spricht sich – und das sei hier positiv hervorgehoben – für eine Konstellation von Mehrsprachigkeit aus, die neben der Beherrschung der Landessprache auch die Herkunftssprache der individuellen SprecherInnen miteinbezieht. Sprache als Prestige- und Machtfaktor wird von Oksaar bei Integrationsfragen und ganz besonders auch bei der Analyse der Sprachenpolitik in der Europäischen Union zum wichtigen Diskussionsfeld. Mit ihrer abschließenden Reflexion über den Stellenwert des Deutschen in Wirtschaft und Wissenschaft lädt Oksaar zu Nachdenkprozessen dahingehend ein, welche Lösungen gefunden werden könnten, um Domänenverlusten, nicht nur im Deutschen, durch englischsprachige Dominanz (besonders auch in den Geisteswissenschaften) entgegenzuwirken.

Els Oksaars Publikation ist aufgrund ihrer komplexen inhaltlichen Aufbereitung des Themas *Zweitspracherwerb* eine gelungene, leser- und benutzerfreundliche Einführung (so schließt beispielsweise jedes Kapitel mit einer Zusammenfassung, Literatur- und Sachregister bieten weitere Information bzw. Orientierung). Dieser wichtige Beitrag im Aufzeigen von Wegen zur Mehrsprachigkeit und interkulturellen Verständigung ist Lehrenden wie Lernenden verschiedenster Wissenschaftsdisziplinen als Basislektüre sehr zu empfehlen!

EVA MARIA RASTNER

ide empfiehlt



Gerald Nitsche;
Yeliz Dağdevir (Hg.)
»heim.at«

Anthologie türkischer Migration.
Gedichte von Migrantinnen und
Migranten aus der Türkei in Österreich.
Landeck: EYE Literaturverlag, 2004.
ISBN 3-901735-16-X • EUR 19,00

Wieder einmal ist dem Pionier der Erforschung der literarischen Mehrsprachigkeit in Österreich, dem Tiroler Lehrer, Künstler und Verleger Gerald Nitsche, ein großer Wurf gelungen. In dieser reichhaltigen Lyrik-Anthologie kommen ausschließlich TürkInnen aus Österreich zu Wort, und das in sechs Sprachen: türkisch, kurdisch, armenisch, Romanes, aramäisch und deutsch. Ein Großteil der Texte ist nicht von BerufsschriftstellerInnen verfasst, sondern von Menschen, die neben

ihrem Brotberuf aus Leidenschaft für die Literatur Gedichte schreiben und auch sonst künstlerisch tätig sind.

Viele Gedichte beschäftigen sich – aus sehr unterschiedlicher Perspektive und mit ganz verschiedenem Tonfall – mit der prekären Situation als »Gastarbeiter/in« und der Suche nach einer neuen Identität zwischen zwei kulturellen Welten; manche blicken nostalgisch in die alte Heimat zurück, andere kritisieren hingegen scharf die dortigen politischen Verhältnisse; zahlreiche Texte aber sind Liebesgedichte oder thematisieren Gefühle und Gedanken in einer Art, die nicht auf eine spezifische »Gastarbeiter-Biographie« schließen lässt. Auf diese Weise kommt ein reiches und plurales Spektrum an Literaturen zur Wort. Diese Texte sind, wie Nitsche schreibt, »zu einem Teil der österreichischen Literatur geworden und spiegeln zugleich die bunte Sprachenlandschaft der alten Heimat«.

Idealtypisch drückt dies die Mitherausgeberin Yeliz Dağdevir in ihrem Einleitungsbeitrag aus: »Ich lebe seit meinem zweiten Lebensjahr nun in Österreich und fühle mich zu gleichen Teilen als Österreicherin und Türkin, wie so viele andere wahrscheinlich auch. Meine Heimat ist Vorarlberg und sein Dialekt eine meiner Muttersprachen (I luag zeyscht z'Luschnou)« (S. 10). Das ist schön gesagt: »eine meiner Muttersprachen«. Wie nebenbei hält Dağdevir etwas fest, was die Ideologen der Sprachenreinheit vehement bestreiten, was ihr aber selbstverständliche Erfahrung ist: dass man zwar nur eine leibliche Mutter, aber sehr wohl mehrere Muttersprachen haben kann.

Der programmatische Titel *Heimat* drückt jedoch nicht nur einen An-

spruch aus, den eine neue Generation von MigrantInnen nun selbstbewusst erhebt. Er ist zugleich eine Botschaft an die, die sich (aus Nachlässigkeit, Überheblichkeit und Gewohnheit) als die immer schon Heimischen empfinden. Heimat ist kein Besitz, den es gegenüber Neuankömmlingen zu verteidigen gilt, sondern ein Projekt, das mit allen Menschen guten Willens immer neu entworfen und konstruiert werden muss, um ein menschenwürdiges Leben zu gewährleisten.

Das war bereits die Aussage von Nitsches großartiger Anthologie *Österreichische Lyrik und kein Wort Deutsch* (Innsbruck: Haymon 1990). Und dieser Intention ist Nitsche durch den Aufbau seines EYE-Verlages, der sich ganz der literarischen Mehrsprachigkeit widmet, nachgekommen, zuletzt mit einer Reihe *Neue österreichische Lyrik*, deren dritter Band die vorliegende Anthologie ist.

In diesem Sinne könnte auch die Beschäftigung mit den vielfältigen literarischen Äußerungen von *heim.at* dazu beitragen, Klischeevorstellungen über die GastarbeiterInnen, über die Türkei wie auch über die Literatur als plattes Abbild der »Wirklichkeit« zu überwinden. Wer sich auf die Polyphonie dieser literarischen Stimmen einlässt, wird aufhören, in allgemeinen Kategorien zu denken. Das mag einen Moment lang als Verlust an »Orientierung« bedauert werden. Man wird dafür aber reichlich belohnt, durch die Schönheit der einzelnen Texte, durch ihre jeweils individuellen sprachlichen Ausdrucksformen. Denn jedes gelungene Gedicht erweitert die Ausdrucksmöglichkeiten der Sprache, jeder neue künstlerische Text ist eine weitere Station auf dem »Abenteuerspielplatz« Sprache. Wer so an die-

se Gedichtsammlung herangeht, wird den Blick wieder stärker auf die Literatur selbst richten und die Kategorien, mit der wir allzu enge Grenzen zwischen dem vermeintlich Eigenen und dem vermeintlich Fremden ziehen, als bedeutungslos zurückweisen.

WERNER WINTERSTEINER

Leseproben

Ez

Dî her dîlopeki baranê da
Dî her şevên be hîv da
Dî aşîna her pelêki da
Mîn xwe dit
Amede bum, jî çema Munzur ra
Wek lêser
Dî xewinê xweda bî tîrsa tenêti
Dî handa buna sterki da
Mîn ... Mîn her tîm xwe dit
KIYMET ASLA (kurdisch)

Ben

Yağın yağmurun her damlasında
Aysız geçen gecenin karanlığında
Dalında kopan her yaprakta
Ben kendimi buldum
Sel olup taşmaya hazır Munzur da
Yalnızlıkta, korkulu rüyalarda
Seherde kopup kaybolan her yıldızda
Ben hep kendimi buldum
KIYMET ASLAN (türkisch)

Ich

In jedem Regentropfen
In der Dunkelheit jeder mondlosen Nacht
In jedem abgefallenen Blatt von deinem
Ast
Habe ich mich gefunden
Im Munzur vor der Flut
In der Einsamkeit, in unruhigen Träumen
In jedem Stern, der sich in der Dämmerung
löst
Habe ich mich gefunden
KIYMET ASLAN

Erlaube es mir

Lass mich die Liebe in Deinen Tränen
 Auf Deinen Lippen
 Der Wind in Deinen Haaren
 Der Vogel in Deinen Händen sein
 Das Meer in Deinen Worten
 Die Hoffnung in Deinen Augen
 Das Lächeln sein
 In Deinem lächelnden Gesicht
 Und wenn du weinst
 Lass mich bitte
 Die Träne sein
 NURETTIN HANCI

Diesen Winter

Meine Frau sagt mir
 Kehren wir zurück
 Du hast Sehnsucht
 nach deiner Kindheit
 Ich denke an meinen Sohn
 und möchte nicht
 dass er Sehnsucht hat
 nach seiner Kindheit
 Und sage: Diesen Winter
 bleiben wir noch
 KUNDEYT ŞURDUM

Mit größter Lust las ich stets
 Denkt nicht, es wär ums Geld
 In Büchern fand ich meine Mitwisser
 Meine besten Freunde
 Sie wussten schon, bevor ich erzählte,
 Meine große Sorge
 Meine Einsamkeit
 BEDIHA YILDIZ

Die Sprache ist
 Eine Wunde mir.

Heilt sie
 Verstumme ich.
 ECEVIT ARI-UZUNKAYA

Sözlrtim
 Yaramdır,
 İyileşirse
 Sözsüz kalırım.
 ECEVIT ARI-UZUNKAYA

Stimme

So lange wir noch keine Stimme hatten
 Wollten wir schreien
 Sobald wir eine Stimme hatten
 Wollten wir schweigen
 Und als wir schreien sollten
 Hat man uns die Hand auf den Mund gelegt
 NAUM MELO

هَلِكًا

كَبْ كَسْ بَوَا كَبْ هُوَا فُلَا
 خُخَبْ بَوَا بِنَاخَا

كَبْ هُوَا كَبْ فُلَا
 خُخَبْ بَوَا بِنَاخَا

هَبْ هَنْفَهَا بَوَا بِنَاخَا
 فُصَحَا اِنْتَبْ اَبَا هَصْحَه حَفَه مَتَبْ

نُخَمَر نَحْكَا

Manuela Glaboniat, Elisabeth Piskernik

10 Jahre ÖSD

Ein willkommener Anlass, das internationale Prüfungssystem für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache den *ide*-LeserInnen vorzustellen

Vor rund zehn Jahren wurde das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) als Initiative der österreichischen Bundesministerien für auswärtige Angelegenheiten sowie für Bildung, Wissenschaft und Kultur gegründet und stellt ein mehrstufiges, international anerkanntes und eingesetztes Prüfungssystem für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache dar. Im Juni 1995 wurden die ersten ÖSD-Prüfungen durchgeführt, damals erst mit sieben lizenzierten Prüfungszentren in Österreich, Frankreich, Polen, Ungarn und der Slowakei. Mittlerweile wird das ÖSD weltweit an über 200 Prüfungszentren angeboten und überprüft die Deutschkenntnisse von ca. 30.000 KandidatInnen pro Jahr.

Nicht zuletzt wegen seiner innovativen Ansätze im Prüfungswesen, auf die in Folge eingegangen wird, hat sich das ÖSD einen festen Platz im Bereich Deutsch als Fremdsprache gesichert und wird zunehmend auch von Lehrenden für Deutsch als Muttersprache als Orientierungshilfe für den Unterricht herangezogen. Inhaltlich orientiert sich das ÖSD an den internationalen Rahmenrichtlinien und Niveaubeschreibungen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* des Europarates sowie den Vorgaben von *Profile deutsch*. Zur Zeit werden folgende Prüfungen angeboten:

MANUELA GLABONIAT ist die wissenschaftlich Verantwortliche für das ÖSD und leitet den Fachbereich Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt. Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: manuela.glaboniat@uni-klu.ac.at

ELISABETH PISKERNIK ist organisatorische Leiterin des ÖSD. Althanstraße 7-9, A-1090 Wien. E-Mail: osd@aon.at

A1 Sprachkenntnisnachweis Deutsch (SKN)

Ein Mittel zur Feststellung von elementaren Deutschkenntnissen für MigrantInnen mit nicht-deutscher Muttersprache – zur Befreiung von den verpflichtenden Deutschkursen im Rahmen der »Integrationsvereinbarung«.

KID 1 – Kompetenz in Deutsch 1

Eine Prüfung für Kinder und Jugendliche von 10 bis 14 Jahren – als Nachweis der sprachlichen Fähigkeit zur elementaren Alltagskommunikation in Situationen, die für Kinder und Jugendliche relevant sind.

A2 KID 2 – Kompetenz in Deutsch 2

Eine Prüfung für Kinder und Jugendliche von 10 bis 14 Jahren – als Nachweis der sprachlichen Fähigkeit zur Alltagskommunikation im privaten Bereich, in der Schule und in halböffentlichen Situationen.

Grundstufe Deutsch (GD)

Eine Prüfung für Lernende, die bereits ausreichende Deutschkenntnisse haben, um sich im privaten und beruflichen Bereich auf elementarer Ebene zu verständigen.

B1 Zertifikat Deutsch (ZD)

Eine Prüfung für Lernende ab 16 Jahren, die sich bereits problemlos in der Alltags- und Berufswelt zurechtfinden können. Im Mittelpunkt steht die kommunikative Kompetenz, doch auch auf formale Korrektheit wird bereits geachtet.

Zertifikat Deutsch für Jugendliche (ZD j)

Eine Variante des »Zertifikat Deutsch«, speziell für Jugendliche von 12 bis 16 Jahren. Unterschiede zwischen dem ZD und dem ZD j bestehen in der Auswahl der Themen und Texte.

Diese Prüfungen werden in trinationaler Kooperation gemeinsam mit den Partnern Goethe Institut und WBT (D), ÖSD (A) und der Universität Fribourg/EDK (CH) erstellt und herausgegeben.

C1 Mittelstufe Deutsch (MD)

Eine Prüfung für Lernende ab 16 Jahren, die sprachlich bereits in der Lage sind, sich über die Alltagskommunikation hinaus bis hin zur Fachsprache korrekt und situationsspezifisch angemessen auszudrücken.

Allgemein anerkannt als Nachweis von Deutschkenntnissen bei der Zulassung an österreichischen sowie an vielen deutschen und Schweizer Universitäten.

C2 Wirtschaftssprache Deutsch (WD)

Eine Prüfung für Lernende ab 16 Jahren, die gemeinsam mit der Wirtschaftskammer Österreich entwickelt wurde. Die Prüfung setzt bereits ein sehr hohes Sprachniveau voraus und erfordert überdies fachsprachliche Kompetenz in Wirtschaftsberufen und wirtschaftsnahen Bereichen. Allgemein anerkannt als Nachweis von Deutschkenntnissen bei der Zulassung an österreichischen sowie an vielen deutschen und Schweizer Universitäten.

1. Schwerpunkte und innovative Ansätze

Der starke Einfluss, den standardisierte Prüfungen und Tests auf Unterricht, Unterrichtsmethodik und Lehrwerke ausüben, ist unbestritten. Das ÖSD hat daher ganz besonders darauf geachtet, unerwünschte Rückkoppelungseffekte auf den Unterricht (wie z. B. Konzentration auf eintönige Grammatikübungen) so weit wie möglich zu vermeiden und positive, d. h. gewünschte Effekte durch die Berücksichtigung neuer Erkenntnisse und Konzeptionen im Bereich Testen und Prüfen zu erzielen. Damit wollte man die Kluft zwischen einem modernen, kommunikativ und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht auf der einen Seite und dem Bereich Prüfen und Testen auf der anderen Seite überwinden. Dies sollte durch folgende Schwerpunkte und innovative Ansätze realisiert werden:

1.1. Kommunikative Ausrichtung – »Sprachkönnen« vor »Sprachwissen«

Das ÖSD unterliegt einer grundlegenden Neukonzeption des Prüfungsgegenstandes im Sinne eines erweiterten Kommunikationsbegriffs, der die kommunikative Sprachhandlungsfähigkeit in ihrer Gesamtheit (linguistische, pragmatische, strategische Fähigkeiten, etc.) umfasst.

So wendet man sich beim ÖSD von einem rein auf Grammatik konzentrierten Prüfungswesen ab und überprüft vielmehr die kommunikative Sprachhandlungsfähigkeit von Lernenden, d. h. der Schwerpunkt liegt am »Sprachkönnen« anstatt am »Sprachwissen«. Somit werden beim ÖSD *pragmatische (funktionale, regionale, sozio- und interkulturelle Faktoren)* und strategische Kompetenzen (Kompensations-, Diskursstrategien, etc.) mitberücksichtigt, die klassische Aufteilung von rezeptiven und produktiven Überprüfungsdomänen wird durch eine dritte, die *interaktive Ebene*, ergänzt und damit wiederum der kommunikative Aspekt – vor allem im Bereich der mündlichen Sprachbeherrschung – betont.

Grammatik- und Wortschatzkenntnisse werden im ÖSD wie auch Aussprache, Orthographie etc. als der kommunikativen Kompetenz untergeordnete Bereiche angesehen und als solche auch nur implizit mitgeprüft und mitbewertet.

1.2. Validität vor Reliabilität

Ein erster Anhaltspunkt sind die klassischen Gütekriterien Validität (Wird wirklich das überprüft und gemessen, was gemessen werden soll?), Reliabilität (Wie zuverlässig und exakt misst der Test?) und Objektivität (herrschen für alle Kandidaten dieselben Bedingungen?). Kennzeichnend für »ältere«, eher strukturalistisch orientierte Tests ist das Primat von Reliabilität und Objektivität. Sie stellen psychometrische Faktoren wie Messgenauigkeit und Zuverlässigkeit stark in den Vordergrund und konzentrieren sich besonders auf leicht erfassbare und isoliert abzufragende Überprüfungsdomänen (Grammatik, Wortschatz) sowie objektiv auswertbare, geschlossene Testformate (M.C., Richtig/Falsch). Kommunikative Tests und somit auch das ÖSD verstehen Validität nun als ein der Reliabilität übergeordnetes Prinzip, d. h. Va-

lilität ist – wie Weir es ausdrückt – »*the starting point in test task design*« (Weir 1993, S. 20). Ein reliabler, aber nicht valider Test ist im Grunde wertlos, da es keinen Sinn ergibt, etwas genau zu messen ohne sicher zu sein, was überhaupt gemessen wird.

1.3. Realitätsnähe (real life approach)

Die kommunikative Kompetenz einer Person zeigt sich darin, inwieweit das angestrebte Kommunikationsziel einer der Realität möglichst angenäherten Kommunikationssituation erreicht bzw. eine (sich selber oder von anderen) gestellte Aufgabe (*Task*) bewältigt werden kann. Die Prüfungsaufgaben sollten nicht nur realen, zukünftigen Verwendungssituationen entsprechen, sondern auch in hohem Maße relevant und repräsentativ sein.

Die Annäherung an reale Verhältnisse gilt über die Definition des Prüfungsgegenstandes und der sich daraus ergebenden Aufgaben hinaus für sämtliche Bereiche der Testkonstruktion, d. h. auch für die Auswahl und Erstellung von geeigneten Lese- und Hörtexten, Testformaten, Schreib- und Sprechimpulsen, etc. Dieses »Authentizitätsprinzip« hat beispielsweise auch zur Folge, dass – der Realität entsprechend – unterschiedliche Varietäten und Varianten einer Sprache in den Prüfungstexten vorkommen können, wie dies im Fall des ÖSD geschieht. Die Hör- und Lesetexte sollten aber nicht nur authentisch, sondern auch vielfältig in Bezug auf Textsorten und Thematik, mediengerecht und für die Zielgruppe relevant sein.

1.4. Lernerzentriertheit

In der Testliteratur finden sich zunehmend Hinweise darauf, wie sehr affektive Faktoren Testergebnisse beeinflussen können: Eine wichtige Rolle spielt dabei vor allem die Prüfungsatmosphäre: Faktoren wie Prüfungsangst, Nervosität, Motivation, etc. können einen wesentlichen Einfluss auf die sprachliche Leistung der Kandidaten haben und sind in vielen Fällen stark vom Prüferverhalten abhängig. Besonders bei mündlichen Prüfungen zeigen sich die Auswirkungen sehr deutlich. Daher wird zunehmend auf Faktoren geachtet, die die Beziehungsebene Prüfer-Prüfling und die damit verbundene zwischenmenschliche Rollenproblematik betreffen. In zunehmendem Maße wird der Kandidat in den Mittelpunkt des Interesses gestellt und bei Prüfungen mehr »Menschlichkeit« gefordert, eine Tendenz, die sich in der Testliteratur unter dem Begriff *human approach* niederschlägt

1.5. Angemessene Testformate – Methodenvielfalt

Um dem Prinzip der kommunikativen Ausrichtung gerecht zu werden, müssen Aufgabenstellungen gefunden werden, die die Fähigkeiten der KandidatInnen möglichst direkt widerspiegeln. Während bei psychometrisch orientierten Tests vor allem geschlossene, rezeptive Auswahlformate (in erster Linie M.C.) bevorzugt werden, gilt für kommunikative Tests und somit auch für das ÖSD das Primat der »Methodenvielfalt«. Gemeint ist damit der Einsatz verschiedenster, sowohl geschlosse-

ner, halboffener und speziell im Bereich der produktiven Fertigkeiten natürlich auch offener Testformate. Da sich zum Beispiel für das Hörverstehen ganz andere Testformate eignen als für das Leseverstehen, und für das Globalverstehen wiederum ganz andere als für das Detailverstehen, kann mit unterschiedlichen Testformaten zunächst viel niveau-, aufgaben- und textsortenspezifischer gearbeitet werden. Weiters verhindern unterschiedliche Antwortformate die einseitige Konzentration auf gewisse Übungen (z. B. stupides Üben unzähliger M.C. Aufgaben im Unterricht) bzw. die Herausbildung sogenannter *test taking strategies*.

1.6. Plurizentrische Sprachauffassung des Deutschen

Sprachliche Grundlage des ÖSD ist eine plurizentrische Sprachauffassung des Deutschen, d. h. die großräumigen Standardvarianten des Deutschen, bzw. die der deutschsprachigen Länder Österreich, Schweiz und Deutschland (= ÖSD!) werden als gleichwertig – gleichberechtigt – gleich richtig angesehen. In den Prüfungen wirkt sich dieser Ansatz natürlich vor allem im Bereich der rezeptiven Fertigkeiten aus, da die einzelnen Lese- und Hörtexte jeweils aus den verschiedenen deutschsprachigen Ländern oder Regionen stammen. Im produktiven Bereich bedeutet der plurizentrische Ansatz für die Lernenden vor allem, dass Standardvarianten in jedem Fall als korrekt gelten, also zum Beispiel *Jänner* und *Januar*, *ich bin gestanden* und *ich habe gestanden*, etc. Damit wird gewährleistet, dass Lernende bei den Prüfungen gleiche Chancen haben, unabhängig davon, wo (Deutschland, Österreich, Schweiz), womit (Lehrwerk aus D, A, oder CH) und mit wem (Lehrer aus D, A oder CH) sie Deutsch gelernt haben.

Nicht zuletzt auf Grund der Bemühungen, all diesen Anforderungen gerecht zu werden, wurde das ÖSD 1998 mit dem »Europäischen Gütesiegel für innovative Fremdspracheninitiativen« ausgezeichnet.

2. Auswirkungen auf den Sprachunterricht

Wie bereits eingangs erwähnt, wird das ÖSD-Prüfungssystem an weltweit über 200 Prüfungszentren (Österreich eingeschlossen) eingesetzt, um die Deutschkenntnisse von Lernern zu überprüfen. Ein großer Teil der Prüfungszentren des ÖSD sind Universitäten, private Sprachschulen, Sprachverbände sowie bilinguale Schulen, welche außerhalb des deutschsprachigen Raums Deutschunterricht und in der Folge das ÖSD als Prüfungssystem für Deutsch anbieten. Mehr und mehr fasst das ÖSD im schulischen Bereich im Ausland Fuß. So ist es in Ungarn an den bilingualen Schulen, welche Deutsch schwerpunktmäßig anbieten, zu einem fixen Bestandteil des Deutschunterrichts geworden. Dies erklärt sich u. a. aus der Tatsache, dass das ÖSD-Prüfungssystem in Ungarn staatlich anerkannt ist und somit für die Matura im Fach Deutsch angerechnet wird. Ein ähnliches Beispiel findet sich in Italien, wo das ÖSD ebenfalls im schulischen Bereich im sogenannten »Progetto 2000« Credits für die Deutschmatura bringt. Auch die Schweizer Schule in Barcelona bietet seit einigen Jahren das ÖSD als fixen Bestandteil des Deutschunterrichts an und konzentriert

sich dabei vor allem auf die Prüfungen für Kinder und Jugendliche, KID 1 und KID2, sowie das Zertifikat Deutsch für Jugendliche, das seit Februar 2005 als neues Kooperationsprodukt des ÖSD, des Goethe-Instituts, der WBT Frankfurt und der Schweizer Universität Fribourg existiert.

Neben den Zentren im Ausland bieten auch eine Reihe von Institutionen in Österreich die ÖSD-Prüfungen an. Dies sind u. a. Bildungseinrichtungen wie zum Beispiel der Verband Österreichischer Volkshochschulen, das BFI, das WIFI, diverse private Sprachschulen sowie bilinguale Schulen bzw. berufsbildende Schulen, welche Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache Unterricht für Deutsch als Zweitsprache anbieten. Insbesondere in Wien kooperiert das ÖSD im schulischen Bereich intensiv mit dem Wiener Stadtschulrat, um Schülern an Handelsakademien bzw. Handelsschulen, wo der Anteil an Schülern mit Deutsch als Zweitsprache besonders hoch ist, die Möglichkeit eines anerkannten Sprachnachweises zu geben. Gleiches gilt auch für das Lycée français in Wien, das seit Jahren in enger Kooperation mit dem ÖSD steht, sowie für die Wiener Danube International School. Ein besonderes Anliegen war der Schulleitung, Schülern, die noch vor der Matura aus welchen Gründen auch immer die Schule verlassen müssen, ein anerkanntes Zertifikat auszuhändigen, welches ihre Deutschkenntnisse unter Beweis stellt.

Die Einführung des ÖSD an den genannten Einrichtungen, insbesondere den schulischen, hat natürlich auch hier Konsequenz auf den Deutschunterricht mit sich gebracht. Gerade im Bereich der Sprachvermittlung kommt das ÖSD mit seinen Ansätzen vielen Bedürfnissen von Lehrenden, Curriculumerstellern und Lehrbuchautoren entgegen.

So wird das ÖSD oft als Orientierungsrahmen für die Erstellung von Curricula und darauf basierender Sprachlehrmaterialien und Sprachlehrbücher genutzt, denn die im ÖSD enthaltenen *Rahmenrichtlinien* und *Lernziele* beziehen sich nicht nur auf die Prüfungsanforderungen, sondern über diese hinaus auch auf einen Kanon erwünschter Fertigkeiten und Kenntnisse. Eine besondere Hilfe stellt das ÖSD in der Frage der Sprachvarietäten und -varianten dar: Einerseits bietet der ÖSD-Lernzielkatalog neben einer systematischen Aufarbeitung der Standardvarietäten in Bezug auf Lexik, Grammatik, Phonetik, Höflichkeitskonventionen etc. auch theoretische und didaktische Informationen zum Umgang mit sprachlichen Varianten im Unterricht. Andererseits werden die ÖSD-Übungsmaterialien häufig als praktische Zusatzmaterialien im Unterricht eingesetzt.

Die kommunikative, sprachhandlungsorientierte Ausrichtung der Prüfungen, die eine klare Abkehr von psychometrisch und strukturalistischen Anforderungen dominierten und auf Grammatik konzentrierten Prüfungsverfahren darstellt, wurde und wird von vielen LehrerInnen als »Befreiungsschlag« empfunden. Sie befanden sich oft in der Konfliktsituation, einem kommunikativen, handlungsorientierten Unterrichtskonzept folgen zu wollen und gleichzeitig jedoch ihre SchülerInnen optimal auf die bislang vor allem grammatikorientierte Prüfungen vorbereiten zu müssen.

Auch hinsichtlich der Bewertung im schriftlichen und mündlichen Bereich finden Lehrende in den ÖSD-Prüfungen wichtige Anleihen: So werden immer häufiger

die vom ÖSD ausgearbeiteten Kriterienraster zur Beurteilung von sprachlichen Leistungen sowohl im DaF/DaZ als auch im muttersprachlichen Deutschunterricht angewendet.

Immer häufiger nehmen daher LehrerInnen, die Deutsch als Zweit- oder Muttersprache unterrichten, an den vom ÖSD angebotenen Prüferausbildungen teil, im Rahmen derer die Teilnehmenden mit dem Prüfungssystem des ÖSD vertraut gemacht werden. So werden diese Veranstaltungen, die ursprünglich ausschließlich zur Ausbildung von ÖSD-Prüfenden vorgesehen waren, gerne als Fortbildungsveranstaltungen im Bereich Prüfen und Testen angenommen, ein Bereich, der in der Ausbildung für (Fremd-)sprachenlehrende oft zu kurz kommt.

Literatur

- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Hrsg. vom Council for Cultural Co-operation, Educational Committee, Modern Languages Division. Berlin–München–Wien–Zürich–New York: Langenscheidt 2001 (deutsche Fassung).
- GLABONIAT, MANUELA: *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms.* Innsbruck–Wien: Studien-Verlag 1998.
- DIES.: Sprachprüfungen am Prüfstand – Merkmale und Gütekriterien kommunikativer Tests. In: Kuri, Sonja; Saxer, Robert (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert.* Innsbruck–Wien–München–Bozen: Studien-Verlag 2001, S. 129–146.
- GLABONIAT, MANUELA; MÜLLER, MARTIN; RUSCH, PAUL; SCHMITZ, HELEN; WERTENSCHLAG, LUKAS: *Profile deutsch.* Berlin–München–Wien–Zürich–New York: Langenscheidt 2002.
- MUHR, RUDOLF: *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik, Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache.* Wien: öbv&hpt 2000.
- ÖSD-Prüfungs- und Vorbereitungsmaterialien:* siehe www.osd.at
- WEIR, CYRIL: *Understanding and Developing Language Tests.* Hemel Hempstead: Prentice Hall 1993.
- Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat.* Frankfurt/M.: WBT / Goethe-Institut / ÖSD / EDK 1999.

Die *ide*-Redaktion gratuliert dem ÖSD zum 10-jährigen Bestandsjubiläum.

