

## Ein Fach mit Zukunft? Perspektiven der Germanistik (nicht nur) in Portugal

António Sousa Ribeiro – Universidade de Coimbra

Es war einst eine übliche Sitte, der ich selbst auch gehörig beigepflichtet habe, Vorträge über Fragen der Germanistik mit Hinweisen auf die Krise des Fachs und Überlegungen über die Bedeutung dieser Krise anfangen zu lassen. Inzwischen sind wir, so will mir scheinen, darüber eingeworden, dass die Krise der Germanistik, und es gibt sie doch, eine Krise ist, die in verschiedenen Abwandlungen eigentlich seit den Anfängen des Fachs thematisiert wurde und somit eine Art Dauerzustand darstellt. Insofern die Krise auf die grundsätzliche Selbstreflexivität als besondere Tugend der sogenannten Geisteswissenschaften im allgemeinen verweist, kann sie sich durch und durch produktiv auswirken und es gehört eigentlich ganz wesentlich zu unseren Aufgaben, dafür Sorge zu tragen, dass dies auch geschieht.

Im Rahmen des Krisendiskurses hat die Sorge um das Verlorengelien des Objekts immer schon eine zentrale Stelle behauptet. Die vielen Turns der letzten Jahrzehnten – Stichworte „Sozialwissenschaften“, „Kulturwissenschaften“, „Kommunikation“, „Medien“, „Kognition“, usw. usf. – ließen diese Sorge besonders akut werden. „Kommt der Literaturwissenschaft ihren Gegenstand abhanden?“, so lautete die vor 20 Jahren von Wilfried Barner zur Debatte gestellten Frage – die Debatte ist in sukzessiven Jahrgängen des *Schiller-Jahrbuchs* zwischen 1996 und 1999 dokumentiert. „Is Literature Still Central to German Studies?“, so der Titel der Umfrage, die 10 Jahre danach von der Zeitschrift *German Quarterly* eingeleitet wurde. „Verlust der eigenen Mitte“, das war ein Leitmotiv vieler Diskussionen beim Germanistentag in Marburg im September 2007. Am Ende – die Beispiele könnten natürlich multipliziert werden – [am Ende] ist es durchaus verständlich, dass die Frage „braucht die Germanistik eine germanistische Wende?“ gestellt werden konnte – so die bewusst provozierende Herausforderung eines Calls for papers der Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik Anfang 2013.

Wenn der Sachverhalt so dargestellt wird, dass man entweder sich dem eigentlichen „Kern“ der Disziplin wieder zuwenden oder aber von einer Wende zur anderen rastlos eilend die bedenkenlose Auflösung der Disziplin fröhlich betreiben sollte, so ist die Frage offensichtlich falsch gestellt. M.a.W. als schlichte, zwingende Alternative zwischen entgrenzen oder abgrenzen lässt sich die Fragestellung leicht als falsches Dilemma erkennen. In der Form wie sie oft gestellt wird, ist die Frage über den Kern der Disziplin in der Tat eine Frage über Grenzen und Grenzziehungen, welche

voraussetzt, dass es irgendwie „natürliche“ Grenzen gibt, deren Verlauf durch einen klar umrissenen Gegenstand bestimmt wird. Dieser Gegenstand scheint wiederum auf der Hand zu liegen: die Germanistik befasst sich mit der deutschen Sprache und der deutschsprachigen Kultur und Literatur. Bedenkt man aber, dass ein wissenschaftliches Fach sich eben nicht über einen empirischen Gegenstand definiert, sondern über die spezifischen Methoden und Erkenntnismöglichkeiten durch welche sie einen Gegenstand für sich konstruiert, dann kommt das Fragwürdige und Unzureichende einer solchen Eingrenzung schnell ans Licht. Denn es ist eben die Definition des Objekts, die in den letzten Jahrzehnten immer wieder neue Konturen bekommen hat – was gar nicht zu bedeuten hat, dass die Grenzen der Disziplin verschwunden seien, aber sehr wohl, dass sie sich grundlegend verschoben haben. Im Zuge dieser Dynamik hat die Germanistik in ihren produktivsten Ausprägungen ganz entschieden von den dezentrierenden Prozessen profitiert, die eine auf Sprach- und Literaturstudien beschränkte „deutsche Wissenschaft“ in ein zunehmend pluralistisches Fach verwandelt hat, offen für neue Methoden und Gegenstände sowie für einen neuen komparatistischen Untersuchungsrahmen im transnationalen Maßstab.

Edward Said, der wirklich nicht unter dem Verdacht stehen kann, ein verbohrter „Wortklauber“ oder eine „Nachteule“ gewesen zu sein, um an Nietzsches Schimpftiraden gegen die Philologen zu erinnern, [Edward Said] hat einmal die philologische Haltung als eine „detaillierte, geduldige Prüfung und eine lebenslange Achtsamkeit gegenüber der Worten und der Rhetorik des Gebrauchs von Sprache durch Menschen, die eine geschichtliche Existenz haben“ definiert. Ich glaube, dass diese geduldige, lebenslange Prüfung der Worte – inzwischen müsste man sicher ergänzen „und der Bilder“ – auch das Hauptanliegen der Germanistik gültig umschreibt. In diesem Sinne stand der IV. Internationalen Kongresses des portugiesischen Germanistenverbands, der den ausdrücklichen Ehrgeiz hatte, Wege einer Germanistik für das 21. Jahrhundert zu erkunden, unter dem Motto „Philologie nach der Philologie“. Der bewusst provozierende Ausdruck sollte von vornherein klarstellen, in welchem Maße das Programm der Tagung danach ausgerichtet war, die schlichte Dichotomie von Zentrierung oder Dezentrierung des Faches einfach nicht in dieser Form zu akzeptieren, sondern unter Beweis zu bringen, dass Dezentrierung nicht bedeuten muss, dass der Gegenstand der Germanistik verloren geht, sondern umgekehrt die notwendige Voraussetzung dafür bildet, dass dieser Gegenstand sich neu konstituiert und neu definiert und sich dabei zugleich wieder erfindet und wieder findet.

Unter den vielen Wenden der Germanistik ist die transnationale sicher nicht die unbedeutendste gewesen. Nichtsdestoweniger, obwohl die Germanistik sich von ihrem „nationalistischen Geburtstrauma“, um einen Ausdruck von Hans Ulrich Gumbrecht in einem älteren Aufsatz zu gebrauchen (Gumbrecht, 1984: 72), zweifellos längst erholt hat, so hat diese vormals „deutsche Wissenschaft“ sich nicht unbedingt von der Einengung durch die nationale Perspektive befreit – was sich z.B. in dem fortgesetzten unreflektierten Gebrauch des unseligen Wortes „Auslandsgermanistik“ ausdrückt. Und damit komme ich ein bisschen näher an Fragen heran, die mit der aktuellen Lage der Germanistik in Portugal unmittelbar zu tun haben. Weil die Verluste, die uns androhen bzw. die wir inzwischen zu verzeichnen haben, nicht so sehr mit den anfangs kurz angeschnittenen epistemologischen Fragen zusammenhängen – im Gegenteil, diese haben sich, wie ich noch kurz erwähnen werde, m.E. sich positiv ausgewirkt –, sondern mit Fragen oft sehr praktischer Natur zu tun haben. In einem Beitrag zur Lage der französischen Germanistik in der vom DAAD herausgegebenen Dokumentation zum Treffen von Germanisten aus Frankreich und den Benelux-Staaten im Jahre 2011 wird die Sorge ausgedrückt, dass die Germanistik in Frankreich auf eine Aufbesserung der Fremdsprachenkenntnisse von Betriebswirtschaftlern und Juristen herabgestuft werden könnte. Dieser Befund wird, so scheint mir, für die Germanistik in vielen nicht-deutschsprachigen Ländern, obwohl nicht unbedingt in so radikaler Weise, zutreffen. M.a.W. es verstärkt sich unleugbar der Druck in die Richtung, dass die institutionelle Erwartung an den Beitrag der Germanistik an den Hochschulen auf den Bereich der Sprache und der Sprachvermittlung reduziert wird.

Nun, es liegt auf der Hand, dass die Arbeitsbedingungen und die Aufgaben einer nichtmuttersprachlichen Germanistik gegenüber einer muttersprachlichen zum Teil verschieden sein müssen, schon aus dem einfachen Grund, dass Germanistik an nicht-deutschsprachigen Universitäten die Sprachvermittlung in der Tat als eine wesentliche Aufgabe wahrnehmen muss. Wie diese Aufgabe ohne den Anschluss an die Wissenschaft zu verlieren wahrgenommen werden kann, das wird dann naturgemäss zu einer entscheidenden Frage.

Beim Nachdenken über die Stellung der Germanistik im portugiesischen Hochschulsystem fiel mir eine wenig bekannte Episode fast spontan ein: 1947 schrieb Marcelo Caetano, eine der führenden Figuren des portugiesischen faschistischen Regimes, jener spätere Regierungschef, der die demokratische Revolution zum Glück nicht verhindern konnte, an den Diktator Salazar einen Brief, in dem er die gerade getroffene bildungspolitische Entscheidung, Deutsch in Portugal als

Pflichtfach für SchülerInnen, welche ein juristisches Studium anstreben würden, in das Curriculum einzuführen, einer scharfen Kritik unterzieht. Deutsch, das gibt er zu bedenken, sei nicht bloß “eine sehr vertrackte Sprache” [sic, *uma língua muito arrevesada*], sondern auch, und das scheint das wesentliche Argument zu sein, es sei auch die Sprache der Besiegten. Die Maßnahme wurde trotz der eindringlichen Mahnung dieses einflussreichen Mannes doch durchgeführt, was dazu verhalf, die Stellung des Deutschen im portugiesischen Schulsystem erheblich und dauerhaft zu festigen. Man sieht aber an diesem Vorfall, wie sehr bildungspolitische Fragen immer auch machtpolitische Fragen sind. In der Tat musste Caetano, selbst ein führender Rechtswissenschaftler, um die Bedeutung des Deutschen für ein juristisches Studium wissen, dies war aber gegenüber der für ihn entscheidenden machtpolitischen Frage anscheinend nebensächlich.

Sie werden mit Recht vielleicht sagen, es handele sich bloß um einen archäologischen Befund, zu verschieden seien die Bedingungen heutzutage in einer globalisierten Welt, wo die Stellung Deutschlands ganz anders als in der unmittelbaren Nachkriegszeit aussieht. Ich wurde aber an diese Episode vor einigen Jahren beim Lesen des Protokolls einer Sitzung des Netzwerks Deutsch erinnert, eines Zusammenschlusses von Personen und Institutionen, der die Lage des Deutschen an den portugiesischen Schulen und Hochschulen regelmäßig beobachtet. Es stand da zu lesen, dass in der betreffenden Sitzung von Seiten der Vertreter der Deutschen Botschaft Sorge darüber ausgesprochen worden war, das damals zu beobachtende anti-deutsche Klima im Lande könne negative Auswirkungen auf die Attraktivität des Deutschlernens haben.

Ich glaube, diese Sorge ist unberechtigt, obwohl es sehr wohl stimmt, dass das Deutschland-Bild im Lande im Zuge der finanziellen Krise aus m.E. ernstzunehmenden Gründen ein sehr zwiespältiges ist. Die negative Dialektik der Krise bringt es aber mit sich, dass viele junge Leute sich mit Gedanken ans Auswandern herumtragen – schließlich wurde ihnen dies von einem Mitglied der glücklicherweise vor etwas über einem Jahr abgesetzten Regierung selbst auf unverzeihlich zynischer Weise nahegelegt –, was zur Attraktivität des Deutschlernens in hohem Maße beiträgt.

Aus diesem – aber sicher auch aus anderen Gründen – konnte seit Jahren schon der drastische Rückgang der germanistischen Studentenzahlen überall im Lande gestoppt werden und Deutsch erfreut sich wieder einer sehr zufriedenstellenden Beliebtheit unter den StudentInnen, die an der Uni sich für eine Studienrichtung innerhalb der Fremdphilologien entscheiden. Die Unterschiede gegenüber früheren Zeiten sind jedoch gravierend, liegt doch der Hauptakzent eben auf das

Sprachenlernen, noch dazu in einem institutionellen Rahmen, welcher in Forschung und Lehre sich gegenüber den Humanwissenschaften zunehmend feindlich gestaltet. Man kann nämlich mit guten Gründen behaupten, dass den Humanwissenschaften in der heutigen globalisierten Welt eine unersetzliche Rolle zukommt – ich werde diesen Gedanken hier nicht weiter entwickeln – diese Nachricht ist aber – nicht nur bei uns in Portugal – nicht bis zu den Universitätsverwaltern und den Bildungs- und Forschungspolitikern durchgedrungen, man sehe sich nur z. B. die europäischen Richtlinien für das „Horizon 2020“ an, die für die „Humanities“ bloß einen höchst randständigen Platz vorsehen.

Die Entwicklung setzte nicht mit der finanziellen Krise an, wurde im Zuge dieser aber noch verstärkt: der utilitaristische Druck und die Verwandlung der Universität in einen dienstleistenden Betrieb macht bei uns wie anderswo riesige Fortschritte. Der Bologna-Prozess wirkte sich hier ausgesprochen negativ aus, insbesondere was die Reduzierung des Bachelor-Studiums – anders als in Spanien – auf bloß drei Jahre betrifft. Da infolge einer verfehlten fortgesetzten Sprachpolitik die meisten StudentInnen keine Gelegenheit hatten Deutsch an der Schule zu lernen, mussten alle Universitäten dazu übergehen, BewerberInnen ohne vorherige Deutschkenntnisse anzunehmen – was noch vor zehn Jahren uns allen sicher als undenkbar und inakzeptabel erschienen wäre. Das bedeutet, dass das Erlernen der Sprache notwendigerweise eine überproportionale Stellung im Studium einnehmen muss. Und das hat eine weitere zusätzliche Folge – da selbst nach intensiven drei Jahren die meisten verständlicherweise nicht auf einem Niveau sind, das ihnen ein wissenschaftlich ausgerichtetes Postgraduiertes Studium gelassen entgegensehen lässt, ist die Nachfrage auf der Ebene des zweiten und dritten Zyklus an sämtlichen Hochschulen verschwindend gering geworden, was die Nachwuchsfrage akut werden lässt.

Nun hatte das Studium der deutschen Sprache – wie auch der übrigen Fremdsprachen – an den Philosophischen Fakultäten von jeher einen etwas zweischneidigen Charakter. Zum einen soll es natürlich die StudentInnen dazu befähigen, sich der Fremdsprache als eines Werkzeugs zu bemächtigen: sie sollen dazu fähig sein, sich in bestimmten pragmatischen Zusammenhängen zu orientieren, einen sozusagen "praktischen" Gebrauch von der Sprache zu machen. Dies klingt z.B. im Ausdruck "angewandte ausländische Sprachen" nach, der an einigen unserer Hochschulen als Studienrichtungsbezeichnung verwendet wird. Zum anderen aber, und dies ist für mich wesentlich, sollen die StudentInnen auch die Selbstreflexivität und Selbstreferentialität von Sprache erkennen lernen, d.h. Sprachvermittlung darf nicht zu einer bloßen Einübung in den instrumentellen

Sprachgebrauch degenerieren. Mit anderen Worten: die Frage – von Karl Kraus verschiedentlich variiert –, ob man die Sprache beherrscht oder von ihr beherrscht wird, muss m.E. beim universitären Sprachstudium immer mitschwingen und in die Reflexion einbezogen werden. Das ist, nebenbei gesagt, in meinen Augen einer der Hauptgründe dafür, dass das Studium der Literatur – gerade als höchstes Beispiel von nicht-instrumentellem Sprachgebrauch – auch in der Sprachausbildung nach wie vor unersetzlich bleibt. Vorausgesetzt, dass das Verhältnis richtig aufgefasst wird: natürlich sind literarische Texte nicht dazu da, um als Übungsmaterial im Sprachunterricht verwendet zu werden, so wie umgekehrt der Zweck des Sprachstudiums sich bei weitem nicht in der Möglichkeit des Zugangs zu literarischen Texten erschöpft. In diesem Sinne darf es eigentlich gleichgültig sein, ob die StudentInnen dann vielleicht einmal SprachlehrerInnen werden – eine Möglichkeit, die übrigens heutzutage und sicher auf einige Jahre hin bei uns in Portugal Ihnen praktisch verwehrt ist – oder eine andere Berufswahl treffen. Wesentlich ist, dass sie beim Erlernen der Sprache die Möglichkeit bekommen, sich in der Fähigkeit zur Orientierung in fremden Sinnzusammenhängen und in komplexen Kommunikationsprozessen intensiv einzuüben. Eigentlich kann gerade in dieser Hinsicht die Krisensituation fruchtbare Perspektiven ermöglichen: z.B. hat der durch den Jobmangel an den Schulen erzwungene faktische Schluss der fast ausschließlichen Orientierung der Hochschulgermanistik auf die Ausbildung von Deutschlehrern die Erkenntnis leichter gemacht, dass eine berufsbezogene Ausrichtung des Studiums oder, wie Jürgen Mittelstraß es einmal genannt hat, „die Flucht in die Anwendung“ (1997, 20) eigentlich in die Sackgasse führt.

Ich bin schon der Meinung, dass das vornehmste Ziel eines Bachelor-Studiums im Bereich der Humanwissenschaften in aller Bescheidenheit an erster Stelle darin besteht, Leute auszubilden, die in einem tiefen Sinne lesen und schreiben können, denen Fremdheit und "Unverständlichkeit" nicht etwas Auszutilgendes, sondern Momente eines produktiven – und friedlichen – Spannungsverhältnisses sind und die in der Lage sind, sich dem Umgang mit Komplexität in vollem Bewusstsein der mitimplizierten theoretischen und methodologischen Bedingungen zu stellen. Natürlich heißt Lesen heute in einer mediengesättigten Welt etwas sehr Verschiedenes von dem, was es vor Jahrzehnten vielleicht noch heißen konnte. Aber gerade in diesem Kontext sind die Tugenden des Nietzscheschen „langsamen Lesens“ offensichtlicher denn je.

Eine mögliche Definition der Diskurskritik als Einübung im langsamen Lesen wäre, frei nach Karl Kraus, dass sie einen Prozess darstellt, in dessen Zuge man Abgründe sehen lernen kann, wo



Gemeinplätze waren. Gerade aus diesem Gedanken heraus ist es denkbar, dass Germanistik sich nicht in eine unmögliche, potentiell selbstmörderische Stellung als Hilfsdisziplin des Fremdsprachunterrichts hineinmanövrieren lässt, sondern ihren eigenständigen wissenschaftlich-kritischen Beitrag offensiv vertritt. M.a.W. der Deutschunterricht an den Hochschulen – auch und gerade für StudentInnen, die aus anderen Fächern kommen – darf nicht isoliert da stehen, sondern als Bestandteil einer wissenschaftlichen Ausbildung angesehen werden, in deren Rahmen der Beitrag der Germanistik als kritisches Bewusstsein von Sprache und von der Komplexität und Differenziertheit des Sprachgebrauchs zentral bleibt.

Damit diese offensive Behauptung ihrer Rolle glaubwürdig sei, muss die Germanistik selbstverständlich nicht nur einen Zugewinn an Attraktivität durch die Bereicherung und Auffächerung ihres Angebots suchen, sondern sie muss ihre Relevanz in der täglichen Praxis von Forschung und Lehre beweisen. Dies gelingt ihr am besten, wenn sie nicht eine Strategie der Isolierung betreibt, sondern die Fähigkeit zum fächerübergreifenden Dialog und zur Artikulierung im jeweils verschiedenen Rahmen der jeweiligen Hochschule beweist. In dieser Hinsicht, bedeutet der Umstand, dass an allen portugiesischen Hochschulen das germanistische Studium immer mit einem anderen Fach kombiniert werden muss, nicht unbedingt einen Nachteil. Dieser Umstand, der auf eine lange Tradition bei uns zurückblicken kann, hat zum Teil pragmatische Gründe: einerseits bietet eine breiter gefächerten Ausbildung im Bereich der Fremdphilologien den StudentInnen bessere Aussichten auf dem Arbeitsmarkt, andererseits konnten die Sprachabteilungen mit vereinten Kräften den Gang durch die Wüste der geringen Studentenzahlen etwas zuversichtlicher antreten. Es gibt aber auch substantielle Gründe, die unter anderem in der Erweiterung der Perspektive und in der zunehmenden Öffnung in die Richtung komparatistischer Fragestellungen und globaler Zusammenhänge liegen. So wird nicht nur der eng nationale Rahmen verlassen, auch die strikt disziplinäre Ausrichtung wird in Frage gestellt; es entsteht ein übergreifender Zusammenhang, in welchem die Einheit und zugleich die grundsätzliche Offenheit der Humanwissenschaften auf einer integrierter Art und Weise verfolgt werden können. Zudem müssen viele KollegInnen Seminare anbieten, die oft über rein germanistische Fragestellungen hinausgehen und auch im Bereich der Forschung sind die meisten in Forschungsinstituten integriert, welche komparatistisch und inter- bzw. transdisziplinär eingerichtet sind. Das bedeutet in der Praxis, das germanistische Wissen und germanistische Forschungsanliegen institutionell in einem Rahmen verfolgt werden, in dem Strategien der Abgrenzung von vornherein fehl am Platz sind.

Wenn ich die zunehmende komparatistische Ausrichtung erwähne, so liegt es nahe, noch auf eine andere Frage hinzuweisen, die Frage der Übersetzung. Diese Frage stellt sich zunächst aus pragmatischen Gründen, welche mit dem zunehmenden Problem der unzureichenden Sprachkenntnissen von StudentInnen, die, wie schon erwähnt, zum Teil unter erleichterten Zulassungsbedingungen in Beziehung auf vorhandene Deutschkenntnisse an die Universität gekommen sind. Unter diesen Bedingungen wird der Zugriff auf verfügbare oder zu bewerkstellende Übersetzungen zunehmend und in viel stärkerem Maße als bisher üblich der Fall sein. D.h. dass die Rolle der Muttersprache im germanistischen Studium noch an Bedeutung gewinnen wird und auch dies muss Gegenstand eingehender Reflexion sein.

Der Zugriff auf Übersetzungen kann als eine bloße Hilfsmaßnahme betrachtet oder wiederum als Chance begriffen werden. Es ist offensichtlich wie in der gegenwärtigen Theoriebildung Übersetzung zu einer zentralen Metapher in der Ordnung des Wissens geworden ist. Dass der Begriff an Komplexität gewonnen hat, ist ein Index seiner Produktivität im transdisziplinären Bereich: als Grenzbegriff und dadurch als Treffpunkt verschiedener Disziplinen entfaltet er sein ganzes epistemologisches Potential und bietet sich als Angelpunkt für die kritische Befragung festgefahrene Positionen an. In dieser Hinsicht bietet sich das breite Feld der Übersetzung als zentraler Ort auch der germanistischen Theorie und Praxis in Lehre und Forschung.

Die Frage über die Zukunft der Germanistik schließt die Frage über die Ordnung des Wissens notwendigerweise mit ein. Eine Reflexion über die Germanistik als Philologie der Zukunft geht von der Voraussetzung aus, dass das Gedächtnis der Texte – der Begriff des Textes im weitesten Sinne aufgefasst – einen grundlegenden Aspekt der Herstellung von Gegenwart als Kennzeichen der Humanwissenschaften bildet. Aus dieser Perspektive handelt es sich um die Analyse oft langwieriger Prozesse, die von der Komplexität einer dichten Gegenwart und der spezifischen räumlichen und zeitlichen Gestaltung ausgehen, die diese Komplexität bedingen. Im globalen Reflexionskontext der Humanwissenschaften artikuliert sich die Germanistik somit als Kritik an der Fixierung in einem leeren Heute als grundlegendem Merkmal der derzeit dominierenden kulturellen Logik und rückt den Textbegriff in den Mittelpunkt – nicht, um eine mythische Zentralität wiederzuerlangen, sondern um diesen Begriff als wesentlichen Knotenpunkt eines Netzes sozialer Bedeutungen zu begreifen, das in einzigartiger Weise auf alle wesentlichen Fragen zur Beziehung zwischen Subjekt, Sprache und Welt verweist.



Wenn man der Auffassung ist, dass die Aufgabe der Geistes- und Sozialwissenschaften an erster Stelle darin liegt, dass sie Gegenwart produzieren, d.h. dass ihre Relevanzkriterien an erster Stelle mit der konkreten Situation des handelnden Menschen in dem Raum und der Zeit, die ihm eigen sind, zu tun haben, und dass sie, diese Wissenschaften, mit einer dichten Semantik von geschichtlichem Geschehen operieren, welche nichts mit einem leeren Begriff von Aktualität gemeinsam hat, dann kann man den Fremdphilologien getrost die Funktion zutrauen, Hauptakteure in dem Prozess der aktiven Produktion eines kosmopolitischen Standpunktes und eines transnationalen Ethos zu sein. Damit beweisen sie zur Genüge jene Relevanz, welche die Kurzsichtigkeit der Tagespolitiker und der Grabträger einer ruinierten Universität ihnen abspricht.

### **Bibliographie**

Mittelstraß, Jürgen. 1997. Geisteswissenschaftliche Qualifikationen. In: Anne Bentfeld / Walter Delaber. (Hrsg.). *Perspektiven der Germanistik. Neueste Ansichten zu einem alten Problem*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

## Ottos Mops kotzt Koks

### Überlegungen zu einer Umstrukturierung des universitären DaF-Anfängerunterrichts

Andrea Riedel - Universidade de Lisboa

#### Situationsbeschreibung

„Ottos Mops kotzt Koks“. Das war kürzlich der Kommentar einer Studentin aus dem A1.1-Kurs, die das Gedicht von Ernst Jandl („Ottos Mops“, s. Anhang) im Unterricht kommentierte. In der vierten Woche Deutsch mit 37 Eingeschriebenen spielt eine Studentin mit der deutschen Sprache. Soeben hatte sie in Gruppenarbeit mit ihren Kommilitoninnen im Wörterbuch recherchiert, dass „Koks“ sowohl „Kohle(brennstoff)“ als auch „Kokain“ bedeutet, was sie zu dieser Aussage motivierte.

Die Situation der Germanistik und des DaF-Unterrichts in Portugal wurde bereits von Gerd Hammer (2017) und António Sousa Ribeiro (2010) geschildert. Auch in Deutschland findet man immer wieder – und dieses Jahr gehäuft – Ausführungen über die Krise der Germanistik in renommierten Zeitungen bzw. Magazinen (vgl. Doerry 2017 a und b, Drügh et al. 2017 und Martus 2017). Dabei scheinen sich die darin erwähnten Phänomene gar nicht so sehr von den hiesigen zu unterscheiden, lenkt man das Augenmerk auf die Situation in den Unterrichtsräumen. Wenn auch die Deutsch lernenden Studierenden an der Universität Lissabon vorwiegend aus verschiedenen geisteswissenschaftlichen Studiengängen kommen und sie sich im Laufe ihres Studiums im besten Fall auf germanistische Inhalte spezialisieren können (vgl. Hammer 2017: 237), so sind auch hier Seminarräume überfüllt (nicht nur im Deutschunterricht) und so sehen sich die Lehrenden mit unaufmerksamen, auf Smartphones herumtippenden Lernenden konfrontiert, die das Semesterende abzuwarten scheinen. Eine große Zahl sitzt orientierungslos in den Kursen, mit einem Mangel an Selbsthilfestrategien, Initiativbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit und Selbstständigkeit. Auch weitere von der Fremdsprache unabhängige Basisfertigkeiten wie die Achtung auf korrekte Form bzw. Gewissenhaftigkeit in der Arbeitsweise (z. B. abgerissene Blätter mit unleserlichen Hausaufgaben ohne Titel und Angaben) lassen nicht selten zu wünschen übrig (vgl. Doerry 2017a).

Dies alles liegt sicherlich nicht nur an den Studierenden selbst, sondern auch an vielen äußeren Faktoren, die das Studieren heutzutage nicht gerade einfach machen: Arbeit neben dem Studium, häufige Überlastung, zu verschulte, mit einem großen Pensum besetzte Studiengänge, die „auf lächerliche sechs Semester“ (Ribeiro 2010: 90) reduziert wurden, die erwähnten überfüllten Kurse, fehlende Beratung und Kenntnisse über Lernstrategien, komplizierte Familienverhältnisse etc. Erschwerend kommt hinzu, dass die Unterrichtsräume für den Sprachunterricht in frontaler Sitzordnung angelegt sind, die Akustik derselben schlecht ist und alle zwei Minuten ein Flugzeug knapp darüber fliegt. Doch „Ottos Mops“ trotz dem Lärm und ertönt im Studentenchor.

### **Schlüsselqualifikationen und die kommunikativ-pragmatische Methode**

Bei einer Studentenumfrage zu Beginn des 1. Semesters 2017/18<sup>1</sup> kristallisierten sich folgende Erwartungshaltungen hinsichtlich eines geisteswissenschaftlichen Studiums und des impliziten Sprachunterrichts heraus: ein besseres Verständnis der Kulturen; mehr über verschiedene Kulturen erfahren; andere Kulturen schätzen lernen, toleranter werden; Weltverständnis; literarische Kenntnisse erwerben; Literatur im Original lesen können; lernen, die Gedanken zu strukturieren; persönliche Weiterentwicklung; linguistische Kenntnisse; Kenntnisse über Literaturgeschichte und Sprachgeschichte erwerben; textanalytische Fertigkeiten entwickeln; aus der eigenen Komfortzone herauskommen; die moderne Gesellschaft verstehen wollen.<sup>2</sup>

Dies sind zwar alles noch relativ allgemein gehaltene und teilweise vage Erwartungen, die jedoch durchaus nicht uninteressant für die hiesigen Betrachtungen einer Umstrukturierung des DaF-Unterrichts sind. Nicht erwähnt habe ich diejenigen, die als Ziel des Studiums angaben, am Ende der Lizenziaturs Deutsch (oder andere Sprachen) fließend sprechen zu wollen, um auszuwandern oder sich mit seinen deutschen Freunden unterhalten zu können. Sollte das wirklich das einzige Ziel des Studiums sein, so wäre diesen Teilnehmern eher geholfen, wenn sie einen bzw. mehrere Intensivkurse am Goethe-Institut oder an einem der Sprachenzentren absolvieren würden.

---

1 48 Studierende aus zwei Deutsch-Anfängerkursen wurden u. a. nach ihren Erwartungen von einem geisteswissenschaftlichen Studium, nach der Wahl ihres Studienganges und nach ihren Lernzielen bzgl. der deutschen Sprache befragt. Dies wurde anhand von Fragebögen durchgeführt und erfolgte schriftlich.

2 Die meisten von insgesamt 59 Eingeschriebenen belegten den Lizenziaturs-Studiengang „Sprachen, Literaturen, Kulturen“ (17), gefolgt von „Übersetzung“ (10), „Kultur- und Kommunikationswissenschaft“ (8), „Allgemeine Studien“ (6) und „Sprachwissenschaft“ (4) bzw. „Klassische Studien“ (4), „Europäische Studien“ (3), „Estudos Artísticos“ (2) „Artes e Humanidades“ (1) und Philosophie (1). Hinzu kommen zwei Erasmus-Studentinnen und ein Student aus einer anderen Fakultät.

Dazu braucht man kein geisteswissenschaftliches Studium. Zudem ist ihnen offensichtlich nicht klar, dass sie während ihrer drei Studienjahre unter den vorliegenden Bedingungen unmöglich zu einem sehr guten Sprachniveau kommen, sondern allenfalls das Niveau B1 erreichen (vgl. auch Hammer 2017: 235). Die meisten erklimmen leider noch nicht einmal die Mittelstufe, denn sie springen spätestens nach den obligatorischen zwei oder drei Semestern ab. Doch nach einem abgeschlossenen A2.1-Niveau kann nicht von „fließend sprechen“ die Rede sein.

Was also haben diese Ausführungen mit den Überlegungen zu einer Umstrukturierung des DaF-Unterrichts zu tun? Universitärer Deutschunterricht sollte sich von dem des Goethe-Instituts und anderer Sprachinstitute sowie der Sprachenzentren an den Universitäten unterscheiden. Nicht nur, um im besten Fall mehr Studierende für die deutsche Kultur und im Speziellen Literatur zu begeistern, sodass die Entscheidung für eine Spezialisierung in Germanistik und einen Masterkurs „Estudos Alemães“ wieder häufiger getroffen wird (Hammer 2017: 237), sondern auch, um den Zielen eines geisteswissenschaftlichen Studiums gerechter zu werden. Dazu äußert sich Ribeiro (2010: 91) folgendermaßen. In seinen Ausführungen lässt sich die eine oder andere Erwartung der Studierenden wiederfinden:

[Wir sollten] uns nicht einbilden, dass wir Literatur- oder Kulturwissenschaftler oder auch Linguisten ausbilden – wir schaffen höchstens die Voraussetzungen dazu. Wir vermitteln an erster Stelle einige Schlüsselqualifikationen, d.h. fachübergreifende, methodische, soziale und kommunikative Fähigkeiten, die sich unter anderem in der Fähigkeit zum interkulturellen Verstehen ausdrücken sollen. Leute ausbilden, die in einem tiefen Sinne lesen und schreiben können, die zumindest ansatzweise gelernt haben, die Abgründe einer fremden Sprache zu ermessen und damit eine andere Perspektive auch auf die eigene Muttersprache haben gewinnen können, Leute, denen Fremdheit und Unverständlichkeit nicht etwas Auszutilgendes, sondern Momente eines produktiven und friedlichen Spannungsverhältnisses sind, damit wäre in meinen Augen schon ein prächtiges Ziel erreicht – ein Ziel, das [...] sicher bessere Chancen auf dem heutigen höchst flexiblen Arbeitsmarkt garantiert als das gerne und viel beschworene „berufsbezogene Studium.“

Um diese Schlüsselqualifikationen mit meinen anfänglichen Ausführungen über die Unterrichtssituation zu verbinden: bevor man sich mit fremden Kulturen und Gesellschaften beschäftigt, muss man sich erst einmal selbst zuhören können. In den Kursräumen, in denen hier vorwiegend portugiesische Studierende sitzen, wird wenig Rücksicht genommen, wenn es darum geht, anderen beim Versuch des Sprechens in einer Fremdsprache zuzuhören. Persönliche, soziale

und methodische Kompetenzen zu erwerben, würde zudem vielen orientierungslosen Studierenden helfen, sich effektiver mit den eigentlichen Inhalten des Studiums auseinandersetzen zu können.<sup>3</sup> Selbstverständlich kann hier noch nicht von Lernzielen an sich die Rede sein, da diese eingebettet werden müssen in ein Curriculum und einen Lehr- und Lernprozess mit entsprechenden Inhalten. Ebenso sind diese Schlüsselqualifikationen allgemeiner Natur, doch wie ich finde deshalb nicht weniger notwendig für erfolgreiches Studieren. Kultur-, sprach- und literaturwissenschaftlich orientierte Lernziele in den DaF-Kursen blieben ebenfalls auszuarbeiten, möchte man den DaF-Unterricht für Teilnehmende aus an der FLUL derzeit 18 geisteswissenschaftlichen Studiengängen umstrukturieren.

Ein sicherlich nicht einfaches Unternehmen, zu dem jedoch Literatur, die ich hier sehr allgemein verstehe als authentische, also nicht für den DaF-Unterricht konzipierte fiktive Texte, viel beitragen kann. Im muttersprachlichen Unterricht haben Begriffe wie literarisches Lernen, Lesekompetenz, literarische Rezeptionskompetenz, literarästhetische Bildung und soziale sowie kulturelle Formen des Lernens über, an und durch Literatur längst Einzug gehalten in die wissenschaftliche Diskussion und in die Praxis des Deutschunterrichts. Auch Vorzüge wie Weltwissen aneignen, Allgemeinbildung, Empathiebildung und die persönlichkeitsverändernde Kraft literarischer Lektüren werden immer wieder erwähnt, wenn es sich um die Vorteile des Literatureinsatzes im Unterricht dreht (vgl. u. a. Abraham 2015: 7ff.).

Geht man erstens davon aus, dass der Fremdsprachenunterricht in der Universität in einen größeren Kontext eingebettet ist, nämlich in den eines geisteswissenschaftlichen Studiums (vgl. Ribeiro 2010: 91), und berücksichtigt man zweitens, dass die meisten Studierenden nicht die Absicht haben, ihr Studium in Deutschland fortzuführen bzw. zu emigrieren (zwei von 48 Studierenden haben dies in der Befragung angegeben), so liegt die Überlegung nahe, bereits den DaF-Anfängerunterricht mit akademischen und philologisch besetzten Inhalten und Fragestellungen zu gestalten, was so viel heißen würde wie: das Verstehen grammatischer Strukturen und ihre linguistische Betrachtung, die kontrastive Einbeziehung der Muttersprache, Literatur als Gesprächsanlass mit Portugiesisch als Unterrichtssprache während dieser Phasen, aber auch die

---

<sup>3</sup> Zu den hier relevanten persönlichen Kompetenzen zähle ich Selbstbewusstsein, Selbstorganisation, Stresstoleranz, Lernbereitschaft, Motivation und Verantwortungsbewusstsein. Zu den sozialen Kompetenzen Empathiefähigkeit, Achtsamkeit, Kommunikations-, Kontakt- und Teamfähigkeit sowie interkulturelle Fähigkeiten. Methodisch besonders relevante Fähigkeiten in dieser Situation sind für mich vor allem Kompetenzen zur Entscheidungsfindung und Problemlösung, Arbeitsorganisation und zu Lernstrategien.

Konfrontation mit weiteren authentischen Materialien wie kurze Hörtexte (z. B. Werbespots), Sachtexte, Zitate aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, die Nutzung authentischer Materialien im Internet, Begegnungen mit deutschen Erasmusstudierenden im Unterricht (die oft wiederum wenig bis gar kein Portugiesisch sprechen) etc. Auch im Hinblick auf Hammers Bedauern des Fehlens einer verbindenden Kooperation zwischen Germanistikprofessoren und Sprachdozenten (2017: 238) liegt die Lösung nahe, germanistische Inhalte aus der Sprach- und Literaturwissenschaft in den DaF-Unterricht einzuladen und sie langfristig zu integrieren.

Die kommunikativ-pragmatisch ausgerichteten DaF-Lehrwerke, die bereits seit vielen Jahren als wesentliches Unterrichtsmaterial in der Germanistischen Abteilung der Universität Lissabon ihren Platz eingenommen haben (zurzeit Menschen A1.1 bis A2.2) arbeiten darauf hin, sich möglichst schnell in einer Fremdsprache ausdrücken und das Gesagte verstehen zu können. An sich ist dieses Ziel auch im universitären DaF-Unterricht nicht zu verneinen, doch halte ich es nicht für sinnvoll, ausschließlich nach dieser Methode zu unterrichten. Die Grammatik beispielsweise wird von den einzelnen Gesprächsanlässen abhängig gemacht und i. d. R. sehr kleinschrittig (oder gar nicht explizit) eingeführt. Für Menschen A1.1 heißt das beispielsweise, dass die Possessivartikel der 1. und 2. Person Singular in der Lektion 3 eingeführt werden. Vor dem definiten Artikel (Lektion 4) und vor dem indefiniten Artikel (Lektion 5, was ich reichlich spät finde, denn gebraucht wird er bereits früher). Die dritte Person Singular der Possessivartikel, also „sein“ und „ihr“, erscheint gar nicht mehr in A1.1, geschweige denn die Pluralformen. Stattdessen werden über drei Lektionen verstreut temporale Präpositionen wie „am“, „um“, „von...bis“, „ab“ und „im“ thematisiert, unmittelbar nach der Einführung der Akkusativergänzung. Aus eigener Erfahrung verwirrt das die Studierenden oft. Sie fragen nach den weiteren Formen der Possessivartikel, wollen Beispiele, sie fragen nach dem „am“ und „im“, denn der Dativ wurde noch nicht systematisch eingeführt.

Geht man strikt nach dem Lehrwerk, müsste die Antwort auf die Frage der Studierenden lauten: „Geduld, Geduld, die Possessivartikel der 3. Person Singular kommen erst in A1.2 (Lektion 14). Nämlich dann, wenn wir nicht über Ottos Mops, sondern über Ottos und Vanillas Haus sprechen. Die Pluralformen werden Sie dann im 3. Semester (A2.1) durchnehmen, sofern Sie dann noch dabei sind.“ Solch eine Progression mag für die Lernziele einer Person sinnvoll sein, die sich im Alltag möglichst schnell in der Zielsprache ausdrücken sowie sie verstehen will – es geht um den Erwerb der Handlungs- und Mitteilungsfähigkeit. Vor allem die Fertigkeiten „hören“ (verstehen) und „sprechen“ (verstanden werden) werden dabei oft betont und in konstruierten Sequenzen geübt.



Mit der kleinschrittigen Präsentation grammatischer Aspekte wird zudem viel Wiederholung des bereits Gelernten erfordert, um den Kontext wieder aufzugreifen.

Hinterfragt man jedoch das Sprachsystem, betrachtet man es kontrastiv zur Muttersprache und möchte man – anders als in der kommunikativen Methode – linguistische Inhalte vermitteln, so wäre es meiner Meinung nach sinnvoller, die Grammatikprogression zu ändern und nach der Akkusativergänzung in unserem Beispiel erst einmal die Präpositionen mit Akkusativ einzuführen, bevor (gemischte) temporale Präpositionen und dann auch die lokalen Wechselpräpositionen thematisiert werden. Das ist nur eines der Beispiele, in dem es weniger um die Verständigungsfähigkeit in bestimmten Alltagssituationen ginge, die ein Studierender nicht braucht, solange er nicht in Deutschland lebt oder eine geräumige Zeit dort verbringt. Im Rahmen eines geisteswissenschaftlichen Studiums wäre demnach ein Schwerpunkt auf das Durchschauen des grammatischen Systems gelegt. Auch über die Inhalte der Sprechhandlungen müsste man sich Gedanken machen. Warum nicht die Situationen verlagern auf Situationen in der Universität, in der Mensa, Bibliothek, in einer Konferenz, auf Begegnungen mit Erasmus-Studierenden oder auf Situationen im Klassenraum? Ein Studierender im o. g. Kontext muss nicht wissen, wie er als Anfänger einem verirrt Deutschen, der natürlich kein Englisch spricht, auf der Straße den Weg beschreiben kann. Hilfreich für jegliche Kommunikation im Klassenraum wäre meines Erachtens zunächst einmal die systematische Einführung und Einübung von kommunikativen Hilfsmitteln bei fehlendem Verständnis („Ich verstehe das nicht“, „Können Sie das bitte wiederholen?“ etc.), Nachfragen („Wie sagt man ... auf Deutsch?“ „Gibt es ein Synonym für ...?“ etc.) oder allgemeinen Floskeln für die Unterrichtskommunikation („Kannst du bitte etwas lauter sprechen?“, „Ich höre nichts, Entschuldigung!“ etc.) sowie Ansprechrituale, die sich natürlich von Kultur zu Kultur unterscheiden (nicht: „Lehrerin!“, sondern „Frau Riedel!“ etc.) und Arbeitsanweisungen („Schreiben Sie das bitte an die Tafel.“ etc.). Das wäre Stoff für mindestens eine Lektion. Der damit verbundene Wortschatz ergibt sich von selbst: Wörter, die im Unterrichtsraum gebraucht werden: die Tafel, der Radiergummi, der Tisch, der Stuhl, das Buch etc. In „Begegnungen A1+“ (Lektion 2) findet man zum Thema „Rund um die Arbeit: An der Universität“ immerhin eine zweiseitige Abhandlung, die sich vorwiegend auf Wortschatz bezieht, für hiesige Zwecke jedoch noch deutlich ausgebaut werden könnte.

Weitere Gründe gegen die aktuellen kommunikativen Lehrwerke im universitären DaF-Unterricht sehe ich im Fehlen authentischer, unveränderter Texte, um wieder auf die Literatur

zurückzukommen (vgl. hierzu auch Eismann, Thurmair 1993: 375f.<sup>4</sup>) Die gebotenen Lese-, Gesprächs-, Schreib- und Höranlässe erscheinen auch mir generell zu gekünstelt und inhaltlich nichtssagend. Dies ist durchaus kein Kritikpunkt an der Methode, sondern an den Lehrwerken. Als älteres Positivbeispiel eines kommunikativ orientierten Lehrwerks, in dem die Integration authentischer (literarischer) Texte noch keine Ausnahmesituation ist, möchte ich „Deutsch aktiv Neu“ erwähnen<sup>5</sup>, das leider nicht wieder aktualisiert wurde.

In diesem Artikel sollen aus einer Fülle vorhandener authentischer Materialien – einige davon habe ich oben bereits erwähnt – vor allem die Vorzüge literarischer Texte betrachtet werden. Was die Textpräsentation im genannten Lehrwerk „Menschen A1.1“ betrifft, so ist diese sehr spärlich. In den ersten sechs Lektionen beschränken sich die Texte auf kurze Informationen über Menschen (Name, Familienstand, Wohnort, Herkunft, Beruf, Familie) bzw. auf einen Text über Brillengestelle (in Verbindung mit der Einführung von Materialien und Farben) – der einzige, der in die Lektion eingegliedert ist. Die anderen sind den Lektionen im Lesemagazin beigelegt. Wollen wir zumindest Voraussetzungen für die Ausbildung von Kultur- und Literaturwissenschaftlern schaffen (vgl. obiges Zitat von Ribeiro 2010: 91) und Studierenden die Möglichkeit bieten, sich mit Textinhalten, -formen und Sprache auseinanderzusetzen, so müssen wir uns etwas einfallen lassen, denn bisher „[scheint] der universitäre Fremdsprachenerwerb insgesamt zu wenig Beachtung zu finden.“ (Hammer 2017: 240). Deshalb kotzt Ottos Mops während der Unterrichtsstunde. Da sich das Gedicht sehr gut dazu eignet, Literatur in den Anfängerunterricht zu integrieren<sup>6</sup>.

### **Der schöne 27. September: die Vorzüge von Literatur**

„Der schöne 27. September“ von Thomas Brasch (s. Anhang) bewegte im vergangenen Semester eine Studentin (A1.2) aufgrund der von ihr empfundenen impliziten Kritik des Gedichts an routinemäßigen Aktivitäten, wie sie im anschließenden Gespräch sagte. Ein Student hingegen

<sup>4</sup>Eismann und Thurmair heben den Fokus der Lehrwerktexte auf die schnelle Verständlichkeit hervor. Kritisch betrachtet heißt das: „[Es] sind Texte ohne eigene Mitteilungsabsicht, sie sind für (Lerner als) Lerner bestimmt und nicht für (Lerner als) Leser oder Zuhörer.“

<sup>5</sup>Bereits im Lehrbuch 1A werden einfache authentische Texte (vorwiegend Gedichte) und kurze Sequenzen über deutschsprachige Schriftsteller angeboten. Dies bietet somit schon sehr früh Gesprächsanlässe über Kultur und Literatur.

<sup>6</sup>Mehrfache Didaktisierungen hierzu liegen bereits vor. Es sei auf diejenige im DaF-Lehrwerk „prima A1.1“ <[https://www.cornelsen.de/fm/1272/9783061206338\\_Land\\_und\\_Leute\\_E3.pdf](https://www.cornelsen.de/fm/1272/9783061206338_Land_und_Leute_E3.pdf)> hingewiesen. Erweitert wird „Ottos Mops“ hier um eine Variante von Robert Gernhardt mit dem Titel „Annas Gans“. Ein Positivbeispiel. Vgl. auch Dobstadt/Riedner (2013: 233).

zog das Gedicht „fünfter sein“ (Ernst Jandl, s. Anhang) vor, denn ihm gefiele die Rhythmik und Prosodie des Textes. Beide Studierende haben demnach etwas mitgenommen, wenn auch die eine eher inhaltlich-interpretatorisch und der andere eher sprachlich. Neben diesen gibt es weitere Gedichte und fiktive Texte, die im Anfängerniveau bereits erfolgreich ausprobiert wurden (vgl. z. B. Schweiger 2015 sowie Biechele 2013 und zu Werkzeugen für die Arbeit mit literarischen Texten Wicke 2014).

Meiner Erfahrung nach schätzen es viele Fremdsprachenlerner, wenn sie mit authentischen Texten konfrontiert werden und sie sich im Anfängerniveau entsprechend in ihrer Muttersprache darüber äußern können. Es entstehen Gesprächssituationen, in denen sich gelegentlich Fragen der Lernenden manifestieren, die sich – vom Text ausgehend – auf eine literatur- oder kulturwissenschaftliche Metaebene beziehen, z. B. Fragen zur politischen und historischen Situation, in der der Text entstand, oder Fragen zu Textsorten (beispielsweise die Unterschiede zwischen einer „short-story“ und einer „Kurzgeschichte“). Es ist meines Erachtens nicht zu unterschätzen, dass ein solcher Text einen minimalen Schritt hin zum Erwerb der Schlüsselqualifikationen eines grundständigen Studiums beitragen kann<sup>7</sup>. Entscheidend sind hierbei natürlich zahlreiche Faktoren, wie der Schwierigkeitsgrad des Textes, die positive Einstellung des Lehrers, die Bereitschaft des Lernalters, sich auf den Text einzulassen, der (interessante) Inhalt und die gesamte Lernsituation.

Der gelegentlich verbreitete Zweifel am Nutzen des Einsatzes von literarischen Texten im Unterricht wird mittlerweile von zahlreichen Artikeln, Schriften und Büchern über den Sinn und Zweck der Verwendung solcher überdeckt. In diesem Zusammenhang stößt man unweigerlich auf den von Weinrich bereits 1984 (11) verwendeten Begriff des „Literaturschocks“:

Ein solcher Schock tritt dann auf, wenn nach einem literaturfreien Anfangsunterricht plötzlich in der Mittelstufe der Literaturunterricht einsetzt. Man muß sehen, daß dieser dann fast unvermeidlich auftretende Literaturschock eine Form des auch sonst aus manchen Lebenslagen bekannten Komplexitätsschocks darstellt. Das Leben ist nun einmal komplex, und auch im Fremdsprachenunterricht kann man der sprachlichen und sachlichen Komplexität des Lebens nicht ausweichen, es sei denn, man versuchte, mit der Komplexität auch das Leben aus dem Sprachunterricht auszutreiben. [...] Die Literatur ist aber im Fremdsprachenunterricht der Ort, an dem die Lernenden der sprachlichen und sachlichen Komplexität des fremden Landes am besten begegnen können.

---

<sup>7</sup> Zu Schlüsselqualifikationen in Universitäten vergleiche auch Krumm, Hans-Jürgen (1999).

Somit wurden und werden die Vorzüge von Literatur (im Anfängerunterricht) mehrfach hervorgehoben, wobei Schwerpunkte, wenn man die zu erwerbenden Kompetenzen und Lernziele betrachtet, sowohl Überschneidungen als auch Divergenzen aufweisen. Literarische Texte können demnach

- zum landeskundlichen und kulturellreflexiven Lernen genutzt werden und dazu anregen, sich mit Stereotypen und Vorurteilen auseinanderzusetzen. Es müsse jedoch darauf geachtet werden, dass diese Texte nicht zu einem „Stichwortgeber“ über die DACH-Länder werden bzw. sie kein Faktenvermittler über diese sind (Schweiger 2015: 22ff.). Ebenso nennt Schweiger die Auseinandersetzung mit der Vielfalt sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten in literarischen Texten. In diesem Zusammenhang wird von der Literarizität der Texte, also von deren ästhetischer Form gesprochen. Ein Begriff, der in Verbindung mit Literatur im DaF-Unterricht sehr häufig genannt wird und der in Bezug auf die o. g. Ziele des universitären Unterrichts durchaus seinen Stellenwert hat.
- zum Fremdverstehen beitragen, ein ähnlicher Ansatz wie oben. Literatur kann helfen, die „asymmetrischen Gegenbegriffe“ (Bredella 2007: 13) zu überwinden. Dazu braucht man Empathie, Toleranz und die Fähigkeit, das Fremde nicht auf das Eigene zurückzuführen und sich auf eine unbekannte Logik einzulassen (ibid. 14). Christ (2007: 61f.) spricht von „Perspektivenübernahme“ und dem Verstehen der in der fiktiven Welt dargestellten Handlungen sowie dem indirekten, reflexiven Verstehen des inhärenten Weltbildes, was wiederum eine Bewusstwerdung des eigenen Weltbilds impliziert.
- als Instrumentaltext zur Einübung von Wortschatz und Grammatik fungieren. Ein sehr umstrittener Zweck, der meines Erachtens leicht verändert und ohne Ausschließlichkeitsanspruch durchaus seine Berechtigung haben kann: Er sollte nicht zur Einübung von Wortschatz oder Grammatik verwendet werden, sondern wenn, dann als einführender Text in ein Thema, das wiederum ein spezielles Grammatikthema mit sich zieht. Warum sollte beispielsweise das Gedicht von Susanne Kilian, „Kindsein ist süß?“ (Seletzky 1996: 127, s. Anhang), nicht verwendet werden, um induktiv informelle

Imperativformen einzuführen? Darauf folgen oder dem vorausgehen sollte eine weiterführende inhaltliche Betrachtung des Textes, der sich durchaus dazu eignet. Solange man darauf achtet, dass Literatur im Anfängerunterricht nicht ausschließlich instrumentalisiert wird, spricht meines Erachtens nichts dagegen, ihre vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten im Unterricht auch auszunutzen.

- literarische Kompetenz fördern, die nicht zu einer (vom Lehrenden) erwarteten Interpretation des Textes führt, sondern die Lernenden mit Methoden vertraut macht, mit deren Hilfe man sich einen literarischen Text erschließen kann. Wenn diese beim Arbeiten mit anderen Texten wieder zum Tragen kommen, ist ein großes Ziel erreicht (Spinner 2006: 7).
- als Erlebnistexte dienen. Der Lehrer übernimmt die Rolle des Hilfestellers. Er beseitigt sprachliche Hindernisse und setzt „Stimuli“ zum tieferen Verständnis eines Textes (Herrmann 1984: 25). Dadurch, dass der Text den Lernenden emotional involviert – ein sehr subjektiver Aspekt – wird ein Motivationsprozess in Gang gesetzt, der den Wunsch nach genauerer Beschäftigung mit dem Werk, dem Autor, dem Inhalt, vielleicht sogar mit der Zeit, in der er geschrieben wurde, freisetzt (vgl. auch Riedel 2016: 163f.).

Es gibt noch mehr, was Literatur im Unterricht fördern kann. Indem sie bei entsprechender Eignung von den Studierenden in die Muttersprache übersetzt wird, zeigen sich inhaltliche und sprachliche Schwierigkeiten, die möglichst gut gelöst werden wollen. Literatur kann motivieren, bilden und herausfordern. Diese Art von Aktivität (Übersetzung in die Muttersprache) wird sehr gerne von Studierenden ausgeführt. Die Konfrontation mit beiden Sprachsystemen und Kulturen fordert heraus. Dabei geht manch einem gelegentlich ein Licht auf, wenn er – neben der Zielsprache – seine eigene Sprache wieder ein Stück mehr durchschaut hat (vgl. obiges Zitat von Ribeiro 2010: 91).

Zuletzt noch eine Anmerkung: Natürlich sind literarische Texte fiktiv. Doch Literatur ist ein Teil der Kultur, spiegelt indirekt Denkweisen, Tendenzen, Werte und Probleme oder Fragestellungen einer bestimmten Zeit wider. Definiert man Landeskunde zunächst einmal als

deklaratives Wissen über ein Land, so ist es gelegentlich sicher möglich und effektiv, landeskundliche Themen aus einem literarischen Text zu sondieren: Themen wie z. B. im Text angesprochene Orte, Minderheiten, Epochen, historische Fakten, Aktivitäten etc. Derartige Themen ergeben sich – je nach vorliegendem Text – aus den Gesprächen über denselben und stoßen auf Interesse der Teilnehmenden. Deshalb, weil die meisten so gut wie nichts über Deutschland wissen, bis auf einige klischeehafte, vereinzelt und verallgemeinerte Fakten. Wir essen Wurst und trinken Bier, nicht nur auf dem Oktoberfest. In diesem Zusammenhang frage ich mich, wo in den kommunikativ-pragmatischen Lehrwerken die Begegnung mit einigen der unzähligen Wirklichkeiten deutschsprachiger Länder ermöglicht wird, die über diese Klischeebesetzung hinausgehen, vorhandene Vorurteile in den Köpfen brechen und somit den Anspruch auf ein realistischeres Bild des Landes hegen. Wo bleibt die Armut, wo der Reichtum, wo sind die (sozialen) Probleme, die Feste, Feiertage und Traditionen jenseits von Weihnachten und dem Oktoberfest, wo bleibt der Zeitgeist, die regional unterschiedlichen Mentalitäten, historische Betrachtungen, die Fülle an Musikrichtungen, Museen, Theatern und Literatur?<sup>8</sup> Letztere kann demnach auch landeskundlich für den Unterricht interessant sein, wenn sich Gespräche ergeben, die aus Fragen der Studierenden herrühren. Es bleibt dann der Lehrkraft überlassen, wie sie dieses Thema von Interesse durch weiterführende Materialien vertieft.

Was kann Landeskunde also leisten? Sie kann dazu beitragen, dass Studierende deklaratives Wissen über ein Land erwerben. Doch dabei soll es nicht nur bleiben, wenn Landeskunde jenseits vorhandener Klischees unterrichtet wird und über reines Faktenwissen hinausgeht. Landeskundeunterricht kann auch zum Fremdverstehen beitragen und im besten Fall das vorhandene Bild auf der Basis von Vorwissen verändern, über eine Infragestellung desselben bis hin zu einem sich ständig in Bewegung befindenden Bild der Ziel- und Ausgangskultur führen (vgl. auch Christ 66ff.).

### **Ein herausfordernder Ausblick**

Was hieße nach den obigen Ausführungen also eine Umstrukturierung des universitären DaF-

---

<sup>8</sup> Das Beispiel Menschen A1.1 hat in den 12 Lektionen kein einziges deutsches Lied. Alle Lieder sind für das Lehrwerk produziert. Landeskundeprojekte sind nach jeweils drei Lektionen angeschlossen und beschränken sich auf kurze Texte (Heidi Klum, Nachtflohmarkt in Leipzig, typisches Essen in Deutschland und öffentliche Verkehrsmittel in Zürich).



Unterrichts genauer und welche Herausforderungen hingen damit zusammen?

Der Umgang mit komplexeren, mit literarischen Texten läßt sich [...] auch im Anfangsunterricht durch die stärkere Vermittlung von Texterschließungsstrategien und Interpretationsstrategien ermöglichen und fördern, was ja ebenfalls dem verzögerten Verstehen entgegenwirken kann. Zum anderen kann die verminderte Rezeptionsgeschwindigkeit auch als Chance begriffen werden, indem dem Lerner (literarische) Texte angeboten werden, bei denen sich langsames oder sehr langsames Lesen und längeres Verweilen lohnen. (Eismann, Thurmair 1993: 377f.)

Mit anderen Worten bedeutet das, dass den Studierenden bereits zu Beginn des Erlernens der deutschen Sprache Hilfsmittel für den effektiven Umgang mit (zunächst womöglich) unverständlichen authentischen Texten an die Hand gegeben und diese ganz gezielt eingeübt werden, demnach also auch ein fester Bestandteil des Curriculums sein sollten. Anders als in den aktuellen kommunikativen DaF-Lehrwerken ginge es bei der Lektüre dann nicht mehr vorwiegend um das schnelle Verstehen der Inhalte, um Eingeeübtetes schließlich in einem Kontext zu festigen und zu überprüfen (vgl. z. B. Menschen A1.1 Kursbuch, Seite 21: „Das bin ich.“; Festigung der Strukturen und des Wortschatzes oder Seite 23: „Heidi Klum“; Wortschatzfestigung), sondern es ginge darüber hinaus um das Schaffen einer Voraussetzung für eine erfolgreiche Begegnung mit deutschsprachiger Literatur und die gleichzeitige frühe Vermittlung literaturwissenschaftlicher Fachbegriffe, wie beispielsweise „die Textsorte“, „der Erzähler“, „die Handlung“, „die Wirkung“ etc. Zweitens macht die Authentizität und die ausführliche und tiefer greifende Beschäftigung mit den Texten den Lernenden zu einem „Lernleser“ (vgl. Riedel 2016: 159ff.), der nicht nur Deutsch lernt, sondern auch liest und den Text als Projektionsraum nutzen kann. Verweilen lohnt sich, da durch das Lesen viel Bleibendes mitgenommen werden kann. In diesem Rahmen werden die Texte sprachlich und inhaltlich interessant und damit motivierender als konstruierte Texte, denn ihre Lektüre kann über das Ziel der Sprachbeherrschung hinausgehen und schließlich einem übergeordneten, geisteswissenschaftlichen Zweck dienen: dem der „Attitüdenbildung“ (Koppensteiner, Schwarz 2012: 44f.) oder der Ich-Entwicklung und Identitätsbildung, (Kepser, Abraham 2016: 20ff.), um nur einige vieldiskutierte und übergeordnete Ziele der Lektüre literarischer Texte zu nennen. Der DaF-Unterricht wäre somit keine von den anderen geisteswissenschaftlichen Fächern isolierte Unterrichtseinheit mehr (eine Sprache lernen), sondern würde vielmehr zu einem Großen und Ganzen beitragen.

Bis auf weitere vereinzelte und oben bereits erwähnte Didaktisierungen von Literatur für den Anfangsunterricht<sup>9</sup> muss der DaF-Lehrende jedoch bisher entweder auf den muttersprachlichen Deutschunterricht ausweichen und die dortige Arbeit mit literarischen Texten an die Arbeit im DaF-Unterricht anpassen, oder er kann auf eine der von Giacomuzzi (2011) empfohlenen Webseiten zurückgreifen, wie beispielsweise „Lyrikline“, die vielen bereits ein Begriff sein dürfte. Auch hier bleibt es jedoch dem Lehrenden überlassen, wie er den Text im Unterricht einsetzt, was wiederum viel Erfahrung, Können und Kreativität erfordert.

Vieles also liegt zunächst einmal bei der Lehrkraft. Diese muss nicht in erster Linie nur gut für den kommunikativ-pragmatischen DaF-Unterricht ausgebildet sein (was in den meisten DaF-Studiengängen jedoch Schwerpunkt ist), sondern zudem literatur-, kulturwissenschaftliche sowie linguistische Kenntnisse besitzen und wissen, wie sie sinnvoll eingesetzt werden können (vgl. Hammer 2017: 239). Nicht umsonst gibt es bisher weder einen Vorschlag noch ein Curriculum für einen universitären DaF-Unterricht, geschweige denn für die A-Niveaus. Die Frage nach einer Progression stellt sich natürlich auch hier sowie Fragen nach der Gewichtung der Fertigkeiten, nach Themen, nach der Methodik und den eigentlichen Lernzielen und nicht zuletzt auch nach einer möglichen und adäquaten Lernkontrolle sowie Bewertung des Gelernten. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen dürfte in diesem Kontext nur noch wenig hilfreich sein.

Eine weitere Voraussetzung für eine solche Umstellung sind sehr gute Sprachkenntnisse der Lehrkraft in der Zielsprache. Unterrichtssprache soll zwar weiterhin Deutsch sein – und allein das ist in den Anfängerniveaus schon eine Herausforderung, entgegen der weit verbreiteten Meinung, jeder könne problemlos einen Deutsch-Anfängerunterricht geben –, doch in den Phasen, in denen es um Literatur im Unterricht geht, muss den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, sich in der Muttersprache zu äußern. Das bedeutet nicht nur, dass der Lehrer die Kommentare und Fragen der Studierenden verstehen muss, sondern er muss sie auch in der Muttersprache der Lernenden beantworten bzw. selbst kommentieren und die oben erwähnten Stimuli in diesem Fall in Portugiesisch geben.

Oft hört und liest man, dass sich nicht nur die Lernenden auf die jeweiligen Texte einlassen müssen, sondern auch die Lehrenden. In diesem Zusammenhang erscheint nicht selten das Wort

---

<sup>9</sup> Weitere wenige Beispiele für den Einsatz authentischer Texte aus kommunikativ-pragmatischen Lehrwerken sind z. B. Gedichte zum Thema „wohnen“ in Netzwerk A2.2, Seiten 38 und 39. Hierbei handelt es sich jedoch auch nicht um lektionsinhärente Texte, sondern um die sogenannte „Plattform“, in der jeweils nach drei Kapiteln Wiederholung, kreatives Lernen und Landeskunde angeboten werden.

„Motivation“. Ich glaube, es liegt auf der Hand, dass man als Lehrkraft lieber Texte im Unterricht durchnimmt, die einem selbst etwas bedeuten – im positiven, aber auch im negativen Sinne. Das heißt auch, dass der Lehrende – je nach Gesprächsentwicklung im Kurs – bereit sein muss, sich selbst als lesende Person in den Unterrichtsprozess einzubringen.

Diese Punkte sprechen für sich. Die Idee einer Umstrukturierung des universitären DaF-Anfängerunterrichts würde enorme Anforderungen an die Lehrkraft stellen, die ohnehin schon eine Menge an Fähigkeiten und Fertigkeiten haben muss, wenn sie unter den bestehenden Bedingungen vor einer (vollen) Anfängerklasse steht und guten Unterricht machen möchte.

Soweit dies alles gegeben ist, steht der Literatur im Deutsch-Anfängerunterricht nichts mehr im Wege? Leider doch. Denn abgesehen von den anfangs erwähnten Arbeitsbedingungen wollen auch noch andere Umstände beachtet werden. Die stark frequentierten Kurse beziehen sich im Deutschunterricht vor allem auf die Anfängerkurse. 30 bis 40 eingeschriebene Studierende, die mehr oder weniger regelmäßig kommen, sind keine Seltenheit. Die Mehrheit hat zwar im Großen und Ganzen denselben Bildungsweg hinter sich (Hammer 2017: 237) und schätzt ihre linguistischen und literarischen Kenntnisse generell als gut ein<sup>10</sup>, doch scheint es bei diesen Kenntnissen gravierende Unterschiede zu geben. Ein Großteil hat erhebliche Probleme mit grundlegenden grammatischen Begriffen wie Subjekt, direktes/indirektes Objekt, Adjektiv und Adverb. Tauchen diese Begriffe im Fremdsprachenunterricht auf, sieht sich die Lehrkraft mit fragenden Gesichtern konfrontiert und andere beginnen sich zu langweilen, wenn erneut der Unterschied zwischen einem Adverb und einem Adjektiv erklärt wird. Wo also sollte hier angesetzt werden? Und was wird vorausgesetzt?

Viele Fragen können hier nicht beantwortet werden. Die Frage beispielsweise nach der (Progression der) Einführung des neuen Wortschatzes, der sich von dem eines kommunikativen Lehrwerks unterscheiden und sich eher auf andere Themen, wie beispielsweise Wortschatz aus der Literatur- und Sprachwissenschaft oder – wie oben erwähnt – auf Situationen an der Universität beziehen sollte. Möglicherweise bietet sich eine orientierende, übergeordnete und im literatur-, kultur- und sprachwissenschaftlichen Bereich allgemein gehaltene Progression an, auf deren Basis die Lehrkraft literarische Texte verwenden bzw. Grammatik einführen kann. Noch einmal möchte ich darauf hinweisen, dass eine Umstellung für mich nicht nur die Integration literarischer Texte in

---

10 Das ergab die eingangs erwähnte Befragung, s. Fußnote 1. Mit „gut“ sind Kenntnisse des Portugiesischen und Englischen sowie der jeweiligen Literatur gemeint.

den Anfängerunterricht bedeuten würde, sondern auch die Reflexion über grammatische Phänomene und deren Betrachtung in der Muttersprache der Lernenden. Die Einführung der Grammatik hinge dann nicht mehr ausschließlich von Sprechakten und Handlungssituationen ab, sondern bekäme (wieder) eine zentralere Rolle im universitären Fremdsprachenerwerb, indem man sie auch hinterfragt bzw. linguistisch betrachtet. Es macht dann wenig Sinn, Possessivartikel häppchenweise einzuführen, wie oben anhand des Lehrwerks Menschen A1.1 beschrieben.

Offen bleibt auch, wie und wann welche Sprechakte eingeführt werden. Nachzuvollziehen ist, dass sich auch diese Themen zumindest nach dem anfänglichen „sich vorstellen“ von dem eines kommunikativen Lehrwerks unterscheiden sollten. Worüber sprechen Geisteswissenschaftler bzw. Germanisten und mit wem? Über die Preise in der Mensa? Über Hegels Familie? Über das neuste Buch von Sibylle Berg? Über die unmöglichen Öffnungszeiten der Bibliothek, aber die nette Bibliothekarin? Oder geben sie etwa Wegbeschreibungen zum Tagungsraum? Vielleicht auch über Arbeitsbelastung und permanenten Publikationsdruck... Themen ließen sich sicher finden.

Welchen Platz bekommen andere Medien und Textsorten, das Internet, Werbetexte, Hörtexte, Sachtexte im Allgemeinen, solange sie authentisch sind? Welche Materialien, Filme, Audiodateien eignen sich hierfür und was soll damit gelehrt werden? Es stehen einem eine Fülle an Materialien zur Verfügung, deren Potenzial darauf wartet ausgeschöpft zu werden, und deren Betrachtung hinsichtlich ihrer Nutzung und Zwecke für den universitären DaF-Unterricht für Anfänger an anderer Stelle stattfinden sollte.

Ob man damit wieder mehr Studierende für die deutschsprachige Literatur, für die Auseinandersetzung mit historischen, kulturellen, politischen und literarischen Strömungen der deutschsprachigen Länder gewinnen kann, bleibt ebenso offen. Ich glaube dennoch, wir hätten mit solch einem neuen Konzept nicht unbedingt weniger Studierende in den Anfängerkursen. Wir würden höchstens diejenigen verlieren, die bei uns sind, weil sie die Sprache in erster Linie fließend lernen wollen, was in den meisten Fällen – wie oben erwähnt – sowieso selten geschieht. Doch es gibt Studierende, die sehr aufmerksam sind, wenn es um das Hinterfragen geht, wenn Hintergründe, Zusammenhänge eröffnet werden und in die Tiefe gegangen wird. Dieser Wissensdurst sollte gestillt werden. In allen möglichen Bereichen: in der Grammatik, bei literarischen Texten, bei Gesprächen über Kultur und Gesellschaft. Authentisches fördert Aufmerksamkeit, Neugierde und beim adäquaten Präsentieren der Materialien auch den Antrieb, mehr erfahren zu wollen. Die erfolgreiche, frühe Beschäftigung mit literarischen Texten – um bei dem Thema dieses Artikels zu

bleiben – bleibt den Lernenden mit Sicherheit eher im Gedächtnis als die Tatsache, dass Paco aus Mexiko kommt, er aber in München Biochemie studiert und sein Bruder mit der Familie in den USA lebt (vgl. Menschen A1.1: 21). Das ist ohne Zweifel spätestens unmittelbar nach dem nächsten Test wieder vergessen.

### **Und zu guter Letzt: ein motivierender Ausblick**

Deutsch ist leicht... Es dauert nur zwei oder drei Semester, und schon kann man seinen eigenen „Zauberberg“ schreiben. (Student, A2.2)

### **Bibliographie**

- Abraham, Ulf. 2015. Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In *Leseräume Heft 2. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung. 11 Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule. 6-15.
- Biechele, Werner. 2013. Literatur und Literaturdidaktik in Deutsch als Fremdsprache: Zur Aktualität des Gegenstandes. In *Deutsch als Fremdsprache, Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 10*. Ingelore Oomen-Welke, Bernt Ahrenholz (Hrsg.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 221-230.
- Brasch, Thomas. 2015. Der schöne 27. September. In *Thomas Brasch. „Die nennen das Schrei.“ Gesammelte Gedichte*. Martina Hanf et al. (Hrsg.). Berlin: Suhrkamp. 231.
- Bredella, Lothar. 2007. Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens. In *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Lothar Bredella, Herbert Christ (Hrsg.). Tübingen: Gunter Narr. 11-30.
- Buscha, Anne und Szita, Szilvia. 2007. *Begegnungen Deutsch als Fremdsprache A1+. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch*. Leipzig: Schubert-Verlag.
- Christ, Herbert. 2007. Fremdverstehen in der Praxis interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. In *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Lothar Bredella, Herbert Christ (Hrsg.). Tübingen: Gunter Narr. 51-77.
- Dengler, Stefanie et al. 2013. *Netzwerk Deutsch als Fremdsprache A2.2. Kurs- und Arbeitsbuch*. München: Klett-Langenscheidt.

- Dobstadt, Michael und Riedner, Renate. 2013. Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache. In *Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 10*. Ingelore Oomen-Welke, Bernt Ahrenholz (Hrsg.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 231-241.
- Eismann, Volker und Thurmair, Maria. 1993. Literatur für Lerner. Ein didaktisches Konzept für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache. In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19*. 373-389.
- Evans, Sandra et al. 2012. *Menschen. Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch A1.1*. Ismaning: Hueber.
- Gerd Neuner et al. 1986. *Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch 1A*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Gerd Neuner et al. 1987. *Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch 1B*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Giacomuzzi, Peter. 2011. Literatur im DaF-Unterricht. In *Perspektiven der Literaturvermittlung*. Stefan Neuhaus, Oliver Ruf (Hrsg.). Innsbruck: Studienverlag. 327-335.
- Hammer, Gerd. 2017. Viel Sprache, wenig Kultur. Zur Situation der Germanistik in Lissabon. (Noch unveröffentlicht). Basierend auf einem Vortrag beim Humboldt-Kolleg: *Wege des Deutschen. Deutsche Sprache und Germanistikstudium aus internationaler Sicht. 20.-22.10.2016*, Karl-Franzens-Universität Graz. Erscheint im Stauffenburg-Verlag. 235-242.
- Herrmann, Karin. 1984. Warum Literatur im Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache' im Ausland? In *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis Teil I, Seminarbericht*. München: Goethe-Institut. 22-29.
- Jandl, Ernst. 1970. Ottos Mops. In *der künstliche baum* von Ernst Jandl. Neuwied: Luchterhand. 58.
- Kepser, Matthis und Abraham, Ulf. 2016. *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kilian, Susanne. 1971. Kindsein ist süß? In *Jahrbuch der Kinderliteratur. Geh und spiel mit dem Riesen*. Joachim Gelberg (Hrsg.). Weinheim: Beltz-Verlag. 203.
- Koppensteiner, Jürgen und Schwarz, Eveline. 2012. *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens-Verlag.
- Krumm, Hans-Jürgen. 1999. Austausch über Schengen-Grenzen hinaus – vom Nutzen der Verschiedenheit für die Universitäten. In *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 3. Schwerpunkt Sprachenpolitik in Österreich*. 55-69.



- Ribeiro, António Sousa. 2010. Entgrenzen oder abgrenzen? Anmerkungen zur Germanistik (auch in Portugal). In *Rahmenwechsel Kulturwissenschaften*. Peter Hanenberg et al. (Hrsg.). Würzburg: Königshausen & Neumann. 85-96.
- Riedel, Andrea. 2016. Sprachproduktion durch Literatur – das Beispiel „tschick“. In *Gesprochene Fremdsprache Deutsch. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 32*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 159-175.
- Schweiger, Hannes. 2015. Kulturelles Lernen mit Literatur – von Anfang an. In *Fremdsprache Deutsch digital. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Ausgabe 52. 22-27.
- Seletzky, Martin. 1996. A Process-Oriented and Lerner-Centered Approach to the Teaching of 'Landeskunde' in the German-Language Classroom. In *Fremde Texte verstehen: Festschrift für Lothar Bredella zum 60. Geburtstag*. Herbert Christ, Michael Legutke (Hrsg.). Tübingen: Gunter Narr. 127.
- Spinner, Kaspar. 2006. Literarisches Lernen. In *Praxis Deutsch 200*. 6-17.
- Weinrich, Harald. 1984. Die vernachlässigte 'Fertigkeit' – Literarische Lektüre im Fremdsprachenunterricht. In *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis Teil I, Seminarbericht*. München: Goethe-Institut. 11-13.
- Doerry, Martin. 2017a. Schiller war Komponist. In <https://www.tu-chemnitz.de/phil/english/sections/ling/download/Schiller%20war%20Komponist.pdf> 04.02.2017, letzter Zugriff: 21.10.2017.
- Doerry, Martin. 2017b. Wer war Goethe? Keine Ahnung, irgends'o'n Toter. In <http://www.spiegel.de/spiegel/germanistik-studium-wo-die-chancen-fuer-germanistik-studenten-liegen-a-1133069.html> 6/2017, letzter Zugriff: 21.10.2017.
- Drügh, Heinz et al. 2017. Krise der Germanistik? Wir Todgeweihten grüßen euch! In <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/krise-der-germanistik-antwort-von-heinz-druegh-susanne-komfort-hein-und-albrecht-koschorke-14868192.html> 09.02.2017, letzter Zugriff: 29.08.2017.
- Martus, Steffen. 2017. Der eierlegende Wollmilchgermanist wird dringend gesucht. In <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/germanistik-in-der-krise-der-eierlegende-wollmilchgermanist-wird-dringend-gesucht-14865806.html> 08.02.2017, letzter Zugriff: 29.08.2017.
- Wicke, Rainer. 2014. Werkzeuge zur Arbeit mit literarischen Texten. In <https://www.hueber.de/media/36/Werkzeuge-zur-Arbeit-mit-literarischen-Texten.pdf> München: Hueber Verlag. 1-31. Letzter Zugriff: 25.10.2017.

## Anhang

### **Ottos Mops** (Ernst Jandl)

ottos mops trotz

otto: fort mops fort

ottos mops hopst fort

otto: soso

otto holt koks

otto holt obst

otto horcht

otto: mops mops

otto hofft

ottos mops klopft

otto: komm mops komm

ottos mops kommt

ottos mops kotzt

otto: ogottogott

### **Der schöne 27. September** (Thomas Brasch)

Ich habe keine Zeitung gelesen.

Ich habe keiner Frau nachgeseh`n.

Ich habe den Briefkasten nicht geöffnet.

Ich habe keinem einen „Guten Tag“ gewünscht.

Ich habe nicht in den Spiegel gesehen.

Ich habe mit keinem über alte Zeiten gesprochen und  
mit keinem über neue Zeiten.

Ich habe nicht über mich nachgedacht.

Ich habe keine Zeile geschrieben.

Ich habe keinen Stein ins Rollen gebracht.

**fünfter sein** (Ernst Jandl)

tür auf  
einer raus  
einer rein  
vierter sein

tür auf  
einer raus  
einer rein  
dritter sein

tür auf  
einer raus  
einer rein  
zweiter sein

tür auf  
einer raus  
einer rein  
nächster sein

tür auf  
einer raus  
einer rein  
tagherrdoktor

**Kindsein ist süß?** (Susanne Kilian)

Tu dies! Tu das!  
Und dieses lass!  
Beeil dich doch!  
Heb die Füße hoch!  
Sitz nicht so krumm!  
Mein Gott, bist du dumm!  
Stopf's nicht in dich rein!  
Lass das Singen sein!  
Du kannst dich nur mopsen!  
Hör auf zu hopsen!  
Du machst mich verrückt!  
Nie wird sich gebückt!  
Schon wieder ne vier!  
Hol doch endlich Bier!

Sau dich nicht so ein!  
Das schaffst du allein!  
Mach dich nicht so breit!  
Hab jetzt keine Zeit!  
Lass das Geklecker!  
Fall mir nicht auf den Wecker!  
Mach die Tür leise zu!  
Lass mich in Ruh!  
Kindsein ist süß?  
Kindsein ist mies!

## Zur Neubestimmung literatur- und kulturwissenschaftlicher Lernziele im Fach Deutsch als Fremdsprache: „Holocaust“ als kulturelles Deutungsmuster

Luís Pimenta Lopes - Universidade do Minho

### Einleitung

Die Diskussion über die Philologie im Deutschunterricht muss mit der Frage des Gegenstandes der internationalen Germanistik einhergehen. Im portugiesischen Hochschulsystem ist längst ein kritischer Zustand der philologischen Fächer identifiziert worden, wobei meines Erachtens wenige, systematische Vorschläge für eine tiefgründige Veränderung dieses Zustandes vorgebracht wurden<sup>1</sup>. Dies geschieht aufgrund einer herrschenden, undifferenzierten Auffassung der Fremdsprachendidaktik in der Hochschullehre, die traditionell nur mit hohen Fremdsprachenniveaus konfrontiert wurde und sich bislang eher mit wissenschaftlich spezifischen Inhalten beschäftigen musste.

Diese Lage änderte sich in den letzten Jahren gravierend, als Deutsch vor allem als Neben- oder Wahlfach auftauchte, d. h. auch in kultur- und literaturwissenschaftlichen Fächern der sogenannten philologischen Studien müssen die Dozenten an Universitäten mit geringen oder sogar nicht existierenden Deutschvorkenntnissen rechnen. Das Erlernen von Deutsch als Fremdsprache scheint in Anbetracht dieser Umstände nicht mehr in Verbindung mit Literatur und Kultur ablaufen zu können, insbesondere wegen der mittlerweile implementierten Bologna-Reformen, die letztendlich zur vereinfachten und kompetenzbasierten Konzeption der Fremdsprachendidaktik geführt haben. Mit der Übernahme dieser Standardisierung an Hochschulen musste Deutsch nun nach den Orientierungen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (GER) für Sprachen gelernt werden, wobei ein etwas seltsames System entstand: Obwohl die Studierenden geisteswissenschaftlicher Fächer mit fremdsprachlichen, literarischen und kulturwissenschaftlichen

---

<sup>1</sup> Hier sei z. B. auf das Programm des APEG-Kongresses 2012 zum Thema *Philologie nach der Philologie – die Germanistik im 21. Jahrhundert* verwiesen, in dem Beiträge im Bereich DaF praktisch abwesend waren, trotz des Vorschlags einer Reflexion über die neue Germanistik nach der Krise der Geisteswissenschaften. Für einen Überblick über die Germanistik in Portugal s. Ribeiro (2010:1767).

Themen umgehen müssen, ist z. B. erst nach dem Niveau B1 vorgesehen, dass „(...) die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen (...)“ und „im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen“ verstanden werden (siehe GER). Angenommen, dass dieses Niveau z. B. bei Nullanfängern erst im dritten Studienjahr (optimistisch gesehen) erreicht wird, welche literatur- und kulturwissenschaftlichen Inhalte sind bis dahin zu bearbeiten?

Diese Ambivalenz verlangt die Reflexion über eine Praxis des Fremdsprachenunterrichts in der Hochschullehre, die zwar dem Anspruch eines universitären Studiums gerecht wird, das den Studierenden während des Fremdspracherwerbs bereits den Zugang zu literatur- und kulturwissenschaftlichen Themen ermöglicht, dabei jedoch nicht dem Homogenitätsanspruch des GER, der in anderen Kontexten durchaus sinnvoll ist, beispielweise in denen, wo die kommunikative Fähigkeit der Lernenden im Mittelpunkt steht. In einem philologischen Studium ist meiner Ansicht nach eine rein kommunikative Herangehensweise an eine Fremdsprache allerdings ausgeschlossen, wobei im Rahmen dieser Reflexion wissenschaftlich verankertes Wissen berücksichtigt werden muss, um eine Rückkehr zu unsystematischen, sogenannten interkulturellen Lernzielen zu vermeiden, die – so werden wir zeigen – häufig in Frage gestellt wird<sup>2</sup>. Diese wissenschaftliche Diskussion ist innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache sehr intensiv, hat jedoch leider wenig Resonanz in der sogenannten Auslandsgermanistik gefunden<sup>3</sup>. Hierbei zielen wir darauf ab, zu zeigen, dass ein theoretisch-konzeptionelles Modell einsetzbar ist, das beide Fächer – DaF und Germanistik – zugunsten einer effektiven und realitätsnahen Hochschuldidaktik zusammenbringt<sup>4</sup>.

Dieser Aufsatz umfasst zunächst einen Exkurs über die neuesten Ansätze im Rahmen der literatur- und kulturwissenschaftlichen Forschung im Fach DaF, die für einen dynamischen Kulturbegriff plädieren, und in denen der Umgang mit fremdsprachiger Literatur innerhalb eines allgemeineren Konzeptes von Kultur als Lernprozess abläuft. Anschließend beschreibt er, wie man im Literatur- bzw. Kulturunterricht anhand des Themas „Holocaust“ mit diesem Modell operieren kann.

---

<sup>2</sup> Vgl. Altmayer (2014:60 ff): “(...) eine zumindest rudimentäre Lehr- und Lernperspektive, die davon ausgeht, dass es germanistischer Forschung und Lehre außerhalb des deutschen Sprachraums immer (...) darum gehen muss, Interaktions-, Verstehens- und eben Lernprozesse in der Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Diskursen zu ermöglichen, zu ermuntern und anzuregen.”

<sup>3</sup> Zur Diskussion über die Nomenklatur Inlands-/Auslandsgermanistik siehe z. B. Fandrych (2006).

<sup>4</sup> Zur Kritik der tiefgründigen Divergenz zwischen kulturwissenschaftlichen Methoden und akademischer Praxis siehe z. B. Ribeiro/Ramalho 2001 oder Silvestre 2000.

## **Kulturbegriff(e) und Paradigmenwechsel im Fach Deutsch als Fremdsprache**

Seitdem sich in den 1980er- und 1990er-Jahren das Paradigma der Interkulturalität in der Fremdsprachendidaktik dominierend etablierte, ist dieses Konzept aus der Diskussion über die Landeskunde in Deutsch als Fremdsprache nicht mehr wegzudenken (vgl. Altmayer 2010:1380; Zeuner 2010:1472; Müller-Jacquier 2001:1230). Was die Landeskunde überhaupt ausmacht, welche Lernziele und –inhalte ihr zugehören und welche Position sie gegenüber der Vermittlung der Sprache einnimmt, sind Fragen, deren Antworten bisher vor allem auf dem meist umstrittenen Bedürfnis der Lernenden nach dem Erwerb einer interkulturellen Kompetenz beruhen. Im Umgang mit Kultur im Fremdsprachenunterricht wird der Begriff „interkulturell“ dazu verwendet, die Beziehung des Lerners zur Zielkultur zu beschreiben, jedoch wird eine präzise Definition des Begriffs sowie die Zielsetzung jeder Lesart desselben nur selten umrissen<sup>5</sup>. Die Bestimmung kultureller Lernziele und –inhalte geht demnach von der Herkunft und der dazu gehörenden Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden aus, wobei sie für den Kontakt mit dem Zielland – im Falle von Deutsch als Fremdsprache also mit den deutschsprachigen Ländern – quasi vorbereitet werden muss<sup>6</sup>. Im Mittelpunkt dieser Vorbereitung steht die Entwicklung von „allgemeine[n], für *interkulturelle Situationen* relevante[n] Kompetenzen [...], wie z.B. eine *Wahrnehmungs-* und *Aneignungsfähigkeit* fremder Bedeutungen“ (Müller-Jacquier 2001:1230) sowie die Förderung von Empathiefähigkeit, Ambiguitätstoleranz und Relativierung ethnozentrischer Sichtweisen (vgl. Altmayer 2008:28, 2004:70-71; Veeck/Linsmayer 2001:1162).

Die Hauptkritik gegenüber diesem Ansatz bezieht sich vor allem auf die Anlehnung an die Dichotomie eigene/fremde (National-)Kultur, die als selbstverständlich akzeptiert wird, wobei „Kultur als ein für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe typisches Orientierungssystem definiert [wird], das das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder beeinflusst“ (Zeuner 2010:1473). Dieser totalitätsorientierte Kulturbegriff (vgl. Reckwitz 2000: 72

---

<sup>5</sup> In seiner Kritik am Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ weist Claus Altmayer auf drei unterschiedliche Verständnisse hin: „So lassen sich ein pragmatisches, ein pädagogisches und ein hermeneutisches Verständnis von ‚interkultureller Kommunikationsfähigkeit‘ oder ‚interkultureller Kompetenz‘ unterscheiden.“ (vgl. 2006:47)

<sup>6</sup> Nach dem pragmatischen Verständnis von ‚interkultureller Kompetenz‘.



ff) entspricht einem ziemlich verbreiteten Kulturverständnis, beispielsweise in der Germanistik, wie von Wierlacher 2003 im Handbuch Interkulturelle Germanistik erläutert wurde:

Kulturen [sind] vor allem als Nationalkulturen auf Abgrenzung und Unterschiedlichkeit bedachte Individuen, die sich wie eine Person über den Selbstentwurf ihrer Identität und die sie anerkennenden Alteritäten auch nach außen definiert (Wierlacher 2003:505).

Sofern man in DaF von so einer Kulturauffassung Gebrauch macht, nimmt man an, dass die Lernenden im landeskundlichen Bereich als monokulturell sozialisierte Repräsentanten der eigenen Nationalkultur auftauchen (vgl. Altmayer 2006:49; Hu 2000:134), wobei aus der Reflexion über das eigene und fremde Verhalten die Infragestellung eigener Prägungen entstehen soll.

Trotz der Vielfalt von Reflexionen hinsichtlich dieser Weiterentwicklung stößt der interkulturelle Ansatz schon seit längerer Zeit auf beständigen Widerstand, wie er etwa im Jahre 1996 von Adelheid Hu formuliert wurde:

Bei dem traditionellen Konzept von ‚Interkulturellem Lernen‘ ist die Gefahr gegeben, bei den Lernenden ein dichotomes Weltbild entstehen bzw. sich verfestigen zu lassen. Wenn man davon ausgeht, dass durch die Benutzung bestimmter Begriffe im Gehirn des Menschen – umgangssprachlich ausgedrückt – bestimmte ‚Schubladen‘ aufgezogen werden, d. h. die Wirklichkeit segmentiert wird, beeinflusst eine auf Kulturkontrastivität angelegte Methode zwangsläufig die Wahrnehmung der Lernenden in Richtung auf das Erkennen von Unterschieden und Abgrenzungen. Diese werden dann in der Regel dabei auf die jeweils unterschiedliche ‚Kultur‘ zurückgeführt. Andere Merkmale laufen Gefahr, vernachlässigt zu werden (Hu 1996:34).

„Kulturkontrastivität“ schien also keinen befriedigenden Ansatz im Umgang mit kulturellen Lernprozessen zu liefern, weil von den Lernenden keine monokulturelle Prägung zu erwarten sei, sondern „Lernerbiografien“, die wegen der „Internationalisierung, Migration und [...] globale[n] Vernetzung durch elektronische Medien [...] zwischen ständiger Entortung und Verortung“ oszillieren (Hu 2000:134).

Erneute, kulturwissenschaftlich orientierte Ansätze gewannen im Laufe der letzten Jahrzehnte Anerkennung hinsichtlich einer zunehmenden Reflexion über die Stelle der Landeskunde bzw. der Kulturwissenschaft als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung (vgl. ebd. 130 ff; Altmayer 2010, 2006). Beispiele dafür sind das Konzept der symbolischen Kompetenz von Claire Kramsch (2011) im angelsächsischen und der Deutungsmusteransatz von Claus Altmayer im

deutschsprachigen Raum. Der auf Kulturkonstrastivität oder Kompetenz zur „Bewältigung alltäglicher Situationen“ aufgebaute Begriff unterscheidet sich von dem kulturwissenschaftlichen darin, dass es bei letztgenanntem um die „alltägliche Verwendung diskursiver Symbole“ innerhalb einer sprachlichen Gemeinschaft geht. Dieser kulturwissenschaftliche Blick hat seinen Ursprung im Paradigmenwechsel, der aus dem sogenannten *cultural turn* entstand, der die Forschungsperspektive in den Sozial- und Kulturwissenschaften auf eine nicht-binäre Orientierung verschiebt<sup>7</sup>.

Deutlich wird hierbei, dass die kulturwissenschaftliche Diskussion im Bereich Deutsch als Fremdsprache in erster Linie auf dem Mangel an Forschung über den Erwerb kultureller Inhalte beruht, wobei zuerst ein Kulturbegriff erläutert werden musste, was – so die Kritik – bisher undifferenziert umgesetzt wurde. Vor diesem Hintergrund zeigt sich, wie die Diskussion zur Verbindung kulturwissenschaftlicher Inhalte mit dem Spracherwerb bereits über eine lange, produktive und akademische Auseinandersetzung verfügt; andererseits wird dabei offensichtlich, wie weit der Alltag im DaF-Unterricht den fachlichen Erkenntnissen bisher nicht nachkommt. Zwei Aspekte sind hier von großer Bedeutung, nämlich ob

1. die Abweichung zwischen Praxis und Forschung ein ontologisches Merkmal der Kulturwissenschaften *latu sensu* ist. Demnach wäre der *cultural turn*, oder die jeweiligen *turns*/Paradigmenwechsel (Bachmann-Medick 2007), die den Kern der kulturwissenschaftlichen Forschung ausmachen, nur innerhalb der universitären Forschung zu spüren und hätten sich nicht als kultureller – also gesellschaftlicher – Wandel niedergeschlagen;<sup>8</sup>
2. die Standardisierung und Messung von Kompetenzen im Rahmen europäischer Bildungssysteme nach dem GER zur Schwächung philologischer Fächer im

---

<sup>7</sup> Siehe dazu Reckwitz (2010:36): „Die Sinnmuster produzieren eine Ordnung dessen, was innerhalb ihres Systems von Unterscheidungen denkbar und sagbar ist, identifizierbar ist und ‚Sinn macht‘, eine kulturelle ‚Ordnung der Dinge‘, die gleichzeitig auf ein symbolisches Außen des Verwerfenden oder Undenkbaren angewiesen ist. Im Zentrum dieser Sinnmuster befinden sich damit die zweiwertigen Innen-Außen-Unterscheidungen binärer Codes – wie die zwischen dem Rationalen und dem Irrationalen, dem Effizienten und dem Verschwenderischen, dem Männlichen und dem Weiblichen, dem Heiligen und dem Sakralen –, aber die Codes, die eine Kultur ausmachen, müssen nicht zwangsläufig auf Paare zweier Elemente reduzierbar sein, sondern bilden darüber hinaus komplexe Systeme von Unterscheidungen mit einer Vielzahl von Elementen, analog sprachlicher Differenzensysteme.“

<sup>8</sup> Siehe dazu Aleida Assmanns Aufsatz zur Grenzlosigkeit der Kulturwissenschaften, insbesondere ihre Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen Paradigmen und Kulturwandel (vgl. 2016: 41 ff).

Hochschulsystem und somit zu ihrer Abwertung im Deutschunterricht im Allgemeinen geführt hat<sup>9</sup>.

### **Kulturelle Deutungsmuster und literaturwissenschaftliche Lernziele**

Die bisher aufgezählten Grundannahmen einer kulturwissenschaftlichen Auffassung landeskundlicher Lernziele in DaF widersprechen der Vorstellung einer messbaren und objektiv erfassbaren Wirklichkeit. Die Lernziele umfassen diesem Konzept nach nicht die Beherrschung unterschiedlicher Facetten einer „deutschsprachigen Wirklichkeit“, sondern den Zugang zum im Sozialisationsprozess erworbenen „Repertoire an Wissen“<sup>10</sup> (Altmayer 2014:65) über einen gewissen Erfahrungsbereich, der sich in Form von kulturellen Deutungsmustern erlernen lässt. Nach dem Konzept von Claus Altmayer, das ich als Grundlage für mein Ziel heranziehe, handelt es sich bei einem kulturellen Deutungsmuster um ein Wissenselement<sup>11</sup>,

- in dem musterhaft verdichtetes und typisiertes, d.h. auf einer mittleren Abstraktionsebene angesiedeltes und insofern auf viele konkrete Situationen anwendbares Wissen über einen bestimmten Erfahrungsbereich enthalten ist;
- das dazu dient, je konkrete Erfahrungen und Situationen als Fall eines allgemeineren Typs zu deuten und einzuordnen, der Erfahrung bzw. Situation einen bestimmten Sinn zuzuschreiben und im Handeln zu orientieren;
- das in Sprache und Tradition gespeichert und überliefert ist, den Mitgliedern einer sozialen Gruppe für die Herstellung einer gemeinsamen Wirklichkeit zur Verfügung steht und in diesem Sinn Gemeinschaft stiftet;
- das in alltäglichen Handlungsvollzügen und Kommunikationssituationen in der Regel implizit und unreflektiert verwendet und als allgemein bekannt und selbstverständlich vorausgesetzt wird, das im Bedarfsfall aber auch auf eine reflexive Ebene gehoben und selbst zum Gegenstand auch kontroverser Deutung werden kann (ebd. 2009:128).

Der Lerngegenstand der Landeskunde beruht also auf der diskursiven Ebene, nämlich auf der Ebene der kulturellen Deutungsmuster, durch die Lernende in die Lage versetzt werden, an

---

<sup>9</sup> Zum Überblick siehe Tschirner 2008:187 ff.

<sup>10</sup> Wo Kultur im Geertzschen Sinne von „selbstgesponnene[r] Bedeutungsgewebe“ verstanden wird (Geertz 2007:9).

<sup>11</sup> Hierbei handelt es sich um einen für didaktische Zwecke entwickelten Begriff, der ursprünglich aus der Soziologie stammt.

deutschsprachigen Diskursen teilzunehmen (ebd. 2006:54)<sup>12</sup>. Gerade wegen der hochgradig komplexen Individualität solcher Verstehensprozesse spricht man von „kulturellem Lernen“,

wenn Individuen in der und durch die Auseinandersetzung mit ‚Texten‘ [...] über die ihnen verfügbaren Deutungsmuster reflektieren und diese so anpassen, umstrukturieren, verändern oder weiterentwickeln, dass sie den kulturellen Deutungsmustern, von denen die Texte Gebrauch machen, weit gehend entsprechen, sie diesen Texten einen kulturell angemessenen Sinn zuschreiben und dazu angemessen (kritisch oder affirmativ) Stellung nehmen können (ebd. 55).

Ausgehend von dieser Konzeptualisierung nehme ich das kulturelle Deutungsmuster „Holocaust“ in den Fokus. Es handelt sich um ein mnemologisches Muster<sup>13</sup>, d. h. es bildet eine kognitive Beziehung zu einem zeitlich begrenzten Phänomen aus der Vergangenheit, das sich sozial und kulturell bis in die Gegenwart und darüber hinaus in die Zukunft repräsentieren lässt. Interessant ist bei diesem Muster das Potenzial zur Hinterfragung seiner Räumlichkeit(en): „Auschwitz“ oder das Bild eines KZs als Ort sind dabei Leit motive, zudem eine breite Palette an Bildern und an geschichtlichen (national-geographischen) Einordnungen. Mein Aufgabenbeispiel beachtet gerade diese Neigung zum Bildhaften und zugleich Unsagbaren am Holocaust: Es geht dabei um Paul Celans „Todesfuge“, ein Gedicht aus dem Kanon der deutschen Nachkriegsliteratur. Diese Kategorisierung weist bereits auf die Problematik hin, die eine nationale Auffassung der Germanistik enthält: Celan ist weder Deutsch noch stammt er aus einem der heute deutschsprachigen Länder. Seine Lyrik schrieb er jedoch auf Deutsch und gilt als eine „sakrosankte Referenz und als ikonographische Vorgabe“ der holocaustbezogenen Literatur (vgl. Scherpe 1996:259). Celan gehört deswegen zweifellos zu einem literaturwissenschaftlich orientierten Germanistikstudium. In Bezug auf meine Fragestellung muss allerdings zunächst Folgendes beantwortet werden:

---

12 Altmayer unterscheidet dabei zwischen zwei Ebenen: die der Texte und Diskurse selbst und die der konkreten und empirischen Verstehensprozesse von konkreten und empirischen Individuen. Die Deutungsmuster der ersten Ebene können von denen der zweiten Ebene divergieren, d. h. im Kontakt mit einem Text (im weitesten Sinne) „aktiviert“ der Mensch, unabhängig von der kulturellen oder nationalen Herkunft, vorhandene Muster, um diesen Text zu verstehen, die jedoch den Mustern, die dem Text – als Überlieferung an einem Rezipienten – zugrunde liegen, nicht unbedingt entsprechen.

13 Für die vollständige Typologie von kulturellen Deutungsmustern siehe Altmayer 2014:70 ff.

1. In welchen kontextuellen Rahmen soll das Gedicht eingebettet werden? Historisch-chronologisch (deutsche Nachkriegsliteratur) oder thematisch-konzeptionell (Holocaust-Literatur)?
2. Welche sprachlichen Vorkenntnisse benötigen Lernende, um das Gedicht verstehen und interpretieren zu können?

Diese Fragen enthalten zwei Hauptfunktionen der Integration von Literatur in DaF: 1) als Mittel zum Kulturlernen; 2) als Mittel des Spracherwerbs. Für meine Zwecke ist eine Zwischenposition erwünscht: Die Literarizität der Sprache spiegelt bei Celan nicht nur ein allgemeines Merkmal der poetischen Sprache wider, nämlich ihre Abweichung vom alltäglichen, normativen Sprachgebrauch (vgl. Altmayer/Dobstadt/Riedner 2014:7), sondern stellt die Rolle der Sprache selbst in der Darstellung der Wirklichkeit in Frage. Signifikant und Signifikat verwischen sich bei Celan simultan mit dem Überlappen der Kategorien Wirklichkeit und (poetische) Darstellung, welche in der wissenschaftlichen Behandlung der Holocaust-Literatur Leitbegriffe darstellen (vgl. u.a. Günter 2002:13 ff). Als Shoah-Gedicht fordert „Todesfuge“ den Leser heraus, das Unfassbare anhand von Worten zu begreifen, indem eine Metapher doch *keine Metapher* sein will: „Auf die penetrante Nachfrage des Tübinger Rhetorik-Professors Walter Jens nach der Herkunft und der Bedeutung seiner Metapher antwortet Celan (...) höflich und abweisend: ‚Das Grab in den Lüften‘ – lieber Walter Jens, das ist, in *diesem* Gedicht weiß Gott weder Entlehnung noch Metapher““ (Scherpe 1996:259). Interessanter als Celans Erklärung seiner unsymbolischen „Metaphern“ ist die Lektüre seines Gedichtes *a priori* nach den klassischen Leitlinien der Dichtungshermeneutik. Paul Celans Antwort an Jens verweist eben auf das Problem der Literarizität im poetischen Text. Meines Erachtens liegt hier das Potenzial der Literatur im Fremdsprachenunterricht: die Arbeit anhand der Reflexion über ihre Literarizität<sup>14</sup>, kurz gesagt, über

---

14 Für die ausführliche Erklärung dieses Konzeptes in Bezug auf DaF siehe Dobstadt (2009): „Es ist der (...) Spiel- und zugleich Rätselcharakter der Literatur (...), der sie für Lerner insbesondere auf Anfängerniveau attraktiv macht; denn diese Texte müssen oder können gar nicht in der gleichen referenziellen Weise verstanden werden wie ein Ausschnitt aus der Zeitung; zugleich laden sie zu einer sinnlichen, das Sprachmaterial genießenden Begegnung mit der (fremden) Sprache ein.“

den Text als „mediales Produkt“<sup>15</sup>. Als Antworten auf die oben formulierten Fragen wäre hierbei Folgendes zu nennen:

1. Ein historisch-chronologischer Ansatz bei der Arbeit mit Literatur in einem Studium mit germanistischen Inhalten stößt aktuell auf die bereits genannten, ungünstigen Bedingungen des portugiesischen Hochschulsystems<sup>16</sup>; eine thematisch-konzeptionelle Orientierung scheint didaktisch motivierender und angemessener angesichts einer sich weiter globalisierenden und hybridisierenden Welt, in der sich die Studierenden sozialisieren (vgl. Dobstadt 2009:28); die Arbeit mit dem Deutungsmuster „Holocaust“ erweist sich in diesem Sinne als produktiv, z. B. innerhalb einer allgemeineren Kategorie (siehe z. B. den Versuch bei Grossegesse 2006:81 ff [Tourismus, Migrationen und deutsche Literatur<sup>17</sup>] oder bei Schweiger 2013 [Ausgrenzung und Marginalisierung<sup>18</sup>]). Außerdem greift dieses Muster auf vorhandenes, überwiegend mediengestütztes Wissen zum Thema zurück, ein optimaler Ausgangspunkt sowohl im Hinblick auf die (Lese-) Erfahrungen der Lernenden als auch auf die Aktivierung der reflexiven Kompetenz<sup>19</sup>.
2. Wie die Anekdote von Celan und Jens zeigt, ist ein literarischer Text immer fremd, sogar für die Muttersprachler. Diese normale Fremdheit und die eventuell daraus entstehende Irritation (die nicht nur Deutschschüler betreffen muss) soll hier als Antrieb zur Reflexion gebraucht werden (vgl. Grossegesse 2006 76 ff), indem Sprache an sich in den Mittelpunkt gerückt wird. Die Einteilung in eine kategoriale Herangehensweise des Kultur- und Literaturunterrichtes in germanistischen Studien kann und soll somit einerseits zu einer thematischen Umstrukturierung seiner Inhalte, andererseits an den fremdsprachlichen Fortschritt der Studierenden anknüpfen und dabei die reflexive, „irritierende“

---

15 Vgl. Scherpe (2002:340): „Die Aufmerksamkeit muß der Generierung des Textes auf dem Wege vom Geschehen zur Geschichte gelten, seiner eigenen ‚Gestalt‘ als mediales Produkt“.

16 Aus zahlreichen Gründen, die sich im Laufe der Zeit intensivierten (vgl. dazu die Beobachtungen und Vorschläge von Grossegesse 2006, bereits aus praktischen Erfahrungen stammend).

17 Mit Behandlung z. B. von Ruth Klügers *weiter leben: Eine Jugend* oder Emine Sevgi Özdamars *Die Brücke vom goldenen Horn*, allerdings im damaligen vierten Jahr des Lehramtsstudiums des Autoren.

18 Anhand von Ernst Jandls Gedicht „im park“, bereits auf Niveau A1/A2 einsetzbar.

19 Hier sei auf die in den letzten zwei Jahrzehnten ausführlich thematisierte globalisierte Erinnerungskultur verwiesen, deren Kernkonzept der Holocaust ist (siehe Levy/Sznaider 2006:58 über die Notwendigkeit eines kognitiven Rahmens, innerhalb dessen diese „kosmopolitische“ Holocaust-Erinnerung überhaupt stattfinden konnte).

Infragestellung eigener kultureller Deutungsmuster als kohärente Methode nicht aus den Augen verlieren.

### **„Holocaust“ als kulturelles Deutungsmuster – ein Aufgabenbeispiel**

Zielgruppe dieser Aufgabe ist eine Klasse portugiesischer Muttersprachler, die Deutsch als *minor*-Sprache im Rahmen eines Bachelorstudiums wie *Línguas e Literaturas Europeias* belegen (ggf. ähnliche Bezeichnungen an den jeweiligen portugiesischen Universitäten) und die auf Niveau A2 lernen oder dieses gerade erreicht haben. Wie bereits erwähnt, handelt es sich hierbei um die üblicherweise parallel laufenden Kultur- und Literaturfächer (z. B. *Literatura e Cultura Alemãs*), deren inhaltliche Struktur im Rahmen meiner Reflexion thematisch-konzeptionell ausgerichtet ist. Ich ziehe beispielhaft die an der Universität Minho früh eingeführte thematische Behandlung der deutschsprachigen Literatur (vgl. ebd. 81 ff) heran, basierend auf dem bereits ausführlich erklärten fundierten theoretischen Rahmen, im Seminar **Tourismus, Migrationen und deutschsprachige Literatur**. Inhalte und jeweils skizzierte Lernziele dieser Kategorie wären etwa:

- **Geschichte der Migrationen im deutschsprachigen Raum:** sich mit Leitbegriffen und Grundkenntnissen dieser Migrationswellen gut auskennen;
- **Juden und ihre Identität, Kultur und Literatur:** die Problematik der historischen Judenverfolgung und -vertreibung reflektieren, ggf. aus einer transkulturellen Sicht;
- **Migrationen im 20. Jahrhundert – Exil, Vertreibung, Verfolgung und Gastarbeiter:** anhand literarischer und kulturwissenschaftlicher Produkte in deutscher Sprache die Besonderheiten der Migrationen im 20. Jahrhundert und ihren Einfluss auf die Transformationen der Kulturtheorien und/oder der Literaturgeschichte erkennen;
- **Tourismus und Reiseliteratur:** Verständnis für die historische Dimension transkulturellen Beschreibens von Alterität und für ihr Potenzial in Bezug auf die Gegenwart entwickeln.

Mögliche zu behandelnde Deutungsmuster wären: Heimat, Reisen, Ost/West („Ossis“/„Wessis“), Nord/Süd, Aus-/Einwanderer, Nation, Europäer, Weimarer Republik, Wirtschaftswunder, Menschenrechte, Wende(n). Spezifisch für das Deutungsmuster „Holocaust“ lassen sich folgende Lernziele identifizieren:



- wissenschaftlich über die Funktion der Literatur diskutieren;
- sich mit literatur- und kulturwissenschaftlichen Fragestellungen des Themas „Vertreibung und Verfolgung“ vertraut machen;
- sich der kulturellen Deutungsmuster Holocaust/Auschwitz/KZ bewusst machen und anhand von literarischen Texten über sie und ihre diskursiven Dimensionen reflektieren.

Als Basismaterial für die Aufgabe sind Paul Celans Gedicht „Todesfuge“ (1986:41), Ilse Losas Kurztext „O poema“ (1991:187-188) und Theodor Adornos berühmtes Verdikt im Aufsatz *Kulturkritik und Gesellschaft* über die Dichtung nach dem Holocaust (1996:30<sup>20</sup>) vorgesehen. Zu Ilse Losa verweise ich an der Stelle auf die ausführliche Literatur zu ihrem Exilzustand und jeweilige Reflexion in ihrem Werk<sup>21</sup> und gehe kurz auf den Inhalt des Kurztextes und auf dessen Relevanz ein.

„O poema“ ist sehr deutlich autobiografisch, die Ich-Erzählerin ein Spiegel der Exilierten Ilse Losa. Es geht dabei um ein von der Erzählerin geschriebenes Gedicht namens „Auschwitz“, das sie eines Tages einer Bekannten (Etelvina) vorlegt. Der Text zeigt die frustrierende Position der in Portugal lebenden Jüdin, deren Wunsch nach gesellschaftlicher Anerkennung eines unbeschreiblichen Verbrechens auf das Desinteresse der portugiesischen Bürger stößt. Thematisiert werden hier also die Zwischenstelle der Zugehörigkeit zu zwei einander unbekanntem Welten und die Unsichtbarkeit der NS-Verbrechen in der portugiesischen Gesellschaft, damals immer noch selbst unter einer Diktatur leidend, zu Zeiten, in denen das Thema im restlichen Europa stark debattiert wurde (der Text wurde im Jahr 1964 veröffentlicht, die Frankfurter Prozesse waren in der BRD in vollem Gange). Daher die günstige Position des Textes als Einführung in die hier vorgestellte Aufgabe: Das Thema wird literarisch in der Sprache der Studierenden selbst behandelt. Das Vorgehen gliedert sich in drei Teile mit sehr konkreten Feinlernzielen im Hinblick auf das kulturelle Deutungsmuster „Holocaust“:

### **Aktivierung von Vorwissen und Sichtbarmachung des Musters**

---

20 Keineswegs fördert die hier präsentierte Arbeit mit Adornos Aussage eine Vereinfachung oder pauschalisierende Vermittlung ihrer „Bedeutung“; sie ist eher als Zugang zu einem theoretischen Hintergrund und zur Reflexion gemeint, die in einem späteren Niveau selbstverständlich im Mittelpunkt inhaltlicher Übertragung stehen muss (so wie im Allgemeinen die Beiträge der Frankfurter Schule). „[N]ach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, ist barbarisch“ betrachten wir hier als elementaren Bestandteil des geisteswissenschaftlichen Diskurses zum Gegenstand „Holocaust“.

21 Vgl. Grossegesse 2015, Marques 2009, Bergmeier 2003, Hammer 1997.

In einem ersten Schritt erhalten die Studierenden den ersten Abschnitt von Ilse Losas Kurztext: „Um dia escrevi um poema com o título *Auschwitz*. Título mais que convencional. Reconheço-o. Reconheço-o agora. Mas naquela altura estava obcecada, suponha-o um título imorredouro.” An dieser Stelle ist eine biografische Einleitung unnötig und sogar unerwünscht, es herrscht das Prinzip der „Nachricht als solche[r]“ (Jakobson apud Schulte-Sasse/Werner 1991:134), ohne jegliche Art von Historisierung. Leitfrage ist: „Welches Vorwissen setzt dieser Abschnitt voraus?“. Es geht hierbei um die Aktivierung des eigenen Wissens zum Thema und um einen ersten Vergleich zwischen dem Vorwissen der Lernenden und der Prämisse des Textes. Ausgehend vom Inhalt wird diskutiert, wofür die Lehrkraft eine angemessene didaktische Form wählen kann (Gruppendiskussionen oder individuell verfasste Notizen). Am Ende werden dann im Plenum die unterschiedlichen Perspektiven verglichen.

Als zweiten Schritt erhalten die Studierenden den ganzen Text von Losa und führen eine Lektüre anhand von drei Leitfragen durch (die später im zweiten Teil der Aufgabe bei Celan wiederholt wird), die drei unterschiedliche Aspekte des Textes berücksichtigen, nämlich Inhalt, Gattung und Erzählsituation/lyrisches Subjekt:

1. Worum geht es im Text?
2. Welcher Gattung entspricht der Text? Warum?
3. Welche Perspektive wird übernommen?

Nachdem die Ergebnisse im Plenum verarbeitet wurden (an dieser Stelle geht es prinzipiell um die Anwendung literaturwissenschaftlicher Grundkenntnisse der Textanalyse), fordert die Lehrkraft die Studierenden dazu auf, auf Deutsch Wörter, Begriffe und Bilder, die ihrer Meinung nach ein Gedicht namens „Auschwitz“ enthalten würde, aufzuschreiben. Hier können sie mit Wörterbüchern arbeiten, die Lehrkraft steht ebenfalls als Ansprechpartner/in zur Verfügung. Diese Phase ist gut geeignet, um sie in Gruppen durchzuführen, damit am Ende Unterschiede und Gemeinsamkeiten verglichen und somit konkrete Daten zum „musterhaft verdichteten und typisierten Wissen“ (Altmayer 2009:128) der Lernenden gesammelt werden können.

### **Weiterentwicklung des Musters**

Erst in dieser Phase wird „Todesfuge“ eingeführt. Erneut wird auf eine biografische Heransgehenweise verzichtet. Kognitiv befinden sich die Lernenden bereits beim Deutungsmuster

„Holocaust“, nun wiederholt sich die Herangehensweise an die Lektüre wie oben erwähnt. Die Studierenden erhalten zunächst einen ersten Teil des Gedichtes:

Schwarze Milch der Frühe wir trinken sie abends  
wir trinken sie mittags und morgens wir trinken sie nachts  
wir trinken und trinken  
wir schaufeln ein Grab in den Lüften da liegt man nicht eng  
Ein Mann wohnt im Haus der spielt mit den Schlangen der schreibt  
der schreibt wenn es dunkelt nach Deutschland dein goldenes Haar Margarete  
er schreibt es und tritt vor das Haus und es blitzen die Sterne er pfeift seine Rüden herbei  
er pfeift seine Juden hervor läßt schaufeln ein Grab in der Erde  
er befiehlt uns spielt auf nun zum Tanz (...).

Die Lehrkraft führt die übliche Vorentlastung eines fremdsprachlichen Textes durch<sup>22</sup>, allerdings wird insbesondere darauf abgezielt, dass die Lernenden die Einfachheit der Sprache erkennen und diese auch thematisieren. Danach bearbeiten sie direkt noch einmal die drei Leitfragen und die Antworten werden im Plenum verglichen. Der letzte Schritt wiederholt sich ebenfalls, nun aber sollen die Studierenden im Gedicht Wörter, Begriffe und Bilder sammeln, die im Gedicht häufig wiederkehren (z.B. „trinken“, „Haus“, „Grab“) und mit den zuvor gesammelten Eindrücken vergleichen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden reflektiert.

### **Infragestellung des Musters**

Ziel dieser Phase ist es, nachdem „Holocaust“ als Deutungsmuster mitreflektiert wurde, auf die wissenschaftlich-theoretische Diskussion einzugehen. Die Studierenden sollen sich zur Aussage Adornos äußern. Sie sollen einen Kommentar schreiben, indem sie sich positionieren: Was spricht für und was gegen ein Verbot der Poesie nach Auschwitz? Der Kommentar muss jedoch mit einer strukturellen Analyse von „Todesfuge“ einhergehen. Stil, Wortschatz, Syntax, Verbindung zur musikalischen Fuge, alle diese Elemente müssen aufgedeckt werden, wobei sich diese Aufgabe eher dazu eignet, sie außerhalb des Unterrichts selbstständig durchzuführen. Somit können die Studierenden das ganze Gedicht und die jeweiligen Wiederholungen und Variationen behandeln und darüber gesteuert reflektieren. Einige Leitfragen können in dieser Phase als Impuls bereitgestellt

---

22 Anhand dieses Gedichts könnte die Zeichensetzung als Kern verschiedener an unterschiedlichen Lernzielen orientierter Aufgaben thematisiert werden.

werden, etwa: „Wie wird die poetische Funktion im Text ausgedrückt?“ oder „Inwiefern stellt ‚Todesfuge‘ eine Antwort bzw. eine Herausforderung zu Adornos Aussage dar?“

Dieses Aufgabenbeispiel ist in vielerlei Hinsicht reflexiv: im Hinblick auf das Deutungsmuster selbst (bei der Reflexion über eigenes Wissen), auf die Transkulturalität des Phänomens (unter der Analyse von Losas Text) und auf Kernkonzepte der akademischen Forschung der Holocaust-Literatur und literarischer Texte im Allgemeinen (Struktur eines Gedichts, Funktionen der poetischen Sprache, Grenzen bzw. Grenzüberschreitungen der literaturwissenschaftlichen Theorien). Als Erweiterungsmöglichkeit wäre hier im Rahmen der vorgestellten Kategorie (Tourismus, Migrationen und deutschsprachige Literatur) denkbar, ein Gedicht als Rollenspiel aus der Perspektive eines gegenwärtig geflüchteten Menschen zu schreiben oder ähnliche didaktische Experimente, die ein Lehrer oder eine Lehrerin grundsätzlich bei seinem/ihrem Agieren mitdenken müsste.

### **Schlussbemerkung**

Was ist der Gegenstand der internationalen Germanistik und wie soll eine kulturwissenschaftlich orientierte Organisation fremdsprachlicher Studiengänge aussehen? Eine Neuorientierung der Lernziele muss als Erstes reflektiert werden, wenn es gilt, eine methodisch kontrollierte Antwort auf diese Fragen zu finden. Anhand dieses konkreten, theoriegestützten Beispiels sollte gezeigt werden, wie eine sinnvolle und autonomiefördernde Arbeit mit Literatur und Kultur im Bereich DaF konzipiert werden kann. Es bleiben viele Fragen offen, die bei der praktischen Anwendung zu berücksichtigen sind. Immerhin beweist die alltägliche Realität des fremdsprachlichen Unterrichts mit portugiesischen Studierenden, wie zugleich Interesse an der Sprache und Mangel an konsistenten didaktischen Orientierungen für die Behandlung kultureller Inhalte herrschen, die aufgrund der einfacheren messbaren Lernziele in der Fremdsprache unglücklicherweise zur Vernachlässigung des letztgenannten Aspekts führt. Diese Situation alleine rechtfertigt jeden Versuch, neue Anregungen für den Deutschunterricht zu finden.

### **Bibliographie**

Adorno, Theodor W. 1996. *Gesammelte Schriften*. Band 10-1. Hrsg. von Rolf Tiedermann. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Altmayer, Claus, Michael Dobstadt und Renate Riedner. 2014. Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. *DaF* 51, Heft 1, 3-10.
- Altmayer, Claus. 2014. Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die internationale Germanistik? *Verbum et Lingua: Didáctica, Lengua y Cultura* 2, no. 3 (Januar-Juni), <http://verbumetlingua.cucsh.udg.mx/sites/default/files/6%20CAltmayer%20Kulturwissenschaft.pdf> (aufgerufen 24.11.2017), 58-77.
- Altmayer, Claus. 2010. Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. Hrsg. von Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 1402-1413.
- Altmayer, Claus. 2009. Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In *Interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Hrsg. von Adelheid Hu und Michael Byram. Tübingen: Narr Verlag, 123-138.
- Altmayer, Claus. 2008. Was ist ‚deutsche Kultur‘? Zum Gegenstand der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache aus transkultureller Perspektive. In *Transcultural German Studies/Deutsch als Fremdsprache. Building bridges/Brücke bauen*. (Jahrbuch für internationale Germanistik, Reihe A, Band 94). Hrsg. von Steven Martinson und Renate Schulz. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 25-37.
- Altmayer, Claus. 2006. ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 44-59.
- Assmann, Aleida. 2016. Die Grenzenlosigkeit der Kulturwissenschaft. *Kulturwissenschaftliche Zeitschrift* 1, <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/kwg.2016.1.issue-1/kwg-2016-0005/kwg-2016-0005.pdf> (aufgerufen 24.11.2017), 39-48.
- Bachmann-Medick, Doris. 2007. *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. 2. Auflage. Hamburg: Rowohlt.
- Bergmeier, Horst. 2003. Sprache, Übersetzung und Bild. Über Ilse Losa. In *Portugal – Alemanha – Brasil. 6. Deutsch-Portugiesisches Arbeitsgespräch*. Hrsg. von Orlando Grossegeesse, Erwin Koller, A. Malheiro da Silva, Mário Matos. Braga: Centro de Estudos Humanísticos – Universidade do Minho, 203-229.
- Celan, Paul. 1986. *Gesammelte Werke*. Band 1. Hg. Beda Allemann und Stefan Reichert. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 41-42.

- Dobstadt, Michael. 2009. „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in Daf-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. *DaF* 46, Heft 1, 21-30.
- Fandrych, Christian. 2006. Germanistik – pluralistisch, kontrastiv, interdisziplinär. *DaF* 43, Heft 2, 71-78.
- Geertz, Clifford. 2007. *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. 1. Auflage 1987. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grossegese, Orlando. 2015. Unter fremden Himmeln – Ilse Losas Schreiben. In *'Nicht von hier und doch nicht fremd'. Autobiographisches Schreiben über die Herkunft aus einem anderen Land* [Akten Koll. 2013], Hrsg. von Bernd Neumann & Andrzej Talarczyk. Aachen: Shaker, 37-57.
- Grossegese, Orlando. 2006. Lesen, Übersetzen, Parodieren. Rekonstruktion und Neukonfiguration der Lektüre. In *Schnee von gestern? Die historische Dimension im Studium der Germanistik*. Hrsg. von Orlando Grossegese und Erwin Koller. Braga: Universidade do Minho: 69-84.
- Günter, Manuela. 2002. Überleben schreiben. Einleitung zu *überleben schreiben – zur Autobiographik der Shoah*. Hrsg. von Manuela Günter. Würzburg: Königshausen und Neumann, 9-19.
- Hammer, Gerd. 1997. Fluß ohne Brücke. Das Schreiben der Ilse Losa. In *Portugiesische Literatur*. Hrsg. von Henry Thorau. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 428-439.
- Hu, Adelheid. 2000. Begrifflichkeit und interkulturelles Lernen. Eine Replik auf Edmondson & House 1999. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Heft 1. Band 11, 130-136.
- Hu, Adelheid. 1996. *Lernen als Kulturelles Symbol. Eine empirisch qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland*. Bochum: Brockmeyer.
- Kramsch, Claire. 2011. Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In *Fremdsprache Deutsch* 44, 35-40.
- Marques, Ana Isabel. 2009. *As traduções de Ilse Losa no período do Estado Novo: Mediação Cultural e Projecção Identitária*. Diss. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/12615/3/Tese%20Ana%20Isabel%20Marques.pdf> (aufgerufen 24.11.2017).
- Müller-Jacquier, Bernd. 2001. Interkulturelle Landeskunde. In *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Band. Hrsg. von Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm. Berlin: De Gruyter, 1230-1234.



- Levy, Daniel und Sznajder, Natan. 2006. *The Holocaust and Memory in the Global Age*. Philadelphia: Temple University Press.
- Losa, Ilse. 1991. *Caminhos sem destino*. Porto: Afrontamento, 187-188.
- Reckwitz, Andreas. 2010. *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. 2. Auflage. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas. 2000. *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Ribeiro, António. 2010. Deutsch in Portugal. In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. Hrsg. von Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 1767-1770.
- Ribeiro, António, und Ramalho, M. Irene. 2001. Dos estudos literários aos estudos culturais? In *Floresta encantada – novos caminhos da literatura comparada*. Hrsg. von Helena Buescu, João Ferreira Duarte, Manuel Gusmão. Lisboa: Dom Quixote, 61-82.
- Scherpe, Klaus. 2002. Kulturwissenschaftliche Motivationen für die Literaturwissenschaft. In *Stadt, Krieg, Fremde – Literatur und Kultur nach den Katastrophen*. Hrsg. von Klaus Scherpe. Tübingen: A. Francke Verlag, 335-347.
- Scherpe, Klaus. 1996. Von Bildnissen zu Erlebnissen: Wandlungen der Kultur ‚nach Auschwitz‘. In *Literatur und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle*. Hrsg. von Harmut Böhme und Klaus Scherpe. Hamburg: Rowohlt, 254-282.
- Schulte-Sasse, Jochen und Werner, Renate. 1991. *Einführung in die Literaturwissenschaft*. München: Wilhelm Finck.
- Schweiger, Hannes. 2013. Kulturbezogenes Lernen mit Literatur. *ÖdaF-Mitteilungen* 29, 61-77.
- Silvestre, Osvaldo. 2000. Caminhos que se bifurcam: estudos literários ou estudos culturais? In *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura – 6 a 8 de outubro de 1998*. 2. Band. Hrsg. vom Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra. Coimbra: Almedina, 1253-1263.
- Tschiner, Erwin. 2008. Vernünftige Erwartungen: Referenzrahmen, Kompetenzniveaus, Bildungsstandards. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Heft 1. Band 19, 187-208.
- Veeck, Rainer und Linsmayer, Ludwig. 2001. Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Band. Hrsg. von Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm. Berlin: De Gruyter, 1160-1168.



Wierlacher, Alois. 2003. Landeskunde als Landesstudien. In *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Hrsg. von Alois Wierlacher und Andrea Bogner. Stuttgart: Metzler, 504-5013.

Zeuner, Ulrich. 2010. Interkulturelle Landeskunde. In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. Hrsg. von Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 1472-1478.

**Philologie vs. Studienbegleitender Deutschunterricht – was kann die eine von der anderen Disziplin lernen? Curriculumsanalyse in der Auslandsgermanistik vor dem Hintergrund des ukrainischen Hochschulsystems**

Anja Lange - Nationale Technische Universität und Polytechnisches Institut Ihor Sikorsky Kiew

Es gibt zwei Möglichkeiten, eine Sprache an der Universität zu studieren – durch eine intensive Beschäftigung mit Sprachgeschichte und -aufbau im Rahmen eines Philologiestudiums, oder durch Sprachkurse neben dem eigentlichen Fachstudium, dem so-geannten studienbegleitendem Deutschunterricht. Zu eruieren, wieso das eher neue Modell eines studienbegleitenden Unterrichts den oft sehr traditionsreichen Philologen den Rang ablauft, ist Ziel dieses Artikels. Als DAAD-Lektorin, die sowohl Übersetzer an der Philologischen Fakultät als auch Maschinenbauer im studienbegleitenden Deutschunterricht am Kiewer Polytechnischen Institut benannt nach Ihor Sikorsky ausbildet, sehe ich erhebliche Unterschiede sowohl im Studieninhalt als auch in den Berufsperspektiven, die ein Indiz dafür sein könnten, warum die klassische Philologie weniger Zulauf als der studienbegleitende Deutschunterricht hat. Dabei soll zunächst näher ausgeführt werden, wie die Fach- und Sprachvorbereitung als zwei sich aufeinander beziehende Komponenten aufeinander einwirken. Studienbegleitender Deutschunterricht ist oft prüfungsausgerichtet, viele Kurse haben zum Beispiel den Test DaF oder die DSH zum Ziel. Die Auslandsgermanistik dagegen schließt meist ohne international anerkanntes Zertifikat ab. Zudem sollen die besseren Zukunftsperspektiven in den Fachdisziplinen aufgrund einer doppelten Ausbildung (Sprache und Fach) und damit steigende Berufsmöglichkeiten betrachtet werden. Welche Perspektiven haben Philologiestudierende im Vergleich zu Studierenden mit studienbegleitendem Deutschunterricht?

In diesem Artikel soll es besonders um die Auslandsphilologie gehen, die unter besonderen Bedingungen (nicht im Zielsprachenland aber zielsprachenlandspezifisch) stattfindet. In der Ukraine wird Philologie wie folgt definiert: „Philologie ist ein Beruf, bei dem man lernt,

geschriebene Texte und deren Inhalt, Sprache und Stil zu analysieren, was bedeutet, dass man die Geschichte und das Wesen der spirituellen Kultur dieser Gesellschaft lernt<sup>1</sup>“ (Taral‘chuk 2008).

Nach einer allgemeinen Darstellung der Situation der Germanistik und studienbegleitenden Deutschkurse in der Ukraine, soll anhand von persönlichen Erfahrungen und Curriculaauswertungen eine Zwischenbilanz gezogen werden, wie die eine von der anderen Disziplin profitieren könnte.

### **Situation der Germanistik und des studienbegleitenden Deutschunterrichts in der Ukraine**

Die Ukraine befindet sich immer noch in einem Übergang von der Sowjetzeit mit ihrem autoritären und unflexiblen System zum europäischen Bildungsideal. Dafür, so das Bildungsministerium, bräuchte man einen Spagat zwischen alten Traditionen und neuen multimedialen Technologien, der im Moment in der Ukraine durch Reformen angestoßen werde (MON 2015, 1). Die folgende These von Werner Roggausch scheint besonders für die Ukraine zu gelten: „Die Forschungsfragen, die Zielsetzungen und die Methoden sind freilich in den Geistes- und Sozialwissenschaften wesentlich stärker vom gesellschaftlichen Gefüge geprägt, als etwa in den Natur- oder Ingenieurwissenschaften“ (Roggausch 2009, 3). Das ukrainische Hochschulsystem ist stark verschult und es gibt nur eine eingeschränkte Wahlmöglichkeit bei Modulveranstaltungen. Im Jahr 2005 trat die Ukraine dem Bologna-System bei und folglich fanden von 2005 bis 2014 verschiedene Bildungsreformen im Land statt, die sich jedoch meist nur auf das Organisatorische beschränkten und nur marginale curriculare Änderungen zeigten. So erschöpften sich die Reformbemühungen in der Einführung der gestuften, berufsqualifizierenden Studiengänge „Bakkalaureus“ und „Magister“. Diese sind zwar nach dem Modulsystem aufgebaut, bieten jedoch kaum Wahlfreiheit. Neben dem Kernfach müssen „verpflichtende sogenannte ‚allgemeinbildende Kurse‘ in ukrainischer Geschichte, Philosophie und ähnlichen Fächern“ (Zimmermann 2017, 10) besucht werden, die durch keinen Wahlbereich ersetzt werden können. Alle Studierenden, egal ob sie in Maschinenbau, Medizin oder Germanistik eingeschrieben sind, müssen Vorlesungen in Geschichte der Ukraine, Politikwissenschaft oder Wirtschaft belegen.

---

<sup>1</sup> Eigene Übersetzung

An den Hochschulen hat sich Deutsch im Rahmen des Studienfachs „Deutsche Philologie“ als zweitwichtigste Fremdsprache nach Englisch etabliert, obwohl die Anzahl der Deutschlerner von 2010 bis 2015 rückläufig ist und sich um 50.329 auf 715.460 Lerner reduziert hat (Zimmermann 2017, 30).

Ein wichtiger Aspekt scheint die Autonomie der Hochschulen zu sein, die mit dem Bildungsgesetz „Über die Hochschulbildung“ im Juli 2014 in Kraft trat. „Schwerpunkte [des Gesetzes] sind Stärkung der Hochschulautonomie, Qualitätssicherung und Internationalisierung“ (Zimmermann 2017, 10). Da jedoch das Sowjeterbe in der Ukraine noch immer strukturell stark bemerkbar ist, sind die Universitäten zwar faktisch autonom, tatsächlich jedoch in dem alten Modell verhaftet. „Typisch für das sowjetische Erbe sind geringe Hochschulautonomie und im Gegenzug dazu rigide ministerielle Vorgaben bis in die fachlichen Curricula, eine verschulte Hochschulausbildung mit studentischen Gruppen, die, wie Schulklassen, über die gesamte Studienzeit gemeinsam dieselben Lehrveranstaltungen besuchen [...]“ (Zimmermann 2017, 10). Die Ukraine als Transitstaat zwischen der Sowjetunion und der Europäischen Union sucht immer noch einen Weg, um eine moderne Hochschulausbildung zu implementieren, was nur sehr langsam und gegen einige Widerstände voranschreitet.

### **Germanistik in der Ukraine**

Während in Deutschland der Studiengang „Germanistik“ klar umrissen ist, gestaltet sich eine konkrete Bezeichnung in der sogenannten Auslandsgermanistik in der Ukraine schwieriger. „Die Profile reichen von einer traditionellen philologischen Ausbildung mit literatur- oder sprachwissenschaftlichem Schwerpunkt über verschiedene Übersetzungsstudiengänge, German oder European Studies mit einem Praxisanteil Deutsch bis hin zu Sprachkomponenten in nicht-philologischen Studienfächern, die ganz oder teilweise auf Deutsch unterrichtet werden“ (Middeke, Paintner 2016, 199) In der Ukraine gibt es an verschiedenen Universitäten unterschiedliche Kombinationen des Philologiestudiums mit oder ohne Lehramt. Dabei kann sowohl Englisch als auch Deutsch als Haupt- bzw. zweite Fremdsprache gewählt werden. Es kann ein klassisches Philologiestudium unter dem Namen „Philologie“ aufgenommen werden, was jedoch auch den Abschluss „Übersetzer“ und „Lehramt“ einschließen kann.

Für diesen Artikel wird das Curriculum der Disziplin „35 – Philologie“ der Nationalen Linguistischen Universität Kiew (Nationale Linguistische Universität Kiew 2018), sowie das Curriculum der Disziplin „Philologie“ der Nationalen Taras-Schewtschenko-Universität Kiew für das Niveau A2 (Balun 2014) und B2 (Balun 2015) untersucht. Die Curricula sollen besonders nach inhaltlichen Aspekten ausgewertet werden: Welche Disziplinen werden angeboten? Wie viel Unterrichtszeit ist für die Sprachausbildung reserviert? Wird Fachsprachenunterricht angeboten? Inwiefern findet eine spezifische Berufsausbildung statt?

Die Curricula sind alle nach dem GER ausgerichtet und geben an, wie viele ETCS-Punkte erzielt werden können und welcher *Workload* dafür notwendig ist.

Semester	Name des Moduls	ETCS	Stunden
1	Praktische Grammatik der deutschen Sprache <sup>2</sup>	4	120
2	Praktische Grammatik der deutschen Sprache	4	120
2	Einführung in die germanische Philologie	3	90
3	Praktische Grammatik der deutschen Sprache	5	150
3	Geschichte der deutschen Sprache	5	150
3	Wahlkurs aus der Linguistik	2	60
4	Theoretische Grammatik der deutschen Sprache	4	144
4	Theoretische Phonetik der deutschen Sprache	3	108
4	Wahlkurs aus der Linguistik	2	72

**Tabelle 1: Curriculum der Spezialisierung „Philologie“ der Nationalen Linguistischen Universität Kiew (Nationale Linguistische Universität Kiew 2018)**

An der Linguistischen Universität kann Philologie mit oder ohne vorherige Sprachkenntnisse studiert werden. Es werden demnach verschiedene Gruppen gebildet, in denen die Studierenden eines Niveaus zusammen Unterricht haben. Für alle, egal ob Nullanfänger oder höheres Sprachniveau, gibt es während des Sprachstudiums im ersten Semester Bachelor nur ein Modul Sprache („Praktische Grammatik der deutschen bzw. englischen Sprache“), das lediglich 4 ETCS Punkte mit einem *Workload* von 120 Stunden beinhaltet. Wie die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg empfiehlt, sollten ca. 200 Stunden zum Erreichen des Niveaus A1 eingeplant werden (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2018). Die Sprachniveaustufen B1 bzw. B2 (B2 braucht ca. 500-800 Stunden) können mit diesem Philologiestudium erreicht werden (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2018). Problematisch ist jedoch, dass ab dem vierten

<sup>2</sup> Im zitierten Beispiel ist Englisch als Hauptsprache angegeben, die Zahlen gelten jedoch genauso für Deutsch als Hauptsprache.

Studienjahr die Fächer zunehmend theoretischer werden. Außerdem mag die geringe Stundenzahl für die Sprachausbildung verwundern. Oben in der Tabelle wurden die Kernfächer angegeben. An ukrainischen Universitäten fällt, wie eingangs bereits erwähnt, eine große Stundenzahl auf allgemeinbildende Fächer wie Philosophie, Geschichte der Ukraine und Wirtschaft, die alle Studierenden belegen müssen. Damit bleibt sehr wenig Zeit für die eigentliche Sprachausbildung, zumal viele Studierende ohne Sprachkenntnisse an die Universität kommen und von Null anfangen müssen. Während des Studiums auf ein B2 bzw. C1-Niveau zu kommen, das passabel ist zum Übersetzen bzw. selbst Deutsch unterrichten, ist schwer.

Die Themen, die beispielsweise während der Sprachausbildung auf A2-Niveau unterrichtet werden, sind folgende (Balun 2014, 7-9):

- Wetter und Reisen innerhalb seines eigenen Landes und ins Ausland
- Die Bundesrepublik Deutschland und das deutsche Rentensystem
- Freizeit, meine Stadt und ich und Bekanntschaft
- Mein Stundenplan, Studium und Beruf

Auf Niveau B2 werden folgende Themen unterrichtet (Balun 2015, 3-4):

- Leute heute (Freundschaft, gelebte Träume)
- Wohnwelten (Hotel Mama)
- Wie geht`s denn so?
- Freizeit und Unterhaltung
- Alles will gelernt sein

Mit 330 Stunden im Semester werden die Studierenden auf das Niveau B2 geführt. Auffällig ist, dass selbst bei einem solch hohen Niveau keine Fachsprache auftaucht. Wie aus dem Curriculum ersichtlich, gibt es im Kernfach außer Theorie und Praxis der Grammatik, Sprache und Phonetik keine weiterführenden Fachsprachenkurse, wie Wirtschaftsdeutsch oder Technisches Deutsch. Die allgemeinbildenden Kurse, werden auf Ukrainisch unterrichtet und nicht mit Deutsch verknüpft. Die Philologieausbildung konzentriert sich damit vor allem auf den Spracherwerb und spezifische philologische Kenntnisse, wie Grammatik, Morphologie und Phonetik. Im Master kommen Disziplinen wie Stilistik, Geschichte der Linguistik und Sprachvergleich hinzu (Nationale Linguistische Universität Kiew 2018). Fachsprachenunterricht findet jedoch nicht statt. Ohne

etabliertes Wahlsystem haben die Studierenden auch keine Möglichkeit, sich für einen interdisziplinären Wahlbereich anzumelden, um neben den Sprachkenntnissen weitere Fachqualifikationen zu erwerben. Viele Studierenden haben das Gefühl, dass ein Philologiestudium ein „besserer Sprachkurs“ sei und sie nicht berufsqualifizierend vorbereiten würde. Was in Deutschland mit Wahlbereich bzw. Schlüsselqualifikationsmodulen gelingt, ist in der Ukraine nur Theorie, da alle Studierenden in einem Klassenverband ohne Wahlfreiheit studieren.

### **Studienbegleitender Deutschunterricht in der Ukraine**

Neben einem Philologiestudium in der Germanistik gibt es in der Ukraine weitere Formen, Deutsch zu studieren. Eine beliebte Form ist die so genannte „Mežfak“, „der studienbegleitende Deutschunterricht im Rahmen der allgemeinbildenden Fächer“ (Zimmermann 2017, 30). Meist findet dieser Unterricht mit nur zwei Doppelstunden in der Woche statt und ist bei dem extrem hohen Stundenpensum im Studium ineffektiv (Zimmermann 2017, 30). Dennoch erfreuen sich diese Kurse großer Beliebtheit, denn „das Interesse an einem Studium ist klar mit einem Interesse an der Arbeitsaufnahme in Deutschland verbunden“ (Zimmermann 2017, 30).

2014 wurde in Kiew das „Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten“ aktualisiert, welches 2006 veröffentlicht und zuvor im Rahmen des internationalen Projektes „Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen“ vom Goethe-Institut erstellt wurde. Dieses Curriculum soll Hochschuldozenten zeigen, „wie sie den studienbegleitenden Deutschunterricht nach den aktuellen Anforderungen an zukünftige Fachkräfte ausrichten können“ (Azzolini et al. 2014, 4). Es orientiert sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR), am Europäischen Qualitätsrahmen (EQR) und am europass-Rahmenkonzept. Das Ziel des Curriculums ist „den Fremdsprachunterricht nicht nur kommunikativ und handlungsorientiert, sondern auch berufsorientiert und berufsbezogen zu gestalten“ (Azzolini et al. 2014, 24).

Das Curriculum betont einen modernen Ansatz in der Fremdsprachenvermittlung im Rahmen eines interdisziplinären, handlungsorientierten und berufsbezogenen Deutschunterrichts, dessen Zentrum der Studierende ist (Azzolini et al. 2014, 24). Das Curriculum gibt eine gewisse Studenzahl an, die mindestens benötigt wird, um mittels studienbegleitendem Deutschunterricht auf

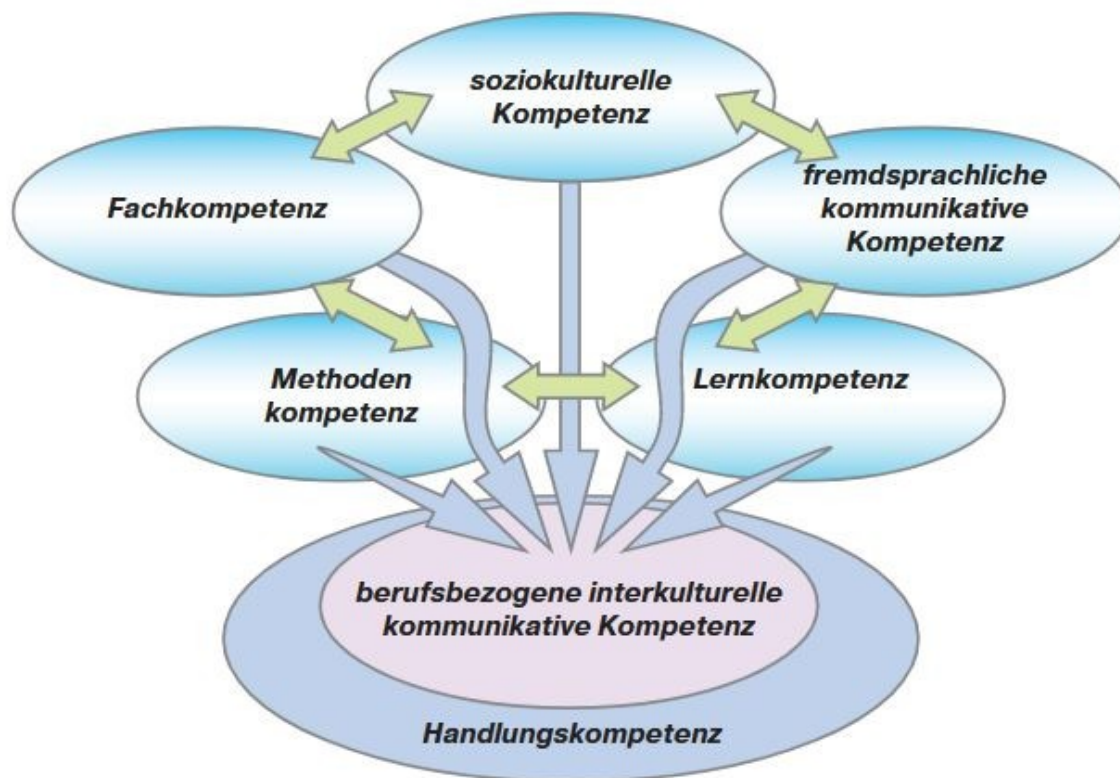


ein Niveau B2 zu gelangen, das weithin für ein Studium oder ein Praktikum in Deutschland vorausgesetzt wird (Azzolini et al. 2014, 25).

Abschlussniveau Anfangsniveau	A1	A2	B1	B2	C1
<b>O</b>	<b>108</b>	288	468	648	900
<b>A1</b>		<b>180</b>	360	540	792
<b>A2</b>			<b>180</b>	360	612
<b>B1</b>				<b>180</b>	432
<b>B2</b>					<b>252</b>

Hier wird ein bereits oben angesprochenes Problem sichtbar: Für die Niveaustufe A1 beispielsweise braucht der Lehrer 108 Stunden, die, laut der Beschreibung des Curriculums, keinesfalls unterschritten werden dürfen (Azzolini et al. 2014, 25). Mit zwei Doppelstunden, bzw. vier Stunden Deutsch pro Woche, so, wie es der Regeln an ukrainischen Universitäten entspricht (Zimmermann 2017, 30), wird pro Studienjahr bei 17 Wochen Unterricht zu wenig erreicht, und eine Sprachausbildung von Anfänger bis B2 würde 10 Semester dauern. Es stehen jedoch nur 6 Semester im Bachelor zur Verfügung. Zudem kommt hinzu, dass viele Studierende technischer Disziplinen maximal 4 Semester eine Sprache belegen dürfen; wollten sie mehr Sprachunterricht haben, müssten sie Philologie studieren.

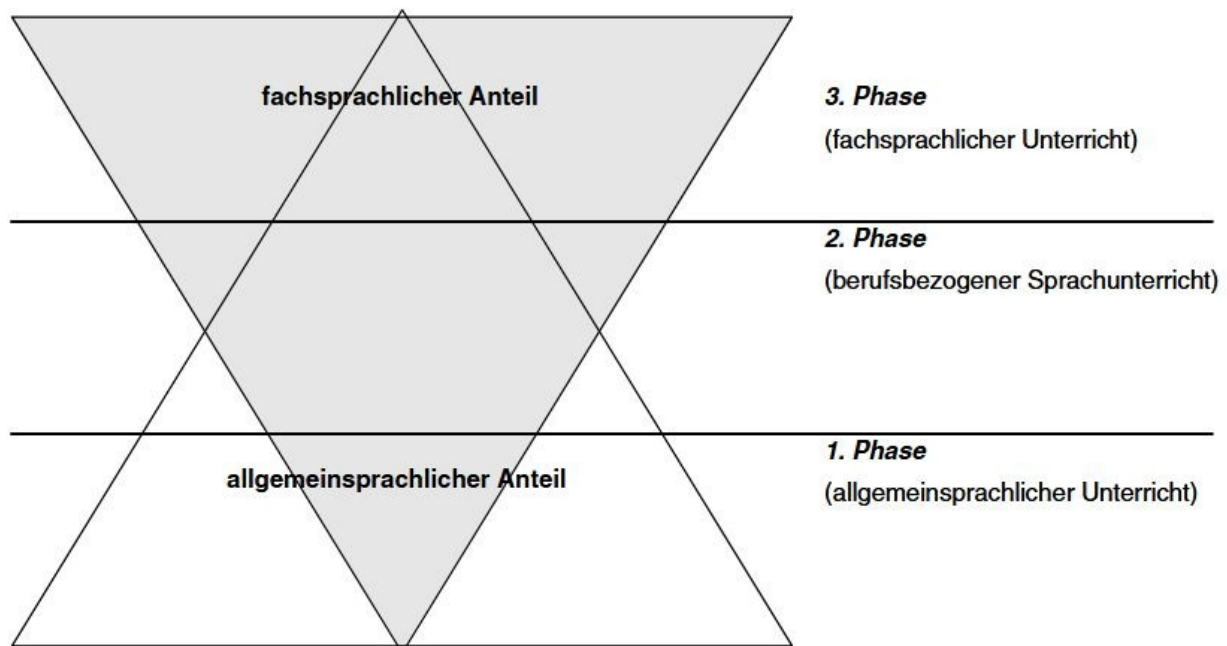
Studienbegleitender Unterricht soll Kompetenzen, wie kommunikative Handlungskompetenz im jeweiligen Fach sowie in alltagssprachlichen und berufsübergreifenden Situationen fördern (Azzolini et al. 2014, 26). Die berufsbezogene interkulturelle kommunikative Kompetenz „ist der Kern der Handlungskompetenz im Kontext des Fremdspracherwerbs an Fachhochschulen, Hochschulen und Universitäten“ (Azzolini et al. 2014, 26). Nach Ždanova (Azzolini et al. 2014, 26) sähe ein idealer studienbegleitender Deutschunterricht wie folgt aus:



**Grafik 1: Inhalte eines studienbegleitenden Deutschunterrichts**

Es soll folglich nicht nur eine sprachliche Kommunikationskompetenz vermittelt werden, sondern auch Unterricht von Fachkompetenz und soziokultureller Kompetenz, also einer „Gesamtheit von Fertigkeiten, Fähigkeiten und die Aneignung von Wissen, die es ermöglichen, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben, zu arbeiten und zu kommunizieren sowie gegenseitige Verständigung im gleichberechtigten Dialog mit den Vertretern der anderen Kulturen zu erreichen“ (Azzolini et al. 2014, 27).

Fachunterricht und Sprachunterricht sind zwei wichtige Komponenten des studienbegleitenden Deutschunterrichts. Meist geht ein studienbegleitender Unterricht mit Fachunterricht einher. Nach einer allgemeinsprachlichen Ausbildung folgt eine Fachsprachenausbildung, gemäß der im Rahmencurriculum gegebenen Matrix (Azzolini et al. 2014, 69):



**Grafik 2: Phasen des studienbegleitenden Unterrichts**

Studienbegleitender Sprachunterricht schließt demnach auch berufsbezogenen und fachsprachlichen Unterricht ein. Dafür, so das Curriculum, brauche es jedoch genügend Unterrichtsstunden, um vom allgemeinsprachlichen zum fachsprachlichen Unterricht zu kommen (Azzolini et al. 2014, 25).

Wie die Analyse zeigt, gibt es in der Ukraine zwischen dem Rahmencurriculum und der Realität einen großen Unterschied. Die im Curriculum gestellten Anforderungen können nur erfüllt werden, wenn genügend Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen. Mit zwei Doppelstunden in der Woche, bzw. mit der Vorgabe, nach dem zweiten Studienjahr keine Sprachkurse mehr belegen zu dürfen, ist die Erfüllung des Curriculums nicht möglich.

### **Berufsperspektiven mit Philologie und studienbegleitendem Deutschunterricht**

Die Berufsaussichten mit einem Philologiestudium erscheinen auf dem ersten Blick nicht schlecht: Germanisten seien „vielseitig einsetzbare Alleskönner und Generalisten“ (Born 2013). Ein Philologiestudium vermittele demnach „solide Fremdsprachenkenntnisse, die Fähigkeit zu

selbständigem und kritischem Denken und das Vermögen, sich schnell in vorher unbekannte Themenbereiche einzuarbeiten“ (Slawistisches Institut Universität Heidelberg 2016). Als Haupt-Berufsperspektiven für Philologen gelten in der Ukraine der Beruf des Schul- und Hochschullehrers.

Viele Schulabsolventen wissen, dass ein Philologiestudium perspektivisch schwierig auf dem Arbeitsmarkt ist. Selbst in Berufsberatungsseiten steht sehr transparent geschrieben, dass ein „guter Lehrer meist drei oder sogar vier Jobs gleichzeitig hat“ (Taral'chuk 2008). Da man vom Gehalt eines Lehrers kaum leben kann (durchschnittlich 250 EUR laut Zimmermann 2015, 16), müssen Nebenjobs, wie Privatunterricht, angenommen werden. Die Berufsberatungsseite schreibt gar, dass man sich durch die vielen Nebenjobs als Lehrer „sich selbst im Beruf finden und zurechtfinden“ (Taral'chuk 2008) könne. Neben dem Unterrichten werden folgende Perspektiven genannt (Taral'chuk 2008): Arbeit in der Werbebranche, NGO oder Presse, Redakteur für Übersetzungsarbeiten, Redaktionsmitarbeiter bei Zeitungen, sowie Auslandskorrespondent. Für die Werbebranche, Presse und Journalismus fehlen den Absolventen spezifische Kenntnisse und Erfahrungen in den spezifischen Bereichen. Die Berufsberatungsplattform „Moe Obrazovanie“ (Meine Ausbildung) hat Philologieabsolventen u.a. zu Berufsperspektiven und Arbeitsbedingungen befragt. Laut Statistiken (Moe obrazovanie 2018) arbeiten 34% in einem Job, der mit ihrer vorherigen Qualifikation nichts zu tun hat. 66% dagegen sagten, ihre jetzige Arbeit habe entfernt etwas mit ihrem Philologiestudium zu tun. Von denen, die entfernt in ihrem Ausbildungsbereich arbeiten, wollen 33% ihren Job wechseln und nur 34% wollen ihr ganzes Leben in dem Bereich arbeiten, den sie studiert haben. Das zeigt, dass man als Philologe durchaus Arbeit finden kann, die mit den Studieninhalten verbunden ist, bzw. Kompetenzen aus dem Studium verlangt. Jedoch sind die Befragten sich einig, dass Philologen nicht händierend gesucht werden, sondern lediglich „durchschnittlich gefragt“ (66%) oder „gering gefragt“ (34%) seien (Moe obrazovanie 2018). Mehr als die Hälfte der Befragten gaben an, nur geringe Karrieremöglichkeiten zu sehen (66%), bzw. durchschnittliche Karrieremöglichkeiten (34%). 67% arbeiten nach einem festen Tagesablauf und 33% als Selbstständige (Moe obrazovanie 2018).

In der Ukraine gibt es vielfältige Probleme im Hochschulsektor. Einige von ihnen wurden bereits angesprochen beispielsweise die fehlende kaum Wahlfreiheit. Jedoch gesellt sich dazu noch ein weiteres hinzu: Wie das Bildungsministerium im Januar 2018 bekannt gab, sei man sich bewusst, dass viele Hochschulabsolventen für den Arbeitsmarkt ungeeignet seien (Osvita 2018).

Das Studium in der Ukraine sei zu theoretisch und zu wenig auf den Arbeitsmarkt fokussiert, weswegen über die Einführung einer dualen Ausbildung nachgedacht und entsprechende Gesetze geschaffen werden sollen (Osvita 2018).

Läuft der studienbegleitende Unterricht der klassischen Philologie den Rang ab, weil die Berufsperspektiven für Studierende mit studienbegleitendem Deutschunterricht besser zu sein scheinen? Sie haben den Vorteil, nicht nur das Fach, sondern auch „nebenbei“ die Sprache zu lernen. In einer globalisierten Welt, in der Fremdsprachenkenntnisse vorausgesetzt werden, kann man mit einer klassischen philologischen Ausbildung wenig erreichen. Das scheint richtig, wenn man sich das Beispiel der Gemeinsamen Ukrainisch-Deutschen Fakultät für Maschinenbau am Kiewer Ihor Sikorsky Polytechnischen Institut ansieht. Diese Fakultät ist ein Bildungszentrum, das als Zweitstudium gilt, vom eigentlichen Studium abgekoppelt ist und nach dem eigentlichen Unterricht angeboten wird. Von 17 Absolventen des Doppelstudiengangs „Maschinenbau“, die sowohl in Kiew als auch in Magdeburg studiert und neben dem Fachstudium auf B2-Niveau Deutsch gelernt haben, sind sechs im Hochschulbereich geblieben, in dem sie eine Promotion angestrebt haben (Levchenko und Lange 2017, 5). Elf Absolventen arbeiten bei internationalen Firmen (beispielsweise BOSCH Rexroth oder KOSTAL Ukraine). Alle Befragten gaben an, ihr Deutsch zu benötigen, sei es, weil sie in Deutschland arbeiten (16 Befragte), oder weil sie in der Ukraine bei einer deutschen Firma (ein Befragter) arbeiten (Levchenko und Lange 2017, 5). Alle Befragten gaben an, dass das Deutschstudium neben dem Fachstudium (und die damit verbundenen Fachkurse, die auf Deutsch unterrichtet wurden) ihnen geholfen hätten, einen guten Job zu finden (Levchenko und Lange 2017, 5).

Die Antworten der dort Befragten scheinen zielgerichteter und positiver zu sein, als die der Philologiestudenten. Jedoch muss bedacht werden, dass die Befragten mit fünf Doppelstunden in der Woche über vier Studienjahre überdurchschnittlich viel Deutschunterricht hatten. Zusätzlich belegten sie einige Disziplinen, wie Mechatronik und Schweißen, auf Deutsch. Diese Verknüpfung zwischen Sprach- und Fachunterricht scheint sehr sinnvoll, ist jedoch auch, das geht aus den Aussagen der Befragten hervor, sehr schwierig miteinander zu vereinbaren. Aufgrund des schon angesprochenen allgemeinbildenden Unterrichts, der für alle Studierende verpflichtend ist, kommt es für sie zu einer erheblichen Mehrbelastung. Meist hatten sie bis 19.30 Uhr Unterricht und waren über viele Jahre einem hohen Druck ausgesetzt, den nicht alle Studierende aushalten. Die Abbrecherquote ist mit 70% sehr hoch (Levchenko und Lange 2017, 6).

## **Zusammenfassung**

Was kann die eine von der anderen Disziplin lernen? Die Konzentration der Philologie auf die Sprache sorgt dafür, dass die Absolventen die Universität mit einem Niveau von B2/C1 verlassen. Der intensive Sprachunterricht, gepaart mit Theoriekenntnissen um Phonetik, Grammatik und Stilistik sorgt dafür, dass sich die Studierenden adäquat ausdrücken können, weswegen sie oft im Redaktionsbereich beschäftigt sind. Die generelle Kommunikationsbereitschaft, die mit einem Sprachenstudium einhergeht, befähigt viele, Wissen weiterzugeben und als Schul- oder Hochschullehrer zu arbeiten. Gerade diese adäquate Sprachkompetenz fehlt z. B. vielen Ingenieurstudierenden, die meist sehr gut mathematisch-analytisch denken können, jedoch eher schwächer im philosophisch-abstrahierendem Denken sind. Dem studienbegleitenden Unterricht liegt die Idee zugrunde, Fach und Sprache zu verbinden, was sich zwar theoretisch im vorgestellten Rahmencurriculum findet, aber in der Praxis eher problematisch ist. Wenn es keine speziellen Bildungszentren gibt, die mit einer großen Mehrbelastung der Studierenden Deutsch anbieten, ist ein sinnvoller studienbegleitender Deutschunterricht in der Ukraine im Moment noch nicht möglich. Es bleibt die Frage, wie beide Disziplinen zeitlich verknüpft werden könnten. Dies wäre mit einem Wahlbereich nach deutschem Modell möglich. Die Philologen könnten beispielsweise Wirtschaftskurse belegen und sich so weiterbilden und auf einem Fachgebiet Kompetenzen erlangen. Jedoch müsste es auch im Philologiestudium die Möglichkeit geben, Fachkurse in der jeweiligen gelernten Sprache zu belegen. Umgekehrt müsste der studienbegleitende Deutschunterricht sehr stark kommunikativ geprägt sein, um genug Sprachpraxis und philosophisch-abstraktes Denken zuzulassen. Letztlich haben beide Disziplinen ihre Berechtigung und es kommt sicher stark darauf an, welche Ziele man im Weiteren verfolgt.

Das Ergebnis der hier vorgestellten Analyse deutet darauf hin, dass die Philologie sich stärker berufsqualifizierend aufstellen sollte. Das könnte durch interdisziplinäre Kurse geschehen, bzw. durch Wahlbereiche und Schlüsselqualifikationen. Genauso dürfen Regionalkompetenzen, wie die Geschichte und Kultur des Zielsprachenlandes, nicht unterschätzt werden, die auch in einer höchst globalisierten Welt noch immer gebraucht werden.



## Bibliographie:

- Azzolini, Larissa, Svitlana Amelina, Vita Hamanyuk, and Natalia Zhdanova. 2014. *Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten*. Kiew: Goethe-Institut Ukraine. Also available online at: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf82/rahmencurriculum.pdf> (accessed 25.03.2018).
- Balun, N.D. 2014. *Curriculum Philologie für die Niveaustufe A2 der Kiewer Nationalen Taras-Schewtschenko-Universität*. Kiew: Kiewer Nationale Taras Schewtschenko-Universität.
- Balun, N.D. 2015. *Curriculum Philologie für die Niveaustufe B2*. Kiew: Kiewer Nationale Taras Schewtschenko-Universität.
- Born, Sigrid. 2013. *Ein Germanistik-Studium eröffnet vielfältige Berufschancen*. Alumniportal Deutschland. Available online at: <https://www.alumniportal-deutschland.org/studium-weiterbildung/studium-ausbildung/germanistik-germanistik-studium/> (accessed 25.03.2018).
- Levchenko, Oleh, and Anja Lange. 2017. *Alumni-Evaluierung Gemeinsame Ukrainisch-Deutsche Fakultät für Maschinenbau*. Kiew: Vydavniztvo KPI.
- Martin Luther Universität Halle-Wittenberg. 2018. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen GER – Niveaustufen*. Available online at: [http://www.sprache.uni-halle.de/deutschkurse/course\\_level/](http://www.sprache.uni-halle.de/deutschkurse/course_level/) (accessed 25.03.2018).
- Middeke, Annegret and Ursula Paintner. 2015. *Zu den multinationalen Wechselwirkungen germanistischer Arbeit*. Nachwort zu AKTEN DES XIII. INTERNATIONALEN GERMANISTENKONGRESSES SHANGHAI 2015. Band 4: „Germanistik zwischen Tradition und Innovation“. Edited by Jianhua Zhu, Jin Zhao, and Michael Szurawitzki. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 199-207.
- Moe obrazovanie (Meine Ausbildung). 2018. *Filolog*. Available online at: [https://moeobrazovanie.ru/professions\\_filolog\\_statistika.html](https://moeobrazovanie.ru/professions_filolog_statistika.html) (accessed 25.03.2018).
- MON Ministerstvo Osvity i Nauky Ukrainy (Bildungsministerium der Ukraine). 2015. *Zakon pro vishchu osvitu (Gesetz über die Hochschulbildung) vom 13.03.2015*. Kiew.
- Nationale Linguistische Universität Kiew. 2018. *Curriculum Spezialisierung Nummer 35: Philologie der Nationalen Linguistischen Universität Kiew (Спеціальність 035 Філологія) des Studienjahrs 2017-2018*. Available online at: <http://www.knlu.kyiv.ua/struktura/faculties/faculty-of-germanic-philology/department-of-finno-ugrian-philology> (accessed 25.03.2018).



- Osvita. *U MON kazhut, shcho vypustnyky vyshiv ne hotovi do roboty (Im Bildungsministerium sagen sie, dass Hochschulabsolventen nicht auf die Arbeit vorbereitet sind)*. Available online at: <http://osvita.ua/vnz/59159/> (accessed 25.03.2018).
- Roggausch, Werner. 2009. Wissenschaft – Bezugsbezug – Sprachpraxis. Perspektiven für Germanistik und DaF an Hochschulen im Ausland. In *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Edited by Casper-Hehne, Hiltraud and Annegret Middeke. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. 1-12.
- Slawistisches Institut Universität Heidelberg. 2016. *Berufsperspektive*. Available online at: <http://www.slav.uni-heidelberg.de/studium/berufsperspektive.html> (accessed 25.03.2018).
- Taral'chuk, Natalja. 2008. *Khto takyi filolog v Ukraini? (Was macht ein Philologe in der Ukraine?)* Available online at: <http://prof.osvita.org.ua/ru/education/articles/39.html> (accessed 25.03.2018).
- Zimmermann, Gisela, 2017. DAAD-BILDUNGSSYSTEMANALYSE UKRAINE 2017, Available online at: [https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/ukraine\\_daad\\_bsa.pdf](https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/ukraine_daad_bsa.pdf) (accessed 25.03.2018).

## **Eigen- und Fremdkultur im Fremdsprachenunterricht (Deutsch)**

### *Entwicklungsfaktoren und –stufen*

Mohammed Salem Yosof - Al-Azhar Universität Kairo

*„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt. Ludwig Wittgenstein“  
(Vescio 2003: 118).*

*„Jede neue Sprache ist wie ein offenes Fenster, das einen neuen Ausblick auf die Welt eröffnet und die Lebensauffassung weitet“ (Frank Harris 1856-1931).*

#### 0. Allgemeines

"Sprache und Kultur gehören eng zusammen und sind miteinander verzahnt", so äußern sich immer diejenigen, die sich mit dem Fremdsprachenlernen beschäftigen. Von dieser geläufigen Äußerung ausgehend nimmt die Kultur seit den 90er Jahren immer mehr Platz im Fremdsprachenunterricht ein. Aufgrund dessen ist die Beherrschung mehrerer (Fremd)Sprachen ein Beweis für das weite kulturell geprägte Spektrum des Einzelnen. Daher sind vielfältige aber auch vertiefte Sprach- und Kulturkenntnisse im Fremdsprachenunterricht wichtiger als je zuvor. Denn die Fremdsprache ist das Fenster, das den Studenten einen Blick auf neue Kulturen erlaubt.

Hier bin ich der Meinung, dass Sprachenlernen auch Kulturlernen bedeutet. Dass Sprachenlernen Vorteile bringt, lässt sich heute auf der beruflichen und persönlichen Ebene leicht beweisen. Mithilfe der kulturellen Aspekte beim Sprachenlernen können die Studenten in die Welt hinausblicken sowie ihren Horizont erweitern.

Ein weiterer Vorteil von Sprachenlernen liegt darin, dass die Fähigkeit des Einzelnen, mehrere Sprachen zu sprechen, einen unkomplizierten Austausch der verschiedenen Kulturen ermöglicht. Dies ist wie folgt zu begründen, dass man die sozialen und kulturellen Gegebenheiten einer Gesellschaft vor allem durch die Sprache lernt, was die Bedeutung der Sprache als Kulturtransfer unterstreicht. Hall (1959) äußert sich folgenderweise: „Culture is communication and

communication is culture“ (vgl. Hall 1959: 186). In Anlehnung an Hall bin ich der Meinung, dass Sprache und Kultur zusammenhängende, eng verzahnte Systeme sind.

Es ist aber sehr schwierig, eine Kultur - hier die Deutsche - wirklich kennenzulernen, ohne sich im Land der jeweiligen Kultur aufzuhalten. Vielleicht kann man es schaffen, die sprachlichen Strukturen einer Sprache außerhalb eines Sprachgebietes gut zu lernen, die Kultur oft aber nicht, denn es kann doch Ausnahmen geben. Die Kultur muss lebendig und in konkreten Situationen erlebt werden, auch wenn man davon in den Büchern liest. Wenn man neben seiner Muttersprache eine oder mehrere Fremdsprache(n) beherrscht, so hat man ein tieferes bzw. weites Verständnis für die (Fremd)Kulturen, was sich eben nur durch diese Mehrsprachigkeit leisten lässt.

Es bleibt aber eine offene Frage, ob die Fremdsprachenlerner (auch mit sehr guten fremdsprachlichen Kenntnissen) dazu fähig sind, die meisten sprachlichen und kulturellen Relationen so zu verstehen und zu erklären wie in der eigenen Muttersprache. Die Idee des interkulturellen Lernens scheint hier sehr nützlich aber auch erforderlich zu sein. Denn dieser Prozess basiert auf die Idee, Mutter- und Fremdsprache zu verbinden, zu vergleichen und letztendlich zusammenzuführen. Natürlich geht das interkulturelle Lernen weit darüber hinaus, was ich in dieser Arbeit nicht untersuche. Könnte man durch dieses interkulturelle Lernen seine sprachlichen und kulturellen Fähigkeiten entwickeln, so ist eine transkulturelle kommunikative Kompetenz im Sinne einer Kompetenz zur Verständigung über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg erreichbar.

Auf die oben genannten Aussagen aufbauend stehen im Fremdsprachenunterricht die Lehrer, die Studienfächer sowie die Lehrbücher im Mittelpunkt. Die Aufgabe des Lehrers ist es vor allem, unterschiedliche kulturgeprägte Übersetzungstexte sowie landeskundliche Informationen auszusuchen, die dem Lerner außersprachliche Informationen anbieten sollen. In diesem Sinne wird die Übersetzung sowohl als didaktisches Mittel als auch als kultureller Transfer mit kommunikativer Funktion angesehen. Daher ist es sinnvoll, Kulturinhalte in alle Studienfächer zu integrieren, was das Einführen von Kulturwissenschaften im Fremdsprachenunterricht rechtfertigt. Kurz gesagt geht meine Untersuchung davon aus, wie sich die Grenzen zwischen den eigenkulturellen und den fremdkulturellen Erkenntnissen im Fremdsprachenunterricht durch z. B. das Fach Übersetzung abschaffen lassen. Natürlich bedeutet das aber auch, dass die Lehrer die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Kulturen zielgerichtet zum Unterrichtsgegenstand machen sollen, die geklärt werden sollen.

### 0. 1. Abgrenzung der Untersuchung

In diesem Beitrag gehe ich vorwiegend auf die Frage ein, in wieweit die Sprache und Kultur verbunden sind und wie sich diese Beziehung erkennen lässt. Anschließend wird untersucht, ob diese enge Beziehung zwischen Sprache und Kultur Entwicklungsfaktoren und -stufen aufzeigt? Die vorliegende Arbeit setzt sich also mit der universitären Kulturvermittlung im Übersetzungsunterricht in Ägypten auseinander. Dabei werden Fälle aus der Unterrichtspraxis dargestellt und untersucht.

Unter den kulturellen Aspekten versteht die vorliegende Arbeit die Elemente, die den Lernprozess neben den sprachlichen Faktoren beeinflussen können: die Umgebung, Traditionen, Werte, Einstellungen u.a. Besitzt der Fremdsprachenlerner die sprachliche Fähigkeit nicht oder fehlt ihm das Verständnis dieser kulturellen Aspekte, könnte dies zur Komplexität fremdsprachlichen Unterrichts führen. Die sprachlichen Elemente im Unterricht sind eine Voraussetzung für den Erwerb der kulturellen Aspekte, die wiederum für das richtige Kommunizieren mit dem Fremden notwendig sind.

Es ist zu erwähnen, dass es hier nicht um die Aufzählung von kulturellen Aspekten in einer Sprache oder um die detaillierte Beschreibung einer Kultur geht (Es wird hier darauf nur hingewiesen), sondern nur darum, diese Erscheinung zu untersuchen bzw. zu klären. Außerdem werden Beispiele aus meiner langjährigen Lehrerfahrung als Uni-Dozent angeführt, um dieses Phänomen gründlich zu erörtern. Ich werde auch durch diese Beispiele zeigen, dass nicht alle kulturspezifischen Aspekte übersetzbar sind und wenn man sie übersetzt, kommen sie erneuert mit Fragen kultureller Art.

Meine Entscheidung für das Fach Übersetzung als eines der wichtigsten Elemente des DaF-Unterrichts ist darauf zurückzuführen, dass die Übersetzung als Kulturtransfer ein sehr wichtiges Element im Fremdsprachenunterricht ist. Außerdem ist eine ausreichende bzw. ausgezeichnete Sprachkompetenz für das Verstehen von kulturellen Aspekten beim Übersetzen unentbehrlich. Natürlich gibt es in einem Fremdsprachenunterricht weitere Faktoren, die einen großen Einfluss auf den Verlauf des Unterrichts ausüben, was ich hier nicht zur Untersuchung ziehe.

### 0.2. Ziel und Methode der Untersuchung

Das Ziel meiner Untersuchung ist es zu klären, was man unter den kulturellen Aspekten versteht und in wieweit der Fremdsprachenunterricht durch die kulturellen Aspekte beeinflusst wird. Es stellt sich auch die Frage, wie sie identifiziert werden? Zu diesem Zweck wird diese Erscheinung

anhand von ausgesuchten Beispielen aus der Unterrichtspraxis des Faches Übersetzung untersucht. Dieses Phänomen wird ausgehend von zwei Gesichtspunkten untersucht:

Erstens: Aus dem Gesichtspunkt des Fremdsprachenlerner selbst; d. h. inwieweit stellen die kulturellen Aspekte für ihn ein Problem bzw. ein Hindernis oder eine Chance zum Verständnis des Anderen beim Lernen einer Fremdsprache dar.

Zweitens: Aus dem Gesichtspunkt der Lehrer, also ob dieses Thema wichtig bzw. nötig zu erforschen ist; welche Lehrmethoden können dafür benutzt werden.

Um den Arbeitsgegenstand möglichst umfassend untersuchen zu können, habe ich mich in vielen Teildisziplinen der Linguistik eingearbeitet: DaF-Unterricht, Kulturwissenschaft und Didaktik. Zuerst wird eine terminologische Definition des Begriffes (Eigen- und Fremdkultur) vorgenommen. Davon ausgehend versuche ich die Stufen sowie die Faktoren dieses Prozesses mit Beispielen zu erhellen und zwar durch meine Unterrichtserfahrung bzw. Unterrichtspraxis an der Germanistikabteilung der Al-Azhar Uni. (Kairo). Diese konkreten Unterrichtssituationen beziehen sich nicht nur auf die Studenten an der Sprachen- und Übersetzungsfakultät der Al-Azhar Universität, sondern auch auf unterschiedliche Deutschabteilungen an den ägyptischen Universitäten, wo ich tätig bin.

### 1. Zum Begriff "Kultur"

Der Begriff Kultur hat im Allgemeinen zahlreiche Bedeutungen und Definitionen. Bei Els Oksaar (1988:5) bedeutet der Begriff Kultur „ways of people“ und bezeichnet damit alles, wodurch eine Person oder eine Nation gekennzeichnet wird. Selbst im Fremdsprachenunterricht hat der Begriff Kultur unterschiedliche Bedeutungen. Kultur ist einerseits der Gebrauchskontext eines Wortes, also wo wird eine Äußerung verwendet und mit welcher Bedeutung.

Kultur wird in DUDEN so definiert: Gesamtheit der geistigen und künstlerischen Lebensäußerungen einer Gemeinschaft, eines Volkes ( vgl. DUDEN 2001:557).

Im Jahre (2002) definiert die UNESCO in ihrer Universal Declaration on Cultural Diversity den Begriff Kultur folgendermaßen:

Reaffirming that culture should be regarded as the set of distinctive spiritual, material, intellectual and emotional features of society or a social group, and it encompasses, in addition to art and literature, lifestyles, ways of living together, value systems, traditions and beliefs (Universal Declaration on Cultural Diversity, Hervorhebung im Original)

In der neuen Zeit wird die Kultur also als "ein in Bewegung befindliches System verstanden, das aus mehreren verzahnten Systemebenen besteht" (vgl. Hamburger 1999a: 39f). Wichtig dabei ist zu verstehen, dass Kulturen Kreise bilden, die ferner Menschen einschließen. So sind wir manchmal aufgefordert, mit Menschen aus anderen Kulturkreisen unter interkulturellen Voraussetzungen zusammenzuarbeiten.

Ein erweitertes Verständnis der Kultur betrachtet sie als "einen dynamischen Prozess, sodass man die Kultur nicht mehr auf Nationalkultur reduzieren kann" (vgl. Freise 2005: 22). Diese Vorstellung der Kultur soll dazu führen, dass interkulturelle Erfahrungen heute zum Lebensalltag der Menschen gehören.

Eine umfassende Definition des Begriffes Kultur bietet uns Thomas (1996) an:

Kultur ist ein generelles, universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft (vgl. Thomas 1996: 112)

Da wir von einer Auseinandersetzung beim Definieren von Kulturbegriff reden können, haben die Lehrer bei der Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht ein großes Problem, da sie sich auf keinen anerkannten Kulturbegriff nicht beziehen können.

#### 1. 1. Eigen- und Fremdkultur: Eine begriffliche Erklärung

Jede Gesellschaft hat ihre eigene Kultur, die sie von den anderen Gesellschaften auszeichnet. Diese eigene Kultur hat ihre kennzeichnenden Merkmale und Besonderheiten. Daher ist es selbstverständlich, dass das was uns eigen ist, den Anderen fremd ist, und was uns fremd ist, den Anderen angehört. Trotz dieser Verschiedenartigkeit der Kulturen kommt es ab und zu zur Berührung bzw. Annäherung zwischen den unterschiedlichen Kulturen und deren Anhänger. So spricht man hier nicht nur von kultureller, sondern von interkultureller bzw. zwischenkultureller Annäherung durch das Sprachenlernen.

Die Bedeutung der Kultur erklärt sich vorwiegend dadurch, dass einige Handlungsgewohnheiten bzw. Verhaltensweisen nur unter kulturellen Voraussetzungen verstanden

werden können. In den europäischen Kulturen z.B. hat das Winken mit der Handfläche zwei Bedeutungen: Es kann sowohl „Komm her!“ als auch „Auf Wiedersehen“ signalisieren. Auch die Gesten können in den unterschiedlichen Kulturkreisen anders verstanden werden z.B. das Kopfschütteln, das überall auf der ganzen Welt als Nein verstanden wird, bedeutet in Indien und Bulgarien das Gegenteil. Auch bei der Körpernähe befinden sich kulturelle Unterschiede. In Deutschland z.B. fühlt man sich schnell unwohl, wenn Ausländer nahekomen, wobei es in den arabischen Ländern als unhöflich angesehen wird, ein Stück wegzutreten, wenn jemand zu nahe kommt.

### 1.2. Sprache, Kultur und Übersetzung im Fremdsprachenunterricht: drei Aspekte für eine Aufgabe

Ich möchte voraus schicken, dass die Sprachen vor allem Kulturträger und die Völker Kulturaufbauer sind. So ist das Erlernen von Sprachen zugleich als ein Lernen von Kulturen unter den Völkern zu verstehen. In diesem Lernprozess spielt der Lehrer eine entscheidende Rolle, wo er kulturbezogene Übersetzungstexte aussuchen soll, um den Lernenden kulturelle Erkenntnisse mittels der Sprache zu vermitteln, was sie später ergänzen, verbessern und auch vertiefen können.

In diesem Sinne ist das Fach Übersetzung mehr als reine Wiedergabe eines Textes von einer Sprache in eine andere. Sie vermittelt dem Lerner reiche Informationen aus dem jeweiligen Kulturkreis. Ein gutes Beispiel aus dem Unterricht ist der Satz: Die Sonne scheint, ich gehe kurz spazieren. Beim Übersetzen solcher Sätze handelt es sich nicht nur darum, was das Wort bezeichnet, sondern darum, was es bei dem Leser bewirkt. Dieser Satz kommt oft in der deutschen Kultur vor.

Für einen Ägypter, der mit der deutschen Kultur nicht vertraut ist, ist dieser Satz nicht klar. Ein Ägypter wird eher umgekehrt einen Spaziergang vermeiden, wenn die Sonne scheint.

So soll die Übersetzung in diesem Zusammenhang nicht nur als Informationsverarbeitung, sondern gleichzeitig als eine transkulturelle Aktion angesehen werden (vgl. Lungu-Badea 2004:30). Die Studenten müssen im Falle des DaF-Lernens in Ägypten also lernen, nicht nur den sprachlichen Inhalt eines Textes wiederzugeben, sondern auch zwischen der deutschen und der arabischen Kultur zu vermitteln.

Ich möchte hier auch unterstreichen, dass ein verstärktes kulturwissenschaftliches Interesse in der Übersetzungsforschung in den letzten Jahren unübersehbar ist. Dieses Interesse bezieht sich auf zwei Probleme:



Die Fremdheit als Problem interkulturellen Transfers,  
Die Übersetzung als sprachliches Handeln (vgl. Krapoth 1998: 1).

Es ist hervorzuheben, dass die Übersetzung hier als interkulturelles Handeln verstanden wird, was einen unmittelbaren Einfluss auf die Übersetzungsdidaktik und -praxis ausübt. In diesem Zusammenhang bin ich der Meinung, dass es sich beim Übersetzen von kulturbezogenen Texten vor allem um die Decodierung bzw. Erschließung von kulturellen Einheiten handelt. Drei Wissenstypen sind sehr relevant beim Übersetzen von kulturellen Texten:

Allgemeinsprachliches Wissen, also durch Bezüge auf außersprachliche Sachverhalte,  
Einzelsprachliches Wissen, also durch Bezüge auf einzelsprachliche Elemente und  
Textkompetenzbezogenes Wissen, gemeint hier ist die "Angemessenheit" durch die Bezüge auf bestimmte Situationen (vgl. Coseriu 1988).

Daher gehören v.a. die Fächer Übersetzung und Landeskunde zu den wichtigsten Entwicklungsfaktoren zum Verstehen der Fremdenkultur im Fremdsprachenunterricht. Das Fach Landeskunde ist authentisch eine Sammlung von Wissen bzw. Informationen über die Länder der jeweiligen Zielsprachen. Die Wichtigkeit der kulturellen Aspekte erklärt sich durch die Tatsache, dass es einfacher ist, jemandem zu verzeihen, der einen Satz mit grammatischen Fehlern produziert, als jemandem, der (wenn auch unbeabsichtigt) gegen die Sitten und Traditionen einer Nation verstößt. Durch das Fach Übersetzung als Kulturtransfer im Fremdsprachenunterricht werden folglich folgende Ziele verfolgt:

Die Studenten finden eherdie Vielfalt der Sprachen und Kulturen heraus,  
Sie können zwischen den gelernten Fremdsprachen vergleichen,  
Die Grenzen der Sprachen und Kulturen abschaffen.

Erwähnenswert ist, dass neue Ansätze davon ausgehen, Kultur als Text zu verstehen, was sich im Fremdsprachenunterricht durch kulturbezogene Übersetzungstexte realisieren lässt. Auch Kramersch (1993:3) betont drei Aspekte der Sprache-Kultur-Beziehung: "Sprache drückt Kultur aus, verkörpert sie und ist Symbol einer Kultur". Im Jahr (2006) hat Risager (2006, 77) diese Beziehung ausgeweitet, in dem sie sich auf die Unabhängigkeit einer Sprache von einer Kultur konzentriert.

Im Anschluss daran ist vorzuschlagen, dass der Klassenraum selbst im Fremdsprachenunterricht zu einem transkulturellen Erfahrungsraum werden soll. Es handelt sich hier um kulturelle Begegnungsräume, in denen die Studenten neue kulturelle Inhalte durch die

Übersetzungstexte begreifen und einüben können. Das wird als die kulturelle Grenzüberschreitung bzw. Austauschprozesse im Fremdsprachenunterricht genannt, die sich in konkreten Lernmethoden und Lernzielen ausdrücken lassen.

Dieser Prozess läuft nicht ohne Probleme ab, sodass unterschiedliche Probleme mit dem Erlernen einer Fremdsprache in Erscheinung kommen: Sprachliche Probleme (Interferenz, Satzbau u. a.) und kulturbezogene Aspekte (Kleidung, Feste u. a.), die man leichthin durch die übersetzten Texte lernen kann. Kulturelle Aspekte werden generell unter drei Aspekten untersucht, die Els Oksaar (1988) angeführt hat:

a. Das Prinzip der Ganzheit und des Teilganzen

Die Kultur muss im Fremdsprachenunterricht als eine Einheit angesehen werden. Die einzelnen Elemente der Analyse von Sprache und Kultur dürfen nicht zu früh von den größeren Einheiten der Sprache getrennt werden. Kleinere Einheiten der Sprache müssen also auch immer in Zusammenhang mit dem Ganzen gesehen werden und umgekehrt.

b. Das Prinzip der Dynamik und der Variation

Sprache und Kultur sind veränderliche Systeme, die zu keiner Zeit fest und unveränderlich sind. Es kann auch vorkommen, dass die Handlung bzw. die Aussageform gleich bleibt, die Bedeutung allerdings verändert sich situationsmäßig.

c. Das Prinzip der Heterogenität

Jede Gesellschaft hat ihre Kultur als Ganze geerbt, deren einzelne Teile sich niemals vollständig gleichen. Es kann zwischen zwei Kulturen zu Gemeinsamkeiten aber auch Unterschieden kommen, die innerhalb einer Kultur existieren. Eine und dieselbe Handlung kann in unterschiedlichen sozialen, kulturellen und sprachlichen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen haben, während auch umgekehrt die gleichen Inhalte auf unterschiedliche Art und Weise vermittelt werden können.

1.2.1. Zum kulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht

Wie oben erwähnt wird, umfasst der Begriff Kultur nicht nur die Kunstwerke, die Literatur und die Musik, was schnell in den Sinn kommt, sondern beinhaltet auch die sogenannte Alltagskultur (Familie, Schule, Freizeit...) (vgl. Bechtel 2003, 50). Die kulturellen Aspekte im Fremdsprachenunterricht beziehen sich daher auf die sog. Alltagskultur, die durch die Alltagserfahrungen und alltäglichen Lebensbedürfnisse (Essen, Wohnen, Einladen, zum Café gehen...) die Brücke bzw. der Übergang vom Eigenen zum Fremden bilden sollen.

Ich gehe hier von der Annahme aus, dass die Bedeutungen sprachlicher Ausdrücke nur unter Berücksichtigung der kulturellen Aspekte verstanden werden können. In diesem Zusammenhang nimmt das Konzept "Didaktik des Fremdverstehens" von Fäcke (2011) eine besondere Stellung ein. Dieses Konzept basiert auf dem „Wechselverhältnis zwischen dem Eigenen und dem Fremden“ (vgl. Fäcke 2011, 178). Auch Heyd (1991) berichtet über die Wichtigkeit der kulturellen Aspekte im Fremdsprachenunterricht, indem er schreibt:

Die Sprache kann als Kommunikationsmittel nicht ohne Bezug zu der Gesellschaft, in der die Sprecher dieser Sprache leben, vermittelt und erlernt werden, dass der Lerner Informationen über die natürlichen Bedingungen und das Leben der Bewohner eines Landes, seine politischen, wirtschaftlichen, kulturellen Gegebenheiten und Entwicklungen benötigt (vgl. Heyd 1991: 47).

Obwohl die kulturellen Aspekte beim Erlernen von Fremdsprachen von großer Wichtigkeit sind, richtet sich der Fremdsprachenunterricht in Ägypten noch immer an innersprachlichen traditionellen Konstruktionen aus. Als rein sprachliche Aspekte stehen Grammatik, Phonetik und Übersetzung bei uns im Mittelpunkt des Studiums. Oft geht es dabei nur um die Feststellung von grammatischen und lexikalischen Fehlern, indem die Lehrer sie behandeln und zu korrigieren versuchen. Kulturelle Strukturen werden dabei fast komplett abgesehen. Dieses Problem erkennt der Fremdsprachenlerner erst dann, wenn er mit Muttersprachlern konfrontiert ist. Fährt er selber sogar zum ersten Mal in das Zielland, könnte er auf Probleme stoßen, denen er entgehen könnte, wenn er dies im Fremdsprachenunterricht gelernt hätte. Um diesem Problem zu entgehen, sollen die Aufgaben und Ziele des Fremdsprachenunterrichts mit einer neuen Zielsetzung neu gestaltet werden. Auf den folgenden Seiten führe ich die Vorschläge von Kaikkonen (1993) zu den Aufgaben und Zielen des Fremdsprachenunterrichts ein, die vor allem die kulturellen Aspekte beinhalten sollen:



**Abbildung 1:** Aufgaben und Ziele des Fremdsprachenunterrichts im Hinblick auf das Individuum (vgl. Kaikkonen 1993:6)

In der Mitte der Ziele des Fremdsprachenunterrichts steht nach Kaikkonen "über die muttersprachlichen und eigenkulturellen Grenzen hinauswachsen lassen", was man nur durch die folgenden sechs Aspekte leisten kann:

1. Kommunikationsfähigkeit optimieren,
2. Für sprachpolitische Fragen sensibilisieren,
3. Sprachökologisches Bewusstsein erwecken,
4. Zum Frieden erziehen,
5. Klischees und Vorurteile erkennen bzw. beseitigen und
6. Zum interkulturellen Lernen anleiten.

Aufgrund dessen darf das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht nicht bei der Wissens- und Informationsvermittlung stehen bleiben, sondern soll v.a. an der Weiterentwicklung von Fähigkeiten des Studenten beim Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften arbeiten.

Nach Posner (1988) ist "eine Kultur eine Menge von Texten", die sich vor allem durch die Übersetzung in die Muttersprache verstehen lässt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass eine Kultur nicht nur aus sprachlichen Zeichen besteht (vgl. Posner 1988), sondern sie umfasst zumindest auch:

- Institutionen und Rituale (soziale Kultur),
- Artefakte und Fertigkeiten (materiale Kultur),
- Konventionen (mentale Kultur).

Dieser Prozess (das kulturelle Lernen durch das Fach "Übersetzung") erfährt freilich zahlreiche Entwicklungsphasen, die durch bestimmte Entwicklungsfaktoren beeinflusst werden, was ich in dem vorliegenden Beitrag unter (1.4.2.) erkläre. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Richtigkeit eines Ausdruckes sich auf die äußerliche, inhaltliche und kulturelle Seite bezieht: d.h., eine Äußerung kann von Muttersprachlern trotz formaler Richtigkeit falsch verstanden werden, weil sie nur im falschen Zusammenhang oder auf falsche Art und Weise ausgedrückt wird, was wiederum als kulturbezogener Fehler bezeichnet wird. Könnte der Student kulturelle Kenntnisse erwerben, so führt dies tatsächlich nicht nur zur Überlegung, sondern auch zur Bereicherung der eigenen Kultur.

#### 1.2.2. Kulturell geprägte Begriffe im Fremdsprachenunterricht: Stereotypen

Als Beispiel für die kulturell geprägten Begriffe im Fremdsprachenunterricht steht der Begriff Stereotypen oder Klischees. Ein optimaler Sprachunterricht hat unterschiedliche Bereiche, die die Fähigkeiten und Kompetenzen des Lerners zur Entfaltung bringen sollen. Diese Bereiche sind v.a sprachlich und kulturell geprägt. Zur Beseitigung bzw. Abschaffung dieser Stereotypen sollen die Studenten die beiden Kulturen vergleichen bzw. gegenüberstellen. Fest steht ja, dass der Kulturvergleich das Instrument für sprachliches und kulturelles Lernen unter Berücksichtigung der Perspektive der Anderen im interkulturellen Ansatz ist. Bonmot BAUSINGER (1988, 160) schreibt:

Stereotyp ist der wissenschaftliche Begriff für eine unwissenschaftliche Einstellung.

So sollen die Studenten die Sätze der gelernten (Fremd)Sprache nicht als isolierte Sätze verstehen, sondern auch in ihrem Kontext, was auch einen beträchtlichen Teil der Bedeutung abdeckt. So geht es im Fremdsprachenunterricht nicht nur um die Sprache selbst, sondern auch um Sprachverhalten, um die verfälschten Vorurteile zu beseitigen:

Es gibt kein interkulturelles Lernen ohne [...] die Auseinandersetzung mit Stereotypen (vgl. Pieklarz 2006, 110).

Stereotypen und Klischees werden als unwissenschaftliche Aspekte sowie als Störfaktoren im Unterricht und sogar als Defizit an richtigem Wissen und als Gefahr für das freie Denken angesehen (vgl. Volkmann 2010, 87f).

Rieger (2008) hat einen Aufsatz unter dem Titel „Die Deutschen sind so kalt! – Nähe und Distanz in interkulturellen Begegnungen“ geschrieben. Hier hat er von zwei Situationen erzählt: Eine italienische Studentin, die sich bei einer netten und gastfreundlichen deutschen Familie im

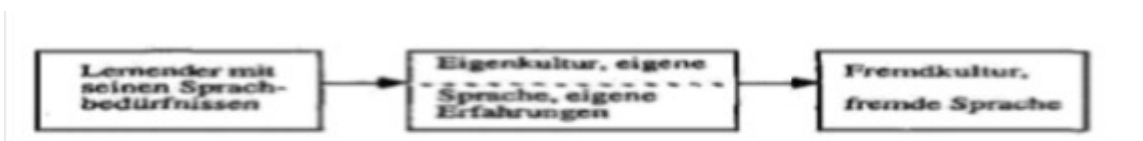
Rahmen eines Studentenaustauschprogrammes aufhält, berichtet, dass sie am Ende des Aufenthalts trotz großer Gastfreundlichkeit von der Gastfamilie nur mit einem Handschlag Abschied genommen hat. Dieses Verhalten empfand sie als „kalt“. In so einer Situation in Italien sollte es zur Umarmung oder Wangenkuss kommen.

In der zweiten Situation geht es um einen amerikanischen Studenten, der seinen deutschen Gesprächspartner bei einer Einladung als „kalt“ bezeichnet, weil er die Einladung nicht zum Anlass nahm, sich für den Gastgeber zu interessieren, sondern wegen der großen Menge des Essens einen Vortrag über den Hunger in der Welt hält.

Solche Situationen u.a. kommen oft in einem Fremdsprachenunterricht vor. Um diese Situationen aus dem Gesichtspunkt der Deutschen richtig zu verstehen, sind die deutschen Kulturstandards von Thomas (1996) hierzu relevant. Nach den Kulturstandards von Thomas hat das Verhalten der Deutschen in den zwei Situationen nichts zu tun mit der Gefühlskälte. In der ersten Situation stimmt die Verabschiedung mit dem Handschlag mit dem Prinzip „interpersonaler Distanzdifferenzierung“ in Deutschland überein, indem der Grad der Bekanntheit entscheidend ist (vgl. Thomas 1996, 113). Im zweiten Fall entspricht diese Handlung nach Rieger (2008, 96-97) den deutschen Kulturstandards „Direktheit in der Kommunikation“. Kann ein Fremdsprachenlerner solche Verhaltensweisen durch das Fach Grammatik oder Phonetik richtig verstehen?

### 1.3. Der Deutschunterricht und das Fremde

Aufgrund der oben eingeführten Darstellung liegt das Ziel des Fremdsprachenunterrichts darin, interkulturelle Schwierigkeiten zu vermindern. Nabil Kassem (1993) befasst sich mit dem Thema "Der Deutschunterricht und das Fremde, in dem er sich besonders auf die Situation in Ägypten bezieht. Er meint auch mit Recht, dass das Wort fremd in den unterschiedlichen Kulturen stark von Vorurteilen und Klischees geprägt ist. Diese Vorurteile und Stereotypen erkennt man erst, wenn man mit einer anderen Kultur in Berührung kommt und auch den Normen und Urteilen dieser Kultur unterwirft. Die folgende Abbildung erklärt die Schritte des kulturellbezogenen Lernprozesses:



**Abbildung 2:** Prozess des Fremdsprachenerwerbs nach Kaikkonen (1993: 11)

Diese Abbildung zeigt, dass das Wort fremd zentral für den Fremdsprachenunterricht ist, das nach Waldenfels (2006) im kulturellen Kontext drei unterschiedliche Bedeutungen hat:

Fremd bezeichnet einen Ort, der außerhalb des eigenen Bereichs liegt und dem Inneren entgegensteht.

Fremd ist, was einem anderem gehört und nicht in meinem Besitz ist.

Fremd bezieht sich auf das, was von fremder Art ist, d.h. fremdartig, unheimlich und seltsam (vgl. Waldenfels 2006, 111 f.).

So soll der Fremdsprachenunterricht das Ziel haben, die drei Formen des Begriffes fremd (Ort, Besitz und Fremdartigkeit) zu beseitigen, da die drei Aspekte mit Land, Traditionen und Kultur zu tun haben. Aus langjähriger Erfahrung stelle ich fest, dass ein Fremdsprachenlerner seine Fachkenntnisse in der fremden Sprache bzw. Kultur erst dann entwickeln kann, wenn er die Grenzen seiner Muttersprache überschreiten kann. Problematisch in diesem Fall ist die Tatsache, dass die Studenten auch mit der Eigenkultur mit all ihren Elementen zusammenwachsen, von der man sie nicht einfach entfernen kann.

Daher kommt es auf die Lehrer und Lernmaterialien (Bücher, Videos u.a.) an, wie die Studierenden dieses Fremde zum größten Teil als Eigenes ansehen können. Moderne Lehrmaterialien und -mittel wie Videos oder kurze Filme mit Dialogen aus Alltagssituationen helfen dabei, nicht nur die Sprache des Fremden zu sprechen, sondern auch das Fremde und seine Kultur zu entdecken, zu verstehen bzw. sich anzueignen. Denn dabei sollen die Lernenden nicht nur die sprachlichen Aspekte berücksichtigen, sondern die Situation als Ganzes erfassen. Also was versteckt sich vielleicht hinter dem Verhalten des Sprechers? Wie sieht diese Situation in ihrer Kultur aus? Was hätte man anders tun können? Um diese Techniken richtig umzusetzen, soll der Klassenraum u.a. daher als „Bühne“ verstanden werden, wo jeder Student versucht, die verschiedenen Rollen zu spielen und kulturspezifische Situationen zu durchleben.

### 1.3.1. Der Lehrplan (Curricula) im Fremdsprachenunterricht in Ägypten

Die sprachlichen bzw. grammatischen Aspekte nehmen in der universitären Fremdsprachenausbildung in Ägypten eine besondere Stellung ein. Häufig werden sogar nur die grammatischen (morphosyntaktischen) Gesichtspunkte im Deutschunterricht berücksichtigt. Ein



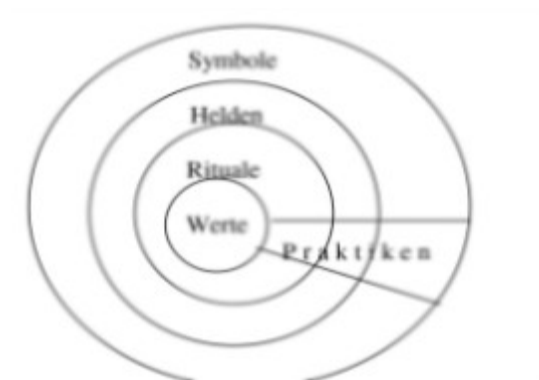
normaler Unterricht beginnt z.B. mit dem Üben der regelmäßigen und unregelmäßigen Verbformen, Deklination und Konjugation, dem Hauptsatz und Nebensatz und geht Schritt für Schritt den komplexeren grammatischen Formen und Regeln nach.

Die Lernenden sollen also zuerst die Bedeutung einzelner Wörter, dann die grammatischen Zusammenhänge und Relationen in einem Satz erkennen und schließlich die Bedeutung des Satzes erschließen bzw. übersetzen. Was aber die Situation bzw. den Kontext und die kulturelle Seite eines Ausdruckes betrifft, spielt es oft in der Auffassungsphase keine große Rolle, obwohl es von großer Bedeutung ist. Kürzlich ist festgestellt worden, dass alltägliche Kommunikationssituationen mit kulturellen Inhalten im Lehrplan stark verankert werden sollen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass durch die interkulturelle Kommunikation viele Missverständnisse, Probleme und Konflikte vermieden werden können, was das vertiefte Einführen von interkultureller Kommunikation im Fremdsprachenunterricht und die Thematisierung von Werten, Traditionen und Mentalitätsfragen im Fremdsprachenunterricht rechtfertigt.

### 1.3.2. Thematisierung von Werten und Traditionen als Kulturaspekte

Die Thematisierung von Werten, Einstellungen, Traditionen, etc. im Sprachunterricht übt einen großen Einfluss auf die Lernenden beim Verstehen dieser Unterschiede aus. Dadurch lernen die Studenten etwas Wichtiges kennen: Die Mentalität und die Denkweise des Anderen. Als klarer Ausdruck dieser Werte und Traditionen sind z. B. die Kleidertraditionen anzusehen.

Kleidertraditionen sind überall ein Zeichen der sozialen, regionalen und geschlechtlichen Unterschiede. Natürlicherweise sehen also die Kleidungen der Männer in Ägypten anders als die der Frauen aus, was im europäischen Raum kein Thema mehr ist. In Ägypten wird eine religiöse, politische oder modische Einstellung oft durch die Kleidung ausgedrückt. Bei der Verständigung dieser Kulturunterschiede sowie der Vieldeutigkeit einer fremden Kultur spielt der direkte Kulturkontakt eine große Rolle. Das „Zwiebeldiagramm“ von Hofstede (2006) gibt uns ein klares Bild über die Ebenen einer Kultur, die die Sprachenlerner erkennen sollen, um Missverständnisse zu vermeiden. Zu diesen Ebenen zählen Symbole, Helden, Rituale und Werte:



**Abbildung 3:** Das „Zwiebeldiagramm“ (vgl. Hofstede: 2006:8)

Diese Aspekte bilden den größten Teil einer Kultur. Die Symbole umfassen Dinge (Wörter, Bilder, Farben usw.), die eine bestimmte Bedeutung haben, die nur für die Angehörigen der jeweiligen Kultur erkennbar ist. Die Helden sind Persönlichkeiten, die für eine Gesellschaft als bedeutsam betrachtet werden. Rituale sind Verhaltensmuster z.B. Begrüßung, Einladung...etc. Sie sind Praktiken, die mit dem guten Benehmen und dem richtigen Verstehen von Werten und Traditionen verbunden sind, die der Kernpunkt HofstedesZwiebeldiagrammbilden.

#### 1.4. Ziele des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts

Wilhelm von Humboldt schrieb von den Aufgaben und Zielen des Sprachunterrichts, in dem er sagte:

Das Gewinnen einer neuen Weltsicht ist alsZiel vom Fremdsprachenunterricht zu verstehen, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweisen eines Teiles der Menschheit enthält (von Humboldt 1835, zitiert bei Erdmenger 1996, 15).

Auch in der modernen Zeit steht im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) (Europarat 2001, 5.1.1) geschrieben, "die Lernenden müssen Wissen über das Land oder die Länder erwerben, in dem bzw. in denen die Sprache gesprochen wird". Das Wort "Wissen" bezieht sich in diesem Zuge nicht nur auf das sprachliche Wissen. Denn später im (GERS) unter 5.1.1.2 wird das soziokulturelle Wissen hervorgehoben und als bedeutend bzw. notwendig im DaF-Unterricht dargestellt, das besondere Aufmerksamkeit verdient. Dazu steht Folgendes:

Weil es im Gegensatz zu vielen anderen Wissensaspekten sehr wahrscheinlich außerhalb des früheren Erfahrungsbereichs des Lernenden liegt (Europarat 2001:1)

Um diese unterschiedlichen letztendlich zusammenhängenden Wissensaspekte zu klären, berichtet der (GERS) von Aspekten, die die Lebensbedingungen, die Kenntnis von Ritualen sowie die interpersonalen Beziehungen und Werte umfassen. (GERS) bestätigt die Tatsache, wenn die Lehrer darauf abzielen, dass die Studenten eine neue Sprache lernen, so müssen sie die zentralen Aspekte der dazugehörigen Kulturen erklären, was sich nur durch das Einführen von kulturellen Aspekten im Unterricht realisieren lässt.

Das hat auch Burwitz-Melzer (2003) festgestellt, in dem er sagt, dass "die kulturellen und interkulturellen Strukturen und Inhalte der Kernbestand jedes Fremdsprachenunterrichts bilden sollen" (vgl. Burwitz-Melzer 2003, 38). Auch sehr wichtig für das kulturbezogene Lernen von Fremdsprachen ist das regelmäßige Zusammenkommen von Vertretern unterschiedlicher Kulturen. Das ist der Kern der Theorie Intercultural Communicative Competence von Michael Byram (1997). Diese Theorie hat das Ziel, die Lernenden einer Fremdsprache in Kommunikationssituationen mit Vertretern anderer Kulturen zu bringen (vgl. Byram 1997, 71), was wir in Ägypten durch Studentenaustausch mit den deutschen Universitäten leisten können.

Daher sollen im Fremdsprachenunterricht alle Maßnahmen getroffen werden, um die Vertrautheit der Studenten mit der Sprache und der Kultur auch die eigene Einstellung gegenüber dieser Kultur positiv zu ändern. Dieser Prozess findet jedoch nicht zwangsläufig statt. Beim ersten Kontakt mit der fremden Kultur ist die Einstellung gegenüber den Fremden und Ausländern noch wenig klar. Am Anfang haben die Studenten meist großes Interesse am Anderen, was die Lehrer ausnützen können, um den Studenten positive Eindrücke von dem Fremden zu geben (vgl. Oomen Welke 1990, 98f).

Zu den Kernkompetenzen des Fremdsprachenunterrichtes, die dieses Ziel erfüllen können und durch den Rat der Europäischen Union festgestellt wurden, und unter denen die kulturelle und interkulturelle Kompetenz eine zentrale Stellung einnimmt, gehören die folgenden acht Kernkompetenzen:

1. Muttersprachliche Kompetenz,
2. Fremdsprachliche Kompetenz,
3. Mathematische Kompetenz,

4. Computerkompetenz,
5. Lernkompetenz,
6. Interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz,
7. Unternehmerische Kompetenz,
8. Kulturelle Kompetenz.

Hans-Jürgen Krumm meint zu Recht, dass das Fremdsprachenlernen „Zugang zu einer anderen Kultur suchen“ bedeutet (vgl. Krumm 1994, 118). Beim Suchen nach diesem „Zugang zu einer anderen Kultur“ benötigen wir diese acht Kompetenzen, um interkulturell kommunizieren zu können. Mit dieser „interkulturellen Kommunikation“ wird im Allgemeinen die Fähigkeit beschrieben, mit Angehörigen anderer Kulturen effektiv zu kommunizieren.

#### 1.4.1. Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache

Das Fremdsprachenlernen ist ein komplexer Prozess, der durch unterschiedliche Faktoren (sprachlich und außersprachlich) beeinflusst wird, was die Lehrer verpflichtet, im Fremdsprachenunterricht sowohl die sprachlichen als auch die kulturellen Aspekte zu vermitteln. Sogar im modernen Fremdsprachenunterricht soll der Lehrer versuchen, das Kulturbild des Fremden bei dem Fremdsprachenlerner positiv zu vermitteln. Die Gestaltung eines kulturell geprägten Fremdsprachenunterrichtes führt zur Kombination bzw. zur gegenseitigen Ergänzung von sprachlichem und kulturellem Lernen.

Da die Auffassung dieser Aspekte (sprachlich oder kulturell) von Studenten zu Studenten verschieden ist, ist der Lernprozess aus dieser Perspektive eine individuelle Angelegenheit. Trotz dieser Individualität fokussiere ich in meiner Arbeit das Erlernen von Fremdsprachen in einer Institution (an der Uni.), was immer mit gruppenspezifischer Erfahrung verbunden ist. Die Kraft der Institution bindet die Lerner zusammen und stellt fest, wer, wo, wie, wann und unter welcher Voraussetzung dies stattfindet.

Als ein Sammelbegriff für die außersprachlichen Faktoren im Fremdsprachenunterricht finde ich die sog. „interkulturelle Bildung“ treffend. D. h., die Studenten sollen im Unterricht interkulturell gebildet werden. Interkulturelle Bildung umfasst z.B. folgende Elemente:

1. Die Studenten sollen die Bibliothek regelmäßig besuchen und auch die Meisterwerke der Weltliteratur lesen,
2. Die Studenten sollen auch die kulturellen Zentren oder Museen besuchen,

3. Die Studenten sollen informative Videos bzw. Filme über Land und Leute der zu erlernenden Fremdsprache anschauen,

4. Die Studenten sollen an die kulturellen Aktivitäten der deutschen Institutionen in Ägypten aktiv teilnehmen,

5. Den Studenten soll die Möglichkeit geboten werden, einmal nach Deutschland zu fliegen.

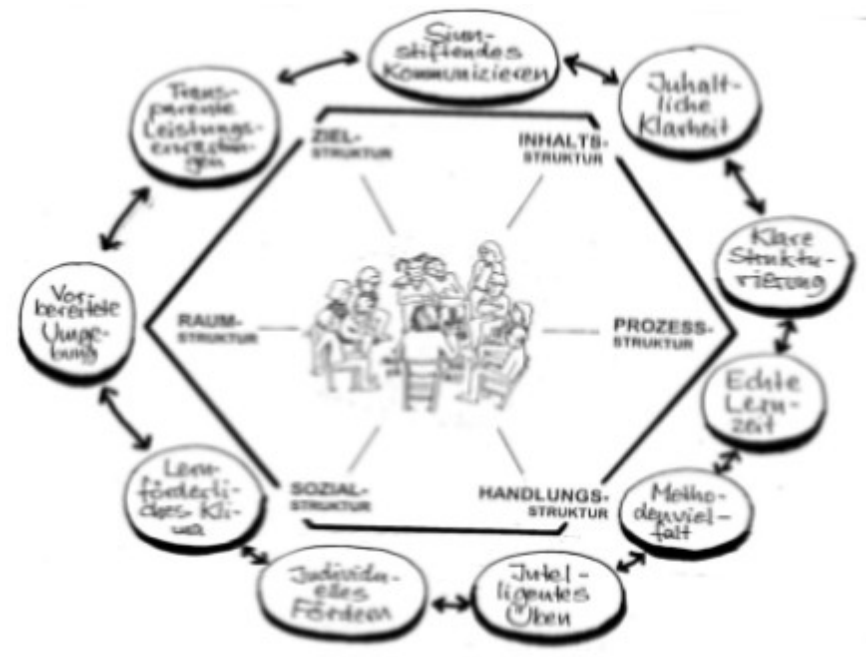
Nach dem deutschen Kulturrat umfasst die kulturelle Bildung alle Prozesse und Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht, die zur Bereicherung und Entwicklung der Sprache führen (vgl. Dt. Kulturrat 2009, 8). Interkulturelle Bildung bedeutet v.a die Allgemeinbildung, durch die alle Menschen sich entfalten sowie an der gesellschaftlichen Aktivitäten teilnehmen können. Gemäß der UNESCO Menschenrechte (Artikel 22 ff.) gehört die Allgemeinbildung zu den Menschenrechten.

Kulturelle Bildung ist das, was von Menschen sich aneignen lässt; also körperlich, emotional, sprachlich, kulturell, was letztlich zur Bildung der eigenen Persönlichkeit führt. Durch diese kulturelle Bildung ist der Student weltoffen und kommunikationsfähig. Sie lässt die Studenten sich für fremde Kulturen interessieren.

Kurz gesagt orientiert sich die kulturelle Bildung an dem pädagogisch orientierten Lernansatz: "Lernen mit allen Sinnen". Durch diese kulturelle Bildung äußern sich die Studenten nicht nur "Das habe ich gelesen", sondern auch „Das habe ich gesehen". "Das habe ich gehört!“ oder am besten "Das habe ich erlebt".

Aufgrund des Einführens von kulturellen Aspekten im Unterricht soll ein guter Fremdsprachenunterricht so gestaltet sein, dass er alle Dimensionen des Studentenlebens (seines Alltags) – im Unterricht und außerhalb des Unterrichts – nicht nur berücksichtigt, sondern auf hohem Niveau erfüllt. Das Lehrbuch steht natürlich zentral in der Kulturvermittlung und ist eines der wichtigsten Werkzeuge, die der Lehrer im Prozess der Kulturvermittlung benutzen kann. Themen über die Feste, Feiertraditionen, Einladung u.a. in der fremden Kultur sind für die Lerner von großer Bedeutung. Es wäre eine große Leistung, wenn es den Lehrern gelingen könnte, die Kulturkompetenz im Deutschunterricht zu einem realistischen Lernziel zu entwickeln.

Ein gut gestalteter Unterricht hat nach Hilbert Meyer (2004) zehn Merkmale. Diese zehn Merkmale eines guten Unterrichts konzentrieren sich eher auf diese kulturellen Aspekte:



**Abbildung 4:** Die zehn Merkmale eines gut gestalteten Unterrichts von Hilbert Meyer (2004:10)

Die zehn Merkmale sind:

- (1) Klare Strukturierung des Unterrichts,
- (2) Hoher Anteil echter Lernzeit,
- (3) Inhaltliche Klarheit,
- (4) Transparente Leistungserwartungen,
- (5) Methodenvielfalt,
- (6) Lernförderliches Klima,
- (7) Sinnstiftendes Kommunizieren,
- (8) Individuelles Fördern,
- (9) Intelligentes Üben,
- (10) Vorbereitete Umgebung.

Aus dieser Darstellung geht hervor, dass diese Aspekte eher mit der Kultur als mit der Sprache zu tun haben. Vor allem handelt es sich dabei um Handlungsstrukturen und sozialkulturelle Strukturen, die zusammen mit den anderen sprachlichen Strukturen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichtes zu verstehen sind.

#### 1.4.2 Entwicklungsfaktoren und -stufen von kulturellen Aspekten im Deutschunterricht

Eine Fremdsprache zu beherrschen bzw. einer Fremdkultur näherzukommen, bedeutet nicht, dass man seine Sprache oder seine eigene Kultur vergisst oder vernachlässigt, um die andere zu lernen. Ganz im Gegenteil sollen die Lernenden ihre eigene Kultur bewahren und schützen und sogar entwickeln, um die Zielkultur aus ihrer eigenen Perspektive wahrnehmen zu können. Denn mittels unserer Kultur können wir also die neue (fremde) Kultur modifizieren und modulieren (vgl. Bredella/Delanoy 1999, 11 f). Da wir mit unserer Kultur aufgewachsen sind, bildet sie für uns eine Stütze und Hilfe beim Umgang mit der fremden Kultur.

Die zwei wichtigen Faktoren zur Entwicklung vom Eigenen zum Fremden im Sprachunterricht, die die vorliegende Arbeit feststellt, sind das interkulturelle Lernen und wenn möglich der Studentenaustausch. Beide üben einen großen Einfluss auf die Entwicklung von eigener zur fremden (neuen) Kultur aus. Dies erfolgt so, dass die Lehrer sich bemühen müssen, den Fremdsprachenunterricht als interkulturelles Lernen zu gestalten, was darauf abzielt, das Fremde zu verstehen, wie es ist und Verständigung mit ihm zu suchen. In diesem Fall müssen die Lernenden ihre Erwartungen und Erfahrungen sowie ihre eigene Identität bewahren und erweitern.

Das Umsetzen vom interkulturellen Lernen ist nicht unproblematisch. Denn es braucht viel Mühe und bestimmte Ziele, über die Autoren wie Neuner (1999, 278) und Bredella (1999, 114) u. a. geschrieben haben. Ziele des interkulturellen Lernens sind:

1. Offenheit und Interesse für das Andere bzw. das Fremde,
2. Erweiterte Wahrnehmungsfähigkeit für Fremde,
3. Das Andere als anders akzeptieren und wertschätzen,
4. Mit Anderssein / Fremdheit der Gesellschaft umgehen können,
5. Sich gegenseitig tolerieren,
6. Fähigkeit, Auseinandersetzung auszutragen,
7. Fähigkeit, Identitäten zu entwickeln,
8. Erziehung zu Frieden und Gewaltlosigkeit gegenüber der Fremden.

Dies alles bestätigt, dass der interkulturelle Fremdsprachenunterricht nicht nur Wissen vermitteln, sondern den Lernenden auch Gelegenheit für interkulturelle Begegnungen geben soll (vgl. Bredella / Delanoy 1999, 21). Daher betone ich in Anlehnung an Klippel (2000, 26), dass die Studierenden so früh wie möglich mit fremden Kulturen, den Sitten und Gebräuchen in Kontakt



kommen sollen. Der Umgang des Fremdsprachenlerner mit den kulturellen Aspekten erfolgt durch drei Entwicklungsstufen:

a. Sensibilisierung: Hier geht es vor allem um das Verstehen vom Kulturbegriff und Vertrauen mit all seinen Aspekten sowie um die Entdeckung fremder Kulturen und die Beobachtung kultureller Verhaltensweisen. Wie schon in dieser Arbeit festgestellt wird, führt das Lernen der fremden Kultur bzw. Sprache zu Kenntniserweiterung der eigenen Kultur bzw. Sprache.

Es verläuft so: Zuerst die Gemeinsamkeiten zwischen der Eigen- und Fremdkultur erkennen, beachten und berücksichtigen, denn das Verständnis der anderen Kultur erfolgt durch das Bewusstwerden der eigenen Kultur und ihrer Grenzen. Dabei gilt die Eigenkultur als die Vergleichsgrundlage für fremdkulturelle Erscheinungen. Am Anfang haben die Studenten nur die Eigenkultur als der einzige Wegweiser für den fremdsprachlichen Prozess, später, wenn sich die Erfahrungen des Einzelnen über die Fremdkultur vermehrt haben, verliert die Eigenkultur allmählich ihre maßgebende Rolle bei der Interpretation neuer Erscheinungen. Dann kommt es selbstverständlich zu den sog. Interferenzerscheinungen (sprachliche Interferenz und kulturelle Interferenz).

b. Entdeckung fremder Kulturen: Um eine Fremdkultur richtig zu entdecken, muss man das Alltagsleben mit all dessen Elementen (Essen und Getränke, Urlaub, Arbeitsgewohnheiten, Klima, Bevölkerung, Wirtschaft, Politik usw.) im Unterricht beachten. Bei einem Übersetzungsunterricht sollen die Lehrer daher bestimmte Texte mit kulturellen Zusammenhängen aussuchen. Die zentrale Frage bei der Entdeckung der fremden Kultur soll lauten: „Was ist in der anderen Kultur anders“. Stellen wir den Studierenden diese Frage, so bekommen wir ein klares Bild über die Vorstellungen, Vorurteile und Erwartungen der Studenten gegenüber der fremden (neuen) Kultur.

c. Beobachtung und Analyse kultureller Verhaltensweisen: Das Ziel bei der Beobachtung und Analyse kultureller Verhaltensweisen im Fremdsprachenunterricht ist vor allem, das Kulturelle in der Kommunikation zu beobachten und zu erkennen. Früher wurde geglaubt, dass das Erlernen von Fremdsprachen nur durch die Vermittlung von reinem Sprachwissen erfolgen kann und dass die kulturellen, politischen und wirtschaftlichen - also landeskundlichen - Informationen überhaupt nicht wichtig sind (vgl. Huneke/Steinig, 1997, 51). Mit der Zeit ist aber klar geworden, dass der Fremdsprachenunterricht ohne diese Inhalte kaum erfolgreich ist.

#### 1.5. Kulturelle Aspekte im Übersetzungsunterricht

Die Übersetzung hat die Aufgabe, vor allem den Sinn eines Textes wiederzugeben. So ist die Hauptrolle der Übersetzung bei der Wissensvermittlung bei allen Völkern und Nationen sehr klar. Dedecius (1993) vergleicht die Übersetzer mit der Bedeutung des Blutkreislaufes für den Organismus. Er schreibt:

Ohne Brücken keine Verständigung und ohne Verständigung keine Einigung (...). Wer von Verständigung spricht, muss wissen, dass es Verständnis voraussetzt und dass das Verständnis die vornehmste Funktion des Verstandes ist (Dedecius 1993, 13)

Dedecius bestätigt die Tatsache, dass die Menschen dank der übersetzten Texte die anderen Kulturen besser verstehen und gegebenenfalls in den passenden Situationen entsprechend reagieren können.

Die gleiche Meinung vertritt Risku (1998). So meint er, dass man mit einer Kultur vertraut ist, bedeutet die Fähigkeit zur erfolgreichen Kooperation (vgl. Risku 1998, 70). Es ist daher notwendig, die fremde Kultur richtig zu verstehen, was bei dem Verständigungsprozess unter den Kulturen eine entscheidende Rolle spielt, weil man für die kulturellen Probleme sensibilisiert sein sollte. Außerdem bilden die guten Übersetzungen eine Grundlage für das bessere Verständnis von anderen Völkern und ermöglichen einen problemlosen Austausch von kulturellen Aspekten. Risku (1998) kommt zu folgender Schlussfolgerung:

Übersetzen ist dann keine Ausführung automatischer Verhaltensweisen, sondern sorgt in flexiblem Stil für diverse interkulturelle Problemlösungen, wobei immer mehr der Problemlöser selbst entscheidet, in welcher Weise er zur Gestaltung des Soll-Zustandes beiträgt (Risku 1998, 145)

Entscheidend dabei ist die Forderung, dass die Unterschiede zwischen den Kulturen beim Übersetzungsprozess beachtet werden sollten. Weiterhin müssen sie erkannt und richtig interpretiert werden, wofür man das entsprechende Wissen und die nötige Sensibilisierung benötigt. Zusammenfassend wird die Übersetzung oft als das wichtigste Mittel zur Übermittlung des in einer Gesellschaft vorhandenen Wissens von Generation zu Generation angesehen. Das Wissen über die Verwendung sprachlicher Einheiten in bestimmten soziokulturellen Kontexten ist für den Übersetzer von zentraler Bedeutung.

#### 1.5.1. Konkrete Fälle aus dem Übersetzungsunterricht

Ich versuche, die Situation in Ägypten anhand von konkreten Unterrichtsfällen anschaulich zu machen. Diese konkreten Unterrichtssituationen beziehen sich nicht nur auf die Sprachen- und Übersetzungsfakultät der Al-Azhar Universität, sondern auch auf unterschiedliche Deutschabteilungen an den ägyptischen Universitäten, wo ich noch tätig bin. Aus langer Erfahrung sollen die Studenten des Fachs "Übersetzung" vor allem lernen, dass bestimmte Einstellungen und Handlungen, wie z.B. die offene Kritik an einer anderen Person, in einer Kultur als ganz normal bezeichnet werden, aber in einer anderen fremden Kultur als Unhöflichkeit angesehen werden können. Sie lernen allgemeines Wissen über das Land bzw. die Leute der zuerlernenden Fremdsprache, was zur Vermeidung von zahlreichen Übersetzungsfehlern führen kann. Im Allgemeinen verursachen fünf Gründe diese Übersetzungsfehler:

#### 1.5.1.1. Der Unterschied zwischen den Werten, Traditionen und Einstellungen

Die Lebensbedingungen sowie die Umgebung, in der man aufgewachsen ist, spielen eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung seiner Einstellungen. Da die Einstellungen und Werte sich bis zu einem gewissen Grad zwischen den Kulturen unterscheiden, bringt die Übersetzung von kulturellen Aspekten Schwierigkeiten mit sich.

Das erste Beispiel in diesem Zusammenhang ist der Satz: Ich habe eine Freundin, der so einfach als "لي صديقة" (ly Sadyīqaton) übersetzt wird, obwohl die Bedeutung dieses Ausdruckes kulturell gesehen in den beiden Kulturen ganz anders ist. Bei uns in Ägypten kann man eine Ehefrau, eine Kollegin haben; jedoch aber keine Freundin. Übersetzt man diesen Satz ins Arabische, so sollte die unterschiedlichen Bedeutungen des Wortes Freundin "صديقة" (Sadyīqah) in den beiden Sprachen kulturell erläutert werden, sonst kommt es zu großen Problemen.

Ein gutes Beispiel für diese kulturellen Aspekte ist der Satz „Komm doch mal vorbei!“, oder „Besuch uns mal!“, der kulturell gesehen unterschiedliche Bedeutungen hat. Najm Haddad (1983-77) erklärt, dass das Aussprechen einer solchen Einladung im arabischen Raum (auch in Ägypten) den Sprecher dazu verpflichtet, seinen Gast jederzeit auch ohne Voranmeldung zu empfangen, was aber in den deutschsprachigen Ländern eine andere Bedeutung hat. Nehmen wir mal an, dass einem Deutschen diese kulturellen Hintergründe unbekannt sind, so wird er den arabischen Gast als unhöflich beurteilen. Der arabische Gast wird auch den Deutschen als unfreundlich bezeichnen. Beide werden in diesem Fall nach den eigenen kulturellen Maßstäben beurteilt, ohne die interkulturellen Unterschiede zu beachten.

Ein weiteres Beispiel für einen kulturbezogenen Übersetzungsfehler ist das Wort Weihnachtsbaum. Einige Studenten haben keine Ahnung, was das ist, und übersetzen es falsch mit "شجرة الزينة" (šjarh alzynah) (Zierstrauch), obwohl es richtig als "شجرة عيد الميلاد" (šjarh "ydalmylad) (Weihnachtsbaum) übersetzt wird. Dieser Übersetzungsfehler ist auf religiöse Gründe zurückzuführen, da Weihnachten ein christlicher Feiertag ist.

#### 1.5.1.2. Das mangelnde Wissen bei den Studenten

Ein Grund für solche Fehler kann auch auf das mangelnde sprachliche und kulturelle Wissen bei den Studenten über das Land und Leute zurückgeführt werden. Der Mangel an kulturellem Wissen lässt sich durch das folgende Beispiel erklären: Der Begriff Reformation wird so einfach als "الإصلاح" (alīslah) (Verbesserung) übersetzt, obwohl es als "حركة الإصلاح الديني في أوروبا" (harakat alīslah aldīny fi ūropa) übersetzt werden sollte.

Auch der Mangel an Sprachwissen lässt sich durch das folgende Beispiel feststellen: Wenn die Studenten den folgenden Satz ins Arabische übersetzen wollen, müssen sie den Satzbau beider Sprachen beachten. Ein Satz wie: "Täglich bis 22.00 geöffnet", wird ins Arabische so übersetzt: "نستقبلكم يومياً حتى العاشرة ليلاً" (nastaqbilukum ĪattÁas-sÁÝa al-Ášir alailan). Beide Sätze sind inhaltlich gleich, wobei die Struktur beider Sätze anders ist. Die wörtliche Übersetzung heißt: Wir empfangen Sie bis zehn Uhr nachts.

Daher ist es eine wichtige Voraussetzung, bei der Übersetzung von kulturell bedingten Unterschieden zwischen Gesellschaften auszugehen. Denn ein Zieltext könne aufgrund der Unterschiedlichkeit von Ausgangs- und Zielkultur „nicht dasselbe sein“ wie ein Ausgangstext. Aufgrund dessen bedeutet Übersetzen bei Lauscher funktionales, zielkulturelles Handeln (vgl. Lauscher 1998, 287).

Ein deutliches Beispiel in diesem Zusammenhang ist der folgende Satz: (Die Menschen kämpfen um den Frieden) "يناضل البشر من أجل السلام" (Yunađl albašar men ajl alsalām). In diesem Beispiel bedeutet das Wort "السلام" (alSalām) der Frieden. Das Wort "سلام" (Salām) hat im Arabischen mehrere Entsprechungen. Das Gemeinte kann man nur durch den Kontext erschließen. Im Koran steht während eines Gesprächs mit Ibrahim:

"يا نَارُ كوني برداً وسلاماً على إبراهيم" (yā Nāru kūnī barrdān wa slāman'la Ibrahim "

Hier bedeutet "سلام" (Salām) Heil. Im Paradies ist "سلام" (Salām) angeblich die Grußformel. Hier heißt Salam „ich grüße euch“. An einer anderen Stelle nennt Allah das Paradies "دار السلام" (Dāru ās-Salām) (Wohnort des Heils). "السلام" (al Salām) ist außerdem einer der 99 Namen Allahs.

Hier weitere Beispiele:

Das Wort Bayern wird ins Arabische manchmal als "مدينة بافاريا" (Madinat bavaria) oder "مدينة بايرن" (Madinat bayarn) übersetzt.

Das Wort Niedersachsen wird als "نيدرزكسن" (nidersaksen) oder als "سكسونيا السفلي" (saksonia alsofla) übersetzt.

Das Wort Rheinland-Pfalz wird als "منطقة الراين" (mantikat al rain) oder "راين لاند بفالتس" (rain land pfals) wiedergegeben.

Das Wort Donau wird als "نهر الدوناو" (nahr aldonau) oder "نهر الدانوب" (nahr aldanoub) übersetzt.

Das Wort Nordsee wird als "بحر الشمال" (bahr alshmal) oder "نوردزي" (nord see) übersetzt.

#### 1.5.1.3. Die Abkürzungen

Die Abkürzungen können auch solche Übersetzungsfehler verursachen:

Das ZDF wird oft als "تست دي اف" (tst di if) übersetzt, was als bloße Buchstaben betrachtet wird. Nach der Übersetzung versteht man nicht, was das bedeutet.

Die DW wird oft als "دي في" (di fi) wiedergegeben.

Die SDP wird oft als "س بي دي" (is bi di) übersetzt.

#### 1.5.1.4. Die kulturell geprägten Wendungen

Auch die kulturell geprägten Wendungen bilden ein Problem für die Studenten bei der Übersetzung. House (2004<sup>a</sup>, 496) setzt auch voraus, dass Kulturwissen, einschließlich des Wissens über Subkulturen, eine notwendige Voraussetzung ist, um richtig übersetzen zu können. Aus ihrer Sicht ist hierbei das Wissen darüber, wie sprachliche Einheiten in bestimmten situativen und soziokulturellen Kontexten verwendet werden, von zentraler Bedeutung. Denn es ist in erster Linie das Wissen über die Verwendung eines sprachlichen Ausdrucks in einer bestimmten kulturellen Situation bzw. das Wissen über die pragmatische Bedeutung eines Ausdrucks.

Ein Beispiel dafür ist: Es wird nichts so heiß gegessen, wie es gekocht wird! Übersetzt man diese feste Wendung wörtlich, so lautet die Übersetzung: (In yu'kal šy' kamā tobikh) "لن يؤكل شيء" "ساخن كما طبخ", was falsch und nicht gemeint ist. Beachtet man aber die kulturellen Hintergründe bei der Übersetzung, so sieht es aus: "ما بين غمضة عين وانتباهتها يغيرا الله من حال إلى حال". (ma byn gamd̄t "īn wa intibahatiha yuḡāīr allah men hal ila hal).

#### 1.5.1.5. Kulturelles Erbe

Der Satz: Er sieht wie eine Eule aus!" هو مثل البومة" (hwū mtlu albūmah) hat in den beiden Kulturen unterschiedliche Bedeutungen: Eine Eule symbolisiert bei den Arabern Pech, wobei sie in der deutschen Kultur ganz im Gegenteil ein Symbol der Weisheit und der Würde ist. So ist die Bedeutung dieses Satzes in den beiden Kulturen anders zu verstehen. Ein weiteres Beispiel hierzu ist das Wort Mond. Es ist im Arabischen ein Symbol der Schönheit, wobei er in der westlichen Kultur ein Symbol für den Wechsel der Natur ist.

So ist die Bedeutung des Satzes: Sie ist wie der Mond" هي مثل القمر" (hīa mtlu alkamar) in den beiden Kulturen anders zu verstehen. Solche Beispiele u.a. kommen oft im Fremdsprachenunterricht beim Übersetzen vor, die die Lehrer v.a. durch das Aussuchen von kulturell geprägten Übersetzungstexten hätte vermeiden können. Solche kulturell geprägte Übersetzungstexte, die sich vor allem mit den kulturellen Elementen befassen, sollten im Übersetzungsunterricht bewusst und gezielt integriert werden. Als Beispiele dafür sind unterschiedliche Zeitungsartikel mit zahlreichen Themenbereichen sowie die Top-Themen mit unterschiedlichen Themenbereichen zu nennen. Mit solchen Themenbereichen könnten die Studenten sich gleichzeitig über Neues aus aller Welt informieren und dabei ihren kulturellen Horizont erweitern.

#### Resümee

Diese Darstellung hat uns klar gezeigt, dass Sprache und Kultur miteinander verzahnt sind und dass die kulturellen Aspekte ein wesentliches Element im Fremdsprachenunterricht sind, die einen großen Einfluss auf den Verlauf der Informationsvermittlung im DaF-Unterricht ausüben können.

Mithilfe der kulturellen Aspekte beim Sprachenlernen können die Studenten in die Welt hinausblicken sowie ihren Horizont erweitern.

Die Kultur muss lebendig und in konkreten Situationen erlebt werden, auch wenn man davon in den Büchern liest.

Die Idee des interkulturellen Lernens scheint in diesem Zusammenhang sehr nützlich aber auch erforderlich zu sein. Denn dieser Prozess basiert auf der Idee, Mutter- und Fremdsprache zu verbinden, zu vergleichen und letztlich zusammenzuführen.

Die sprachlichen Elemente im Unterricht sind eine Voraussetzung für den Erwerb der kulturellen Aspekte, die wiederum für das richtige Kommunizieren mit dem Fremden notwendig sind.

Die Bedeutung der Kultur erklärt sich vorwiegend dadurch, dass einige Handlungsgewohnheiten bzw. Verhaltensweisen nur unter kulturellen Voraussetzungen verstanden werden können.

In diesem Sinne ist das Fach Übersetzung mehr als reine Wiedergabe eines Textes von einer Sprache in eine andere. Sie vermittelt dem Lerner reiche Informationen aus dem jeweiligen Kulturkreis.

Aufgrund dessen darf das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht nicht bei der Wissens- und Informationsvermittlung stehen bleiben, sondern soll v.a. an der Weiterentwicklung von Fähigkeiten des Studenten beim Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften arbeiten.

## **Bibliographie**

- Bausinger, Hermann. 1988. Stereotypie und Wirklichkeit. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. v. WIERLACHER, ALOIS, u.a.. München: Iudicium 1988/14.
- Bechtel, Mark. 2003. *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem: Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar. Delanoy, Werner. (Hrsg.) 1999. *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, Eva. 2003. *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Byram, Michael. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coseriu, Eugenio. 1988. *Sprachkompetenz, Grundzüge einer Theorie des Sprechens*. Bearb. und hrsg. von Heinrich Weber. Tübingen 1988.
- Dedecius, Karl. 1993. *Übersetzen, Verstehen, Brücken bauen*. Berlin: Schmidt. (=Göttinger Beiträge zur internationalen Übersetzungsforschung; Bd. 8). 8 -21.



- Deutscher Kulturrat (Hrsg.) 2009. *Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel*. Berlin: Deutscher Kulturrat.
- Erdmenger, Manfred (1996): *Landeskunde im Fremdsprachendidaktik*. 1. Aufl. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Europarat. (Ed.) 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Fäcke, Christiane . 2011. *Fachdidaktik Spanisch. Einführung*. Tübingen: Narr.
- Freise, Josef. 2005. *Interkulturelle soziale Arbeit. Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz*. Schwalbach/Ts.
- Hall Edward T. 1959. *The Silent Language*. New York: Doubleday.
- Hamburger, Franz. 1999a. Von der Gastarbeiterbetreuung zur Reflexiven Interkulturalität. In: *Migration und soziale Arbeit*, Heft 3-4, S. 33-39 .
- Heyd, G. 1991. *Deutsch lehren*. Frankfurt a.M.
- Hofstede, G. 2006. *Lokales Denken, globales Handeln: interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. 3. Aufl., München.
- House, Juliane. 2004a. Culture-specific elements in translation. *Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung*, Band 26.1, Berlin, New York, S. 494-504.
- Huneke, H.W., Steinig, W. 1997. *Landeskunde in DaF*. Berlin (51-61).
- Kassem, Nabil. 1993. Stereotype und Stereotypbildung als interkulturelle Dauerherausforderung. In: *Kairoer Germanistische Studien*, Bd. 7, Kairo.
- Kassem, Nabil. 2002. *Erste Einführung in die Methodik des Deutschen als Fremdsprache*. Kairo.
- Klippel, Friederike. 2000. *Englisch in der Grundschule, Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: University Press.
- Krapoth, Hermann. 1998. Übersetzung als kultureller Prozess. *Göttinger Beiträge zur Internationalen Übersetzungsforschung*, Band 16, Schmidt Verlag.
- Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.) 1994. *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

- Lauscher, Susanne. 1998. Zum Kulturbegriff in deutschen Arbeiten zur Translationswissenschaft. Eine Bestandsaufnahme. In: Holzer, Peter; Cornelia Feyrer (Hrsg.), *Text, Sprache, Kultur*. Frankfurt a. M., S. 277-289.
- LunguBadea, G. 2004. *Teoria culturemelor, teoria traducerii*. TransTimisoara: EdituraUniverstität de Vest.
- Meyer, Hilbert. 2004. *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen/Scriptor.
- Najm Haddad. 1983. Alltägliche Verhaltensweisen und Sprache. Ein deutsch-arabischer Vergleich für fremdsprachendidaktische Zwecke. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. Oktober 1983, S. 77 - 84.
- Neuner, Gerhard. 1999. Interimswelten im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar u.a. (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 261-289.
- Oksaar, Els. 1988. *Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Oomen Welke, Ingelore. 1990. Grundschuldidaktik in Europa – Europa in der Grundschuldidaktik. In: Spillner, Bernd (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt, Bern, New York, Paris: Peter Lang, S. 98-99.
- Pauli, Kaikkonen. 1993. *Fremdsprachenerlernen - ein individueller, kulturbezogener Prozess - einige Beobachtungen im Rahmen eines erlebten Kultur- und Landeskunde betonenden Unterrichtsversuches*. Unterrichtswissenschaft 1.
- Pieklarz, Magdalena. 2006. *Stereotype und Affektivität im interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Adam Mickiewicz University Press, 109-121.
- Posner, R. 1988. Semiotics vs. Anthropology: Alternatives in the Explication of Culture. In: Koch, W.A.: *The Nature of Culture*. Bochum 1988. S.240-295.
- Rieger, M. 2008. *Die Deutschen sind so kalt! – Nähe und Distanz in interkulturellen Begegnungen*. Münster et al.: Waxmann Verlag, 83-98
- Risager, K. 2006. Language and Culture: Global Flows and Local Complexity. Clevedon&Buffalo: *Multilingual Matters*. S.157-170. Tübingen: Franke.
- Risku, H. 1998. *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg.
- Thomas, Alexander. 1996. Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, S. 107-136.
- Volkman, L. 2010. *Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache*. Tübingen: Narr.

Waldenfels, B. 2006. *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

**Vergleichende Wissenschaften als Ergänzung der Germanistik in Ägypten:  
Kommunikative Wege und interkulturelle Ziele der Einführung von fachgermanistischen  
Fächern in der arabischen Muttersprache.**

Fatma Oukasha – Al-Azhar Universität

**Erkenntnisinteresse**

Es ist unbestreitbar, dass das Studium der Germanistik in Ägypten (bzw. in anderen arabischen und nicht-arabischen Ländern) nicht nur das Kennenlernen der deutschen Sprache umfasst, sondern auch die Begegnung mit der deutschen Kultur zum wesentlichen Ziel hat. Jedoch wird sich dies kaum realisieren lassen, ohne dass diese Sprache und Kultur richtig, nämlich verständlich, vermittelt wird. Das vorhandene Modell des Germanistik-Studiums an den arabischen Germanistik-Abteilungen bietet diese Gelegenheit des tiefen interkulturellen Kennenlernens m.E. kaum. Es werden überwiegend komplizierte Fachinhalte in der Fremdsprache vermittelt, ohne dass es zu einem profunden Verständnis der fremden Kultur kommt. Dies ist vergleichsweise beim Studium der Arabistik in Deutschland nicht der Fall. Hier erfolgt ein geordneter (systematischer) Rückbezug auf die Muttersprache, da diese Sprache die Manifestation einer nationalen Kultur und einer nationalen Identität ist, vor deren Hintergrund die Begegnung mit der Fremdsprache stattfindet.

**Gegenstand, Methode und Ziel des Forschungsvorhabens**

Die vorliegende Studie möchte einen Überblick über die vielseitigen Problemfelder des Germanistikstudiums in Ägypten geben. Zu denen zählen z.B. Schwierigkeiten, die sich beim Verstehen und Erwerb von deutschsprachigen fachspezifischen Inhalten während des Uni-Studiums und in der postgradualen Phase zeigen, sowie kommunikative Hindernisse innerhalb und außerhalb des Studiums.

Darauf aufbauend sollen konstruktive curriculare Verbesserungsvorschläge gemacht werden, und zwar in Form eines methodisch-didaktischen Modells, das sich als interdisziplinär und interkulturell auffassen lässt.

Basis dieses Modells ist die Anerkennung von der Rolle der Muttersprache und der muttersprachlichen Kultur bei der Erfüllung kommunikativer Zwecke. Diese Anerkennung soll einerseits durch die *Einführung von Übersetzungen parallelen Wissensinhalten in der Muttersprache*, und andererseits durch *vergleichende Wissenschaften* (insbesondere Kultur-, Literatur- und Sprachwissenschaft) verwirklicht werden. Dieser vergleichende Ansatz könnte sich dann automatisch in die bessere Qualität der *Sprachkritik bzw. Sprachreflexion* widerspiegeln.

### **Fremdsprache und Identität**

Wie anfangs erwähnt, hat das Studium einer Fremdsprache eine unmittelbare Wirkung auf das Identitätsverständnis der Studierenden, das durch die intensive Beschäftigung mit fremdsprachlichen Inhalten automatisch beeinflusst wird.

Für einen identitätsunbewussten Menschen kann es schwer sein, neben seiner eigenen Kultur auch andere kulturelle Identitäten umfassend zu verstehen, gerade im Zeitalter der Globalisierung. Der Lernende sollte daher immer wieder zu seiner Kultur und Sprache zurückkehren, um eine ausgewogene Identität zu behalten und zugleich andere Identitäten zu begreifen. "Denn wer ohne Identität ist, kann keine Brücken zum anderen bauen. Nur wer zu sich selbst sprechen kann, sich selber achtet, kann auch zum anderen sprechen und seine Eigenart achten". (Vgl., Becker 1998, 9)

In der afrikanischen Germanistik weist Ihekweazu auf die Suche nach Identität in der fremden Kultur hin: „Das Aufbruchsignal der afrikanischen Germanistik ist zweifellos die Suche nach dem eigenen Bildnis in der fremdkulturellen Literatur“. (Ihekweazu 1985, 294) Was aber, wenn das eigene Bildnis verschwommen oder vielen gar nicht bekannt ist?

Viele arabische Germanistik-Studierende wandeln sich nach langjährigem Studium (besonders nach Magister- und Doktorarbeit) allmählich zu einem sozusagen "Mischcharakter" mit einer "Flickwerk-Identität"<sup>1</sup>. Zwar beherrschen sie sehr gut die deutsche Sprache, sind aber trotzdem keine (deutschen) Muttersprachler und verfügen zugleich kaum über paralleles Wissen in ihrer muttersprachlichen (arabischen) Kultur und Sprache. Das Ergebnis ist m.E. eine irritierte Person, der es an einer überzeugenden arabischen Identität mangelt. Ein arabischer Germanist

<sup>1</sup>Die Bezeichnung ist Wolfgang Welsch entnommen, vgl., Welsch 2012: *Was ist eigentlich Transkulturalität?* In: Kimmich, Dorothee; Schahadat, Schamma (Hrsg.): *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität*. Bielefeld: transcript Verlag, 25-40.

verbringt zahllose Stunden, um seine einfachen aber klugen Forschungsideen auf Deutsch zu formulieren und benötigt am Ende natürlich eine muttersprachliche Sprachkorrektur bzw. Redaktion. Am Ende wird sein Beitrag in Deutschland als "Auslandsgermanistik" bezeichnet, von der man dort "aus guten Gründen" nicht gerne redet (Erhart 1998, 181).

### **Modellvorschlag für die Germanistik in Ägypten: Ziele und Wege**

Die vorangegangenen kritischen Bemerkungen führen zu der oft gestellten Frage: Worauf zielt das germanistische Studium in Ägypten überhaupt?

Es kann nicht Ziel sein, sich in einen Menschen zu verwandeln, der schon auf Deutsch träumt. Es darf nicht geschehen, dass man seine nationale Identität aufgibt, nur weil man sich entschieden hat, Deutsch oder andere Fremdsprachen zu studieren und weil man sich wirklich für andere Sprachen und Kulturen interessiert.

Eine unabhängige ägyptische Germanistik muss sich gegenüber dem ‚Diktat der anderen‘ behaupten. Das gelingt m.E. nur, wenn sie sich u.a. noch stärker an der arabischen Sprach- und Literaturwissenschaft orientiert. Erst dann kann sie von beiden Seiten (Auslandsgermanistik und Inlandsarabistik) profitieren. Selbstbewusste ägyptische Germanisten sind solche, deren Interessen sich an der gesellschaftlichen Situation des eigenen Landes orientieren und definieren, und die des Fremdlandes vergleichend wahrnehmen und analysieren.

In ihrem interessanten Beitrag beschreibt Edith Ihekweazu die afrikanische Germanistik – wozu theoretisch auch die ägyptische Germanistik gehört – als „janusköpfig“, das als Sinnbild des Zwiespalts gilt. Mit anschaulichen Worten charakterisiert die Autorin die Krise der afrikanischen Germanistik:

Die afrikanische Germanistik ist in höherem Maße janusköpfig als eine Auslandsgermanistik des europäisch-amerikanischen Kulturkreises: als Germanistik sucht sie Anerkennung auch in Fachkreisen des deutschen Binnengermanistik, versucht – oft zu sehr und vergebens – sich den Sprachregelungen und Methodenströmen anzupassen; als afrikanische Germanistik aber ist sie zunächst einmal gedrängt, sich im eigenen Land zu legitimieren, ihre Relevanz unter Beweis zu stellen. (Ihekweazu 1985: 289)

Ich stimme Ihekweazu darin zu, dass der afrikanische Germanist sich für den „ungemütlichen Balanceakt, für den dauernden Zwiespalt“ entscheiden muss (Ebd., 299). Das

bedeutet mit anderen Worten, er muss über eine Doppelkompetenz in beiden Richtungen verfügen und diese gleichmäßig entwickeln.

Die afrikanische Germanistik ist immer noch im „Zustand kultureller Entfremdung“ verhaftet:

Blindes Opfer des Eurozentrismus muss sie jetzt – von Europa – die Kritik desselben erlernen und sich über die „afrikanische Erfahrungsweise europäischer Literatur“ aufklären lassen. (Ebd.: 291)

Ihekweazu bestätigt, dass Kulturunterschiede nicht nur in literarischer Produktion bedeutsam sind, sondern auch in der „Rezeption“. Somit propagiert die Autorin den „Gedanken einer kulturspezifisch variablen Germanistik, der Gleichberechtigung von Binnen- und Auslandsgermanistik“. (Ebd.: 289)

Man muss m.E. konkret also aus der Isolation eines „Minifaches“ Germanistik herauskommen, und zwar durch Anschluss an die arabische Romanistik (Arabistik), gemeint ist ein systematischer Rückzug auf das eigene Terrain „arabische Sprache und Literatur“.

Das in der vorliegenden Arbeit vorgeschlagene Modell soll zur tiefen Einbettung deutscher Kultur, Literatur und Sprache in das Gewebe des arabischen Bewusstseins beitragen - nämlich durch die (parallele) Einführung der fachgermanistischen Fächer in die arabische Muttersprache. Jeder geglückte Verständnisprozess erfolgt hauptsächlich über die Muttersprache. Die arabische Sprache ist an dieser Stelle das Instrument des Verstehens und nicht nur eine Alternative dazu. Im Kontext der Weltverkehrssprache betont Wolfram Wilss die starke Bindung des Menschen an seine Muttersprache:

Die mangelnde Durchsetzungsfähigkeit des Esperanto, der wohl bekanntesten – und von Hitler und Stalin verbotenen – Welthilfssprache, ist darauf zurückzuführen, dass die Muttersprache überall auf der Welt als die Trägerin und Vermittlerin der „Erfahrungserstwelt“ gilt. Nur in seiner Muttersprache kann sich ein Sprachbenutzer richtig ausdrücken. (Wilss 2000, 5)

Insbesondere zeigt sich das bei komplexeren Wissensinhalten, die eher in der Muttersprache eingeführt und mit eigenem Kultur- und Sprachgut verglichen werden sollen.

Das bedeutet jedoch nicht, dass die Verfasserin in diesem Modell auf das Studium der deutschen Sprache verzichten möchte. Vielmehr bildet der DAF-Unterricht einen wichtigen Baustein des Modells. Allerdings ist es hier zweckmäßig, zwischen DAF-Unterricht und fachspezifischen germanistischen Fächern zu unterscheiden.



Diese Unterscheidung sollte auch methodologisch (d.h., auf das Curriculum bezogen) erfolgen. Beispielsweise soll der DAF-Unterricht primär auf Deutsch stattfinden, während andere Fachfächer eine 'Hybridisierung' erlauben müssten, also (Deutsch-Deutsch/Deutsch-Arabisch/Arabisch-Deutsch) in Form eines parallelen Wissensvergleichs.

Von besonderer Bedeutung scheint deshalb der Vorschlag zu sein, neue Fächer in das Studium der Germanistik zu integrieren oder vorhandene Fächer umzustrukturieren, um die sprachlich-kulturelle Identität der Studierenden zu akzentuieren bzw. zu bewahren.

Gezielt soll der Beitrag der arabischen Sprache zum Lernprozess akzentuiert werden, welches sich auf die Identitätsbestätigung der Germanistik-Studierenden positiv auswirkt.

Um ein kommunikativ-interkulturelles Modell der Germanistik (in Ägypten) ziel- und strukturgemäß entwickeln zu können, müssen zunächst wichtige Fragen beantwortet werden. Diese sind von relevanter kommunikativer und interkultureller Bedeutung und bilden eine solide theoretische Basis des Modellvorschlags. Die erste Frage betrifft wiederum das Ziel des Germanistikstudiums in Ägypten.

### **Worauf zielt das Studium der Germanistik in Ägypten?**

Deutschabteilungen nehmen jedes Jahr eine überwiegend große Anzahl von Studenten (zwischen 40-450) auf und es stellen sich mehrere Fragen: Wie viele davon beherrschen die deutsche Sprache so gut, dass sie wissenschaftliche Arbeiten auf Deutsch verfassen könnten? Welche Kriterien gelten für die Einstellung der Besten als angehende Lehrkräfte? Sind diese Kriterien angemessen? Was geschieht mit dem Rest der Studenten? Welche Qualifikationen können sie erwerben? Wäre es ihr Ziel Deutschlehrer zu werden, so kann das Goethe-Institut dieses in einem oder höchstens zwei Jahren professioneller erreichen. Was bleibt dann vom universitären Studium?

Gerhard Neuner warnt daher davor, dass die Deutschlehrausbildung sich einer „Handwerkslehre“ erschöpft, die „sich auf das sprachpraktische Training und die Lehrmethodik beschränkt“. (Neuner 1995, 91) Vielmehr ist er der Meinung, dass „die Gleichsetzung der Inhalte der Fachsprachen-Lehrerausbildung mit „Methodik“, wie sie ... terminologisch vor allem in den ehemals sozialistischen Ländern vorgenommen wurde“ die „Abwertung und den „schlechten Ruf“ der Fachdidaktik als Universitätsdisziplin erklärt (ebd., 92).

Ägypten und dieser ägyptischen Gesellschaft gegenüber sind wir mit spezifischen Aufgaben verpflichtet. Unter diesen Aufgaben ist die Information der Gesellschaft die wichtigste. Diese beinhaltet das Wissen um die fremde Sprache und Kultur und kann viele Formen haben; z.B. die Übersetzung deutscher Texte ins Arabische, die Bearbeitung bestimmter literarischen Formen oder Hinweise auf kulturelle Traditionen. Kommentare, Analysen und eigene Textproduktionen sind weitere Formen der Bekanntmachung deutscher Sprache und Kultur.

Um Fähigkeiten zu entwickeln, die der Erfüllung gesellschaftlicher Bedürfnisse dienen, ist das vorhandene Curriculum der Germanistik in Ägypten reformbedürftig. Dies sollte andere Ziele im Auge behalten und zielgemäß arbeiten.

Im Vorwort des Bandes der internationalen Germanistentagung in Kassel 1995 mit dem Thema: „Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik“ heißt es:

Das Fach muss in der Konkurrenz mit anderen Philologien bestehen können und sich an den beruflichen Bedürfnissen und dem von Land zu Land verschiedenen kulturellen Kontext der Studierenden orientieren. (Blamberger/Neuner 1995, 5)

Eigentlich haben Curricula die Aufgabe, das Gleichgewicht zwischen Wissenschaftlichkeit und Professionalität zu wahren (Vgl. Forstner 2000, 171 f). Insbesondere sollte diese Aufgabe im Rahmen der Ausbildungsinstitute erfüllt werden. Dieses Gleichgewicht kann ohne Verstehen des Erlernen bzw. die Verständigung darüber nicht zu Stande kommen. Die konsequente Frage lautet demnach: Erweist sich die deutsche Fachliteratur schwierig für den Auslandsgermanisten?

Auch in anderen germanistischen Seminaren erweist sich die deutsche Fachliteratur als zu kompliziert für den Auslandsgermanisten. So berichtet Anthony Stephens in seinem Aufsatz *Das Gespenst der Wissenschaftlichkeit in der „Auslandsgermanistik“* von seiner „recht ernüchternden Erfahrung“ in Australien, und zwar mit einer Gruppe von Studenten mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen. Sie hatten Verstehensprobleme mit Heines Erzählung „Der Rabbi von Bacherach“. Der Autor hatte ihnen einen von ihm verfassten Aufsatz in deutscher Sprache an die Hand gegeben, in der „naiven Hoffnung“, „er könne den Studenten helfen, einen Zugang zu Heines Text zu finden“. Stephens resümiert:

Das Fazit, das ich aus dieser Niederlage gezogen habe, lautet: wenn die deutsche Literatur exotisch ist, so erweist sich die deutschsprachige Sekundärliteratur als weitaus exotischer. Was prinzipiell als Hilfsmittel zum besseren Verständnis gemeint wird, kann tatsächlich von einer ernsthaften Beschäftigung mit den primären Texten abschrecken. (Stephens 1995, 111)

Der Autor betont, dass der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit seitens der deutschen Germanistik „in einem von den Kriterien der Naturwissenschaft nur vage oder kaum differenzierten Sinn“ durchaus zu einem Problem führe, das über das Verstehen selbst zur äußeren Grenzen der Disziplin hinausgehe. In einem scheinbar verzweifelten Ton meint Stephens:

Alle praktizierenden Germanisten außerhalb Deutschlands wissen ja, dass ihre Disziplin von modebedingten Irrationalismen nur so wimmelt, den krassesten ideologischen Schwankungen im Verlaufe dieses Jahrhunderts unterworfen worden ist und manchmal Diskursstile pflegt, die eine Kompliziertheit produzieren, die rein vordergründig bleibt, und dass solche Faktoren erheblich zum permanenten Verfremdungseffekt beitragen, der in anderen Ländern von der Germanistik ausgeht. (Ebd., 112)

Das ist z.B. die Lage der schönen Literatur. Ich könnte weitere Beispiele hinzufügen, und zwar aus der ‚harten‘ Werkstatt „Sprachwissenschaft“. Dort ist die Fachsprache mit ihren schwierigen Inhalten zweifellos „exotischer“. Aus der Tatsache heraus, dass Deutsch und Arabisch zwei völlig unterschiedlichen Sprachsystemen entstammen, können sich verschärfte Verstehensprobleme erklären.

*Kurzum:* Eine interkulturell und kommunikativ orientierte Germanistik sollte sich auch mit der arabisch-ägyptischen Wirklichkeit und Forschungstradition beschäftigen, d.h. die Gegebenheiten sprachlicher und kultureller Differenzen müssen im Zusammenhang der Verbesserung vorhandener germanistischer Curricula in Ägypten unbedingt berücksichtigt werden. Um ein solches Konzept entwickeln zu können, scheint es am Anfang notwendig zu sein, sich erst mit den Begriffen „Kommunikation“ und „interkulturelles Lernen“ zu beschäftigen.

### **Erfüllt das vorhandene Modell der Germanistik in Ägypten die Voraussetzungen einer geglückten Kommunikation?**

Es gibt zahlreiche Definitionen von Kommunikation, die sich als normativ oder offen beschreiben lassen. Analysiert man diese, so zeigt sich, dass sie sich auf zwei Komponenten stützen: zum einen die „Verständigung“ zwischen den Beteiligten, seien es Lebewesen oder Maschinen, die ausschlaggebend ist für das Gelingen der Kommunikation; zum anderen die „Beeinflussung“. (Heringer 2010, 11f)

Mit dem Begriff Kommunikation ist „Verstehen“ eng verbunden. Aber ‚Verstehen‘ im Kontext des Fremdsprachenlernens ist umfassender als im normalen Sprachgebrauch. Einerseits soll

der Lerner einen bestimmten ‚Text‘ verstehen, der hermeneutisch gesehen „eine unbestimmte Zahl von Verständnissen“ zulässt, andererseits muss er die Sprache des Textes verstehen - und nicht zuletzt auch die des Lehrers.

Theoretisch gesehen und ausgehend von einem kommunikativen Verstehensbegriff, verwenden wir Methoden zur Verbesserung des Verständnisses, insbesondere im Gespräch mit Nicht-Muttersprachlern, so Hans Heringer. Neben „Hervorheben der relevanten Elemente, Wiederholungen, Reformulierungen, Formulierungsvorschlägen und verstehensbasierenden Nachfragen“ nennt Heringer „Übersetzungen und Rückgriffe auf die Muttersprache“. (Heringer 2010, 49) Diese Methoden werden gelegentlich von einigen kompetenten Lehrern im Fremdsprachenunterricht angewendet, jedoch nicht systematisch als konstruktives Element des Fachsprachenunterrichts eingeführt. Deshalb kann man mit Recht von einer Halbkommunikation sprechen, wenn nicht von einer überhaupt gestörten Kommunikation.

Diese Ausführungen von Heringer im Kontext der interkulturellen Kommunikation stützen den didaktischen Vorschlag in der vorliegenden Arbeit, nämlich dass Übersetzung des behandelten Fachwissens neben muttersprachlichen Rückgriffen bzw. muttersprachlichem Parallelwissen als konstitutive Elemente des Fachsprachenunterrichts eingeführt werden müssen, um ein erfolgreiches Lernkonzept zu verwirklichen, das von einem kommunikativen Verstehensbegriff ausgeht.

Was die zweite Komponente "Beeinflussung" angeht, so gehen viele Auffassungen der Kommunikation von dem Ziel aus, den anderen dazu zu bringen, „sich in der gewünschten Weise beeinflussen zu lassen“. (Keller 1994, 104)

Beim Studium der fachgermanistischen Inhalte für Ausländer könnte als Ziel angestrebt werden, fachwissenschaftliche Erkenntnisse zu erwerben, die – wenn gebraucht – abrufbar sind. Dieses Ziel ist ausreichend für eine Prüfungssituation. Dafür hilft meistens die Lernmethode Auswendiglernen am besten. Aber wie steht es mit dem bekannten Spruch „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“? Ein ägyptischer Auslandsgermanist ‚lebt‘ übrigens unter Nicht-Muttersprachlern und sollte mit ihnen zuerst kommunizieren. Sie sind seine unmittelbaren Kommunikationspartner. In diesem Zusammenhang ist das Konzept der 'kommunikativen Kompetenz' von großer Bedeutung, nämlich die Möglichkeit, sich gleichberechtigt an der Gestaltung seiner Gesellschaft zu beteiligen (Vgl. Roche 2001, 43). Zur Beherrschung dieser Rolle soll der Lerner von Anfang an ausgebildet werden.

Beim Entwicklungsprozess dieser kommunikativen Kompetenz ist die Teilnahme beider (der deutschen und der arabischen) Seiten unentbehrlich. Im Kontext der Kooperation des anderen stellt Roche die kritische Frage:

Ist interkulturelle Kommunikation daher zum Scheitern verurteilt, wenn sie auf die Erfüllung bestimmter Annahmen angewiesen ist, Annahmen, die aus einem westlichen Kulturverständnis stammen und in Wirklichkeit nicht von allen Kulturen geteilt werden? (Roche 2001, 44)

Als Beispiel für das Scheitern derartiger Kommunikation (in Form eines lernerzentrierten Unterrichtes) führt Roche an:

Ein japanischer Student wird sich daher in einer doppelt fremden Situation finden: kulturell fremde Aufgaben in einer fremden Sprache zu bearbeiten, und das in einer Umgebung, die besonders auf die Reduzierung von Fremdheit zugeschnitten ist. Aus einer derart verfremdeten Lernsituation ist kaum Produktives zu erwarten, eher ein Mißlingen der Aufgabe und Frustration auch auf Seiten des Lehrers. (Ebd., 44f)

An dieser Stelle stellt sich die Frage: Was bedeutet interkulturelle Germanistik? Mit anderen Worten: wie ist das Konzept „interkulturelles Lernen“ beim Studium der Germanistik zu realisieren?

Mit dem Ansatz der Interkulturalität ist das „Interaktionsverhältnis verschiedener Kulturen“ miteinander zu verstehen. Das Modell der Interkulturalität beruht ebenfalls auf angenommenen Differenzbeziehungen zwischen dem kulturell Eigenen und dem kulturell Anderen (Vgl. Sinner 2011, 2).

Der 'interkulturelle Charakter' eines Fremdsprachenlerner kann - aus meiner Sicht - in Form eines Buches dargestellt werden: Auf der einen Seite des Buches steht das "Du" als Symbol für Wissensinhalte der fremden Sprache und Kultur, die das "Ich" auf der anderen Seite mit dem Hintergrund der eigenen Sprache und Kultur rezipiert, über diese fremden Inhalte - mit Hilfe eigener Forschungstraditionen - reflektiert und sie nicht zuletzt in seiner Muttersprache wiedergibt. (s. Illustration)

Wiedergabe  
bzw. Reflexion  
über rezipierte  
Wissensinhalte  
der fremden  
Sprache/Kultur  
mit dem  
Hintergrund  
eigener  
Sprache/Kultur



Aufnahme  
bzw.  
Rezeption  
der  
Wissensin  
halte  
fremder  
Sprache  
und  
Kultur

Es lässt sich nun fragen: Woraus bestehen die Komponenten eines interkulturellen Lernens konkret?

Bezogen auf den Schwerpunkt "interkulturelle Germanistik" bedeutet dies: Wie kann man interkulturelle Ziele beim Lernen der deutschen Fremdsprache und Kultur erreichen?

Interkulturalität beim Studium der Germanistik könnte man mit der Umformung vorhandener fachspezifischer Fächer verwirklichen. Gemeint sind die Fächer Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft und Übersetzungswissenschaft. Hier soll wiederum betont werden, dass der DaF-Unterricht primär auf Deutsch stattfinden muss, wodurch fremdsprachige Fertigkeiten entwickelt werden, nämlich Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen. Im Folgenden wird versucht, detaillierte Einheiten einer alternativen arabischen Germanistik schematisch darzustellen.

### **Entwurf eines neuen Curriculums der arabischen Germanistik**

Ausgehend von vorangehenden interkulturellen Kommunikationsansätzen scheint es sinnvoll, sich bei der Formulierung von germanistischen Fächern in Ägypten auf Rezeptionsprobleme der eigenen Kultur und Sprache zu konzentrieren. Die Lösung für eventuelle Verstehens- und Reflexionsprobleme in der germanistischen Fachsprache kann in dem vorgeschlagenen Modell zunächst durch Einreichung von Übersetzung der zu behandelnden Texte

und anschließender Einführung von parallelen Wissensinhalten in der jeweiligen Muttersprache erreicht werden (s. Schema 1,2,3).

(Schema 1)

Schema 2

(Schema 3)

(Ich verzichte hier bewusst darauf, eine konkrete Lehrskizze zu gestalten, da es mir in erster Linie darum geht, eine ‚interkulturelle‘ Methodik beim Erwerb vom fremden Fachwissen zu entwickeln.)

Diese schematische Darstellung der Fachgebiete *Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft* sind im großen Maße exemplarisch für andere Fachgebiete wie z.B. *Übersetzungswissenschaft* und *Forschungsmethoden*. Solche Fächer können ebenfalls nach diesem interkulturellen Lernkonzept gestaltet werden.

Dem Auslandsgermanisten sollte im Anschluss gestattet werden, über diese Texte in seiner Muttersprache zu reflektieren. Im Laufe dieses vielschichtigen, mehrschrittigen Prozesses vollzieht sich das wirkliche interkulturelle Lernen. Denn kulturelle Anschauungen und Interessen variieren von einem Land zu anderen und von einer Generation zur nächsten.

Was die germanistische Literaturwissenschaft betrifft, so weist W. Erhart mit Recht darauf hin, dass die neue Generation von Studierenden Seminare und Veranstaltungen zu den „sogenannten Klassikern der deutschen Literatur“ gerne besucht, jedoch mit anderen Zielen als viele Generationen vor ihnen. Der Autor setzt fort:

Die Studierenden wollen heute in der Regel beides: Kenntnisse über den Kern des Faches *Neuere Deutsche Literaturwissenschaft*, aber auch die Verknüpfung des Faches mit der modernen Welt, mit den Medien und dem Kulturbetrieb. Statt an neuen Informationen und Forschungsarbeiten zur kanonischen Literatur sind sie eher an Vermittlungsformen, an theoretischen, auch medientheoretischen Modellen und an der ‚Anwendung‘ des Faches *Germanistik* interessiert. (Erhart 1998, 176)

(Ich darf auch hinzufügen, dass unsere arabischen Germanistik-Studierenden noch mehr unterschiedliche Ziele anstreben als deutsche Germanisten. Sie zielen z.B. darauf, Deutschlehrer



und Übersetzer zu sein, sowie (mittels Beruf) in engen Kontakten mit deutschen Muttersprachlern zu kommen. Nicht selten träumen sie von der Reise nach Deutschland.)

Erhart wirft sogar eine Frage auf, die unmittelbar mit der heutigen Situation der arabischen Germanistik in Zusammenhang steht, nämlich: "Wozu sollen Germanisten in Zukunft ausgebildet werden?" (Ebd.,177)

Erhart bezweifelt sogar, dass die deutsche Gesellschaft heute noch Experten in deutscher Literatur braucht, sondern vielmehr „Kulturexperten in Europa, die für eine europäische Mediengesellschaft ausgebildet werden“. Auch wenn dies zur „Auflösung des nationalen *Kanons*, Inter- oder Transdisziplinarität“ führen würde (Ebd., 177).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Jörg Schönert, als er die relevanten, grenzüberschreitenden Erweiterungen des Gegenstandsbereichs der Sprach- und Literaturwissenschaft zu registrieren versucht. Nicht nur "Binnendifferenzierungen im Fachstudium ‚Deutsche Sprache und Literatur‘ sondern auch „Auswanderungen von Forschungsinteressen“ treten in „das weithin ungeordnete Terrain von integrativen Disziplinen wie Semiotik, Anthropologie oder Kulturwissenschaft“. (Schönert 1995, 11)

Diese interdisziplinären Ideen sind die tatsächliche Verkörperung der Interkulturalität in der Germanistik und werden von zahlreichen Wissenschaftlern aus verschiedenen Weltregionen geteilt. So propagiert Amadou B. Sadjı für *Interdisziplinarität als Arbeitsprinzip auch der afrikanischen Germanistik*. Nach ihm „müßten so verallgemeinerte Konzepte wie Pluridisziplinarität, Interdisziplinarität, selbst Überdisziplinarität privilegiert werden“. (Sadjı 1985, 306) Sadjı versucht ein Modell zu entwerfen, wonach das Fach Germanistik mit Philosophie und Geschichte in Verbindung gebracht werden kann. Weiter führt er aus:

Soziologie und Geschichtswissenschaft sind neben Philosophie die Fächer, die am besten dabei helfen können, wenn in den afrikanischen Ländern auf der Suche nach eigener Identität ideologische Tendenzen aus Ost und West unter den Bedingungen des Neoliberalismus aufgenommen werden. (Ebd., 311)

## **Übersetzungen und parallele Wissensinhalte in der Muttersprache**

Innerhalb der germanistischen Hauptfächer ‚Sprach- und Literaturwissenschaft‘ sollen nach dem vorgeschlagenen Modell je nach Inhalt schwerpunktmäßig arabische Sprach- und Literaturwissenschaft integriert werden.

Beispielsweise können neben Theorien und Geschichte der deutschen Sprachwissenschaft auch Theorien aus der arabischen Sprachwissenschaft als Vergleichsbasis eingeführt werden, sowie Übersetzungen der behandelten deutschsprachigen Inhalte in der arabischen Muttersprache. Diese Parallelität von muttersprachlichen und fremdsprachlichen Wissenschaftsdisziplinen innerhalb desselben Faches hat den Vorteil und die Funktion, die studierten Wissensinhalte in das arabische Bewusstsein der Lerner zu integrieren. Eine derartige Vertiefung kann produktiv gestaltet werden, wenn der Lerner anschließend die Möglichkeit hat, darüber in seiner arabischen Muttersprache zu reflektieren. Durch diese Reflexion wird zunächst auch das Verstehen gesichert. Der Lerner wird in die Lage versetzt, Informationen zu analysieren, zu vergleichen und dies kann ihn in einer fortgeschrittenen Phase dazu befähigen, misslungene Übersetzungen zu verbessern oder sogar selbst innovative Übersetzungen zu initiieren.

Ein konkretes Beispiel für dieses Modell des Lernens ist die Lerneinheit „Textlinguistik“. Für Textlinguistik als weites linguistisches Thema gibt es zahlreiche deutsche Quellen. Die meisten Einführungen sind für den arabischen Student schwer zu verstehen, d.h. eine fortgeschrittene Phase des Lernens zu erreichen, die eine eigenständige wissenschaftliche Textproduktion ermöglicht und die sich nicht ausschließlich auf passive Aufnahme oder auf Auswendiglernen beschränkt.

Deshalb wäre es hilfreich, am Anfang des Studiums eines solchen Themas auf Übersetzungen zurückzugreifen, die das Verstehen ‚möglicherweise‘ erleichtern. Im Bereich der Textlinguistik sind zahlreiche Übersetzungen vorhanden. Hier könnte es auch eine Herausforderung für die Studenten sein, die Qualität der Übersetzung zu besprechen. Denn Übersetzungskritik benötigt meistens eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text, die am Ende zum tieferen Verstehen des Originaltextes führt.

Neben Übersetzungen gibt es Bearbeitungen und Annäherungsversuche in arabischer Sprache, die versucht haben, Züge der (westlich geprägten) Textlinguistik zu skizzieren und in Zusammenhang mit der arabischen Philologie zu bringen<sup>2</sup> oder mögliche Vergleiche zu ziehen, die durchaus beim differenzierten Auffassen bzw. Verstehen des neuen komplizierten Wissensgebiets

---

<sup>2</sup>Hier wäre z.B. das Buch „بلاغة الخطاب وعلم النص“ von Salah Fadl zu empfehlen:

helfen. Diese Phase sollte mehrmals wiederholt werden und in jede Unterrichtseinheit – so weit wie möglich – integriert werden. Man sollte sich nicht auf die Fächer „Vergleichende XY“ verlassen, die nur 2 oder 3 mal im ganzen Studium (8 Semester) vorkommen. Diese separate Lernmethode hilft zwar im jeweiligen Fach, das sprachliche oder literarische Wissen zu vertiefen, lässt aber ein kreatives, produktives Vermögen bei anderen authentischen Disziplinen schwer erwerben.

Ohne Zweifel setzt diese Vorgehensweise eine gewisse Kompetenz der Lehrkraft voraus, die ich hier als ‚interkulturelle Kompetenz‘ bezeichnen möchte. Diese umfasst das nötige theoretische Wissen auf beiden Gebieten der Muttersprache und der Fremdsprache.

Wir sollten mit dem Studium der Germanistik nicht zuletzt das Ziel anstreben, das westliche Denken in den jeweiligen wissenschaftlichen Diskussionen unter den Studierenden zu verbreiten. Unsere Qualifizierung sollte sich nicht allein darauf beschränken, „Deutsch für den Beruf“ zu erwerben. Darauf können andere Sprachinstitute die Studenten vorbereiten. Selbstbewusste Übersetzer, bilinguale Nationaldenker, die den Kern der Interkulturalität verwirklichen, auszubilden, sollte nunmehr das eigentliche Ziel des Germanistik-Studiums in Ägypten sein.

### **Wozu vergleichende Wissenschaften?**

Von großer Relevanz für eine inter- und transkulturelle Kommunikation ist „die individuelle Reflexion jedes Kommunikationspartners über die eigenen kulturellen Identitäten“. (Budin 2000, 118) Das erklärt z.B. die kommunikative Funktion und Bedeutung des Vergleichs auf dem Gebiet der Germanistik. Denn Deutschlandkunde wird für den arabischen Studenten erst relevant, wenn „Anknüpfungspunkte oder Kontrastpunkte die Vermittlung strukturieren“. (Ihekweazu 1985, 300) Vergleichende Fächer ermöglichen dem Lerner zudem, die eigene intellektuelle Identität zu reflektieren und analysieren. An dieser Stelle ist eine weitgehende methodologische Bereicherung nötig.

Im Zusammenhang der transkulturellen Kommunikation kritisiert Gerhard Budin den „immer noch zu einseitig“ positivistischen und reduktionistischen Wissenschaftsbegriff des „Westens“ und plädiert für eine „meist telematik-gestützte“ Interaktion mit anderen

---

صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص. سلسلة عالم المعرفة رقم 164. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت 1992.

Dieses Buch könnte auch an dieser Stelle aus Zeitgründen zusammenfassend bearbeitet werden.

Forschungstraditionen, wie u.a. mit der islamischen oder chinesischen. Hierin sieht Budin eine entscheidende Weiterentwicklung des Wissenschaftsbegriffs.

Eine ähnliche Haltung vertritt Ihekweazu. Die Identität eines afrikanischen Germanisten ließe sich nicht durch ein Studium in Deutschland oder eine „Übersiedlung nach Afrika“ gewinnen. Vielmehr bilde sie sich durch „die ständige Reflexion und Überarbeitung der Doppelrolle und Doppelperspektive“. Die Autorin bestätigt aber auch die im vorliegenden Beitrag mehrmals betonte Ansicht:

Die Identifikation mit der afrikanischen Basis schließt auf keinen Fall die Verpflichtung zur gründlichen Kompetenz in dem zu vermittelnden Fach aus – man darf nicht der Versuchung erliegen, Schwieriges als irrelevant zu eliminieren. (Ihekweazu 1985, 300)

### **Vergleichende Literaturwissenschaft oder „kulturwissenschaftlich orientierte Germanistik“**

Die deutsche Literaturwissenschaft schien W. Erhart schon in Gefahr zu sein „und ist es vielleicht schon immer gewesen“, da sie „zu sehr mit sich selbst beschäftigt ist“. (Erhart 1998, 181) Daher schlägt Erhart vor,

die Gegenstände der deutschen Literaturwissenschaft wieder mehr aus der Distanz – von außen – zu betrachten. (...) Der Blick von außen, aus einer anderen Kultur, aus einer anderen Nationalliteratur und einer anderen Sprache heraus, vermag hier oftmals schärfer zu sehen. (Ebd., 181)

Auch die „kulturwissenschaftlich orientierte Germanistik“ weiß seit langem, dass „Kulturen nur im Vergleich mit anderen Kulturen verständlich“ sind. Texte der Nationalliteratur brauchen also eine Fremdperspektive. Aus diesem Grund benötigt die Literaturwissenschaft auch „eine neue vergleichende oder ‚interkulturelle‘ Literaturwissenschaft, sowie ein gerade heute wieder neu geführtes Gespräch mit anderen Kulturen“. (Ebd., 182)

Der Weg in die Komparatistik scheint mit Recht „die zukunftsreichste Tendenz“ (Ihekweazu 1985, 299) zu sein, und zwar nicht nur in der afrikanischen Germanistik, sondern auch in der arabischen. Diese Tendenz müsste deshalb vielleicht auch an unserer Abteilung für Germanistik an der Al-Azhar Universität voll gewürdigt und bekannt gemacht werden. Da werden vergleichende Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft als obligatorische Fächer

eingeführt. Hier fehlt m.E. nur die Notwendigkeit der Reflexion in der Muttersprache über ein sprachlich und kulturell fremdes Referenzsystem.

### **Vergleichende Kulturwissenschaft**

Gerhard Budin geht in seinem Beitrag „Möglichkeiten der transkulturellen Kommunikation“ von einem vierstufigen Schema „intradisziplinär – multidisziplinär – interdisziplinär – transdisziplinär“ aus. Damit versucht er, Grundlagen für eine transdisziplinäre Kulturwissenschaft zu skizzieren. „Transkulturalität“ ist ebenso von Relevanz auf der Ebene der kulturwissenschaftlichen Theoriebildung und Methodendiskussion. Budin äußert weiter:

Dabei dürfen wir uns aber nicht der Illusion hingeben, wir könnten unseren eigenen persönlichen Enkulturationskontext hinter uns lassen, um „objektive“ Forschung zu betreiben. Die seit Jahrzehnten geführte Eurozentrismus-Debatte in Politikwissenschaft und Anthropologie zeigt uns, dass wir die philosophischen, ideologischen, sozioökonomischen (also kulturellen) Grundlagen und Voraussetzungen unserer Forschungstätigkeit und des wissenschaftlichen Diskurses nicht nur nicht leugnen oder ignorieren dürfen, sondern im wissenschaftlichen Handeln explizieren und reflektieren müssen. Nur so kann sich aus der Kooperation und Interaktion zwischen verschiedenen Wissenschaftskulturen einzelner Disziplinen und innerhalb dieser einzelnen Paradigmen, Schulen, Forschungstraditionen, die sich in verschiedenen Sprachgemeinschaften, Nationen und Staaten etc. gebildet haben, eine „transkulturelle Kulturwissenschaft“ entwickeln, in der die Diversität von Begriffen, Theorien, Methoden und Diskursen bewußt gemacht wird und zur gegenseitigen intellektuellen Anregung dient. (Budin 2000, 117)

Als Bestätigung vorangehender Aspekte ist auf Jörg Roches Werk „Interkulturelle Sprachdidaktik“ zurückzugreifen. Roche hebt die Bedeutung von Kontaktzonen zwischen Ausgangs- und Zielkultur als Schritt zu interkulturellem Bewusstsein hervor. Diese Bemerkung geht auf das „Kontaktzonen-Modell“ von Strauss (1984) zurück, das davon ausgeht, dass „Kommunikation nur da stattfinden kann, wo es gemeinsame Interessen gibt“. (Roche 2001, 153) Jedoch meint der Autor, dass dieser Weg nur „ein vorbereitender Schritt“ sein kann, denn die Identifizierung von gemeinsamen Kontaktzonen der beiden Kulturen führe nicht automatisch zur Lösung ihrer Kommunikationsprobleme (Ebd., 153).

## **Sprachkritik & Reflexion**

Der Prozess der Gegenüberstellung fremder und eigener Kultur muss nicht auf einen statischen Vergleich der Kulturen beschränkt bleiben, so Roche: „Im hermeneutischen Sinne sollte der Prozeß zu einer weiteren Analyse der Ausgangs- und Zielsprache führen“. (Roche 2001, 154)

Nach Müller-Jacquiers Konzept der ‚Kontrastiven Semantik‘ soll der Lerner nicht nur die fremde Kultur erlernen, sondern gleichzeitig seine eigene Kultur und deren Symbole kritisch reflektieren: „*Interkulturelle* Kommunikation verlangt daher die Fähigkeit, sich selbst aus einer anderen Perspektive zu betrachten und in einer anderen Sprache neu zu schreiben“. (Ebd., 154)

Allerdings scheint mir die letzte Äußerung des Autors problematisch, die ich im vorliegenden Modell der Arbeit, auch aus kommunikativen Gründen, nicht gänzlich teilen kann. Wie am Anfang meiner Ausführungen erklärt, führt das Schreiben in der Fremdsprache nicht unbedingt zu einer besseren, interkulturellen Kommunikation. Es könnte jedoch ein Schritt der Verständigung sein, aber auf gar keinen Fall das Ziel des Fremdsprachenstudiums oder gar seine Endstation. Die Übersetzung oder Bearbeitung von eigenen Schriften in der Fremdsprache übernimmt meines Erachtens diese Rolle der interkulturellen Kommunikation.

## **Schlusswort**

Dieses Modell hat das Ziel der Schaffung eines "interkulturellen Menschencharakters", der sich zwischen den Kulturen gut bewegen kann und beide versteht, nicht selten tief in sie eindringt, ohne jedoch seine eigene ursprüngliche Identität zu verlieren. Dies geschieht unter anderem durch die Betonung der eigenen Kultur und Sprache, sowie durch deren Bereicherung durch neues Wissen und neue Kulturwelten. Hier tritt die Rolle der Übersetzung eindeutig hervor.

Dieses interkulturell-didaktische Modell eröffnet neue Wege zu einer ungewöhnlichen Art der Übersetzung und gilt als Herausforderung für die Übersetzungstätigkeit und somit auch für den Übersetzungsmarkt, der jetzt neue Ziele in den Vordergrund stellt. Die arabische und besonders die ägyptische Leserschaft wird durch derartige Übertragungen über die deutsche Kultur und Sprache tiefer und intensiver informiert, und zwar nicht nur durch die Übersetzung deutscher Originaltexte, sondern auch durch wissenschaftlich fundierte Reflexionen von Forschern und Studierenden der

"arabischen" Germanistik. Dies setzt die Praxis einer neuen Art vom "kreativen Übersetzen" voraus, in Form von Bearbeitungen, Erklärungen bzw. Interpretationen und Annäherungen.

## Bibliographie

- Becker, J. (1998). *Massenkommunikation und individuelle Selbstbestimmung. Zur Entregelung staatlich-technischer Informationsprozesse*. In: *Politik und Zeitgeschichte*, B 40/98, 3-12.
- Budin, Gerhard. 2000. *Möglichkeiten der transkulturellen Kommunikation*. In: Wilss, W. (Hrsg.): *Weltgesellschaft, Weltsprache, Weltkultur: Globalisierung versus Fragmentierung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 112-120.
- Erhart, Walter. 1998. *Germanistik – kanonorientiert oder kulturwissenschaftlich? Zu neueren Konzepten und Kontroversen in der Literaturwissenschaft*. In: Bäcker, Iris (Hrsg.): *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch*. DAAD, 173-186.
- Forstner, Martin. 2000. *Zwischen globalisierter Kommunikation und kultureller Fragmentierung – zur Rolle der Translatoren in der neuen Informations- und Kommunikations-Welt*. In: Wilss, W. (Hrsg.): *Weltgesellschaft, Weltsprache, Weltkultur: Globalisierung versus Fragmentierung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 139-183.
- Germanistentreffen. 1985. *Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der internationalen Germanistentagung des DAAD, Kassel 1995*. Herausgegeben von Günter Blamberger und Gerhard Neuner. (= Reihe Germanistik)
- Heringer, Hans Jürgen. 2010. *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. 3., durchgesehene Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Hermanns, Fritz. 1985. *Schreiben im Vergleich. Zu einer didaktischen Grundaufgabe interkultureller Germanistik*. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium-Verlag, 123-139. (= Publikationen der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik; Bd. 1)
- Hinrich, C. Seeba. 1995. *German Studies in Amerika. Ein interdisziplinäres und interkulturelles Modell der Kulturtheorie*. In: *Germanistentreffen: Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der internationalen Germanistentagung des DAAD, Kassel 1995*. Herausgegeben von Günter Blamberger und Gerhard Neuner, 27-38. (= Reihe Germanistik)
- Ihekweazu, Edith. 1985. *Afrikanische Germanistik: Ziele und Wege des Faches in der ‚Dritten Welt‘ am Beispiel Nigerias*. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene*.



*Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium-Verlag, 285-305. (= Publikationen der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik; Bd. 1)

- Neuner, Gerhard. 1995. *Grundlagen und Prozesse der Curriculumentwicklung in der Ausbildung ausländischer Deutschlehrer – einige Anmerkungen*. In: *Germanistentreffen: Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der internationalen Germanistentagung des DAAD, Kassel 1995*. Herausgegeben von Günter Blamberger und Gerhard Neuner, 85-96. (= Reihe Germanistik)
- Rall, Dietrich. 1995. *Literaturwissenschaft, Vergleichende Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik in der lateinamerikanischen Germanistik*. In: *Germanistentreffen: Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der internationalen Germanistentagung des DAAD, Kassel 1995*. Herausgegeben von Günter Blamberger und Gerhard Neuner, 125-132. (= Reihe Germanistik)
- Roche, Jörg. 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Narr:Tübingen.
- Sadji, Amadou Booker. 1985. *Interdisziplinarität als Arbeitsprinzip auch der afrikanischen Germanistik*. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium-Verlag, 306-313. (= Publikationen der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik; Bd. 1)
- Schneider, Thomas. 2000. *Globalisierung – Kulturelle und sprachliche Aspekte der internationalen Zusammenarbeit*. In: Wilss, W. (Hrsg.): *Weltgesellschaft, Weltsprache, Weltkultur: Globalisierung versus Fragmentierung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 129-138.
- Schönert, Jörg. 1995. *Bedingungen und Perspektiven für eine ‚Zweite Studienreform‘ in der Germanistik*. In: *Germanistentreffen: Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der internationalen Germanistentagung des DAAD, Kassel 1995*. Hrsg. von Günter Blamberger und Gerhard Neuner, 9-26. (= Reihe Germanistik)
- Stephens, Anthony. 1995. *Das Gespenst der Wissenschaftlichkeit in der ‚Auslandsgermanistik‘*. In: *Germanistentreffen: Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der internationalen Germanistentagung des DAAD, Kassel 1995*. Herausgegeben von Günter Blamberger und Gerhard Neuner, 109-116. (= Reihe Germanistik)
- Wierlacher, Alois (Hrsg.). 1985. *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium-Verlag. (= Publikationen der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik; Bd. 1)
- Wierlacher, Alois. 1985. *Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur*. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium-Verlag, 3-28. (= Publikationen der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik; Bd. 1)

- Welsch, Wolfgang. 2009. *"Was ist eigentlich Transkulturalität"*. [www2.uni-jena.de/welsch/tk-1.pdf](http://www2.uni-jena.de/welsch/tk-1.pdf).  
Auch vorhanden als Hardkopie in Wolfgang 2012: Was ist eigentlich Transkulturalität? In:  
Kimmich, Dorothee; Schahadat, Schamma (Hrsg.): *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur  
Theorie und Praxis der Transkulturalität*. Bielefeld: transcript Verlag, 25-40
- Wills, Wolfram (Hrsg.). 2000. *Weltgesellschaft, Weltsprache, Weltkultur: Globalisierung versus  
Fragmentierung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

## **Germanistik und Deutsch als Fremdsprache – Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis**

Salifou Traoré - Ramkhamhaeng-Universität Bangkok

**Zusammenfassung:** Seit der Herausbildung des akademischen Faches Deutsch als Fremdsprache in den 1970er Jahren und im Anschluss an die Auseinandersetzung mit der Grundfrage nach Struktur und Konzeption des Faches in den 1990er Jahren des vorigen Jahrhunderts wird der Zusammenhang von Germanistik und Deutsch als Fremdsprache kontrovers diskutiert. Dabei stehen sich zwei Positionen gegenüber. Die erste Position deutet Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in einer hyperonymischen Beziehung. Deutsch als Fremdsprache wird der Germanistik untergeordnet und dementsprechend als der Mediävistik, der germanistischen Linguistik und der germanistischen Literaturwissenschaft gleichberechtigt angesehen. In diesem Sinne erweist sich ein Studium des Deutschen als Fremdsprache als integraler Bestandteil einer Germanistikausbildung. Demgegenüber fasst die zweite Position Germanistik und Deutsch als Fremdsprache als zwei sich unterscheidende Fächer auf. Dabei wird Deutsch als Fremdsprache einer Fremdsprachenphilologie gleichgestellt, die im Unterschied zur Germanistik andere Erkenntnisinteressen verfolgt.

Der Beitrag diskutiert im Lichte der in den 1990er Jahren geführten Strukturdebatte den komplexen Zusammenhang von Germanistik und Deutsch als Fremdsprache im Kontext des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremdsprache jenseits des deutschen Sprachraums. Dies wird exemplarisch am Beispiel des Studiums von Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Thailand gezeigt.

### **Rückblick**

Ein zentraler Aspekt der Geschichte des Faches Deutsch als Fremdsprache ist die in den 1990er Jahren des vergangenen Jahrhunderts insbesondere in der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ geführte Diskussion über Inhalt und Struktur des Faches. Die Diskussion ist angestoßen worden von Götze und Suchsland (1996), die in ihrem Versuch, die Grundfrage nach der disziplinären Zuordnung des Deutschen als Fremdsprache und damit auch nach der Bestimmung des Verhältnisses des neuen Faches zur Germanistik zu beantworten, von der Prämisse ausgehen, dass Deutsch als Fremdsprache vor allem von der Germanistik als Bezugswissenschaft geprägt wird. Darauf basierend formulieren sie die These, dass „Deutsch als Fremdsprache ein eigenständiges Fach innerhalb der Germanistik [ist], das Eigen- und Fremdsperspektive verbindet“ (Götze und Suchsland 1996, These 3). Anschließend formulieren die beiden Autoren:

Damit ist das Fach für uns auch vorrangig keine Fremdsprachenphilologie oder ein fremdsprachenwissenschaftliches Fach, keine Subklasse der Sprachlehr- und -lernforschung oder der Fremdsprachendidaktik, sondern ein **germanistisches Fach**: Es handelt

vom Lernen und Lehren der deutschen Sprache und Literatur. Sinnvoll und notwendig ist daher, Deutsch als Fremdsprache als viertes „Standbein“ der Germanistik in alle germanistischen Studiengänge aufzunehmen, also gleichberechtigt neben der Mediävistik (ältere deutsche Sprache und Literatur), der germanistischen Linguistik und germanistischen Literaturwissenschaft. Kein Absolvent eines germanistischen Lehramts- oder Magisterstudiums sollte in Zukunft sein Examen ablegen können, ohne einen angemessenen Anteil an Pflichtstunden in Deutsch als Fremdsprache absolviert zu haben (Götze und Suchsland 1996, 69).

Der Versuch der beiden Autoren, Deutsch als Fremdsprache als germanistisches Fach anzusehen, ist in der Strukturdebatte unterschiedlich rezipiert worden. Dabei stehen sich zwei Hauptpositionen gegenüber. Die erste Position argumentiert ähnlich wie Götze und Suchsland und gliedern deshalb das Fach Deutsch als Fremdsprache der Germanistik an (vgl. etwa Helbig 1997, Hirschfeld 1997, Glück 1998, Wegener 1998, Abraham 1999). So schreibt beispielsweise Glück (1998), dass Deutsch als Fremdsprache nicht anderes gedacht werden kann als Teil der Germanistik. Daraus leitet er die Frage ab, womit sich Deutsch als Fremdsprache beschäftigen soll,

wenn nicht mit der Frage, wie unsere Sprache und in ihr verfaßte Texte von Menschen anderer Muttersprache erworben bzw. rezipiert werden? Beim Fremdspracherwerb geht es nie um Spracherwerb schlechthin: Es geht immer um den Erwerb *b e s t i m m t e n* Wissens, *b e s t i m m t e r* Fähigkeiten, *b e s t i m m t e r* Routinen, es geht um den Erwerb einer *b e s t i m m t e n* Sprache“ (Glück 1998, 5).

Die Plausibilität dieser Position liegt auf der Hand, wenn man mit Helbig (1997, 135) davon ausgeht, dass „das *W i e* des Lernens/Lehrens nicht von dem abgekoppelt werden kann, was gelernt/gelehrt wird (die *d e u t s c h e* Sprache als Fremdsprache)“.

In der zweiten Position dagegen wird Deutsch als Fremdsprache als fremdsprachenwissenschaftliches/fremdsprachendidaktisches Fach konzeptualisiert (vgl. z.B. Henrici 1996, Königs 1996, Neuner 1997, Ehlich 2007). Diese Position soll exemplarisch an Henricis Auffassung von Deutsch als Fremdsprache dargestellt werden. Henrici versteht Deutsch als Fremdsprache als eine fremdsprachenwissenschaftliche Disziplin, die zwar Berührungspunkte mit der Germanistik (Sprache, Literatur und Landeskunde) hat, aber in ihrem Profil die folgenden Merkmalsunterschiede aufweist: durchgängige Theorie-Praxis-Orientierung, vielfältige nationale und internationale institutionelle Etablierung und Kooperationen, relativ weitgehende Homogenität von Ausbildung und beruflichen Tätigkeitsfeldern, Fremdsprachigkeit, Fremdsprachen-

wissenschaftlichkeit, fremdsprachenspezifische Funktionalisierung der relevanten Referenzwissenschaften für die „Theorie und Praxis des Lehrens von Deutsch als Fremdsprache“ als Kernbereich des Fachs, kontrastiv-komparatistische Vorgehensweisen in den Teilbereichen des Fachs, Multi-(Inter-)Disziplinarität, Internationalität (Henrici 1996, 133). Deshalb verfolgt nach Henrici das neue Fach Deutsch als Fremdsprache eigene Erkenntnisinteressen, eigene Gegenstände und eigene Untersuchungsmethoden, die es in die fremdsprachenwissenschaftlichen Fächer einordnen.

Die vorausgehenden Ausführungen haben exemplarisch gezeigt, dass in der Binnengermanistik kein Konsens über das Verhältnis von Germanistik und Deutsch als Fremdsprache besteht. Dies spiegelt auch die fachliche Eingliederung des Deutschen als Fremdsprache an den deutschsprachigen Universitäten wider. Beispielsweise wird an der Universität Wien und an der Universität des Saarlandes/Saarbrücken das Fach Deutsch als Fremdsprache als Teil der Germanistik gelehrt und geforscht, an der Friedrich-Schiller-Universität Jena jedoch zusammen mit interkulturellen Studien in einem eigenen, von der Germanistik abgekoppelten Studiengang angeboten.

### **Germanistik und Deutsch als Fremdsprache jenseits des deutschen Sprachraums**

Aus Sicht der Auslandsgermanistik dagegen bilden die Außenperspektive und die damit verbundene Differenzierung von Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern und jenseits des deutschen Sprachraums den Ausgangspunkt für die Diskussion über die Frage nach der interdisziplinären Zuordnung des Faches Deutsch als Fremdsprache. So betont beispielsweise Hessky (1998) die Unterschiede von Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern und in der Auslandsgermanistik und warnt vor einer Abkopplung des Faches von der Germanistik. Dazu schreibt Hessky (1998, 13):

Ich meine auch, DaF würde sich selbst Schaden zufügen, wenn es sich von der Binnengermanistik völlig abkoppeln wollte. Selbst wenn nämlich „das Spezifische von DaF [...] darin [besteht], daß es [...] Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens von Deutsch als Fremdsprache zum Gegenstand hat“ (Helbig 1997, 132), so involviert das doch auch ein Wissen über den G e g e n s t a n d dieses Lernens und Lehrens – wie dieser auch immer abgegrenzt, im einzelnen umschrieben und spezifiziert wird.

Der Gegenstand des Faches ist die deutsche Sprache als Fremdsprache, deren Vermittlung grundlegende Kenntnisse der germanistischen Linguistik, der germanistischen Literaturwissenschaft und der Landeskunde verlangt. Darüber hinaus leitet Wegener (1998, 72) aus dem Gegenstand des Faches die folgenden zentralen Aufgaben ab:

Erforschung und Beschreibung der deutschen Sprache in ihren heutigen Strukturen und  
Gebrauchsbedingungen,  
Erforschung und Beschreibung der Erwerbsprozesse beim natürlichen Zweitspracherwerb Deutsch,  
Erforschung und Beschreibung der Lernvorgänge beim gesteuerten DaF-Unterricht.

Dieses Verständnis von Deutsch als Fremdsprache entspricht auch den Bedürfnissen der Deutschlernenden im Ausland, deren fremdsprachlicher Reifeprozess im Vergleich zum Muttersprachler ein langer, stufenweise zu bestimmender Weg ist, der mit dem Erwerb phonologischer und morphosyntaktischer Regeln und den damit verbundenen kommunikativ-funktionalen Aspekten beginnt. Erst auf dieser Basis können vermittlungsmethodische Grundfragen optimal beantwortet werden. Es wäre also zum Schaden von Deutsch als Fremdsprache im Ausland, wenn das Fach von der Germanistik abgekoppelt wird. Ähnliches gilt für die (traditionelle) Germanistik im Ausland, deren Erweiterung um Inhalte des Deutschen als Fremdsprache insbesondere den Lernenden neue Berufsperspektiven auch in der freien Wirtschaft eröffnet.

Die Auffassung, dass Deutsch als Fremdsprache ein germanistisches Fach ist, wird vielerorts in der Auslandsgermanistik vertreten (vgl. z.B. Harden 1995, Mulo Farenkia 1996, Abraham 1999). Dies ist auch wissenschaftstheoretisch nachvollziehbar, wenn wir mit Kuhn (2012, 27) „Umwandlungen der Paradigmata“ als wissenschaftliche Revolutionen betrachten. Dementsprechend „[ist] der fortlaufende Übergang von einem Paradigma zu einem anderen auf dem Wege der Revolution [...] das übliche Entwicklungsschema einer reifen Wissenschaft“. In Bezug auf unseren Kontext kann die „Revolution“ durch z.B. inhaltliche Erneuerungen mit den daraus resultierenden beruflichen Chancen und Forschungsperspektiven zur Bereicherung der Germanistik in einer sich globalisierenden Welt beitragen.

### **Das Deutschstudium an der Ramkhamhaeng-Universität Bangkok**

Das Deutschstudium an der Ramkhamhaeng-Universität Bangkok gliedert sich in einen BA- und einen MA-Studiengang.

In dem auf acht Semester angelegten BA-Studiengang werden Lehrveranstaltungen sowohl im Fern- als auch im Präsenzmodus angeboten.<sup>1</sup> Das Deutschstudium ist im Vergleich zu den anderen Universitäten des Königsreichs allen Abutierenten mit oder ohne Vorkenntnisse in Deutsch zugänglich. Dies führt dazu, dass die meisten Studierenden im ersten Semester keine Deutschkenntnisse haben. Dazu kommt, dass sie nicht alle Deutsch als Hauptfach studieren wollen. Außer Hauptfachstudierenden haben manche Deutsch als Nebenfach, andere als Wahlpflichtfach ausgewählt. Diese Konstellation des Deutschstudiums gilt bis zum Abschluss des vierten Semesters. Die Lehrveranstaltungen werden ausschließlich in Form von Sprachkursen organisiert. Dabei werden die klassischen Grundfertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben fokussiert. Die Seminare zielen laut Curriculum darauf ab, dass die Studierenden bis zum Abschluss des vierten Semesters das Stufenniveau A2 bis B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens erreicht haben. Die Sprachkurse sollen die Studierenden dazu befähigen und ermuntern, Deutsch auf einer höheren Ebene weiterzustudieren. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass in der Tat nach drei Semestern Deutschlernen viele Nebenfachstudierende genauso wie viele Studierende, die Deutsch als Wahlpflichtfach ausgewählt haben, ihre primäre Auswahl ändern, um Deutsch als Hauptfach weiterzustudieren. Ab dem dritten Semester wird die sprachliche Ausbildung um Fachkurse erweitert. Dazu zählen im vierten und im fünften Semester Einführungen in die neuere germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft. Daran schließen z.B. im Bereich der neueren deutschen Sprachwissenschaft auf der fortgeschrittenen Stufe Auseinandersetzungen mit Morphosyntax, Semantik-Pragmatik und Textanalyse. Weitere fachspezifische Lehrveranstaltungen mit linguistischer Orientierung betreffen Übersetzen und interkulturelle Kommunikation. Dabei wird darauf Wert gelegt, dass die Studierenden neben Übersetzungsfähigkeiten und -fertigkeiten eine gute Ausdrucksfähigkeit und kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch erwerben, Sensibilität und Offenheit für zwischenkulturelle Kontaktsituationen entwickeln.

Der Studiengang bezweckt in erster Linie die Befähigung der Absolventen für die Berufsfelder in Sprach- und Kultureinrichtungen sowie in der freien Wirtschaft. Einige von ihnen setzen ihr Studium im MA-Studiengang fort.

---

<sup>1</sup> Dies gilt für alle Studiengänge an der Ramkhamhaeng-Universität Bangkok.



Der Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache“ wird, wie schon gesagt, ausschließlich im Präsenzmodus durchgeführt. Die Eingangsvoraussetzungen sind mit einer Aufnahmeprüfung verbunden. Es ist der einzige MA-Studiengang dieser Art in Südostasien und richtet sich in gleichem Maße an thailändische und südostasiatische sowie an deutschsprachige Bewerber. Die Seminare bestehen aus den Modulen/Schwerpunktbereichen Linguistik, Literaturwissenschaft, Landeskunde/Kulturwissenschaft, Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache sowie Übersetzungsstudien.

Mit der Bezeichnung „Deutsch als Fremdsprache“ wird angestrebt, dem breiten Tätigkeitszentrum der Germanistik und den Bedürfnissen der Deutschstudierenden in Thailand und Südostasien gerecht zu werden. Der Studiengang bildet außer Deutschlehrer für Universitäten, Schulen und Sprachschulen auch Experten für Sprach- und Kultureinrichtungen in Thailand und im südostasiatischen Raum aus.<sup>2</sup>

Im Fokus der Ausbildung steht die Aneignung eines produktiven Wissens über die deutsche Sprache, Literatur und Kultur sowie deren Vermittlung. Das zwei Jahre dauernde Studium wird mit mit Forschungsarbeiten in den entsprechenden Modulen/Schwerpunktbereichen abgeschlossen. Zum Modul Linguistik beispielsweise kreisen die Forschungsarbeiten insbesondere um kontrastive bzw. übersetzungsbasierte Untersuchungen zum Deutschen. Die Themen betreffen sowohl systemlinguistische Beschreibungen als auch semantische, pragmatische und kulturwissenschaftsbezogene Sprachanalysen.

Die Ausführungen zeigen, dass die Abkopplung des Faches Deutsch als Fremdsprache von der Germanistik im Kontext der Auslandsgermanistik eine künstliche ist. Das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache erfordert Kenntnisse über die Fremdsprache Deutsch hinaus. Erst auf dieser Basis lässt sich, um es mit Eisenberg (2006, 5) auszudrücken, „das jeweilige Sprachverhalten leichter und weitgehender verstehen“.

## **Fazit**

Während in der Binnengermanistik kein Konsens über die disziplinäre Zuordnung des neuen Faches Deutsch als Fremdsprache besteht, ist jenseits der deutschsprachigen Länder Deutsch als

---

<sup>2</sup> Der Studiengang hat in den letzten Jahren zahlreiche Deutschlehrer/Deutschlehrerinnen außer für Thailand auch für Vietnam, Laos und Indonesien ausgebildet.

Fremdsprache als germanistisches Fach zu betrachten. Zudem kann Deutsch als Fremdsprache durch inhaltliche und strukturelle Erneuerungen mit den daraus resultierenden Impulsen für Theorie und Praxis die traditionelle Germanistik in einem besseren Licht in der Öffentlichkeit darstellen. Dies entspricht unserem Verständnis von Auslandsgermanistik.

### **Bibliographie**

- Abraham, Werner. 1999. Die Struktur typologischer DaF-Grammatiken. *Deutsch als Fremdsprache* 36/2: 67-75.
- Ehlich, Konrad. 2007. Deutsch als Fremdsprache – Profilstrukturen einer neuen Disziplin. In *Transnationale Germanistik*. München: iudicium.
- Eisenberg, Peter. 2006. *Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz*. 3. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Glück, Helmut. 1998. Zum disziplinären Ort von Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 35/1: 3-9-
- Götze, Lutz, und Peter Suchsland. 1996. Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur des Faches. *Deutsch als Fremdsprache* 33/2: 67-72.
- Harden, Theo. 1995. Back to basics oder zurück in die Zukunft. Die Rolle der Linguistik in der DaF-Lehrerbildung. In *Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der Internationalen Germanistentagung des DAAD. 24.-28.5.1995, Bonn*. Herausg. vom DAAD. Bonn.
- Helbig, Gerhard. 1997. Noch einmal: Quo vadis, DaF?. *Deutsch als Fremdsprache* 34/3: 131-38.
- Henrici, Gert. 1996. Deutsch als Fremdsprache ist doch ein fremdsprachenwissenschaftliches Fach! *Deutsch als Fremdsprache* 33/3: 131-35.
- Hessky, Regina. 1998. DaF aus der Außenperspektive. Ein Diskussionsbeitrag aus der Auslandsgermanistik. *Deutsch als Fremdsprache* 35/1: 10-14.
- Hirschfeld, Ursula. 1997. Zur Diskussion um das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 34/2: 67-71.

- Königs, Frank G. 1996. Deutsch als Fremdsprache – ein Fach auf der Suche nach seinen Konturen. *Deutsch als Fremdsprache* 33/4: 195-99.
- Kuhn, Thomas S. 2012. *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. 23. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mulo Farenkia, Bernard. 1996. Aspekte einer kommunikativ-funktionalen Grammatik aus der Fremdperspektive. *Deutsch als Fremdsprache* 33/3: 156-59.
- Neuner, Gerhard. 1997. Das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache. Zur Strukturdebatte über Forschung und Lehre. *Deutsch als Fremdsprache* 34/1, 3-8.
- Wegener, Heide. 1998. Zur Sprache. Noch ein Beitrag zur Strukturdebatte. *Deutsch als Fremdsprache* 35/2: 72-73.

**Fremdsprachenforschung in Deutschland  
im Spannungsfeld zwischen Philologie und Schulpraxis**

**– Geschichte, Gegenwart und Perspektiven  
unter besonderer Berücksichtigung der romanischen Sprachen**

Daniel Reimann

Universität Duisburg-Essen

**Abstract:**

Der Beitrag, der an einen am 22.05.2017 an der Universidade Católica Portuguesa in Lissabon gehaltenen Vortrag anknüpft, setzt sich mit der Entstehung der Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenforschung in Deutschland aus der Philologie seit dem 19. Jahrhundert auseinander. In besonderem Maße wird dabei das Wechselspiel zwischen Unterrichtspraxis und Philologie einerseits sowie Philologie und Fremdsprachendidaktik/Fremdsprachenforschung andererseits fokussiert. Es wird aufgezeigt, wie im 19. Jahrhundert die Bedürfnisse einer zunehmend institutionalisierten Lehrerbildung zur Etablierung der Neuphilologie an den Universitäten führten, die freilich den Fremdsprachenunterricht nicht direkt in ihren Ausbildungsprogrammen berücksichtigte. Gleichzeitig entwickelte sich aber v.a. auf der Ebene der Schulen ein Diskurs, der als Fremdsprachendidaktik *ante litteram* bezeichnet werden kann. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert führt das zunehmende Interesse etwa einer Angewandten Linguistik an Fragestellungen des Fremdsprachenlernens schließlich über die aus heutiger Sicht als Etappe anzusehende Konstituierung der Sprachlehrforschung zur Ausdifferenzierung einer Fremdsprachendidaktik / Fremdsprachenforschung als eigenständiger wissenschaftlicher Teildisziplin. Dies soll am Beispiel der romanischen Sprachen aufgezeigt werden.

## **1 Fremdsprachenforschung und (Fremdsprachen-) Lehrerbildung zwischen Philologie, Pädagogik und (Unterrichts-) Praxis**

### **1.1 Zielsetzung, Methode und Gliederung des Beitrags**

Der Beitrag setzt sich mit der Entstehung der Fremdsprachendidaktik und der Fremdsprachenforschung in Deutschland aus ihren philologischen Bezugsdisziplinen heraus seit dem 19. Jahrhundert auseinander. In besonderem Maße wird dabei das Wechselspiel zwischen Unterrichtspraxis und Philologie einerseits sowie zwischen Philologie und Fremdsprachendidaktik/Fremdsprachenforschung andererseits fokussiert. Dabei wird insbesondere auch der Blick von Leserinnen und Lesern im Ausland, hier besonders Portugal, berücksichtigt. Neben historischen werden auch sprach- und bildungspolitische Aspekte thematisiert.

Es wird ein hermeneutischer Zugriff mit theoretischer und historischer Ausrichtung verfolgt. Dabei kommen sowohl institutionengeschichtliche Aspekte (Wann wurden fremdsprachliche Philologien und fremdsprachliche Lehrerbildung in welcher Form institutionalisiert?) als auch diskursgeschichtliche Aspekte (Wie hat sich der Diskurs um Fremdsprachenunterricht entwickelt?) zum Tragen. Insbesondere wird die Zeit der zweiten Hälfte des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert berücksichtigt (bes. 2.2.1 und 2.2.2). Im zentralen Teil der Untersuchung (Abschnitt 2.2.3) werden in den Voruntersuchungen eruierte und vom Verfasser eingesehene Einführungen und Handbücher zum Fremdsprachenunterricht seit dem 19. Jahrhundert aus heutiger Perspektive gezielt auf die Frage untersucht, inwieweit sie Fremdsprachendidaktik als eigenständige Disziplin konzipieren und inwieweit der Anspruch erhoben und eingelöst wird, über eine eigene Forschungsmethodologie zu verfügen. Erfolgen in diesen Abschnitten Einzelfallbetrachtungen, wird in den abschließenden Kapiteln zu fremdsprachendidaktischen Einführungen der Jahre 2002 bis 2018 eher systematisch-überblickend vorgegangen (Abschnitt 3.2).

Die Betrachtungen erfolgen jeweils auch vor dem Hintergrund historischer und gegenwärtiger Entwicklungen des Fremdsprachenunterrichts, um Genese und Entwicklung der Fremdsprachenforschung kontextualisieren zu können (Abschnitte 2.1 und 3.1). In diesen

Abschnitten wird auf Vorarbeiten zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts (insbesondere Reimann 2004, 2017a) zurückgegriffen (dort mit weiterführender Bibliographie).<sup>1</sup>

Der Beitrag ist wie folgt gegliedert:

- 1 Fremdsprachenforschung und Lehrerbildung zwischen Philologie, Pädagogik und (Unterrichts-) Praxis
  - 1.1 Zielsetzung, Methode und Gliederung des Beitrags
  - 1.2 Grundbegriffe und Disziplinen
  - 1.3 Ziele des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenforschung
- 2 Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachendidaktik
  - 2.1 Wie haben sich Fremdsprachennachfrage und -bedarf entwickelt?
  - 2.2 Wie haben sich fremdsprachliche Lehrerbildung und die Fremdsprachenforschung entwickelt?
    - 2.2.1 Entstehung der Neuphilologie als lehrerbildende Disziplin
    - 2.2.2 Fremdsprachliche Lehrerbildung am Beispiel Bayerns (ab 1773) (mit Ausblicken auf weitere Länder)
    - 2.2.3 Fremdsprachendidaktik *ante litteram* – ausgewählte Veröffentlichungen
- 3 Gegenwart der Fremdsprachendidaktik:  
Von der (Unterrichts-) Methodik zur Fremdsprachenforschung
  - 3.1 Gegenwart des Fremdsprachenunterrichts
  - 3.2 Gegenwart der (romanistischen) Fremdsprachenforschung
  - 3.3 Ausblicke in die Romania
- 4 Perspektiven: Wohin gehen wir?

---

<sup>1</sup> Der Beitrag stellt die verschriftliche Form eines Vortrags dar, der am 22.05.2017 mit dem Titel „Fremdsprachenforschung in Deutschland. Geschichte, Gegenwart und Perspektiven“ als Gastvortrag an der Universidade Católica de Lisboa gehalten wurde. In ihn flossen weiterhin Ausführungen aus dem Vortrag „Geschichte der Lehrerbildung in den romanischen Sprachen und Geschichte der Didaktik der romanischen Sprachen in Deutschland (mit Ausblicken auf die Romania)“, der am 27.05.2016 beim XXXI. Romanistischen Kolloquium in Mannheim gehalten wurde (und für dessen Veröffentlichung ein auf Fremdsprachendidaktik in der Romania fokussierender Beitrag eingereicht wurde, vgl. Reimann i.Vb.), sowie aus dem Eröffnungsvortrag „Quo vadis, Fremdsprachenunterricht? Geschichte, Gegenwart und Perspektiven für Fremdsprachenforschung und Unterrichtspraxis“ des 2. Landesfachtags der zweiten und dritten Fremdsprachen am 05.03.2016 in Kiel ein.

## 1.2 Grundbegriffe und Disziplinen

Fachdidaktik als Reflexion über den Fremdsprachenunterricht ist immer auch eine im weiteren Sinne wissenschaftliche Disziplin gewesen. Sie hat sich aber in ihrem wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis und in ihrem methodologischen Anspruch in den letzten Jahren spürbar verändert. „Fachdidaktik“ war früher in ihrem landläufigen (Selbst-) Verständnis vor allem eine Disziplin der Reflexion von Praktikern über die Praxis z.B. in der zweiten Phase der Lehrerbildung und eine Disziplin der Entwicklung von Unterrichtsentwürfen. Man spricht hier oft von „Best-practice“-Beispielen, die im Regelfall nicht wissenschaftlichen Ansprüchen im engeren Sinn entsprechen, da sie nicht konsequent (forschungs-)methodisch reflektiert sind. Diese – für die Praxis mitunter verdienstvollen – Ansätze können also aus heutiger Sicht nicht mit wissenschaftlicher Fachdidaktik gleichgesetzt werden.

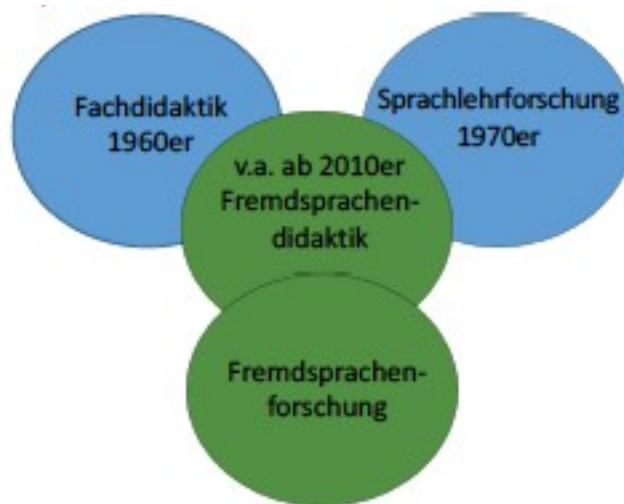
Spätestens seit etwa den 1960er Jahren, als die erste Phase der Lehrerausbildung zunehmend an die Universitäten integriert wurde, begannen insbesondere Linguisten, sich im Kontext einer „Angewandten Linguistik“ z.B. mit für das Fremdsprachenlernen relevanten Aspekten des Kontrasts zwischen Sprachen zu befassen oder auch die Interims- bzw. Lernaltersprachen auf typische Merkmale hin zu untersuchen. Zugleich wurde an den Pädagogischen Hochschulen, später auch an den Universitäten, die Disziplin „Fachdidaktik“ eingeführt, die sich insbesondere als Wissenschaft der Transformation, d.h. der Adaption bezugswissenschaftlicher (z.B. literaturwissenschaftlicher) Inhalte für den schulischen Fremdsprachenunterricht verstand.

Seit den frühen 1970er Jahren wurde dann systematisch – auch von der Deutschen Forschungsgemeinschaft als nationales Anliegen gefördert – eine so genannte „Sprachlehrforschung“ (auch: „Sprachlehr- und -lernforschung“) entwickelt, die, idealerweise auch sprachenübergreifend, auf empirischer Grundlage fremdsprachliche Lehr-/Lernprozesse zu ergründen versuchte. Die Disziplin „Sprachlehrforschung“ wurde aus hochschulpolitischen Gründen an ihren wenigen Standorten in Deutschland inzwischen formal abgeschafft. Zugleich hat die Fachdidaktik, auch im weiteren Kontext einer empirischen Wende in den Bildungswissenschaften vor allem seit etwa dem Jahr 2000, (Forschungs-) Methoden und



Zielsetzungen der genannten Forschungsrichtungen, also der Angewandten Linguistik, insbesondere aber der Sprachlehrforschung und der empirischen Bildungsforschung, integriert. Sie verbindet also traditionelle theoretisch-konzeptionelle und neuere empirische Forschungsansätze. Daher spricht man heute, gerade auch, um die Forschungsorientierung der Disziplin zu kennzeichnen, häufig eher von „Fremdsprachendidaktik“ oder „Fremdsprachenforschung“.

Das Verhältnis der verschiedenen Begriffe kann graphisch wie folgt veranschaulicht werden:



### 1.3 Ziele des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenforschung

Als Hintergrund der folgenden Ausführungen sollen ferner Überlegungen dienen, welches zentrale und ggf. distinktive Ziele des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenforschung sind. Meines Erachtens sind die spezifischen Beiträge des Fremdsprachenunterrichts zur (Allgemein-) Bildung, also die Beiträge, welche die Fremdsprachen in einem Ausmaß leisten können, wie kein anderes Schulfach dies vermag:

1. die inter- und transkulturelle Persönlichkeitsbildung und
2. die Entwicklung mehrsprachiger Biographien bei ggf. nur einsprachigen Personen.

Der spezifische Beitrag der Fremdsprachenforschung zur Lehrerbildung lässt sich wiederum bei einer globalen Sichtweise auf zwei Bereiche reduzieren:

1. die inhaltliche, theoretische und konzeptionelle Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts und
2. die empirische Beschreibung fremdsprachlicher Lehr-/Lernprozesse und des Fremdsprachenunterrichts mit dem Ziel der Weiterentwicklung von Fremdsprachenunterricht.

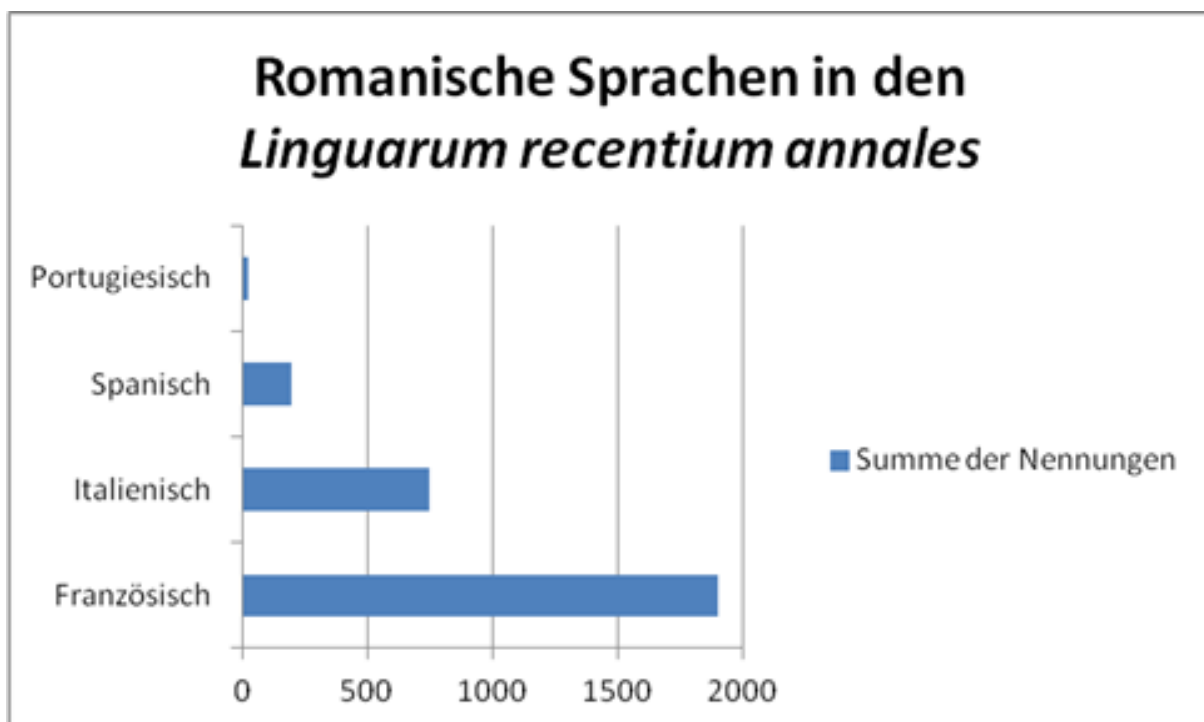
## **2 Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachendidaktik / der Fremdsprachenforschung**

### **2.1 Wie haben sich Fremdsprachennachfrage und -bedarf entwickelt?**

In einem ersten Schritt soll kurz die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland als Hintergrund für die im Zentrum des Beitrags stehenden Untersuchungen zur Geschichte der Fremdsprachenforschung rekapituliert werden. Dabei wird insbesondere die Nachfrage nach Fremdsprachen fokussiert, wobei immer auch das Portugiesische mit in den Blick genommen wird.

Die Entwicklung von Fremdsprachenbedarf und -nachfrage im deutschsprachigen Raum kann aus romanistischer Perspektive wie folgt rekapituliert werden (vgl. hierzu bes. z.B. Voigt 1998, Reimann 2004 und 2017a, mit weiterführender Bibliographie, überblickend jüngst auch Reinfried 2016): Seit der Karolingischen Reform ist Latein die erste im deutschsprachigen Raum gelehrt Fremdsprache. Im Mittelalter ist v.a. in Süddeutschland Italienisch die am stärksten nachgefragte moderne Fremdsprache. Generell gibt es bereits im Mittelalter eine starke Mobilität von Fachkräften im Handwerk und von Händlern, z.B. zwischen Italien und Deutschland, aber auch zwischen Deutschland und Spanien. In der Frühen Neuzeit treten im Geiste des Humanismus erstmals Hebräisch und Griechisch (Reuchlin, Melanchthon, vgl. Hüllen 2005, 41) in den Kanon der (Fremd-) Sprachen ein und Latein kehrt als gelehrt „alte“ Sprache zurück. Unter den

gesprochenen modernen Fremdsprachen gab es in den Hansestädten bereits damals auch eine starke Nachfrage nach Spanisch. Bis ins 17./18. Jahrhundert war insgesamt indes Italienisch vor Französisch am stärksten nachgefragte (moderne) Fremdsprache, auch in den Anfängen eines institutionalisierten Schulwesens (Ritterakademien für adelige Jugendliche) war Italienisch noch stark nachgefragt. Ab dem 17./18. Jahrhundert zeichnet sich allmählich eine Dominanz des Französischen ab, bei immer noch starker Nachfrage nach Italienisch (in Quellen immer wieder genannte Reihenfolge: Latein / Französisch, Italienisch / Englisch, Spanisch). Die hier skizzierte Entwicklung der Nachfrage nach romanischen Sprachen spiegelt sich auch in der Zahl der verzeichneten Quellen in der größten derzeit vorliegenden Quellensammlung zum Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum bis ins Jahr 1800, den *Linguarum Recentium Annales* (Schröder 1980ff.). Bei aller Vorsicht bezüglich der Repräsentativität dieser Quellen (zu einer Diskussion vgl. Reimann 2017a) kann die absolute Zahl der Einträge wie folgt wiedergegeben werden (Reimann 2017a, 256):



Erst ab dem 19. Jahrhundert kommt es zu einer allmählichen Aufwertung des Englischen v.a. an Realschulen und Realgymnasien, das Lateinische und Griechische hat im Neuhumanismus

eine starke Position. Im Nationalsozialismus ist eine Schwächung des Französischen bei gleichzeitiger Stärkung des Englischen und Lateinischen festzustellen. In der zweiten Nachkriegszeit wird das Französische auch politisch gefördert, ab 1972/73 kommt es in der Folge der Oberstufenreform zu einer Institutionalisierung gerade auch des Spanischen und des Italienischen, die nunmehr als spät beginnende Fremdsprache z.B. als Grundkurse gewählt werden können. Seit den 1980er Jahren werden Spanisch und Italienisch zunehmend auch als 3. Fremdsprachen erlernt (v.a. in Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen), ab etwa 2000 kommt es in der Folge einer beinahe flächendeckenden Einführung der spät beginnenden Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 11 (bzw. 10) bei gleichzeitiger Möglichkeit der Abwahl der ersten oder zweiten Fremdsprache zu einem regelrechten „Boom“ des Spanischen, aber auch einer weiteren Verbreitung des Italienischen vor allem in den südlichen Bundesländern. Spanisch wird auch zunehmend als 2. Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 6/7 angeboten. Jüngste Entwicklungen gerade in den nördlichen und westlichen Bundesländern zeigen aber, dass zuletzt nicht nur die spät beginnende, sondern gerade auch die dritten Fremdsprachen einer gewissen Gefährdung ausgesetzt sind, und zwar insofern, als neben klassische, vergleichbar anspruchsvolle Angebote wie etwa naturwissenschaftliche oder musikalische Vertiefungen als Alternativen zum „Neusprachlichen Gymnasium“ zunehmend weitere Wahlpflicht-Angebote in Konkurrenz treten, die häufig in Stundenumfang und Prüfungsformaten als weniger anspruchsvoll gelten (z.B. Ernährung, Darstellendes Spiel, usw.). Auch ist die 3. Fremdsprache in vielen Bundesländern nur mit äußerst geringen Stundenkontingenten versehen, so dass ein vertieftes Erlernen kaum möglich ist und sich hier einmal mehr ein Süd-Nord-Gefälle im Bildungswesen abzeichnet. Es wird sich zeigen, inwieweit Schulverwaltungen und Schulleitungen, die an diesen Entwicklungen einen nicht unbedeutenden Anteil haben, Maßnahmen ergreifen wollen und können, um die oben skizzierte Tendenz zur „Wahl des leichteren Weges“, die langfristig der transkulturellen Kommunikationsfähigkeit in einem immer vielsprachigeren Europa zu schaden droht, durch Rückkehr zu klassischen, anspruchsvollen Angeboten wie Fremdsprachen oder Naturwissenschaften, umzukehren. Das Portugiesische spielt in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland nur eine marginale Rolle und wird auch heute nur an wenigen Schulen unterrichtet. Letztlich gibt es nur zwei Gymnasien, in Stuttgart und in Dortmund, die Portugiesisch als reguläres Unterrichtsfach bis in den Leistungskurs jenseits spezieller

bilingualer Züge wie etwa im Kontext der Staatlichen Europaschule Berlin anbieten (einführend in Geschichte und Gegenwart des Portugiesischunterrichts in Deutschland Reimann 2017a, 261-280).

Im Jahr 2012 konnte aufgrund einer von mir bei den Kultusministerien der Länder durchgeführten Erhebung insgesamt von ca. 7.000 Schülerinnen und Schülern mit Portugiesischunterricht in Deutschland (alle Kurstypen eingeschlossen) ausgegangen werden (vgl. Reimann 2017a, 251). Die Nachfrage nach Schulsprachen, die vom Statistischen Bundesamt eigens ausgewiesen werden, gestaltet sich derzeit an allgemeinbildenden Schulen wie folgt (<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenFremdsprachUnterricht.html>, 03.04.2018):

Sprachen	Schuljahr		
	2015/16	2016/17	
	absolut	absolut	Veränderung zum Vorjahr <sup>1</sup> in %

<sup>1</sup> Veränderung zum Vorjahr.

Allgemeinbildende Schulen			
Englisch	7 221 431	7 184 236	-0,5
Französisch	1 495 193	1 475 793	-1,3
Latein	652 129	632 056	-3,1
Altgriechisch	10 991	11 768	7,1
Spanisch	416 997	425 066	1,9
Italienisch	51 464	50 594	-1,7
Russisch	111 185	108	-2,0

Sprachen	Schuljahr		
	2015/16	2016/17	
	absolut	absolut	Veränderung zum Vorjahr <sup>1</sup> in %
		981	
Türkisch	50 862	47 148	-7,3
Sonstige Sprachen	90 428	88 022	-2,7

Es scheint, als folge die Sprachenwahl der Lernenden mitunter irrationalen Kriterien. Dies betrifft z.B. die – aus romanistischer Sicht grundsätzlich sehr erfreuliche – massive Anwahl des Spanischen in den vergangenen nunmehr beinahe zwanzig Jahren. Diese ist insbesondere aus der Perspektive des Portugiesischen zu hinterfragen, gelten doch viele Argumente, die für Spanisch eltern- und schülerseitig als rationale Argumente vorgebracht werden, auch für Portugiesisch. Orientiert man sich an der Zahl der Primärsprecher weltweit, müsste etwa auf je zwei Spanischlernende ein Portugiesischlernender kommen, wovon das deutsche Bildungssystem auf allen Ebenen weit entfernt ist.

Hier stellt sich natürlich die Frage: Kann man Fremdsprachenbedarf benennen? Diesbezüglich sind zahlreiche Versuche unternommen worden, ausführlich z.B. aus der Perspektive des Deutschen (als Fremdsprache) Ammon 2015. Grundsätzlich stellt sich die Frage nach dem Kriterium, an dem man Fremdsprachenbedarf festzumachen versucht. Sind es die (Primär-) Sprecherzahlen, sind es die Sprecherzahlen insgesamt? Ist es die wirtschaftliche Bedeutung für Deutschland (hierzu vgl. Ammon 2015, 189-197). Sind es kulturelle Argumente? Je nach Kriterium wird man ggf. zu einer anderen Antwort kommen, was im Sinne plural(istisch)er Bildungssysteme durchaus wünschenswert ist. Schlussendlich wird man die Frage als absolut gestellte verneinen müssen, nicht zuletzt auch, da künftige, langfristige Entwicklungen auf der Erde nicht in dem Maße absehbar sind, dass die Bildungssysteme darauf hinarbeiten könnten. Auch können diese selbst die Bedeutung von Sprachen letztlich mit steuern. Dennoch sind manche Entwicklungen abzusehen –

so habe ich etwa bereits in einem 2011 erschienenen Artikel auf die Bedeutung afrikanischer (v.a. subsaharischer) Varietäten des Französischen hingewiesen, die nun in damals noch nicht absehbaren Maße manifest wird (vgl. Reimann 2011).

Vor diesem Hintergrund seien mit Blick auf das Portugiesische in Deutschland die Anteile romanophoner Primärsprecher weltweit, der deutsche Lateinamerikahandel und die Anteile des deutschen Außenhandels mit romanophonen Gebieten nach Sprachräumen betrachtet. Basierend auf den Zahlen in Bossong 2008 konnte man feststellen, dass bezogen auf die derzeit im deutschen Bildungssystem relevanten vier romanischen Sprachen Französisch, Spanisch, Italienisch und Portugiesisch etwa 56% der Primärsprecher/innen Spanisch, 27% Portugiesisch, 9% Französisch und 8% Italienisch sprechen (vgl. Reimann 2017a, 248f.). Aktuelle absolute Zahlen der Primärsprecher/innen verteilen sich wie folgt auf die großen romanischen Sprachen (*Ethnologue*, <https://www.ethnologue.com/browse/names>, 03.04.2018, gerundet auf Millionen): Spanisch 442 Millionen, Portugiesisch 223 Millionen, Französisch 77 Millionen, Italienisch 64 Millionen. Für Rumänisch erfasst *Ethnologue* darüber hinaus 23 Millionen Primärsprecher/innen. Angesichts anhaltender Migrationsbewegungen aus Osteuropa und gerade auch aus Rumänien wird man auch hier ggf. künftig zu einer anderen Einschätzung des Rumänischen als Fremd- und Herkunftssprache in deutschen Bildungssystemen (Schule, Hochschule) kommen können. Angesichts der Zahlen zu Portugiesisch stellt sich die Frage nach dem Portugiesischen in den deutschen Bildungssystemen, zumal nicht nur die absolute Zahl, sondern auch die Verbreitung über Kontinente (auch in Afrika und mit Einschränkungen Asien als Primärsprache) eindeutig für eine Einschätzung als Weltsprache sprechen.

Betrachtet man den deutschen Lateinamerikahandel, kann man feststellen, dass 2014 etwa 40% des Außenhandelsumsatzes (Importe und Exporte) mit Brasilien, die verbleibenden 60% mit den hispanophonen Gebieten erzielt wurden (diese Anteile waren über die letzten Jahre weitgehend konstant). Auch dies spricht für das Portugiesische (vgl. Reimann 2017a, 251). Insgesamt muss allerdings festgestellt werden, dass, ermittelt man das deutsche Außenhandelsvolumen insgesamt, aufgrund der intensiven Beziehungen zu Frankreich und anderen frankophonen Partnerländern wie auch zu Italien wirtschaftliche Argumente eigentlich am ehesten für ein Erlernen des Französischen und Italienischen sprechen würden. Bezogen auf die vier genannten romanischen Sprachen entfielen



2014 54% des Umsatzes auf frankophone Gebiete, 28% auf italophone Gebiete, 13% auf hispanophone Gebiete und nur 5% auf lusophone Gebiete (vgl. Reimann 2017a, 252f.). In mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive sei abschließend folgende Überlegung erlaubt: addiert man das deutsche Außenhandelsvolumen (exemplarisch des Jahres 2014) mit allen romanophonen Gebieten, kommt man auf 682.084,3 Millionen EUR, mit China ist es nur ein Bruchteil, namentlich 154.196,8 Millionen EUR. Die punktuell aufkommende Nachfrage nach Chinesisch – häufig unter utilitaristischen Gesichtspunkten hervorgebracht – könnte alleine mit diesen Zahlen relativiert werden, sofern man romanische Sprachen im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik als Grundlage für die Aneignung weiterer romanischer Sprachen vermittelt.

Abschließend kann festgehalten werden, dass alleine aufgrund häufig vorgebrachter utilitaristischer Kriterien dem Portugiesische in deutschen Bildungssystemen – und zwar sowohl an Schule als auch an Hochschule – eine größere Bedeutung zukommen könnte, als dies bislang der Fall ist – von kulturellen Argumenten ganz abgesehen.

In den folgenden Abschnitten soll nun, vor dem Hintergrund der hier skizzierten Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts, auf die Entwicklung der fremdsprachlichen Lehrerbildung und der Entwicklung einer Fachdidaktik / Fremdsprachenforschung als wissenschaftlicher Disziplin nachgezeichnet werden.

## **2.2 Wie haben sich fremdsprachliche Lehrerbildung und die Fremdsprachenforschung entwickelt?**

### **2.2.1 Entstehung der Neuphilologie als lehrerbildende Disziplinen**

Bis ins 19. Jahrhundert gibt es keine institutionalisierte Fremdsprachenlehrerbildung. Der Unterricht wird häufig von muttersprachlichen Lehrkräften, traditionell so genannten „Sprachmeistern“, erteilt. Eine frühe philologische Professur mit einem linguistischen Schwerpunkt, die im Kontext der Kolonialisierung einen Schwerpunkt auf den orientalischen Sprachen hat, wird 1821 als Professur für Orientalische Litteratur und Allgemeine Sprachkunde an der Universität zu Berlin eingerichtet und mit Franz Bopp, der als Begründer der vergleichenden indogermanischen

Sprachwissenschaft gilt, besetzt. Zu Bopps Schülern gehören u.a. Friedrich Rückert, Wilhelm von Humboldt und August Wilhelm Schlegel (Meier-Brügger 2010, 135ff.).

Die Anfänge der romanischen Philologie werden in der Fachgeschichte häufig ebenfalls um die Wende zu den 1820er Jahren datiert, und zwar insbesondere mit August Wilhelms Schlegels Publikation *Observations sur la langue et la littérature provençales* von 1818 und mit seiner Vorlesung über „Geschichte der französischen Literatur“ an der Universität Bonn im Wintersemester 1823/24 (Rohlf's 1950, 10f.). Die romanische Philologie war zur Zeit ihrer Entstehung im 19. Jahrhundert in ihrem Selbstverständnis zunächst vor allem eine mediävistische Disziplin (z.B. Reimann 2017b, 14, mit weiterführender Bibliographie).

Dennoch ist sie schon früh in unmittelbarem Bezug zur Lehrerbildung, mithin zur Schulpraxis zu sehen. Durch die Konstituierung eines staatlichen öffentlichen Schulwesens und die zunehmende Einführung auch neusprachlichen Unterrichts entsteht der Bedarf nach professioneller und im Sinne einer Verstaatlichung des Schulwesens regulärer Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften, zunächst gerade auch des Französischen. So führen die Bedürfnisse der Schulpraxis u.a. zur Einrichtung von:

- neophilologischen Professuren ab etwa 1860 (art. cit., 15),
- einem erstem romanistischen Lehrstuhl 1867 (Berlin) (art. cit., 16),
- für die Lehrerbildung ausgerichteten Seminaren für neuere Sprachen (1839 Rostock, 1860 Berlin, ebd.),
- einem ersten romanischen Seminar (1874 Straßburg, ebd.),
- dem *Königlich Romanischen Seminar* Bonn 1878, an dem eine „pädagogische Einweisung“ explizit vorgesehen ist (ebd.).

Die Forderungen gerade auch der weiterführenden Schulen haben seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts spürbare Auswirkungen auf Forschungs- und Lehrprogramme der Universitäten v.a. in folgenden Bereichen:

- Bedeutung der Phonetik (ebd.),

- Bedeutung der Realienkunde (art. cit., 16f.),
- Berücksichtigung moderner Literatur (ab ca. 1900) (art.cit., 17).

### **2.2.2 Fremdsprachliche Lehrerbildung am Beispiel Bayerns (ab 1773) (mit Ausblicken auf weitere Länder)**

Exemplarisch soll die Geschichte der fremdsprachlichen Lehrerbildung am Beispiel Bayerns beschrieben werden. Mit der Auflösung des Jesuitenordens 1773 kommt es zu einer Verstaatlichung der (Aus-) Bildung für das Höhere Lehramt ab 1798/99 (Neuerer 1978, 13, 15ff.). In der Lehramtsprüfungsordnung von 1809 ist für den gymnasialen Bereich das Philologische Lehramt bestimmend, das die Fächer Latein, Griechisch, Deutsch und Geschichte mit Anteilen auch der Mathematik, nach einer Novellierung 1811 auch mit Anteilen von Französisch und den orientalischen Sprachen umfasst (op. cit., 47). 1854 wird erstmals Französisch in einer Lehramtsprüfungsordnung genannt (Englisch und Italienisch implizit unter Französisch im Jahr 1873, Italienisch (neben Französisch und Englisch) explizit im Jahr 1895, vgl. Reimann 2009, 21; Neuerer 1978, 54). 1873 und in der Neufassung der Lehramtsprüfungsordnung von 1895 ist erstmals ein Neuphilologisches Lehramt vorgesehen, das traditioneller Weise die Fächer Französisch und Englisch umfasst (op. cit., 56).

Ab 1864 werden an Realgymnasien und Industrieschulen Französisch und Englisch zu Hauptfächern. Das Handelsministerium regt in der Folge beim zuständigen Innenministerium die Begründung eines neuphilologischen Lehramts an. Das neuphilologische Lehramt wird nunmehr dem philologisch-historischen (s.o.) und dem zwischenzeitlich ebenfalls konstituierten Lehramt für Mathematik und Physik gleichgestellt (op. cit., 56f.). Zwei weitere Lehrämter, die keinen Zugang zu den Gymnasien haben, sind Chemie und beschreibende Naturwissenschaften (im Wesentlichen Biologie) sowie das Realienlehramt (im Wesentlichen Deutsch, Geschichte, Erdkunde) (op. cit. 57ff.). Zum Vergleich kann die Preußische Lehramtsprüfungsordnung von 1866 herangezogen werden, die vier Lehrämter kannte: ein philologisch-historisches, ein mathematisch-naturwissenschaftliches, ein theologisches und ein neuphilologisches (op. cit., 101).

Allerdings sind zunächst keine fachdidaktischen Studien im Rahmen der ersten Phase der Lehramtsausbildung vorgesehen. Dennoch gibt es beispielsweise in Bayern seit Beginn des 19. Jahrhunderts erste Ansätze, um unterrichtspraktische Erfahrungen zumindest im Sinne einer impliziten fachdidaktischen Propädeutik mit in die Lehrerausbildung zu integrieren oder zumindest das universitäre Studium an den Bedürfnissen der Lehrerbildung zu orientieren: so werden etwa 1810 Überlegungen zur Verbindung der fachwissenschaftlichen mit einer methodisch-didaktischen Ausbildung z.B. im Rahmen eines philologischen Seminars an der Universität Landshut angestellt, letztlich aber nicht umgesetzt (vgl. Neuerer 1978, 137f.). Ab 1876 wird ein neuphilologisch-lehrerbildendes Seminar an der Universität München eingerichtet (zuvor hat es nur einzelne Lehrstühle gegeben), das allerdings keine fachdidaktischen Studien anbietet (op. cit. 154f.). Zunächst angesetzte „praktische Prüfungen“ im Rahmen der wissenschaftlichen Prüfungen werden „mit der fortschreitenden Verwissenschaftlichung der gymnasialen Lehrämter in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts“ (Neuerer 1978, 169) eher zurückgefahren.

Der Studienplan für das neuphilologische Lehramt an der Universität München von 1892 sieht etwa folgende Lehrveranstaltungen vor (Neuerer 1978, 99):

A Vorlesungen für das Examen:

Französische und englische Literaturgeschichte, vier Vorlesungen

Encyklopädie der romanischen und englischen Philologie, zwei Vorlesungen

Interpretation altfranzösischer, provenzalischer, mittel- und neufranzösischer, alt-, mittel- und neuenglischer Texte, sechs Vorlesungen

Neufranzösische und neuenglische Stilübungen

Französische und englische Phonetik und Methodologie, zwei Vorlesungen

Historische Grammatik der französischen und der englischen Sprache, vier Vorlesungen

Französische und englische Metrik

Philosophie, wie unter I

Geschichte, je eine Vorlesung über Geschichte des Mittelalters, der neuern und neuesten Zeit

Deutsche Literaturgeschichte, eine Vorlesung

B Wünschenswerte Vorlesungen  
Interpretation eines lateinischen Autors  
Vulgärlatein  
Italienisch  
Spanisch  
Historische Grammatik der deutschen Sprache

Es ist offensichtlich, dass hier noch immer keine fachdidaktischen, in diesem Falle fremdsprachendidaktischen, Studieninhalte vorgesehen sind. Allerdings kommt es in Bayern ab 1893 an zunächst fünf Gymnasien zur Einrichtung pädagogisch-didaktischer Gymnasialseminare, an denen die zweite Phase der Lehrerbildung angesiedelt ist (op. cit., 169, 186ff.).

Auch in anderen Ländern gibt es im 18./19. Jahrhundert erste punktuelle Versuche, die Lehrerbildung so früh wie möglich auch an Bedürfnissen der Praxis zu orientieren. So versucht etwa das Philologische Seminar an der Universität Göttingen unter dem innovativen Johann Matthias Gesner ab 1734, eine fachwissenschaftlich-philologische Ausbildung mit pädagogischen Vorlesungen und Unterrichtsversuchen an der Stadtschule zu verbinden. Auch das Philologische Seminar an der Universität Halle bemüht sich ab 1787 unter Friedrich August Wolf, unterrichtspraktische Versuche in das Lehramtsstudium zu integrieren (vgl. z.B. Neuerer 1978, 194ff.).

### **2.2.3 Fremdsprachendidaktik *ante litteram* – ausgewählte Veröffentlichungen**

Wiewohl es also noch keine institutionalisierte Disziplin Fachdidaktik bzw. Fremdsprachendidaktik/Fremdsprachenforschung gibt, liegen seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts einzelne Veröffentlichungen vor, die sich mit Zielsetzungen, Inhalten und Methoden des Fremdsprachenunterrichts auf einer theoretischen Ebene befassen und mithin als Vorläufer einer wissenschaftlichen Fremdsprachendidaktik gelten dürfen. Ausgewählte Einführungs- bzw. Überblicksdarstellungen von den 1880er bis in die 1970er Jahre sollen im Folgenden daraufhin betrachtet werden, inwieweit sie bereits ein eigenes disziplinäres Selbstverständnis und Erkenntnisinteresse erkennen lassen.

Erste Veröffentlichungen, die einer (romanistischen) Fremdsprachendidaktik *ante litteram* zugeschrieben werden können, sind ab etwa 1840 nachgewiesen. Sie entstammen also genau der Zeit, in der mit Friedrich Diez' *Grammatik der romanischen Sprachen* (1836-1844) eines der ersten großen bezugswissenschaftlich-romanistischen Hauptwerke publiziert wurde. Derartige Veröffentlichungen sind im bildungsgeschichtlichen Kontext vor dem Hintergrund einer Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts im Zuge der Schulreformen des 19. Jahrhunderts und einer Institutionalisierung der Lehrerbildung zu sehen. Sie haben ihre institutionengeschichtlichen Ursprünge zumeist in den Lehrerbildungsseminaren, ihre Autoren sind Lehrer oder Rektoren. So legt etwa Karl Mager 1843, seinerzeit Lehrer für Französisch an der Kantonsschule Aarau (vgl. Hausmann 2016ff., s.v. Mager) mit seinen *Modernen Humanitätsstudien* ein bildungstheoretisch fundiertes Konzept für den Fremdsprachenunterricht an Schulen vor – wenn man so möchte, eine „erste Fremdsprachendidaktik“.

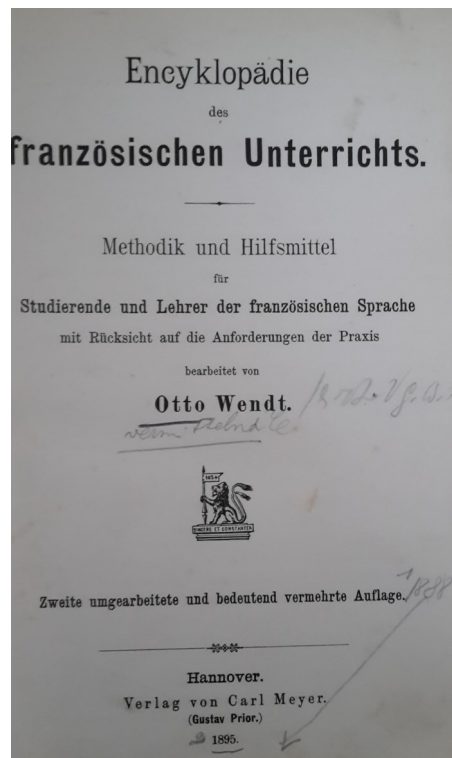
Hier umreißt er u.a. sehr anschaulich, wie wissenschaftliche Linguistik für den schulischen Fremdsprachenunterricht aus seiner Sicht relevant ist, allerdings in didaktisch transformierter Form. In dieser könnten jüngere wissenschaftliche Erkenntnisse den schulischen Fremdsprachenunterricht, wie er üblicherweise erteilt werde, spürbar verbessern und lernpsychologisch bzw. kognitiv-linguistisch bereichern.

Vergleichende Grammatik, wie Grimm, Bopp, Benfey, Pott, W. v. Humboldt, Raynouard, Diez u.s.w. sie üben, vergleichende Grammatik als Doctrin, gehört nicht in die Schule, sondern auf philologische Seminare und in die Akademien der Wissenschaften; aber der hergebrachte Sprachunterricht vergleicht gar nicht, oder doch fast gar nicht, und das ist ein großer Fehler. Das unwillkürliche Vergleichen, das der Schüler nothgedrungen zwischen seiner Muttersprache und der fremden anstellt, genügt nicht; der Lehrer muß zum Vergleichen anleiten, er muß im Gymnasium das Lateinische mit dem Griechischen, beide mit dem Deutschen, sowie mit den beiden andern neueren Sprachen, er muß auf der h. Bürgerschule die neueren Sprachen unter sich vergleichen; die Schule thut wenig, wenn sie den Schülern Kenntnisse aus verschiedenen Fächern in den Kopf bringt; diese Kenntnisse müssen zusammengebracht werden, damit das Eine Licht vom andern empfängt, und vor Allem, damit sie sich gegenseitig befruchten, damit sie Junge hecken. (Mager 1843/1965, 99, vgl. Reimann 2014a, 11).

Mager fasst hier intuitiv und möglicherweise auf der Verhaltensebene beobachtend vorweg, was neurolinguistische Ergebnisse etwa 160 Jahre später fundiert belegen (Grein 2013, 43f., mit weiterführender Bibliographie).

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts intensivieren sich im Kontext der neusprachlichen Reformbewegung die Debatten über den Fremdsprachenunterricht. Zwar gibt es noch immer keine akademische Disziplin „fremdsprachliche Fachdidaktiken“ / „Fremdsprachendidaktik“ / „Fremdsprachenforschung“, doch entstehen zahlreiche Zeitschriften als Foren des Austauschs (z.B. *Die Neueren Sprachen* (ab 1893), *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht* (ab 1902), später auch *Neuphilologische Monatschrift* (ab 1930) und *Zeitschrift für neusprachlichen Unterricht* (ab 1935) (Reimann 2017b, 16) sowie weitere frühe Handbücher zum Fremdsprachenunterricht.

Otto Wendt legt 1888 bzw. 1893 je eine *Encyclopädie des französischen (bzw. englischen) Unterrichts. Methodik und Hilfsmittel für Studierende und Lehrer der französischen (englischen) Sprache mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis* (Hannover: Meyer) vor. Otto Wendt, Jahrgang 1843, war ab 1888 Rektor an mehreren Gymnasien (Großmühlungen bei Magdeburg, Güsten, Saalekreis, Zebst (vgl. Hausmann 2016, s.v. Wendt). Titel und Untertitel geben klar Aufschluss darüber, in welchem wissenschaftshistorischen Kontext die Werke zu verorten sind und welchen Anspruch sie erheben: Der enzyklopädische Ansatz verweist auf eine im positivistischen Paradigma verankerte Materialsammlung, der Bezug auf „Methodik“ im Untertitel verdeutlicht, dass es sich vor allem um Handreichungen für die Unterrichtspraxis handeln soll. So liest man im Vorwort der 2. Auflage 1885 der *Enzyklopädie des französischen Unterrichts*:





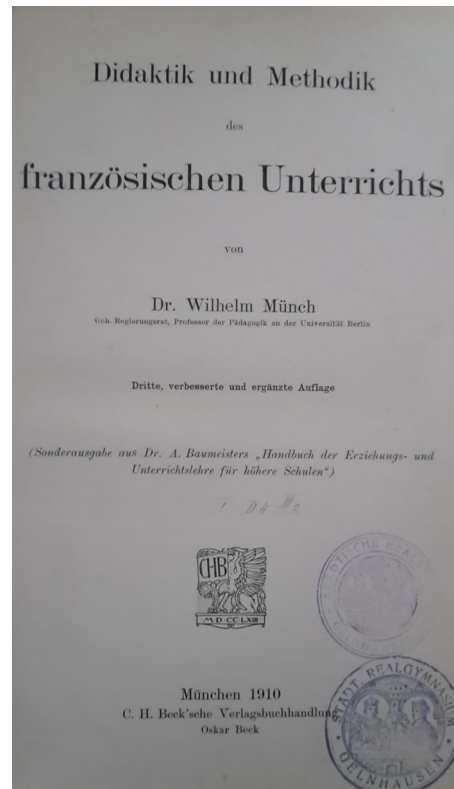
Vorliegende Arbeit ist das Produkt langjähriger praktischer Erfahrung, sowie eingehender Beschäftigung mit der Methodik und Unterrichtslitteratur der neueren Sprachen, insbesondere der französischen (III).

Der Inhalt ist auf folgende drei Abschnitte verteilt:

- I Wert und Bedeutung des neusprachlichen Unterrichts
- II Geschichtliche Entwicklung der Methodik der französischen Sprache
- III Die angewandte Methodik

Während in I grundlegende Reflexionen zur pädagogischen Bedeutung des neusprachlichen Unterrichts angestellt werden, liest sich II v.a. als Geschichte bis dato vorgelegter Lehrwerke und in die Diskussion der neusprachlichen Reformbewegung. III befasst sich, bezogen auf Unter-, Mittel- und Oberstufe, jeweils mit „Auswahl und Verteilung des Stoffes“, „Darbietung und Auffassung des Unterrichtsstoffes“, „Die Aussprache“, „Die Lektüre“, „Die Grammatik“, „Der Wortschatz“, „Die Konversation“, „Die schriftlichen Übungen“. In allen Bereichen geht der Band stark materialsammelnd und -analytisch vor. Es handelt sich alles in allem um eine historisch und fachwissenschaftlich fundierte Darstellung, die immer wieder Bezüge zur Fachwissenschaft herstellt und implizit zwischen Fachwissenschaft und Methodik zu vermitteln versucht. Dabei ist das Werk sehr gut dokumentiert und positivistisch-sammelnd. Allerdings erfolgt keine epistemologische oder (forschungs-) methodologische Reflexion, die auf das Selbstverständnis einer fremdsprachlichen Fachdidaktik oder Fremdsprachenforschung als akademische Disziplin schließen ließen.

Ein weiteres Beispiel früher Handbücher zur Fremdsprachendidaktik ist Wilhelm Münchs *Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts* aus dem Jahr (1895/1902 u.ö., München: C.H. Beck). Dieser Band ist eine Folge aus Baumeisters *Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen*, das Darstellungen zu verschiedenen Unterrichtsfächern enthielt. Dr. Wilhelm Münch war Geh. Regierungsrat und Honorarprofessor der Pädagogik an der Universität Berlin (vgl. Hausmann 2016ff., s.v. Münch), verkörpert mithin eine weitere personelle und institutionelle Verankerung einer fremdsprachlichen Fachdidaktik *ante litteram*: wird sie nicht von an der Schnittstelle zur Universität arbeitenden ausgewiesenen Lehrern, häufig Rektoren



(s.o. Mager, Wendt, s.u. Ernst Otto)

betrieben, so ist sie in der für fachbezogene Fragestellungen offenen Pädagogik verankert. Bei der Darstellung Münchs handelt es sich wiederum um eine sehr gut dokumentierte Übersicht über „die einzelnen Gebiete des französischen Unterrichts“ (23) einschließlich Betrachtung administrativer Vorgaben, sie enthält aber auch ihrerseits keine epistemologische oder (forschungs-) methodologische Reflexion. Das implizite Verständnis einer kompetenten Lehrkraft, guten Unterrichts und mithin guter Lehrerbildung, die sich aus der Darstellung ableiten lassen, können wie folgt auf den Punkt gebracht werden: in Münchs impliziter Auffassung führen das angemessene Verfügen über Inhalte (verstanden als Fachwissenschaft und Sprachpraxis) verbunden mit der Kenntnis methodischen Materials und einer geeigneten Persönlichkeit zum qualifizierten Fachlehrer. Graphisch kann dies folgendermaßen veranschaulicht werden:

*Inhalte (Fachwissenschaft + Sprachpraxis)*

+ ***Kenntnis methodischen Materials***

+ *Persönlichkeit*

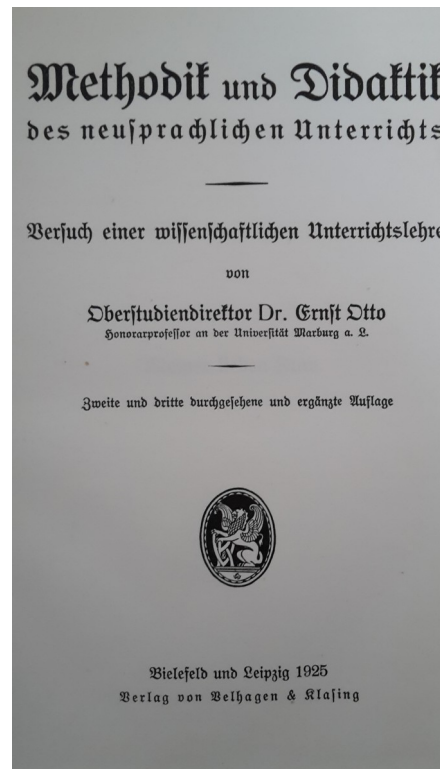
= *qualifizierter Fachlehrer*

Münchs *Didaktik und Methodik* will insbesondere den zweiten Bereich, die Kenntnis methodischen Materials, bedienen. Im Hauptteil „Die einzelnen Gebiete des französischen Unterrichts“ werden in den Abschnitten „Die Aussprache“, „Das Sprechen“, „Anschauungsunterricht“, „Grammatik nebst mündlichen Übungen“, „Schriftliche Arbeiten“, „Die Auswahl der Lektüre“, „Die Behandlung der Lektüre“, „Der Wortschatz“ sowie „Nebengebiete des Unterrichts“ – mit den Unterabschnitten Synonymik, Stilistik, Verslehre, Literaturgeschichte, Sprachgeschichte, Kulturgeschichte – v.a. vorhandene Lehr- und Unterrichtsmaterialien vorgestellt und besprochen. Auffällig ist dabei die Rolle, die den Bereichen Aussprache und Sprechen wie auch mündlichen Übungen in Bezug auf die Grammatik zugesprochen werden. Beschlossen wird der Band mit einem Abschnitt „Die Organisation des französischen Unterrichts“, der vor allem auch auf amtliche Vorgaben eingeht und den Band somit ganz dezidiert im Kontext der staatlichen Lehrerbildung verorten lässt. Aufschlussreich sind weiterhin Münchs Aussagen zur pädagogischen und (implizit) didaktischen Aufgeschlossenheit einzelner Fachgruppen, unter denen die Neuphilologen in seiner Wahrnehmung positiv auffallen:

Und diese Mahnung ist umso berechtigter, als leider nach unzweifelhaften Feststellungen auch jetzt noch das fachlich-didaktische Können eines Teils der mit dem Unterricht Betrauten sehr wesentlich unter dem bleibt, was als der erreichte Durchschnitt zu gelten scheint. Immerhin sind die Verächter alles pädagogischen Denkens unter den Neuphilologen wohl weniger zahlreich als in manchen sonstigen Fachlehrerkreisen unserer höheren Schulen; denn die verhältnismäßige Neuheit des Lehrfachs schützt vor eher lässigem Aufgehen in einer vorgefundenen Routine. (VI)

Letztlich handelt es sich auch bei Münchs *Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts* nicht um eine wissenschaftliche Fremdsprachendidaktik i.e.S. (fehlende epistemologische und/oder forschungsmethodologische Reflexion).

Die frühe Verortung einer systematischen Reflexion über Fremdsprachenunterricht an der Schnittstelle von Schulpraxis und wissenschaftlicher Pädagogik andererseits vereint auch Ernst Otto in seiner Person: In seiner Zeit als Oberstudiendirektor und Honorarprofessor an der Universität Marburg veröffentlicht er 1921 eine *Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre* (Bielefeld/Leipzig: Velhagen & Klasing) (später war Otto Professor für Pädagogik, Philosophie und allgemeine Sprachwissenschaften in Prag, vgl. [de.wikipedia.org](http://de.wikipedia.org), s.v. Ernst Otto (Pädagoge)). Im zitierten Werk situiert er Didaktik explizit im Bereich der Pädagogik



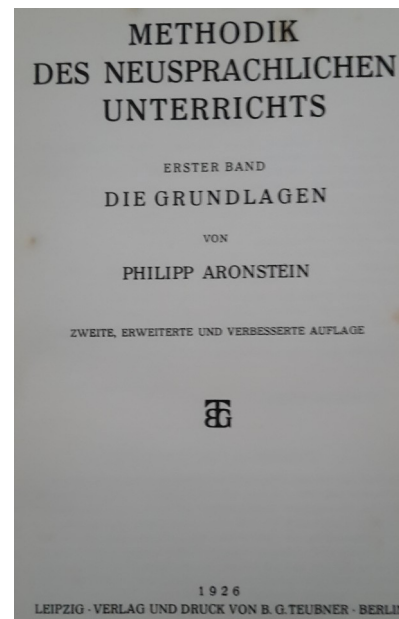
(„Unterrichtslehre ist ein besonderes Gebiet der allgemeinen Pädagogik“, 1) und erkennt in ihr zugleich zwei Aspekte oder Teildisziplinen: Didaktik sei einerseits eine „Tatsachenwissenschaft“, insofern sie die Geschichte des Unterrichts erforsche (ebd.), zugleich eine „Normwissenschaft“, indem sie „das Seinsollende“ reflektiere (ebd.). Damit werden zwei wesentliche Arbeitsbereiche der Fachdidaktik vorgegeben, die auch heute noch Gültigkeit beanspruchen können, wenn auch der Aspekt der „normativen Disziplin“ (exemplarisch z.B. Decke-Cornill/Küster 2010, 3f.) heute in der Fremdsprachenforschung eher in den Hintergrund tritt.

Das Programm seiner Überblicksdarstellung verortet er sodann im Bereich der „Normwissenschaft“, in dem er wiederum zwei Gebiete ansetzt: 1. technische Normen im Sinne einer „Unterrichtsmethodik“ (1f.) und 2. „eigentliche Normen“ im Sinne von „Werten“ (2). Ernst Otto will die „technischen Normen“ keineswegs absolut verstanden wissen:

Die vorliegende Schrift wird daher nicht nur die wissenschaftliche Theorie, sondern auch ihre Anwendung zu geben haben. (...) Das rein Didaktische steht überdies nicht im Vordergrund dieser Unterrichtslehre. Auch muß es ja, getreu dem dargelegten Grundsatz, dem einzelnen Lehrer überlassen werden, wie er das dargebotene Material in der ihm eigenen Weise benutzen will. (15).

Die Fremdsprachendidaktik wird hier zwar noch nicht im Sinne einer Sprachlehr- oder Fremdsprachenforschung konzipiert, wie sie sich seit den 1970er Jahren entwickelt hat, sie wird aber doch epistemologisch grundlegend reflektiert und als eigene Teildisziplin der Pädagogik eingeführt.

Ähnlich verhält es sich in der etwa zeitgleich entstandenen *Methodik des neusprachlichen Unterrichts* von Philipp Aronstein (Leipzig/Berlin: Teubner 1921, zur Vita vgl. [de.wikipedia.org](http://de.wikipedia.org), s.v. Liste der Stolpersteine in Berlin-Moabit, Luise und Philipp Aronstein). Auch er betrachtet die fremdsprachliche Didaktik als Teilgebiet der Pädagogik: „Der neusprachliche Unterricht in den höheren Schulen ist eins der umstrittensten und schwierigsten Gebiete der Pädagogik“ (1). In den einleitenden Passagen seiner „Methodik“ leistet er eine historische Begründung des Fremdsprachenunterrichts und legitimiert zugleich



dessen Emanzipation vom Altsprachlichen Unterricht (ebd.), verweist auf häufig unprofessionelle Fremdsprachenvermittlung und bezieht Fremdsprachendidaktik einerseits explizit auf die historische Sprachwissenschaft und die Phonetik als sprachwissenschaftliche Bezugsdisziplinen (2), andererseits auf die Psychologie als weitere Referenzwissenschaft (mit den relevanten Teilgebieten „Individualpsychologie“, „Gemeinschaftspsychologie“, aber auch „Entwicklungspsychologie“ als neuerem Ansatz, 14ff., 21). Auch hier ist also eine grundlegende epistemologische Reflexion einer entstehenden Disziplin festzustellen, wenn die Fremdsprachendidaktik auch noch in starker Abhängigkeit von Bezugsdisziplinen gedacht und nicht als forschende Disziplin etwa gar mit einem eigenen methodischen Repertoire angesehen wird.

In Hinblick auf die Entwicklung einer Fremdsprachendidaktik als eigener Disziplin bleibt die letzte hier erfasste Einführungsdarstellung, die *Methodik des französischen Unterrichts* von Julius Schmidt (Jena/Leipzig: Gronau 1932) (als Supplementheft XIV der *Zeitschrift für*

*französische Sprache und Literatur* an prominenter Stelle erschienen) deutlich hinter den beiden zuletzt betrachteten Schriften zurück. Hier ist wiederum keine epistemologische oder sogar (forschungs-) methodische Reflexion zu erkennen, Methodik wird als Darstellung einer Reflexion über Unterrichtsziele verstanden, die in den Zusammenhang weiter greifender Bildungsziele gestellt werden: „Die prospektive Methode ist das Prinzip der Erziehung zum urteilenden und selbstschaffenden Menschen“ (3).

Man kann also festhalten, dass bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein keine wissenschaftliche Fremdsprachendidaktik mit einem eigenen disziplinären Selbstverständnis (epistemologische und forschungsmethodologische Reflexion) existiert ist. Dennoch wurden mehrere umfassende Bestandsaufnahmen zum Fremdsprachenunterricht vorgelegt, oft unter impliziter, teils auch unter expliziter Anknüpfung an philologische (und psychologische) Bezugswissenschaften. Gerade in den 1920er Jahren sind Veröffentlichungen zu verzeichnen, in denen Ansätze epistemologischer Reflexion erkennbar sind (bes. Otto, Aronstein) (zu den 1920er Jahren als einem Jahrzehnt, in dem sich eine Konstitution der Fremdsprachendidaktik als wissenschaftlicher Disziplin abzeichnet, vgl. vertiefend auch Christ 2006). Dort wird (Fremdsprachen-) Didaktik als Teilgebiet der Pädagogik verstanden. Eine grundlegende Sensibilität zumindest mancher Philologen und Institute für Belange der Lehrerbildung scheint ebenfalls, wie aus den institutionengeschichtlichen Betrachtungen in den Abschnitten 2.2.1 und 2.2.2 hervorgeht, bereits gegeben zu sein.

Als es nach dem ersten Weltkrieg zu einer Ausdifferenzierung der Romanischen Philologie in dem Sinne kommt, dass sich Sprach- und Literaturwissenschaft zunehmend als eigenständige Disziplinen konstituieren, ist von einer Fachdidaktik als etwaiger dritter Disziplin noch nicht die Rede (Reimann 2017b, 18). Ein zunehmendes Problembewusstsein für Fragen des Fremdsprachenlernens und -lehrens zeichnet sich zunächst im Kontext der anglophonen Linguistik ab, und hier insbesondere im Kontext der so genannten *Applied Linguistics*, die in ihren Anfängen dem Behaviorismus nahe stehend insbesondere auch im Bereich der kontrastiven Linguistik nach Möglichkeiten einer Optimierung des Fremdsprachenlernens sucht – man denke etwa an Publikationen von Fries und Lado zwischen 1945 und 1957 (vgl. Fries 1945, Lado 1957) und die so genannte Kontrastivitätshypothese, in der Schwierigkeiten und Erleichterungen der



Fremdsprachenaneignung durch Übereinstimmungen bzw. Divergenzen zwischen Ausgangs- bzw. Erst- und Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts zu erklären versucht wurden (z.B. Reimann 2014a, 14). Auch in Deutschland befasst sich die Linguistik gerade in den 1960er und 1970er Jahren mit Fragestellungen des Fremdsprachenlernens.<sup>2</sup>

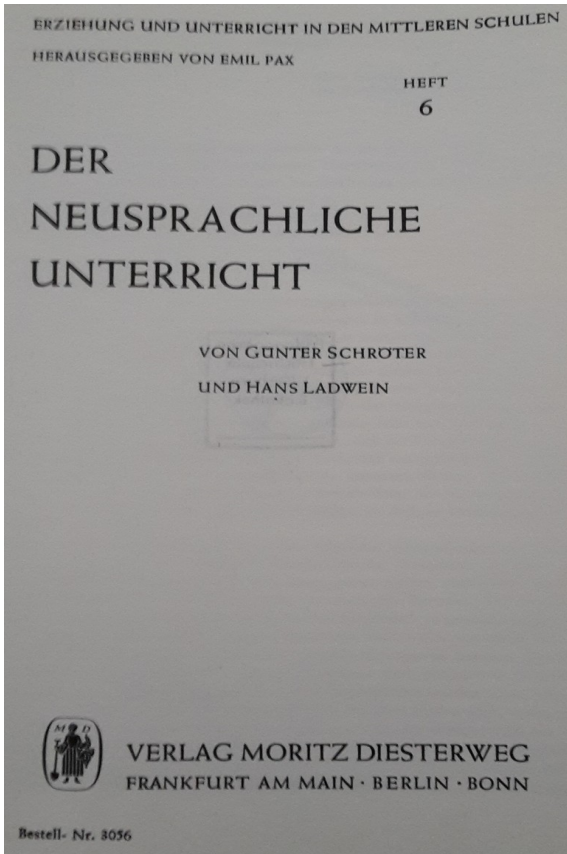
Seit den 1960er und 1970er Jahren werden dann erstmals an den Pädagogischen Hochschulen Professuren für Fachdidaktik(en) der Fremdsprachen eingerichtet, z.B. 1971 ein Lehrstuhl für Didaktik der französischen Sprache und Literatur an der PH Berlin (besetzt mit Ludger Schiffler, ab 1980 an der FU Berlin). Mit der Überführung der Lehrerbildung an die Universitäten folgen auch dort erste Lehrstuhlgründungen, z.B. 1974 ein Lehrstuhl für Didaktik des Französischen an der Universität Gießen (besetzt mit Herbert Christ). In den Jahren 1970 und 1972 erfolgt einerseits die Definition der Fächergruppe „Fachdidaktik“ durch den Deutschen Bildungsrat, andererseits die Formulierung des Forschungsprogramms „Sprachlehrforschung“ durch die DFG (aus dem insbesondere auch das Bochumer Seminar für Sprachlehrforschung hervorging, das faktisch 2016 geschlossen wurde) (vgl. Reimann 2017b, 21f.). Wichtige fremdsprachendidaktische Handbücher dieser Zeit, die teilweise weit bis in die Folgejahrzehnte hinein weiter aufgelegt wurden, sind etwa Schröter/Ladwein: *Der neusprachliche Unterricht* (1962), Leisinger: *Elemente des neusprachlichen Unterrichts* (1966) und Arnold: *Fachdidaktik Französisch* (1973) (der letzte im KVK (Stand 28.03.2018) verzeichnete Nachdruck der dritten Auflage stammt aus dem Jahr 1997). Insofern dürfen die 1960er und 1970er Jahre in institutionen- und fachgeschichtlicher Hinsicht als die eigentliche Gründungsphase einer wissenschaftlichen Fremdsprachendidaktik in Deutschland gelten.

Dies genannten drei den Fremdsprachenunterricht bis weit in die 1980er Jahre hinein und teilweise darüber hinaus mitprägenden Einführungen seien an dieser Stelle exemplarisch betrachtet: Der Band *Der neusprachliche Unterricht* von Günter Schröter und Hans Ladwein aus dem Jahr 1962 (Frankfurt am Main/Berlin/Bonn: Diesterweg 1962) weist folgende Gliederung auf:

---

<sup>2</sup> Vgl. exemplarisch aus romanistischer Sicht z.B. Hausmann, Franz Josef: *Linguistik und Fremdsprachenunterricht 1964-1975. Ausführliche kommentierte Bibliographie für Schule und Hochschule (mit besonderer Berücksichtigung des Französischen)*. Mit einer Einleitung von Hans Helmut Christmann. Tübingen: Narr 1975 oder Barrera-Vidal, Albert / Kühlwein, Wolfgang: *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Unterricht. Eine Einführung*. Dortmund: Lensing 1975; weiterhin aus anglistischer Perspektive: Burgschmidt, Ernst et al.: *Englisch als Zielsprache. Handbuch des Englischunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Weiterbildung*. München: Hueber 1974.





### Inhaltsverzeichnis

I.

#### DIDAKTISCHE BEITRÄGE ZUM FREMDSPRACHENUNTERRICHT AN DEN MITTLEREN SCHULEN

Vorwort . . . . .	3
<b>1. Wege des Fremdsprachenunterrichts . . . . .</b>	<b>11</b>
a) Die doppelte Wurzel der Sprachen . . . . .	12
b) Die Erziehung des Sprachgefühls . . . . .	14
c) Die Rolle der Grammatik bei der Erziehung des Sprachgefühls . . . . .	16
<b>3. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts . . . . .</b>	<b>18</b>
<b>4. Stoffauswahl, Stoffbeschränkung und Lehrbuch . . . . .</b>	<b>22</b>
<b>5. Gestaltung des Unterrichts . . . . .</b>	<b>26</b>
a) Das aktive Sprechenlernen . . . . .	26
b) Aktionsketten und ihre sprachbildende Kraft . . . . .	27
c) Dramatisierungen und Aufführungen . . . . .	29
d) Die Überprüfung des Verständnisses . . . . .	30
e) Dolmetscherübungen . . . . .	31
f) Das interpretierte Lesen fremdsprachlicher Texte . . . . .	31
g) Die Zeitungslektüre im neusprachlichen Unterricht . . . . .	31
h) Die einsprachige Vermittlung des Wortschatzes . . . . .	31
i) Der Vokabelteil der Lehrbücher und die Vokabelhefte der Schüler . . . . .	31
k) Die Benutzung der Wörterbücher . . . . .	31
<b>6. Phonetik und Lautschrift . . . . .</b>	<b>42</b>
<b>7. Die Erziehung der schriftlichen Darstellungsfähigkeit . . . . .</b>	<b>43</b>
a) Parallelität der mündlichen und schriftlichen Spracherziehung . . . . .	43
b) Arten der schriftlichen Hausaufgaben . . . . .	44
c) Arten der Klassenarbeiten . . . . .	46
d) Die Beurteilung der schriftlichen Arbeiten . . . . .	48
<b>8. Rolle und Bedeutung des Lehrers im Fremdsprachenunterricht . . . . .</b>	<b>49</b>

II.  
METHODISCHE BEITRÄGE ZUM ENGLISCHEN UNTERRICHT  
AN DEN MITTLERN SCHULEN

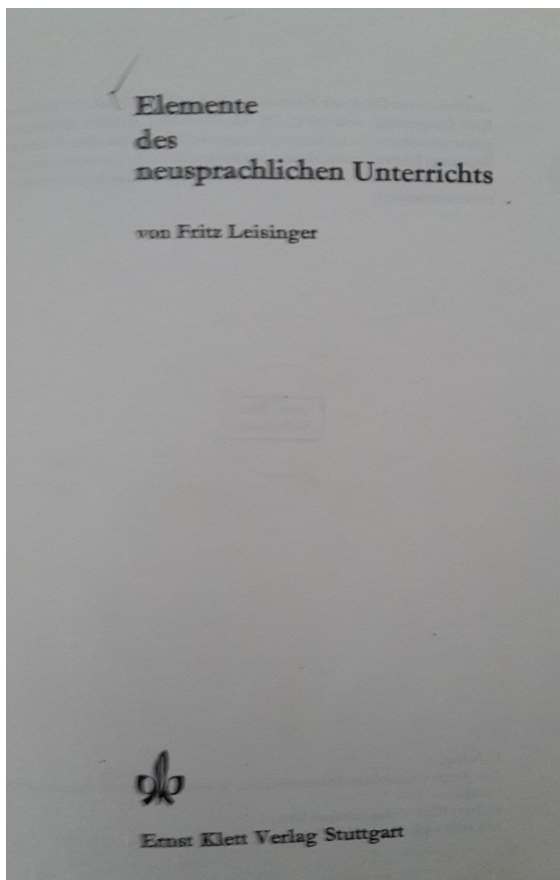
1. Das Unterrichtsgespräch
  - a) Begriffsbestimmung . . . . . 53
  - b) Die beiden Hauptformen der Unterrichtsgespräche . . . . . 54
  - c) Fehlerkorrekturen während der Unterrichtsgespräche . . . . . 55
  - d) Die Rolle des Lehrers während der Unterrichtsgespräche . . . . . 56
  - e) Anwendungsmöglichkeiten . . . . . 56
  - f) Voraussetzungen und Grenzen der Unterrichtsgespräche . . . . . 57
  - g) Discussing und debating . . . . . 57
2. Versuch einer gesprächsartigen Behandlung eines modernen amerikanischen Gedichts
  - a) Der Unterrichtsverlauf . . . . . 58
  - b) Die Klassenarbeit als Spiegel des Unterrichtsergebnisses . . . . . 63
3. Die Verwendung akustischer Hilfsmittel im englischen Unterricht . . . . . 64
  - a) Schallplatte und Grammophon . . . . . 64
  - b) Tonbandgerät und Radio . . . . . 67
4. Korrektur mündlicher Fehler und grammatische Einflechtungen
  - a) Fehler im mündlichen Gebrauch der englischen Sprache . . . . . 72
  - b) Grammatische Fehlerkorrekturen . . . . . 73
5. Die schriftlichen englischen Arbeiten und ihre Korrektur . . . . . 78
  - a) Die schriftliche Hausaufgabe und die Klassenarbeit . . . . . 78
  - b) Die stilistische Ausdrucksübung . . . . . 79
  - c) Der freie Aufsatz . . . . . 80
  - d) Der grobe und der unbedeutende Fehler in den schriftlichen Arbeiten . . . . . 82
  - e) Relative Fehlerbewertung . . . . . 83
6. Die spezifischen Bildungsziele des englischen Unterrichts . . . . . 85
  - a) Geistige und sittliche Bildungsziele . . . . . 85
  - b) Das sozialkundliche Prinzip des englischen Unterrichts . . . . . 88
  - c) Das englische Schulleben als kultur- und sozialkundliche Betrachtung im englischen Unterricht . . . . . 92

II.  
METHODISCHE BEITRÄGE ZUM ENGLISCHEN UNTERRICHT  
AN DEN MITTLERN SCHULEN

1. Das Unterrichtsgespräch
  - a) Begriffsbestimmung . . . . . 53
  - b) Die beiden Hauptformen der Unterrichtsgespräche . . . . . 54
  - c) Fehlerkorrekturen während der Unterrichtsgespräche . . . . . 55
  - d) Die Rolle des Lehrers während der Unterrichtsgespräche . . . . . 56
  - e) Anwendungsmöglichkeiten . . . . . 56
  - f) Voraussetzungen und Grenzen der Unterrichtsgespräche . . . . . 57
  - g) Discussing und debating . . . . . 57
2. Versuch einer gesprächsartigen Behandlung eines modernen amerikanischen Gedichts
  - a) Der Unterrichtsverlauf . . . . . 58
  - b) Die Klassenarbeit als Spiegel des Unterrichtsergebnisses . . . . . 63
3. Die Verwendung akustischer Hilfsmittel im englischen Unterricht . . . . . 64
  - a) Schallplatte und Grammophon . . . . . 64
  - b) Tonbandgerät und Radio . . . . . 67
4. Korrektur mündlicher Fehler und grammatische Einflechtungen
  - a) Fehler im mündlichen Gebrauch der englischen Sprache . . . . . 72
  - b) Grammatische Fehlerkorrekturen . . . . . 73
5. Die schriftlichen englischen Arbeiten und ihre Korrektur . . . . . 78
  - a) Die schriftliche Hausaufgabe und die Klassenarbeit . . . . . 78
  - b) Die stilistische Ausdrucksübung . . . . . 79
  - c) Der freie Aufsatz . . . . . 80
  - d) Der grobe und der unbedeutende Fehler in den schriftlichen Arbeiten . . . . . 82
  - e) Relative Fehlerbewertung . . . . . 83
6. Die spezifischen Bildungsziele des englischen Unterrichts . . . . . 85
  - a) Geistige und sittliche Bildungsziele . . . . . 85
  - b) Das sozialkundliche Prinzip des englischen Unterrichts . . . . . 88
  - c) Das englische Schulleben als kultur- und sozialkundliche Betrachtung im englischen Unterricht . . . . . 92

Es handelt sich um eine sehr detaillierte (Unterrichts-) Methodik, die sich auf die Direkte Methode beruft, auch heute noch zeitgemäße Aktivitäten wie „Dramatisierungen und Aufführungen“ oder „Dolmetschübungen“ vorschlägt, die Rolle der Lehrkraft eigens reflektiert und, gerade in den auf das Englische bezogenen Abschnitten, neben Kapiteln zur Entwicklung der schriftlichen Sprachkompetenz durchaus auch die Rolle des Unterrichtsgesprächs, den Einsatz auditiver Medien und der mündlichen Fehlerkorrektur reflektiert. Im dem Französischunterricht gewidmeten Teil wird darüber hinaus u.a. speziell auf die Behandlung einfacher Literatur und den „Auslandsschülerbriefwechsel“ eingegangen. Allerdings enthält der Band keine epistemologische oder (forschungs-) methodologische Reflexion, kann also nicht als Indiz eines sich abzeichnenden wissenschaftlichen Selbstverständnisses gewertet werden, wie dies etwa bei Ernst Otto oder Philipp Aronstein in den 1920er Jahren zu erkennen war.

Fritz Leisingers *Elemente des neusprachlichen Unterrichts* (Stuttgart: Klett 1966) enthalten insofern wiederum einen expliziten Wissenschaftsbezug, als sie eine kurze Einleitung zu „Fremdsprachenunterricht und Sprachwissenschaft“ enthalten. Dabei wird vor allem Bezug auf Lado genommen und eine – allerdings sehr vage – Brücke zur sich entwickelnden Psycholinguistik geschlagen (Leisinger 1966, 5-7). Darüber hinaus enthält das Grundlagenwerk ebenfalls keine epistemologische oder (forschungs-) methodologische Reflexion und stellt daher auch seinerseits eine reine Unterrichtsmethodik dar. Dabei werden – noch im ersten von zwei Blöcken: „Sprachwissenschaftliche Grundlagen“ – vor allem die Bedeutung der sprachlichen Mittel reflektiert, bevor im zweiten Block „Praxis des Fremdsprachenunterrichts“ nach einem einleitenden Abschnitt „Didaktische und methodische Voraussetzungen“ in einem Dreischritt von der „Anschauungsstufe“ (Phase der ersten Sprachaneignung) über die „Textstufe“ zur „Lektürestufe“ verschiedene Unterrichtsverfahren bis zur Gedichtanalyse vorgestellt werden.



Inhalt	
Sprachwissenschaftliche Grundlagen .....	5
I. Fremdsprachenunterricht und Sprachwissenschaft .....	5
II. Sprache .....	8
III. Mittel der Sprache .....	14
a) Die Wörter .....	15
b) Wortgruppen und Wortverbände .....	60
c) Sprachliche Felder .....	69
d) Sprachstrukturen .....	77
Praxis des Fremdsprachenunterrichts .....	91
I. Didaktische und methodische Voraussetzungen .....	91
a) Der Anspruch .....	91
b) Lernziele .....	94
c) Lernvoraussetzungen .....	101
d) Probleme der Programmierung .....	104
e) Didaktische Stufen .....	119
II. Anschauungsstufe .....	123
a) Sprachvermittlung aus der Anschauung .....	123
b) Wege zum flüssigen und richtigen Sprechen .....	153
c) Sprachliche Umweltdarstellung .....	177
d) Schreiben und Lesen .....	196
e) Ergänzung durch erzählende und musische Stoffe .....	202
III. Textstufe .....	209
a) Texterarbeitung .....	209
b) Textbesprechung und Inhaltswiedergabe .....	227
c) Übersetzen .....	237
d) Grammatik .....	249
e) Der Wort- und Ausdrucksschatz .....	269
f) Schriftliches Arbeiten .....	28
IV. Lektürestufe .....	31
a) Lektürearbeit .....	31
b) Gedichtinterpretation .....	32
Funktion und Aufgabe des Unterrichtenden heute .....	33
Literatur .....	34
Sachverzeichnis .....	34



Werner Arnolds *Fachdidaktik Französisch* (Stuttgart: Klett 1973) – in dieser Untersuchung nach den oben referierten Einführungsdarstellungen von Otto Wendt aus dem Jahr 1888 (*Encyclopädie des französischen Unterrichts*), Wilhelm Münch aus dem Jahr 1910 (*Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts*) und Julius Schmidt aus dem Jahr 1932 (*Methodik des französischen Unterrichts*) die erste explizit einer romanischen Sprache gewidmete Einführungsdarstellung – ist wie folgt gegliedert:

Inhalt	
1. Positionen und Perspektiven . . . . .	5
1.1. Curriculum und Lernziele . . . . .	5
1.2. Zielbereiche des Französischunterrichts . . . . .	8
1.3. Methodenkonzeptionen . . . . .	22
1.4. Unterrichts-, Arbeits- und Sozialformen . . . . .	36
2. Die erste Phase . . . . .	41
2.1. Aufgabenstellung . . . . .	41
2.2. Der Übergang vom <i>code oral</i> zum <i>code écrit</i> . . . . .	58
2.3. Leistungsmessung . . . . .	64
3. Grammatik . . . . .	75
3.1. Definitionen . . . . .	75
3.2. Betrachtungsmodelle der Grammatik . . . . .	76
3.3. Implikationszusammenhänge . . . . .	83
3.4. Die Erarbeitung der Grammatik . . . . .	92
3.5. Die Einübung der Grammatik . . . . .	107
3.6. Sprachlabor . . . . .	116
4. Wortschatz . . . . .	119
4.1. Auswahl und Strukturierung des Wortschatzes . . . . .	119
4.2. Systematische Wortschatzarbeit . . . . .	123
4.3. Der Wortschatz als Memorierstoff . . . . .	133
5. Übersetzung . . . . .	135
5.1. Didaktischer Ort . . . . .	135
5.2. Funktionen . . . . .	136
5.3. Register . . . . .	140
5.4. Übersetzung und Leistungskontrolle . . . . .	142
6. Sachtexte . . . . .	144
6.1. Definitionen . . . . .	144
6.2. Lehrbuchtexte in der Elementarstufe . . . . .	144

6.3. Lehrbuchtexte in der Aufbaustufe . . . . .	158
6.4. Zusammenfassender Vergleich der Lehrbucharbeit in der Elementar- und Aufbaustufe (Setzen von Schwerpunkten) . . . . .	165
6.5. Die Organisation der Lehrbucharbeit . . . . .	167
6.6. Expositorische Texte in der Oberstufe (Sekundarstufe II) . . . . .	176
7. Literatur . . . . .	201
7.1. Lernziele . . . . .	201
7.2. Der Literaturunterricht in der Aufbaustufe . . . . .	211
7.3. Das klassische französische Theater . . . . .	219
7.4. Das moderne Theater . . . . .	229
7.5. Epik . . . . .	235
7.6. Lyrik . . . . .	244
8. Sprachbetrachtung . . . . .	267
8.1. Inhalte . . . . .	267
8.2. Unterrichtliche Organisation . . . . .	275
9. Lernzielkontrolle . . . . .	277
9.1. Begriff und Funktion . . . . .	277
9.2. Lernziele und Testitem . . . . .	278
9.3. Die Problematik herkömmlicher Leistungsbeurteilung . . . . .	279
9.4. Die Leistung von Tests . . . . .	280
9.5. Lernziele und Testformen . . . . .	282
9.6. Konstruktion, Aufgabenanalyse, Auswertung . . . . .	289
9.7. Testmäßige Weiterentwicklung traditioneller Aufgabenformen . . . . .	292
9.8. Fehlertypologie . . . . .	296
9.9. Schlußbemerkung . . . . .	297
Anhang . . . . .	299
Bibliographie (Verzeichnis der angeführten Schriften) . . . . .	299
Sachindex . . . . .	316
Namenindex . . . . .	321

Nach einer allgemein auf Lernziele und Unterrichtsmethoden eingehenden Einleitung wird der Anfangsunterricht näher betrachtet, bevor Grammatik und Wortschatz je ein eigenes Kapitel gewidmet ist, gefolgt von den Textsorten bzw. unterrichtlichen Aktivitäten „Übersetzung“, „Sachtexte“ und „Literatur“. Es schließt sich ein im Grundsatz innovativ wirkender Abschnitt zur

„Sprachbetrachtung“ an – hier werden Aspekte verhandelt, die etwa die bayerischen Lehrpläne schon länger als „Sprachreflexion“ ausweisen. Es folgen Abschnitte zur „Lernzielkontrolle“. Insofern ist auch diese Fachdidaktik aus heutiger Perspektive in mancherlei Hinsicht „modern“, sie kann Anregungen für die Rückbesinnung auf in Vergessenheit zu geraten drohende Inhalte liefern (z.B. im Abschnitt „Das klassische französische Theater“), zugleich dokumentiert sie eine starke Konzentration auf die sprachlichen Mittel Wortschatz und Grammatik, Formen des Übersetzens und der Textarbeit im damaligen Französischunterricht – etwa auch Aspekte der Landeskunde oder sogar des interkulturellen Lernens werden noch nicht in eigenen Kapiteln verhandelt. Dennoch sind Bezüge auf didaktische Theoriebildung im Hintergrund greifbar (z.B. Verweise u.a. auf Hübner, Robinsohn, Achtenhagen, Blankertz, 5-11), punktuell werden aktuelle Forschungen diskutiert (z.B. zu „civilisation“, 19) und vereinzelt Bezüge zu Linguistik und Psycholinguistik hergestellt (passim). Allerdings ist auch in diesem Fall in Hinblick auf die Entwicklung einer Fremdsprachendidaktik als wissenschaftlicher Disziplin festzuhalten, dass sich das Werk in aller erster Linie als Unterrichtsmethodik versteht.

Die untersuchten Werke zeigen, dass es seit dem 19. Jahrhundert Reflexionen über Fremdsprachenunterricht auch in monographischer Form gibt, die in ihrem Selbstverständnis aber noch nicht den Anspruch haben, eine eigene wissenschaftliche Disziplin mit einem eigenen Methodenrepertoire zu begründen, sondern die angehenden und praktizierenden Lehrkräften Hilfestellungen in Hinblick auf die Auswahl von Materialien und Unterrichtsmethoden geben wollen. Dies setzt sich bis in die erste Generation der Nachkriegs-Fachdidaktiken der 1960er/1970er Jahre fort, also bis in eine Zeit hinein, in der sich in institutionengeschichtlicher Hinsicht die Etablierung der fremdsprachlichen Fachdidaktiken / Sprachlehrforschung / Fremdsprachenforschung insofern abzeichnet, als erste Lehrstühle für Fachdidaktik eingerichtet und die Sprachlehrforschung als DFG-Forschungsschwerpunkt etabliert werden. In den folgenden Abschnitten soll vor dem Hintergrund der jüngeren Geschichte des Fremdsprachenunterrichts untersucht werden, inwieweit sich die Fachdidaktik als Fremdsprachenforschung in den letzten Jahrzehnten, u.a. durch den Beitrag der Sprachlehrforschung, zu einer eigenständigen Wissenschaft entwickeln konnte.

### **3 Gegenwart der Fremdsprachendidaktik:**

#### **Von der (Unterrichts-) Methodik zur Fremdsprachenforschung**

##### **3.1 Gegenwart des Fremdsprachenunterrichts**

Zu diesem Zweck soll zunächst wiederum ein Blick in die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts erfolgen. Viele Darstellungen etwa in den seit Mitte der 00er Jahr zahlreich erschienenen neuen Fremdsprachendidaktiken (z.B. Andreas Nieweler (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: Klett 2006) lassen die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts mit der in den 1970er Jahren eingeleiteten „Kommunikativen Methode“ enden (z.B. Reinfried 2006 in Nieweler 2006, 43)

Die aktuelle Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts lässt sich indes, nach heutigem (Er-) Kenntnisstand, meines Erachtens in Anlehnung an Frank G. Königs (Königs 1991) und Marcus Reinfried (Reinfried 2001 sowie zuletzt Reinfried/Volkman 2012) am treffendsten als „neokommunikativ“ benennen, wodurch die Fortschreibung des kommunikativen Paradigmas unter geänderten Vorzeichen bezeichnet werden kann. Zu weit hat sich der Fremdsprachenunterricht insbesondere seit der Jahrtausendwende (vgl. die Publikation des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* im Jahr 2001, der für die fremdsprachlichen Bildungsstandards 2003ff., mithin für jeglichen Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik maßgeblich ist) vom kommunikativen Paradigma der 1970er Jahre entfernt bzw. weiterentwickelt, als dass man noch immer von demselben „kommunikativen“ Fremdsprachenunterricht sprechen könnte. Zugleich wird das Grundanliegen der „kommunikativen Methode“, die kommunikative Kompetenz (vgl. z.B. zur Grundlegung Hymes 1972, in der deutschen fremdsprachendidaktischen Debatte Piepho 1974) keineswegs in Frage gestellt – ja der „neokommunikative Fremdsprachenunterricht“ schreibt diese unter veränderten Vorzeichen fort und setzt sie im Sinne der Kompetenzorientierung konsequent um. War die bevorzugte Bezugsdisziplin der „kommunikativen Methode“ die linguistische Pragmatik (z.B. Reinfried 2006, 41f.) und waren entsprechende Lehrwerken (für das Portugiesische maßgeblich *Vamos lá* aus dem Hueber-Verlag, Dourado von Rahden / Di Fonzo-Weil 1989) noch deutlich von strukturalistischen Einflüssen geprägt, so sind wesentliche Diskussionsfelder der

neokommunikativen Fremdsprachenforschung, mithin distinktive Merkmale, durch die sich ein neokommunikativer Fremdsprachenunterricht vom Unterricht der kommunikativen Methode der 1970er Jahre unterscheidet, nach Reinfried (2001 und 2012) Lernerorientierung, Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, Prozessorientierung, Interkulturalität und fächerübergreifendes Lernen einschließlich Mehrsprachigkeitsdidaktik. Reinfried (2001, 10) gliedert letztere in drei Teilbereiche: „interlinguale Koordination des Sprachinputs“, „interlinguale Lernstrategien“ und „kontrastive Sprach- und Kulturbewusstheit“ (Reinfried 2001, 10). Aus heutiger Sicht erlaube ich mir, eine aufgeklärte Mehrsprachigkeit zu postulieren (s.u.), die Diskursfelder Interkulturalität um Transkulturalität (z.B. Reimann 2013, 2017b) und Schülerorientierung um Differenzierung und Inklusion zu erweitern sowie Aufgaben- und Standardorientierung, Multimedialität, Kognitivierung und Metakognition, die implizit teilweise bereits in Reinfried (2001) und Reinfried/Volkman (2012) angelegt sind, zu ergänzen (vgl. Reimann 2014b, bes. 90f., 2015). Marcus Reinfried selbst hat die inzwischen auch virulente Diskussion um eine „Inhaltsorientierung“, die der offensichtlichen Gefahr einer inhaltlichen Verflachung des Fremdsprachenunterrichts bei allzu ausgeprägter Konzentration auf die Vermittlung der leicht messbaren funktionalen kommunikativen Kompetenzen gefolgt ist, als Charakteristikum des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts hinzugefügt (Reinfried 2017b, bes. 79). In einer Zeit, die in der anglophonen Forschung nicht zu Unrecht – aber sehr vage – bisweilen mit dem Etikett „post-method condition“ versehen wird (Stern 1983), scheint es sinnvoll, nicht von einer etwaigen „neokommunikativen Methode“, sondern, in teilweiser Anlehnung an Königs 1991, von einer „neokommunikativen Phase“ des Fremdsprachenunterrichts zu sprechen und diese in Integration der Ansätze von Marcus Reinfried (2001, 2012, 2017) und meiner eigenen Ergänzungen in Reimann 2014b und 2015 wie folgt darzustellen:



kommunikative Methode	o kommunikative Kompetenz	seit den 1970er Jahren
neokommunikative Phase	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Schülerorientierung</li> <li>o Differenzierung inkl.</li> <li>Jungenförderung<sup>(*)</sup></li> <li>o Inklusion<sup>(*)</sup></li>   <li>o aufgeklärte* Mehrsprachigkeit</li> <li>o Inter- und Trans*kulturalität</li> <li>o Handlungsorientierung</li> <li>o Ganzheitlichkeit</li>   <li>o Inhaltsorientierung</li> <li>o fächerübergreifendes Lernen</li>   <li>o Aufgabenorientierung<sup>(*)</sup></li> <li>o Standard-Orientierung*</li>   <li>o Kognitivierung*</li> <li>o Metakognition<sup>(*)</sup></li>   <li>o Multimedialität*</li> <li>* Ergänzungen D.R. aus heutiger Sicht (erstmalig 2014);  <sup>(*)</sup> implizit bereits in Reinfried 2001 und Reinfried/Volkman 2012 (z.B. s.v. Lerner- und Prozessorientierung, Ganzheitlichkeit bzw. Prozessorientierung teilweise explizit oder implizit erfasst)</li> </ul>	seit den 1990er Jahren, verstärkt seit etwa 2000

Tatsächlich hat der Begriff „neokommunikativer Fremdsprachenunterricht“ durch die von Marcus Reinfried verfassten Kapitel zur Geschichte und Gegenwart des Fremdsprachenunterrichts in der überarbeiteten Neuauflage der *Fachdidaktik Französisch* (Nieweler 2017) auch Einzug in die Handbuch-Literatur gefunden (Reinfried 2017a, bes. 72f. und 2017b, bes.74).

Drei herausragende Schwerpunkte des gegenwärtigen Diskurses sind sicherlich die Bereiche Differenzierung und Inklusion, inter- und transkulturelles Lernen sowie Mehrsprachigkeit. Für letzteren Bereich zeichnen sich durch eine neuerliche Berücksichtigung gerade auch der

produktiven Fertigkeiten in mehrsprachigen Aneignungsprozessen, durch die Einbeziehung der Herkunftssprachen und des Deutschen sowie durch die Integration aller schulischer Fremdsprachen, aber auch angesichts einer neuen Inhaltsorientierung durch die Betonung (mehr-) kultureller Bildung, neue Perspektiven für Forschung und Praxis ab, die ich in einen Vorschlag einer „aufgeklärten Mehrsprachigkeit“ zusammenzuführen versucht habe und die sich in folgenden sieben Forschungs- und Handlungsfeldern der mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachendidaktik und des Fremdsprachenunterrichts konkretisieren (vgl. weiterführend Reimann 2016):

1. produktive Fertigkeiten und Teilkompetenzen
2. Englisch, Latein, Griechisch und weitere Schulfremdsprachen
3. Deutsch als Muttersprache / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
4. Herkunfts- und Familiensprachen
5. rezeptive Varietätenkompetenz
6. multilingualer Sachfachunterricht
7. transkulturelle kommunikative Kompetenz.

Eine etwas umfassendere, unmittelbar auf die Entwicklung der Praxis zielende Perspektivierung des gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichts in Deutschland bzw. zunächst in einem Bundesland nehmen etwa die „Didaktischen Leitlinien“ der neuen Fachanforderungen für die romanischen Sprachen in Schleswig-Holstein vor (Ministerium für Schule und Berufsbildung 2015a und b, 5f. bzw. 6f.):

Sie lesen sich als ein „Zehn-Punkte-Plan“ didaktisch-methodischer Prinzipien des aktuellen Fremdsprachenunterrichts, der in weiten Teilen mit Kriterien des oben definierten „neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts“ und ihres Teilaspekts einer „aufgeklärten Mehrsprachigkeit“ übereinstimmt und zeigt, wie diese in der Praxis rezipiert werden. Das Dokument soll hier am Beispiel des Faches Spanisch zitiert werden:

Prinzip	Erläuterung
Kompetenz-orientierung	Der Spanischunterricht vermittelt fremdsprachliches, interkulturelles und methodisches Wissen und bietet vielfältige Gelegenheiten, dieses Wissen in Performanzsituationen handelnd anzuwenden, wodurch die entsprechenden Kompetenzen entwickelt und gefördert werden. Die Unterrichtsplanung stellt die angestrebten Kompetenzen ins Zentrum, z.B. durch die Arbeit mit komplexen Lernaufgaben.
Kommunikations-orientierung	Im Spanischunterricht erfolgt tatsächliches Interagieren, das sich in einem zielgerichteten und kommunikationsbezogenen Gebrauch des Spanischen manifestiert. Der Unterricht orientiert sich am Sprachgebrauch der alltäglichen Kommunikation, in der Sprechen und Hören dominieren. Dem Mündlichen wird daher der Vorrang vor dem Schriftlichen gegeben. Dies spiegelt sich im unterrichtlichen Geschehen, bei der Text- und Materialwahl, in den Aufgabenstellungen und bei der Leistungsbewertung wider.
Inhaltsorientierung	Der Spanischunterricht stellt die Kommunikation über Themen und Inhalte ins Zentrum; diese ergeben sich weitestgehend aus dem an der Schule eingeführten Lehrwerk, dessen Inhalte nur als Angebote zu verstehen sind, und orientieren sich an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Spracharbeit erfolgt stets integrativ; die sprachlichen Mittel erfüllen in diesem Sinne eine „dienende Funktion“.
Funktionale Einsprachigkeit	Der Spanischunterricht orientiert sich am Sprachvorbild der <i>hispanohablantes</i> . Bei der Vermittlung des Spanischen stehen das Kastilische und die lateinamerikanischen Varianten gleichberechtigt nebeneinander, wobei die Lehrkraft eine Norm konsequent anwendet. Unterrichtssprache ist Spanisch. Die deutsche Sprache wird in Ausnahmefällen zielführend eingesetzt, z.B. bei methodenorientiertem Arbeiten.
Funktionale Fehlertoleranz	Im Spanischunterricht werden Fehler als Teil des Lernprozesses verstanden. Der Umgang mit ihnen erfolgt reflektiert und mit angemessenem, nach Lernstand und Anspruchsniveau differenziertem Vorgehen. Ziel ist primär die Aufrechterhaltung der Kommunikation, nicht die Fehlerfreiheit der Aussage. Zugleich erhalten die Schülerinnen und Schüler die für den Lernfortschritt erforderliche Orientierung.

Kriterien-orientierung	Im Spanischunterricht wird zwischen Lern- und Leistungssituationen unterschieden. Die Anforderungen in den Lernsituationen und bei der Überprüfung des Lernzuwachses in mündlichen und schriftlichen Leistungssituationen sind an transparenten Kriterien ausgerichtet, zu deren Erreichen die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern im Sinne einer Lernhilfe explizit Rückmeldung gibt.
Authentizität	Im Spanischunterricht begegnen die Schülerinnen und Schüler einer größtmöglichen Breite an altersgemäßen authentischen Texten im Sinne eines erweiterten Textbegriffs, ggf. in didaktisierter Form. Im Laufe der Sekundarstufe I wird mindestens eine Lektüre behandelt. Die Lernsituationen werden auf der Basis anschaulicher Materialien möglichst lebensnah gestaltet. Der Einsatz von Materialien und Medien bietet Lerngelegenheiten für den selbstständigen, kritischen und kreativen Umgang mit ihnen.
Individualisierung / Differenzierung	Der Spanischunterricht berücksichtigt die Erkenntnis, dass Lernen ein individueller Aneignungsprozess ist. Er zielt auf die kognitive Aktivierung aller Schülerinnen und Schüler ab und berücksichtigt deren individuelle Lernvoraussetzungen. Dies bedingt die Vermittlung von fachbezogenen Lernstrategien und die Bereitstellung von differenzierten Lernhilfen.
Methodenvielfalt	Der Spanischunterricht ist ein methodisch vielfältiger Unterricht mit variablen Organisationsformen, in denen sich individuelle, kooperative und plenare Arbeitsphasen finden. Der Unterricht lässt auch Raum für offenes und fächerübergreifendes Lernen.
Mehrsprachigkeitsschulung / Sprachvernetzung	Der Spanischunterricht nutzt Kenntnisse und Fertigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler bereits in weiteren Fremdsprachen erworben haben, zeigt Verbindungen zwischen Sprachen (auch verschiedenen Erstsprachen) auf, regt zu sprachvernetztem Lernen an und bereitet durch die Vermittlung von Strategiewissen auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen vor. Es wird grundsätzlich für Varietäten sensibilisiert.

(bzw. Französisch: „[...] Es wird grundlegend für Varietäten im französischen Sprachraum sensibilisiert.“).

Als Fazit kann festgehalten werden: Der Fremdsprachenunterricht in Deutschland hat sich in den letzten fünfzehn Jahren massiv verändert. Zentrale Diskussionsfelder sind Heterogenität, Differenzierung und Inklusion, Mehrsprachigkeit sowie inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz. Die genannten Veränderungen verlangen von den Lehrkräften ein hohes Maß an Professionskompetenz und persönlichem Einsatz, für die in einer qualitativ hochwertigen, überwiegend fachlich und fachdidaktisch orientierten Lehreraus- und -weiterbildung die Grundlagen gelegt werden müssen.

### 3.2 Gegenwart der (romanistischen) Fremdsprachenforschung

Erst seit etwa 2005 wurden im Kontext der Umstellung auf Bachelor-/Master-Studiengänge und der durch viele Landesregierungen auferlegten Akkreditierungen ansatzweise flächendeckend

fremdsprachendidaktische Professuren eingerichtet, was eine grundsätzlich sehr erfreuliche Entwicklung darstellt und das Forschungspotential der Disziplin grundlegend stärkt. Allerdings sind noch immer Defizite u.a. in folgenden Bereichen festzustellen: Nicht alle Universitäten, die ein Lehramtsstudium in einer Fremdsprache anbieten, richten auch Professuren ein (besonders gravierend: Didaktik der Alten Sprachen), in jüngerer Zeit musste wiederholt festgestellt werden, dass *de facto* fachwissenschaftliche Professuren im Namen der Fachdidaktik ausgeschrieben (und mitunter auch besetzt) wurden (etwa: „Fachwissenschaft und Didaktik in der Sprache X“, bei Erwartung im Extremfall ausschließlich fachwissenschaftlicher Forschungsschwerpunkte), vor allem aber sind die Professuren mitunter nicht ausreichend ausgestattet, um forschungsstark agieren und den erforderlichen wissenschaftlichen Nachwuchs fördern zu können. Nicht zuletzt ist ein gravierender negativer Nebeneffekt der Stärkung der fremdsprachlichen Fachdidaktiken die institutionelle „Abwicklung“ der traditionellen Sprachlehrforschung in Bochum und Hamburg (vgl. z.B. <http://staff.germanistik.rub.de/sprachbildung/seminar-fuer-sprachlehrforschung-slf/>, <https://www.uni-hamburg.de/campuscenter/studienangebot/studiengang.html?1115052380>, 03.04.2018).

Derzeit gibt es in Deutschland in der romanistischen Fremdsprachenforschung 24 (besetzte) Professuren (davon 19 an Universitäten, 5 an Pädagogischen Hochschulen) und 5 Juniorprofessuren (zusätzlich 4 Universitätsprofessuren mit romanistisch-didaktischen Anteilen, 3 davon weiterhin mit fachwissenschaftlichen, eine mit anglistisch-didaktischen Anteilen). Dies wird durch folgende Graphik veranschaulicht (Stand 04/2018):



## Deutschlandkarte der romanistisch-didaktischen Professuren



In der Lehre spiegelt sich die verbesserte personelle Ausstattung des Faches in größeren fachdidaktischen Studienanteilen im Lehramtsstudium, an vielen Standorten erfreulicherweise bereits im Grundstudium bzw. im B.A.-Studium. So durchlaufen beispielsweise Studierende an der Universität Duisburg-Essen je nach Wahl des Faches im Berufsfeldpraktikum mindestens 8, maximal 10 Semesterwochenstunden Lehre (also 4-5 Lehrveranstaltungen) in romanistischer Fachdidaktik bis zum Erwerb des B.A. mit Lehramtsoption, auf die im Master nochmals 6 Semesterwochenstunden Lehre (zuzüglich eines Praxissemesters an einer Schule) folgen.

Ein weiterer Reflex der verbesserten institutionellen Rahmenbedingungen ist das Aufblühen einer Handbuch-Literatur zur Einführung in einzelsprachliche Fachdidaktiken und zur Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen, im Falle der Romanistik seit 2006 (mit dem Vorläufer Leupold 2002), welche die oben untersuchte Einführung in die *Fachdidaktik Französisch* von Arnold 1973ff. ablösten. Die aktuelle Generation von für die Didaktiken der romanischen Sprachen und Literaturen relevanten Einführungs- und Überblicks-Darstellungen lässt sich aus heutiger Perspektive in zwei Phasen unterteilen, eine erste von 2006 bis 2010/2011 datierende Phase – mit einem Schwerpunkt im Jahr 2010 – und eine zweite, die etwa 2014/2015 einsetzt, in der teilweise überarbeitete Neuauflagen von Werken der ersten Phase erschienen, teilweise aber auch noch neue Publikationen hinzugetreten sind. Diese jüngere Handbuch-Generation sei an dieser Stelle nicht vertieft betrachtet, sondern nur tabellarisch erfasst, wobei wiederum auf die oben im Hintergrund stehende Frage eingegangen werden soll, ob Fachdidaktik als Wissenschaft a) definiert und b) durch methodologische Abschnitte eingeführt wird. Berücksichtigt wurden romanistische Einführungsdarstellungen sowie sprachenübergreifende Einführungen und Handbücher, die für die Romanistik relevant sind. Erstauflagen sind dabei mit Fettdruck (Autor und Titel) bezeichnet.



<b>Jahr</b>	<b>Werk</b>	<b>Fachdidaktik Fremdsprachen-forschung explizit als Disziplin konzipiert</b>	<b>/ Forschungsmethodologie eingeführt</b>
2002	<b>Leupold: <i>Französisch unterrichten</i></b> (Seelze: Kallmeyer)	ja (bes.24-44)	nein
2006	<b>Nieweler (Hrsg.): <i>Fachdidaktik Französisch</i></b> (Stuttgart: Klett)	ja (bes. 12-26)	nein
2007	<b>Krechel (Hrsg.): <i>Französisch-Methodik</i></b> (Berlin: Cornelsen)	nein	nein
2009	<b>Grünewald/Küster (Hrsg.): <i>Fachdidaktik Spanisch</i></b> (Stuttgart: Klett)	ja (bes. 42-83)	ja (79-83)
2010	<b>Leupold: <i>Französisch lehren und lernen</i></b> (Seelze: Kallmeyer)	ja (bes.92-99)	nein
2010	<b>Fäcke: <i>Fachdidaktik Französisch</i></b> (Tübingen: Narr)	ja (bes. 2-14)	nein
2010	<b>Decke-Cornill/Küster: <i>Fremdsprachendidaktik</i></b> (Tübingen: Narr)	ja (bes. 1-9)	nein
2010	<b>Hallet/Königs (Hrsg.): <i>Handbuch Fremdsprachen-didaktik</i></b> (Seelze: Kallmeyer)	ja (bes. 11-39)	ja (z.B. 359-372)
2010	<b>Metzler <i>Lexikon Fremdsprachendidaktik</i></b> (Stuttgart: Metzler)	ja (vgl. 347: „Bezugswissenschaften und Teilbereiche)	ja (v.a. s.v. Empirie, Forschungs-methoden und -instrumente)
2011	<b>Fäcke: <i>Fachdidaktik Spanisch</i></b> (Tübingen: Narr)	ja (bes. 2-14)	nein

2011	<b>Sommerfeldt (Hrsg.): <i>Spanisch-Methodik</i></b>	nein	nein
2014	<b>Krechel (Hrsg.): <i>Französisch unterrichten</i></b> (Berlin: Cornelsen)	nein	nein
2014	Krechel (Hrsg.): <i>Französisch-Methodik</i> (Berlin: Cornelsen, 4. Auflage)	nein	nein
2015	<b>Krechel (Hrsg.): <i>Französisch-Didaktik</i></b> (Berlin: Cornelsen)	nein	nein
2015	Decke-Cornill/Küster: <i>Fremdsprachendidaktik</i> (Tübingen: Narr)	ja	nein
2016	<b>Bär/Franke (Hrsg.): <i>Spanisch-Didaktik</i></b> (Berlin: Cornelsen)	nein	nein
2016	<b>Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.): <i>Handbuch Fremd- sprachenunterricht</i></b> (Tübingen: Francke)	ja (bes. 1-7)	ja (bes. 571-596)
2017	Fäcke: <i>Fachdidaktik Französisch</i> (Tübingen: Narr)	ja (bes. 2-14)	nein
2017	Nieweler (Hrsg.): <i>Fachdidaktik Französisch</i>	ja (bes. 19-30)	nein
2017	<b>Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik</b> (Stuttgart: Metzler)	ja	ja (v.a. s.v. Empirie, Forschungs-methoden und -instrumente)
2018	Grünewald/Küster (Hrsg.): <i>Fachdidaktik Spanisch</i>	ja (bes. 60-95)	ja (bes. 96-110)

Im Unterschied zu den untersuchten historischen Vorläufern erfolgt eine Reflexion der Fachdidaktik als Disziplin nunmehr beinahe regelmäßig. Allerdings wird sie wie in der Vergangenheit häufig vor allem in den Kontext ihrer Bezugswissenschaften gestellt und in Abgrenzung zu einer – inzwischen auch als historisch zu bezeichnenden – allgemeinen Didaktik gestellt. Methodologische Reflexionen zur Fachdidaktik als forschender Disziplin bleiben in diesen Einführungen sehr eklektisch und sind sehr knapp gehalten (positiv hervorzuheben ist hier Grünewald/Küster 2009, 2018). Dies mag an der Zielsetzung der genannten Bände liegen, die insbesondere Lehramtsstudierende in die praxisrelevanten Aspekte des Fachgebiets einführen wollen, ist aber in der Perspektive der Fachdidaktik als eigenständiger wissenschaftlicher Disziplin und in Hinblick auf die Bildung eines wissenschaftlichen Nachwuchses sicherlich zu hinterfragen. Handbücher wie Hallet/Königs 2010, das *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (2010) wie auch das neue *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Burwitz-Melzer et al. 2016) enthalten indes verlässliche (forschungs-) methodologische Abschnitte bzw. Einträge.

Insgesamt verzeichnet die Fremdsprachenforschung in den vergangenen Jahren spürbar mehr wissenschaftlichen Nachwuchs. Eine sehr gute Nachwuchsförderung findet auch durch die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) statt, die u.a. gezielt Nachwuchstagungen und Sommerakademien für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler ausrichtet (vgl. [www.dgff.de](http://www.dgff.de)). Die zunehmende Professionalisierung der fremdsprachlichen Fachdidaktiken zeigt sich u.a. in der zunehmenden Zahl an Promotionen und durch die Ausdifferenzierung und Reflexion des forschungsmethodischen Repertoires, wobei sich neben hermeneutisch-konzeptionellen Zugriffen zunehmend qualitative und quantitative Ansätze etabliert haben (exemplarisch und einführend z.B. die beiden 2014 und 2016 erschienenen methodologischen Handbücher *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Settinieri et al. 2014) und *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (Caspari et al. 2016).

Mit der grundlegend überarbeiteten Neuauflage des *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Burwitz-Melzer et al. 2016) liegt nunmehr auch für die Praxis ein Kompendium vor, das den aktuellen Forschungsstand der Disziplin in handbuchartiger Form kompakt darstellt.

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich die Fremdsprachendidaktik in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren massiv weiterentwickelt hat, von einer überwiegend hermeneutisch ausgerichteten Anwendungsdisziplin zu einer empirisch orientierten Fremdsprachenforschung.

### **3.3 Ausblicke in die Romania**

Auch in den romanophonen Gebieten Europas zeichnet sich eine entsprechende, spürbare Professionalisierung der Fremdsprachendidaktik ab (einführend z.B. Reimann i. Vb.). Allerdings scheinen zur Entwicklung der Disziplin in Deutschland folgende Unterschiede zu bestehen: in vielen romanophonen Gebieten hat sich eine akademisch-philologische Tradition gegenüber Ansätzen einer eigenständigen, empirischen Fremdsprachenforschung augenscheinlich noch länger behaupten können. Immer wieder ist darüber hinaus eine stärkere und beinahe exklusive Orientierung an anglophoner Forschung festzustellen (symptomatisch ist etwa Sánchez Pérez 2009, der unter dem Titel *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques* praktisch nicht auf innerspanische Entwicklungen eingeht).

Die Didaktiken der jeweiligen „Landessprache“ als Fremdsprache wurden häufig unter (post-) kolonialen Vorzeichen begonnen (z.B. in Italien die *Università per Stranieri* in Perugia und Siena) und entwickeln sich in den letzten Jahrzehnten spürbar unter den Vorzeichen der Immigration gerade auch zu Didaktiken der jeweiligen Sprache als Zweitsprache (vgl. z.B. *Français Langue Étrangère (FLE)* und *Français Langue Seconde (FLS)*, *Italiano Lingua Straniera* und *Italiano Lingua Seconda*, *Español como Lengua Extranjera (ELE)*, *Português Língua Estrangeira (PLE)* – *Português Língua Segunda (PLS)* / *Português Língua Não Materna (PLNM)*).

Einzel Sprachliche Fremdsprachendidaktiken insbesondere anderer romanischer Sprachen entwickeln sich erst allmählich in den neuen Master-Studiengängen, wobei Ansätze forschenden Lernens sogleich umgesetzt werden (z.B. in Spanien Guillén 2010a, 2010b).

Insgesamt ist in den letzten Jahren, ggf. ein wenig zeitversetzt zur Entwicklung der deutschen Fremdsprachenforschung, ein massiver Innovationsschub in Richtung einer kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht erforschenden empirischen Fremdsprachenforschung wahrzunehmen. Punktuell entwickeln sich einzelne Diskurse dabei auch schneller und vertiefter als bis dato in Deutschland, so sind etwa in der italienischen Fremdsprachenforschung sehr spezifische Publikationen zur Inklusion von Lernenden mit verschiedenen Förderschwerpunkten in den Fremdsprachenunterricht erschienen (z.B. Dalloiso 2016).

#### **4. Perspektiven: Wohin gehen wir?**

In den Ausführungen wurde deutlich, wie sich der Fremdsprachenunterricht in Deutschland über die Jahrhunderte entwickelt und in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunächst spürbar diversifiziert und ausgeweitet hat. Dies betrifft insbesondere die romanischen Sprachen Spanisch und Italienisch, die neben dem Französischen zu curricular fest verankerten, vollwertigen Schulfächern geworden sind. Jüngere Tendenzen zeigen indes, dass die dritten Fremdsprachen derzeit in Gefahr geraten könnten. Solchen Tendenzen ist unbedingt aktiv zu begegnen. Im Sinne eines Sprachen-Pluralismus wäre zu reflektieren, inwieweit das Portugiesische, aber auch das Rumänische – gerade letztere Sprache ggf. auch in einem noch zu entwickelnden integrierten Fremd- und Herkunftssprachenkonzept – z.B. an der Position einer spät beginnenden Fremdsprache stärkere Berücksichtigung im deutschen Bildungswesen verdienten. Da mit (Fremd-) Sprachenlernen im Regelfall auch kulturelles Lernen und eine Persönlichkeitsbildung in Blick auf Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenkoordination einhergeht, darf angenommen werden, dass sprachliche Monokultur kulturellem Radikalismus den Weg ebnen, die Aneignung zweier oder mehrerer Fremdsprachen Radikalismus vorbeugen kann. In diesem Sinne ist es wünschenswert, dass allen Schülerinnen und Schülern nicht nur eine zweite, sondern auch eine dritte und ggf. eine spät beginnende Fremdsprache zugänglich ist. Fremdsprachenbedarf und -nachfrage unterliegen einem kontinuierlichen Wandel, mittelfristige Prognosen sind schwierig. Alleine deshalb ist eine mehrsprachige schulische Fremdsprachenbildung, sind mithin die zweiten, dritten und ggf. vierten Fremdsprachen, unabdinglich, um die Schülerinnen und Schüler bestmöglich auf die Zukunft in einer sich ständig wandelnden Welt vorzubereiten.

Zudem konnte gezeigt werden, wie sich eine Fremdsprachendidaktik im Sinne einer systematischen Reflexion über Fremdsprachenunterricht seit dem 19. Jahrhundert allmählich entwickelt. Dabei wurde ein Selbstverständnis als eigene Disziplin in den Anfängen meist nicht explizit benannt. Während in institutionengeschichtlicher Hinsicht die Ausweitung des schulischen Fremdsprachenunterrichts mit ursächlich für die Entwicklung der Philologien war, berücksichtigten diese eine etwaige Fachdidaktik zunächst nicht in ihren Lehr- und Forschungsprogrammen. Wenn fremdsprachliche Didaktik als Disziplin reflektiert wurde (etwa bei Ernst Otto oder Philipp Aronstein in den frühen 1920er Jahren), so erfolgte die Begründung eher aus der Pädagogik und mitunter der Psychologie, ja Didaktik wurde als Teilgebiet der Pädagogik bezeichnet. Erst in der zweiten Nachkriegszeit wurde die Linguistik zu einer bedeutenden Bezugsgröße der Reflexion um Fremdsprachenunterricht (kontrastive Linguistik, Pragmatik). Die nunmehr durch eigene Stellen, auch Professuren, institutionalisierte Fachdidaktik der Fremdsprachen wurde seit den 1960er und 1970er Jahren an den Philologien angesiedelt, verstand sich daher auch häufig als eine Disziplin der Transformation, also der Adaption bezugswissenschaftlicher Inhalte für den Unterricht. In etwa parallel entstand die Tradition einer Sprachlehrforschung, die fremdsprachliche Lehr-/Lernprozesse empirisch zu erforschen suchte. In der heutigen Zeit haben wir es mit einer Fremdsprachenforschung zu tun, die sich sowohl traditioneller hermeneutischer als auch empirischer Methoden bedient, dabei Forschungsfelder der traditionellen Fachdidaktik der zweiten Nachkriegszeit und der Sprachlehrforschung integriert, über ein dezidiertes disziplinäres Selbstverständnis und über ein gut dokumentiertes methodologisches Instrumentarium verfügt. Dabei werden die empirische Bildungsforschung, die empirische Sozialforschung, die Neurowissenschaften und die kognitive Psychologie zunehmend zu wichtigen Bezugsgrößen, die spürbar neben die traditionellen philologischen Bezugswissenschaften treten. Eine weitere Stärkung der Fremdsprachenforschung ist indes unabdinglich, um den Fremdsprachenunterricht noch effektiver und schüleradäquater zu gestalten.

**Bibliographie**

- Ammon, Ulrich. 2015. *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin: de Gruyter.
- Bosson, Georg. 2008. *Die romanischen Sprachen. Eine vergleichende Einführung*. Hamburg: Buske.
- Burwitz-Melzer, Eva et al. Hrsg. 2016. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Caspari, Daniela et al. 2016. Hrsg. *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr.
- Christ, Herbert. 2006. Zur wissenschaftstheoretischen Begründung der Fremdsprachendidaktik in den 20er Jahren. In: Doff, Sabine/Wegner, Anke. Hrsg. *Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert*. München: Langenscheidt, 45-63.
- Daloiso, Michele. 2016. *I bisogni linguistici specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*. Trento: Erickson.
- Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz. 2010. *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Dourado von Rahden, Natalia / Di Fonzo-Weil, Teresa. 1989. *Vamos lá. Grundkurs Portugiesisch*. Ismaning: Hueber.
- Fries, Charles C. 1945. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Grein, Marion. 2013. *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. Ismaning: Hueber.
- Guillén, Carmen. 2010<sup>a</sup>. Hrsg. *Didáctica del francés. El diseño del currículo de Francés Lengua Extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Aspectos metodológicos y técnicos*, Barcelona: Graó.
- Guillén, Carmen. 2010<sup>b</sup>. Hrsg. *Francés. Investigación, innovación y buenas prácticas. El desarrollo del currículo de Francés Lengua Extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Problemática y actuaciones docentes*, Barcelona: Graó.
- Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. 2010. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer.
- Hausmann, Frank-Rutger. 2016ff. *Romanistenlexikon. Verzeichnis der im deutschen Sprachraum tätig gewesen oder aus dem deutschen Sprachraum stammenden Romanistinnen und Romanisten*, <http://lexikon.romanischestudien.de/index.php?title=Hauptseite> (14.11.2017).
- Hüllen, Werner. 2005. *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Schmidt.



- Hymes, Dell H. 1972. On Communicative Competence. In: Pride, John B./ Holmes, Janet Hrsg. *Sociolinguistics*. London: Penguin, 269-293.
- Königs, Frank G. 1991. Auf dem Weg zu einer neuen Aera des Fremdsprachenunterrichts? Gedanken zur postkommunikativen Phase in der Fremdsprachen-didaktik. In: *Taller de letras*, 19, 21-42.
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Leupold, Eynar. 2002. *Französisch unterrichten*. Seelze: Kallmeyer.
- Meier-Brügger, Michael. 2010. *Indogermanische Sprachwissenschaft*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein 2015a. *Fachanforderungen Spanisch*. Kiel 2015.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein 2015b. *Fachanforderungen Französisch*. Kiel 2015.
- Neuerer, Karl. 1978. *Das höhere Lehramt in Bayern im 19. Jahrhundert*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Nieweler, Andreas. Hrsg. 2006. *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: Klett.
- Nieweler, Andreas. Hrsg. 2017. *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: Klett.
- Piepho, Hans-Eberhard. 1974. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornberg: Frankonius.
- Reimann, Daniel. 2004. Die Entwicklung des Faches Italienisch an deutschen Schulen. In: Becker, Norbert/Lüderssen, Caroline. Hrsg. *Wandlungen des Italienischunterrichts*. Bamberg: C.C. Buchner, 7-35.
- Reimann, Daniel. 2009. *Italienischunterricht im 21. Jahrhundert. Aspekte der Fachdidaktik Italienisch*. Stuttgart: ibidem.
- Reimann, Daniel. 2011. Diatopische Varietäten des Französischen, Minderheitensprachen und Bilinguismus im transkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: Frings, Michael/Schöpp, Frank (Hrsg.): *Varietäten im Französischunterricht*. Stuttgart: ibidem 2011, 123-168.
- Reimann, Daniel. 2013. Transkulturelle kommunikative Kompetenz – ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht?, in: Franke, Manuela/Schöpp, Frank (2013): *Auf dem Weg zu kompetenten Schülerinnen und Schülern. Theorie und Praxis eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts im Dialog*. Stuttgart: ibidem, 165-180.

- Reimann, Daniel. 2014a. Kontrastive Linguistik *revisited* oder: Was kann Sprachvergleich für Linguistik und Fremdsprachenvermittlung heute leisten?, in: ders. Hrsg. *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik Iberoromanisch – Deutsch*. Tübingen: Narr 9-35.
- Reimann, Daniel. 2014b. Italienisch – ein vielschichtig thematisches Schulfach. In: Lange, Harald / Sinning, Silke. Hrsg. Lange, Harald/ Sinning, Silke. Hrsg. Forschungs- und Lehrzusammenhang Themenkonstitution 10: Kommunikation und Verstehen. Fachdidaktik und Themenkonstitution in den sprach- und kommunikationsbezogenen Fächern und Lernbereichen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2014, 79-111.
- Reimann, Daniel. 2015. ELE (Spanisch als Fremdsprache) für Lernende mit L1 Deutsch aus kontrastiv-linguistischer Perspektive. In: Meliss, Meike / Pöll, Bernhard. Hrsg. *Aktuelle Perspektiven der kontrastiven Sprachwissenschaft: Deutsch-Spanisch-Portugiesisch*. Tübingen: Narr 2015, 193-217.
- Reimann, Daniel. 2016. Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-) Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Sprachenunterricht und in der Lehrer\_innenbildung*. Münster: Waxmann 2016, 15-33.
- Reimann, Daniel. 2017a. Portugiesischunterricht in Deutschland als Beitrag zu Mehrsprachigkeit und transkultureller Identitätsbildung. Historische Perspektiven und gegenwärtige Entwicklung. In: Reimann 2017c, 247-286.
- Reimann, Daniel. 2017b. Transkulturelle kommunikative Kompetenz im Unterricht der romanischen Sprachen. In: Reimann 2017c, 11-94.
- Reimann, Daniel. 2017c (<sup>2</sup>2017, <sup>1</sup>2014). *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen*. Stuttgart: ibidem
- Reimann, Daniel. i.Vb. Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenforschung in der Romania – eine Annäherung am Beispiel Italiens. In: Becker, Lidia et al. (Hrsg.): *Geschichte des Fremdsprachenstudiums in der Romania*. XXXI. Romanistisches Kolloquium. Tübingen: Narr.
- Reinfried, Marcus. 2001. Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma. In: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2001): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungs-orientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr, 1-20.
- Reinfried, Marcus. 2006. „Im Rückspiegel: die „großen“ Methoden“. in: Nieweler 2006, 38-43.
- Reinfried, Marcus. 2016. Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. Hrsg. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 619-625.

- Reinfried, Marcus. 2017a. Ein Rückblick auf die „großen“ Methoden des Fremdsprachenunterrichts. In: Nieweler 2017, 68-73.
- Reinfried, Marcus. 2017b. Didaktisch-methodische Prinzipien heute. In: Nieweler 2017, 74-84.
- Reinfried, Marcus / Volkmann, Laurenz. 2012. Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht: Einsatzformen und Nutzungsmöglichkeiten. In: dies. (Hrsg.): *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main et al.: Lang, 9-39.
- Rohlf, Gerhard. 1950. *Romanische Philologie. Erster Teil: Allgemeine Romanistik, Französische und provenzalische Philologie*. Heidelberg: Winter.
- Settinieri, Julia et al. 2014. Hrsg.. *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh.
- Sánchez Pérez, Aquilino. 2009. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*, Madrid: SGEL.
- Stern, Hans H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford UP.
- Voigt, Burkhard. 1998. Zur Geschichte des Spanischunterrichts in Deutschland. In: ders. Hrsg. *Spanischunterricht heute. Beiträge zur spanischen Fachdidaktik*. Bonn: Romanistischer Verlag, 23-52.