

Deutsch im Gespräch

Sprechen im DaF-/DaZ-Unterricht
Sprechen über DaF/DaZ in der Schweiz

Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für
Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
22. und 23. September 2006 – Universität Bern

herausgegeben von

Monika Clalüna
Thomas Studer

ISBN 978-3-033-01261-5

© Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (AkDaF) / Verein der
Lektorinnen und Lektoren für Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (Ledafids)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache im Kontext anderer Sprachen

| | |
|---|----|
| Georges Lüdi: <i>Migration – Sprache - Sprachhohnmacht</i> | 9 |
| Iwar Werlen: <i>Wer spricht warum Hochdeutsch und Schweizerdeutsch als Fremdsprachen in der Schweiz</i> | 31 |
| Podiumsgespräch, redaktioniert und eingeleitet von Peter Sauter: <i>Von der Ein- über die Mehr- zur Vielsprachigkeit – eine Schweizer Perspektive!?</i> | 47 |

Deutsch sprechen: Aspekte des Lehrens, Lernens und Beurteilens mündlicher Fertigkeiten

| | |
|--|-----|
| Dieter Wolff: <i>Sprachproduktion als Planung: Ein Beitrag zur Psychologie und Didaktik des Sprechens</i> | 63 |
| Frank G. Königs: <i>Dem Lerner aufs Maul schauen oder nach dem Munde reden? Überlegungen zur Rolle der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht</i> | 75 |
| Ursula Hirschfeld: <i>Lernziel Standardaussprache</i> | 91 |
| Günther Schneider: <i>«Spricht genug Deutsch, um ... » – Überlegungen zur Beurteilung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit</i> | 103 |

Deutsch sprechen im DaF- und DaZ-Unterricht

Konzepte und Thesen

| | |
|---|-----|
| Sara Hägi: <i>Schriftdeutsch sprechen?</i> | 117 |
| Ueli Bachmann / Frank Kauffmann: <i>Zum Reden bringen</i> | 127 |
| Gaby Probst: <i>Konversation = Konservierung?</i> | 131 |
| Karin Stalder: <i>Logopädische Unterstützung im Zweitspracherwerb</i> | 135 |

Materialien

| | |
|---|-----|
| Cornelia Gick: <i>Sprechen im DaF-/DaZ-Unterricht am Beispiel des Sprechens über Sprachbiographie und Sprachidentität</i> | 143 |
| Andrea Zank: <i>Kriminalromane deutschsprachiger Autoren im DaZ-/DaF-Unterricht</i> | 149 |
| Ursula Hirschfeld: <i>Phonetik-Werkstatt</i> | 155 |
| Raffaella Pepe: <i>Schweizerdeutsch im DaZ-Unterricht</i> | 159 |

Instrumente und Projekte

| | |
|--|-----|
| Martin Müller / Lukas Wertenschlag: <i>Lust auf ein klares Profil? Profile deutsch in der Praxis</i> | 165 |
| Thomas Studer: <i>Alles eine Frage des Niveaus?! Sprechen in neueren DaF-Zertifikaten für Kinder und Jugendliche</i> | 169 |
| Ernst Maurer: <i>Die Entwicklung eines Sprachenportfolios für Migrantinnen und Migranten in der Schweiz (ESP_M)</i> | 181 |
| Daniela Schumacher: <i>Wie lernen Flüchtlinge optimal Deutsch? Das Projekt Deutsch Intensiv des Kantons Bern</i> | 187 |

Autorinnen und Autoren

191

Vorwort

«Deutsch im Gespräch» – so lautete das Motto der gesamtschweizerischen Tagung für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, die am 22. und 23. September 2006 an der Universität Bern stattfand. Die beiden Schweizer DaF-Fachverbände, der Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz (AkDaF) und der Verein der Lektorinnen und Lektoren für Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (Ledafids) organisierten diese Tagung gemeinsam, um ihren Mitgliedern und einem breiten Kreis von Interessierten ein Forum, ein Fachprogramm und eine Plattform anzubieten:

- ein Forum, um (Lehr-)Erfahrungen auszutauschen und dabei voneinander zu profitieren,
- ein Fachprogramm, um mit den neueren Entwicklungen im Bereich von DaF und DaZ Schritt zu halten,
- eine Plattform, um diese Entwicklungen selber mitzuprägen sowie Handlungsmöglichkeiten für eine professionell(er)e Gestaltung der DaF-/DaZ-Landschaft in der Schweiz zu diskutieren und aufzuzeigen.

Thema der Tagung war *Sprechen im DaF- und DaZ-Unterricht*, d.h. ein Thema, das für die tägliche Arbeit der meisten Teilnehmenden besonders wichtig ist und das heute, im Zeichen von Mehrsprachigkeit, Mobilität und Migration, weiter an Aktualität gewinnt.

Deutsch sprechen. Deutsch in der Schweiz hat viele Namen: Deutsch ist Zweitsprache oder Fremdsprache (und manchmal auch eine fremd bleibende Sprache), ist Erst- und Herkunftssprache, ist — als (Schweizer) Standardsprache, aber auch als Dialekt — Unterrichts- und Lernaltersprache. Deutsch, das sind viele Sprachen. Aber Deutsch in der Schweiz ist auch *eine* Sprache, eine Sprache im (nicht immer) harmonischen Konzert der Sprachen.

Deutsch *sprechen*. Welche Sprachen sollen Lernende in der Schweiz erwerben und sprechen können? Wie «gut» müssen Lernende in der Schweiz Deutsch sprechen können? Wie wird das Sprechen am besten gelernt, gelehrt und gefördert? Wie kann man mündliche Fertigkeiten fair und motivierend beurteilen?

In Vorträgen und Workshops haben ReferentInnen aus dem In- und Ausland einige dieser Fragen und andere praxisrelevante Aspekte des Tagungsthemas aufgegriffen und aus ihrer Perspektive dargestellt. Im Rahmen eines sprachpolitischen Podiumsgesprächs wurden Handlungsmöglichkeiten, Ziele und Visionen der Schweizer Sprachenorganisationen und Sprachlehrendenverbände erörtert. In zahlreichen Diskussionen fand eine Begegnung von Wissenschaft und Praxis statt.

Die Tagung war erfreulich gut besucht und hatte ein sehr positives Echo. Dies ermutigte die Organisierenden, eine Auswahl der Tagungsakten zu veröffentlichen.

Der vorliegende Sammelband umfasst einerseits die überarbeiteten Vorträge und die wichtigsten Statements des Podiumsgesprächs und andererseits die aufbereiteten Thesen, Materialien und Befunde von einigen Workshops.

Zusammengestellt sind die Beiträge zu drei thematischen Schwerpunkten. Unter den ersten beiden – *Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache im Kontext anderer Sprachen* sowie *Aspekte des Lehrens, Lernens und Beurteilens mündlicher Fertigkeiten* – finden sich die Vorträge und das Podiumsgespräch, der dritte Schwerpunkt, *Sprechen im DaF- und DaZ-Unterricht*, bildet eine Klammer für die Workshop-Beiträge. Diese drei thematischen Bereiche eröffnen *einen* Zugang zu diesem Buch, eine Orientierungshilfe können auch die in den einzelnen Beiträgen angebrachten Querverweise sein, aber natürlich entscheidet das Interesse der Lesenden über Lesewege durch den Band.

Insgesamt decken die Beiträge ein breites Spektrum eines spannenden Themas ab (und sind damit auch ein Spiegelbild der vielfältigen Arbeitskontexte von DaF und DaZ). Wenn der Band neugierig macht, Interessen bestärkt und weckt und da und dort auch unterstützen kann, sei es mit einem sachlichen Argument, einem Arbeitsblatt oder einer didaktischen Idee, hat er ein wichtiges Ziel erreicht. Aus Sicht der Herausgebenden macht gerade das Nebeneinander von wissenschaftlich und praktisch ausgerichteten Beiträgen, das erst «im Kopf» der Lesenden ein Miteinander werden kann, etwas vom Besonderen dieser Publikation aus.

Für die Schweiz ist diese Publikation etwas Besonders: Sie verleiht der vielfältigen Schweizer DaF-Szene ein Gesicht und zeigt, dass AkDaF und Ledafids in fachlichen und sprachpolitischen Fragen mit einer Stimme auftreten können und wollen.

Die Herausgebenden – Monika Clalüna (für den AkDaF) und Thomas Studer (für den Ledafids) – haben sich die Arbeit an diesem Sammelband geteilt: Thomas Studer hat die Vorträge redaktionell betreut, Monika Clalüna hat die Workshops redaktioniert.

Wir bedanken uns bei allen Autorinnen und Autoren sehr herzlich für ihre Mitarbeit an diesem Band. Bei den Verbänden AkDaF und Ledafids bedanken wir uns für die finanzielle Unterstützung der Publikation.

Monika Clalüna / Thomas Studer
Juni 2007

Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache im Kontext anderer Sprachen

1. Zum Einstieg: (Schweizer-)Deutsch auf dem Pausenhof

An der Herbert-Hoover-Realschule in Berlin-Wedding hatten sich Lehrkörper, Eltern und Schüler 2005 auf eine Änderung der Hausordnung dahin verständigt, dass auf dem Schulgelände nur noch Deutsch gesprochen werden darf. Daraufhin wurde bundesweit über das Thema Deutschpflicht an Schulhöfen diskutiert. Ein Türkischer Elternverein in Berlin-Brandenburg lehnte eine derart «kulturell und sprachlich gesäuberte» Schule entschieden ab. Gewisse Pädagogen sehen unterdessen eine Art «großen Lauschangriff», der durch eine Deutschpflicht das Verhältnis von Lehrkörper und ausländischen Schülern kennzeichnen würde. Das Thema wurde parteipolitisch belegt. In Berlin schlossen sich Linkspartei und Grüne der Kritik des Türkischen Bundes Berlin-Brandenburg an. Umgekehrt hat die CSU-Fraktion im Bayerischen Landtag einen Antrag eingebracht, wonach in Zukunft auch auf den bayerischen Schulhöfen nur noch die deutsche Sprache zu hören sein soll. «Babylonische Pausenhöfe» sind ein Politikum geworden. (<http://www.br-online.de/wissenbildung/artikel/0601/27-deutschpflicht/index.xml>; zuletzt geprüft: 10.05.2007)

Nicht so in der Region Basel. Zwar wird auch hier seit Jahren in Jugendtreffs und Schulhöfen dafür gesorgt, dass die Jugendlichen untereinander möglichst viel deutsch sprechen, auch mit Verboten. Zum Beispiel im Jugendhaus Binningen, einer Vorortgemeinde von Basel: «Seit sieben Jahren verlangen wir von den Jugendlichen, dass sie miteinander schweizerdeutsch reden», sagt Philipp Bollinger, Leiter Abteilung Schule, Bildung und Kultur bei der zuständigen Gemeindebehörde: «Wenn eine Gruppe türkisch spräche, eine zweite albanisch und die dritte schweizerdeutsch, würden sie sich nicht verstehen.» Die Jugendhausleiterin Aranzazu Gamo sieht nur Vorteile in der Schweizerdeutsch-Pflicht: «So ist die Gefahr weniger gross, dass sich Gruppen bilden mit Jugendlichen, die alle die gleiche Muttersprache haben und sich andere ausgeschlossen oder gar provoziert fühlen.» Scherereien könnten so vermieden werden. Zudem sei es wichtig, dass die fremdsprachigen Jugendlichen lernten, sich auf Deutsch gut auszudrücken: «Integrieren können sie sich nur, wenn sie die Landessprache beherrschen», glaubt Aranzazu Gamo aus eigener Erfahrung zu wissen. Das Konzept hat die Binninger Behörden so überzeugt, dass sie jetzt auch auf den Pausenhöfen keine Fremdsprachen mehr hören möch-

* Durchgesehener Text eines Vortrags, der am 11.06.2006 in München im Rahmen der Vortragsreihe «die Macht der Sprache» (veranstaltet vom Goethe-Institut in Kooperation mit der Ludwig-Maximilians-Universität München) gehalten wurde. Online: <http://www.goethe.de/mmo/priv/1718106-STANDARD.pdf>; zuletzt geprüft: 10.05.2007.

ten. «Umgangssprache ist Schweizerdeutsch », sagt Bollinger. Anders in der Stadt Basel, wo Elsbeth Meier, stellvertretende Abteilungsleiterin Jugendtreffpunkte der Basler Freizeitaktion, nichts von Sprachverboten in den sieben BFA-Jugendtreffs hält. «Jugendliche sollen in ihrer Freizeit so reden dürfen, wie es ihnen wohl ist», meint sie. Trotzdem achte man darauf, dass viel deutsch gesprochen wird — indem die Treff-Mitarbeitenden dafür sorgen, dass möglichst viele Sprachgruppen vertreten sind und nicht eine Nationalität einen Treff dominiert. «So ist die verbindende Sprache automatisch Deutsch, und auch die Mitarbeitenden sprechen deutsch mit ihnen.»

Freilich hat darüber in der Öffentlichkeit keine Debatte stattgefunden. Auch der Artikel in der Basler Zeitung vom 8. Juli 2006, aus dem die Zitate stammen, blieb ohne grosses Echo. Die Verwendung von Deutsch in öffentlichen Begegnungsbereich wie auf den Pausenhöfen oder in Jugendtreffs wird von allen Seiten als Teil eines Integrationskonzepts wahrgenommen — und weitgehend akzeptiert. Diese Überzeugung basiert auf den drei Argumenten: (a) die Landessprache ist notwendig, damit sich Schweizer und Migranten, aber auch Migranten unterschiedlicher Nationalitäten, untereinander verständigen können; (b) dank einer gemeinsamen Sprache können Ausgrenzungen, Provokationen und Gewalt vermieden werden; (c) die Landessprache wird namentlich im Gebrauch gelernt und nur wer sie beherrscht, kann sich auch in Schule, Arbeitswelt und Gesellschaft integrieren. Bezeichnenderweise ist in diesen Texten immer von Schweizerdeutsch, d. h. vom lokalen Dialekt die Rede, welcher von allen gesellschaftlichen Schichten im Alltag als Sprechsprache verwendet wird. Standarddeutsch wird in Schulhöfen und Jugendtreffs kaum verwendet, wohl aber im Klassenzimmer und im schriftlichen Ausdruck. Die Jugendlichen müssen also beide Sprachvarietäten erwerben (die sie häufig als zwei unterschiedliche Sprachen wahrnehmen und/oder im Gebrauch mischen). (Zur Einschätzung der Nützlichkeit von Schweizerdeutsch und Hochdeutsch in der Schweiz vgl. Werlen in diesem Band.)

Die Lagentheorien, welche bei den Verantwortlichen manifest werden, lassen sich auf einen von der Sprachwissenschaft erarbeiteten Katalog von Funktionen von Sprache abbilden. Dabei geht es weniger um die oft im Zentrum der Aufmerksamkeit stehende Symbolfunktion, wo die Sprache benennende Funktionen hat und als Mittel zur Wiedergabe der Wirklichkeit dient. In unserem Zusammenhang bedeutender sind drei andere Funktionen:

- Sprache dient der Persönlichkeitsentwicklung, erlaubt es, sich selbst zu begreifen, Alltagsprobleme wahrzunehmen und — in der Regel in der Interaktion mit anderen — zu bewältigen. Mangelnde Sprachkompetenz führt zu Sprachohnmacht. Für die Persönlichkeitsentwicklung ist häufiger, regelmässiger Sprachgebrauch notwendig. Dies gilt nicht nur für Migrantenkinder! Mit Recht entsetzt sich der deutsche Erziehungswissenschaftler Herbert Ulonska darüber, «dass in *deutschen* Familien (Hervorhebung von mir) durchschnittlich 18 Minuten am Tag miteinander

gesprochen wird.» (<http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/77406> , zuletzt geprüft: 29.8.06)¹

- Sprache dient als Mittel zur kognitiven Entwicklung, sie ist notwendig, um Gedanken zu klären, zu ordnen und zu strukturieren, eine Begrifflichkeit aufzubauen, die Umwelt zu kategorisieren, neues Wissen und neue Erkenntnisse zu gewinnen. Da dies in unseren modernen Gesellschaften vornehmlich in der Schule geschieht, führt eine mangelnde Praxis und Kompetenz in der Schulsprache häufig ungeachtet der an sich vorhandenen Intelligenz zu Schulversagen.
- Sprache ist der hauptsächliche Träger des sozialen Handelns, mit ihr werden komplexe Handlungen gesteuert, sie ermöglicht Verständigung und Kooperation. Mit der Sprache wird Gruppenzugehörigkeit markiert; sprachlich handelnd nehmen wir teil an der Konstruktion der sozialen Wirklichkeit, der Gesellschaft. Wer der Sprache nicht mächtig ist — auch in ihrer schriftlichen Ausprägung —, kann nicht aktiv an der Gestaltung seiner Welt teilnehmen.

Sprachhohnmacht ist keineswegs eine Eigenart der Migration. Aber wie auf vielen anderen Gebieten auch kann die Migrationssituation eine Art Lupenefekt hervorrufen. Eine mangelnde Beherrschung der Landessprache/ Amtssprache von Migranten ist sichtbarer als jene von — auf eine andere Art ebenso «sprachhohnmächtigen» — Einheimischen. Darüber hinaus kann ein mehrsprachiges Repertoire, welches (Teil-)Kompetenzen in Herkunftssprache und Aufnahmesprache einschliesst, andere Probleme generieren, beispielsweise wenn die kognitive Entwicklung in einer Sprache beginnt, die Schule aber in einer anderen Sprache stattfindet, oder wenn ein spracharmes familiäres Milieu mit mangelnder sprachlicher Zuwendung ausserhalb der Familie zusammenfällt, beispielsweise wenn ein Kind den grössten Teil des Tages in einer Krippe verbringt, in der zu wenige Hortnerinnen zu viele Kinder verschiedenster Herkunft zu betreuen haben. Derartige Kinder sind in beiden Sprachen «sprachlos», wobei Sprachlosigkeit in der Erstsprache (in der Folge L1) den Erwerb einer Zweitsprache (L2) nachhaltig erschwert.

Die Forderung nach Deutsch auf dem Pausenhof deckt offensichtlich, so berechtigt sie sein mag, nur einen Teil der Bedürfnisse ab. Integration heisst ja auch nicht Assimilation, wie wir noch sehen werden, sondern verlangt eine gewisse Ausgeglichenheit zwischen Herkunfts- und Aufnahmekultur, und damit

¹ Der Erziehungswissenschaftler Peter Struck vertritt seit langem die These, dass die Eltern in vielen Familien zu wenig mit ihren Kindern sprechen. Die führe dazu, dass diese Kinder einen zu geringen Wortschatz und eine unzulängliche Grammatik besitzen und dadurch verleitet werden, auf nonverbales Sprechverhalten, auf Fäkalien-sprache und auf gewaltreiche Körpersprache (Zuschlagen, Zerstören) auszuweichen, weil ihre «Verbalkompetenz» etwas anderes nicht zulasse (Struck, 1995). Thomas Feltes (2001) differenziert nochmals und unterscheidet (a) Gewalt als fehlgeschlagene Kommunikation, (b) Gewalt als nonverbale Kommunikation und (c) Gewalt als Hilferuf, als oftmals letzter, verzweifelter Versuch, Aufmerksamkeit und Anerkennung zu bekommen (und sei es auch in der negativen Version). (http://www.thomasfeltes.de/htm/Gewalt_und_Sprache.htm; zuletzt geprüft: 29.08.2006.

auch einen kreativen, dynamischen Umgang mit der Mehrsprachigkeit. Im Hinblick darauf sei zunächst ein Blick auf den Migrationskontext geworfen (2.), bevor wir auf verschiedene Dimensionen von Sprach(ohn)macht eingehen (3.), Lösungswege skizzieren (4.) und eine kurze Bilanz ziehen (5.).

2. Sprache und Migration

Eine noch nie dagewesene räumliche Mobilität bringt Menschen mit unterschiedlichen Sprachen temporär oder längerfristig in Kontakt; namentlich städtische Regionen werden zunehmend mehrsprachig und multikulturell. Idealtypischerweise bedeutet jede Migration für die Betroffenen einen radikalen Wandel in ihrer Lebenswelt:

- Vorher lebten sie eingebettet in einer Gemeinschaft mit relativ stabilen sozialen Netzwerken (sc. «informal social relationships contracted by an individual» [Milroy ²1987, 178]). Innerhalb dieser Netzwerke wurden gemeinsame Werte, Vorstellungen und Glaubensinhalte im Umgang mit relevanten Anderen diskursiv konstruiert und immer wieder bestätigt oder angepasst. Stereotype erlaubten eine rasche Orientierung in jeder Situation. Vertraute sprachliche und non-verbale Signale manifestierten gegenseitig die Identität der Interaktionspartner.
- Die Migration hat die sozialen Netzwerke nachhaltig verändert und teilweise zerstört. Die relevanten Anderen sind nicht mehr gegenwärtig, wenn man allenfalls von der Kernfamilie oder Angehörigen der gleichen Migrationskohorte absieht. In der Aufnahmegesellschaft gelten weitgehend andere, fremde Wertvorstellungen und Glaubensinhalte, an deren Konstruktion die Migranten nicht teilgenommen haben, z.B. in der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Eltern oder Schülerinnen und Schülern. Alte Stereotype funktionieren nicht mehr, die verbalen und non-verbalen Identitätssignale können in vielen Fällen nicht mehr gelesen werden. Alle diese Probleme treten massiv stärker auf, wenn bei der Migration eine Sprach- und Kulturgrenze überschritten wurde.

In dieser Situation müssen die Betroffenen eine bedeutende Arbeit leisten um neue soziale Netzwerke zu konstruieren, einen neuen Platz in der Sozialstruktur zu finden. Vieles geschieht an zentralen Knoten in «typical instances of key situations or speech events which are critical given our analysis of the social and ethnographic background» (Gumperz 1982, 8). Den aktiven Part übernimmt grundsätzlich der Migrant/die Migrantin selber, aber bestimmte soziale Akteure in der Aufnahme-region (Arbeitskollegen, Familienmitglieder, Personalverantwortliche, Vorgesetzte, Lehrpersonen, Verwaltungsangehörige, Verantwortliche religiöser Gemeinschaften usw.) spielen insofern eine entscheidende Rolle, als sie die Rolle neuer «relevanter Anderer» spielen, wenn sie die Neuankömmlinge orientieren, ihre Vorstellungen von der Aufnahme-region beeinflussen und ihnen den Zugang zu bereits vorhandenen Netzwerken öffnen. Es sind nota bene diese Netzwerke, geschlossene oder offene, welche den Zugang zu sozial wünschenswerten, aber knappen Ressourcen schaffen;

umgekehrt positioniert der Zugang zu Ressourcen Individuen innerhalb von Netzwerken.

Trotz fehlender oder rudimentärer Vorkenntnisse, erwerben Migrantinnen und Migranten der «ersten Generation» (G1) angesichts des Zwangs, kommunizieren zu müssen, in aller Regel mehr oder weniger approximative Kenntnisse in der Aufnahmesprache. Freilich sind verschiedene Optionen möglich. Je nachdem, welche hauptsächlichen Bezugspersonen ihre Lebenswelt prägen, wird der Weg in Extrempositionen wie die Betonung der Herkunftssprache und Kultur (Ghettoisierung, Parallelgesellschaften) oder die Assimilation (Verlust von Herkunftssprache und -kultur, spätestens in der zweiten [G2] oder dritten Generation [G3]) führen. Demgegenüber betonen Experten heute die Vorteile der «Integration», d. h. des Versuchs, die Herkunftssprache zu bewahren und gleichzeitig die Aufnahmesprache zu erwerben, verbunden mit der Konstruktion von Brücken zwischen der Herkunfts- und der Aufnahmekultur. Lange Zeit wurden zweisprachige Migranten aufgrund einer restriktiven und idealisierenden Definition von Bilingualismus² nicht als «wirklich» zweisprachig angesehen, da G1 die Aufnahmesprache und G2 die Herkunftssprache (und allenfalls beide zusammen) zuwenig gut beherrschten. Die Zweisprachigkeit von Migranten galt überdies als notwendige, aber vorübergehende und somit uninteressante Zwischenphase zwischen der Einsprachigkeit in der Herkunftssprache und jener — als normal und legitim empfundenen — in der Aufnahmesprache. Aus derselben Haltung heraus werden schliesslich die Herkunftssprache (z.B. Restrukturierung der Kenntnisse bei G1, defizitäre Kompetenz und kompensatorische Maßnahmen bei G2) und die Aufnahmesprache (z.B. ungesteuerter Erwerb und defizitäre Kompetenz bei G1, allenfalls ebenfalls defizitäre Kompetenz bei G2) in aller Regel unabhängig voneinander untersucht. Der Migrant erschien als hin und her gerissen zwischen zwei völlig getrennten, in Konflikt stehenden Lebenswelten: der Arbeitswelt in der Aufnahmesprache und der Freizeit- und Familienwelt in der ghettoisierten Migrantengemeinschaft. Eine Illustration der damit verbunden Probleme liefert der folgende Ausschnitt aus einem Werk der Migrantenliteratur:

Dann fing sie [sc. Saniye] an, sich zu integrieren. Sie sprach inzwischen sehr gut Deutsch und fragte sich oft, ob man es merke, dass sie eine Ausländerin ist. (...) Ihre Alpträume häuften sich. Sie sah immer wieder Hände, die ihr Gesicht abrisssen. (Birol Denizeri: «Das verlorene Gesicht», in: In zwei Sprachen leben, DTV 1983, 16-18)

Das schreckliche Bild von den Händen, welche ihr das Gesicht abreissen, meint offensichtlich, dass man ihre — sprachliche und kulturelle — Herkunftsidentität nicht akzeptiert und sie mit Gewalt dazu bringen will, sie abzulegen.

Demgegenüber betont eine heute von einem Grossteil der Forschung anerkannte «plurielle» Perspektive, dass Mehrsprachigkeit und die gleichzeitige Zugehörigkeit zu mehreren Kulturen aus der Sicht des Alltags von Hunderten von Millionen Menschen ebenso «normal» sind wie Einsprachigkeit und Mono-

² Vgl. zum Beispiel Bloomfields (1933) immer wieder zitierte Definition von Zweisprachigkeit als «nativelike control of two or more languages.»

kulturalität und dass Mehrsprachigkeit keineswegs eine perfekte Sprachbeherrschung voraussetzt, sondern bloß den regelmässigen Gebrauch von zwei oder mehr Sprachen in verschiedensten alltäglichen Situationen.

Eine ganzheitliche Beurteilung der gesamten Sprachkompetenz der Migranten, welche nicht mehr als Addition zweier einsprachiger Kompetenzen, sondern als ein eigenständiges Ganzes erscheint (Grosjean 1985) führt auch zu einer Neubewertung realer sprachlicher Defizite. Wir werden darauf zurückkommen müssen, ebenso wie auf die notwendige Berücksichtigung der Herkunftssprache durch die Bildungssysteme. In der Tat erklärt Bertheliet (1988) viele Probleme der Migrantenkinder zu Recht durch eine Entfremdung von ihrer Muttersprache (und damit von ihrer Herkunftskultur), weil diese völlig aus dem Bildungssystem ausgeschlossen seien: « le problème, pour ces enfants, est donc celui d'une déprivation de la langue (et, à travers elle, de la culture) maternelle liée à son exclusion totale de l'appareil pédagogique (...). »

Migranten und namentlich deren Kinder müssen m.a.W. in ihrer realen oder potentiellen Mehrsprachigkeit ernst genommen werden, und nicht auf die Herkunfts- oder die Aufnahmesprache reduziert werden. Um diese Forderung besser zu verstehen, soll vorerst aber einen Moment über das Verhältnis zwischen Sprache und Gewalt, Sprache und Macht — und eben auch über den Begriff «Sprachohnmacht» — nachgedacht werden. Wir möchten dies in drei Schritten tun und zunächst über den Sprachgebrauch in der Interaktion reflektieren, bevor wir uns der Frage des Verhältnisses zwischen der durch Mehrsprachigkeit geprägten Gesellschaft und ihren Sprachen zuwenden und schliesslich auf die Ohnmacht gegenüber diskriminierenden öffentlichen Diskursen eingehen.

3. Sprach(ohn)macht

3.1. Macht, Gewalt und Sprachgebrauch

Ein heute immer bedeutender gewordener Teil der Soziolinguistik (deren Arbeitsgebiet generell die Vielfalt der in einer Gesellschaft gesprochenen Varietäten und die dadurch generierten / manifestierten sozialen Unterschiede sind) nennt sich «Interaktionale Soziolinguistik» und handelt davon, wie die Sprache von den Partnern in der Interaktion im Detail verwendet wird, wie die sequentielle Organisation der Gespräche gehandhabt wird, wie diskursive Kohärenz hergestellt wird und schliesslich, welcher Zusammenhang zwischen diesen Mikro-Prozessen und allgemeineren Ungleichheiten in der Gesellschaft existiert, ob allenfalls Formen des Sprachgebrauchs die Unterschiede erzeugen, bestätigen oder ausgleichen können. Um das sprachliche Verhalten von Dialogpartnern in Sprechsituationen zu verstehen, muss man beobachten, wie ihre Kommunikation in größere Handlungszusammenhänge eingebettet ist, wie sprachliche Handlungen zur Verständigung, zur Kooperation oder zum Konkurrenzkampf eingesetzt werden und woran es liegt, dass Kommunikation gelingt oder misslingt. Dabei ist zu untersuchen, wie sich die spezifischen Umstände der Situati-

on, die Handlungen und die Rede- oder Gesprächsbeiträge gegenseitig beeinflussen.

Einen ersten Ansatz dazu bietet die Rolle der Sprache in der Gesellschaft überhaupt. Es gibt einen traditionellen Diskurs, wonach Sprache und Gewalt eine Art Polarität darstellen. Wer über sprachliche Mittel verfügt, ist zivilisiert, hat Kultur, verzichtet auf brachiale Gewalt; der Sprachhohnmächtige ist kulturlos, ein «Barbar» (barbaros = der Stotterer!), ist naturnah, übt Gewalt aus (vgl. Hirsch 2001, 11).³ Auf dieser Tradition baut auch die eingangs angedeutete Argumentation auf: Migranten sind deshalb gewalttätig, weil sie ihre Differenzen nicht mittels sprachlicher Mittel lösen können und deshalb Gewalt anwenden. Es ist kein Zufall, dass das gewalttätige Vorgehen von Zidane gegen Matucci im Endspiel der Fussballweltmeisterschaft in einzelnen Kommentaren als typisch für einen «nur oberflächlich zivilisierten» Einwanderer interpretiert wurde.

Diesen Widerspruch gilt es freilich zu nuancieren. Denn Sprachgebrauch kann durchaus eine Form von Gewaltanwendung sein, wie dies schon Freud anerkannte:

Wir wollen übrigens das Wort nicht verachten. Es ist doch ein mächtiges Instrument, es ist das Mittel, durch das wir einander unsere Gefühle kundtun, der Weg, auf den anderen Einfluss zu nehmen. Worte können unsagbar wohl tun und fürchterliche Verletzungen zufügen. Gewiss, zu allem Anfang war die Tat, das Wort kam später, es war unter manchen Verhältnissen ein kultureller Fortschritt, wenn sich die Tat zum Wort ermäßigte. Aber das Wort war ursprünglich ein Zauber, ein magischer Akt, und es hat noch viel von seiner alten Kraft bewahrt. (Freud, 1976, XIV, 5. 214)

Dennoch erscheint Sprache als eine Alternative zu tätlicher Gewalt. Sabine Gürtler meint dazu: «Gewalt erscheint auf diese Weise als das Andere des Diskurses, das auf komplexe Weise mit der Ausübung von Macht und Herrschaft verbunden ist.» (Gürtler 2001, 202) Anhand zweier zeitgenössischer Philosophen, die gewaltfreie sprachliche Kommunikation zum Ausgangspunkt ihrer sozialtheoretischen Überlegungen gewählt haben, Jürgen Habermas und Emmanuel Lévinas, meint sie, «[beide Philosophen begreifen] das sprachliche Kommunizieren als ein Apriori der Vergesellschaftung. (...) Der Sachverhalt, dass die Handlungsfähigkeit und mit ihr verknüpft auch die Sprachfähigkeit in Habermas' Verständigungskosmos einen zentralen Stellenwert einnehmen, wird daran deutlich, dass er seine Vorstellung einer idealen Kommunikations-

³ «Sprache und Gewalt — so scheint es zunächst wenigstens — gehören deutlich unterschiedenen Ordnungen an, von denen die eine als Kommunikation geistiger und kultureller Inhalte und Formen firmiert und von denen die andere als naturverhaftete körperliche Praxis ausgewiesen ist. Sprache wird in solchem Rahmen zum Emblem der Kultur — sie ist Kultur — und Gewalt erweist sich im selben Zuge als Emblem der Kulturlosigkeit, d.h. entweder als Element primitiver, fremder und nur halber ‚Kultur‘ im Sinne einer Barbarei oder einer naturbelassenen Roh- und Wildheit. Was Sprache von Gewalt unterscheidet und trennt, ist gewissermaßen das principium principii der Differenz von Natur und Kultur, Zivilisation und Barbarei, sittsames Miteinander und roher Kampf usw.» (Hirsch 2001, 11)

gemeinschaft an diese beiden Voraussetzungen knüpft» (2001, 205 ff.). Lévinas seinerseits entwickle eine Ethik der Kommunikation, nach welcher die Kommunikation dazu nötige, «die Alterität des Anderen anzuerkennen und die Selbstverständlichkeit eines Ausgangs von sich aus in Frage zu stellen» (2001, 217). Wenn wir im Klappentext eines Rhetoriklehrbuchs lesen: «Wer die Sprache hat, hat die Macht: 101 wirksame Werkzeuge der Sprache werden in diesem Standardwerk der Rhetorik vorgestellt und in 1001 Beispielen angewendet» (Schaller 2005), geht es allerdings um etwas anderes. Beide Philosophen unterscheiden «Überzeugung» und «Überredung» und stellen bei der letzteren «die rhetorischen Elemente der gesprochenen Sprache unter Verdacht» (2001, 221).

Interaktionsforscher haben nun auf der Suche nach den Formen, in denen sich Macht und Sprache begegnen, den Blick auf einen interessanten Typ von Sprachverwendung gelenkt: die Einschüchterungsgespräche. In dieser meines Wissens von Steinbach et al. (1977) erstmals analysierten Grundform des Dialogs findet sich eine herrschaftsorientierte, asymmetrisch-verzerrte Form der Kommunikation. Die typischen Redehandlungen sind die des Befehlens und Bestrafens. Es werden einseitig Geltung und Geltungsansprüche angemeldet und fraglos vorausgesetzt, ohne dass Begründungen oder Einspruchsmöglichkeiten offeriert würden. Unhinterfragt hingenommene Beziehungen zwischen den Akteuren bestimmen unausweichlich auch die Verständigung über Gegenstände. «Diese Form der Kommunikation», wird auf der ausgezeichneten Webpage von Thomas Gransow kommentiert, «hat ihren Grund häufig in gesellschaftlich bedingter Sprachohnmacht (fehlender Sprachkompetenz), in der sich Deformationen der gesellschaftlichen Verkehrsformen spiegeln. Daraus folgt dann auch, daß in diesen Situationen oftmals außersprachliche kommunikative Handlungen (wie körperliche Schläge etc.) den Geltungsanspruch äußern und zwanghaft ‚ausüben‘ müssen.» (http://www.thomasgransow.de/Fachmethoden/Deutsch/Strukturelemente_7.html; zuletzt geprüft: 10.05.2007). Einschüchterungsgespräche haben zunächst mit Migration nichts zu tun, sondern wurden als Kategorie bei der Analyse deutscher Dramen erarbeitet. Wir erwarten sie z.B. in «spracharmen Familien» in der Interaktion zwischen den Eltern und den Kindern, wobei sie die Kinder und Jugendlichen in ihrem Verhältnis mit anderen reproduzieren. Migranten könnten davon in dreifacher Weise betroffen sein: (a) Jugendliche, die aus spracharmen Migrantenfamilien stammen, verfügen schon in der Erstsprache nicht über elaborierte sprachliche Mittel; (b) Jugendliche Migranten erleben ihre Kontakte mit Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft in erster Linie als verzerrte, von Befehlen und Verboten geprägte Form der Kommunikation und reproduzieren diese; (c) wenn sie in der Aufnahmesprache über keine genügenden Kenntnisse verfügen, haben sie keine sprachlichen Alternativen.

Wenn man davon ausgeht, dass das Schulsystem nicht nur eine wichtige Rolle bei der Erziehung zu mündigen, autonomen Bürgern spielt, sondern auch entscheidende Beiträge zum Abbau sozialer Ungleichheiten zu leisten hat, ist seine Aufgabe in unserem Zusammenhang komplex: (a) Insofern man weiss, dass eine fundierte Kenntnis der L1 die beste Voraussetzung für den umfassenden Erwerb einer L2 darstellt, trägt es auch Mitverantwortung dafür, dass

die Eltern in der Weitergabe ihrer Herkunftssprache an die nächste Generation unterstützt und allenfalls beschränkte Sprachkompetenzen gewisser Migrantenkinder in ihrer Herkunftssprache schulisch erweitert werden. (b) Weil sich Mehrsprachigkeit, wie wir noch sehen werden, möglichst frühzeitig entwickeln sollte, ist eine möglichst frühzeitige Immersion der Kinder der Zuwanderer in die Aufnahmesprache mittels Krippen, Kleinkindergärten u.ä. durch speziell geschulte HortnerInnen (nicht Sprachlehrpersonen) sinnvoll. (c) Die wichtigste Aufgabe der Schule geht aber über die Vermittlung basischer Sprachkompetenzen hinaus und besteht in der Vermittlung einer diskursiven Autonomie, d.h. der Fähigkeit, die Sprache im oben angedeuteten Sinn von Habermas, Lévinas u. a. selbständig und gleichberechtigt mit den Interaktionspartnern zu verwenden. Wenn man nun die Interaktion im Klassenzimmer beobachtet, stellt man rasch fest, dass dieses Ziel häufig nicht im Vordergrund steht, und dies nicht nur bezüglich der Migranten, sondern der Schülerinnen und Schüler überhaupt. Aus der Arbeit namentlich von Simona Pekarek Doehler (1999) ergibt sich die Existenz eines Kontinuums von Interaktionsformen im Klassenzimmer, die sich durch spezifische Handlungsabläufe, Themenstrukturierungen und Rollenverhältnisse unterscheiden und sich zwischen zwei Polen erstrecken. Der erste Pol verweist auf stark von der Lehrkraft kontrollierte und relativ monolytisch organisierte Interaktionsabläufe. Die Schüler/innen sind dabei mit rudimentären Aufgaben konfrontiert (z. B. einfache Antworten geben, Satz für Satz einen Text zusammenfassen), welche sie systematisch unterfordern. Die Lehrperson übt Sprachmacht aus, ist dominanter, als dies für das Coaching der Lernprozesse notwendig wäre; die Schülerinnen und Schüler sind — in einem etwas anderen als dem vorher genannten Sinn — «sprachohnmächtig». Den zweiten Pol hingegen bilden lokal organisierte, ko-konstruierte und diversifizierte Gesprächszusammenhänge. Aufgrund verschiedener Ergebnisse der Spracherwerbsforschung kann dieser zweite Pol, im Gegensatz zum ersten, als für den Erwerb von diskursiven Fähigkeiten förderlich betrachtet werden. In der Tat fordert er seitens der Schüler/innen nicht nur einen kreativen und kommunikativen Sprachgebrauch, sondern auch eine ständige Anpassungs- und Koordinationsarbeit, um unvorhersehbare Interaktionsstrukturen und Themenabläufe mittels einer vielseitigen Diskursaktivität zu bewältigen. Er bietet dabei den Schüler/innen die Gelegenheit, ihre Sprachkompetenz in komplexen und ihrem Sprachniveau angepassten Gesprächszusammenhängen anzuwenden und somit weiterzuentwickeln. Es darf vermutet werden, dass die Schule namentlich bei Schüler/innen mit sprachärmerem Hintergrund dieser Tatsache nicht immer Rechnung trägt und ihre Sprachohnmacht im Gegenteil nochmals verstärkt. Dies hat Nachteile in sehr vielen Formen von sozialer Interaktion zur Folge, beispielsweise in der Rolle als Patient/Patientin gegenüber dem Arzt, in der Rolle als Bürger gegenüber der Administration, in der Rolle als Angeklagter oder Zeuge gegenüber Vertretern des Justizsystems usw.

Wir haben schon klar gemacht, dass schlechte Sprachbeherrschung und die daraus resultierende Sprachohnmacht sowohl ein Problem einheimischer Jugendlichen aus sprachärmeren Familien als auch und besonders eines von Migrantinnen und Migranten ist, welche die Gastsprache (noch) nicht gut sprechen. Fremdsprachigkeit kann m.a.W. die soeben genannten Asymmetrien

noch einmal massiv verstärken. Dies steht auch im Zusammenhang mit der Stellung der Sprachen im Wertesystem der Aufnahmegesellschaft.

3.2. Von der Macht von Sprachen in der Gesellschaft

Jeder politisch-ökonomische Raum ist geprägt von vielfältigen Sprachrepertoires (Dialekte, Soziolekte, Mehrheits- und Minderheitssprachen, *lingua franca*, etc.).

Zu einem bestimmten Zeitpunkt eine spezifische Varietät zu verwenden, bedeutet für eine mehrsprachige Person die Gelegenheit, ihre sprachlichen Ressourcen in Funktion des geltenden Sprachwertsystems gewinnbringend auszunutzen. (Lüdi / Py 2003)

Der Zugang zur Macht wird in diesem Zusammenhang einerseits von den Sprachkompetenzen des Individuums begrenzt, andererseits vom sozialen Status der Sprache(n) und Varietät(en), die er oder sie spricht. Viele Migrantinnen und Migranten sind durchaus sprachmächtig, aber sie sind es in der falschen Sprache. Um Erfolg zu haben, muss man genau die Varietät beherrschen, welche in der betreffenden Situation angemessen ist. Für Türkisch, Albanisch, Portugiesisch, Ukrainisch ist dies in den Aufnahmeländern ganz selten der Fall.

Für Bourdieu (Bourdieu / Thompson 2001) ist die Macht einer Sprache — d.h. in unserem Zusammenhang die Macht, die dadurch entsteht, dass man die «richtige» Sprache oder Varietät beherrscht, — nicht in einer sprachlichen Logik begründet, sondern im Glauben der Akteure an die Legitimation der autorisierten Sprecher, der wiederum aus den habituellen Dispositionen zur Anerkennung sozialer Autoritäten folgt. Unterschiedliche Sprachen — bzw. deren Sprecher — haben einen anderen Status, d.h. repräsentieren ein anderes symbolisches Kapital. In unserem Zusammenhang geht es um die einseitige Legitimation der Aufnahmesprache — in der Regel in ihrer Standardversion, verbunden mit Schriftlichkeit — gegenüber anderen Sprachen im Repertoire mehrsprachiger Akteure.

In einem bedenkenswerten Beitrag hat Hirsch (2001) im Anschluss an Derrida über das «Paradigma sprachlicher Gewalt, die als differentielle Bewegung, Zeitlichkeit und bedeutungstiftende Kraft am Ursprung der Phänomenalität und Ordnung steht», am Beispiel der Schrift reflektiert. Derrida möge, meint er, «wenn auch nirgends in seinen Schriften explizit ausgeführt, das Paradigma der ‚Schrift‘ an der Macht des Schriftdiskurses in der bürgerlichen Gesellschaft gewonnen haben. (...) [sc. in der Wissensgesellschaft] wird die Sprache überhaupt und die Schrift im Besonderen zum grundlegenden Kriterium für die Teilhabe am *bonum commune* (...). Ohne die Beherrschung von Schrift und Sprache ist bestenfalls eine Randexistenz dort möglich, wo sich die Technologien der Schrift (...) als vorrangiges Inklusions- und Exklusionskriterium für die soziale und ökonomische Existenz generieren.» (2001, 37)⁴ Man

⁴ Hirsch verweist dann allerdings auf die Vielstimmigkeit (nach Bachtine) und meint: «Daher liesse sich auf die ‚Unreinheiten‘, Vermischungen, Stottereien und stimmlosen

erinnert sich an eine Aussage von Alain Berrendonner (1982), wonach 150 Jahre normativen Diskurses im französischen Bildungssystem die Unterschiede zwischen einer Minderheit, die gut, und einer Mehrheit, die schlecht spricht, nicht verringert hätten⁵; freilich wüsste heute die Mehrheit, dass sie schlecht spricht...

Es gibt, so möchten wir annehmen, eine Art Parallelismus zwischen dem Verhältnis innerhalb der deutschen, französischen etc. Sprachgemeinschaft zwischen den Sprachmächtigen, welche die «legitime» Varietät ihrer Sprache sprechen, und allen andern, die dies nicht tun, einerseits und andererseits dem Verhältnis zwischen den Mitgliedern dieser Sprachgemeinschaft überhaupt und den fremdsprachigen Zuwanderern. Damit entsteht eine Verbindung zum oben angedeuteten Machtgefälle in der Interaktion: aufgrund des gesellschaftlichen Statutsunterschieds werden Sprecher von Minderheitssprachen (nicht nur, aber besonders wenn es sich um nicht anerkannte Sprachminderheiten handelt), — auch wenn sie die Mehrheitssprache leidlich gut sprechen —, in der Interaktion potentiell (und manchmal auch tatsächlich) dominiert. Sie sind gleichsam in den falschen Sprachen mehrsprachig.⁶

Das Gefühl von der einzigen Legitimität der Landessprache wird von der dominanten «Einsprachigkeitsideologie» massiv verstärkt. Dieser liegt einerseits die Vorstellung zugrunde, wonach die Menschen ursprünglich einsprachig waren und die Mehrsprachigkeit seit dem Turmbau zu Babel als «Sprachverwirrung» wie ein Fluch Gottes auf der Menschheit lastet. Dies, obwohl sich, wie schon angedeutet, in der Forschung längst eine «ganzheitliche» Vorstellung von zwei- oder mehrsprachigen Kompetenzen bzw. Persönlichkeiten durchgesetzt hat und eine «additive» Sichtweise von unabhängigen Sprachkompetenzen einer «integrierten» polylektalen bzw. plurilingualen Konzeption eines sprachlichen Repertoires Platz gemacht hat. Andererseits geht es um die bei der Bildung der modernen Nationalstaaten zwischen der französischen Revolution und dem 1. Weltkrieg entstandene Maxime, dass «Staaten» gleichsam natürlicherweise mit einem Sprachgebiet zusammenfallen, dass Nationen von «Nationalsprachen» zusammengehalten werden (schon Nebrija 1499). Zur Ideologiebildung trugen massgeblich Vertreter der Französischen Revolution wie Bertrand Barère («Chez un peuple libre, la langue doit être une et la même pour tous.») und Henri-Baptiste Grégoire (Rapport sur la nécessité et

Laute eine Subversion gründen, die dem Herrschaftsdiskurs der Schrift immer schon inhärent ist, wie ein Parasit, ohne den zu leben sie noch nie vermochte (...). Alles liefe auf einen ohnmächtigen, aber unüberhörbaren Gegendiskurs hinaus.» (2001, 39)

⁵ Gemäss der nicht unumstrittenen Reproduktionstheorie von Bourdieu hätte das Bildungssystem in der Tat auch als Hauptaufgabe, bestehende Unterschiede zu legitimieren und zu reproduzieren (Bourdieu/Passeron 1971, 1973).

⁶ Dass schlechte Kenntnisse der Landessprache nicht zwingenderweise ausschliessen, beweist jener Moderator eines Basler Privatradiosenders, der seine Musiksendungen in einer Mischung aus Englisch (L1) und schlechtem Baseldeutsch (L2) moderiert — und damit Erfolg hat. Wie sähe dies bei ständigem Codeswitching zwischen Albanisch und Baseldeutsch aus? Ich habe anderswo über das Phänomen einer Neubewertung des Englischen als legitime Varietät geschrieben, die über der jeweiligen Nationalsprache steht (Lüdi im Druck), und möchte dieses Thema hier ausklammern.

les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française von 1794) bei. Konstitutiv für derartige Vorstellungen waren auch Herders Überlegungen zum «Volksgeist» als kultureller Identität, die in Sprache und Literatur einer Nation zum Ausdruck komme. Daraus entstand eine heute verbreitete «homoglossische» Sprachideologie (vgl. Lüdi 2007): Alle Sprecher derselben Sprache gehören zur selben «Nation», was zum Wahn eines Grossdeutschlands oder eines Grossserbiens führen konnte. Wenn ein Herrscher/ein Staat seinen Einflussbereich vergrössert, auferlegt er seinen neuen Untergebenen auch seine Sprache (z.B. im Fall der Kolonialmächte seit dem frühen 16. Jahrhundert). Dies gilt selbstverständlich auch für Neuzugezogene, denn alle Einwohner einer Region sollen ja dieselbe Sprache sprechen. So fordert die amerikanische Rechte, dass die Nationalhymne der U.S.A. ausschliesslich auf Englisch gesungen werden dürfe. Entsprechende Stimmen sind auch in Deutschland zu hören:

Die SPD will integrationsunwillige Zuwanderer stärker bestrafen. Die stellvertretende Parteivorsitzende Ute Vogt sagte am Montag in Berlin, man müsse von Einwanderern «konsequent einfordern», die deutsche Sprache zu lernen. Wer dies nicht befolge, den sollte man «sicher nicht sofort ausweisen, aber es ist dann die Frage, wie lange eine Aufenthaltsgenehmigung erteilt wird.» (Süddeutsche Zeitung, 11. Juli 2006)

Regionen mit einer eigenen Sprache erheben Anspruch auf eigene Staatlichkeit — und umgekehrt: Wenn sich eine Region selbständig macht, kreiert sie ihre eigene Sprache. Das Funktionieren dieser Mechanismen ist nicht auf die Entstehung der modernen Nationalstaaten im 19. Jahrhundert beschränkt, sondern liess sich in neuster Vergangenheit in der politischen Reorganisation des ehemaligen Jugoslawiens ebenso beobachten wie im Rahmen der Autonomiediskussion in Spanien. Dass zur Einsprachigkeitsideologie für die Migranten erschwerend noch das Vorurteil von der «perfekten Zweisprachigkeit» hinzutritt, wonach nur die relativ seltenen Fälle «wirklich zweisprachig» seien, welche zwei (Kultur-)Sprachen in Wort und Schrift auf dem Niveau gebildeter Muttersprachler sprechen, wurde oben schon angedeutet.

Wie Mehrsprachige den Herrschaftsanspruch der Aufnahmesprache wahrnehmen, geht aus Äusserungen über ihre Sprachverwendung hervor, in welchen die «öffentlichen» Funktionen ganz klar der Aufnahmesprache zugewiesen werden; sie wird als dominant, aber auch als aufgezwungen und rein utilitär empfunden. Auf die Frage nach der nützlichsten Sprache antworten so z.B. Migrantenkinder in Frankreich:⁷ «français car il faut le parler pour pouvoir survivre en France» (E.N.A., M., C.), «français parce que on parle français et c'est obligatoire de parler en collège» (E.N.A., F., C.), «la langue plus utile est français parce que j'ai besoin» (E.N.A., F., C.), «(...) le français c'est la langue que je doit parler avec les français et avec mes copines» (E.N.A., F., C.). Die

⁷ Ich verdanke diese Beispiele einem Vortragsmanuskript über Représentations des langues et des pratiques langagières chez des élèves plurilingues der Kolleginnen Stéphanie Clerc und Claude Cortier, gehalten in Le Mans im Juli 2006. Die Orthographie ist jene der Jugendlichen, welche den Fragebogen ausgefüllt hatten, und wurde nicht korrigiert.

schönste Sprache hingegen ist die Herkunftssprache; sie markiert Zugehörigkeit, ist affektiv geladen: «par ce que je suis née au maroc j'aime berbère» (E.N.A., M., E.P.); «la langue la plus belle c'est l'arabe parce que c'est la langue maternelle» (E.N.A., M., C.); «pour moi la langue la plus belle c'est berbère parce que c'est mon pays» (E.N.A., M. C.); «laotien parce que c'est un pays pauvre, c'est la langue de ma famille» (F., CE1).

Natürlich können sich auch Mitglieder der Aufnahmegesellschaft bedrängt fühlen, wenn um sie herum, z.B. in der Strassenbahn, in für sie unverständlichen Sprachen gesprochen wird, oder wenn sie sich, um ein ganz anderes Beispiel zu erwähnen, ohne selber Englisch zu sprechen, vom zunehmenden Englischgebrauch in der Werbung und in den Medien gleichsam vergewaltigt vorkommen. Vergleichbar mit der Angst von Jugendlichen, auf dem Schulweg durch bestimmte Strassen und Plätze das Opfer von Aggressionen zu werden, oder der Furcht von Frauen, Tiefgaragen zu betreten, müssen diese Empfindungen als Grunderfahrungen Ernst genommen und analysiert werden und zu Verhaltensregeln führen. Toleranz ist keine Einbahnstrasse!

Sprache im öffentlichen Raum wurde schon immer in irgendeiner Form von der Politik bestimmt. Dass es im Fall der Migrationssprachen ohne Respekt vor der sprachlichen Vielfalt und aus einer Einsprachigkeitsideologie heraus geschieht, ist durchaus eine Machtfrage.

Language and power are intimately related. Language indexes the power relationships of a society and naturalizes them. It reinforces power relationships. Language is a tool in the creation and recreation of power. (Fairclough 2001)

Mit der Europäischen Charta für Minderheits- und Regionalsprachen hätte ein Instrument zur Differenzierung bereitgestellt werden können. Aber die Regierungen der europäischen Nationalstaaten haben die sprachlichen Rechte von Sprachminderheiten, die aufgrund neuerer Migrationsbewegungen entstanden sind, von der Europäischen Charta explizit ausgeschlossen. Sie gilt ausschliesslich für historische Minderheitssprachen.

3.3. Die (sprachliche) Macht von Diskursen

Es gibt eine weitere Form von Machtausübung durch Sprache, welche die ersten beiden Formen gleichsam verbindet. Ich möchte dazu auf ein historisches Beispiel zurückgreifen. In der frühen Neuzeit häuften sich in Westeuropa die Hexenprozesse. Angeklagt waren Menschen, welche in irgendeiner Weise aneckten; verurteilt wurden sie wegen Buhlerei mit dem Teufel, Teilnahme am Hexensabbat, Ermordung von Menschen und Tieren mittels Salben und Puder etc. Wenn man die einzelnen Prozesse genau verfolgt, soweit die überlieferten Akten dies ermöglichen, so stellt man rasch fest, dass tradierte, rituelle Befragungs-, Beurteilungs- und Verurteilungsschritte in immer derselben Reihenfolge und mit immer denselben Inhalten stattfanden. Ein Mensch mit seinen Schwächen und Fehlern wurde, wenn er einmal in die Mühle geraten war, durch die Anwendung überlieferter Diskurspraktiken und -schemata — und, nicht zu vergessen, durch Folterungen — gleichsam zum Hexer, zur Hexe

«gemacht». Die Hexerei als diskursive Konstruktion. Zwischen den ursprünglichen Vorwürfen und den Verurteilungsgründen besteht in der Tat oft gar kein oder nur ein ganz loser Zusammenhang (vgl. Lüdi, 2006c). Gegenüber diesem gesellschaftlichen Diskurs, der immer und immer wiederholt wurde, war der einzelne ohnmächtig; auch Notable fielen ihm zum Opfer.

Ohne einen direkten Vergleich herzustellen zu wollen, wagen wir die Hypothese, dass Migranten ebenso ohnmächtig wie die «Hexen» damals einem — abstrakten, entpersonalisierten — fremdenfeindlichen Diskurs gegenüberstehen. Dieser wird, wie Analysen in der Schweiz zur Zeit der «Schwarzenbachinitiativen» gezeigt haben, durch Äusserungen von Meinungsführern in die Öffentlichkeit getragen, durch die Medien reperkutiert und verbreitet, in der Abstimmungspropaganda demagogisch eingesetzt, am Stammtisch wiederholt (Ebel/Fiala 1977, 1983). Unabhängig von ihrer realen Basis — man denkt auch an die Mythen über Brunnenvergifter in verschiedenen geschichtlichen Epochen —, werden die darin festgehaltenen diskursiven Objekte und Zusammenhänge zur gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Dies funktioniert namentlich über die diskursive Konstruktion von kollektiven Identitäten. Diese stellen zugleich Eigen- und Fremdwahrnehmungen dar, werden über Diskurse und soziale Rituale geformt und bestehen zum grossen Teil aus Stereotypen (Trefas 2006). Man kann so die Beziehungen zwischen Sprachgruppen — in unserem Fall jener der Sprecher der Landessprache und jenen der Sprecher der Migrationssprachen — als gegenseitige Wahrnehmung zweier interagierender kultureller Systeme ansehen. Als Teil des Identitätskern findet man dann klassische Stereotype, welche als «implizites Wissen (tacit knowledge)» breite Anerkennung finden (Polanyi 1966, Nonaka/Takeuchi 1997), wobei Meinungsführer bei der Ausformung und Bereitstellung der öffentlich bekundeten Verständnisse eine wichtige Rolle spielen. Anzumerken ist noch, dass Elemente impliziten Wissens als Bestandteile des Diskurses sehr beständig sind; sie werden in allen Gesellschaftssegmenten als — zwar nicht formalisiertes und nicht explizit formuliertes, aber gemeinsames — Wissen akzeptiert, welches sich eigenen Erfahrungen gegenüber als höchst resistent erweist.

Wir vertreten hier die These, dass homoglossische Vorstellungen von Sprachgruppen und die genannten Elemente einer «Einsprachigkeitsideologie» ein solches «implizites Wissen» darstellen, welches die Wahrnehmung der jeweiligen Anderen massgeblich mitprägt. Und zwar wohlgemerkt nicht nur von Seiten der Aufnahmegesellschaft, sondern auch von Seiten der Herkunftsgesellschaften der Migranten.

4. Wege aus der Sackgasse?

Wer die dominante Mehrheitssprache einer Gesellschaft nicht sprechen kann, ist, sagten wir, von der Information, von der Entscheidungsfindung, von vielen Positionen auf dem Arbeitsmarkt ausgeschlossen. Der kleine Text von Sanye weist andererseits auf die traumatischen Folgen hin, wenn Sprecher einer dominierten Minderheitssprache ihre Varietät nicht öffentlich sprechen oder mindestens schulisch ausbauen können («Literacy»), d.h. wenn sie zum Sprachwechsel gezwungen werden. Es gibt freilich Wege, um beide Nachteile für Sprecher von Sprachen der Migration zu vermeiden.

Integration heisst einerseits sich in die Aufnahmegesellschaft einfügen, ihre Sprache erwerben, ihre kulturellen Werte akzeptieren (also zum Beispiel auf Zwangsheiraten verzichten), heisst aber auch die Herkunftssprache und -kultur weiter pflegen und an die Aufnahmegesellschaft den Anspruch erheben zu dürfen, dass sie ihrerseits die Werte der MigrantInnen respektiert (also z.B. nicht gegen den Bau von Minaretten polemisiert, wie dies die Schweizer SVP zurzeit vorexerziert).

Integration hat nichts mit «multikulturellen Träumereien» zu tun, sondern ist beispielsweise in Basel ein durchaus realistisches, quer durch das Spektrum der politischen Parteien auf breite Akzeptanz stossendes politisches Programm.⁸ Wie dies der Leiter der Integrationsstelle Basel-Stadt formuliert:

Das Resultat des Leitbildprozesses ist ein eigentlicher Paradigmawechsel – weg vom alten Defizitansatz hin zum Potentialansatz. (...) Viele so genannte Ausländerprobleme sind bei genauer Betrachtung in Wirklichkeit Systemfehler, die im Interesse aller rasch korrigiert werden müssen. Die «neue Politik» stellt das symptomorientierte Denken auf den Kopf, sie geht vom vorhandenen Potential aus, das heisst von den Erfahrungen, der Motivation, dem Wissen, den Kompetenzen und der Arbeitskraft der Immigrantinnen und Immigranten. Sie will dieses Potential (oder diese Ressourcen) von Beginn weg durch Information und Bildung

⁸ Für die Integrationspolitik in Basel-Stadt ist der Paradigmenwechsel vom Defizit- zum Potenzialansatz zentral. Es gründet auf folgenden drei Leitideen:

«1. Das Fundament (...) wird vom vorhandenen Potenzial, also den Errungenschaften, Erfahrungen, Fähigkeiten und Kompetenzen der Beteiligten, gebildet.

2. Integration wird als gesamtgesellschaftliches und gesamtstädtisches Anliegen verstanden, d.h., die Gesamtheit aller Gesellschaftsmitglieder (Einheimische und Zugezogene) werden in den Prozess eingebunden.

3. Die Integrationspolitik garantiert einen bewussten und respektvollen Umgang mit Differenz. Soziale oder strukturell bedingte Probleme dürfen nicht oberflächlich kulturalisiert und ethnisiert, geschlechterspezifische Aspekte nicht ignoriert oder neutralisiert werden.»

Entsprechend gelten in der Sozialpolitik sozio-ökonomische Kriterien für die Bestimmung der Zielgruppen und nicht die ethnische Herkunft. Soziale Mobilität und Leistungswille werden durch den Abbau struktureller Schranken unterstützt. Die neue Integrationspolitik ist vornehmlich leistungs- und aufstiegsorientiert. Vorurteile werden auf allen Seiten abgebaut. (Sicherheitsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2006): Integration Basel. Online: <http://www.welcome-to-basel.bs.ch>; zuletzt geprüft: 02.06.2007.

fördern und im Interesse des ganzen Kantons sozial, wirtschaftlich und kulturell nutzen — nach dem Prinzip Fördern und Fordern. (...) Jede Pauschalisierung und gut gemeinte Romantik wird ebenso abgelehnt wie Mythen. Die neue Integrationspolitik nimmt auf der Grundlage der Menschenrechte und unserer Gesetze alle Menschen ernst und nimmt sie individuell in die Verantwortung. Die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht, einer Religion oder einer Sprachgruppe gibt keine Sonderrechte und darf auch nie zu Diskriminierung führen.

Ebenso wie viele Menschen unbesehen das Stereotyp von der «Normalität» der Einsprachigkeit übernehmen, glauben sie an eine eindimensionale Identität. Demgegenüber haben aber Le Page/Tabouret-Keller überzeugend die Komplexität und die Variabilität der Beziehungen zwischen Sprachen, sozialen Organisationsformen und Identitäten nachgewiesen (1985, 243). Innerhalb eines multidimensionalen soziolinguistischen Raumes könnten einzelne Personen unmittelbar nacheinander sehr beträchtlich von einander entfernte Positionen einnehmen, um den wechselnden Bedürfnissen in verschiedenen Arten von Begegnungen und Gesprächsthemen Rechnung zu tragen (1985, 14)⁹. Integration heisst, dass beide Seiten Identitätsveränderungen akzeptieren, aber nicht im Sinne eines Verlustes der Herkunftsidentität, sondern in jenem einer Konstruktion von «pluriellen Identitäten» oder «Patchwork-Identitäten» (ein Stück weit auch für Mitglieder der Aufnahmegesellschaft!). Dabei geht es bei der sprachlich-sozialen Identität wie beim Sprachrepertoire: eine Mehrfachidentität bedeutet nicht einfach Addition von Teilidentitäten (z.B. Türke, Deutscher, Frau, Akademikerin etc.), sondern die Einbindung von Teilidentitäten in ein eigentliches Identitätssystem. Anzunehmen, dass diese Prozesse immer harmonisch und ohne Bruchstellen ablaufen, wäre ein Riesenfehler. Stattdessen gilt es, die damit verbundenen Probleme zu analysieren und zu ihrer Überwindung beizutragen (vgl. Lüdi / Py 1994).

Es darf davon ausgegangen werden, dass Mehrsprachigkeit nicht nur normal ist, sondern auch eine wesentliche Bereicherung der Persönlichkeit und der Gesellschaft bringt:

... research on linguistic development in a multilingual setting is indeed of immediate practical relevance. (...) it can indeed be shown that the human language faculty has an endowment for multilingualism. Assuming that this can

⁹ Diese Bewegungen können konvergent, aber auch divergent verlaufen: «As the individual speaks, he is seen as always using language with reference to the inner models of the universe he has constructed for himself; he projects in words images of that universe (or, of those universes) on to the social screen, and these images may be more or less sharply focused, or more or less diffuse, in relation to each other or in relation to those projected by others in their interactions with him. As he speaks, he is inviting others to share his view of the universe (...), and the feed-back he gets may lead him to focus his own images more sharply, and may also lead him to bring his own universes more into focus with those projected by others.» (115) Den jeweiligen Bedürfnissen folgend, kann dies zu einem gleichmässigeren oder im Gegenteil zu einem variableren, diffuseren Verhalten führen: «To the extent that he is reinforced, his behaviour in that particular context may become more regular, more focused; to the extent that he modifies his behaviour to accommodate to others it may for a time become more variable, more diffuse.» (181).

be confirmed, the view of child bilingualism as a potential source of possible disturbances must be abandoned. Instead, mono-lingualism can be regarded as resulting from an impoverished environment where an opportunity to exhaust the potential of the language faculty is not fully developed. (Meisel 2004)

Probleme tauchen namentlich durch «Sprachohnmacht» immer da auf, wo Sprecher eine gegebene Situation sprachlich nicht bewältigen können, weil sie ihre Sprache nicht verwenden können und/oder weil sie die «legitime» Varietät nicht beherrschen. Eine einseitige Fokussierung auf die Landessprache zur Bewältigung dieser Probleme führt oft zu einer Erschütterung der identitären Basis der Betroffenen. Grundbedingung für eine harmonische Entwicklung ist ein in der Fachliteratur oft «empowerment» benannter Prozess:

Empowerment is the process through which the participants [sc. in process] (...) become conscious of their capacities, potential, knowledge and experiences (...) so that they can assume responsibilities in the development of autonomy and full participation in decision-making (...) in the light of the changes and new advances in national educational policies. (de Mejía / Tejada, 2003, 42)

Auf die Schulsprachen bezogen bedeutet dies: Erwerb der Aufnahmesprache und Pflege der Herkunftssprache. Das parallel zum Integrationsleitbild entstandene Gesamtsprachenkonzept Basel-Stadt von 2003 formuliert dies so:

Alle Schülerinnen und Schüler erwerben sich eine hohe mündliche und schriftliche Kompetenz in der Standardsprache Deutsch. Daneben erreichen sie in einer zweiten Landessprache sowie in Englisch mindestens eine funktionale Kompetenz. Sie müssen darüber hinaus die Möglichkeit haben, den Gebrauch ihrer eigenen Herkunftssprache zu vertiefen sowie eine zusätzliche Landessprache und weitere Fremdsprachen zu erwerben. (http://www.edubs.ch/die_schulen/projekte/archiv/gesamtsprachenkonzept/pdf/gsk_reflexionsgruppe.pdf; zuletzt geprüft: 10.05.2007)

Auch das — in der Regel als sehr monolingual verschriene — französische Bildungssystem anerkennt den Wert der Herkunftssprachen. So steht etwa im Programm für die Ecole maternelle (B.O. vom 14.2.2002):

[L'Ecole maternelle] utilise à ce propos la multiplicité des langues parlées sur le territoire national et, plus particulièrement, celles qui sont les langues maternelles de certains de ses élèves.

Selon les ressources présentes dans la classe, dans l'école ou dans son environnement immédiat, les langues parlées par des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle sont valorisées. (...) L'intervention ponctuelle de locuteurs de ces langues est favorisée.

L'école doit jouer un rôle équilibrant et montrer que, si le français est la langue qu'on y utilise, cela ne signifie pas que parler une autre langue dans le milieu familial soit un signe de relégation culturelle.

Die konsequente Förderung der funktionalen Mehrsprachigkeit¹⁰ ist kontrapunktisch zur inkriminierten Einsprachigkeitsideologie zu verstehen. Aufgrund

¹⁰ «Mehrsprachig ist, wer sich im Alltag regelmässig zweier oder mehrerer Sprachvarietäten bedient und auch von der einen in die andere wechseln kann, wenn dies die Umstände erforderlich machen, aber unabhängig von der Symmetrie der Sprach-

der namhaften Vorteile der frühkindlichen Mehrsprachigkeit (mehrsprachige Kinder sind häufig kreativer, intelligenter, flexibler in ihrem Kommunikationsverhalten und sozial kompetenter als einsprachige mit denselben Profilen), empfiehlt sich eine möglichst frühzeitige Exposition gegenüber beiden Sprachen, z. B. im Rahmen von Krippen und Frühkindergärten. Gemäss neuesten Studien wird je nach frühkindlicher Sprachexposition ein unterschiedliches Sprachprozessierungssystem aufgebaut, welches wohl für die genannten Vorteile verantwortlich zeichnet. Der Zeitpunkt, an welchem dies nicht mehr möglich ist, ist sicher von Kind zu Kind unterschiedlich und nicht genau feststellbar, liegt aber jedenfalls in der frühen Kindheit.¹¹

Ein Bekenntnis zu einer «Mehrsprachigkeitsideologie» bedingt auch ein Umdenken bei der Beurteilung der Formen des Sprachgebrauchs. Die neuere Kommunikationsforschung versteht die mehrsprachige Kompetenz als die Gesamtheit der Teilkompetenzen in allen Varietäten, über die eine Person verfügt und welche deren Repertoire darstellt. Kommunikative Kompetenzen sind extrem kontextsensitiv; im Lichte von aktuellen Konzepten, welche die kollektive Dimension von sozialer Handlung und Kognition betonen, ist davon auszugehen, dass sie im Rahmen praktischer Aktivitäten der Sprachbenutzer konstruiert, «formatiert» und implementiert werden. Valorisiert werden dabei nicht zuletzt exolinguale und mehrsprachige Kommunikationstechniken. Dieses bedeutet auch — in Abkehr von «essentialistischen» Sprachvorstellungen, die seit Herder den meisten sprachwissenschaftlichen Modellen zugrunde liegen — die Hinwendung zum situierten, lokal ausgehandelten Gebrauch variabler und gemeinsamer sprachlicher Ressourcen im Rahmen vielfältiger mehrsprachiger Repertoires (Lüdi 2006a). Diese radikale Abkehr von individualisierenden, kontextfreien Vorstellungen von Sprachkompetenz, welche auch nicht isoliert von anderen Komponenten der Handlungskompetenz funktioniert (Pekarek Doehler 2005), hat eine ganz besondere Bedeutung für unsere Überlegungen zur Integration von Fremdsprachigen, in dem nicht deren isolierte Sprachkompetenzen in Herkunfts- und Aufnahmesprache fokussiert werden, sondern das in der Interaktion gemeinsam verfügbare kommunikative Potential.

In diesem Zusammenhang ist oft auch «mehrsprachige Rede» zu beobachten, nicht als Defizitform der Kommunikation, sondern als Form des Sprachgebrauchs die, sofern alle Interaktionspartner über die entsprechenden, mindestens passiven Ressourcen verfügen, in ganz besonderer Weise die mehrsprachige und multikulturelle Identität manifestiert. Eine virtuose Art, mit zwei oder mehreren Sprachen umzugehen, ist vor allem in der mündlichen In-

kompetenz, von den Erwerbsmodalitäten und von der Distanz zwischen den beteiligten Sprachen.» (Lüdi / Py 2003)

¹¹ Frühe Mehrsprachige benutzen, wie ein Basler Forschungsprojekt ergab (<http://pages.unibas.ch/multilingualbrain/> ; zuletzt geprüft: 10.05.2007) ein ausge dehntes frontales und präfrontales Netzwerk (Broca-Areal [BA 44/45], prämotorische und motorische Areale, dorsolateraler präfrontaler Cortex); diese Areale sind u.a. dafür verantwortlich, ein Konzept aus mehreren Alternativen zu wählen, und sie sinnvoll in einer zeitlichen Abfolge zu organisieren. Späte Mehrsprachige aktivieren eher posteriore Areale: Gyrus supramarginalis, pars inferior posterior (BA 40). Hier handelt es sich um ein multimodales Integrationsgebiet mit sensiblen Kontrollfunktionen.

teraktion sehr häufig. Als Beispiel möge der folgende, von Franceschini (1998) transkribierte Ausschnitt aus einem informellen Gespräch zwischen Italienern der zweiten Generation genügen (sie nennen diese Varietät im übrigen «Italo-schwyz»):

A: perché meinsch che se tu ti mangi Emmentaler o se tu ti mangi una fontina isch au en Unterschied, oder? schlussendlich è sempre dentro lì però il gusto isch andersch.

B: è vero!

Die Form von Sprachmischung hat aber auch bereits ihren Weg in die Literatur gefunden (vgl. Lüdi 2006b), so in Immacolata Amodeos Katzensgeschichte:

Ancora ein Lied auf der Flucht seconda edizione di un desiderio es gibt kein Zurück per motivi d'amore erweitert durchgesehen mit Fussnoten versehen Geschenkausgabe in Leinen diesmal nicht selbstgewebt der Rauch und die Wut non è tascabile meine Rettung qui.

5. Versuch einer Bilanz

Wir haben einen weiten Bogen durchschritten von der Forderung nach Deutsch im Pausenhof bis zur Hochachtung vor der Manifestation höchster mehrsprachiger Kompetenz in zweisprachigen Gedichten. Auf den ersten Blick lassen sich die beiden widersprüchlichen Aussagen kaum verbinden. Dem ist aber nicht so, wenn man konsequent eine polyglossische Perspektive auf eine Gesellschaft annimmt, die sich weitgehend aus, in unterschiedlichster Weise, mehrsprachigen Individuen zusammensetzt. Es wäre falsch, die Sprachohnmacht von Migranten, ihre Entfremdung von ihrer Herkunft und ihre Verdrängung in Ghettos, Parallelgesellschaften oder sogar in die Delinquenz, eindimensional der dominierenden Einsprachigkeitsideologie anlasten zu wollen. Dazu hat sie viel zu komplexe Ursachen. Aber viele der Ansätze der Integration von Zuwanderern scheitern tatsächlich daran, dass die Aufnahmegesellschaft nur gerade die Defizite in deren Kompetenz in der Aufnahmesprache sieht — und entsprechend immer lauter die Forderung nach Deutschkursen, Deutschprüfungen u.ä. in den deutschsprachigen Ländern erhebt —, während andere Dimensionen verdeckt bleiben. Lösungen sind nur dann nachhaltig, wenn man die Probleme umfassend angeht. Notwendig sind politische Massnahmen und schulische Modelle, welche auf ein generelles «empowerment» bzw. die Überwindung der institutionalisierten Ungleichheit an Ressourcen zwischen Ortsansässigen und Zugewanderten wie beispielsweise Reichtum, Status, Ansehen oder (Sprach-)Macht innerhalb der Sozialstruktur der Aufnahmegesellschaft hinzielen. Daran, dass eine entscheidende Verbesserung der Kenntnisse der Zugezogenen in der Aufnahmesprache dazu gehört, besteht keinerlei Zweifel. Insofern ist die eingangs erhobene Forderung nach Deutsch in den Schulhöfen berechtigt. Aber sie deckt nur einen Teil der Probleme ab. Umfassendere Lösungen bedingen, von Seiten der Aufnahmegesellschaft ebenso wie von Seiten der Migranten selbst, ein Umdenken, eine Abkehr

von eindimensionalen, d.h. einsprachigen und mono-kulturellen Vorstellungen des Individuums und von der Forderung nach homoglossischen Gesellschaften. «Babel» ist für viele immer noch eine Chiffre für Unruhe und Chaos. Bezeichnenderweise steht über der eingangs zitierten Presseschau zum Berliner Sprachenstreit die negativ konnotierte Schlagzeile: «Kein babylonischer Pausenhof.» Diese Haltung lähmt kreative Lösungen. Es gilt, wie Umberto Eco in einem Zeitungsartikel schon vor über einem Jahrzehnt forderte, «das Symbol Babel umzudeuten» (Le Monde, 7 Oktober 1994).

6. Bibliographie

- Berrendonner, Alain (1982): *L'éternel grammairien*. Berne, Peter Lang.
- Berthelier, Robert (1988): «Adaptation sociale, adaptation scolaire», in: Yahyaoui, Abdesslem (dir. 1988): *Troubles du langage et de la filiation chez le maghrebin de la deuxième génération*. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Bloomfield, Leonard (1933): *Language*. New York, H. Holt.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart, Klett (französisch: *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris 1964).
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973): *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*. Frankfurt a. M., Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Thompson, John (2001): *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, Seuil.
- Clerc, Stéphanie/Cortier, Claude (2006): *Représentations des langues et des pratiques langagières chez des élèves plurilingues*. Referat, 8e Congrès ALA, Plurilinguisme et conscience linguistique: quelles articulations?, 2-5 juillet 2006, Le Mans.
- Ebel, Marianne/Fiala, Pierre (1977): *Recherches sur les discours xénophobes, I et II*. Neuchâtel, Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques nos. 27-28.
- Ebel, Marianne/Fiala, Pierre (1983): *Sous le consensus, la xénophobie. Paroles, arguments, contextes (1971-1981)*. Lausanne, ISP.
- Erzgräber, Ursula/Hirsch, Alfred (Hrsg. 2001): *Sprache und Gewalt*. Berlin, Berliner Wissenschaftsverlag.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2003): *Gesamtsprachenkonzept für die Schulen Basel-Stadt. Bericht der Reflexionsgruppe*. März 2003 (online: http://www.edubs.ch/die_schulen/projekte/archiv/gesamtsprachenkonzept/pdf/gsk_reflexionsgruppe.pdf; zuletzt geprüft: 10.05.2007).
- Fairclough, Norman (2001): *Language and Power*. 2nd revised edition, London, Longman.
- Feltes, Thomas (2001): *Gewalt und Sprache unter Jugendlichen*. Vortrag gehalten auf dem 3. Brackenhimer Kinder- und Jugendpräventionstag am 19. Mai 2001. Online: http://www.thomasfeltes.de/htm/Gewalt_und_Sprache.htm; zuletzt geprüft: 29.8.06.

- Franceschini, Rita (1998): «Code Switching and the notion of code in Linguistics: proposals for a dual focus model», in: Auer, Peter (ed.): Code-switching in conversation. London, Routledge, 51-72.
- Gumperz, John (1982): Discourse strategies. Cambridge, Cambridge University Press.
- Gürtler, Sabine (2001): «Habermas und Lévinas: alteritäts- und diskursethische Bestimmungen zum Verhältnis von Sprache und Gewalt», in: Erzgräber/Hirsch (Hrsg.), 201-226.
- Hirsch, Alfred (2001): «Sprache und Gewalt. Vorbemerkungen zu einer unmöglichen und notwendigen Differenz», in: Erzgräber/Hirsch (Hrsg.), 11-39.
- Le Page, Robert/ Tabouret-Keller, Andrée (1985): Acts of identity. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lüdi, Georges (2006a): «Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory», in: Bührig, Kristin / ten Thije, Jan D. (eds.): Beyond Misunderstanding. Linguistic analyses of intercultural communication. Amsterdam, John Benjamins, 11-42.
- Lüdi, Georges (2006b): «Schreiben in und/oder zwischen zwei Sprachen: transkodi-sche Markierungen als Spuren der Interkulturalität», in: Keller, Thomas / Raphaël, Freddy (Hrsg.): Lebensgeschichten, Exil, Migration — Récits de vie, exil, migration. Berlin, Berliner Wissenschaftsverlag, 183-204.
- Lüdi, Georges (2006c): «La sorcellerie dans la Montagne de Diesse au 17e siècle comme construction sociale: une approche discursive de documents d'archives», in: Vox Romanica 65, 108-131.
- Lüdi, Georges (2007): «Sprachverhalten, Sprachpolitik, Diskurs über Sprache: Staatlichkeit in Europa zwischen dem einsprachigen Nationalstaat und dem mehrsprachigen Vielvölkerstaat», in: Nekula, Marek (Hrsg.): Sprache und nationale Identität in öffentlichen Institutionen der Kafka-Zeit. Köln, Böhlau-Verlag, 13-30.
- Lüdi, Georges (im Druck): «Braucht Europa eine lingua franca?», in: Fischer, Roswitha (Hg.): Akten des Symposiums «Herausforderungen der Sprachenvielfalt in der Europäischen Union» an der Universität Regensburg am 20./21. April 2006.
- Lüdi, Georges / Py, Bernard et al. (1994): Fremdsprachig im eigenen Land. Wenn Binnenwanderer in der Schweiz das Sprachgebiet wechseln und wie sie darüber reden. Basel, Helbing und Lichtenhahn.
- Lüdi Georges/Py, Bernard (2003): Etre bilingue. 3e éd. revue. Berne/ Francfort -s. Main/ New York, Lang.
- Meisel, Jürgen (2004): «The Bilingual Child», in: Bhatia, T.K. / Ritchie, W.C. (eds.): The Handbook of Bilingualism. Oxford, Blackwell Publishers, 91-113.
- de Mejía, Anne-Marie / Tejada, Harvey (2003): «Bilingual Curriculum Construction and Empowerment in Colombia», in: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 6/1, 37-51.
- Milroy, Leslie (1987): Language and Social Networks. Oxford, Basil Blackwell.
- Nonaka, Ikujiro/Takeuchi, Hirotaka (1997): Die Organisation des Wissens. Frankfurt a. Main, Campus Verlag (englisch: The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation. New York [u.a.], Oxford University Press, 1995).
- Pekarek, Simona (1999): Leçons de conversation: dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives. Neuchâtel/Paris, Delachaux & Niestlé.

- Pekarek Doehler, Simona (2005): «De la nature située des compétences en langue», in Bronckart, Jean-Paul / Bulea, Ecaterina / Puoliot, Michèle (eds.): Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 41-68.
- Polanyi, Michael (1966): The tacit dimension. Garden City, N.Y., Doubleday & Co (deutsch: Implizites Wissen. Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1985).
- Schaller, Beat (⁴2005): Die Macht der Sprache. Wie Sie überzeugend wirken. 101 Werkzeuge und 1001 Beispiele. Mit Option Testat in Rhetorik. München/Wien, Signum.
- Sicherheitsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2006): Integration Basel. Online: <http://www.welcome-to-basel.bs.ch>; zuletzt geprüft: 10.05.2007.
- Struck Peter (1995): Zuschlagen, Zerstören, Selbstzerstören. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Trefas, David (2006): Die Illusion, dass man sich kennt. Kollektive Identitäten in den schweizerisch-ungarischen Beziehungen zwischen 1944/45 und 1956. Basel, Dissertation Universität Basel.

Wer spricht warum Hochdeutsch und Schweizerdeutsch als Fremdsprachen in der Schweiz?

Einleitung

Wer lernt in der Schweiz warum welche Fremdsprachen und mit welchen Ergebnissen? – so lautet in etwas informellen Begriffen die Fragestellung, die wir im Rahmen des Projekts «Sprachkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz» (linguadult.ch) im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 56 «Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz» zu beantworten suchten. Als Methode wählten wir – dem Eurobarometer Spezial 54 «Les Européens et leur langues» (INRA (Europe) 2001) folgend – eine Face-to-face-Befragung einer repräsentativen Stichprobe von erwachsenen Personen über 18 Jahren in der Schweiz mittels eines vom Eurobarometer übernommenen, aber für die Schweiz modifizierten Fragebogens. Die Umfrage wurde zwischen dem 22. Februar und dem 31. März 2006 durch DemoSCOPE durchgeführt, die Rohdaten wurden uns am 18. Mai 2006 übergeben. Befragt wurden in der repräsentativen Stichprobe 1215 Personen; dazu kam eine Zusatzstichprobe mit 213 Interviews im rätoromanischen Gebiet, da in der repräsentativen Stichprobe nur etwa fünf bis zehn Rätoromanen erwartet werden konnten. Weil in der repräsentativen Stichprobe nur gerade 40 Personen (3%)¹ mit zwei Muttersprachen und keine mit mehr als zwei Muttersprachen vorhanden waren, behandeln wir diese bilingualen Personen nicht gesondert. Bei Auswertungen nach Muttersprachen werden sie weggelassen, sonst sind sie im Gesamt enthalten. In der rätoromanischen Stichprobe sind deutlich mehr Personen mit zwei Muttersprachen vorhanden (n=33, 15%); die rätoromanische Stichprobe wird hier jedoch nur dann behandelt, wenn nach Muttersprachen unterschieden wird. Wir stellen im Folgenden erste Ergebnisse für das Deutsche als Fremdsprache² und für Motive des Fremdsprachenlernens vor. Für den soziolinguistischen Hintergrund der vier Schweizer Sprachgebiete sei auf Werlen (2004) verwiesen.

¹ Prozentangaben werden ohne Dezimalstellen angegeben; mit einer statistischen Unschärfe von $\pm 2.4\%$ für die gesamte Stichprobe würden Dezimalstellen eine unangemessene Genauigkeit vortäuschen.

² Im Rahmen des Eurobarometer Spezial 54 wurde nicht zwischen «Fremdsprache» und «Zweitsprache» unterschieden. Da die Befragten bis zu vier Fremdsprachen angeben konnten, verwenden wir alternativ auch L2 bis L5, für «Muttersprache» auch L1.

Hochdeutsch als Mutter- oder Fremdsprache?

Schon kurz nach dem Beginn der Felddatenhebungen meldeten die Interviewer ein Problem: eine Lehrerin hatte als Muttersprache³ das Schweizerdeutsch genannt und als erste Fremdsprache das Hochdeutsche? Was sie tun sollten? Wir waren auch etwas überrascht, sagten dann aber: wenn die Leute das so sehen, dann sollte es auch so notiert werden. Wir machten uns sicherheits- halber eine Aktennotiz, dass bei der Auswertung auf solche Fälle zu achten sei. Als die Zahlen dann vor uns lagen, stellten wir ziemlich überrascht fest, dass 52% der Befragten mit Schweizerdeutsch als Muttersprache dem Beispiel der Lehrerin gefolgt waren. Was also schon Scharloth (2005) festgestellt hatte, zeigte sich bei uns nun auch in einer repräsentativen Stichprobe klar: für die Mehrheit der Befragten mit Schweizerdeutsch als L1 ist das Hochdeutsche eine Fremdsprache. Allerdings wird diese Meinung von den Befragten nicht konse- quent durchgehalten; bei späteren Fragen wird das Hochdeutsche wieder wie eine Muttersprache behandelt. Und dass diese Fremdsprache nicht genau gleich behandelt wird wie eine «normale» Fremdsprache, zeigt sich auch darin, dass sich die Befragten fast ausnahmslos die höchste Kompetenzstufe zuspre- chen, die wir erfragt haben, wie die folgende Tabelle zeigt:

| | | |
|----------------------|-----|------|
| Sehr gute Kenntnisse | 208 | 85% |
| Gute Kenntnisse | 35 | 14% |
| Grundkenntnisse | 1 | 0% |
| Total | 244 | 100% |

Tabelle 1. Einschätzung der Hochdeutschkompetenzen durch Personen mit Schweizer- deutsch als Muttersprache und Hochdeutsch als erster Fremdsprache (ohne Personen aus der Rätoromania).

Ein Vergleich dieser Einschätzung mit jener von Personen, die nicht Schweizerdeutsch als Muttersprache hatten, aber Hochdeutsch als erste Fremdsprache nannten, ergibt einen hochsignifikanten Unterschied ($p < 0.001$):

| | | |
|----------------------|-----|------|
| Sehr gute Kenntnisse | 53 | 37% |
| Gute Kenntnisse | 51 | 35% |
| Grundkenntnisse | 40 | 28% |
| Total | 144 | 100% |

Tabelle 2. Einschätzung der Hochdeutschkompetenzen durch Personen mit einer anderen Muttersprache als Schweizerdeutsch und Hochdeutsch als erster Fremdspra- che.

³ Wir verwendeten den Terminus «Muttersprache», weil das Eurobarometer Spezial 54 diesen Terminus verwendet hatte; in der Schweiz ist dank der Eidgenössischen Volks- zählung seit 1990 der Terminus «Hauptsprache» üblich.

Es interessiert nun, wie die Verteilung der beiden Formen des Deutschen als L1 (Muttersprache) in der Schweiz ist. Die folgende Tabelle zeigt die Zahlen aufgeteilt nach Sprachgebieten:

| | Deutsches Sprachgebiet | Französisches Sprachgebiet | Italienisches Sprachgebiet | Gesamt |
|------------------|------------------------|----------------------------|----------------------------|--------|
| Schweizerdeutsch | 458 | 21 | 19 | 498 |
| Hochdeutsch | 33 | 8 | 8 | 49 |
| Französisch | 17 | 296 | 6 | 319 |
| Italienisch | 32 | 25 | 146 | 203 |
| Andere | 63 | 62 | 20 | 145 |
| Total | 603 | 412 | 199 | 1214 |

Tabelle 3. Muttersprachen der repräsentativen Stichprobe nach Sprachgebieten (N=1215, Differenz zum Gesamt 1214 erklärt sich aus einer Person im rätoromanischen Sprachgebiet).

Wie erwartet, dominieren in den Sprachgebieten die jeweiligen Ortsprachen als Muttersprachen. Von den beiden deutschen Sprachformen ist das Schweizerdeutsche in allen Sprachgebieten häufiger vertreten als das Hochdeutsche. Das weist darauf hin, dass die diglossische Verteilung in der deutschen Schweiz sich auch in den beiden anderen Sprachgebieten bemerkbar macht. Hochdeutsch als Muttersprache erreicht mit 5% in der deutschen Schweiz den höchsten Anteil; gesamtschweizerisch sind es nur 4%.

Die Frage, ob Hochdeutsch Mutter- oder Fremdsprache sei, macht je nach Kontext unterschiedlich Sinn: für eine Befragte, die in der Romandie zuhause als erste Sprache das Schweizerdeutsch ihrer Eltern erworben hatte, kann das Hochdeutsche tatsächlich in der Schule als Fremdsprache (oder Zweitsprache) erlernt worden sein⁴; dann aber wohl nicht als erste Fremdsprache. Anders in der deutschen Schweiz: hier kann das nur heissen, dass das Erlernen des Hochdeutschen im schulischen Kontext des Lesen- und Schreibenlernens für diese Menschen den Charakter eines Fremdsprachenunterrichts hatte – eine Hypothese, die wir schon in einem Forschungsprojekt des NFP 33 aufgestellt und zumindest plausibel nachgewiesen hatten (vgl. Ziberi 2000).

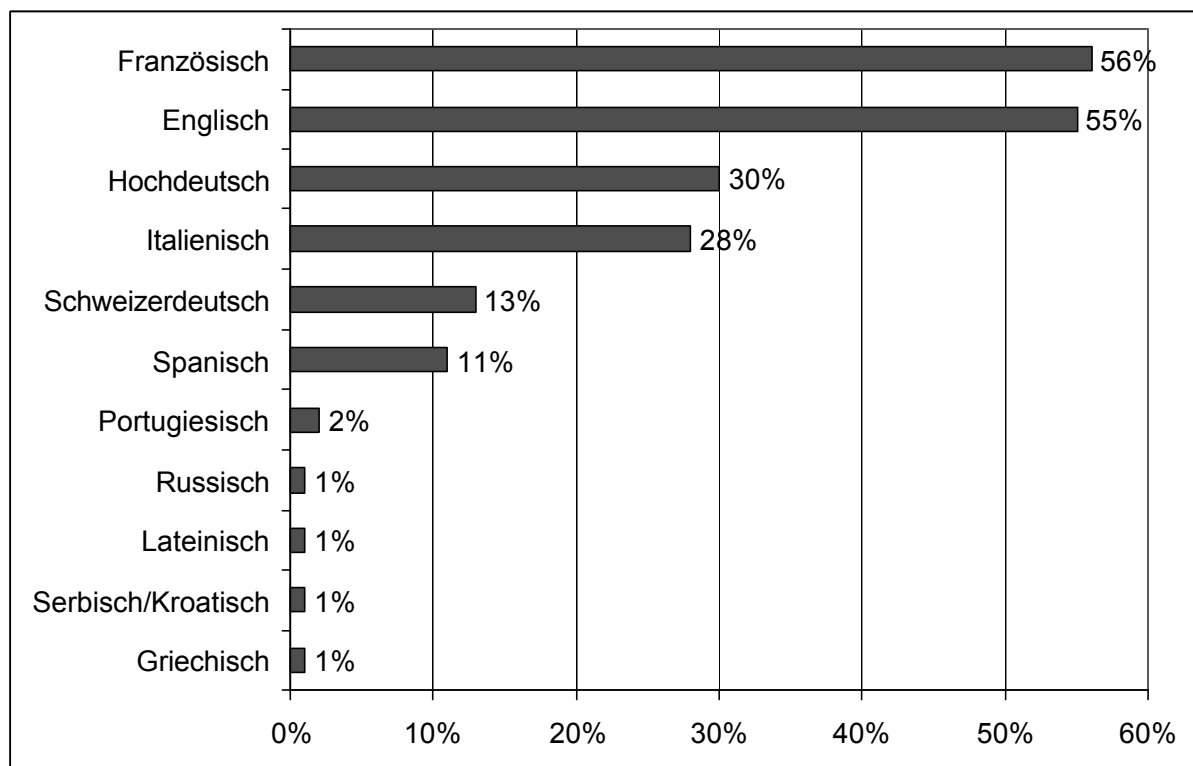
Seit Kolde (1981, 65) wird das Verhältnis von Dialekten und Standard (oder Schweizerdeutsch und Hochdeutsch) in der deutschen Schweiz als «mediale Diglossie» gesehen: damit ist impliziert, dass es sich um zwei Formen der gleichen Sprache handelt, deren Verteilung im wesentlichen nach dem Medium der Kommunikation geschieht. Das gegenteilige Modell, das wir einmal als «asymmetrische Zweisprachigkeit» bezeichnet haben (Werlen 1998), impliziert dagegen, dass die beteiligten Sprachen verschieden, wenn auch nah verwandt sind. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht gibt es, wie wir wissen, kein wirklich überzeugendes Kriterium für die Unterscheidung von «Sprache» und «Dialekt» und für die Abgrenzung von nah verwandten Sprachen, wie die Beispiele der

⁴ Die Anzahl von Personen, auf die diese Situation zutreffen könnte, beträgt 4 im französischen und 3 im italienischen Sprachgebiet.

skandinavischen Sprachen, des Holländischen und des Deutschen oder von Bosnisch, Kroatisch und Serbisch deutlich genug zeigen. In allen genannten Fällen sind es politische Aspekte, die den Ausschlag geben. Für die Auswertungen der Fremdsprachenkenntnisse der Bevölkerung haben wir die 52 Prozent der Dialektsprechenden, die Hochdeutsch als erste Fremdsprache angeben, nicht berücksichtigt, damit eine Vergleichbarkeit mit der übrigen Bevölkerung entsteht. Das ergibt einige Auswertungsprobleme, auf die wir am gegebenen Ort zurückkommen.

Fremdsprachenkenntnisse der Bevölkerung

Zunächst interessiert, wie häufig die einzelnen Sprachen als Fremdsprachen überhaupt auf die Frage «Welche anderen Sprachen können Sie noch» (ausser den Muttersprachen) genannt werden, unabhängig von der Position als L2 bis L5. Die folgende Grafik zeigt die Resultate für die gesamte Stichprobe (N=1215):



Grafik 1. Genannte Fremdsprachen für die repräsentative Stichprobe (N=1215) in Prozent.

Am häufigsten wird Französisch erwähnt und zwar ganz knapp vor Englisch. Hochdeutsch folgt mit 30% an dritter Stelle? hier sind, wie erwähnt, die 52% mit Muttersprache Schweizerdeutsch nicht mit eingerechnet. Italienisch folgt knapp hinter dem Hochdeutschen. Schweizerdeutsch als Fremdsprache erreicht immerhin noch 13% und steht vor dem Spanischen.

Diese Zahlen müssen vorsichtig interpretiert werden, weil die verschiedenen Sprachen ein unterschiedliches Reservoir an potentiellen Fremdsprachenlernenden aufweisen. Englisch, Spanisch oder auch Russisch können im Prinzip von fast der ganzen Stichprobe als Fremdsprache gelernt werden, da sie in der Stichprobe sehr wenig als Muttersprachen vorkommen. Hingegen hat Deutsch schlechte Karten, weil es einerseits die grösste Muttersprachlergruppe stellt und wir andererseits per definitionem das Hochdeutsche bei dieser Gruppe nicht als Fremdsprache anerkennen. Damit fallen total 499 mögliche Hochdeutschlerner weg. Die verbleibenden 363 Personen, die Hochdeutsch als L2-L5 angegeben haben, stellen dann immerhin 54% der möglichen Lernenden dar.

Auffallend ist, dass ausser dem Englischen und den Landessprachen nur Spanisch einen Wert von über 10% der Bevölkerung aufweist. Spanisch wird auch in späteren Auswertungen einen überraschend hohen Wert erhalten. Dagegen sind «exotischere» Sprachen kaum vertreten.

Wie gut die Fremdsprachkenntnisse sind, versuchten wir mit einer Dreier-skala einschätzen zu lassen, die vom Eurobarometer Spezial 54 übernommen wurde⁵. Sie deckt etwa die Grobbereiche A, B und C des Europäischen Referenzrahmens ab, wobei die Distanz zwischen den «Grundkenntnissen» und «guten Kenntnissen» klar grösser ist als die zwischen den «guten» und den «sehr guten Kenntnissen». Über alle Nennungen hinweg ergibt sich bezüglich Hochdeutsch als Fremdsprache die folgende Verteilung für die gesamte Schweiz:

| | absolut | prozentual |
|----------------------|---------|------------|
| sehr gute Kenntnisse | 107 | 30% |
| gute Kenntnisse | 140 | 40% |
| Grundkenntnisse | 104 | 30% |

Tabelle 4. Einschätzung der Kenntnisse von Hochdeutsch als Fremdsprache (L2-L5) für die gesamte Schweiz (N=351, für 12 Personen fehlen die Einschätzungen).

Die Verteilung auf die drei Stufen ist fast gleichmässig, mit einem etwas stärker betonten mittleren Wert. Verglichen mit der Einschätzung von Hochdeutsch als L1 (siehe oben Tabelle 1) sind über alle Nennungen hinweg die mittleren Werte stärker und die höchsten schwächer; das entspricht der allgemeinen Tendenz, dass später erworbene oder weniger wichtige Fremdsprachen weniger gut gekannt werden.

⁵ Die Skalenbeschreibungen (ohne Beispiele) lauten für «sehr gute Kenntnisse»: «Ich kann die Sprache erfolgreich und sicher in allen normalen Situationen mit wenig Fehlern und wenig Zögern verwenden.»; für «gute Kenntnisse»: «Ich kann die Sprache in den meisten alltäglichen Situationen verwenden, obwohl ich einige Fehler mache und manchmal zögere.»; für «Grundkenntnisse»: «Ich kann die Sprache erfolgreich auf einem sehr einfachen Niveau verwenden, obwohl ich viele Fehler mache und oftmals zögere.»

Die Kenntnisse von Schweizerdeutsch als Fremdsprache wird gesamtschweizerisch von den Betroffenen wie folgt eingeschätzt:

| | absolut | prozentual |
|----------------------|---------|------------|
| sehr gute Kenntnisse | 60 | 39% |
| gute Kenntnisse | 60 | 39% |
| Grundkenntnisse | 32 | 21% |

Tabelle 5. Einschätzung der Kenntnisse von Schweizerdeutsch als Fremdsprache (L2-L5) für die gesamte Schweiz (N=152, für 13 Personen fehlen die Einschätzungen).

Die Kenntnisse werden höher eingeschätzt als für das Hochdeutsche. Das ist insofern etwas überraschend, als bei der Kompetenzbeschreibung der sehr guten und guten Kenntnisse auch Beispiele aus dem schriftlichen Bereich genannt wurden («Ich kann einen offiziellen Brief schreiben»), die für das Schweizerdeutsche kaum zutreffen.

Verteilung von Hochdeutsch und Schweizerdeutsch als Fremdsprache auf die Sprachgebiete

Nach der Güte der Kenntnisse interessiert uns die Verteilung der beiden Varietäten als Fremdsprache in der Schweiz überhaupt. Die folgenden Zahlen sind jeweils errechnet für jene Personen aus der repräsentativen Stichprobe, die die betreffende Sprache nicht als Muttersprache sprechen. Dabei ergibt sich ein Problem mit der Geltung des Hochdeutschen als Fremdsprache für die Personen mit Schweizerdeutsch als Muttersprache. Wir relativieren deswegen die Zahlen zuerst auf eine Grundgesamtheit, bei der die Personen mit Schweizerdeutsch als Muttersprache miteinbezogen sind (Prozent 1), danach auf eine, bei der sie nicht miteinbezogen sind (Prozent 2).

| | Hochdeutsch | | |
|---|-------------|-----------|-----------|
| | absolut | Prozent 1 | Prozent 2 |
| Deutsches Sprachgebiet (N=570 u. N=117) | 112 | 20% | 96% |
| Franz. Sprachgebiet (N=404 u. N=384) | 157 | 39% | 41% |
| Ital. Sprachgebiet (N=191 u. N=173) | 94 | 49% | 54% |
| Ganze Schweiz (N=1166 u. N=674) | 363 | 31% | 54% |

Tabelle 6. Hochdeutsch als Fremdsprache nach Sprachgebiet in absoluten Zahlen und in Prozent; Prozent 1 relativ zur Population inklusive Schweizerdeutsch als L1, Prozent 2 relativ zur Population ohne diese Personen.

Für die deutsche Schweiz hat die unterschiedliche Grundgesamtheit klare Folgen: wenn man nur Personen berücksichtigt, die weder Hochdeutsch noch Schweizerdeutsch als Muttersprachen angegeben haben, dann sind es praktisch alle verbleibenden Personen, die Hochdeutsch als eine ihrer Fremdsprachen gelernt haben. In den beiden andern Sprachgebieten sind die beiden Zahlen vergleichbar: es sind rund 40% in der Romandie und mehr als die Hälfte

te in der italienischen Schweiz. Hier spiegelt sich vermutlich die Politik der EDK seit 1975 eine zweite Landessprache als erste Fremdsprache zu unterrichten.

| | Schweizerdeutsch | |
|------------------------------------|------------------|---------|
| | absolut | Prozent |
| Deutsches Sprachgebiet (N=145) | 80 | 55% |
| Französisches Sprachgebiet (N=391) | 53 | 14% |
| Italienisches Sprachgebiet (N=180) | 34 | 19% |
| Ganze Schweiz (N=716) | 167 | 23% |

Tabelle 7. Schweizerdeutsch als Fremdsprache nach Sprachgebieten in absoluten Zahlen und in Prozent.

Zu bemerken ist zunächst, dass wir in den Grundgesamtheiten Personen mit Hochdeutsch als Muttersprache belassen hatten, sie also als potentielle Erwerber des Schweizerdeutschen als Fremdsprache sehen. Das ist nicht ganz konsequent, entspricht aber wohl der vorherrschenden Ansicht, dass der Erwerb des Schweizerdeutschen für Hochdeutschsprachige eher einem Fremdsprachenerwerb gleiche als umgekehrt. Das Schweizerdeutsche ist als Fremdsprache insgesamt und in allen Sprachgebieten geringer vertreten als Hochdeutsch; am häufigsten noch in der deutschen Schweiz, wo es ja die «natürliche» Option für Sprachlernende sein sollte (es aber im DaF- und DaZ-Unterricht kaum ist! Vgl. dazu auch den Beitrag von Raffaella Pepe in diesem Band). Die stärkere Vertretung in der italienischen Schweiz hängt ziemlich sicher mit der Präsenz von Deutschschweizerinnen und Deutschschweizern im Tourismus und in der Wirtschaft zusammen. Der geringste Wert im französischen Sprachgebiet ist erwartbar angesichts der Einstellung der Frankofonen gegenüber den Patois.

In der Romandie ist im Übrigen das Hochdeutsche die zweithäufigst genannte Fremdsprache nach dem Englischen; im italienischen Sprachgebiet ist es nach dem Französischen die zweithäufigste, noch vor dem Englischen.

Prestige des Hochdeutschen und des Schweizerdeutschen

Auf die Frage, welche zwei Sprachen die Befragten als am angesehensten betrachteten, erhielten wir folgende Antworten (N=1215). Die eigene Muttersprache konnte dabei angegeben werden.

| Sprache | Absolut | davon L1 |
|------------------|---------|----------|
| Englisch | 981 | 6 |
| Französisch | 582 | 165 |
| Hochdeutsch | 294 | 10 |
| Spanisch | 247 | 10 |
| Italienisch | 124 | 23 |
| Schweizerdeutsch | 72 | 18 |

Tabelle 8. Die angesehensten Sprachen in absoluten Zahlen (N=1215).

Das Hochdeutsche (24% der Befragten) ist ganz klar erst an dritter Stelle hinter Englisch (81% der Befragten) und Französisch (48% der Befragten). Spanisch erreicht 20% und steht damit weit vor der Landessprache Italienische mit 10%. Schweizerdeutsch schliesslich ist das Schlusslicht mit gerade mal 6%. Es zeigt sich hier ein ganz erstaunlicher Unterschied zwischen den Sprachen: nur Französisch wird in hohem Mass von den Frankofonen selbst als Prestigesprache genannt. Hochdeutsch, Schweizerdeutsch und Italienisch hingegen gelten nicht als Prestigesprachen und zwar auch nicht bei ihren eigenen Sprecherinnen und Sprecher, wie die folgende Tabelle mit einer Auswertung nach Muttersprachen zeigt:

| | Schweizerdeutsch | Französisch | Italienisch | Rätomanisch |
|------------------|------------------|-------------|-------------|-------------|
| Englisch | 86% | 78% | 80% | 80% |
| Französisch | 52% | 51% | 29% | 23% |
| Hochdeutsch | 16% | 25% | 43% | 23% |
| Spanisch | 23% | 21% | 17% | 22% |
| Italienisch | 8% | 13% | 12% | 16% |
| Schweizerdeutsch | 4% | 6% | 11% | 16% |

Tabelle 9. Die angesehensten Sprachen nach Muttersprachen in Prozent.

Hochdeutsch wird von den Personen mit Schweizerdeutsch als Muttersprache noch hinter dem Spanischen eingereiht und erreicht gerade mal 16%; das Schweizerdeutsche selbst erreicht 4%. Alle andern Sprachgruppen bewerten die beiden Varianten klar besser. Gespalten ist die Schweiz in Bezug auf die Bewertung des Französischen: die beiden kleineren Gruppen der lateinischen Sprachen bewerten es viel niedriger als die Schweizerdeutschsprechenden und die Frankofonen selbst. Die Unterschiede beim Englischen sind zwar gross, aber nicht signifikant.

Das Bild ändert sich auch nicht sehr, wenn man die Verteilung nach Sprachgebieten betrachtet:

| | Deutsches Sprachgebiet (N=603) | Französisches Sprachgebiet (N=412) | Italienisches Sprachgebiet (N=199) |
|------------------|--------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Englisch | 85% | 74% | 82% |
| Französisch | 51% | 55% | 24% |
| Hochdeutsch | 16% | 22% | 53% |
| Spanisch | 22% | 21% | 13% |
| Italienisch | 7% | 16% | 8% |
| Schweizerdeutsch | 4% | 7% | 11% |

Tabelle 10. Angesehenste Sprachen nach Sprachgebiet in Prozent (N=1215).

Die Zahlen für die Sprachgebiete sind natürlich eng verbunden mit jenen nach Muttersprachen, da in den Sprachgebieten die Ortssprachigen immer etwa um die 80% ausmachen. Auffallend ist sicher, dass sich zwar Englisch überall an der Spitze findet, aber im französischen Sprachgebiet deutlich weniger klar als in den beiden andern. In der deutschen Schweiz liegt Hochdeutsch noch hinter Spanisch zurück, Italienisch und Schweizerdeutsch liegen abgeschlagen am Ende. Das französische Sprachgebiet ist das einzige, das seine eigene Sprache zu den zwei angesehensten zählt. Auch das italienische Sprachgebiet rangiert die eigene Sprache ganz am Schluss, noch hinter dem Schweizerdeutschen.

Deutsche und italienische Schweiz haben also keine Sprachloyalität in dem Sinn, dass sie die eigenen Sprachen als Prestigesprachen einschätzen; einzig die französische Schweiz sieht ihre eigene Sprache als eine der zwei angesehensten. Aber wenn diese Sprachen schon nicht angesehen sind, sind sie dann nützlich?

Nützlichkeit der Sprachen

Bei der Frage «Welches sind Ihrer Meinung nach die zwei Sprachen, deren Kenntnis am nützlichsten ist, einmal abgesehen von Ihrer Muttersprache?» ist die Interpretation der Zahlen etwas schwieriger als bei den angesehensten Sprachen⁶, weil ja die Muttersprachen nicht genannt werden sollten.

| | Absolut | Prozent |
|------------------|---------|---------|
| Englisch | 1038 | 85% |
| Hochdeutsch | 497 | 40% |
| Französisch | 406 | 31% |
| Spanisch | 212 | 17% |
| Italienisch | 91 | 7% |
| Schweizerdeutsch | 78 | 6% |

Tabelle 11. Die nützlichsten Sprachen in absoluten Zahlen (N=1215).

Das Hochdeutsche ist hier mit 40% der Befragten klar die nützlichste Landessprache (Englisch als Spitzenreiter ist unbestritten) mit deutlichem Vorsprung vor dem Französischen. Italienisch folgt als zweitletzte Sprache mit nur gerade 7% der Nennungen. Das Schweizerdeutsche ist abgeschlagen am Ende, mit nur 4%. Das ist – die eigene Muttersprache war hier ja nicht wählbar – also die Sicht der anderen Sprachen. Da die Nützlichkeit einer Fremdsprache vermutlich auch vom Sprachgebiet abhängt, analysieren wir die Zahlen entsprechend.

⁶ Diese Tabelle wurde in einer früheren Publikation (Werlen / Rosenberger / Baumgartner 2007) mit etwas abweichenden absoluten Zahlen und einer abweichenden Prozentzahl publiziert. Die hier vorgelegten Zahlen wurden korrigiert.

| | Deutsches Sprachgebiet (N=603) | Französisches Sprachgebiet (N=412) | Italienisches Sprachgebiet (N= 199) |
|------------------|--------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| Englisch | 88% | 84% | 80% |
| Hochdeutsch | 30% | 48% | 59% |
| Französisch | 42% | 25% | 25% |
| Spanisch | 18% | 20% | 11% |
| Italienisch | 7% | 7% | 9% |
| Schweizerdeutsch | 4% | 9% | 6% |

Tabelle 12. Nützlichste Sprachen nach Sprachgebiet (N=1215).

Wiederum ist Englisch überall unbestritten eine der beiden nützlichsten Sprachen. Englisch konnte – wie schon weiter oben gesagt – auch am meisten gewählt werden, weil es nur sehr wenige Muttersprachensprecher hat. Das Hochdeutsche steht in der deutschen Schweiz mit 30% an dritter Stelle, in den beiden andern Sprachgebieten deutlich an zweiter Stelle. Das Französische ist in der deutschen Schweiz an zweiter Stelle, in den beiden andern Sprachgebieten aber wesentlich schwächer. Italienisch und Schweizerdeutsch werden nirgendwo als sehr nützlich betrachtet. Fazit: das Hochdeutsche ist zwar nicht sehr angesehen, aber doch recht nützlich, zumindest ausserhalb des deutschen Sprachgebietes. Schweizerdeutsch hingegen ist weder angesehen noch nützlich, genauso wie das Italienische.

Welche Fremdsprachen sollen die eigenen Kinder lernen und warum das?

Personen, die tatsächlich Kinder unter 20 Jahren hatten (N=378), wurden gefragt: «Welche zwei Sprachen möchten Sie, dass Ihre Kinder zusätzlich zu ihrer Muttersprache unbedingt lernen?». Tabelle 13 zeigt die Antworten:

| Fremdsprache | Absolut | Prozent |
|------------------|---------|---------|
| Englisch | 308 | 81% |
| Hochdeutsch | 170 | 45% |
| Französisch | 137 | 36% |
| Spanisch | 49 | 13% |
| Italienisch | 35 | 9% |
| Schweizerdeutsch | 24 | 6% |

Tabelle 13. Unbedingt erwünschte Fremdsprachen für die eigenen Kinder (N=378).

Hier liegt Hochdeutsch für die gesamte Schweiz an zweiter Stelle, nach dem klaren Spitzenreiter Englisch und vor dem drittplatzierten Französisch. Dass auch hier Spanisch vor dem Italienischen rangiert, erstaunt angesichts der bisherigen Resultate nicht mehr. Und dass auch das Schweizerdeutsche erst am Schluss erscheint, ist keine Überraschung mehr.

Da die Muttersprachen die Nennungen der Fremdsprachen beeinflussen, analysiert die folgende Tabelle 14 die Zahlen nach Muttersprachen.

| | Schweizer- deutsch | Franzö- sisch | Italienisch | Rätoro- manisch |
|------------------|-----------------------|------------------|-------------|--------------------|
| Englisch | 88% | 87% | 78% | 77% |
| Hochdeutsch | 27% | 59% | 65% | 35% |
| Französisch | 50% | 12% | 32% | 18% |
| Spanisch | 18% | 12% | 8% | 12% |
| Italienisch | 9% | 11% | 8% | 26% |
| Schweizerdeutsch | 1% | 9% | 6% | 21% |

Tabelle 14. Unbedingt erwünschte Fremdsprache für die eigenen Kinder nach L1 der Befragten in Prozent (Schweizerdeutsch N=129, Französisch N=82, Italienisch N=63, Rätoromanisch N=57).

Für die Französisch- und Italienischsprecher ist das Hochdeutsche klarerweise und deutlich an zweiter Stelle nach dem Englischen, während es für Schweizerdeutschsprechende mit 27% eigentlich relativ hoch ist, wenn man bedenkt, dass etwa die Hälfte dieser Personen das Hochdeutsche nicht als Fremdsprache betrachten. Das Schweizerdeutsche wird nur gerade bei den Rätoromanen in grösserem Ausmass gewünscht; hier hat aus nachvollziehbaren Gründen auch Italienisch und Hochdeutsch einen höheren Anteil. Französisch ist für die Schweizerdeutschsprecher deutlich die zweite der meistgewünschten Sprachen, ist jedoch bei den Italienischsprachigen klar weniger wichtig als das Hochdeutsche.

Diese Zahlen sind im Licht der Ergebnisse der nächsten Frage interessant: «Aus welchen Gründen ist es Ihrer Meinung nach wichtig, dass Ihre Kinder andere Sprachen in der Schule oder in der Universität lernen?» Die Liste der Gründe war vorgegeben, Mehrfachnennungen waren möglich.

| Gründe | Absolut | Prozent |
|---|---------|---------|
| Um ihre Berufsaussichten zu verbessern. | 333 | 88% |
| Weil die Sprache in der Welt weit verbreitet ist. | 214 | 57% |
| Weil ich möchte, dass sie mehrsprachig sind. | 202 | 53% |
| Weil die Sprache eine Landessprache der Schweiz ist. | 136 | 36% |
| Damit sie toleranter und aufgeschlossener gegenüber Menschen aus anderen Kulturen sind. | 128 | 34% |
| Weil ich möchte, dass sie verstehen, wie die Menschen anderswo leben. | 123 | 32% |
| Weil wir Familie/Freunde in der Region haben, in der die Sprache gesprochen wird. | 88 | 23% |
| Wegen der Kultur, die mit der Sprache verbunden ist. | 81 | 21% |
| Weil wir oft Ferien in der Region machen, in der die Sprache gesprochen wird. | 76 | 20% |

Tabelle 15. Wichtige Gründe für das Lernen anderer Sprachen durch die eigenen Kinder (N=378).

Der ganz klare Spitzenreiter sind die Berufsaussichten: ökonomische Gründe sind also primär für das Fremdsprachenlernen. Erst an zweiter Stelle kommt die kommunikative Reichweite der Sprache, und knapp dahinter an dritter Stelle die Mehrsprachigkeit als Wert an und für sich. Das nationale Moment, eine Landessprache zu lernen, ist nur noch für etwa ein Drittel ausschlaggebend und das humanistische (Toleranz und Aufgeschlossenheit) für ein weiteres Drittel. Persönliche Beziehungen oder Ferien spielen dann für ein Fünftel eine Rolle. Man kann also sagen: der wesentlichste Grund ist für die Eltern der berufliche Erfolg der Kinder. Das gilt im Übrigen für alle Muttersprachen und alle Sprachgebiete. Gilt es aber auch für die Befragten selbst?

Motivation für das Lernen einer weiteren Fremdsprache

Die Frage «Wenn Sie eine oder mehrere Fremdsprachen lernen würden, was wären dann für Sie die Hauptgründe?» wurde nur jenen Personen gestellt, die eine oder mehrere Fremdsprachen angegeben hatten. Wiederum wurde eine Liste mit Gründen vorgelegt. Es ergaben sich die folgenden Resultate⁷:

| Gründe | Absolut | Prozent |
|--|---------|---------|
| Für meine eigene Zufriedenheit. | 572 | 53% |
| Um sie in den Ferien im Ausland zu nützen. | 540 | 50% |
| Um Menschen aus anderen Kulturen verstehen zu können. | 414 | 38% |
| Um sie für die Arbeit zu nutzen (einschliesslich Geschäftsreisen ins Ausland). | 376 | 35% |
| Um Menschen aus anderen Ländern kennen zu lernen. | 361 | 33% |
| Um eine Sprache zu können, die in der ganzen Welt gesprochen wird. | 297 | 27% |
| Um einen besseren Arbeitsplatz zu finden. | 288 | 27% |
| Um sie in den Ferien in einer anderen Sprachregion der Schweiz zu nutzen. | 264 | 24% |
| Um im Ausland arbeiten zu können. | 209 | 19% |
| Um Leute aus anderen Sprachregionen der Schweiz zu verstehen. | 186 | 17% |
| Um in einer andern Sprachregion der Schweiz arbeiten zu können. | 137 | 13 |
| Um mein kulturelles Erbe zu erhalten. | 107 | 10 |

Tabelle 16. Hauptgründe für das Lernen von Fremdsprachen (N=1081).

An erster Stelle steht so etwas wie die Selbstverwirklichung, die Selbstzufriedenheit. Mehr als die Hälfte der Befragten nennt diesen Grund. An zweiter Stelle stehen Ferien im Ausland und an dritter Stelle das Verstehen fremder Kulturen. Erst an vierter Stelle kommt ein berufsbezogener Grund und er wird

⁷ In Werlen / Rosenberger / Baumgartner (2007) wurden die Prozentahlen auf der Basis von N=1215 berechnet, obwohl die Grundgesamtheit nur N=1081 war; die Zahlen sind hier korrigiert.

nur von 35% erwähnt. Der bessere Arbeitsplatz erscheint noch weiter hinten, mit 27%. Dieses Ergebnis widerspricht eklatant dem Ergebnis der vorher analysierten Frage, warum die Kinder eine Sprache lernen sollten. Offensichtlich wird für die Kinder der ökonomische Nützlichkeitsaspekt viel stärker betont, während für einen selbst die Selbstverwirklichung, die Ferien (aber im Ausland, nicht so sehr in anderen Regionen der Schweiz) und die Kultur im Vordergrund steht.

Signifikante Unterschiede ergeben sich hier übrigens nicht für die Sprachgruppen, wohl aber zwischen den Geschlechtern. Der Grund «Für meine eigene Zufriedenheit» wird von Frauen signifikant häufiger genannt als von Männern. Und Männer nennen ökonomische Gründe («Um sie für die Arbeit zu nutzen»; «Um im Ausland arbeiten zu können») signifikant häufiger als Frauen. Und hohe Motivation ist mit hohem Bildungsstand positiv korreliert.

Das Gegenstück zur vorhergehenden Frage bildete die nächste: «Welche Gründe könnten Sie entmutigen, eine Fremdsprache zu lernen?». Die Antwortliste war vorgegeben und Mehrfachantworten waren möglich. Ausgewertet ist nur die repräsentative Stichprobe (N=1215)⁸.

| Gründe | Absolut | Prozent |
|--|---------|---------|
| Mir fehlt die nötige Motivation. | 439 | 36% |
| Ich habe nicht die Zeit, richtig dafür zu lernen. | 392 | 32% |
| Es ist zu teuer. | 308 | 25% |
| Ich habe nicht genug Gelegenheit, die Sprache mit Menschen, die sie sprechen, zu nutzen. | 275 | 23% |
| Ich habe kein Talent für Fremdsprachen. | 185 | 15% |
| Schlechter Unterricht / langweilige Lernmethoden / keine angemessenen Lernmethoden. | 115 | 9% |
| Keine davon. | 189 | 15% |

Tabelle 17. Gründe, die vom Fremdsprachenlernen abhalten (N=1215).

Der klar häufigste genannte Grund ist fehlende Motivation. Es gibt also keinen Anlass, eine weitere Fremdsprache zu lernen. Der zweite Grund: es fehlt die Zeit. Dann kommt das Kostenargument: Fremdsprachenunterricht ist zu teuer. Und die fehlende Gelegenheit, die Sprache zu gebrauchen bildet für fast ein Viertel einen Hinderungsgrund. Erstaunlich ist, dass 15% kein Talent für Fremdsprachen zu haben glauben. Für die Lehrpersonen erfreulich ist dagegen, dass nur 9% schlechten Unterricht und langweilige Lernmethoden als demotivierend bezeichnen. Besonders interessant ist die letztgenannte Kategorie «Keine davon». Sie wurde nur ausgefüllt, wenn die Interviewten das spontan äusserten, war also nicht auf der vorgelegten Liste. Die Antwort kann zweierlei bedeuten: entweder lassen sich diese 15% durch keinerlei Gründe

⁸ In Werlen / Rosenberger / Baumgartner (2007) wurden die absoluten Zahlen der Gesamtstichprobe relativiert auf die repräsentative Stichprobe, wodurch viel zu hohe Prozentzahlen resultierten. Hier wurden die absoluten Zahlen und die Prozentzahlen geändert.

vom Fremdsprachenlernen abhalten, oder sie lassen sich von anderen, nicht in der Liste enthaltenen abhalten – entscheiden lässt sich das leider nicht.

Signifikante Unterschiede gibt es nicht zwischen den Sprachgruppen, aber bei andern Kategorien. Männer nennen signifikant häufiger als Frauen, dass sie nicht die Zeit haben, richtig zu lernen. Dasselbe gilt für Erwerbstätige gegenüber Nicht-Erwerbstätigen und für Hauptverdiener gegenüber Nicht-Hauptverdienern. Fehlende Fremdsprachlernmotivation und tiefer Bildungsstand sind positiv korreliert.

Zusammenfassung

Das Bild von Deutsch als Fremdsprache mit den beiden Varianten des Hochdeutschen und des Schweizerdeutschen hat sich als sehr komplex erwiesen. Zwar liegt das Hochdeutsche auf die gesamte Schweiz gesehen nur an dritter Stelle nach dem Französischen und Englischen, das lässt sich aber durch die grosse Zahl der Muttersprachler erklären. In der Romandie und der italienischen Schweiz ist Hochdeutsch jeweils an zweiter Stelle. Das Schweizerdeutsche hingegen ist primär in der deutschen Schweiz als Fremdsprache vorhanden und zwar bei jener Gruppe, die nicht-deutscher Muttersprache ist.

Erstaunlich ist weiter der Unterschied in der Sprachloyalität. Italienische und deutsche Schweiz betrachten die eigene Sprache weder als angesehen noch als nützlich; dabei kommt das Schweizerdeutsche in der deutschen Schweiz klar schlechter weg als in den andern Gebieten. Für die Nicht-Deutschsprachigen ist das Hochdeutsche dagegen zwar die zweitnützlichste Sprache, aber sie ist durchaus nicht angesehen. Hochdeutsch in der Schweiz ist also ungeliebt, aber dennoch nützlich, wenn auch nicht für die Deutschsprachigen! Und Schweizerdeutsch ist weder nützlich, noch angesehen.

Wenn wir die Motive zum Fremdsprachenlernen betrachten, spielt das in der Diskussion im Vordergrund stehende Motiv der nationalen Kohäsion eine verschwindend geringe Rolle. Das konkurrierende Motiv des ökonomischen Erfolges jedoch wird primär für die Kinder in den Vordergrund gestellt; für sich selbst hingegen sehen die Befragten, vor allem die weiblichen, Gründe der Selbstzufriedenheit, der Bildung und der Kultur als besonders wichtig an.

Insgesamt stellen diese ersten Ergebnisse neue Fragen, auf die wir nach Ende der Gesamtanalyse vielleicht begründetere Antworten geben können.

Literaturverzeichnis

- INRA (Europe) (2001): *Les Européens et les langues*. Rapport rédigé par INRA (EUROPE) European Coordination Office S.A. pour La Direction Générale de l'Education et de la Culture géré et organisé par la Direction Générale de l'Education et de la Culture Unité «Centre pour le citoyen - Analyse de l'opinion publique». S.I. (Eurobaromètre 54 spécial).
- Kolde, Gottfried (1981): *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg i.Ue.* Wiesbaden: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte 37).
- Scharloth, Joachim (2005): Zwischen Fremdsprache und nationaler Varietät. Untersuchungen zum Plurizentritätsbewusstsein der Deutschschweizer. In: Rudolf Muhr (Hrsg.): *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt / Standard Variations and Language Ideologies in Different Language Cultures around the World*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 21-44.
- Werlen, Iwar (1998): Mediale Diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit? Mundart und Hochsprache in der deutschen Schweiz. In: *Babylonia* 1, 1998, 22-35.
- Werlen, Iwar (2004): Zur Sprachsituation der Schweiz mit besonderer Berücksichtigung der Diglossie in der Deutschschweiz. In: Studer, Thomas / Schneider, Günther (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz*. Bulletin VALS/ASLA no. 79, 1-30.
- Werlen, Iwar / Rosenberger, Lukas / Baumgartner, Jachin (2006): Warum welche Sprachen lernen? Ergebnisse einer repräsentativen Befragung der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz. In: Abel, Andrea / Stuflesser, Mathias / Putz, Magdalena (Eds.) (2006): *Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis*. Tagungsband. - *Plurilinguismo in Europa: esperienze, esigenze, buone pratiche*. Atti del convegno. - *Multilingualism across Europe: Findings, Needs, Best Practices*. Proceedings. 24.-26.08.2006, Bolzano/Bozen. Bozen: Eurac.
- Ziberi-Luginbühl, Johanna (2000). *Zweitsprachunterricht im obligatorischen Schulsystem. Umsetzungsbericht*. Bern etc.: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Peter Sauter (Redaktion und Einleitung)

Podiumsgespräch: Von der Ein- über die Mehr- zur Vielsprachigkeit – Eine Schweizer Perspektive!?

Teilnehmende: Claudine Brohy, Monika Clalüna, Annelies Häcki Buchofer, Urs Loppacher, Mike Makosch, Peter Sauter (Moderation)

Einleitung

Zuerst möchte ich kurz die drei Begriffe *Ein-, Mehr- und Vielsprachigkeit* des Titels umschreiben. Da hier aber nicht der Ort ist, um deren vielfältige Definitionen in der Wissenschaft ausführlich zu diskutieren, müssen die folgenden knappen Bemerkungen als Elemente für eine Kontextualisierung des Themas im aktuellen Schweizer Umfeld genügen.

Einsprachigkeit auf individueller Ebene kann heutzutage zunehmend eine Teilnahme an der globalisierten Informationsgesellschaft behindern. Und auf gesellschaftlicher Ebene kann der Begriff in gefährlicher Weise instrumentalisiert werden, so z. B. für ausgrenzende nationalistische Ideologien durch die Gleichsetzung zweier grundlegend disparater Konzepte im Schlagwort «Eine Sprache, eine Nation» und dessen Umkehrung. Auf beiden Ebenen führt das zu negativen Konnotationen des Begriffs. Allerdings ist der Begriff selbst auch ein Forschungsproblem: Umstritten ist etwa, ob jemand, der neben einem Dialekt auch eine Standardsprache spricht und/oder rezeptive Kompetenzen in einer Fremdsprache hat, als einsprachig anzusehen ist.

Die im GER¹ vorgenommene Unterscheidung der beiden andern Begriffe mag für unsere Zwecke ausreichen: danach soll sich *Mehrsprachigkeit* (oder Plurilingualismus) auf die individuelle Fähigkeit zur Integrierung mehrerer Sprachen in eine einzige kommunikative Kompetenz beziehen, *Vielsprachigkeit* (oder Multilingualismus) auf die «Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft».

Wir wissen aus der Unterrichtserfahrung mit Lernern aller Schul- und Altersstufen, dass der Erwerb einer *individuellen Mehrsprachigkeit*, die heute für immer mehr Stellen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt erforderlich wird, für Lernende mit monolingualem Hintergrund mit mehr Mühe verbunden ist als für Lernende mit zweisprachigem Hintergrund. Die günstigeren Sprachlernvoraussetzungen können etwa für viele Migrantenkinder vorerst ein Vorteil sein; der Zweitspracherwerb ist für sie sowieso eine Überlebensnotwendigkeit. Allerdings bringt ihnen dann die Zwei- oder Mehrsprachigkeit *allein* bei der Arbeitssuche in vielen Fällen noch lange nicht die erhofften Erleichterungen (vgl. dazu auch den Beitrag von Lüdi in diesem Band).

¹ Europarat (Hg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a.: Langenscheidt 2001, 17.

Was die *gesellschaftliche* Ebene betrifft, gilt die *Viersprachigkeit* als eine der Grundlagen zum Selbstverständnis, ja als «Wesensmerkmal der Schweiz»², und ist im Art. 70 der Schweizer Bundesverfassung geregelt. Sie ist aber eingebettet in eine umfassendere *Vielsprachigkeit*, wie z. B. die Autoren des Gesamtsprachenkonzepts für die Schweiz 1998 festhielten: «Aufgrund zahlreicher Migrationsbewegungen, aber auch wegen des verbreiteten privaten Tourismus, ist die historisch viersprachige Schweiz heute in Wirklichkeit vielsprachig geworden.»³ (Zur Wahrnehmung dieser Sprachenwirklichkeit in der Schweiz vgl. auch den Beitrag von Werlen in diesem Band.)

Dieser Perspektive auf die gegenwärtige Sprachensituation der Schweiz entsprechend ist es unsere Aufgabe, auch eine den gesellschaftlichen Bedürfnissen der Zukunft angepasste Perspektive zu formulieren, um Massnahmen in die Wege zu leiten, die den be- und entstehenden Anforderungen gerecht werden können, was mit dem Gesamtsprachenkonzept vor acht Jahren in vorbildlicher Weise unternommen wurde. Angesichts der Hindernisse bei der Umsetzung des Gesamtsprachenkonzepts haben seither verschiedene Organisationen stützende Aktionen unternommen, so z. B. das im Mai 2006 von der *ch-Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit* lancierte «Manifest für die gelebte Sprachenvielfalt»⁴. Oder das «Manifest für einen mehrsprachigen Föderalismus», mit dem *Coscienza svizzera* eine Volksinitiative anregt und das am 13. Dezember 2006 in Bern offiziell dem zuständigen Bundesrat überreicht wurde⁵. Oder die Thesensammlung «für die Förderung der Sprachenvielfalt und der Verständigung in der Schweiz»⁶ von *Parlez-vous suisse?*, einer Arbeitsgemeinschaft von 15 Organisationen. Diese unterhält auch die Web-Plattform der *Interessengemeinschaft für zwei Fremdsprachen an der Primarschule* (I2FP), um das Ziel der Einführung von zwei Fremdsprachen an der Primarschule u. a. mit Argumentationshilfen für die Stimmberechtigten der betroffenen Abstimmungskantone zu fördern⁷.

Zusammenschlüsse zu Interessenverbänden erleichtern solche Aktionen; dadurch kann auch eine notwendige Gegenöffentlichkeit geschaffen werden, um die auf dem Weg zur Verbreitung der Mehrsprachigkeit aufgebauten Barrieren nicht zu definitiven Blockaden werden zu lassen. So konnten die Ab-

² Entwurf zum Sprachengesetz. Bundesblatt Nr. 46, 21.11.2006, 9035, Art. 2. Online: <http://www.admin.ch/ch/d/ff/2006/9035.pdf> ; zuletzt geprüft: 21.05.2007.

³ Sprachenkonzept Schweiz (1998), 4. Online: <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Konzept.html> ; zuletzt geprüft: 21.05.2007.

⁴ «Wir fordern Politik, Gesellschaft und Wirtschaft dazu auf, dem zentralen Stellenwert der Kenntnis von Landes- und Fremdsprachen praktische Folgen zu geben, die Mehrsprachigkeit wo immer möglich zu fördern, das frühe Erlernen von Sprachen in der Schule zu unterstützen.» Online: <http://www.chstiftung.ch/downloads/Sprachenmanifest-Schlussfassung-d.pdf> ; zuletzt geprüft: 21.05.2007.

⁵ Online: <http://www.coscienzaasvizzera.ch/manifTed.pdf> ; zuletzt geprüft: 21.05.2007.

⁶ Online: http://www.pvs.ch/plattform_de.html ; zuletzt geprüft: 21.05.2007.

⁷ Online: <http://www.pvs.ch/interessengemeinschaft/index.html> ; zuletzt geprüft: 21.05.2007.

stimmungen über zwei Fremdsprachen in der Primarschule in den Kantonen Schaffhausen, Thurgau, Zug, Zürich und Luzern gewonnen werden. Die Mehrheit der Stimmbürger hat im Mai 2006 auch die Verfassungsänderung zur Bildungspolitik angenommen, die den Eingriff des Bundes zu einer verstärkten Harmonisierung des Schulwesens erleichtert. Und das vom Bundesrat im April 2004 verworfene Sprachengesetz wurde dank einer Parlamentarischen Initiative von der Kommission Wissenschaft, Bildung, Kultur (WBK) im November 2006 in einem neuen Entwurf vorgelegt, in dem Migrantensprachen nun endlich auch vorkommen, allerdings noch ganz am Rande und in der Kommission umstritten⁸. Nur der begleitende Kommissionsbericht ist dazu expliziter⁹. Der Bundesrat hat allerdings wieder eine negative Stellungnahme zum neuen Entwurf abgegeben, vorwiegend weil er die Verdoppelung der jährlichen Kosten von jetzt 7,6 auf von ihm geschätzte 15 Mio. Fr. ablehnt und die zusätzlichen Aufgaben den Kantonen überlassen will¹⁰. Die Beratung in der grossen Kammer ist nach mehrmaliger Verschiebung für die Junisession 2007 vorgesehen.

Die Frage der Migrantensprachen darf aber keinesfalls länger ausgeblendet werden, sofern man die Integration wirklich ernst nehmen will. Die LehrerInnen der HSK-Kurse («Heimatliche Sprache und Kultur») sind mit ihren Erfahrungen dringend in die Verbandsstrukturen, Weiterbildungsangebote und Tagungsthemen einzubeziehen. Zahlen über Migrantensprachen in der Schweiz sind der Auswertung der Eidg. Volkszählung¹¹ zu entnehmen, z. B. (vgl. dazu auch die Resultate der repräsentativen Umfrage im Beitrag von Werlen in diesem Band):

- Der Anteil der in der Schweiz wohnhaften Personen, die als Hauptsprache eine Nichtlandessprache sprechen, ist von 0,7% im Jahr 1950 auf 9,0% im Jahr 2000 gestiegen.
- Der Anteil der als Hauptsprachen verwendeten Nichtlandessprachen betrug im Jahr 2000 im deutschen Sprachgebiet der Schweiz 8,7%, derjenige der extraterritorialen Landessprachen 4,7% (im französischen Sprachgebiet 10,4% bzw. 8,0%).
- Die Nichtlandessprachen waren (in sprachregional unterschiedlicher Gewichtung) v. a. Serbisch/ Kroatisch, Albanisch, Portugiesisch, Spanisch, Englisch, Türkisch, ferner Tamilisch, Arabisch, Niederländisch, Russisch, Chinesisch, Thai, Kurdisch, Mazedonisch, u. a.
- Die Ortssprache war die Hauptsprache für 27,7% der nicht in der Schweiz geborenen gegenüber 60,6% der in der Schweiz geborenen AusländerInnen im Jahr 2000 im deutschsprachigen Gebiet (im französi-

⁸ Entwurf zum Sprachengesetz. Bundesblatt Nr. 46, 21.11.2006, 9035, Art. 16c. Online: <http://www.admin.ch/ch/d/ff/2006/9035.pdf> ; zuletzt geprüft: 21.05.2007.

⁹ Kommissionsbericht vom 15.09.2006. Kap. 2.1.2.3, 8998f. Online: <http://www.admin.ch/ch/d/ff/2006/8977.pdf>; zuletzt geprüft: 21.05.2007.

¹⁰ Stellungnahme des Bundesrates vom 18.10.2006. Bundesblatt Nr. 46, 21.11.2006, 9047-9050. Online: <http://www.admin.ch/ch/d/ff/2006/9047.pdf> ; zuletzt geprüft: 21.05.2007.

¹¹ Lüdi, Georges/Werlen, Iwar (Hg.): Sprachenlandschaft in der Schweiz. 2005. Neuenburg: Bundesamt für Statistik, 7-24.

schen Sprachgebiet: 40,6% bzw. 79,7%). Daraus lässt sich auf den integrativen Einfluss der Schule schliessen.

Am 24.9.2006 wurde das neue Ausländergesetz in der Schweiz mit rund 68% der abgegebenen Stimmen angenommen. Im 8. Kapitel dieses Bundesgesetzes¹² werden Integrationsfragen behandelt. Nach Art. 54.1 können jetzt Sprachkurse zur Bedingung für die Erteilung von Aufenthaltsbewilligungen gemacht werden. Während es für eine schnelle Integration sinnvoll ist, für neu angekommene Migrierte Sprachkurse bereitzustellen, sind jedoch Schwierigkeiten wegen der geplanten Finanzierungsweise absehbar: laut Aussage des zuständigen Bundesrates sollen «die Sprachkurse (...) von den Ausländern bezahlt werden. Die dürfen den Staat direkt nichts kosten.»¹³ Zur Lösung der Probleme, die hier zu erwarten sind, werden Lehrer und Schulen gut beraten sein, sich zusammenzusetzen.

Einige Sprachinstitutionen sind mit gutem Beispiel vorangegangen, haben gemeinsame Strukturen geschaffen und unternehmen gemeinsame wirkungsvolle Aktionen. Wo bleiben die Lehrerverbände? In Deutschland zum Beispiel ist im April 2006 ein multilingualer Verband entstanden, der die Fremdsprachenlehrerverbände aller Sprachen und Stufen unter einem Dach vereinen will, der «Gesamtverband Moderne Fremdsprachen»¹⁴. Nach langjährigen Vorarbeiten konnte erreicht werden, dass sich rund 10'000 Fremdsprachenlehrende hinter dieselben Ziele gestellt haben – in Zukunft treten sie mit vereinter und vernehmbarer Stimme auf. Von daher kann man sich fragen, ob es auch in der Schweiz einmal möglich sein wird, traditionsreiche Animositäten zwischen Stufen und Sprachen aufzugeben, das unbedarfte Nebeneinander zum kraftvollen Miteinander werden lassen, statt Konkurrenzdenken Zusammenarbeit und Voneinanderlernen ins Auge fassen? Vergewärtigen wir uns die Ziele einer gesamtschweizerischen Sprachenpolitik: sind sie nicht in unser aller Interesse und nur mit vereinten Kräften zu erreichen? Und wer sonst, wenn nicht wir Sprachenlehrkräfte können den Lernenden die nötigen Instrumente zum Fortschreiten in Richtung Mehrsprachigkeit vermitteln? Können wir nicht auch mit unseren Verbänden eine Mitarbeit an der Vielsprachigkeit wirksam in diese Gesellschaft einbringen, die Qualität des Sprachenunterrichts durch adäquate Weiterbildung fördern, unsere beruflichen Interessen vertreten? Als Vertreter der beiden DaF-Verbände, die diese Tagung organisiert haben, beim Internationalen Deutschlehrendenverband möchte ich hier auch aus einer übergreifenden, internationalen Perspektive die Wichtigkeit einer Vernetzung und gemeinsamen Sprachenpolitik aller mit Sprachenunterricht befassten Personen, Verbände und Institutionen betonen.

¹² Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer vom 16.12.2005. Online: <http://www.admin.ch/ch/d/ff/2005/7365.pdf> ; zuletzt geprüft: 21.05.2007.

¹³ «Das Volk frisst heute nicht mehr alles». Interview in der Neuen Luzerner Zeitung vom 30.12.2006. Online: <http://www.ejpd.admin.ch/ejpd/de/home/dokumentation/inter/2006/2006-12-30.html>; zuletzt geprüft: 21.05.2007.

¹⁴ Online: <http://www.gmf.cc>; zuletzt geprüft: 21.05.2007.

Im Rahmen dieser gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrpersonen mit dem Titel «Deutsch im Gespräch: Sprechen im DaF-/DaZ-Unterricht – Sprechen über DaF/DaZ in der Schweiz» wurden im abschliessenden Podiumsgespräch von sechs DaF-/DaZ-Akteuren die vorrangigen Fragen in der gegenwärtigen Entwicklung der vielsprachigen Schweiz sowie die Handlungsmöglichkeiten, Ziele und Visionen der Sprachenorganisationen und Sprachlehrendenverbände in der Sprachen- und Berufspolitik thematisiert. Die beiden Leitfragen für das Podiumsgespräch lauteten:

- Welche Elemente der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung zur vielsprachigen Schweiz sind für Ihre berufliche und sprachenpolitische Tätigkeit prioritär?
- Welche wünschbaren Ziele und konkreten Handlungsmöglichkeiten sehen Sie für die Lehreraus- und -weiterbildung sowie für die Berufs- und Verbandspolitik der Schweizer Sprachen- und Sprachlehrendenverbände?

Im Folgenden sind in Einzelbeiträgen die wichtigsten Statements der GesprächsteilnehmerInnen abgedruckt, die sie im Anschluss an das Podium auf unsere Bitte hin schriftlich ausformuliert haben. Genauere Angaben zu den am Gespräch Beteiligten finden sich am Schluss dieses Beitrags.

Claudine Brohy

Wichtige Elemente der gegenwärtigen Entwicklung im Sprachenbereich

Als Erstes würde sich eine Klärung der Begriffe aufdrängen, die sich im Titel dieser Podiumsdiskussion finden. Im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen und der Beschreibung von Sprachkontakt werden Sprachsituationen, die sich auf unterschiedliche Ebenen beziehen, einander häufig gegenübergestellt. So wird immer wieder gesagt und geschrieben, die Schweiz sei mehrsprachig, aber die Schweizerinnen und Schweizer seien es (leider) nicht. Nun respektiert im Prinzip ein mehrsprachiger Staat die Einsprachigkeit der Bürgerinnen und Bürger und schützt sie so vor sprachlicher und kultureller Assimilierung, jedenfalls, wenn diese Einsprachigkeit sich im gesetzlichen Rahmen einer Landessprache abspielt. Aber ein mehrsprachiger Staat oder Kanton gibt sich auch die Aufgabe, die individuelle Mehrsprachigkeit der Menschen zu fördern, dies aus ersichtlichen Gründen des sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Austauschs und der politischen Kohäsion. Es wird auch von der Entwicklung einer vier- zu einer vielsprachigen Schweiz gesprochen, hier werden die Ebene des Staates und diejenige der Gesellschaft verwechselt. Institutionelle, individuelle und soziale Mehrsprachigkeit sind epistemologisch klarer voneinander zu trennen.

Nun gibt es in der Schweiz offiziell keine mehrsprachigen Personen, da weder der eidgenössische Zensus noch die Schulstatistiken die Angabe mehrerer Hauptsprachen (Erstsprachen, Muttersprachen, auch hier wäre eine Klärung der Begriffe wünschenswert ...) zulassen. Durch interne und externe Migration,

das Aufwachsen in gemischtsprachigen Familien und in Sprachgrenzregionen, frühes Sprachenlernen und Bildungs- und Berufsmobilität kommen aber immer mehr Menschen zu einer zwei- oder mehrsprachigen Identität, diesem Umstand sollte der Zensus unbedingt Rechnung tragen.

Schliesslich muss man noch sagen, dass diese Entwicklung nicht nur aus einer Schweizer Perspektive zu sehen ist. Das Bildungsziel «3+ Sprachen für alle» gilt sowohl in den 26 Kantonen der Schweiz wie in den 27 Ländern der EU, und der jeweilige Diskurs um die plurilinguale *citoyenneté* weist durchaus Ähnlichkeiten auf.

Ziele und Visionen

Heute erwähnen alle Sprachlernkonzepte auf nationaler, regionaler und kantonaler Ebene verschiedenste Lernformen und Ansätze, die den kurssprachlichen Sprachunterricht ergänzen und bereichern: zwei- und mehrsprachiger Unterricht, Austauschaktivitäten, integrierte Didaktik, Begegnung mit Sprachen, Interkomprehension. Obwohl diese Methoden und Ansätze allgemeine Akzeptanz erfahren, ist die (Regel-)Schule aber noch zu stark einsprachig ausgerichtet. Finanzielle und pädagogische Mittel zur breiten Umsetzung der verschiedenen Postulate und Konzepte wären dringend nötig (Sprachengesetz, Ausbildung der Lehrpersonen, Einsatz von multilingualen Lehrerteams unter Einbezug der Migrantensprachen, Lehr- und Lernmittel, welche die theoretischen Ideen in pädagogisch praktikable Lernschritte (um-)interpretieren, etc.). Dazu muss die Rolle der Schule, die kontradiktorische Signale gibt, neu überdacht werden: Einerseits will und muss sie die Kinder in die Lokalsprache und -kultur integrieren, andererseits hat sie klar die Aufgabe, die Mehrsprachigkeit zu fördern. Diese Spannung zwischen konvergenten und divergenten Sprachansprüchen einerseits, zwischen einer sozial stigmatisierenden und ökonomisch wünschenswerten Mehrsprachigkeit andererseits gilt es zu überwinden.

Monika Clalüna

Thesen zum Thema Sprache und Integration in der deutschen Schweiz

- In der letzten Zeit haben auf verschiedenen Ebenen (Wirtschaft, Politik, Bildung) vermehrte und intensivere Diskussionen zum Thema Integration stattgefunden.
- Im neuen Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer wird erstmals Integration und Aufenthaltsstatus verknüpft. Der Besuch von Sprachkursen kann obligatorisch gemacht werden und die Dauer für den Erhalt einer Niederlassungsbewilligung kann von der Integration abhängig gemacht werden.
- Sprachkenntnisse in der jeweiligen Landessprache werden dabei als Schlüssel zur Integration betrachtet und gerade in der politischen Dis-

kussion werden oft Sprachkenntnisse und Integration praktisch gleichgesetzt.

- Die erfolgreiche Integration von Menschen hängt aber nicht nur von Sprachkenntnissen, sondern auch von vielen anderen Faktoren ab, zum Beispiel von der Arbeit oder von der Familiensituation. Die Integrationsarbeit darf darum nicht in die Kurse delegiert werden.
- Ziel des Sprachenunterrichts muss sein, die Lernenden in ihrer persönlichen Mehrsprachigkeit zu stärken. Es darf nicht verstecktes Ziel sein, dass sie möglichst schnell ihre Herkunftssprache(n) verlieren.
- Die zunehmende Menge von Sprachkurs-Angeboten ist grundsätzlich zu begrüßen. Für einen qualitativ befriedigenden Unterricht für Migranten und Migrantinnen fehlen in der deutschen Schweiz aber viele Voraussetzungen. Insbesondere sind zu nennen:
 - Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für die Lehrpersonen
 - Studien zum Spracherwerb Erwachsener unter Diglossiebedingungen
 - Grundlagen für den Deutschunterricht unter Diglossiebedingungen
- Die Verknüpfung von Sprachkenntnissen und Aufenthaltsstatus ist äusserst problematisch. Es entspricht nicht unserem Berufsverständnis, dass Unterrichtende zu Akteuren bei der Durchführung von ausländerrechtlichen Massnahmen werden.
- Mit der Verknüpfung von Sprachunterricht und Aufenthaltsstatus besteht die Gefahr, dass auf die jeweilige Situation der Migranten und ihrer Familien zu wenig Rücksicht genommen wird. Sprach- und Integrationskurse können so auch zu Instrumenten der Ausgrenzung werden.

Urs Loppacher

Wichtige Elemente der gegenwärtigen Entwicklung im Sprachenbereich

Das Projekt *Interkulturelle Bildung* des VPOD kümmert sich um die Fragen von Migration und Schule, dabei insbesondere um das Recht auf Bildung für alle, auch für Sans-Papiers- und Asylbewerberkinder, um den Schulerfolg für Migrantenkinder und um die Anerkennung der Migrations- und Erstsprachen als wichtiger Teil der Schweizer Schule.

Ein Sprachenkonzept für die Schweizer Schule muss ausgehen von der vielsprachigen Realität der Schweiz und kann sich nicht nur auf die Landessprachen und Englisch beschränken. Die Migrationssprachen müssen voll und ganz und gleichberechtigt einbezogen werden. Es soll nicht einfach ein weiteres Element «Mehrsprachigkeit» hinzugefügt werden, sondern die Schule des 21. Jahrhunderts in der sprachlich und kulturell pluralen Gesellschaft muss mehrsprachig sein oder werden. Mehrsprachigkeit ist weder ein Makel noch eine besondere Tugend, sondern normal. Dabei soll das Erlernen der Lokal-

sprache gewiss einen sehr hohen Stellenwert haben, gleichzeitig muss die Schule aber von ihrer monolingualen Ausrichtung wegkommen.

Die Erhaltung und Förderung des Sprachenpotenzials ist für die Gesellschaft kulturell und wirtschaftlich wertvoll. Es wird viel zu wenig genutzt, dabei könnte es eine Stärke der Schweiz im internationalen Umfeld und ein Standortvorteil sein.

In der heutigen Situation fristen die Erstsprachen der MigrantInnen ein Randdasein. Die Kurse in *Heimatlicher Sprache und Kultur* HSK finden in den Randzeiten in oft ungeeigneten Räumen freiwillig statt. Die Lehrpersonen sind kaum anerkannt, oft schlecht bezahlt und prekär angestellt. Für Kurse, welche nicht von Konsulaten betrieben werden, sind private Vereine zuständig, für deren Kurse die Eltern bezahlen müssen. Verbindungen zwischen den HSK-Kursen und der Schweizer Schule gibt es kaum, geschweige denn eine Zusammenarbeit von Regelklassenlehrkräften, Lehrpersonen für Fremdsprachen, Deutsch als Zweitsprache und HSK-Lehrpersonen. Auch diese Chance wird leichtfertig vertan.

Die Migrationssprachen sind die Sprachen der Arbeiter und geniessen als solche wenig Prestige. Sie geraten durch die Betonung des Erlernens der Lokalsprache und die Einführung von Fremdsprachen weiter unter Druck, weil ein unsinniges Konkurrenzdenken vorherrscht, das die Sprachen gegeneinander ausspielt. Als Erstsprachen vieler Schülerinnen und Schüler sind sie aber unter anderem deshalb wichtig, weil das bessere Erlernen der Erstsprache ihnen erlaubt, ihre Sprachkenntnisse auch in anderen Sprachen besser zu entfalten, aber auch ihr Denken und Handeln, den Aufbau ihrer Identität und den Schulerfolg positiv beeinflusst.

Zusammengefasst: Es ist im Interesse der gesamten Gesellschaft, den eingewanderten Menschen eine gute Bildung zu ermöglichen, auch in ihren angestammten Sprachen. Das ist nicht nur eine kulturelle Bereicherung, sondern auch von erheblichem volkswirtschaftlichem Nutzen. Dies begründet die Notwendigkeit der öffentlichen Finanzierung der Kurse in *Heimatlicher Sprache und Kultur* HSK und ihre Positionierung im zentralen Kerngeschehen der öffentlichen Schule in jeder Beziehung (rechtlich, organisatorisch, inhaltlich, finanziell).

Ziele und Visionen

Vieles, was der VPOD fordert, ist ein Problem der Bildungspolitik und des gesellschaftlichen Diskurses. Andererseits gäbe es aber mannigfaltige konkrete Möglichkeiten, wie die Schulen und Lehrpersonen die Situation verbessern könnten. Nötig wäre viel mehr Unterstützung für die Belange der Mehrsprachigkeit durch die Schweizer Lehrpersonen und ihre Verbände, sowohl im Konkreten als auch in bildungspolitischen Anliegen.

Wir meinen, dass HSK-Kurse

- nicht als Konkurrenz zum «normalen» Schulprogramm empfunden werden dürfen,
- nicht in eine Randexistenz oder ein Schattendasein abgedrängt werden dürfen,
- nicht als freiwilliges Zusatzprogramm für besonders motivierte Kinder, als Trost für heimwehkranken Eltern oder als Rückzug auf ethnische und nationalistische Ideologien funktionieren können.

Für die Anerkennung und Wertschätzung der HSK-Kurse ist es zwar längst nicht ausreichend, aber unabdingbar, dass sie

- in offiziellen Schulräumen und zu offiziellen Unterrichtszeiten stattfinden,
- mit offiziellem Schulmaterial ausgestattet werden,
- die Noten in die offiziellen Zeugnisse eintragen lassen können.

In allen Bereichen und auf allen Stufen müssen die Migrationssprachen einbezogen werden: Language Awareness, Sprachenportfolio, Lehrpläne, Didaktikdiskussion, Lehrerbildung, Harnos. Damit sich der Sprachunterricht in der öffentlichen Schule und in HSK-Kursen ergänzen, müssen sie aufeinander abgestimmt sein, z.B. mit einem gemeinsamen Rahmenlehrplan, einer gemeinsamen Sprach- und Unterrichtsphilosophie, der Verwendung internationaler Grammatikbegriffe mit Respekt vor unterschiedlichen «nationalen Pädagogen».

Die speziellen Ressourcen und Kompetenzen der HSK-Lehrkräfte müssen durch Programme und Projekte der Zusammenarbeit in der Schweizer Schule anerkannt und genutzt werden. Heute ist es so, dass sich die betroffenen Lehrpersonen oft nicht einmal kennen, dabei könnten die Lehrpersonen HSK wichtige Beiträge leisten in Sprachlernstrategien, Kulturvermittlung, Schülerbeurteilung, Elternarbeit, Gewaltprävention. Beide Seiten könnten voneinander profitieren, und dies käme den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund täglich zugute. Sie haben es in der Hand, ab sofort solche Kontakte herzustellen, zu nutzen und auszubauen.

Mike Makosch

Vier Thesen zur Situation von Weiterbildung und Mehrsprachigkeit in der Schweiz:

- Bei der Teilnahme von wenig qualifizierten Bevölkerungsteilen an Weiterbildungen liegt die Schweiz im internationalen Vergleich im hinteren Mittelfeld. Für die Aufrechterhaltung und Förderung der Mehrsprachigkeit der Schweiz kann dies gravierende Konsequenzen haben. In einem mehrsprachigen Land wie der Schweiz mit hohen Zuwanderungsraten spielt der Zugang zum lebenslangen Lernen bei der Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der Vielsprachigkeit eine Schlüsselrolle. Entsprechende Weiterbildungsangebote sind vorhanden. Hingegen fehlen oft ge-

eignete Anreizsysteme, wie z.B. eine nachfrageorientierte Finanzierung dieser Angebote. Deshalb werden viele gut konzipierte Programme zu wenig besucht und bleiben auf der Strecke.

- Politiker verlangen immer öfter messbare Ziele und Ergebnisse, um ihre politischen Konzepte durchzusetzen. Im Rahmen der Integration und der Bildung werden dementsprechend klare Indikatoren für Sprachkenntnisse verlangt, seien diese als Kriterien für die Erteilung von Bürgerrechten oder als «harmonisierbare» Bildungsziele. Die heutige Kommunikation und der heutige Einsatz des GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) untermauern den Eindruck, dass Sprachkompetenz empirisch und einfach messbar ist. Weiterbildungsinstitutionen lassen sich oft als Lieferanten von messbaren Lehr- und Lernergebnissen missbrauchen.
- Die allgegenwärtige Fragmentierung in der Gesellschaft führt dazu, dass Menschen öfters etwas von allem lernen, erfahren oder konsumieren wollen und selten alles von etwas. So zum Beispiel hören wir Musik-Samplers, lesen «20 Minuten» oder sehen uns «Schnellfutter-Doku-Soaps» an. Dieser Trend stellt den Sprachunterricht vor grosse Herausforderungen. Sollen wir in Zukunft nur noch funktionale, überlebensnotwendige Sprachhäppchen vermitteln? Sind die 54 Skalen und die darin enthaltenen 324 «Kann-Beschreibungen» des GER alles, was wir zu vermitteln haben?
- Unzählige Verbände, Vereine, Stiftungen, Interessensgemeinschaften und Institutionen haben sich die Vielsprachigkeit auf ihre Fahnen geschrieben. So lange der Kampf um Vielsprachigkeit nicht konzertiert stattfindet, werden die vielen gut gemeinten Absichten und Aktivitäten jedoch erfolglos bleiben. Wie können wir besser zusammenarbeiten?

Annelies Häcki Buhofer

Die folgenden *Elemente der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung* zur vielsprachigen Schweiz sind für meine berufliche und sprachenpolitische Tätigkeit prioritär:

1. Die implizierte Entwicklung zur vielsprachigen Schweiz selber

Wir wissen alle, dass «vielsprachig» bezogen auf die Schweiz vorderhand heisst: Es werden in der Schweiz viele Sprachen gesprochen, aber die einzelnen Sprecherinnen sind keineswegs vielsprachig, nicht einmal mehrsprachig, meistens auch nicht zweisprachig. Was den Sprachunterricht betrifft, so herrscht heute eine gewisse Aufbruchstimmung und eine gewisse Hoffnung, dass es diesmal mit dem Fremdsprachenunterricht in der Primarschule besser klappt, dass «zwei Fremdsprachen nicht zuviel sind» etc., dass die Lehrkräfte besser ausgebildet und besser motiviert sind, dass die Globalisierung ihren Teil zum Bewusstsein der Notwendigkeit beiträgt etc. Wenn wir dem Ziel mehr-

sprachiger BewohnerInnen der Schweiz wirklich näher kommen wollen, so wird das nur mit einer aktiven Bewerbung funktionaler Sprachkenntnisse möglich sein: Fachpersonen müssen sich in die öffentliche Diskussion einschalten können.

2. Das Englische als mehr als eine Nicht-Landessprache

Die Sprachenlandschaft der BewohnerInnen der Schweiz wird nicht nur durch die anwesenden Nicht-Landessprachen und ihre Häufigkeit als Hauptsprache geprägt, sondern auch durch ihr hierarchisches Verhältnis, durch ihre Präsenz als Nicht-Hauptsprache: vgl. *wer ausser den Kurden kann Kurdisch a) verstehen b) sprechen* – mit: *wer ausser den Engländern, Amerikanern, Indianern, Kanadiern etc. kann Englisch a) verstehen b) sprechen?*

Als LinguistInnen haben wir vergleichsweise kein Interesse, die Frage zu diskutieren, ob das Englische unsere Sprachen negativ beeinflusst, wir wissen aus der Sprachgeschichte, dass eine Sprache massive Entlehnungsprozesse «überlebt». Hingegen müssen wir uns damit befassen, was es bedeutet, wenn gewisse berufliche Domänen sich nur noch Englisch «abspielen», wenn Naturwissenschaften bzw. Wissenschaft generell nur noch auf Englisch stattfindet, wenn das Deutsche als Wissenschaftssprache nur noch auf dem Binnenmarkt funktioniert, wenn wir, die wir nicht Anglistik studiert haben oder nicht zweisprachig mit Englisch sind, unsere Fachgegenstände auf Englisch verhandeln müssen, wenn wir dadurch an wahrgenommener Kompetenz einbüßen: Wer eine Sprache mehr schlecht als recht spricht, wird von denen, die sie als *native speakers* sprechen, als wenig kompetent und undifferenziert wahrgenommen. Auch in diesem Kontext müssen diejenigen, die Englisch als Fachfremdsprache sprechen, auf die Akzeptanz von funktionaler Englischkompetenz zählen können. Da müssen auch bei Sprachexperten eine Wertereflexion und ein Bewusstseinswandel stattfinden — und zwar auf der Rezeptionsseite ebenso wie auf der Produktionsseite.

Was das Deutsche als Hauptsprache betrifft, dem ja auch diese Tagung gewidmet ist, so gibt es auch unter Fachleuten die Besorgnis, dass es sozusagen bei der angestrebten Vielsprachigkeit zu kurz kommt: Hier plädiere ich dafür, die Sprache weniger stark zu hypostasieren, zu personalisieren, sondern die Sprachkompetenzen der Einzelnen zu fokussieren und sie in einen weltweiten Kontext zu stellen: Verglichen mit der weit verbreiteten — aber nicht generellen — amerikanischen Einsprachigkeit, verglichen mit der asiatischen oder afrikanischen Vielsprachigkeit etc.

3. Die Bedeutung der sprachwissenschaftlichen Forschung in der öffentlichen Diskussion in zwei Teilen

a) Prägung der öffentlichen Diskussion

Sprachliche Themen werden in der Öffentlichkeit gerne und leidenschaftlich diskutiert. Es beteiligen sich Laien, Politiker, Besserwisser, Erziehungswissenschaftler und Psychologen – das ist allen, ausser den Besserwissern, hoch anzurechnen, nur die SprachwissenschaftlerInnen, in deren Fachbereich Sprachentwicklung und Sprachunterricht gehört, sind leider untervertreten. Es fällt wohl uns allen immer wieder auf, dass die Medien voller Beiträge über sprachliche Themen sind, zu denen sich Laien und engagierte MitbürgerInnen, PolitikerInnen und PädagogInnen äussern – nicht jedoch LinguistInnen.

Der frühe Fremdspracherwerb ebenso wie die Anglizismen in unseren Gegenwartssprachen oder Themen wie «Sprachverluderung durch SMS-Kommunikation» wurden noch weitgehend ohne angemessene Fachperspektiven abgehandelt. Die Linguistik als Fach ist mit ihrer Expertise in der Öffentlichkeit wenig oder jedenfalls zu wenig präsent.

Dafür gibt es eine Reihe von Gründen: Gegen Stereotype anzukämpfen ist eine Don-Quichote-mässige Tätigkeit und oft ermüdend. Dazu kommt, dass es schwieriger ist, Forschungsergebnisse in der Öffentlichkeit zu vertreten als Meinungen und Überzeugungen: Forschungsergebnisse müssen auch in für die Vermittlung geeigneter Form differenzieren, eine gewisse Zurückhaltung bei der Generalisierung an den Tag legen und die Möglichkeit zukünftiger nicht konsistenter Ergebnisse offen lassen: lauter Eigenschaften eines Diskurses, der für die politische Diskussion zu wenig pointiert scheint.

Das sind Schwierigkeiten, die jedoch weder unüberwindbar sind noch es sein dürfen. Denn darunter leidet der gesellschaftliche Diskurs. Es leiden aber auch unsere Fächer. Wo wir uns nicht zu Wort melden, werden wir auch nicht bemerkt und könnten gesellschaftlich mehr und mehr übersehen, übergangen werden. Das kann etwa dazu führen, dass uns früher oder später materielle Ressourcen abgesprochen werden oder gar der Nachwuchs ausgeht.

b) Der Beitrag der Sprachwissenschaft

Die Gesellschaft ist durch die rasante soziale Entwicklung gezwungen, Entschiede zu fällen in Bereichen, deren Forschungsbasis eigentlich schmal ist: Wir können als SprachwissenschaftlerInnen nicht behaupten, dass wir die heutige Richtung der Sprachpolitik auf Forschungsergebnisse gut abgestützt haben. Ich würde das in einer nichtfachlichen Öffentlichkeit nicht sagen, weil eine solche Aussage unheilige Allianzen erzeugt, aber es ist so: Wir wissen nicht, was bei unserer institutionellen Förderung der Vielsprachigkeit herauskommt, wir hoffen einfach – begründet – das Beste. Und wir sind inzwischen viel besser vorbereitet, als bei den ersten Versuchen der Frühfremdsprache.

Die Sprachwissenschaft sollte sich sicher weniger zurücknehmen, als sie es derzeit tut – denn wenn jemand Fachwissen akkumuliert hat, dann die Sprachwissenschaft, die Erziehungswissenschaft und die Psychologie.

Ziele und Visionen von Berufs- und Verbandspolitik

1. Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, insbesondere der DeutschlehrerInnen

Was die Ausbildung der Lehrpersonen betrifft, so können wir den begründeten Eindruck haben, dass sich in der Lehrerausbildung etwas bewegt, dass aktuelle Konzepte Eingang finden, dass die deutsch-schweizerische Diglossie oder das Sprachbewusstsein besser als bisher thematisiert werden und eine adäquatere Praxis eingeübt wird.

Für Lehrende von Deutsch als Muttersprache ist aber ein Problem eventuell noch ausgeprägter: Sie interessieren sich für Sprache als Literatur und Literaturvermittlung – dort sehen sie auch den Ort der Theorie. Sprachgebrauch ist ihnen nur Praxis und keine Theorie. Diese Auffassung geben sie auch an die SchülerInnen weiter. Es ist gar nicht einfach, den Ort, den Platz, den Raum dafür zu schaffen, dass der Umgang mit Sprache nicht nur bessere oder schlechtere Praxis ist, sondern auf einem oft impliziten theoretischen Zugang beruht, den man explizit machen kann, den man diskutieren und erforschen kann.

Bei der Weiterbildung: Da möchte ich an meiner Erfahrung aus der *wbz* anknüpfen: Die *Weiterbildungszentrale* hat eine AG Muttersprache, der ich angehöre, die sich qualitativ hoch stehende Kurse ausdenkt und diese Kurse aus schreibt und vorbereitet – die zum grösseren Teil gar nicht zustande kommen, weil sie nicht gebucht werden. Sie werden nicht gebucht, weil es keine günstigen Bedingungen zur Weiterbildung und keine flächendeckende Verpflichtung und keine strukturell vorgesehene Möglichkeit zur Weiterbildung gibt – und das ausgerechnet bei Lehrerberufen und am ausgeprägtesten bei GymnasiallehrerInnen. Die gymnasialen DeutschlehrerInnen fühlen sich nach wie vor für Literatur zuständig, viel weniger für Sprachpraxis, für Kommunikation und schon gar nicht für mehrsprachige Kommunikation. Wenn die Lehrpersonen keine reflektierte Sprachpraxis und Sprachpolitik betreiben – von wem sonst kann man so etwas erwarten?

2. Sprachpolitik der vereinigten Verbände

Als Präsidentin der *Schweizerischen Sprachwissenschaftlichen Gesellschaft* (SSG/SSL) würde ich es sehr begrüßen, wenn die Sprachverbände stärker zusammenarbeiten würden. Die Schweizerische Sprachwissenschaftliche Gesellschaft hat diesbezüglich dieselbe Ausrichtung wie die *Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz* (VALS/ASLA) mit ihrem Präsidenten Daniel Perrin: Wir haben uns auf ein Projekt «*Linguistisches Fachwissen in die Öffentlichkeit*» geeinigt und arbeiten daran. Ohne Ressourcen – Arbeitskraft oder Geld – geht es allerdings nicht.

3. Öffentliche Bewusstseinsbildung

Um eine öffentliche Bewusstseinsbildung zu erreichen, ist Medienarbeit erforderlich: Die Fachpersonen haben Kriterien und Konzepte der Sprachwissenschaft in die gesellschaftliche Diskurse einzubringen, können diese Diskurse

damit versachlichen und zugleich unsere Disziplin als relevanten Diskurspartner verankern. Beides ist nötig.

Das allgemeine Ziel unseres Projekts *«Linguistisches Fachwissen in die Öffentlichkeit»* besteht darin, die öffentlichen Diskurse und Diskussionen aus unseren Fachperspektiven zu differenzieren und adäquater zu strukturieren. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen wir bei den Medien bekannter werden und möchten folgendes anbieten:

- journalistisch aufgearbeitete Beiträge (Themenmarketing)
- eine Anlaufstelle für Medienanfragen
- fachliche Unterstützung der Sprachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die bereit sind, sich den Medien zur Verfügung zu stellen.

Zu diesem Zusammenhang muss ein Themenmarketing aufgebaut und betrieben werden. Sprachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die bereit sind, sich den Medien zur Verfügung zu stellen, müssen auf Unterstützung durch medienervorbene Kräfte zurückgreifen können. Zu öffentlichkeitsrelevanten und aktuellen Themen sollte unser Fach Beiträge anbieten, die Journalistinnen und Journalisten verstehen oder sogar übernehmen können.

«Linguistisches Fachwissen in die Öffentlichkeit» ist ein lange gehegtes Anliegen. Der Wissenstransfer in die Öffentlichkeit – auch über die Medien – wird immer wichtiger. Jetzt setzen sich mit der *Schweizerischen Akademie der Geisteswissenschaften* (SAGW/ASSH) und der Kommunikation NFP 56 *Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz* zwei engagierte Partner im Sinn dieses Anliegens ein. Wir sollten die Chance nutzen und anfangen, über die Grenzen des *Nationalen Forschungsprogramms* NFP hinaus systematischer als bisher an die Öffentlichkeit zu treten.

Die Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer

Claudine Brohy: Lektorin DaF Universität Fribourg, Forscherin am Institut de recherche et de documentation pédagogique IRDP, Vizepräsidentin Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz APEPS, Stiftungsratsmitglied «Sprachen und Kulturen»

Monika Clalüna: Dozentin HSW Luzern, Lehrwerkautorin, Vorstandsmitglied Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache (AkDaF)

Annelies Häcki Buhofer: Professorin Deutsches Seminar Universität Basel, Präsidentin Schweizerische Sprachwissenschaftliche Gesellschaft SSG/SSL

Urs Loppacher: Leiter Projekt Interkulturelle Bildung, Schweizerischer Verband des Personals Öffentlicher Dienste VPOD

Mike Makosch: Stellvertretender Leiter der Koordinationsstelle Migros-Klubschulen, Stellvertretender Leiter und Vorstandsmitglied der International Certificate Conference ICC, Stiftungsratsmitglied «Sprachen und Kulturen»

Peter Sauter (Moderation): Lektor DaF Universität Fribourg, Experte Schweiz beim Internationalen Verband der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDV, Vizepräsident Verband der LektorInnen für Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz Ledafids

**Deutsch sprechen: Aspekte des Lehrens,
Lernens und Beurteilens mündlicher Fertigkeiten**

Dieter Wolff

Sprachproduktion als Planung: Ein Beitrag zur Psychologie und Didaktik des Sprechens

Vorbemerkungen

Das Sprechen ist zweifellos eine besonders bedeutsame Fähigkeit innerhalb der menschlichen Kommunikation. Aus der großen Bedeutung der Sprechkompetenz für das Kommunizieren lässt sich ableiten, warum sie im Fremdsprachenunterricht der letzten 30 Jahre curricular besonders in den Vordergrund gerückt wurde. Ich erinnere nur an das oberste Lernziel der kommunikativen Didaktik, die unter kommunikativer Kompetenz weitestgehend mündliche, d.h. Sprechkompetenz verstand. Allerdings war und ist dies vor allem eine theoretische Annahme, denn in der Wirklichkeit des Unterrichts spielt der schriftliche Bereich eine weitaus größere Rolle. Schriftliche Leistungen werden sehr viel höher bewertet als mündliche, Sprachkompetenz wird fast nur über schriftliche Leistungen getestet (zu Tendenzen bei der Beurteilung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit in der Forschung und auf dem Prüfungsmarkt vgl. Schneider in diesem Band). Dies hat sicherlich Gründe: die Schwierigkeit, mündliche Leistungen objektiv zu erfassen, gehört ebenso dazu wie Probleme bei der Förderung von Sprechkompetenzen.

Ich denke, dass es bei allen Überlegungen zur Sprechfähigkeit im Fremdsprachenunterricht von ausschlaggebender Bedeutung ist, mehr über «das Sprechen» zu wissen, darüber, welche *kognitiven Leistungen* ein Sprecher erbringen muss, um eine sprachliche *Äußerung hervorzubringen*, darüber, wie er eine *Äußerung gestalten* muss, damit sie von anderen verstanden wird, und darüber, wie er sich mit seiner Äußerung in eine *sprachliche Interaktion einbringen* sollte, damit er Teil des Netzwerkes von Äußerungen wird, die häufig eine mündliche Interaktion bestimmen. Ebenso wichtig ist es zu wissen, wo die Schwierigkeiten des L2-Lerners liegen, wenn es darum geht, die genannten Leistungen zu erbringen.

In meinem Beitrag werde ich zunächst eine Definition des Arbeitsfeldes «Sprechen» geben. Im zweiten Abschnitt werde ich aus psycholinguistischer Sicht das, was wir über das Sprechen wissen, beschreiben. Es geht mir dabei vor allem um die Prozesse und Strategien, die ein kompetenter Sprachbenutzer (also ein Muttersprachler) einsetzt, um eine sprachliche Äußerung zu planen und in Artikulation umzusetzen. Im dritten Abschnitt möchte ich auf die Besonderheiten des Sprechens in einer zweiten Sprache eingehen, auf die Planungsprobleme des L2-Lerners und auf die Modifikationen in seinem strategischen Verhalten. Der vierte Teil ist Grundüberlegungen zu einer Didaktik des fremdsprachlichen und zweitsprachlichen Sprechens gewidmet. Hier geht es

mir u.a. darum, das Prinzip der prozeduralen Erleichterung einzuführen und zu zeigen, wie es mit Hilfe dieses didaktischen Prinzips gelingen kann, das Sprechen in einer zweiten Sprache zu fördern.

1. Versuch einer Definition des Arbeitsfeldes «Sprechen»

Wenn man das Arbeitsfeld «Sprechen» wissenschaftlich definieren möchte, wird sehr schnell deutlich, dass dies aus unterschiedlichen Perspektiven zu geschehen hat. Die erste Perspektive ist die der artikulatorischen Phonetik, also die Analyse der artikulatorischen Prozesse, durch die das Sprechen als ein physiologischer Prozess gekennzeichnet wird. Obwohl die niederrangigen Prozesse des Sprechens zweifellos auch von großer Bedeutung sind, möchte ich sie hier nicht in den Mittelpunkt rücken.

Der Blickwinkel der artikulatorischen Phonetik macht deutlich, dass das Sprechen – und das steckt ja auch im Wort – in hohem Maße prozesshaft verstanden wird, das Interesse liegt bei den Prozessen der Artikulation. Das charakterisiert auch die Beschäftigung mit dem, was vor der eigentlichen Artikulation liegt, d.h. die Planung dessen, was man sagen möchte, also die kognitiven Prozesse, die ablaufen, bevor es zur Artikulation kommt. Sie werden von der *Psycholinguistik* untersucht.

Das Sprechen ist – und das unterscheidet es von allen anderen sprachlichen Fähigkeiten – kein isolierter Vorgang: es ist in geringerem oder in stärkerem Maße eingebunden in das, was man eine kommunikative Interaktion nennt, d.h. eine Abfolge von Sprechhandlungen, die von unterschiedlichen Sprechern eingebracht werden und die miteinander abgestimmt und aufeinander bezogen sind. Man spricht in diesem Zusammenhang von dialogischem und multilogischem Sprechen, das man vom monologischen Sprechen trennt. Das Sprechen in der Interaktion wird in der *diskursanalytischen Forschung* untersucht, die ebenfalls prozessorientiert vorgeht.

Die Wissenschaft vom Sprechen hat aber auch einen produktorientierten Blickwinkel. Das Interesse liegt auch auf den Produkten, die durch Sprechvorgänge hervorgebracht werden. Diese Produkte werden als Texte oder als Diskurse bezeichnet. In dialogischen oder multilogischen Kontexten haben die Texte der einzelnen Teilnehmer eine andere Struktur als in monologischen Kontexten, in welchen z.B. Unterbrechungen weniger häufig auftreten und seltener eine Umgestaltung des geplanten Beitrags erforderlich machen. Die *Textlinguistik* bzw. die *Diskursanalyse* untersucht Sprechbeiträge aus dieser Perspektive.

Die Unterscheidung zwischen monologischem und dialogischem bzw. zwischen transaktionalem und interaktionalem Sprechen ist natürlich keine kategoriale Unterscheidung. Man könnte eher von einer Skala sprechen: Auf der einen Seite finden sich eher reinere Formen des monologischen Sprechens wie z.B. der Vortrag, das Verlesen einer Nachricht, auf der anderen Seite reinere

Formen des dialogischen Sprechens wie z.B. der *small talk* oder das Streitgespräch. In der Mitte auf der Skala liegt so etwas wie das konversationelle Erzählen (Erzählen eines Erlebnisses, eines Films etc.).

Wenn man mündliche und schriftliche Sprachprodukte miteinander vergleicht, kann man sehr schön die Unterschiede zwischen dem Sprechen und dem Schreiben erkennen, wenngleich beide Fähigkeiten auch viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Hier sind einige Unterschiede aus der Perspektive des Sprechens formuliert: Beim Sprechen ist der Kommunikationspartner zur selben Zeit anwesend; das Sprachsystem ist weniger normiert; mündliche Äußerungen haben eine geringere Sprachrichtigkeit; sie bestehen aus einfacheren Sätzen; die Äußerungsplanung läuft zügig ab, sonst greift der Kommunikationspartner ein; ein Diskurs- oder Kommunikationsprotokoll befindet sich im Arbeitsspeicher; nonverbale Äußerungen (Gestik, Mimik) werden beständig produziert; es sind Reaktionen auf spontane Reaktionen des Partners erforderlich; dia-/regiolektale Einfärbungen sind erkennbar; eine beständige Fokussierung auf den Gesprächspartner bezüglich des gemeinsamen Wissens ist beobachtbar; der Kohärenzgenerator wird in hohem Maße aktiviert; Revisionsmöglichkeiten sind problematischer als beim Schreiben; es lassen sich starke Einflüsse der situativen Bedingungen erkennen. Diese Spezifika charakterisieren das Sprechen schon sehr genau, und man kann auch schon Schwerpunkte einer notwendigen Förderung erkennen.

2. Sprechen in der Muttersprache

2.1 Zur Erforschung des Sprechens

Bei der wissenschaftlichen Analyse der rezeptiven Fähigkeiten besteht die Möglichkeit, aus dem Verstandenen Rückschlüsse auf den Verstehensprozess zu ziehen. Dies ist beim Sprechen nicht möglich, da der Ausgangspunkt des Produktionsprozesses, die gedankliche Struktur, dem Sprechforscher nicht bekannt ist. Außerdem erschwert beim Sprechen die ungeheure Geschwindigkeit der Planungs- und Artikulationsprozesse die genaue Analyse. Trotzdem sind in der Psycholinguistik Methoden entwickelt worden, die wichtige Erkenntnisse erbracht haben:

- Analyse von Verzögerungsphänomenen und temporalen Variablen: Redeunterbrechungen (sogenannte leere und gefüllte Pausen), variierende Geschwindigkeit bei der Artikulation. Diesen Analyse-verfahren unterliegt die Hypothese, dass die genannten Merkmale zu mentalen Planungsvorgängen beim Sprechen in Beziehung stehen.
- Analyse aphasischer Störungen: Die Störungen im Sprechverhalten haben einen regelmäßigen Charakter; die Erkrankung beeinträchtigt die

vorhandenen Systeme und lässt Rückschlüsse auf deren Funktionsweise zu.

- Analyse von Versprechern: Versprecher dokumentieren Planungsprobleme auf den verschiedenen Planungsebenen, denn sie verweisen auf Planungsprozesse, die zu einem defizitären Ergebnis geführt haben.

2.2 Modelle des Sprechens

Im Folgenden möchte ich kurz zwei Modelle des Sprechens vorstellen, die in der psycholinguistischen Diskussion eine wichtige Rolle gespielt haben, das Modell von Clark & Clark (1977) und das Modell von Levelt (1989).

Das Modell von Clark & Clark (vgl. Abbildung 1) ist ein sogenanntes serielles Modell, das heißt, es wird angenommen, dass die Planungsschritte auf den verschiedenen Planungsebenen grundsätzlich hintereinander durchgeführt werden.

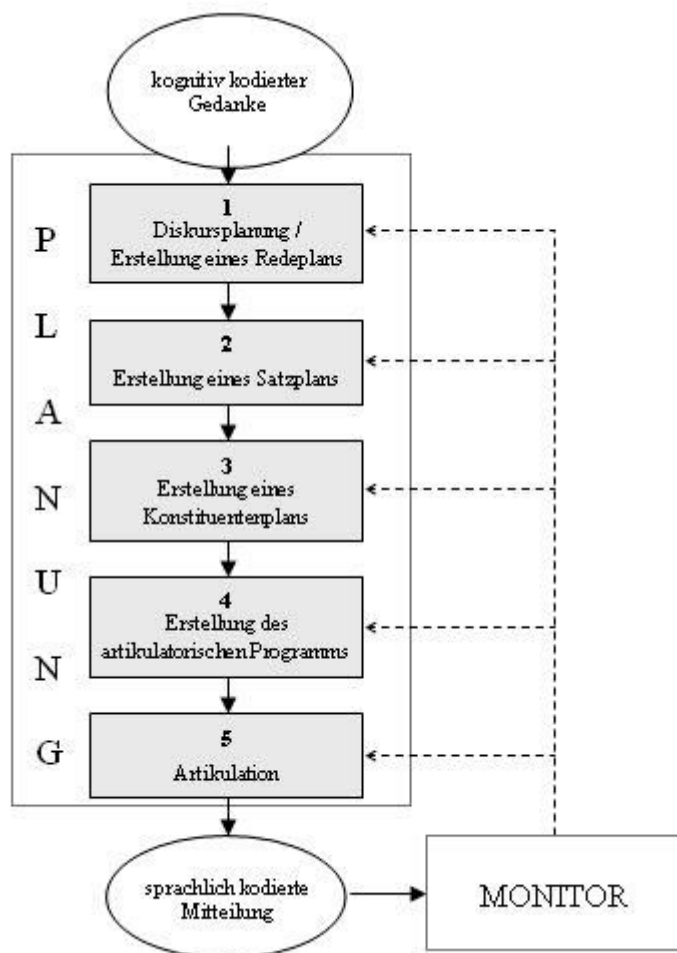


Abbildung 1: Serielles Sprechmodell nach Clark & Clark

Der Sprecher erstellt zunächst einen Diskurs- oder Redeplan: Er plant das sogenannte *turn-taking* (d.h. die Verteilung der Sprecher- und Hörerrollen), was einfacher beim monologischen Sprechen ist; er plant seine Äußerung auf

der Grundlage einer kontextuellen Analyse (Weltwissenshintergrund der Zuhörer); er plant seine Äußerung aufbauend auf den Grundprinzipien von Interaktion (Gricesche Maximen: Maxime der Qualität, der Quantität, der Relevanz und der Art und Weise, vgl. Grice 1975). Der Sprecher erstellt dann einen Satzplan: Er plant seine Äußerung vor dem Hintergrund der Redeabsicht: es werden Art des Sprechaktes, thematische Struktur (Thema/Rhema) und Inhalt des Satzes geplant.

Der Sprecher erstellt dann den Konstituentenplan: Die Konstituenten sind die Elemente einer Äußerung, die kleiner sind als ein Satz aber meist größer als ein Wort. Die Konstituenten sind die eigentlichen konkreten Planungseinheiten der syntaktischen und lexikalischen Planung. Planungspausen werden immer an einer Konstituentengrenze gemacht. Der Sprecher plant den Referenzbezug, er wählt die Lexeme aus. Probleme bei der lexikalischen Suche machen sich durch Verzögerungen und Versprecher bemerkbar.

Schließlich plant der Sprecher das artikulatorische Programm: Wahrscheinlich jeweils für eine Konstituente erstellt er ein artikulatorisches Programm, das den motorischen Ablauf der Artikulation sichern soll. Bei der Artikulation wird das Programm dann umgesetzt.

Die Überprüfung der Planungs- und Artikulationsprozesse auf allen Stufen erfolgt durch einen Monitor, der psycholinguistisch gesprochen sehr nah am Hörverstehenssystem angesiedelt ist, d.h. der Sprecher hört sich selbst beim Sprechen zu und kann deshalb in den Sprechprozess eingreifen, wenn seine Formulierung nicht angemessen war. Im Sinne der Serialität des Modells greift der Monitor auf jeder einzelnen Stufe gesondert ein.

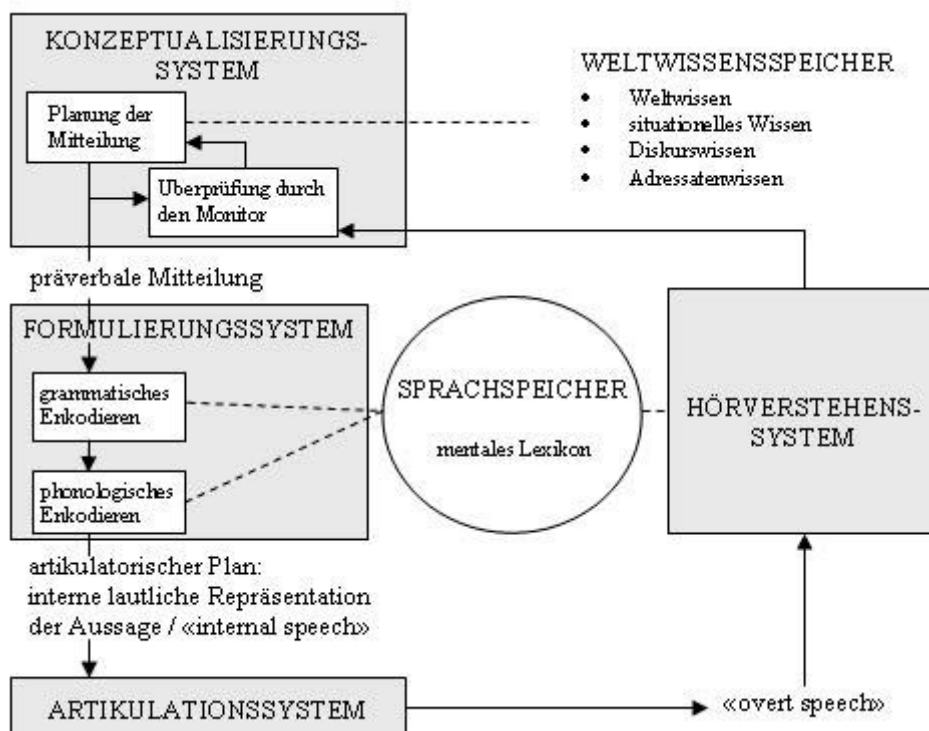


Abbildung 2: Paralleles Sprechmodell nach Levelt

Das parallele Modell von Levelt (1989) (vgl. Abbildung 2) unterscheidet sich vom Modell von Clark & Clark vor allem dadurch, dass die Planungsprozesse nicht seriell hintereinander ablaufen sondern auch parallel. Außerdem müssen Planungsprozesse auf einer bestimmten Stufe nicht abgeschlossen sein, bevor Planungsprozesse auf einer anderen beginnen können. Man spricht hier von inkrementellen Prozessen. Wichtig ist auch, dass in diesem Modell das grammatische Enkodieren von den Elementen des mentalen Lexikons her erfolgt, sie tragen die grammatische Information und ermöglichen die angemessene syntaktische Formulierung des Satzes. Das gilt auch für die phonologische Kodierung. (Eine detaillierte Darstellung des Sprechens findet sich in Wolff 2002.)

3. Zum Sprechverhalten in der zweiten Sprache

In der Psycholinguistik, aber auch in der L2-Forschung hat man sich in den letzten Jahrzehnten intensiv mit dem Sprechverhalten in der zweiten Sprache beschäftigt. Das Interesse der Forschung bezog sich zum einen auf die Planungsprobleme, die L2-Lerner haben (Interesse der psycholinguistischen Sprechforschung) und zum anderen auf die Strategien, die Lerner entwickeln, um die Probleme beim Sprechen zu reduzieren (Interesse der Zweitsprachenerwerbsforschung). Vor allem im Hinblick auf die niederrangigen Produktionsprozesse wurden von der L2-Forschung auch Transfer- bzw. Interferenzprozesse in die Überlegungen einbezogen. Ich will auf die zuletzt genannten Untersuchungen, die schon seit langer Zeit gemacht werden, hier nicht eingehen.

3.1 Erkenntnisse der psycholinguistischen Sprechforschung

Die Untersuchungen zu den temporalen Variablen und zur Artikulationsgeschwindigkeit haben auch für das zweitsprachliche Sprechen wichtige Ergebnisse erbracht. Von besonderem Interesse ist, dass diese Untersuchungen zeigen, dass L2-Lerner alle Möglichkeiten nutzen, um ihre Sprache zu verlangsamen. Es finden sich längere und häufigere Pausen als in der Muttersprache. Auch die Artikulationsgeschwindigkeit ist geringer als in der Muttersprache. Die Erklärung hierfür liegt auf der Hand: L2-Lerner brauchen mehr Planungszeit, um eine angemessene Äußerung zu produzieren. Deshalb nutzen sie strategisch alle Mittel, die ihnen zur Verfügung stehen, um für sich diese Planungszeit bereit zu stellen.

Die auf das Sprechverhalten des L2-Lerners fokussierenden Psycholinguisten waren, was die höheren Verarbeitungsebenen anbetrifft, vor allem am monologischen Sprechen interessiert. Ihr Forschungsdesign war so ausgerichtet, dass sie L2-Lerner Bildgeschichten oder Filme in der zweiten Sprache erzählen ließen und die Erzählungen dann im Hinblick auf Verzögerungsphä-

nomene, temporale Variablen und Versprecher analysierten. Die Sprecher wurden im Hinblick auf ihr Sprechverhalten auch in Interviews und Fragebögen befragt. In allen Untersuchungen wurde deutlich, dass L2-Sprecher in hohem Maße dazu tendieren, die Muttersprache zum Ausgangspunkt der Formulierungen in der L2 zu machen. Sie formulieren ihre Äußerungen in der Muttersprache vor, obwohl sie dann besonders große Probleme bei der Umsetzung in die Fremdsprache bekommen.

Die Gründe hierfür lassen sich leicht erkennen: Es wird vorformuliert, weil die Lerner nicht über das automatisierte Formulierungsvermögen der Muttersprache verfügen. Sie gehen davon aus, dass sie ihre Gedanken auf diese Weise besser entfalten können. Gleichzeitig erwarten sie, dass sie dadurch auch sprachliche Vorteile haben. Sie nehmen an, dass sie durch das Wort-für-Wort Übersetzen der komplexen muttersprachlichen Strukturen ein höheres sprachliches Niveau erreichen. Das gelingt aber nur selten, weil die Sprachkompetenz in der L2 nicht ausreicht, um die muttersprachlichen Strukturen angemessen wiederzugeben.

Es ist davon auszugehen, dass beim zweitsprachlichen Sprechen alle Planungsprozesse bis hin zur Konstituentenebene auf der Grundlage von Wissenskomponenten vor sich gehen, die durch die Muttersprache und die eigene Kultur geprägt sind. Dies ist natürlich auch eine Erklärung für die Transfer- und Interferenzerscheinungen, die wir in der Lerner Sprache beobachten können. Für das Schreiben hat Krings (1989) ähnliche Erkenntnisse gewonnen, obwohl bei Schreibprozessen mehr Zeit zur Verfügung steht.

L2-Sprecher bemühen sich aber auch darum, strategische Verhaltensweisen aus der Muttersprache in die Fremdsprache zu übertragen. Besonders häufig finden wir z.B. vorgefertigte Routinen – sogenanntes Inselwissen – das sie einsetzen, um Zeit für andere Planungsprozesse zu gewinnen. Diese *islands of reliability* ermöglichen es dem Lerner, mehr Zeit auf die fremdsprachliche Detailplanung zu verwenden. Dies findet sich häufig auch in der Muttersprache (z.B. die *Sag-ich-mal*-Formulierung von Fußballspielern und Politikern bei Interviews).

In der psycholinguistischen Forschung konnte auch nachgewiesen werden, dass Lerner Inhalte reduzieren, um sie versprachlichen zu können. Aber auch Elaborierungen finden sich. Das hat etwas mit dem Gesicht-wahren-wollen zu tun, das gerade bei Lernern sehr wichtig ist. (Eine detaillierte Darstellung des zweitsprachlichen Sprechens findet sich in Wolff 2002.)

3.2 Erkenntnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung

In der L2-Forschung wurde das Verhalten von Lernern stärker aus einer dialogischen bzw. multilogischen Perspektive untersucht. Im Mittelpunkt der Untersuchungen standen Daten, die bei Interaktionen von Muttersprachlern mit L2-Lernern gewonnen wurden. Diese Daten wurden vor allem im Hinblick auf die Frage untersucht, auf welche Weise der L2-Lerner seinen sprachlichen Defiziten in der L2 begegnet.

Das Ergebnis der Untersuchungen lässt sich wie folgt zusammenfassen: Der Lerner benutzt bestimmte Kommunikationsstrategien, die sein eigenes Kommunikationsverhalten und das seiner Partner beeinflussen. Diese werden als Reduktionsstrategien und sogenannte *achievement*-Strategien bezeichnet.

Funktionale Reduktionsstrategien setzt der Lerner ein, um die Kommunikation aus seiner Sicht zu steuern, z.B. zur Themenvermeidung; formale Reduktionsstrategien benutzt er, um seine Redebeiträge zu vereinfachen und damit seinen sprachlichen Defiziten beizukommen. *Achievement*-Strategien lassen sich in Kompensations- und Retrieval-Strategien zerlegen, wobei erstere dazu dienen, Mängel im Sprachwissen durch andere Möglichkeiten zu kompensieren (z.B. Paraphrasieren von Wörtern). Zu den wichtigsten Retrieval-Strategien gehört das direkte Erfragen von Wörtern und grammatischen Regeln beim Kommunikationspartner. Ein guter Überblick über die Kommunikationsstrategien findet sich z.B. bei Ellis (1994).

4. Zur Förderung des Sprechens im Fremdsprachenunterricht

Im Folgenden werde ich einige Anmerkungen zur Didaktik der fremdsprachlichen Sprechförderung machen. Ausgangspunkt soll eine allgemeine Reflexion zur Förderung von Sprachverarbeitungsprozessen sein, auf die dann eine Reihe konkreter Beispiele folgt.

4.1 Einige allgemeine Anmerkungen zur Förderung von Sprachverarbeitungsprozessen

Didaktische Konzepte zur Förderung von Sprachverarbeitungsprozessen unterscheiden gemeinhin zwischen produktorientierter und prozessorientierter Förderung. Diese Unterscheidung stammt aus der muttersprachlichen Schreibforschung und wurde u.a. von Bereiter / Scardamalia (1987) getroffen. Typisch für die produktorientierte Förderung ist, dass das unvollkommene Lernerprodukt in den Mittelpunkt des Interesses gerückt wird. Das Sprechen oder Schreiben soll dadurch gefördert werden, dass man auf die bereits fertigen Produkte der Schüler abhebt und versucht, durch Verbessern ihrer Fehler zu verhindern, dass sie erneut gemacht werden. Charakteristisch für produktorientierte Ansätze ist, dass meist nur auf sprachliche Fehler Bezug genommen wird, andere ebenso wichtige Aspekte des Sprachverhaltens aber vernachlässigt werden. Man greift Fehler auf, macht aber nur für die sprachlichen Mittel deutlich, wie der Schüler sie hätte verhindern können.

Psycholinguistisch richtig ist dabei, dass auf die Abweichung von einer Norm fokussiert wird, d.h. der Fehler bewusst gemacht wird und Sprachbewusstheit entsteht. Das Prinzip des Bewusstmachens müsste aber auch für andere Bereiche angewandt werden, z.B. für das Planungsverhalten auf den unterschiedlichen Ebenen.

Psycholinguistisch problematisch ist das Verfahren vor allem für das Sprechen. Denn wie aus der obigen Beschreibung der Planungsprozesse beim Sprechen deutlich geworden sein sollte, ist der Sprecher während des eigentlichen Sprechvorgangs weitgehend auf die Planung der folgenden Äußerung konzentriert und kann deshalb die direkte Korrektur des sprachlichen Fehlers durch den Unterrichtenden nicht aufnehmen. Auf der anderen Seite ist es auch für den Unterrichtenden allein schon von der Verarbeitungskapazität des Gedächtnisses her sehr schwierig, nachdem er die sprachliche Äußerung eines Schülers verarbeitet hat, angemessen auf die Fehler zurückzukommen, die dieser gemacht hat. Dies gilt zumindest dann, wenn er sich auf den Inhalt der Schüleräußerung konzentriert und nicht nur nach Fehlern gesucht hat.

Die prozessorientierte Förderung spielte bisher vor allem beim Schreiben eine Rolle, wo sie auch leichter einzubringen ist. Eine prozessorientierte Förderung versucht, einzelne Teilprozesse isoliert zu fördern, um auf diese Weise zu einer Förderung des komplexen Gesamtprozesses zu gelangen. Nicht auf das Ergebnis eines Produktionsprozesses wird abgehoben, es wird direkt in den Prozess eingegriffen. Der Begriff der prozeduralen Erleichterung (*procedural facilitation*) bezeichnet diesen didaktischen Kunstgriff (vgl. Bereiter und Scaramalia 1987). Unter prozeduraler Erleichterung versteht man die dem Lehrer obliegende Aufgabe, den komplexen Sprachproduktionsprozess in Teilprozesse zu zerlegen und diese zunächst gesondert zu fördern, bevor dann die Einzelprozesse zusammengesetzt werden.

Für die Praxis bedeutet dies, dass Methoden zu entwickeln sind, die diesen Prozess in seiner Komplexität dadurch entzerren, dass Teilprozesse ausgeblendet werden, dass Teilprozesse in ihrer Schwierigkeit reduziert werden, und dass Hilfestellung dazu gegeben wird, wie bestimmte Teilprozesse gemeistert werden können.

4.2 Sprechförderung: Vom transaktionalen zum interaktionalen Sprechen

Ich hatte schon darauf hingewiesen, dass Fehlerkorrekturen während des Sprechens sehr demotivierend sind und dass die Lernenden auch Fehlerkorrekturen nicht verarbeiten können, während sie selbst schon den nächsten Planungsschritt vollziehen. Und alle erfahrenen Leser wissen, dass auch die nachträgliche Korrektur des Lehrers vom Lernenden kaum registriert wird (vgl. allerdings u.a. Blex 2003). Deshalb ist es notwendig, andere Wege zu finden.

Natürlich ist es auch aus der Perspektive der prozeduralen Erleichterung einfacher, das transaktionale Sprechen zu fördern. Der Sprecher agiert als Einzelner; die psychologischen und physiologischen Prozesse, die erforderlich sind, um die sprachliche Äußerung hervorzubringen, sind leichter zerlegbar als beim interaktionalen Sprechen. Allerdings ist auch das transaktionale Sprechen an den Zeitfaktor gebunden, auch es findet immer unter Zeitdruck statt. Aber transaktionale Äußerungen können zumindest vorgeplant werden; der Sprecher kann sich auf der Basis von Schlüsselwörtern ein Gerüst dessen machen, was er sagen möchte. Diese Form von prozeduraler Erleichterung benutzen

alle Sprecher, die professionell sprechen müssen, ob in der Muttersprache oder in einer Fremdsprache.

Im Gegensatz dazu ist das interaktionale Sprechen sehr viel schwerer planbar. Gerade bei informellen Interaktionen ist selten vorherzusagen, welche Themen angesprochen werden. Und außerdem muss sich der Sprecher in viel stärkerem Maße auf seine Zuhörer einstellen, muss ihre Reaktionen vorhersehen und muss sich immer wieder neu den Äußerungen der anderen anpassen. Nicht umsonst hat Clark (1996) das interaktionale oder dialogische Sprechen mit anderen gemeinsam verrichteten Tätigkeiten verglichen, etwa dem Rudern in einem Ruderboot, dem Singen eines Duetts, dem Tennisspielen im Doppel oder dem gemeinsamen Spielen auf einem Klavier.

Wie lässt sich nun das transaktionale Sprechen fördern? Das Stichwort Erzählen spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Das Erzählen ist die am häufigsten gebrauchte Form mündlichen Kommunizierens. Es ist eine vergleichsweise einfache Form transaktionalen Sprechens. Der Zugang zum Erzählen einer Geschichte, eines Witzes ist zwar ganzheitlich, aber man kann zumindest für bestimmte Formen des Erzählens den Erzählprozess in Teilprozesse zerlegen. Das gilt vor allem für Witze, aber auch für Märchen und verschiedene Formen des konversationellen Erzählens. Wenn die technischen Möglichkeiten hierfür bestehen, können Erzählungen von Lernern aufgezeichnet und dann anschließend die verschiedenen Teilprozesse bewusst gemacht werden. Auch Modellvideoaufzeichnungen sind bereits verwendet worden.

Wie lässt sich das interaktionale Sprechen fördern? Ein Weg, der sich in der Praxis bewährt hat, hebt auf die Bereitstellung von Hilfsmitteln zur Vorbereitung des eigentlichen Sprechprozesses ab. So lassen sich zum Beispiel Aktivitäten einbringen, bei welchen Schüler einem vorgegebenen Text die Informationen entnehmen, die sie später mündlich an ihre Mitschüler weitergeben wollen. *Note-making* ist in diesem Zusammenhang eine wichtige Hilfestellung. Hilfreich für Schüler ist auch das Zusammenstellen und Auswendiglernen von Inselwissen (*islands of reliability*), das von den Schülern in der Interaktion entlastend gebraucht werden kann (z.B. Formeln wie *freut mich sehr, war schön, Sie kennenzulernen*). Das Wissen um solche Versatzstücke, bei deren Verwendung keine Planungsprozesse eingebracht werden müssen, erhöht die Planungszeit für andere Teile der Äußerung.

Auch das Bewusstmachen von Kommunikationsstrategien wie Reduktions- und *achievement*-Strategien trägt dazu bei, dass L2-Sprecher der *Face-to-face*-Interaktion mit anderen gewachsen sind.

4.3 Einige Beispiele zur Sprechförderung im Unterricht

Abschließend möchte ich eine Reihe von noch konkreteren Beispielen zur Förderung des Sprechens im Unterricht auflisten. Sie stammen von Maria und Werner Kieweg (Kieweg & Kieweg 2000). Die Verfasser unterscheiden zwischen dialogischen, monologischen und multilogischen Verfahren. Aus Platzgründen verzichte ich auf eine Kommentierung der Verfahren, die von den Namen her auch selbsterklärend sind.

4.3.1 Dialogische Verfahren

- Interviews: Die Fragen werden im Vorfeld erarbeitet und nicht einfach vorgegeben. Beim Interview wird nur noch ein Notizzettel verwendet.
- Zeichnen nach Anweisungen: Die Anweisungen werden vom Partner ungenau formuliert, sodass Nachfragen erforderlich sind.
- Role-Playing-Cards
- Dolmetschen: Schüler C beherrscht Englisch und Deutsch, Schüler A nur Deutsch, Schüler B nur Englisch.
- Information Gap Activities: Texte mit Informationslücken, die durch Fragen an den Partner geschlossen werden müssen.

4.3.2 Monologische Verfahren

- Erzählen und Berichten mit Bildmaterialien
- Erklärung von Planskizzen (Anzeichnen einer Planskizze und gleichzeitige Erklärung)
- Vorstellen von Spielen, Computerprogrammen und Geräten
- Witze erzählen
- Open-ended stories
- Kurzvortrag und halbfreie Rede

4.3.3 Multilogische Verfahren

- Diskussionsschulung in der Sek II
- Pros & Cons (Pro und Kontra Diskussionen)
- Kummerkasten-Tante

5. Bibliographische Angaben

- Bereiter, Carl / Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum.
- Clark, Herbert H. (1996): *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, Herbert H. / Clark, Eve, V. (1977): *The Psychology of Language: An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Blex, Klaus (2003): Mündliche Fehlerkorrekturen und kurzzeitiger Fremdsprachenerwerb – einige Daten zur Komplexität dieser Relation. In: Eckerth, Johannes (Hrsg.): *Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums Sprachlehrforschung*. Bochum: AKS-Verlag, 23-51.
- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Grice, Herbert P. (1975): Logic and Conversation. In: Cole, P. / Morgan, J.L. (Hrsg.): *Syntax and Semantics: 3. Speech Acts*. New York: Academic Press.

- Kieweg, Maria / Kieweg, Werner (2000): Praxiserprobte Dialogtechniken. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 34, 17-24.
- Krings, Hans-Peter (1989): Schreiben in der Fremdsprache. Prozessanalysen zum «vierten skill». In: Antos, Gerd / Krings, Hans-Peter (Hrsg.): *Textproduktion: Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 377-436.
- Levelt, Willem, J.M. (1989): *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Dem Lerner aufs Maul schauen oder nach dem Munde reden? Überlegungen zur Rolle der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht

1. Einleitung

«Let's talk and talk about it» – das auch mehr als 25 Jahre nach der einschlägigen Monographie von Edmondson/House 1981, in der es um die Gesprächsstrukturen beim Fremdsprachenerwerb ging und darum, der Mündlichkeit sowohl unter unterrichtspraktischen wie unter Forschungsgesichtspunkten auf die Spur zu kommen, stellen sich im Zusammenhang mit der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht einige Fragen, denen ich im Folgenden etwas ausführlicher nachgehen möchte und die ich der Einfachheit halber meinen Überlegungen als Gliederung unterlege. Diese Fragen lauten:

- Woher kommt das aktuell gestiegene Interesse an der Mündlichkeit und wie lässt es sich begründen?
- Welche Forschungsergebnisse stützen dieses Interesse und wie schätzen die unterschiedlichen Fremdsprachenerwerbstheorien die Rolle der Mündlichkeit ein?
- Was bedeutet dies alles für den Fremdsprachenunterricht?
- Wie reagieren Lernende auf die Anforderungen, die durch die «neue» Mündlichkeit an sie gestellt werden?
- Was bedeutet diese Entwicklung für das wissenschaftlich begründete Fach Deutsch als Fremdsprache?

Wenden wir uns also der ersten Frage zu:

2. Woher kommt das aktuell gestiegene Interesse an der Mündlichkeit und wie lässt es sich begründen?

Summarisch kann man zweifelsohne feststellen, dass es für das neuerliche Interesse an der Mündlichkeit mehrere Ursachen gibt. Die vielleicht am wenigsten spektakuläre, gleichwohl nicht unwichtige dürfte in den vertieften Einsichten aus den bereits genannten Forschungsansätzen der Linguistik und der Psycholinguistik liegen (vgl. hier exemplarisch für das Sprechen den Überblicksbeitrag von Wolff 2000 und Wolff in diesem Band). Mit ihnen will ich mich

an dieser Stelle aber nicht weiter befassen, denn mir scheinen andere Ursachen viel eher ins Auge zu springen. Dabei will ich mich auf fünf konzentrieren, schließe aber nicht aus, dass es noch weitere gibt. Anzumerken gilt es dabei ferner, dass sich diese Ursachen gegenseitig bedingen; die nachfolgende Trennung ist also nur eine analytische; in Wahrheit sind diese fünf Ursachen kaum von einander zu trennen.

Ursache 1: Der außerunterrichtliche Verwendungszusammenhang

Wer sich die fremdsprachlichen Curricula der letzten Jahre vergleichend ansieht, wird u.a. zu dem Schluss gelangen müssen, dass in ihnen eine ständig wachsende Berücksichtigung des außerunterrichtlichen Verwendungszusammenhangs von Fremdsprachen(-Kenntnissen) zu beobachten ist. Es scheint, als habe sich die Einsicht langsam aber sicher durchgesetzt, dass sich curriculare Entscheidungen für den und im Fremdsprachenunterricht stärker an den Kontexten orientieren müssen, in denen Lerner neben oder nach dem Fremdsprachenunterricht ihre Fremdsprachenkenntnisse tatsächlich anwenden wollen, können oder müssen. Ablesbar ist dies z.B. an den situativen Einbettungen von Übungen und Aufgaben, die in ihrer Variationsbreite, mit der sie in fremdsprachlichen Lehrwerken als Anregung formuliert werden, eine deutliche Veränderung und Ausweitung erfahren. Waren es in der Vergangenheit zumeist Situationsvorgaben oder -anregungen, die sich auf den engen häuslichen und schulischen Kontext bezogen, so weiten aktuelle Lehrmaterialien das Spektrum an Situationen deutlich aus, indem Lerner in umfassende(re) Kommunikationssituationen gestellt werden. Am deutlichsten ablesbar ist dies vielleicht an einem methodischen Zugriff, der in der vermittlungsmethodischen Diskussion auf die *Simulation globale* zurückgeht: Lerner werden nicht mehr – oder besser: nicht mehr in dieser Ausschließlichkeit – mit eng geführten Übungen konfrontiert, sondern sind in stärkerem Umfang angehalten, Rollen auszugestalten. Dabei ist der Handlungsspielraum vergleichsweise groß, indem es in die Autonomie der Lernenden gestellt wird, wie sie eine ihnen vorgegebene Rolle ausfüllen (wollen). Da diese Ausfüllung von Rollen eben nicht mehr nur dem automatisierenden Üben dienen soll, sondern auch der möglichst freien Verfügbarkeit möglichst unterschiedlicher sprachlicher Redemittel, gewinnt das interaktive Element stark an Bedeutung. Damit müssen Lernende im Fremdsprachenunterricht stärker als früher lernen, auf sprachliche Gegenüber spontan, flexibel, aber sprachlich doch möglichst angemessen zu reagieren. Hier ergibt sich die Verbindung zu den von Dieter Wolff in diesem Band erwähnten Szenarien mündlicher Interaktion, insbesondere zum *personal setting* und zum *institutional setting*. Lernpsychologisch wird dieses Vorgehen u.a. durch das Konzept der Lernerautonomie begründbar, das dem Lernenden ein deutlich größeres Maß an Verantwortung für die Lerninhalte und die Lernwege, insbesondere deren Effektivierung zumisst, als dies der traditionelle Unterricht tut.

Insgesamt zwingt eine solche Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts zu deutlich mehr Inhaltsorientierung gegenüber einer Formorientierung, die latent immer in der Gefahr war, zum Selbstzweck zu verkümmern und den Inhalt zu vernachlässigen. Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive hängt

dies eng mit dem Konzept der Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht zusammen, und damit bin ich bei der zweiten Ursache:

Ursache 2: Das Prinzip der Aufgabenorientierung

Diesem Prinzip zufolge sollen sich die «Aufgaben im Fremdsprachenklassenzimmer ... an denjenigen Aufgaben orientieren, die Fremdsprachenerlerner auch außerhalb des Klassenzimmers zu bewältigen» haben (Müller-Hartmann / Schocker von Ditfurth 2005a:2). Dabei lassen sich die einschlägigen Arbeiten insbesondere britischer Provenienz vgl. exemplarisch z.B. Willis 1996; Ellis 2003) mit Müller-Hartmann / Schocker-von Ditfurth (2005a:25ff.) mit den folgenden Merkmalen resümieren:

- Reichweite: Eine Aufgabe ist ein Arbeitsplan.
- Perspektive: Eine Aufgabe legt ihren Schwerpunkt auf den Inhalt einer Äußerung, nicht auf seine sprachliche Form.
- Authentizität: Eine Aufgabe ermöglicht eine realitätsbezogene Sprachverwendung.
- Sprachliche Fertigkeiten: Eine Aufgabe kann sich auf alle sprachlichen Fertigkeiten beziehen, beinhaltet jedoch im Idealfall einen interaktiven Teil und einen oder mehrere Adressaten.
- Kognitive Prozesse: Eine Aufgabe löst bei den Lernern kognitive Prozesse aus.
- Ergebnisse: Eine Aufgabe hat ein klar definiertes kommunikatives Ergebnis.

In Erweiterung der ursprünglichen doch noch sehr stark auf die Form abhebenden britischen Aufgabenkonzeption betonen deutsche Fremdsprachendidaktiker (jetzt vor allem in Bausch et al. 2006) die Notwendigkeit, das Konzept stärker in Richtung Reflexion über den fremdsprachlichen Lernprozess zu fassen, eine Forderung, die sich nicht zuletzt aus den Ergebnissen lernpsychologischer, psycholinguistischer und fremdsprachendidaktischer Untersuchungen zum Fremdsprachenlernen ergibt. Dabei spielt dann der vielschichtige fremdsprachliche Aushandlungsprozess über die unterschiedlichen Dimensionen von Bedeutung zwischen den Lernern eine wesentliche Rolle. Dabei wird Mündlichkeit zu einem zentralen Element der Aufgabenorientierung.

Ursache 3: Internet-Texte

Im Zusammenhang mit der Rolle der neuen Medien wird – zu Recht – hervorgehoben, dass mit ihnen die Möglichkeiten zum Einsatz authentischer Texte erweitert wird, dass aber durch Internet und Internet-Kommunikation auch schriftlich verfasste Texte einer – häufig impliziten – Norm folgen (bzw. diese etablieren), die sich von der traditionellen schriftsprachlichen Norm stärker in Richtung auf gesprochene Sprache zu bewegt (vgl. dazu u.a. Biechele / Ulrich / Rösler / Würffel 2003; Rösler 2004). Mit anderen Worten: Gerade dort, wo

Internet-Texte in interaktive Übungs- und Aufgabenzusammenhänge eingebunden sind, sensibilisieren sie Lernende für die Merkmale gesprochener Sprache und für das Sprechen in der Fremdsprache.

Ursache 4: Präsentationstechniken

Die gestiegene Bedeutung der medialen Präsentationsformen für die Vermittlung von Informationen spiegelt sich – fast möchte man sagen: folgerichtig – in der Erhebung lernerseitiger Fertigkeiten auf diesem Gebiet zu Schlüsselqualifikationen wider. So hat z.B. das Land Hessen Präsentationstechniken als fünftes Abiturfach eingeführt und in der Konsequenz daraus wird im gestiegenen Anteil des erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Prüfungsanteils im Staatsexamen für angehende Lehrer in Marburg demnächst eine Präsentation fester Bestandteil der Prüfung sein. Es ist augenfällig, dass eine gelungene Präsentation die sichere Beherrschung der Sprache auch und vor allem in ihrer mündlichen Realisierungsform voraussetzt. Fremdsprachenlerner (sicher nicht nur in Hessen) müssen also verstärkt die Möglichkeit erhalten, ihre mündliche Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache so zu schulen, dass sie ihre Präsentationen angemessen sprachlich begleiten und unterfüttern können. Es gibt nach meiner Beobachtung einen weitgehenden Konsens darüber, dass es sich bei der Präsentationskompetenz um eine Schlüsselqualifikation handelt. Dabei gehe ich allerdings davon aus, dass die Schulung dieser Kompetenz nicht unabhängig vom Inhalt erfolgen kann; wir haben bereits im Zusammenhang mit der Schulung von lernstrategischer Kompetenz die Erfahrung gemacht, dass sich die gegenstandsungebundene, sprachenübergreifende Strategievermittlung nicht bewährt hat (vgl. dazu Kleppin/Tönshoff 1998) und wohl auch nicht bewähren kann. Der Fremdsprachenunterricht muss folglich ein breites Repertoire an mündlichen Ausdrucksmitteln vermitteln und einüben, die ihrerseits dann lernerseitiges flexibles und adressatenbezogenes Handeln möglich machen. Bei entsprechender Themenauswahl kann so außerdem den Forderungen nach authentischen Sprachhandlungssituationen Rechnung getragen werden, die im Zusammenhang mit der Autonomieförderung immer wieder – und zu Recht – erhoben werden.

Ursache 5: Der gemeinsame europäische Referenzrahmen

Der europäische Referenzrahmen (vgl. Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001) betont die Bedeutung mündlicher Interaktion für die fremdsprachliche Kommunikation. Aus der Breite der dargestellten Domänen ergibt sich ein beeindruckendes Inventar an Redemitteln, über das Lerner auf den je spezifischen Kompetenzstufen verfügen können müssen. So heißt es zum Niveau B2, das viele Bildungsinstitutionen als Ziel anstreben, zur mündlichen Interaktion allgemein (Europarat 2001:79):

[Der Lerner] Kann die Sprache gebrauchen, um flüssig, korrekt und wirkungsvoll über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu sprechen und dabei Zusammenhänge zwischen Ideen deutlich machen. Kann sich spontan und mit guter Beherrschung der Grammatik

verständigen, praktisch ohne den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen; der Grad der Formalität ist den Umständen angemessen.

Und unter dem Gesichtspunkt der *Flüssigkeit* in der Sprachproduktion, die ja gerade auch durch die Aufgabenorientierung in besonderer Weise gefördert werden soll (im Gegensatz zur traditionellen Formorientierung), ergibt sich für das Niveau B2 (Europarat 2001:129): «[Der Lerner] kann sich spontan verständigen und drückt sich auch in längeren und komplexeren Redebeiträgen oft mit bemerkenswerter Leichtigkeit und Flüssigkeit aus.»

Halten wir an dieser Stelle in der Ursachenforschung inne und fassen wir in einer ersten Zwischenbilanz zusammen, wie sich die Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht darstellt, so ergibt sich das folgende Bild:

- Die Bedeutung der Mündlichkeit ist gestiegen, nicht zuletzt durch die Anbindung an außerunterrichtliche Verwendungszusammenhänge der Fremdsprache. Sie setzt sich qualitativ von einem verkürzten Verständnis der kommunikativen Didaktik ab, das – zumindest partiell – zu der Annahme verleitet hat, dass es nur darum gehe, in der Fremdsprache zu reden, unabhängig von den Inhalten (vgl. zu einer Auseinandersetzung mit dem Verständnis von kommunikativer Didaktik bereits Königs 1991).
- Die Einübung mündlicher Fertigkeiten sollte in Szenarien mit einem möglichst weitreichenden Maß an Authentizität erfolgen.
- Die Einbettung der fremdsprachlichen Sprechschulung in Aufgabenszenarien ist gekoppelt an eine durch den Lehrenden angeregte und begleitete lernerseitige Reflexion. Dabei erstreckt sich die Reflexionstätigkeit ebenso auf die fremdsprachlichen Strukturen einschließlich ihrer diskursiven und gesprächsstrategischen Merkmale wie auf die damit verbundenen fremdsprachlichen Aneignungsvorgänge (auf die Tatsache, dass die lernbezogene Reflexion in vielen Konzepten zur Aufgabenorientierung fehlt, habe ich an anderer Stelle hingewiesen, vgl. Königs 2005a). Gleichwohl macht die Aufgabenorientierung eine Beschäftigung mit fremdsprachlichen Planungsvorgängen nötig.
- Aus dem bisher entwickelten Argumentationsgang lässt sich *nicht* die Vernachlässigung schriftlicher Kompetenzbereiche ableiten. Vielmehr wird es auch unter den Vorzeichen der «neuen» Mündlichkeit auf eine Integration der Fertigkeiten und der Fertigkeitsschulung ankommen, für die an anderer Stelle argumentiert worden ist (vgl. z.B. Königs 1993; vgl. auch – wenngleich aus einer anderen Argumentationsrichtung – Krumm 2001) und die nicht zuletzt auch im europäischen Referenzrahmen u.a. dadurch angelegt ist, dass zum Sprachmitteln neben dem Übersetzen und Dolmetschen als rudimentär zu erlernenden Fertigkeiten auch das Zusammenfassen und Paraphrasieren von Texten gerechnet wird (Europarat 2001:90) – und das mit Recht.

- Schließlich ist mir der Hinweis wichtig, dass auch die Aufgabenorientierung das Üben keineswegs obsolet macht (auf die Notwendigkeit des Übens hat Butzkamm 2004 in seiner Methodik hingewiesen; zum Verhältnis von Übungen und Aufgaben vgl. jetzt u.a. Königs 2006).

Die Befunde dieser ersten Zwischenbilanz weisen unübersehbare Parallelen mit neueren Entwicklungen im Bereich der Zweitsprachenerwerbstheorien auf. Wirft man nämlich einen Blick auf diese Theorien, so drängen sich dem Betrachter in den letzten Jahren insbesondere diejenigen Ansätze auf, die man unter dem Etikett «Interaktionshypothese» bündeln kann. Die Vertreter dieser Hypothese heben insbesondere auf die Annahme ab, dass Fremdspracherwerb auf der Grundlage der Interaktion geschieht, in die Lernende involviert sind. Damit verschiebt sich der Fokus, der im Rahmen vorangehender Erwerbs-hypothesen vor allem auf mentalistischen Konzepten und Dateninterpretationen ruhte, stärker auf den Aspekt der «Bedeutung»: Die Interaktionshypothese stellt dabei die Aushandlung über «Bedeutung» in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen, wobei dieser Aushandlungsprozess von allen Interaktionspartnern beeinflusst wird, zumindest beeinflusst werden kann. Zwar geschieht diese Aushandlung unter partiellem Einbezug des (Lern-) Bewusstseins und damit weist diese Hypothese durchaus Berührungspunkte mit der vorangehenden Identitäts- oder auch der Interlanguage-Hypothese auf; doch scheint es mir bei weitem zu kurz gegriffen, die Interaktionshypothese lediglich als Variante der Identitätshypothese und damit des Monitormodells von Krashen anzusehen, wie in einer neueren Darstellung zum Fremdspracherwerb zu lesen ist (Roche 2005:107). Vielmehr konzentriert sich die Interaktionshypothese konsequent auf den aktiven lernerseitigen Anteil an der fremdsprachlichen Interaktion und damit in erheblichem Maße auf mündliches Sprachhandeln.

Dies soll zwar nicht bedeuten, dass zwischen dem Autor eines fremdsprachlichen Textes und dem Fremdsprachenerwerber keine Interaktion stattfindet, aber sie ist doch gänzlich anders strukturiert. Man kann also die Interaktionshypothese als begründete Annahme interpretieren, dass die wechselseitige Einbindung in mündliche Interaktionsvorgänge in der Fremdsprache den Aneignungsvorgang fördert. Dabei mehren sich die Anzeichen dafür, dass Förderungsgrad und Bewusstmachung in einem proportionalen Verhältnis zu einander stehen: Je mehr und je systematischer die Bewusstmachung über sprachliche und lernbezogene Vorgänge vonstatten geht, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Fremdspracherwerbs. Spätestens an dieser Stelle werden die Parallelitäten zu Szenarien des autonomen Fremdsprachenlernens, zur Aufgabenorientierung und zu einem gemäßigt konstruktivistischen Lernverständnis (wie es z.B. bei Dieter Wolff 2002 anzutreffen ist und wie ich es in Königs 2005b diskutiert habe) offenkundig: Die Bedeutungshaltigkeit ergibt sich aus der Sicht der Lernenden nicht nur aus den semantischen Komponenten der fremdsprachlichen (grammatischen und/oder lexikalischen) Strukturen, sondern auch aus der Lernsituation.

Der Fremdsprachenunterricht muss sich folglich den Bedürfnissen anpassen, die sich aus diesem umfassenden Konzept der lernerseitigen Bedeutungshaltigkeit ergeben. Damit sind wir bei der dritten Frage angelangt, deren Beantwortung ich mich im Folgenden zuwenden möchte.

3. Was bedeutet dies alles für den Fremdsprachenunterricht?

Jeder Unterricht stellt einen Balanceakt dar; dies ist wahrlich keine neue Erkenntnis, und sie gilt natürlich auch für den Fremdsprachenunterricht. Und sie gilt auch für die Schulung des Sprechvermögens in der Fremdsprache. Sowohl die praktischen Unterrichtserfahrungen als auch die unterschiedlichen wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen zeigen, dass es Patentrezepte nicht gibt – und auch nicht geben kann. Zieht man die bisher von mir vorgetragene Argumentation in Betracht, so wird der Fremdsprachenunterricht insgesamt und der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache im Besonderen mindestens die folgenden Balanceakte in den Blick nehmen müssen:

- Er muss ein «angemessenes» Verhältnis zwischen Üben (Übungen) und Bearbeiten von Aufgaben gewährleisten; ohne vorangehende Übung und die damit verbundene Verfügbarmachung fremdsprachlicher Redemittel werden Aufgaben nicht zu lösen sein.
- Er muss ein «angemessenes» Verhältnis zwischen eigenem fremdsprachlichem Handeln und bewusstmachenden Reflexionsphasen sicherstellen, die sich sowohl auf den Lerngegenstand als auch auf den Lernvorgang erstrecken. Das darf aber nicht dazu führen, dass z.B. nur noch reflektiert wird in der Annahme, dass diese Reflexion – und nur diese – Lernen fördert.
- Er muss ein «angemessenes» Verhältnis zwischen lernerseitigen vorhandenen Informationen und neuen Informationen berücksichtigen, wobei sich diese Informationen auf Sprache insgesamt, auf die Mutter- und die Fremdsprache sowie auf die Strukturiertheit von Sprechen beziehen (können).
- Er muss ein «angemessenes» Verhältnis zwischen selbstentdeckendem Lernen und lehrerseitiger Steuerung und Beratung anbieten.

Die Frage danach, was ein Verhältnis zu einem «angemessenen» macht, ist pauschal nicht zu beantworten. Vielmehr muss sich die Antwort an dem orientieren, was der einzelne Lerner schon kann, was er lernen soll und wie man ihm im Rahmen der gesamten Lerngruppe die größtmögliche Förderung zuteil werden lassen kann. Diese kann im Übrigen in einer permanenten Beratungstätigkeit ebenso wenig bestehen wie darin, den Schüler sich selbst zu überlassen.

Werfen wir nun einen Blick in Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache und nähern wir uns damit der Unterrichtspraxis:

Das Lehrwerk *Schritte* regt im fünften Band zu einem Rollenspiel an, bei dem ein Gespräch zwischen einem Berufsberater und einem Arbeitssuchenden simuliert werden soll:

A4 **Lesen Sie den Text und ordnen Sie die Fragen den Abschnitten zu.**

☐ Wie können Sie sich vorbereiten? ☐ Wer sind wir? Was tun wir? ☐ Was bieten wir Ihnen an?

Die Berufsberatung stellt sich vor

neutral – kompetent – unentgeltlich
Die Berufsberatung der Agentur für Arbeit:
Ein Dienstleistungsangebot für alle!
www.arbeitsagentur.de

1 Wir sind ein Team aus Berufsberaterinnen und -beratern. Wir helfen Jugendlichen und jungen Erwachsenen bei ihrer Berufswahl und unterstützen Berufstätige bei der beruflichen Umorientierung.

2

- Sie wissen noch nicht, was Sie werden wollen? Wir zeigen berufliche Möglichkeiten auf.
- Sie suchen eine Lehrstelle? Wir vermitteln Ausbildungsstellen und Praktika.
- Sie möchten eine Weiterbildung? Wir haben die Kontakte.
- Sie suchen eine neue Stelle? Wir kennen die Firmen.
- Sie müssen einen neuen Beruf erlernen? Wir haben die Umschulungsprogramme.

3 Sie können sich auf das Gespräch bei uns vorbereiten. Versuchen Sie doch einfach mal, folgende Fragen zu beantworten: Welche Interessen haben Sie? Wo sind Ihre besonderen Fähigkeiten? Welche Erfahrungen bringen Sie mit? Was können Sie vorweisen (Schulabschlüsse und sonstige Kenntnisse)? In einem Einzelgespräch besprechen wir mit Ihnen Ihre aktuelle Situation und beantworten alle Ihre Fragen.

Kontakte und Rückfragen: Sie können uns telefonisch und/oder persönlich in der Agentur für Arbeit erreichen.

Abbildung 1: *Schritte Band 5*, Seite 51, A4

A6 Rollenspiel: Bei der Berufsberatung

- a** Zur Vorbereitung: Lesen Sie noch einmal die Fragen in Abschnitt 3 und machen Sie sich Notizen.
b Sie sind bei der Berufsberatung: Ihre Partnerin / Ihr Partner übernimmt die Rolle des Berufsberaters, Sie suchen Rat. Spielen Sie. Danach tauschen Sie die Rollen.

| A ist Berufsberaterin / Berufsberater | B sucht Rat |
|--|---|
| Guten Tag. Kommen Sie doch bitte herein. | Guten Tag, mein Name ist ... Ich habe einen Termin bei Ihnen. |
| Ja, bitte setzen Sie sich doch, Frau ... / Herr ... Was kann ich für Sie tun? | Ich muss ... / Ich möchte ... |
| Gut. Was haben Sie zuletzt gemacht? | Ich habe ... gearbeitet. / besucht. / gelernt. |
| Haben Sie Berufserfahrung oder Praktika? | Ja, ich habe ... / Nein, ich ... |
| Haben Sie noch andere Kenntnisse? Zum Beispiel Computer oder Sprachen? | Ja, ich kann / Ich habe einen ...-Kurs gemacht. / Ich habe ... |
| Und welche Wünsche, Vorstellungen haben Sie? | Ich würde gern ... / Ich möchte gern ... Ich kann mir auch vorstellen, ... |
| Haben Sie sich schon irgendwo beworben / vorgestellt? | Ja, ... bei ... / Nein, noch nicht. / Nein, ich wusste nicht, wie ... / Nein, ich beende gerade meine Ausbildung / meinen ... -Kurs / ... |

Abbildung 2: Schritte Band 5, Seite 51, A6

Hier wird – das ist unschwer zu erkennen – das Sprechen geübt; die Lernenden sollen bestimmte Redemittel trainieren, um sie dann später in freier Verwendung bei Bedarf zur Verfügung zu haben. Es dürfte unbestritten sein, dass Übungen dieses Typs notwendig sind, um Lernende *grundsätzlich* in die Lage zu versetzen, in der Fremdsprache zu sprechen. Die charakteristischen Merkmale einer Aufgabe enthält diese Übung indes nicht. Diese Merkmale finden sich jedoch in derselben Lektion zwei Seiten weiter – wenn auch nur ansatzweise – und zwar in folgendem Beispiel:

C3 Sich selbstständig machen

- a** Wählen Sie eine Geschäftsidee: Was brauchen Sie? Was brauchen Sie nicht?
Machen Sie eine Liste. Arbeiten Sie zu zweit.

Garten-Service ● Hausmeister-Service ● Frühstücks-Service ●
 Mietkoch ● Mobiler Tanzlehrer ● Geschirrmobil -Verleih ●
 Bügelservice ● Computer-Notdienst rund um die Uhr ●
 Medikamenten-Bringdienst ● Haushüter ● Balkon-
 Bepflanzungsservice ● Gassi-Service für Hunde ● ...

Garten-Service
 Ich brauche: Ich brauche kein/e/n:
 Gummistiefel Büro
 Gartengeräte Partner
 Ich brauche:
 nur Anzeigen aufgeben und Zettel aufhängen

- b** Stellen Sie Ihre Geschäftsidee vor, die anderen raten.

Wir brauchen vor allem Gummistiefel und Gartengeräte. Ein Büro brauchen wir nicht und auch keine Partner. Wir brauchen nur Anzeigen aufzugeben und Zettel auszuhängen ...

- c** Welche Geschäftsidee gefällt Ihnen am besten?
Entscheiden Sie im Kurs.

Wir brauchen kein Büro.
Ein Büro brauchen wir nicht.

Abbildung 3: Schritte Band 5, Seite 53, C3

Hier erhalten die Lernenden die Möglichkeit, einen Gedankengang tatsächlich zu entwickeln und zu versprachlichen. Allerdings fehlt die explizite Aufforderung an die zu bildenden Zweiergruppen zur reflektierenden Begleitung ihres eigenen Handelns und zur Präsentation der eingeforderten Geschäftsidee. Man wird mit Blick auf das Konzept der Aufgabenorientierung also fragen können (vielleicht sogar: fragen müssen), ob das lernerseitige Sprechen – gerade im Wechsel bzw. Austausch mit anderen Sprechern – nicht stärker eingefordert werden müsste einschließlich der Aufforderung an die Lerner, sich im Rahmen der mit diesem Szenario verbundenen inhaltlichen Zielsetzung Rechenschaft über das eigene Vorgehen abzugeben. Dies könnte den Lernern dabei helfen, die vom Lehrwerk propagierte Kompetenzstufe B1 zu erreichen, von der es im Referenzrahmen zur Aktivität «Vor Publikum sprechen» heißt:

[Der Lerner] Kann eine vorbereitete, unkomplizierte Präsentation zu einem vertrauten Thema aus seinem... Fachgebiet so klar vortragen, dass man ihr meist mühelos folgen kann, wobei die Hauptpunkte hinreichend präzise erläutert werden. [Er] Kann Nachfragen aufgreifen, muss aber möglicherweise um Wiederholung bitten, falls zu schnell gesprochen wurde. (Europarat 2001: 66)

Nun liegt es mir völlig fern, das hier eher zufällig ausgewählte Lehrwerk zu kritisieren, zumal wir alle wissen, dass sich die Qualität eines Lehrwerks eher danach beurteilen lässt, wie damit im konkreten Unterricht umgegangen wird. Aber das Beispiel weist auf einige Probleme hin, die sich bei der Schulung der mündlichen Sprachkompetenz – gerade angesichts der zuvor skizzierten Überlegungen – beinahe zwangsläufig stellen:

- Sprechen und die Reflexion darüber ergeben sich nicht automatisch, insbesondere nicht bei reflexionsungewohnten Lernern. Eine Aufforderung wie «Nun reflektiert mal schön über Euer Sprechen» verbietet sich aus naheliegenden Gründen von selbst. Stattdessen könnte z.B. im vorgegebenen Beispiel eine Aufgabenstellung hilfreich sein, in der die Reflexion gleichsam als natürlicher Bestandteil empfunden wird. Also z.B. «Überlegt in Eurer Gruppe, wie Ihr Eure Präsentation so gestalten könnt, dass Ihr möglichst viele Zuhörer überzeugt. Welche Euch bekannten Strukturen haltet Ihr dabei für besonders wirksam? Kennt Ihr aus anderen Sprachen Strukturen, die Euch vielleicht weiterhelfen? Versucht innerhalb Eurer Gruppe auch die Gründe anzuführen, weshalb Ihr bestimmte Strukturen nicht verwenden wollt.» Nun wird diese Aufgabenstellung natürlich dann ins Leere zielen, wenn sie in ihrer Formulierung zu komplex ist, aber es geht mir an dieser Stelle auch nicht um konkrete Anweisungen, sondern um das Prinzip.
- An dieser Stelle erwarte ich den Einwand, dass ein solches Vorgehen bei einer sprachlich homogenen Lernergruppe ja funktionieren mag, in einer sprachlich heterogenen Gruppe aber scheitern muss. Zugegebenermaßen: Ein berechtigter Einwand! Aber die Mehrsprachigkeitsdidaktik lehrt uns, dass wir gut beraten sind, wenn wir die bei den Lernenden vorhandenen sprachlichen Informationen nutzen, anstatt sie mit aller Macht auszublenden versuchen (vgl. dazu jetzt z.B. etliche Beiträge in Marti-

nez/Reinfried 2006). Muss dies nicht auch für den Erwerb der mündlichen Kompetenz gelten?

- Wir wissen aus den konzeptuellen Überlegungen, aber auch aus den praktischen Erfahrungen mit autonomieförderndem Fremdsprachenunterricht, dass die Bereitstellung von fremdsprachlichem Material ein wichtiger Faktor ist. Für Lernende wäre es also im Rahmen der obigen Aufgabenstellung hilfreich, wenn sie entweder Angaben darüber erhielten, wo sie für die Aufgabenstellung relevantes Material einsehen könnten oder aber wenn ihnen dieses Material zur Verfügung gestellt würde, aus dem sie dann selbst dasjenige auszuwählen hätten, mit dem sie weiter arbeiten wollen.
- Mein Beispiel legt aber den Finger noch auf eine andere Wunde, nämlich den Faktor «Zeit»: Das hier empfohlene Vorgehen erfordert, dass den Lernenden die notwendige Zeit gegeben wird, damit sie sich den einzelnen Schritten im Rahmen der Aufgabenbearbeitung widmen können. Wir erleben also den scheinbaren Widerspruch zwischen einer in der Realzeit eigentlich rasch ablaufenden Sprachproduktion (und im Idealfall natürlich auch rasch erfolgenden mentalen Sprachplanung) und einer sehr ausführlichen Phase zur Vorbereitung der mündlichen Sprachproduktion. Dies ist indes nur dann ein Widerspruch, wenn man die lernerseitigen aktuellen Sprachproduktionen zum Gradmesser des Unterrichtserfolgs macht. Genau dies legt aber der Referenzrahmen insofern nicht nahe, als er ja gerade einen Perspektivenwechsel herbeiführen will: Weg von dem, was der Lerner noch nicht kann und hin zu dem, was er bereits kann und was er gerade dabei ist, für sich weiter zu entwickeln.
- Mit dem letztgenannten Argument liegt ein weiterer Perspektivwechsel nahe: Was bedeutet dies alles für den Lehrenden? Ist er so ohne weiteres in der Lage, die vom Referenzrahmen geforderten Kompetenzeinschätzungen abzugeben? Ohne hinreichende Schulung sicher nicht! Und wie viel schwerer muss eine solche Einschätzung demjenigen Lehrenden fallen, der Deutsch nicht als Muttersprache hat. Gewiss – aber spricht dies gegen den Ansatz? Ich meine, es spricht vielmehr dafür, den Lehrenden dabei zu helfen, den angestrebten Wechsel weg von der Orientierung am Fehlerhaften und hin zu einer stärkeren Berücksichtigung des schon Richtigen, aber auch zu einer ebenso konkreten wie individuellen Förderung zu vollziehen. Die scheinbare Aufgabe alt bekannter Steuerungsmechanismen, an deren Stelle nun stärker eigenverantwortliches – eben: autonomes – Lernerverhalten treten soll, impliziert keineswegs die Abgabe von Verantwortung des Lehrers. Im Gegenteil! Es bringt die Verantwortung dafür mit sich, dass der angestrebte Wechsel in der Beurteilung kontinuierlich und systematisch begleitet wird – und dies geht nur, wenn Lehrende sich auch darauf einlassen, die Entfaltung der Sprechkompetenz beratend zu begleiten.

Im Anschluss an dieses letzte Argument stellt sich die Frage: Wie reagieren Lernende auf all dies? Damit bin ich bei meiner vierten Frage.

4. Wie reagieren Lernende auf die Anforderungen, die durch die «neue» Mündlichkeit an sie gestellt werden?

Über mündliche Sprachproduktion und über das Sprechen im Fremdsprachenunterricht liegen zahlreiche Daten vor, deren Interpretation interessante Aufschlüsse bringt. Sie zeigen z.B., dass Lerner über fertigkeitsspezifische Strategien verfügen (vgl. z.B. Colombo 2005) und weisen beispielsweise aus, dass dem Phänomen der «Aufmerksamkeit» und im Zusammenhang damit auch der Automatisierung besondere Bedeutung zukommt (vgl. z.B. Aguado 2003), wobei der Einfluss und die Rolle von explizitem und deklarativem Wissen zwar als potentiell dem Spracherwerb dienlich angenommen, in seinem tatsächlichen Ausmaß aber nicht bestimmt werden kann (vgl. zu dieser Einschätzung Edmondson 2003). Die hier erwähnten Studien lassen erkennen, dass die lernerseitige mündliche Sprachproduktion sowohl auf der Produkt- als auch auf der Prozessebene als Reflex auf den zuvor erteilten Unterricht angesehen werden kann. Das gilt übrigens auch für das Phänomen der Sprechangst (vgl. dazu z.B. Fischer 2005).

Nun wissen wir trotz der erwähnten (und hier nur ausschnittartig durch die Referenzen erwähnten) Untersuchungen noch wenig darüber, wie Lernende mit einer Mündlichkeit umgehen, deren Schulung sich an den Kriterien orientiert, wie ich sie in der vorangehenden Argumentation angesprochen habe (also Aufgabenorientierung, Kann-Beschreibungen, Bewusstmachung von Lernwegen etc.). Gewiss wissen wir von geglückten Implementierungen und von dauerhaften Kooperationen zwischen Lehrenden und Forschenden, die zu veränderten Unterrichtsszenarien mit entsprechenden Erfolgen führen (Legutke 2006 weist zu Recht darauf hin), aber ich bin (noch) vorsichtig mit einer Generalisierung dieser Einzelbefunde. In meinen Seminaren gehen die Studierenden in Praxisphasen regelmäßig der Frage nach, wie sich fremdsprachendidaktische Konzepte in der Praxis niederschlagen. Die dabei zutage geförderten Befunde sind weder repräsentativ noch in allen Fällen untersuchungsmethodisch entsprechend abgesichert. Episodisch lässt sich aber immer festhalten:

- Selbst dort, wo Lehrmaterialien eine Aufgabenorientierung ermöglichen und Phasen der Reflexion über das eigene Lernen nahe legen, tun sich Lernende schwer damit, wenn sie nicht derartiges Arbeiten gewöhnt sind. Dieser Befund ist alles andere als überraschend, wissen wir doch auch aus der Schulpädagogik, dass offene Unterrichtsformen nicht angeordnet werden können, sondern systematisch entwickelt werden müssen.
- Lernende sind durch die Bewertungspraxis der Institution «Schule» geprägt. Die Vorstellung, z.B. die eigenen Kompetenzen dadurch zu erfas-

sen und zu beschreiben, dass der Lerner zum Ausdruck bringt, was er tatsächlich schon kann, bereitet nicht unerhebliche Mühe. Dies wird z.B. in der Arbeit mit Portfolios deutlich, und zwar nicht nur mit den amtlichen, sondern auch mit den in einige Lehrwerke integrierten (vgl. z.B. für Französisch das Lehrwerk *À Plus*).

- Lehrende, die von Lernertagebüchern überzeugt sind und ihren Einsatz wagen, berichten von z.T. erheblichen Widerständen bei der Einführung und der anfänglichen Arbeit damit.
- Der reflektierte Umgang mit dem eigenen Lernen macht Lernern bisweilen so viel zu schaffen, dass Volkshochschulen sich zu Lehrwerkwechseln veranlasst sahen und sich wieder weg von Lehrwerken orientiert haben, die systematische Lernreflexion anregen.
- Lerner reklamieren, dass sie im «traditionellen» Fremdsprachenunterricht häufig zu wenig Gelegenheit zum Sprechen haben. Allerdings räumen sie auch ein, dass sie die Gelegenheiten zur Entwicklung einer differenzierteren Sprechkompetenz in offenen Aufgabenstellungen und Szenarien nicht selten umgehen, wobei dies möglicherweise eher das Ergebnis einer bestimmten Schulsozialisation ist als die begründete Ablehnung offenerer Unterrichtsszenarien.

Aus diesen Beobachtungen lässt sich ableiten, dass die «neue» Mündlichkeit in einem Begründungszusammenhang wie dem hier entfalteten noch nicht überall im Unterricht angekommen ist (und auch nicht angekommen sein kann) und dass die mit ihr verbundenen grundsätzlichen Veränderungen einer systematischen und kontinuierlichen Hinführung bedürfen. All dies spricht aber nicht dagegen, diese Hinführung wirklich zu betreiben.

Der Beantwortung der Frage, was dies denn alles für das wissenschaftlich begründete Fach Deutsch als Fremdsprache bedeutet, wende ich mich jetzt in meinem letzten kurzen Abschnitt zu.

5. Was bedeutet diese Entwicklung für das wissenschaftlich begründete Fach Deutsch als Fremdsprache?

Unterstellt man, dass die skizzierten Entwicklungen das Fach Deutsch als Fremdsprache in seiner Gesamtheit betreffen, so sind die Umwälzungen beträchtlich. Wenn auch das Sprechen und das Sprechenlernen in der Fremdsprache zum Gegenstand der lernerseitigen Bewusstmachung wird – und ich meine, dass Vieles dafür spricht –, dann wird sich der Unterricht nachhaltig verändern. Der Referenzrahmen legt dies ebenso nahe wie die Aufgabenorientierung. Sprechen wird damit nicht zu einem «bloßen» formorientierten Produktionsvorgang, der es ja *auch* ist und der auch «traditionelles Üben» angezeigt sein lässt, sondern darüber hinaus zu einem reflektierten und zu reflektierenden Handeln mit einer lernerseitig intendierten und bewusst gemachten kommunikativen Zielsetzung. Dabei sehe ich erhebliche Chancen für eine

Effektivierung von Unterricht und von fremdsprachlichem Lernen, aber ich sehe auch die Gefahr einer vorschnellen und ungerechtfertigten Verabsolutierung von – grundsätzlich richtigen – Ideen und Konzepten; wir haben nicht nur im Zusammenhang mit der vorschnellen Übernahme der Kompetenzstufen des Referenzrahmens bei (einigen!) Lehrwerken und Sprachkursangeboten gesehen, dass es eine solche Neigung gibt. Es wäre aus meiner Sicht unangemessen, die zweifelsohne notwendige Intensivierung des Sprechens und des Sprechenslernens mit den genannten Implikationen dadurch zu erkaufen, dass andere Fertigkeiten abgewertet werden. Vielmehr muss Unterricht erreichen, dass mündliche Sprachproduktionen der Lerner auch von diesem her gesehen werden – so wie der Referenzrahmen dies durch die Kompetenzbeschreibungen und durch die positiv gewendeten Selbst- und Fremdeinschätzungen (auch und gerade im Rahmen der Kann-Beschreibungen) ja zu Recht nahe legt. Das schließt mit ein, dass Lernende sich über ihr Sprechen nicht nur in grammatischen Kategorien äußern, sondern auch lernen, das kommunikative Potenzial bestimmter Sprachstrukturen im Rahmen ihrer Intentionen zu erfassen, auszuprobieren, zu hinterfragen und in Bezug auf die eigenen Aneignungsmöglichkeiten und -wege zu bedenken. Auch darüber sollten wir mit Lernenden im Unterricht sprechen und ihnen die Gelegenheit geben, darüber untereinander zu sprechen – nicht nur wegen des dann zweifelsohne authentischen Sprechanlasses. Und wir sollten mutig mit der Erkenntnis umgehen, dass unsere bisherigen Vorstellungen und Praktiken im Umgang mit der Unterrichtszeit einer Veränderung bedürfen, sowohl in Bezug auf die grundsätzlichen curricularen Vorgaben als auch auf die unterrichtlichen Zeittakte; und diese Erkenntnis sollte uns nicht hemmen, sondern eher beflügeln. Die Herausforderungen und die Veränderungen sind also erheblich. Ich meine aber, wir sollten uns ihnen stellen. Und das keineswegs nur, um ein breiteres Publikum davon überzeugen zu können, dass wir es wirklich mit einer «neuen» Mündlichkeit zu tun haben. Wir sind es vielmehr auch unseren Lernenden schuldig.

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2003): Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 32, 11-26.
- Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2006): *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Biechele, Markus / Rösler, Dietmar / Ulrich, Stefan / Würffel, Nicola (2003): *Internet-Aufgaben Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Butzkamm, Wolfgang (2004): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke.

- Colombo, Simona (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Kommunikationsstrategien im geschriebenen und gesprochenen Deutsch italienischer Studierender*. Frankfurt/M.: Lang.
- Edmondson, Willis J. (2003): Output als autonomes Lernen: Spracherwerb und Sprachproduktion aus kognitiver Sicht. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 32, 196-213.
- Edmondson, Willis / House, Juliane (1981): *Let's talk and talk about it. A Pedagogic Interactional Grammar of English*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Fischer, Sylvia (2005): Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht. In: *GFL – German as a Foreign Language* [Online], 3, 31-45. Erhältlich unter: <http://www.gfl-journal.de/3-2005/fischer.html>; zuletzt geprüft: 17.05.2007.
- Kleppin, Karin / Tönshoff, Wolfgang (1998): Lernstrategientraining? Was noch alles in den paar Stunden Französischunterricht? In: *Der fremdsprachliche Unterricht – Französisch* 32 (34), 52-56.
- Königs, Frank G. (1991): Auf dem Weg zu einer neuen Ära des Fremdsprachenunterrichts? Gedanken zur «postkommunikativen Phase» in der Fremdsprachendidaktik. In: *Taller de Letras* 19, 21-42.
- Königs, Frank G. (1993): Wie fertig sind wir mit den Fertigkeiten? Psycholinguistische und lernpsychologische Überlegungen zu den fremdsprachlichen Fertigkeiten und Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 30 (4), 203-210.
- Königs, Frank G. (2005a): Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen und Mehrsprachigkeit – eine lohnende Aufgabe? In: Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen: Narr, 67-81.
- Königs, Frank G. (2005b): Konstruktiv: ja bitte! Konstruktion: warum nicht – aber Konstruktivismus? Gedanken zur Verbindung zwischen einer Lerntheorie und dem Fremdsprachenunterricht in einem Sprachlernzentrum. In: van Leewen, Ruth (Hrsg.): *Sprachenlernen als Investition in die Zukunft. Wirkungskreise eines Sprachlernzentrums. Festschrift für Heinrich P. Kelz zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 447-463.
- Königs, Frank G. (2006): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Überlegungen zur aktuellen Diskussion um ein «neues» Konzept für den Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 115-122.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert. In: *Fremdsprache Deutsch* 24, 5-12.
- Legutke, Michael K. (2006): Aufgabe – Projekt – Szenario. Über die großen Perspektiven und die kleinen Schritte. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2006): *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 140-148.
- Lightbown, Patsy / Spada, Nina (1999): *How Languages are Learned*. Revisited edition. Oxford: Oxford University Press.

- Martinez, Helene / Reinfried, Marcus (Hrsg.) unter Mitarbeit von Marcus Bär (2006): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr.
- Mitchell, Rosamond / Myles, Florence (2004): *Second Language Learning Theories*. Second revisited edition. London: Arnold.
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-von Ditfurth, Marita (2005a): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven. In: Müller-Hartmann, Andreas / Schocker von Ditfurth, Marita (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen: Narr, 1-51.
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2005b): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen/Basel: Francke.
- Rösler, Dietmar (2004): *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Wolff, Dieter (2000): Sprachproduktion als Planung: ein Beitrag zur Psychologie des Sprechens. In: *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 34/47, 11-16.
- Wolff, Dieter (2002): «The proof of the pudding is in the eating» oder warum ich nicht als radikalkonstruktivistischer Mitstreiter von Michael Wendt verstanden werden möchte. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13 (2), 181-186.

Lernziel Standardaussprache

Der bekannte Ausspruch von Mark Twain *«Der Unterschied zwischen dem richtigen Wort und dem beinahe richtigen ist derselbe Unterschied wie zwischen dem Blitz und einem Glühwürmchen.»* kann auch auf die Aussprache bezogen werden. Kleinere Abweichungen von den Normen bzw. von erwarteten Ausspracheformen können zu Missverständnissen und Verständigungsschwierigkeiten führen. Auf der sicheren Seite ist deshalb, wer im Unterricht Deutsch als Fremdsprache einen Aussprachestandard vermittelt bekommt und erlernt, der allgemein verständlich ist und in allen deutschsprachigen Ländern akzeptiert wird. Ausgehend von der Definition von «Standardaussprache» werden in diesem Beitrag aktuelle Untersuchungen aus der Schweiz und aus Deutschland vorgestellt, die einen Vergleich der beiden Standardaussprachen ermöglichen. In einem zweiten Schwerpunkt werden Varianten der Standardaussprache, die im Unterricht DaF / DaZ rezeptiv oder produktiv eine Rolle spielen, an Beispielen demonstriert. Der dritte Teil des Beitrags geht auf Unterrichtsschwerpunkte (in heterogenen Gruppen) ein und gibt methodische Empfehlungen für Hör- und Aussprechübungen.

1. Standardaussprache in Deutschland und in der Schweiz

Das Deutsche als plurizentrische Sprache hat mehrere Sprach- und somit auch Aussprachestandards, deren Beschreibung vom Begriff der Standardaussprache abhängt. Die Sprechwissenschaft geht von drei nationalen Aussprachestandards aus, von denen nur einer, der sog. norddeutsche Standard der Bundesrepublik Deutschland – von uns und anderen Autoren als deutschländischer Aussprachestandard bezeichnet – kodifiziert ist. Österreich und die Schweiz verfügen bisher nicht über eigenständige Aussprachewörterbücher. Das neue hallesche Aussprachewörterbuch (erscheint 2008 bei de Gruyter) wird je ein umfangreiches Kapitel zur Standardaussprache in Österreich und der deutschsprachigen Schweiz enthalten. Eingeschlossen sind jeweils Wortlisten mit Austriazismen und Helvetismen, die im Bereich der Standardaussprache verwendet werden. Diese Kapitel dienen vor allem der Information, sie sind keine Anleitung zum Gebrauch der österreichischen bzw. deutschschweizerischen Standardaussprache.

1.1 Definition Standardaussprache

Zunächst einige Bemerkungen zur Standardaussprache in der Schweiz. Es existieren verschiedene Begriffe, die die Standardsprache /-aussprache umschreiben:

- Hochsprache (Siebenhaar / Wyler 1997)
- Schweizerhochdeutsch (Hove 2002; Bickel 2001)
- deutschschweizerische Standardaussprache (Hove / Haas 2005).

Die letzte Bezeichnung wird in unserem Aussprachewörterbuch verwendet, sie bezeichnet sehr genau, worum es geht, während die anderen Begriffe verschieden interpretiert werden können und nicht explizit auf die Aussprache bezogen sind. Hove und Haas gehen zunächst auf den Begriff der Aussprachekonvention ein und definieren diese als Übereinkunft darüber, welche lautlichen Varianten für die deutschsprachigen Schweizerinnen und Schweizer bei der Verwendung der Standardsprache angebracht sind. Zur Eingrenzung dieser Varianten bietet sich als «Kriterium einzig die kommunikative Reichweite an. Die Aussprache des Hochdeutschen darf nicht so schweizerisch sein, dass dieses außerhalb der Schweiz nicht mehr verstanden wird, andererseits soll sie doch so schweizerisch sein, dass sie von der Deutschschweizer Bevölkerung akzeptiert wird.» (Siebenhaar / Wyler 1997, 19 f.)

In den aktuellen Publikationen zur Aussprache in Deutschland wird von Standardlautung bzw. Standardaussprache gesprochen – der Terminus Standardaussprache wird hier vorgezogen, weil er den suprasegmentalen Bereich einschließt und sich nicht auf die Lautebene beschränkt. Die Standardaussprache unterscheidet sich von der situativ eingeschränkten und überdeutlichen Bühnenaussprache und wird nach dem Ausspracheduden und dem Großen Wörterbuch der deutschen Aussprache als Gebrauchsnorm definiert, die einen umfassenden Geltungsbereich besitzt, also allgemeingültig ist, und von jedem Muttersprachler verstanden werden kann. Folgende Grundsätze werden in beiden Publikationen formuliert (vgl. DUDEN Bd. 6 2000, 34f.; halleische Aussprachewörterbücher – Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache / GWdA 1982, 13, vgl. auch Stock 2001):

- Die Standardaussprache ist für jede Kommunikation verbindlich, in der formbewusst gesprochen wird (Nachrichten, Bühne, Vortrag, Schule, Universität).
- Sie kommt der Sprechwirklichkeit nahe, ohne Anspruch auf vollständige Widerspiegelung der vielfältigen Schattierungen der gesprochenen Sprache zu haben.
- Sie ist überregional, enthält also keine typisch landschaftlichen Ausspracheformen.
- Sie ist einheitlich, Varianten (freie Varianten und Phonemvariation) sind auf ein Mindestmaß beschränkt (DUDEN) bzw. weisen eine gewisse Variationsbreite auf – je nach Sprechsituation (GWdA).
- Sie ist schriftnah, d.h. weitgehend durch das Schriftbild bestimmt.

- Sie ist deutlich, sie unterscheidet die Laute einerseits stärker als die Umgangslautung, andererseits schwächer als die zu erhöhter Deutlichkeit neigende Bühnenaussprache.

Wichtigste Kriterien aus dieser Definition sind Allgemeingültigkeit und Überregionalität.

Die aktuelle Duden-Grammatik (2005, 51 ff.) differenziert genauer und unterscheidet im Bereich der überregionalen Aussprachevarietäten zwischen Explizit-, Über-, Hoch- und Standardlautung und gibt dazu folgende Informationen:

- «Explizitlautung als wortphonologische Bezugsgröße für andere Aussprachevarietäten» (a.a.o., 51) ist ein theoretisches Konstrukt, sie beruht auf dem phonologischen System des Deutschen und geht von der Einzeltausprache – nicht von zusammenhängender Rede aus. Jeder Einzellaute besitzt seine funktionalen artikulatorischen Merkmale (z.B. /s/ in *sanft* [zanft], nicht [zamft]), alle Silben bleiben mit vokalischem Kern erhalten, Kontrast- und emphatische Betonung sind nicht zulässig, sondern nur die «Normalbetonung».
- Die Überlautung dient «bestimmten praktischen Zwecken» (a.a.O., 52), sie wird u. a. bei lauter Umgebung, beim Gesang, beim lautierenden Lesen von Kindern und bei schriftbezogener Aussprache im Diktat verwendet. Als typische Merkmale gegenüber der Explizitlautung werden genannt: Ersatz von Schwa durch Vollvokal, Einschub von silbeninitialem *h*, «Zungen-R», Längung unbetonter Vokale, Doppelkonsonanten an Morphemgrenzen.
- Der Terminus Hochlautung als an der Schriftform orientierte «literarische Sprachform», die auf den Bühnen des deutschen Sprachgebietes einheitlich verwendet werden sollte (a.a.O. 53 f.), wird nur noch im Siebs genutzt (19. Auflage 1969).
- Standardaussprache oder Standardlautung ist eine Gebrauchsnorm, die sich nicht nur unter dem Einfluss der Orthographie, sondern auch durch den der Massenmedien im 20. Jahrhundert durchgesetzt hat. Innerhalb der Standardlautung gibt es «einen breiten Bereich von insbesondere regionaler Variation» (a.a.O. 54) – «Man hört, woher ein Sprecher stammt.» (ebenda) Wie bei der Explizitlautung wird eine Wort-für-Wort-Aussprache vorausgesetzt; es geht also nicht um Verschleifungen, wie sie in der fortlaufenden Rede auftreten. «Allgemeine Kennzeichen der Standardlautung sind ihre Schriftnähe, ihre überregionale Gültigkeit und ihre Tendenz zur Einheitlichkeit.»

Ähnlich wie im letzten Absatz definiert Ammon den Begriff Standardaussprache im «Variantenwörterbuch» (2004, LI) unter «Nationale und regionale Besonderheiten des Standarddeutschen» als «national und regional differenzierte Gebrauchsnormen des richtigen Sprechens» bzw. als «tatsächlicher Gebrauchsstandard professioneller oder geübter Sprecher». Die im Duden Band 6 und im Siebs-Aussprachewörterbuch beschriebenen Formen bezeichnet Ammon als «Idealnorm». Er geht ebenfalls von regionalen Aussprache-

standards aus: «... auf der Ebene der Standardaussprache ... lassen sich ... mindestens sechs große Regionen unterscheiden, ... Unterschiede in der Aussprache sind größtenteils bedingt durch die zugrunde liegenden Dialekte, ... überregionale Hochsprache (Hochlautung) ist weitgehend beschränkt auf Berufssprecher.» (2004, XLVII) Er nähert sich damit der Auffassung von Werner König, der in den 80er Jahren «Die Aussprache des Schriftdeutschen» (1989) in der damaligen Bundesrepublik Deutschland untersucht hat und in einzelnen Orten und Regionen eine teilweise stark variierende Realisierung von Vokalen und Konsonanten feststellte.

Im Gegensatz zu den Definitionen in der Dudengrammatik und bei Ammon sehen die Autoren des halleschen Aussprachewörterbuchs entsprechend den Festlegungen im GWdA und im Ausspracheduden (s.o.) Überregionalität und Einheitlichkeit als einen Standard kennzeichnende Merkmale an. Der Anwendungsbereich der Standardaussprache ist demnach auch nicht nur – wie bei Ammon – auf Berufssprecher beschränkt (viele Berufssprecher müssen übrigens nicht Standard sprechen, wenn sie auf regionaler Ebene tätig sind), sondern «die öffentliche Kommunikation».

1.2 Vergleich der Standardaussprachen Deutschlands und der deutschsprachigen Schweiz

Es gibt nur wenige Publikationen, in denen die Standardaussprachen beider Länder verglichen werden. Drei sollen hier kurz vorgestellt werden.

a) Eine empirische Arbeit, die sich nicht mit der Aussprache von Vokalen und Konsonanten, sondern mit suprasegmentalen Merkmalen befasst, ist die 2005 in den Halleschen Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik publizierte Dissertation von Christiane Ulbrich mit dem Thema «Phonetische Untersuchungen zur Prosodie der Standardvarietäten des Deutschen in der Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und in Österreich». Ulbrich hat vor allem folgende Merkmale auditiv und akustisch untersucht und verglichen: Anzahl satzinterner Pausen, Pausendauer, Realisierung von prosodischen Grenzen mit Grenztonmarkierung, Zahl der betonten Silben innerhalb von Äußerungen, Verhältnis betonter und unbetonter Silben, Art der Akzentrealisierungen, Sprechtempo, Melodieintervalle, Melodieverläufe (insbesondere bei der Realisierung der Akzentsilben) und äußerungsfinale Melodie- bzw. Grundfrequenzkonturen. Die Hypothese, dass die schweizerdeutschen Sprecher eine langsamere Sprechgeschwindigkeit als die deutschen Sprecher aufweisen, konnte übrigens nicht bestätigt werden (vgl. Ulbrich 2005, 160f.). Das steht im Gegensatz zur Aussage Ammons (vgl. unter b): «Im Sprechtempo gibt es hörbare Unterschiede zwischen den nationalen Zentren des Deutschen. Es ist in der Schweiz im Durchschnitt langsamer als in Österreich und in Deutschland.» (Ammon 2004: LIII) Dafür sind nach Ulbrichs Untersuchungen ausgeprägte Melodiebewegungen im Bereich der betonten Silben besonders typisch für die schweizerdeutschen Sprecher, ebenso Dehnungen betonter und Verkürzungen unbetonter Silben, was zu einem größeren quantitativen Unterschied zwischen den Silben führt (ebenda, 224).

b) Die vergleichende Darstellung im Variantenwörterbuch von Ammon (2004) ist nicht als Forschungsarbeit zu bewerten. Ammon beschreibt im Kapitel «Nationale und regionale Besonderheiten des Standarddeutschen» (LI ff.) im Abschnitt *Aussprache* den «tatsächlichen Gebrauchsstandard professioneller oder geübter Sprecherinnen und Sprecher» (ebenda, LI f.). Es handelt sich um eine «kurze Übersicht» prägnanter Erscheinungen, und es ist nicht ausgewiesen, auf welchen Untersuchungen diese Angaben beruhen. Man kann wohl davon ausgehen, dass es sich um «Beobachtungen» handelt, die von den Mitarbeitern der Publikation zugearbeitet wurden. Nicht in allen Punkten stimmen sie mit den Untersuchungen von Ulbrich und Hove überein. Einige Beispiele für Unterschiede zwischen dem Deutschen in (Nord)Deutschland (D) und in der Schweiz (CH) aus dem Einführungsteil des Variantenwörterbuchs sollen im Folgenden wiedergegeben werden:

Allgemeiner Eindruck (ebenda LIII f.)

| CH | D |
|--------|--------------|
| breiig | staccatohaft |

Wortbetonung (ebenda, LIV):

| CH | D |
|---|---|
| stärkere Neigung zur Erstsilbenbetonung | stärkere Neigung zur Stammsilbenbetonung |
| Erstsilbenbetonung bei Lehn- und Fremdwörtern | Zweit- und Drittsilbenbetonung bei Lehn- und Fremdwörtern |
| Buchstabenwörter anfangsbetont | Buchstabenwörter endbetont |

Akzentabstufung im Wort (ebenda, LIV):

| CH | D |
|------------------------------------|--|
| stärker vs. schwach betonter Vokal | betonter Vokal und Schwa |
| keine Endsilbenreduktion | Endsilbenreduktion auf silbische Konsonanten |

Vokale (ebenda, LV ff.):

| CH | D |
|---|---|
| fehlender Stimmritzenverschluss (Glottostop) | harter Stimmeinsatz bzw. Stimmritzenverschluss (Glottostop) |
| unterschiedliche Realisierung von Vokallängen und -kürzen | |
| verdumpte a | helles a |
| <y> häufig wie <i> gesprochen | <y> wie <ü> ausgesprochen |

Konsonanten (ebenda, LVII ff.):

| CH | D |
|--|--|
| fehlende Stimmhaftigkeit in Leniskonsonanten | stimmhafte ungespannte Verschluss- und Reibelaut |
| fehlende Auslautverhärtung | Auslautverhärtung |
| doppelt geschriebene Konsonanten lang | doppelt geschriebene Konsonanten kurz |
| -ig als [ik] | -ig als [iç] |
| <r> immer konsonantisch (gerollt) | <r> konsonantisch oder vokalisches |

c) Die Darstellung von Hove / Haas (2005) im halleschen Aussprachewörterbuch (Aussprachehinweise für die deutschsprachige Schweiz), beruht auf empirischen Untersuchungen. Sie beschreibt detailliert den lautlichen Bereich der deutschschweizerischen Standardaussprache, immer im Vergleich zum deutschländischen Standard, darauf wird unter 1.3 eingegangen.

1.3 Aussprachehinweise für die deutschsprachige Schweiz

Als Grundsatz wird sinngemäß formuliert: Alle Varianten, die für die Aussprache in Deutschland empfohlen werden, sind auch in der Schweiz möglich. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Aussprachemerkmalen, die in der deutschschweizerischen Standardaussprache ebenfalls üblich sind. Auch hier sollen einige Beispiele wesentliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Standardaussprachen der beiden Länder illustrieren:

Akzentuierung: viele Wörter werden in CH anders akzentuiert als in D

- in CH Akzentuierung vorwiegend auf der ersten Silbe:
 - Adjektive auf <-iv>: z.B. *aktiv, intuitiv, konstruktiv*
 - Lehnwörter und Fachbegriffe: z.B. *Büro, Dekor, Kondukteur, Appartement,*
 - Abkürzungen: z.B. *SBB, SRG, CVP*
- in CH wechselnde Positionen der Akzentuierung:
 - Wörter mit Erst- oder Zweitakzentuierung: *Algebra, Araber, Autor, ausführlich, Hornisse, nachher, Orient, Tibet*
 - Wörter mit vorwiegender Zweitakzentuierung: *Motor, Neujahr, obliegen, obsiegen, vorzüglich*
 - Wörter mit Erst- oder Drittakzentuierung: *anerbieten, Nibelungen, Papagei, widerhallen, widerspiegeln, anerkennen*

Glottisschlag: in D Glottisschlag vor anlautendem Vokal im absoluten Wortanlaut, nach Präfixen und in Zusammensetzungen; in CH normalerweise nicht realisiert, außer wenn vokalisches anlautende Silbe stark akzentuiert: z.B. <warum darf er das und ich nicht?>

Langvokale: in D und CH Langvokale lang und gespannt

Kurzvokale: in CH wie auch in D kurz, können aber in CH mit ungespannter oder gespannter Qualität ausgesprochen werden

- D Länge – CH Kürze: Vokal +<r> + Konsonant, z.B. *erst(e)*, *Harz*, *werden*; <-it>, <-iz>, <-ik>, <-tum> (*Appetit*, *Hospiz*, *Kritik*, *Altertum*)
- D Kürze – CH Länge: *Gedächtnis*, *Hochzeit*, *Lorbeer*, *Nachbar*, *Rache*, *rächen*, *Rum*, *Urteil*, *Viertel*, *vierzehn*, *vierzig*

s-Laute: in CH am Wort- oder Silbenende vor Vokal oder Sonorant wird <s> oft als stimmloses Lenis-s realisiert, in D stimmhaftes [z]

r-Laute: in D wie auch in CH sind alle drei r-Allophone möglich, in CH wird aber häufig das Zungenspitzen-r realisiert, in CH sind die konsonantischen r-Laute auch da üblich, wo in D vokalisiert wird

2. Varianten der Standardaussprache im Unterricht DaF / DaZ

Standardaussprachen zeigen sich in vielen Varianten, es gibt sie nicht, «die» Standardaussprache. Diese Variabilität ist wesentlich stärker als im Bereich der Grammatik oder des Lexikons, allerdings werden Aussprachevarianten (meist) unbewusst produziert und (meist) unbewusst rezipiert. Dies gilt allerdings nur für Muttersprachler – Deutschlernende produzieren und rezipieren verschiedene Ausspracheformen und Sprechweisen nach den Sprech- und Hörgewohnheiten, die sie aus der Muttersprache mitbringen.

Wesentliche Varianten der Standardaussprache und ihre Relevanz:

| Varianten der Standardaussprache | Behandlung im Unterricht |
|---|--------------------------|
| <i>individuelle Besonderheiten:</i> sie zu erfassen ist wichtig für das Erkennen relevanter, abstrakter Einheiten und den Aufbau des Phonemsystems | rezeptiv |
| <i>phonostilistische Varianten:</i> je nach Kommunikationssituation schwankt die Artikulationspräzision zwischen hoher Genauigkeit und starken Reduktionen (Lautausfälle, Verschmelzung von Silben) | rezeptiv und produktiv |
| <i>emotionale Varianten:</i> Freude, Ärger, Überraschung oder Angst werden ebenfalls durch die Variation der phonetischen Mittel gestaltet, das geschieht keineswegs nur verbal. | rezeptiv und produktiv |
| <i>gesungene Varianten:</i> unterscheiden sich oft sehr stark voneinander, Texte von Arien sind z.B. teilweise unverständlich, weil grundlegende phonetische Merkmale der gesprochenen Sprache – wie Rhythmus, Betonung, Melodieverlauf, Vokallänge – beim Gesang verändert werden | rezeptiv und produktiv |

Dieser längst nicht vollständige Überblick macht deutlich, in welcher Vieltätigkeit und Farbigkeit der Klang des Deutschen in Erscheinung tritt.

Lehrmaterialien vernachlässigen in der Regel das Bewusstmachen und Üben dieser Varianten. Dabei ist es für eine gelungene Kommunikation unerlässlich, sich auf das Gegenüber und die aktuelle Situation einzustellen. Da es hier neben den kulturellen auch sprachliche und sprecherische Unterschiede zwischen den Sprachen gibt, sind Übungen zum Erkennen individueller und zum Erkennen und Realisieren phonostilistischer, emotionaler und gesungener Varianten sehr wichtig. Bei der richtigen Auswahl von Liedern (das sollten solche mit der gesprochenen Sprache ähnlichen rhythmisch-melodischen Merkmalen sein) sind diese auch sehr gut als Ausspracheübungen geeignet, denn sie garantieren einen hohen Automatisierungseffekt, eine lange Behaltensdauer und stehen für methodische Abwechslung im Unterricht.

3. Unterrichtsschwerpunkte und methodische Empfehlungen für Hör- und Aussprechübungen

Aus zahlreichen kontrastiven Studien und Fehleranalysen (Hirschfeld/Kelz/Müller 2002 ff.) lassen sich Schwerpunkte für sprachlich heterogene Gruppen zusammenstellen:

- Wort- und Wortgruppenakzentuierung, hier geht es um die Akzentstellen und die Mittel der Akzentuierung;
- Rhythmus und Gliederung (Pausierung);
- Sprechmelodie, insbesondere an den Akzentstellen und am Äußerungsende;
- Vokallänge (und -spannung);
- Ö- und Ü-Laute;
- Vokalneueinsatz;
- Konsonantenspannung und Stimmbeteiligung (fortis/stimmlos – lenis/stimmhaft oder lenis/stimmlos in stimmloser Umgebung);
- Ich- und Ach-Laut;
- Hauchlaut [h] – auch im Kontrast zum Vokalneueinsatz (*Hanna - Anna*);
- R-Laute (frikativ – vokalisiert);
- Konsonantenverbindungen (von <pf, ts> bis hin zu *Herbststurm*);
- Assimilationen (z.B. progressiv in der Endung *-en* oder in der Stimmbeteiligung).

Ob diese Schwerpunkte in einer konkreten Gruppe oder für einzelne Lernende tatsächlich relevant sind, sollte durch eine Fehleranalyse (Tonaufnahme) überprüft werden. Für Fortschritte in der Aussprache ist die Phonetik nicht nur in Schwerpunkten zu behandeln, sondern ständig in den Unterricht zu integrieren. Ganz besonders wichtig ist der prosodische Bereich, Übungen zu Wort- und Wortgruppenakzentuierung, zu Rhythmus und Gliederung, zur Sprechmelodie und zur Vokallänge (und -spannung) in betonten Silben können die Fertigkeiten und Fähigkeiten beim Aussprechen und Verstehen wesentlich verbessern.

Beim Lehren und Lernen einer fremden Aussprache geht es dabei prinzipiell – unter Berücksichtigung der ausgangssprachlichen und individuellen Voraussetzungen – um

- die Entwicklung neuer Hörmuster, d.h. das Differenzieren und Identifizieren von prosodischen und lautlichen Merkmalen (darunter fällt auch die Interpretation situativer, stilistischer, emotionaler, regionaler und individueller Aussprachevarianten),
- das Anbahnen und Automatisieren neuer Sprechbewegungen,
- das Identifizieren mit der eigenen Sprechweise in der fremden Sprache, das Abbauen von Sprechhemmungen.

Dafür müssen Lehr- und Lernstrategien entwickelt und mit geeigneten Methoden umgesetzt werden. Folgende Strategien werden in «Dimensionen» vermittelt (Jenkins u.a., Unterrichtsbegleitung 2, 40):

1. Die Lernenden sind *sensibel gegenüber Klangmerkmalen* des Deutschen, sie achten beim Hören auf relevante Merkmale wie Pausierung, Melodieverläufe, Wortakzentuierung, Vokallänge oder Auslautverhärtung.
2. Sie *lernen, dass Klangmerkmale Bedeutungen tragen*, dass bei Veränderung der Merkmale auch die Bedeutung eines Wortes oder einer Äußerung verändert werden kann, z.B. *Rainer, nicht Heiner – Rainer nicht, Heiner; Frau Müller kommt später. – Frau Müller kommt später?; umfahren – umfahren, Staat – Stadt.*
3. Sie lernen *Aussprache als integrierten Teil der Sprache verstehen* (Bezüge zu Wortbildung und Grammatik) und beim Vokabel- und Grammatiklernen auf den Sprachklang zu achten.
4. *Regeln erkennen, lernen, anwenden*: Sie können Ausspracheregeln finden, lernen und anwenden. Sie können sich Kenntnisse aneignen, die ihnen beim Hören und Aussprechen, Lesen und Schreiben, aber auch beim Erschließen der Aussprache neuer Wörter helfen. Sie können Angaben zur Aussprache finden und interpretieren, z.B. in der Wortschatzliste (Angaben zur Position und Länge des betonten Vokals), in Wörterbüchern (Transkription).
5. Sie können *Lernhilfen anwenden*, z.B. Ableitungen zur Lautbildung, Körperbewegungen zur Unterstützung der Betonung.
6. Sie können *abstrahieren und interpretieren*, also z.B. verschiedene R-Realisationen als R erkennen.

Übungen in Lehrwerken sind in der Regel durch methodische Einfallslosigkeit (hören und nachsprechen dominieren, gelegentlich ist etwas zu markieren) und zu wenig Übungsmaterial gekennzeichnet.

Dem können Lehrende entgegenwirken, indem sie selbst mit einfachen Mitteln Übungen entwickeln, wie es in folgenden «Rezepten» vorgeschlagen wird (vgl. *Dimensionen Unterrichtsbegleitung 1*, 88 ff.):

Beispiele (Wörter, Wortgruppen, Sätze) zum Übungsschwerpunkt werden aus einem Text, einer Übung, einer Wortliste herausgesucht oder in / mit der Gruppe gefunden.

Wortakzent / Wortgruppenakzent:

Beispiele werden

- vom Lehrenden vorgelesen, die Lernenden geben betonte Silbe / das betonte Wort (1., 2., 3., ...) an: d.h. sie zeigen bei direkter Hörkontrolle entsprechend viele Finger oder markieren / unterstreichen die betonte Silbe im Text bzw. in der Übung;
- nach Betonung geordnet (1., 2., 3., ...) Silbe / Wort betont;
- nachgesprochen und vorgelesen (bei betonten Silben klatschen, klopfen, stampfen);
- in anderen Kontexten verwendet.

Melodie:

Beispiele werden

- vom Lehrenden vorgelesen (oder gesprochen oder gebrummt), die Lernenden zeigen den finalen Melodieverlauf (mit der Hand) oder tragen ihn im Text ein:
↘ → ↗;
- gelesen und weggelassene Satzzeichen ergänzt;
- nachgesprochen, vorgelesen und in Kontexten verwendet;
- mit der Tonaufnahme synchron mitgesprochen.

Vokale und Konsonanten

Beispiele werden

- vom Lehrenden vorgelesen, die Lernenden zeigen mit Gesten bestimmte Laute / Merkmale (Länge-Kürze, Spannung) oder
- aus einem «Schüttelkasten» (unsortiert neben-, über- und durcheinander geschrieben) herausgesucht und geordnet;
- nachgesprochen, vorgelesen und in Kontexten verwendet.

Für Anfänger eignen sich Familiennamen, die sich für alle Vokale und Konsonanten finden oder konstruieren lassen; sie werden

- in ein gezeichnetes Haus nach Diktat eingetragen (z.B. Wohnung 1 *Müller*, 2 *Mühler*, 3 *Möhler*, 4 *Möller*);
- vom Lehrenden vorgelesen, die Lernenden zeigen bei direkter Hörkontrolle entsprechend viele Finger (Nummer der Wohnung);
- in kurzen Sätzen oder Wortgruppen verwendet.

Zu empfehlen sind auch Lückentexte, die sich aus vorhandenen Texten oder Übungen herstellen lassen:

- bestimmte Vokale / Konsonanten werden nach Diktat oder aus dem Gedächtnis ergänzt;
- die vervollständigten Texte werden mitgesprochen, vorgelesen, gesprochen, variiert.

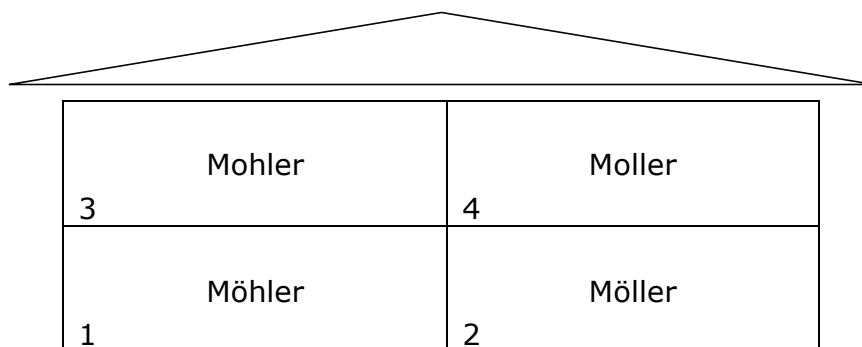
Für alle Vokale und Konsonanten ist das sog. Kofferpacken geeignet, d.h. in den Koffer kommen nur Wörter oder Namen mit einem bestimmten Laut oder Merkmal (z.B. lange Vokale).

Aufeinanderfolgende Übungsschritte, die für ein gutes, systematisches Aussprachetraining zu gehen sind, sollen im Folgenden an einem Beispiel verdeutlicht werden. Das Beispiel ist inzwischen sehr bekannt geworden, es ist bereits im Anfangsunterricht einsetzbar, weil es mit Familiennamen arbeitet, die ideale Minimalpaare darstellen:

Übungsfolge Familiennamen

Die Familiennamen werden nicht isoliert geübt, sie sind situativ eingebettet. 12 Familien suchen eine neue Wohnung, nur vier bekommen eine im Haus. Je nach Übungsschwerpunkt können das lange und kurze Vokale im allgemeinen sein, die O- und U-Laute, die Ö- oder Ü-Laute usw. Die Zahl der Wohnungen lässt sich vergrößern.

1. Namen an Tafel schreiben (Familien, die eine Wohnung suchen)
*Mehler - Meller, Mieler - Miller, Möhler - Möller,
Mühler - Müller, Mohler - Moller, Muhler - Muller*
2. Hörtraining: Haus an die Tafel zeichnen, Wohnungen sind nummeriert. Für ein erneutes Hörtraining können die Namen ausgetauscht werden
 - a) Diktat der Namen (Identifikation): *Wer zieht in welche Wohnung?*



- b) Diskrimination: *Wer wohnt in Wohnung 3 - Mohler oder Möhler?*
 - c) Identifikation: *In welcher Wohnung wohnt Familie Moller?*
3. Bewusstmachung / Korrektur: Artikulation (Ableitung des Ö vom E, des Ü vom I durch Rundung der Lippen bei gleichbleibender Zungenstellung), Laut-Buchstaben-Beziehungen (Transkription)
4. Automatisierung (Nachsprechen / Lesen der Namen): *Möller – Familie Möller – Familie Möller wohnt in Wohnung 2.*
5. produktive Übungen: anderer Satzkontext - Wörter mit gleichem Akzentvokal verwenden (*rote Bohnen, Cola, Mode, Rom, ...*), z.B. *Frau Mohler reist nach Rom.*
6. Anwendung (Variation, freies Sprechen): Beschreibung der Person (*Herr Mohler isst gern ..., trinkt gern ..., interessiert sich für ..., macht Urlaub in ..., ...*)

Eine ausführliche Beschreibung methodischer Fragen mit Übungsvorschlägen findet sich in der Fernstudieneinheit «Phonetik lehren und lernen» (Dieling / Hirschfeld (2000), die Ende 2006 mit eingelegter Audio-CD erschienen ist. (Vgl. auch den Workshop-Beitrag von Ursula Hirschfeld in diesem Band.)

4. Literatur

- Ammon, Ulrich / Bickel, Hans / Ebner, Jakob u.a. (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardaussprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin: de Gruyter.
- Bickel, Hans (2001): Schweizerhochdeutsch: kein minderwertiges Hochdeutsch! Das Deutsche als plurizentrische Sprache aus Schweizer Sicht. *Babylonia*, 2, 19-22.
- Duden Band 6. Aussprachewörterbuch* (2000). bearb. von Max Mangold in Zusammenarbeit mit der Dudenredaktion, Bd. 6, 4. Auflage (1. Auflage 1962., 2. A. 1974, 5. A. 2003). Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Duden Band 4. Die Grammatik* (2005). 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Dudenverlag.
- Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache* (1982). Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Hirschfeld, Ursula / Heinrich P. Kelz / Ursula Müller (Hg.): *Phonetik international. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. Online-Portal www.phonetik-international.de; zuletzt geprüft: 19.05.2007.
- Hove, Ingrid (2002): *Die Aussprache der Standardsprache in der deutschen Schweiz*. Tübingen: Niemeyer (= Phonai 47).
- Hove, Ingrid; Haas, Walter (in Vorb.): Standardaussprache in der deutschsprachigen Schweiz. (Unveröff. Manuskript für das hallesche Aussprachewörterbuch.)
- Jenkins, Eva-Maria / Clalüna, Monika / Hirschfeld, Ursula (2003): *Dimensionen 1 und 2. Unterrichtsbegleitung*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Jenkins, Eva-Maria / Fischer, Roland / Hirschfeld, Ursula / Hirtenlehner, Maria / Clalüna, Monika (2002 - 2006): *Dimensionen 1-3. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Magazin, Lernstationen, CDs*. Ismaning: Hueber Verlag.
- König, Werner (1989): *Atlas zur Aussprache des Schriftdeutschen in der Bundesrepublik Deutschland*, 2 Bde., 1. Aufl. Ismaning: Hueber Verlag.
- Siebenhaar, Beat (1994): Regionale Varianten des Schweizerhochdeutschen. Zur Aussprache des Schweizerhochdeutschen in Bern, Zürich und St. Gallen. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 61, 31-65.
- Siebenhaar, Beat / Wyler, Alfred (1997): *Dialekt und Hochsprache in der deutschsprachigen Schweiz*. 5. vollständig überarbeitete Auflage, Zürich: Edition «P H».
- Siebs (1969): *Deutsche Aussprache. Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch*, hrsg. v. de Boor, Helmut / Moser, Hugo & Winkler, Christian. Berlin: de Gruyter.
- Siebs (2000): *Deutsche Aussprache. Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch*, hrsg. v. de Boor, Helmut / Moser, Hugo & Winkler, Christian. 19. Aufl. Berlin: de Gruyter.
- Stock, Eberhard (2001): Die Standardaussprache des Deutschen. In: Helbig, Gerhard u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. (1. Halbband). Berlin / New York: Peter Lang Verlag, 162-174.
- Ulbrich, Christiane (2005): *Phonetische Untersuchungen zur Prosodie der Standardvarianten des Deutschen in der Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und in Österreich*. Frankfurt/ M.: Peter Lang Verlag (=Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 16).
- <http://www.germanistik.unibe.ch/siebenhaar/index.html>; zuletzt geprüft: 21.05.2007
- <http://www.germa.unibas.ch/seminar/whoiswho/hbickel.htm>; zul. geprüft: 21.05.2007

«Spricht genug Deutsch, um ... » – Überlegungen zur Beurteilung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit

Das Urteil «Der oder die spricht aber gut Deutsch» und erst recht «Er/sie spricht aber nicht gut Deutsch» ist schnell gemacht. Jeder und jede traut sich das Urteil zu: Laien und Fachleute. Laien wahrscheinlich mit noch mehr Selbstsicherheit als manche, deren Beruf und Spezialität es ist, Sprachleistungen zu beurteilen.

Das Urteil darüber, wie gut jemand Deutsch spricht, kann z. B. den Ausschlag dafür geben, ob jemand weiter Deutsch lernt, eine Lehrstelle bekommt oder eingebürgert wird. Nun ist es allerdings keineswegs so, dass die Beurteilung dann, wenn sie besonders folgeschwer ist, Fachleuten vorbehalten bleibt. In der Schweiz entscheiden wie in manchen anderen Ländern Laien darüber, ob jemand über genügend Sprachkenntnisse verfügt, um eingebürgert zu werden. Grundlage der Entscheidung ist entweder ein Einzelgespräch mit einem Beamten oder eine Befragung durch die Einbürgerungskommission.

Eine neuere Untersuchung zur Überprüfung der Sprachkenntnisse im Rahmen des Einbürgerungsverfahrens, die im Auftrag der Eidgenössischen Kommission für Ausländerfragen durchgeführt wurde, bestätigt: 1. Die Bedeutung der Sprachkenntnisse für die Beurteilung der Integration wird in der Praxis sehr verschieden gewichtet und 2. Die Anforderungen an die Sprachkenntnisse sind von Kanton zu Kanton und von Gemeinde zu Gemeinde sehr unterschiedlich (Schneider et al. 2006).

In Gesetzestexten und Verordnungen finden sich oft nur vage Umschreibungen wie «genügende Sprachkenntnisse zur Verständigung mit den Behörden und der einheimischen Bevölkerung»¹. Nur in wenigen Kantonen werden bisher in zusätzlichen Richtlinien und Wegleitungen konkretere Beschreibungen versucht. Bezogen auf die Niveaus des Europäischen Referenzrahmens (Europarat 2001) erstrecken sich die Formulierungen auf ein grosses Niveauspektrum, das von A1 bis B2 reicht. Sehr unterschiedlich ist auch die Art der Prüfungsgespräche. Der Inhalt der Befragung reicht von einfachen Alltagskonversationen über das Abfragen von staatskundlichem Wissen bis zu Gesinnungsprüfungen. Die Beurteilung erfolgt wie gesagt durch Laien, die für diese Aufgabe in der Regel nicht geschult werden. Die Beurteilung ist subjektiv und geschieht in vielen Fällen ohne ausformulierte Kriterien. Zuweilen ist die Beurteilung zudem abhängig vom politischen Klima in der Gemeinde.

¹ Verordnung zum Bürgerrechtsgesetz des Kantons Graubünden vom 13. Dezember 2005, Art. 5.2d.

Es ist davon auszugehen, dass jedes Gespräch zur Überprüfung der Sprachkenntnisse, also auch das in den Einbürgerungskommissionen und das von den Sachbearbeitenden geführte Einzelgespräch, eine Form von Prüfung oder Test ist. Deshalb müssen für solche Prüfungsgespräche, die ja gravierende Konsequenzen für die Betroffenen haben können, auch die gleichen Qualitätskriterien gelten wie sonst für kommunikative mündliche Sprachprüfungen.

Von Prüfungen im Migrationsbereich wird später noch zu reden sein. Denn in vielen Ländern wurden oder werden neue gesetzliche Regelungen für die Zuwanderung beschlossen oder diskutiert. In Zusammenhang damit werden Anforderungen an die Sprachkenntnisse der Migrantinnen und Migranten definiert — und nicht selten verschärft, indem ein hohes Niveau, meist ein globales Niveau für alle Fertigkeiten angesetzt wird.

Welche Deutschkenntnisse ausreichen, was genug ist und was gut genug ist, muss immer in Zusammenhang gesehen werden mit Aufgaben, die erfüllt werden sollen: Spricht genug Deutsch, um ... z. B. als Kellner zu arbeiten, an Elternabenden Fragen zu stellen, ein Studium anzufangen.

Der Beitrag hat vier Teile. Teil 1 befasst sich mit Tendenzen der Forschung zum Prüfen und Testen, um zu sehen welche Orientierungspunkte wir dort gewinnen können. Teil 2 bespricht mehr oder weniger erfreuliche Tendenzen und Trends auf dem Prüfungsmarkt. In der Forschung und auf dem Prüfungsmarkt spielen die Niveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens eine immer grössere Rolle. Daher geht Teil 3 auf Verfahren der Zuordnung von mündlichen Leistungen und mündlichen Prüfungen zu den Niveaus des Referenzrahmens ein. Ein kurzer abschliessender Ausblick formuliert Postulate für die Prüfungsentwicklung — auch in der Schweiz.

Der Beitrag befasst sich nur mit dem Beurteilen mündlicher Kommunikationsfähigkeit in Prüfungen. Aber das Prüfen ist nicht die einzige Möglichkeit der Beurteilung: Sehr wichtige andere Möglichkeiten sind die Selbsteinschätzung, die Partnerbeurteilung, verschiedene Arten informeller Beurteilung und nicht zuletzt das Sprachenportfolio, das es ermöglicht, Informationen über einen längeren Zeitraum zu sammeln und zu dokumentieren. Das Sprachenportfolio dokumentiert auch Prüfungen. Aber es kann viel reicher und informativer sein als die Prüfungen, von denen hier gesprochen wird, allein.

1. Tendenzen in der Forschung

Zumindest in einem Punkt gibt es einen klaren Konsens: Mündliche Kommunikation ist äusserst komplex. Kontrovers ist, welches die wichtigen Komponenten der mündlichen Kommunikationsfähigkeit sind und wie diese im Sprachgebrauch interagieren. Anders gesagt: Können und sollen wir die individuelle Sprachfähigkeit isoliert erfassen oder können und sollen wir die Sprachfähigkeit immer und nur in und mit den Kontexten des Sprachgebrauchs erfassen?

Zahlreiche Untersuchungen gehen der Frage nach, welche Faktoren für die Schwierigkeit kommunikativer Aufgaben bestimmend sind (z. B. Bachman 2001, Ellis 2005, Henrici / Zöfgen 2003, Luo / Skehan 2005, Robinson 2005). Diese Diskussion ist keineswegs rein akademisch. Denn damit zusammen hängt auch die Diskussion, wie bei der Entwicklung von Testaufgaben für die Lernenden ein Maximum an Fairness erreicht werden kann. Es geht um die Grundfrage, ob und inwieweit sich aus der beobachteten Performanz bei der Bewältigung von Aufgaben in bestimmten Kontexten Schlüsse ziehen lassen für die Fähigkeit, Aufgaben in anderen Kontexten zu bewältigen, d.h. inwieweit sich die Ergebnisse mündlicher Prüfungen, in denen ja immer nur für einige wenige Aufgaben Zeit vorhanden ist, generalisieren lassen.

In mündlichen Prüfungen wird gewöhnlich ein bestimmtes Set von Kriterien für die Beurteilung angewendet und eine bestimmte Punktzahl vergeben z. B. für Flüssigkeit, Korrektheit, inhaltliche und sprachliche Komplexität usw. Nun zeigen viele interessante Untersuchungen, dass das Mass der Flüssigkeit, Korrektheit, Komplexität keineswegs nur von der Fähigkeit des Individuums abhängt, sondern wesentlich mitbestimmt wird durch Merkmale der Aufgaben. Beim Sprechen sind unsere Aufmerksamkeitsressourcen für das Planen, Ausführen und Kontrollieren dessen, was wir sagen wollen, beschränkt. Es entsteht daher vielfach ein Zielkonflikt, worauf die Aufmerksamkeit gerichtet werden soll. Wird die Aufmerksamkeit auf inhaltliche Aspekte gerichtet, so ist eher eine flüssige Sprachproduktion zu erwarten; möglicherweise auf Kosten der Korrektheit. Stark strukturierte und vertraute Aufgaben ermöglichen vielfach flüssiges und korrektes Sprechen. Wird eine Begründung verlangt, so werden die Äusserungen vielfach komplexer, eventuell auf Kosten von Flüssigkeit und Korrektheit.

Die Untersuchungen zeigen auch, wie wichtig es ist, so wie im Referenzrahmen zwischen Interaktion (dem dialogischen Sprechen) und der mündlichen Produktion (dem monologischen Sprechen) zu unterscheiden und auch in mündliche Prüfungen bewusst Aufgaben für Interaktion und Produktion vorzusehen. Für das monologische Sprechen ist in der Realität — und teilweise auch in Prüfungen — eine gewisse Planungszeit vorgesehen. Länge und Anweisungen für die Planung haben wiederum Einfluss auf Flüssigkeit, Korrektheit und Komplexität der mündlichen Leistung. Die vorliegenden Untersuchungen kommen allerdings nicht alle zu den gleichen Ergebnissen. Das liegt zum einen an der unterschiedlichen Anlage der Untersuchungen, zum andern und vor allem aber daran, dass die Einflussfaktoren nicht isoliert wirken, sondern die Leistung immer durch ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren der jeweiligen Aufgabe und des jeweiligen Kontexts bestimmt wird.

Solche Forschungsarbeiten geben uns deutliche Hinweise darauf, wie problematisch es ist, Aussagen über Flüssigkeit, Korrektheit oder Komplexität des Sprechens zu machen, ohne Bezug zu nehmen auf die Aufgabenstellung und auf den Kontext der Sprachverwendung.

Zwei Beispiele konkreter Forschungsarbeiten sollen die Frage der Fairness der Beurteilung verdeutlichen. Das erste ist ein Beispiel qualitativer, das zweite ein Beispiel quantitativer Forschung.

Beispiel 1:

Annie Brown (2005) hat eine detaillierte vergleichende Diskursanalyse von zwei Prüfungsgesprächen des Typs Interviewgespräch durchgeführt. In den zwei Prüfungsgesprächen wurde dieselbe Kandidatin befragt, jedoch von zwei verschiedenen Prüfenden. Das Forschungsinteresse bestand darin festzustellen, 1. worin sich Prüfende in der Rolle der Interlokutoren unterscheiden, 2. welche Auswirkungen die Unterschiede auf die Leistung der Geprüften haben und 3. welche Konsequenzen dies für die Beurteilung der Leistungen hat.

Die Analyse der zwei Prüfungsgespräche zeigt sehr deutlich, wie stark sich die beiden Prüfenden in ihrer Gesprächsführung unterscheiden: in der Art wie und wie viel Hilfen sie geben, wie sie fragen, wie viel Redezeit sie selbst beanspruchen und wie viel Zeit sie dem Kandidaten für Antworten lassen.

Die Detailanalysen veranschaulichen auch sehr schön, dass die Qualität dessen, was die Kandidatin zeigt, erheblich davon abhängt, was die Prüfenden erlauben oder herausholen. Die Geprüfte erscheint in den zwei Gesprächen als unterschiedlich kompetent.

Die Leistungen der Kandidatin wurden auf der Basis von Aufzeichnungen durch unabhängige Beurteiler bewertet. Die Beurteiler kamen für die zwei Gespräche zu klar unterschiedlichen Beurteilungen. Sie bemerkten zwar das unterschiedliche Prüerverhalten, abstrahierten dann jedoch davon und beurteilten, wie sie es als ihre Aufgabe ansahen, allein die individuelle Fähigkeit des Prüflings.

Die Untersuchung zeigt ein Dilemma: Gegenstand des Testens ist die individuelle Kompetenz. Interaktion aber ist Zusammenarbeit. In der Interaktion wird das Produkt ko-konstruiert. Beide Gesprächspartner tragen zum Gelingen und zur Qualität des Gesprächs bei.

Die Untersuchung von Annie Brown stellt die Frage nach der Fairness des Prüfungsgesprächs. Ein Weg, Fairness zu erhöhen, ist eine intensive Prüferschulung. Eine andere «Lösung» besteht darin, den echten Interlokutor aus der Prüfung zu eliminieren. Dies geschieht in mündlichen Prüfungen, bei denen die Stimuli auf Band gesprochen sind und die Prüflinge ihre Antworten auf Band sprechen, wie zum Beispiel in der Sprachprüfung für die Zulassung zum Studium in Deutschland *TestDaF*.

Beispiel 2:

Gegenstand einer empirischen Untersuchung von Thomas Eckes (2005) war die Fairness der Beurteilung durch die geschulten *TestDaF*-Korrektoren bzw. -Rater. Ich beschränke mich hier auf die Ergebnisse zur Beurteilung des Mündlichen.

Thomas Eckes hat die Strenge bzw. Milde der *TestDaF*-Beurteiler untersucht. In die Untersuchung einbezogen waren Aufzeichnungen der mündlichen Prüfungen von rund 1'350 KandidatInnen aus *TestDaF*-Zentren in Deutschland und über vierzig anderen Ländern. Die Aufzeichnungen wurden zentral von jeweils zwei Ratern nach klaren Kriterien beurteilt. Involviert waren insgesamt 31 Rater (26 weibliche und 5 männliche Beurteilende).

Die Strenge der Beurteilung wurde zusammen mit der Aufgabenschwierigkeit und dem Leistungswert in einer Raschanalyse auf einer Skala mit Null als Mittelpunkt abgebildet. Dabei steht Null für weder streng noch milde, d. h. fair. Die Untersuchung zeigte erhebliche Unterschiede in der Strenge der Beurteilung. Bei fairer Beurteilung wären 17 % der Geprüften anders eingestuft worden, und zwar 23 KandidatInnen ein Niveau tiefer und 208 ein Niveau höher!

Nun ist ja die Strenge der Beurteilenden nicht Teil der Kompetenz des Lernenden. Eingehen in die Beurteilung sollten die Fähigkeit der Lerner und die Schwierigkeit der Aufgabe, nicht aber die unterschiedliche Strenge der Beurteilung. Nachdem das Problem bei *TestDaF* identifiziert war, wird jetzt die Beurteilerstrenge der Rater laufend kontrolliert. Die Prüfungsergebnisse im Sprechen und Schreiben werden auf der Basis von fairen Werten mitgeteilt, d. h. nachdem die vergebenen Punkte unter Berücksichtigung der Prüferstrenge angepasst wurden.

In der Forschungsgemeinschaft der Sprachtester ist das Bewusstsein für Fragen der Fairness und für die ethischen Aspekte des Testens allgemein gewachsen. So plädieren Forscher dafür, die klassischen Formen der Validität wie Augenscheinvalidität und Konstruktvalidität zu ergänzen um den Aspekt der «consequential validity». Das bedeutet, dass auch die Folgen des Testens in die Validitätsprüfung einbezogen werden müssen. Tests können nicht als valide betrachtet werden, wenn sich zeigt, dass sie negative Konsequenzen haben (Shohamy 2001), wenn sie z. B. missbraucht werden für die Steuerung des Migrationsflusses.

Prüfen und Testen bedeutet auch Ausüben von Macht. Angesichts der aktuellen Entwicklungen und weil Prüfungen im Migrationsbereich sehr einschneidende Konsequenzen für das Leben der Betroffenen haben können, postuliert der Europarat im Rahmen des Projekts «Language Policies for Democratic Citizenship and Social Inclusion», dass überall dort, wo im Zusammenhang mit Zuwanderung und Einbürgerung Sprachprüfungen durchgeführt oder eingeführt werden, unbedingt ethische und technische Standards erfüllt werden müssen².

² Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/moyen_termes_FR.asp; zuletzt geprüft: 21.05.2007.

2. Tendenzen auf dem Prüfungsmarkt

Es ist unverkennbar, dass die Bedeutung von Prüfungen zugenommen hat und wohl weiter zunimmt. Das sehen manche mit Besorgnis und meinen, daran sei ganz wesentlich der Referenzrahmen schuld (z. B. Krumm 2006), womit man dem Referenzrahmen wohl Unrecht tut, vor allem aber dessen Wirkungsmöglichkeit überschätzt und die Wirkung gesellschaftlicher Kräfte unterschätzt.

Im Prüfungswesen lässt sich eine auffallende Tendenz feststellen, Prüfungen für mehrere Sprachen parallel zu entwickeln. Beispiele sind *DIALANG* oder *BULATS* und manche andere Tests, die sich auf dem Internet finden. Diese Prüfungen, die teilweise durchaus ihre Vorzüge aufweisen, haben vielfach keinen Prüfungsteil zum Sprechen (oder nur einen fakultativen, zusätzlich zu bezahlenden Teil Sprechen). Der Prüfungsteil zum Sprechen fehlt teilweise aus ökonomischen und teilweise aus technischen Gründen.

Problematisch wird es, wenn auf der Basis der vorhandenen Prüfungsteile die Ergebnisse verallgemeinert werden für die Kommunikationsfähigkeit generell, einschliesslich des Sprechens. Nicht selten geschieht dies unter Bezugnahme auf die Niveaubeschreibungen des Referenzrahmens.

Erfreulich ist die Tatsache, dass mehr Prüfungen für die unteren Niveaus entwickelt werden und zwar sowohl für Erwachsene (z. B. *Start1/2* und *A2 Grundstufe Deutsch*) als auch für Jugendliche (z. B. *KID* = Kompetenz in Deutsch, *Fit in Deutsch* und das *Zertifikat Deutsch für Jugendliche*; vgl. dazu den Beitrag von Studer in diesem Band).

Diese Prüfungen verzichten sinnvollerweise nicht auf mündliche Prüfungen, was durchaus positive Rückwirkungen auf den Stellenwert des Mündlichen auch im schulischen Fremdsprachenunterricht haben dürfte.

Im Migrationsbereich entsteht ein grosser Markt für Sprachprüfungen, denn verschiedene Länder verlangen schon vor der Einreise, andere für die Verlängerung der Aufenthaltsbewilligung oder für die Niederlassung und natürlich für die Einbürgerung einen Nachweis der Sprachkenntnisse durch Prüfungen.

Dabei lassen sich bedenkliche Tendenzen feststellen. Zum einen eine Tendenz zu Paketlösungen: Man übernimmt eine bestehende Prüfung und schreibt so ein einheitliches Niveau für alle Fertigkeiten vor. Zum andern die Tendenz, das Niveau ohne differenzierte Begründung recht hoch anzusetzen. In Österreich wird beispielsweise global das Niveau A2, in Deutschland B1 verlangt. Bei der Festsetzung des Niveaus wird — teilweise sogar auf Gesetzesebene — auf den Referenzrahmen Bezug genommen, allerdings nur auf die Globalskala des Referenzrahmens.

Gesetzliche Bestimmungen, Lehrwerke und Prüfungen machen oft das Erreichen globaler Niveaus (A1, A2 oder B1) mit einem ausgeglichenen Profil in allen Fertigkeiten zum Normalfall. Ein zentrales Anliegen des Referenzrahmens ist aber gerade die Förderung und Anerkennung «ungleichmässiger Profile» mit ungleich entwickelten Fertigkeiten. Die vielen Einzelskalen, die im GER

enthalten sind, sollen helfen, die Planung von Zielen, Lernmodulen und Anerkennungsmöglichkeiten für partielle Kompetenzen zu erleichtern.

Im erwähnten Bericht zuhanden der Eidgenössischen Ausländerkommission wurde vorgeschlagen, falls eine Sprachprüfung für die Einbürgerung eingeführt werden sollte, nur die Überprüfung des Mündlichen (Hörverstehen und Sprechen) als obligatorischen Teil und zusätzlich fakultative Module für die anderen Fertigkeiten vorzusehen. Vorgängig aber müsste erreicht werden, dass man sich möglichst gesamtschweizerisch auf ein Kompetenzprofil einigt. Als Hilfe für eine solche Einigung könnten Videoaufzeichnungen dienen, welche Leistungen auf verschiedenen Niveaus illustrieren (Vgl. Teil 3).

Es lässt sich ein deutlicher Trend feststellen, Prüfungen zum Sprechen weitgehend zu standardisieren und ökonomischer zu gestalten. Mündliche Prüfungen sind teuer, weil sie — auch wenn Paarprüfungen oder Gruppenprüfungen verwendet werden — die teure Zeit der Prüfer und Beurteiler in Anspruch nehmen. Am zeitaufwendigsten (aber auch sonst nicht unproblematisch) ist das klassische Prüfungsgespräch, z. B. in der Form des *Oral Proficiency Interviews* (OPI).

Die Zeit der Prüfer wird eingespart beim simulierten Prüfungsgespräch (SOPI), bei dem Stimuli auf Tonband gesprochen sind und die Reaktionen der Kandidatinnen und Kandidaten auf Band aufgezeichnet werden. Dieses Verfahren, das z. B. der Prüfung *TestDaF* zugrunde liegt, wird immer beliebter, denn es hat u. a. den Vorteil, dass die Prüfungen im Heimatland der Lernenden durchgeführt und zentral bewertet werden können.

Das Problem liegt darin, dass es in dem simulierten Gespräch keinen echten Interaktionspartner gibt. Solche Testformen sind für Studierende durchaus zumutbar, wenn sie sich entsprechend auf die Prüfungsform vorbereiten können. Bei *TestDaF* ist durchaus noch die Absicht zu erkennen, Aufgaben zu stellen, welche die Realität simulieren.

Problematischer sind Prüfungen des Typs *PhonePass*³, bei denen nicht nur der Interaktionspartner, sondern auch der Beurteilende eingespart wird. Auch solche Prüfungen, die man übers Telefon machen kann, die vom Computer ausgewertet werden und bei denen man unmittelbar ein Feedback erhält, können für bestimmte Zwecke, z. B. eine schnelle Einstufung, vertretbar sein. Aber überprüft werden in diesen «mündlichen Prüfungen» in der Regel nur Satzbau, Wortschatz, Flüssigkeit und Aussprache, d. h. Bereiche, die sich durch den Computer auswerten lassen. Kommunikative Aufgaben, sprachliches Handeln und Interaktion kommen hier nicht vor. Es ist eine erschreckende Perspektive, dass sich solche Tests im Migrationsbereich durchsetzen könnten.

In Holland wurde ein solcher Test ausgearbeitet, der schon im Heimatland vor der Zuwanderung abgelegt werden soll. Der Test «Toets Gesproken Nederlands» (TGN) wurde nach dem Vorbild von Phone Pass entwickelt. Im Telefon-

³ Auch bekannt unter dem Namen *Spoken English Tests* (SET), neu «Versant for English»; Online: http://harcourtassessment.com/hai/Images/dotCom/VersantTest/Versant_English_TechManual.pdf; zuletzt geprüft: 03.06.2007.

test für MigrantInnen gibt es jedoch noch weniger Aufgabenformen als in *PhonePass*, nämlich

1. Nachsprechen von Sätzen (Sätze mit 2 bis 13 Wörtern; 23 Stimuli);
2. Kurze Antworten auf Fragen wie «Ist der Januar ein Tag oder ein Monat?» (13 Stimuli);
3. Zu einem gehörten Wort das Gegenteil nennen (z. B. Stimulus «tief», erwartete Antwort «hoch»; 9 Stimuli).

Die Tests werden automatisch per Computer ausgewertet. Im Auswertungsalgorithmus wird erstens berücksichtigt, was gesagt wird: Wird das erwartete Wort gesagt, entspricht der wiederholte Satz dem Satzbau im Stimulus? Auswertungskriterien sind also Wortschatz und bedingt «Satzbau». Zweitens wird ausgewertet, wie etwas gesagt wird; gemessen werden Aussprache und Flüssigkeit. Dies sind Bereiche, die heute mit Hilfe der Spracherkennung vom Computer recht zuverlässig ausgewertet werden können. Insgesamt sind es also 45 unter Aufsicht ins Telefon gesprochene Antworten auf künstliche Aufgaben, die darüber entscheiden, ob die mündlichen Holländischkenntnisse ausreichen, um ins Land einreisen zu können oder im Land bleiben zu dürfen.

Es gibt in diesem Test noch zwei Aufgaben, in denen die Prüflinge aufgefordert werden, das Gehörte nachzuerzählen. Allerdings werden diese zwei Aufgaben, bei denen die Prüflinge jeweils 30 Sekunden freier sprechen müssen und können, nicht ausgewertet und für das Ergebnis der Prüfung nicht berücksichtigt. Es wirkt fast zynisch, wenn es im Bericht zur Testentwicklung heisst, die KandidatInnen würden absichtlich nicht darüber informiert, dass diese zwei Aufgaben für die Bewertung keine Rolle spielen. Man wolle die Anweisungen nicht verkomplizieren und verhindern, dass die Kandidaten dann diese zwei Aufgaben auslassen. Aber man brauche die Aufzeichnungen für die Validierung des Tests, denn diese freieren Äusserungen könnten einen Eindruck vom Sprachniveau der Geprüften vermitteln (de Jong et al. 2005).

Mit viel statistischem Aufwand wird aufgezeigt, dass sich hohe Korrelationen zwischen den Ergebnissen in diesem Telefontest und in anderen so genannt kommunikativen Tests und Lehrerbeurteilungen ergaben. Aber es bleibt mehr als fragwürdig, ob dieser Test valide ist, ob auf dieser Basis Aussagen darüber gemacht werden können, wie gut jemand in realen Gesprächssituationen zurecht kommt. Ärgerlich ist, dass die Ergebnisse (die erreichten Punkte) in diesem künstlichen Test «übersetzt» werden in Deskriptoren des Referenzrahmens.

Der Test ist zum Glück auch in den Niederlanden umstritten. Das Beispiel aber zeigt, wie gross die Versuchung ist, Tests einzusetzen, für die es keine menschlichen Gesprächspartner und keine menschlichen Bewerter braucht. Ökonomisch gesehen ist das zwar der ideale Test für die Sprechfähigkeit. Aber können wir uns Tests zur Feststellung der Gesprächsfähigkeit wünschen, bei denen kein Gespräch stattfindet?

3. Die Zuordnung von mündlichen Prüfungen zum Europäischen Referenzrahmen

Viele Sprachprüfungen haben sich in Bezug auf den Referenzrahmen situiert – und manche werben damit. Aber bisher handelt es sich nur um mehr oder weniger begründete Selbstdeklarationen. Um echte Transparenz und eine zuverlässige Zuordnung von Prüfungen zu den Referenzniveaus zu ermöglichen, hat der Europarat ein Handbuch ausarbeiten lassen. Die Pilotfassung (Council of Europe 2003) wird in Zusammenarbeit mit vielen Prüfungsinstitutionen und Spezialisten erprobt. Verbunden mit der Erprobung entstehen Hilfsmittel für die Zuordnung von Sprachprüfungen zum Referenzrahmen, vor allem Videoaufzeichnungen, welche mit typischen Lernerleistungen die Referenzniveaus illustrieren, ein Korpus mit eingestuften schriftlichen Arbeiten sowie kalibrierte Test-Items zum Hör und Leseverstehen. Das Handbuch sieht folgende Verfahrensschritte vor:

- *Familiarisierung*: Diejenigen, die ihre Prüfung den Referenzniveaus des Europarats zuordnen möchten, sollten den Referenzrahmen gut kennen und sich besonders mit den Kompetenzbeschreibungen vertraut machen, nicht nur indem sie die Deskriptoren lesen, sondern auch indem sie sie z. B. zur Selbsteinschätzung anwenden oder ihr Verständnis durch Sortieraufgaben überprüfen.
- *Spezifizierung*: Die Testverantwortlichen sollten die Prüfungsteile und Aufgaben differenziert in Bezug auf die Kategorien des Referenzrahmens und auf die Kompetenzbeschreibungen in den verschiedenen Skalen beschreiben.
- *Standardisierung*: Hier geht es darum, ein gemeinsames Verständnis für die Referenzniveaus aufbauen und zwar anhand von Videos und Modell-Aufgaben. Das gewonnene Verständnis für die Niveaus soll dann auf Aufgaben, Prüfungen und Leistungen von KandidatInnen angewendet werden.
- *Empirische Validierung*: In dieser Phase werden dann statistische Verfahren verwendet, um die Daten zu analysieren und die Zuordnung zu den Referenzniveaus zu kontrollieren.

Für die Phase der Standardisierung werden für das Mündliche Videoaufzeichnungen mit niveautypischen Lernerproduktionen bereitgestellt, die in so genannten Benchmarking-Konferenzen von einer Expertengruppe auf der Basis der Beurteilungsraster und Skalen des Referenzrahmens beurteilt und eingestuft wurden.

Für Englisch und Französisch liegen inzwischen DVDs mit Lernerbeispielen, die Leistungen auf den verschiedenen Niveaus und Zwischenniveaus des Referenzrahmens illustrieren, vor. Für das Deutsche sind bisher nur in *Profil deutsch* (Glaboniat et al. 2005) Tonaufzeichnungen von Lernerproduktionen auf den verschiedenen Niveaus des Referenzrahmens zugänglich. Von Vorteil ist, dass die Beispiele kommentiert sind und man seine eigene Beurteilung mit

der Beurteilung durch die Autoren von *Profile deutsch* vergleichen kann. Allerdings beruht die Beurteilung nur auf der Einschätzung durch die Autoren und nicht auf einer breiten, kontrollierten Konsensbildung wie sie durch das Benchmarking-Verfahren angestrebt wird.

2005 und 2006 fanden auf Initiative des Europarats zwei Benchmarking-Veranstaltungen zur Zuordnung mündlicher Produktionen von DaF-Lernenden zu den Skalen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* statt, die erste unter der Leitung des Goethe Instituts in München, die zweite unter Leitung des ÖSD in Zusammenarbeit mit der Universität Fribourg in Wien. Ziel der Seminare war es, Beispiele mündlicher Produktion und Interaktion zu finden, welche die Referenzniveaus für die deutsche Sprache möglichst anschaulich und treffend illustrieren⁴.

Das Konzept des Benchmarking geht davon aus, dass Subjektivität wesentlich zum Beurteilen gehört, dass die Subjektivität aber durch die Anwendung klarer Verfahrensregeln kontrolliert und in einen begründeten Konsens überführt werden kann. Wichtig ist, dass die Beurteilenden sehr vertraut sind mit den Deskriptoren des Referenzrahmens, und zwar sowohl mit den Deskriptoren, die beschreiben, was Lernende typischerweise auf einem bestimmten Niveau in Interaktion und Produktion tun können, als auch mit den Kompetenzbeschreibungen für die Qualität, d. h. dafür, wie gut sie etwas tun können.

DVDs mit kommentierten Referenzleistungen können verschiedene Funktionen haben:

1. Zuordnung von mündlichen Prüfungen und Lernerleistungen zum Referenzrahmen;
2. Sensibilisierung und Konsensbildung in Bezug auf die Interpretation der Referenzniveaus;
3. Prüferschulung.

4. Ein kurzer Blick in die Zukunft

Der Nachweis, dass ein Examen verantwortlich und mit kontrollierten Verfahren dem Referenzrahmen zugeordnet wurde, dürfte zu einem Qualitätsstandard werden.

Es sollte unbedingt bald auch ein Handbuch für die Zuordnung von Prüfungen zum Referenzrahmen im schulischen Kontext ausgearbeitet werden, welches Verfahren und Instrumente beschreibt, die von Lehrerteams nach einer entsprechenden Fortbildung angewendet werden könnten.

⁴ Informationen über die Benchmarking-Tagungen und die DVD mit den eingestuft und kommentierten Lernerbeispielen werden über die Website des Europarats zugänglich sein: www.coe.int/portfolio > Material illustrating the CEFR levels; zuletzt geprüft: 03.06.2007.

Bei der Entwicklung von Prüfungen im Migrationsbereich sollte nicht einfach von globalen Niveaus (A1, A2 oder B1) her gedacht werden, sondern von den im Referenzrahmen unter dem Gesichtspunkt der Mehrsprachigkeit favorisierten Konzepten ungleichmässiger Kompetenzprofile und partieller Kompetenzen. Dies müsste mit Berufung auf den Referenzrahmen gegenüber den Entscheidungsträgern und Behörden immer wieder betont werden.

Für den Migrationsbereich in der Schweiz wäre es wünschenswert, über Referenzvideos zu verfügen, welche die Niveaus und Zwischenniveaus von A1 bis B1 illustrieren. Diese beurteilten und den Niveaus des Referenzrahmens zugeordneten Videos könnten dazu dienen, zusammen mit den Verantwortlichen für Einbürgerungsprüfungen einen Konsens über die erwarteten Sprachkenntnisse zu finden. Sie könnten ausserdem dazu verwendet werden, für die EinbürgerungskandidatInnen zu illustrieren, welche Sprachkenntnisse von ihnen erwartet werden (und welche Leistungen nicht ausreichen). Die Aufzeichnungen würden schliesslich nützlich sein als Anschauungs- und Prüferschulungsmaterial für die Aus- und Fortbildung von Fachpersonen in Einbürgerungskommissionen, von Sachbearbeitenden oder von Prüfenden in akkreditierten Prüfungsinstitutionen.

Was wir nach meiner Einschätzung für die Zukunft brauchen, und zwar auch für die Schweiz, sind:

1. Modulare Prüfungen, aus denen die Interessenten sich einzelne Module zu verschiedenen Fertigkeiten und zwar auf unterschiedlichen Niveaus auswählen könnten.
2. Besonders in der Schweiz brauchen wir Module und Aufgaben mündlicher Prüfungen, die nach Wahl in der Standardsprache und/oder in Dialekt durchgeführt werden könnten (oder auch in einer Mischung von beidem).
3. Schliesslich sollten — auch im Hinblick auf die für die Schule angestrebte integrierte Sprachendidaktik — Module und Aufgaben entwickelt werden, die es ermöglichen, mehrsprachige Kommunikation zu evaluieren — und damit auch zu valorisieren. Das wären Tests/Aufgaben, die es erlauben zu zeigen, dass man Kenntnisse in mehreren Sprachen nutzen kann, z. B. in mehrsprachigen Kommunikationssituationen oder in Situationen der Sprachmittlung.

Literaturangaben

Brown, Annie (2005): *Interviewer Variability in Oral Proficiency Interviews*. Frankfurt am Main u. a.: Lang (= Language Testing and Evaluation 4).

Council of Europe (2003): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEF). Manual, Preliminary Pilot Version*. Strasbourg: Language Policies. Online: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/Manual.html; zuletzt geprüft: 21.05. 2007.

- De Jong, John H.A.L / Kerkhoff, Anne / Lennig, Matthew / Poelmans, Petra (2005): *Verantwoording Toets Gesproken Nederlands*. CINOP. Online: www.cinop.nl; zuletzt geprüft: 21.05.2007.
- Eckes, Thomas (2005): Examining Rater Effects in TestDaF Writing and Speaking Performance Assessments: A Many-Facet Rasch Analysis. In: *Language Assessment Quarterly*, 2(3), 197–221.
- Ellis, Rod (Hrsg.) (2005): *Planning and task performance in a second language*. Philadelphia: John Benjamins.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin u.a.: Langenscheidt. Online-Version: www.goethe.de/referenzrahmen; zuletzt geprüft: 21.05.2007.
- Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen – Kannbeschreibungen – Kommunikative Mittel - Niveau A1 - A2 - B1 - B2 - C1 - C2*, mit CD-ROM. München: Langenscheidt.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Begegnungssprache Deutsch – Über Lehren. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.) (2006): *Begegnungssprache Deutsch - Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundsatzfragen*. Innsbruck / Wien: Studienverlag, 33-45.
- Luo, Shaoqian Sheila / Skehan, Peter (2005): Re-examining Factors that Affect Task Difficulty in TBLA. In: *International Conference on Task-Based Language Teaching*. September 21-23, 2005, Belgium. Online: http://www.tbtl.org/download/luo_skehan.doc; zuletzt geprüft: 21.05.2007.
- Robinson, Peter (2005): Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. In: *IRAL* 43, 1–32.
- Schneider, Günther (2006): Warum man vor dem Referenzrahmen Angst haben kann, aber nicht Angst haben muss. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.) (2006): *Begegnungssprache Deutsch - Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundsatzfragen*. Innsbruck / Wien: Studienverlag, 167-181.
- Schneider, Günther / Neuner-Anfindsen, Stefanie / Sauter, Peter / Studer, Thomas / Wertenschlag, Lukas / Widmer, Corinne (2006): *Rahmenkonzept für den Nachweis der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit im Hinblick auf die Einbürgerung*. Kurzbericht. Online: http://www.eka-cfe.ch/d/Doku/Kurzbericht_Rahmenkonzept.pdf; zuletzt geprüft: 21.05.2007.
- Shohamy, Elana (2001): *The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests*. Harlow: Longman.

Deutsch sprechen im DaF- und DaZ-Unterricht
Konzepte und Thesen

Schriftdeutsch sprechen?

Aufgrund der Diglossie ist das Deutsch Sprechenlernen in der Deutschschweiz so eine Sache. Die Problematik ist nicht neu: In Deutschkursen wird mündlich ein anderes Deutsch gelernt (nämlich Hoch-, Schrift- bzw. Standarddeutsch¹), als die Lernenden dann ausserhalb des Unterrichts hauptsächlich zu hören bekommen. Mit entsprechenden Hilfestellungen, etwa rezeptiven Aufgaben zum Schwyzerdütschen, versuchen Deutschschweizer Lehrwerke Irritation und Frustration seitens der Lernenden möglichst gering zu halten. Im Unterschied jedoch zum Schwyzerdütschen wird das Schweizer Hochdeutsche als nationale Varietät in den Lehrwerken bisher nur bedingt explizit gemacht. Ziel des Workshops war es zu erarbeiten, inwiefern diesbezügliches Varietätenbewusstsein und -wissen einerseits und eine konsequentere Umsetzung des plurizentrischen Konzepts andererseits, Lehrenden wie Lernenden von Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung einen entspannteren Umgang mit der gesprochenen deutschen Standardsprache ermöglichen können.

Im Mittelpunkt des Workshops standen folgende drei Fragen:

- Welchen Stellenwert hat aufgrund der medialen Diglossie die Mundart im DaF-/DaZ-Unterricht?
- Wie spricht man das so genannte Schriftdeutsch?
- Welche Bedeutung hat Schweizerhochdeutsch für die Schulung der Aussprache und der Fertigkeit Sprechen?

1. Einstimmung und Bestandsaufnahme

Anhand verschiedener Fragen, die sich die Workshop-Teilnehmenden in einer als «Autogramm-Jagd»² konzipierten Übung stellten, wurde zum einen deutlich, wie komplex das Thema ist. Zum anderen zeigte sich wie divergent die Hintergrundinformationen, Ansichten und Erfahrungen der Teilnehmenden waren. Vergegenwärtigt man sich die involvierten Bereiche und dröseln die unterschiedlichen Positionen etwas auf, wird die Komplexität des Themas klarer: Auf der einen Seite haben wir den linguistischen plurizentrischen Ansatz, der davon ausgeht, dass die deutsche (wie beispielsweise auch die englische³)

¹ Diese Bezeichnungen benutze ich in diesem Text synonym.

² siehe Anhang

³ Punkt 10 auf der Autogramm-Jagd («Finde eine Person, die das Wort «Abfall» auf Englisch übersetzen und buchstabieren kann.») macht deutlich, dass die Plurizentrik eben kein deutschsprachiges Phänomen ist. Bezeichnenderweise hatten die Teilneh-

Standardsprache nicht einheitlich ist, sondern mehrere Zentren bzw. Varietäten hat, u. a. die nationalen. Tatsächlich ist es ohne weiteres möglich, eine deutschsprachige Zeitung nach linguistischen Kriterien eindeutig Deutschland, Österreich oder der Schweiz zuzuordnen. Gleiches gilt für Nachrichtensendungen in Radio und Fernsehen und nicht zuletzt für Muttersprachler selber, auch bzw. gerade dann, wenn diese Standarddeutsch sprechen. Daraus wird klar, dass in der Schweiz klar ein Bedarf an eigenen oder angepassten Unterrichtsmaterialien besteht: «Allgemein gilt, dass zu Deutschland-deutsche Lehrmittel in der Schweiz nicht ankommen.» (Hueber-Verlag, E-Mail 3.1.2005).

Das trinationale Zertifikat Deutsch (ZD) greift den linguistischen plurizentrischen Ansatz auf: «Das bedeutet eine Ausweitung der bisherigen Praxis, in der nur eine Erscheinungsform der deutschen Sprache, nämlich der Sprachgebrauch in Deutschland, die Grundlage für die Vermittlung der deutschen Sprache und daher für die Auswahl von Texten und bei Hörtexten von Sprechern war.» (Zertifikat Deutsch, 1999: 24) Entsprechend müssen nun auch Lehrwerke, die aufs ZD vorbereiten, den plurizentrischen Ansatz umsetzen.

Wie sieht es aber mit den kollektiven Vorstellungen zur Standardsprache in der Deutschschweiz aus? Hier zeigt Scharloths Untersuchung eindrücklich, dass die monozentrische Auffassung von *einem* Standarddeutsch überwiegt: «Die Beherrschung des Standarddeutschen — dies legen die Zahlen nahe — wird in der Schweiz mit dem Beherrschen von *deutschländischem* Deutsch identifiziert.» (Scharloth 2006: 92). Kein Wunder also, dass auch in Schweizer Lehrwerken Standarddeutsch immer wieder ausschliesslich mit Deutschland in Verbindung gebracht und damit dem Schweizer Hochdeutschen implizit der standardsprachliche Charakter abgesprochen wird (vgl. Hägi 2006a und b)⁴:

Sie hören in der deutschen Schweiz verschiedene Dialekte. Und Sie hören Hochdeutsch mit verschiedenen Akzenten. Hören Sie die Beispiele und markieren Sie.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Berndeutsch | <input type="checkbox"/> Hochdeutsch mit Lausanner Akzent |
| <input type="checkbox"/> Zürichdeutsch | <input type="checkbox"/> Hochdeutsch aus Deutschland |
| <input type="checkbox"/> St. Galler Dialekt | <input type="checkbox"/> Hochdeutsch mit Berner Akzent |
| <input type="checkbox"/> Bündner Dialekt | |

Abbildung 1: *Lingua 21. Deutsch. Kursbuch*, 97⁵

Wo ist das? Hören und markieren Sie.

| Nr. | Land (Sprache) | „du“ | „Sie“ | Nr. | Land (Sprache) | „du“ | „Sie“ |
|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Schweiz (Berndeutsch) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Schweiz (Baseldeutsch) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Deutschland (Standarddeutsch) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Schweiz (Lausanne) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Abbildung 2: *Lingua 21. Deutsch. Arbeitsbuch*, Seite 2.10

merInnen unterschiedliche Wörter buchstabiert. (u. a. *rubbish* und das besonders im Amerikanisch-Englischen übliche *garbage*).

⁴ Zu hören sind die angeführten Übungen auch als Hörbeispiel 1 und 2 auf der meiner Dissertation beigelegten CD.

⁵ Im Workshop wurde richtigerweise von einem Teilnehmer auf die sehr fragwürdige Bezeichnung «Hochdeutsch mit Lausanner Akzent» hingewiesen.

Gerade in Bezug auf die Fertigkeit Sprechen aber ist im DaZ-Unterricht in der Deutschschweiz m. E. eine klare Vorstellung von Schweizer Hochdeutsch, seiner Standardsprachlichkeit und prinzipiellen Gleichwertigkeit gegenüber dem Standarddeutsch Deutschlands wichtig. Hat man, überspitzt formuliert, als Deutschschweizer DaZ-Lehrperson nun die Vorstellung: «richtig Deutsch sprechen, das können eh nur die Deutschen» — und das legt u. a. Scharloths Untersuchung nahe —, wird wohl auch nicht sonderlich viel Unterrichtszeit für die Aussprache-Schulung verwendet. Entsprechende Übungen werden eher übersprungen (schliesslich will man ja nichts von den Lernenden erwarten, was man selber nicht kann).

Ein Indiz hierfür ist vielleicht folgende Übung D 2/3 (wir haben sie im Workshop gemacht und, wie erwartet, hat bei den Deutschschweizer KollegInnen das Blatt nicht geflattert):

D Der Ton macht die Musik

D 1 Was passt wo? Lesen und ergänzen Sie.

2/27

| Diese Konsonanten klingen ähnlich. | hart (stimmlos) | weich (stimmhaft) |
|------------------------------------|-----------------|-------------------|
| | [p] packen | [b] backen |
| | Oper | Ober |
| | [t] Tick | [d] dick |
| | Winter | Kinder |
| | [k] Karten | [g] Garten |
| | Vokal | Regal |

Lerntipp:

P, T, K sind am Silbenanfang aspiriert: [ph], [th], [kh]. Lernen Sie neue Wörter gleich mit der richtigen Aussprache: die Phost, der Thisch, der Khoch.

D 2 Üben Sie die aspirierten Konsonanten.

2/28

1



Stimmloses „p“ = [p]
Halten Sie eine Kerze vor den Mund, atmen Sie ein und schliessen Sie die Lippen. Sie wollen ausatmen, aber es geht nicht: Die Lippen sind geschlossen.

2



Öffnen Sie plötzlich die Lippen:
Sie hören „p“ – die Kerze ist aus.

3



Nehmen Sie ein Blatt Papier und üben Sie.
Sagen Sie:
ein Blatt Papier,
ein Paket Butter,
ein paar Bier,
Bei den Wörtern mit „p“ muss sich das Blatt bewegen!

D 3 Üben Sie auch [d]–[t] und [g]–[k].

2/29

Nehmen Sie ein Blatt Papier. Halten Sie das Blatt ganz nah an den Mund: Bei „t“ und „k“ muss sich das Blatt ein bisschen bewegen (nicht so stark wie bei „p“).

Sagen Sie: ein toller Tipp, deine Tante, drei Tassen Tee, den Tisch decken,
gute Kunden, ganz klar, kein Geld, Kaugummi, Kilogramm,
Gäste zum Kaffeetrinken, ein paar Gläser Bier, Pack die Koffer!

Hören Sie jetzt zu. Welche Worte werden richtig, welche falsch ausgesprochen?

| | richtig | falsch | | richtig | falsch | | richtig | falsch | | richtig | falsch |
|---|-------------------------------------|--------------------------|----|--------------------------|--------------------------|----|--------------------------|--------------------------|----|--------------------------|--------------------------|
| 1 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 6 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 11 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 16 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 7 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 12 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 17 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 8 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 13 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 18 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 9 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 14 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 19 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 10 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 15 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 20 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ARBEIT 016-01

Abbildung 3: *Lingua 21. Deutsch Kursbuch*, Seite 80

Diese Art von Übung schien den meisten TeilnehmerInnen des Workshops unbekannt, was nicht weiter verwundert, wird hier doch mit den aspirierten Verschlusslauten und der Opposition stimmhaft vs. stimmlos eine spezifisch norddeutsche Aussprache geschult. Die Aufgabe steht aber in einem für die Schweiz adaptierten Lehrwerk und man sucht auch in der Lehrerhandreichung vergeblich nach einem Hinweis, welche Aussprache in der Deutschschweiz anzutreffen ist.

Auf dem Hintergrundwissen zum Schweizer Hochdeutsch beruhen also nicht zuletzt Kenntnisse für einen fachgerechten Phonetik-Unterricht: Und dass die Aussprache für die Fertigkeit Sprechen und die Kommunikationsfähigkeit eine grundlegende Basis darstellt und auch Phonetik-Übungen im Unterricht einen entsprechenden Platz einnehmen sollten, steht ausser Frage.⁶

2. Welchen Stellenwert hat aufgrund der medialen Diglossie die Mundart im DaF-/DaZ-Unterricht?

Es ist ganz klar, dass mit Schweiz-spezifisch angepassten Unterrichtsmaterialien in erster Linie die Berücksichtigung der diglossischen Sprachsituation gemeint ist und es sinnvoll ist, dem Schwyzerdütschen einen entsprechenden Stellenwert einzuräumen. Wichtig ist, die Sprachsituation generell zu thematisieren und zu klären, wann man in der Deutschschweiz Hochdeutsch und wann man Dialekt verwendet, wie etwa in folgender Übung⁷:

| Wann braucht man in der Deutschschweiz Hochdeutsch, wann Dialekt? | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|----------------|
| | Hochdeutsch | Dialekt | Warum? |
| Tischgespräch in der Familie | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Nachrichten (Radio, Fernsehen) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Diskussion am Schweizer Fernsehen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Bewerbungsschreiben | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Telefonische Auskunft Nr.111 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Kartengrüsse | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Deutschunterricht in der Schule | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Telefonanruf ans Arbeitsamt | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

Abbildung 4: Feuz: o.S.

⁶ vgl. hierzu Schatz 2006:53 und Hirschfeld in diesem Band.

⁷ Auch hierfür war die Autogramm-Jagd aufschlussreich, denn selbstverständlich fragte jeder, der Schwyzerdütsch konnte und beim Gegenüber davon ausgehen konnte, dass er verstanden wird, auf Schwyzerdütsch und ansonsten auf Hochdeutsch.

Bewährt hat sich seit dem Lehrwerk *Los emol* das didaktische Prinzip «Dialekte verstehen – Hochdeutsch sprechen und schreiben» (Müller / Wertenschlag 1985, vgl. auch Pepe in diesem Band).

Hierfür zwei Beispiele aus dem Lehrwerk *Deutsch in der Schweiz*:



Abbildung 5: *Deutsch in der Schweiz*, Kursbuch, Seite 74

Hochdeutsch und Mundart

Deutsch lernen mit «Deutsch in der Schweiz»

Lesen Sie und machen Sie Kreuze.

Mit «Deutsch in der Schweiz» lernen Sie Deutsch. Sie lernen Hochdeutsch sprechen, lesen und schreiben.

Mit der Hochdeutsch-Kassette lernen Sie Hochdeutsch verstehen. Das ist das Basisprogramm.

Aber Sie lernen nicht nur das! Mit der Schweizerdeutsch-Kassette lernen Sie auch Schweizerdeutsch verstehen. Das Hörprogramm für Schweizerdeutsch beginnt in Übung 2.

Mit «Deutsch in der Schweiz» lernen Sie also Hochdeutsch verstehen, sprechen, lesen und schreiben. Sie lernen auch Schweizerdeutsch verstehen. Sie lernen nicht Schweizerdeutsch sprechen, lesen und schreiben.

| | Hochdeutsch | Mundart |
|-----------|--------------------------|--------------------------|
| verstehen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| sprechen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| lesen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| schreiben | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Abbildung 6: *Deutsch in der Schweiz*. Kursbuch, Seite 18

Auffällig ist, dass in Deutschschweizer Lehrwerken sowohl im Zusammenhang mit der Gegenüberstellung Hochdeutsch – Dialekt/Mundart wie auch sonst selten explizit thematisiert wird, dass sich das Standard-deutsche in der Deutschschweiz von dem in Deutschland und Österreich unterscheidet. Wie auch Studer feststellt, ist jedoch dieses Wissen für das Varietätenbewusstsein grundlegend:

Der Aufbau einer Wahrnehmungstoleranz gegenüber Varietäten des Deutschen sollte in jedem Fall bei der Standardsprache beginnen. Das ist ein wichtiges Lehr- und Lernziel für sich, keinesfalls nur eine Vorbereitung für das Dialektverstehen: Ein toleranter Umgang mit den Standardvarietäten im Bereich der rezeptiven Kompetenz ist primär die Voraussetzung dafür, dass sich die Lernenden in verschiedenen Situationen (beim interaktiven Sprechen ebenso wie beim Hör- und Hörsehverstehen) so verhalten können, dass sie nicht irritiert sind. (Studer 2002: o. S.)

3. Wie spricht man das so genannte Schriftdeutsch?

Im Anforderungsprofil des AkDaF für Kursleiter heisst es: «Die KL beherrschen die Schweizer Standardsprache schriftlich und mündlich und verstehen Schweizer Dialekt» (<http://www.akdaf.ch/html/ueberuns/berufsleitbild.htm>). Was aber ist Schweizer Standardsprache konkret bzw. wie hört sie sich an? In Bezug auf die Lexik scheint die Standardsprachlichkeit des Schweizerhochdeutschen in Lehrwerken immer selbstverständlicher zu werden – nicht zuletzt dank entsprechender Angaben in *Profile Deutsch* (Glaboniat u. a. 2002) und im Variantenwörterbuch. Hingegen ist – im Moment noch⁸ – bei der Aussprache häufiger von Akzent die Rede im Unterschied zu einer akzentfreien deutschen (im Sinne von deutschländischen) Aussprache (vgl. Abb. 1). Und tatsächlich wird in entsprechenden Hörbeispielen auch gerne das «Schweizerische» besonders durch starke dialektale Aussprache übertrieben.

Im Workshop haben wir ein solches Beispiel aus einem Lehrwerk analysiert (*Passwort Deutsch. Kurs- und Arbeitsbuch 3*, 2002: 46)⁹. Es handelt sich um ein Gespräch zwischen Susanne, einer Deutschen, die als Bankangestellte in Zürich arbeitet, und Jeanette, einer Deutschschweizer Bekannten. Sie unterhalten sich im Café, jede in ihrer nationalen Varietät. Es handelt sich also um eine authentische Situation, in der in Zürich Hochdeutsch gesprochen wird. Ebenso wirken die Sprecherinnen authentisch. Im Workshop zweifelte keiner daran, dass es sich bei Jeanette tatsächlich um eine Deutschschweizerin handelt. In Bezug auf die Aussprache findet in dem Dialog durch die beiden Sprecherinnen einerseits eine gelungene Gegenüberstellung des Schweizerhochdeutschen und des deutschländischen Deutsch statt; beispielsweise die Betonung *Susanne* vs. *Jeanette* oder *total* vs. *total*. Ebenfalls bezeichnend fürs Schweizerhochdeutsche sind auch Jeanettes fehlender Knacklaut (vgl. z. B. auch *einen*) sowie ihre stimmlose Realisierung von b, d, g und s im Anlaut. Authentisch ist ausserdem das Code-Switching am Ende des Dialoges, wenn Jeanette zu sich selber spricht und dies dann selbstverständlich auf Schwyzerdütsch: «*So, ond jetzt muess ech weder go schaffe*» (ebd.). Dennoch, überzeugend und ganz authentisch ist dieses Beispiel für Deutschschweizer Ohren nicht (auch das wurde im Workshop deutlich, dabei aber auch teilweise an der Lexik festgemacht): Die *k*- und *ch*-Laute sind extra markant ausgesprochen. Dass dies wohl nicht der eigentlichen Aussprache der Sprecherin entspricht, erkennt man an den Sätzen, bei denen sie die übertriebene Aussprache schlicht vergisst und die Laute entsprechend moderat ausspricht: «Na, brauchst du auch einen **K**affee?» oder «Da muss **ich** zu meinen Eltern fahren».

⁸ Ein Aussprachewörterbuch, das alle drei nationalen Varianten berücksichtigt, ist zur Zeit in Arbeit, vgl. Hirschfeld in diesem Band.

⁹ Zu hören ist das angeführte Gespräch auch als Hörbeispiel 8 auf der meiner Dissertation beigelegten CD.

4. Welche Bedeutung hat Schweizerhochdeutsch für die Schulung der Aussprache und der Fertigkeit Sprechen?

Für die Lehrenden ist es wichtig zu beachten, dass regionale Charakteristika mündlicher Sprache nicht als «Fehler» zu betrachten sind, die es auszumerzen gilt. Das gilt insbesondere auch für das österreichische Deutsch und das Schweizer Hochdeutsch, die wie das deutsche Hochdeutsch in manchen Bereichen eigene nationale Varietäten [Varianten! — S.H.]¹⁰ aufweisen. (Schatz 2006: 34)

Da es unterschiedliche Standardaussprachen in Deutschland, Österreich und der Deutschschweiz gibt, kann man von **der** Standardaussprache nicht sprechen (vgl. Hirschfeld in diesem Band). Ansichten und Haltungen wie folgende sind im DaF-Bereich also theoretisch revidiert:¹¹

Aber vielleicht kann den Lernenden wenigstens reiner Wein eingeschenkt werden, indem man ihnen sagt, daß sie z. B. von einem österreichischen Lehrer eben nicht «Deutsch», sondern eine besondere Variante des Deutschen lernen werden. (Hirschfeld 1997: 186)

Die Schüler sind an die Aussprache ihrer Lehrer gewöhnt und wenn sie Lektoren aus Österreich oder der Schweiz bekommen, kennen sie zwar zusätzlich eine deutsche Sprachvarietät, nicht aber die hochsprachliche Norm. (Adamcová 2002:6)

Es geht aber nicht nur um die Wertung von aussen, sondern auch um das Bewusstwerden und Akzeptieren der eigenen Standardvarietät. Es ist anzunehmen, dass auch bei DaZ-Lehrenden das Wissen um die nationale Varietät Schweizerhochdeutsch den (selbst)bewussteren Umgang mit diesem auch in seiner mündlichen Form fördert. Dies wiederum ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass man gern Hochdeutsch spricht, und damit eines der Kriterien, die Schatz anführt, um Deutschlernende zum Sprechen zu bringen: «Zeigen Sie den Lernenden, warum und wie sehr Sie den Gegenstand, den Sie unterrichten, in diesem Fall die deutsche Sprache, schätzen und lieben. Ihre Begeisterung schafft (vielleicht) Begeisterung. Wer eine Sprache liebt, benutzt sie gern.» (Schatz 2006: 34)

Susanne (aus obigem Beispiel) schreibt: «Ein anderes Problem ist die Sprache. Wenn die Zürcher Schweizerdeutsch sprechen, verstehe ich kein Wort. Zum Glück geben sich alle Leute Mühe, Hochdeutsch mit mir zu sprechen.» (*Passwort Deutsch. Kurs- und Übungsbuch 3*, 2002: 44) Über diese pauschale Blauäugigkeit schüttelten die Workshop-Teilnehmenden natürlich nur den Kopf, machen sie bzw. ihre Lernenden doch im Alltag (auch) andere Erfahrungen. Nichtsdestotrotz gilt es weiterhin am Ziel festzuhalten, «die psy-

¹⁰ Variante und Varietät werden häufig verwechselt, ersteres ist die einzelne Einheit, also z. B. der Helvetismus *Ve/o*, letzteres das ganze System, z. B. Schweizerhochdeutsch.

¹¹ Die Praxis hinkt diesen Erkenntnissen teilweise jedoch noch etwas hinterher, wie u. a. die Schilderungen von Erlebnissen in Bezug auf Punkt 5 der Autogramm-Jagd erkennen lassen («Finde eine Person, die schon mal wegen ihrer deutschländischen, österreichischen oder Deutschschweizer Varietät belächelt oder gar diskriminiert wurde.»).

chologischen und institutionellen Hürden ab(zu)bauen, die uns daran hindern, unsere Gemeinsprache selbstbewusst zu sprechen – bei jenen Gelegenheiten, in denen Funktionalität einleuchtet» (Haas 2001: 18). Und die Funktionalität leuchtet im Kontakt mit Fremdsprachigen selbstverständlich ein (vgl. Studer 2002). Für den DaZ-Unterricht heisst das konkret, dieses «selbstbewusste Sprechen» den Lernenden u. a. durch gezielte Arbeit an der Aussprache zu vermitteln und sie gezielt fürs Schweizer Hochdeutsche zu sensibilisieren, denn in der Deutschschweiz macht nicht zuletzt dieser Ton die Musik.

5. Literatur:

- Adamcová, Livia (2002): Deutsch im Kontrast: Gegenwärtige Aspekte des Phonetikunterrichts. In: Földes, Csaba / Pongó, Stefan (Hrsg.): *Sprachgermanistik in Ostmitteleuropa*. Wien: Edition Praesens, 1-12.
- Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin / New York: de Gruyter.
[Deutsch in der Schweiz]
- Maurer, Ernst (2001): *Deutsch in der Schweiz. Ein Sprachkurs für Erwachsene und Jugendliche. Kursbuch*. 2. Auflage. Zug: Klett und Balmer.
- Hörtexte. Deutsch in der Schweiz. Ein Sprachkurs für Erwachsene und Jugendliche. Kursbuch*. 4 CDs (2000). Zug: Klett und Balmer.
- Feuz, Barbara (1997): *Dialektsequenzen im Unterricht*. Muri bei Bern: [o. V.]
- Hägi, Sara (2006a): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M.
- Hägi, Sara (2006b): Schweizer Standarddeutsch in Schweizer Lehrwerken für Deutsch als Fremd- bzw. Deutsch als Zweitsprache. In: Dürscheid, Christa / Businger, Martin (Hrsg.): *Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik*. Tübingen: Narr, 265-280.
- Hirschfeld, Ursula (1997): Welche Aussprache lehren wir? In: Jahrbuch *Deutsch als Fremdsprache* 23, 175-188.
[Lingua 21 Deutsch]
- Uetz, Kerstin/Bissinger, Elke (2003): *Lingua 21. Deutsch A1. Kursbuch*. (Die Bearbeitung basiert auf *Tangram* von Rosa-Maria Dallapiazza, Eduard von Jan, Til Schönherr.) Zürich / Ismaning: école-club / klubschule / scuola club migros / Hueber.
- Uetz, Kerstin/Bissinger, Elke (2003): *Lingua 21. Deutsch A1. Arbeitsbuch*. (Die Bearbeitung basiert auf *Tangram* von Rosa-Maria Dallapiazza, Eduard von Jan, Til Schönherr.) Zürich / Ismaning: école-club / klubschule/scuola club migros / Hueber.
- Lingua 21. Deutsch A1*. 2 CDs zum Kursbuch (2003). Zürich / Ismaning: école-club / klubschule/ scuola club migros / Hueber.
- Lingua 21. Deutsch A1*. 2 CDs zum Arbeitsbuch (2003). Zürich / Ismaning: école-club / klubschule / scuola club migros / Hueber.
- Müller, Martin / Wertenschlag, Lukas (1985): *Los emol. Schweizerdeutsch verstehen*. Zürich: Langenscheidt.

[Passwort Deutsch]

Albrecht, Ulrike u. a. (2002): *Passwort Deutsch – der Schlüssel zur deutschen Sprache. Kurs- und Übungsbuch 3*. Stuttgart: Klett.

Passwort Deutsch 3. Kurs-CD mit Sprechern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz (2002). Stuttgart: Klett.

Scharloth, Joachim (2006): Schweizer Hochdeutsch - schlechtes Hochdeutsch? In: Dürscheid, Christa / Businger, Martin (Hrsg.): *Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik*. Tübingen: Narr, 81-96.

Schatz, Heide (2006): *Fertigkeit Sprechen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.

Studer, Thomas (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: *Linguistik online* 10, 1/02. Online: http://linguistik-online.de/10_02/Studer.htm; zuletzt geprüft 0106.2007.

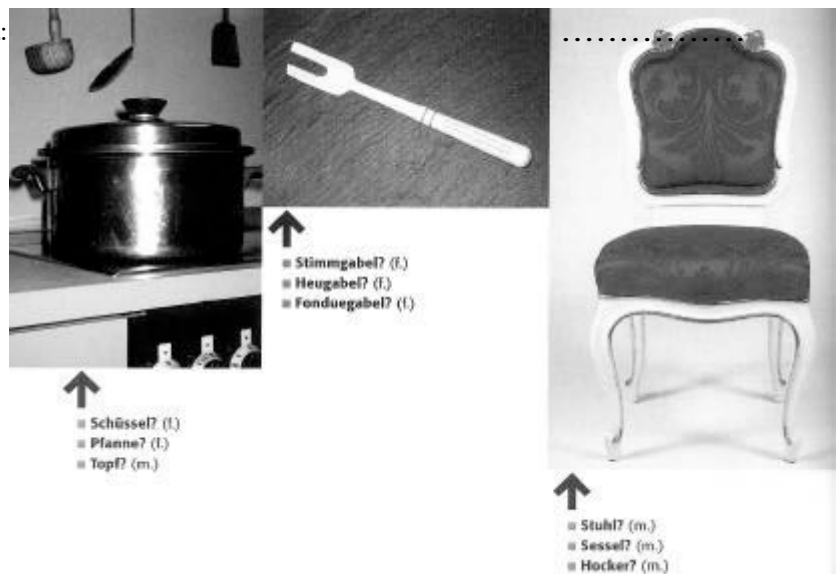
[Zertifikat Deutsch] Weiterbildungs-Testsysteme GmbH / Goethe-Institut / Österreichisches Sprachdiplom Deutsch / Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.) (1999): *Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat*. Frankfurt/M.

Anhang

AUTOGRAMM-JAGD

Finden Sie mindestens eine Person, die ...
und notieren Sie deren Namen

- 1) ... schon mal etwas im Variantenwörterbuch nachgeschlagen hat;
- 2) ... folgenden Dialog absurd findet: L: Wie spät ist es?
S: Wie spät ist es?
L: Sehr schön.
- 3) ... Kursteilnehmende aufs Zertifikat Deutsch vorbereitet;
- 4) ... findet, Hochdeutsch sei für Deutschschweizer eine Fremdsprache;
- 5) ... schon mal wegen ihrer deutschländischen, österreichischen oder Deutschschweizer Varietät belächelt oder gar diskriminiert wurde;
- 6) ... genau weiß, was eine nationale Variante ist;
- 7) ... die Methode „Summen“ kennt;
- 8) ... mindestens etwas davon amüsant findet: Teigwarensalat; Korinthenkacker, i-Tüpflerleiter, Tüpfelschisser; Kulturbbeutel; Nastuch;
- 9) ... eine Sprechausbildung hat/Berufssprecher ist;
- 10) ... das Wort 'Abfall' auf englisch übersetzen und buchstabieren kann;
- 11) ... solche Autogramm-Jagden im eigenen Unterricht einsetzt;
- 12) ... sich selber als tolerant bezeichnen würde;
- 13) ... den Unterschied zwischen Schweizer Hochdeutsch und Schweizerdeutsch kennt;
- 14) ... Wert auf gutes Deutsch legt;
- 15) ... folgende Rätsel* lösen kann:



* aus: Jenkins, Eva-Maria u.a. (2002): *Dimensionen. Magazin 1*. Ismaning: Hueber, Seite 14.

Zum Reden bringen

1. Vorbemerkungen

Seit mehreren Jahren beschäftigen wir uns mit verschiedenen Formen der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht. Es gibt viele mündliche Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht. Mit unseren Thesen haben wir das freie, ungesteuerte Gespräch, «echte» Kommunikation oder lieber: reales Sprechhandeln im Auge, welches im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht noch eine sehr marginale Rolle spielt. Gründe dafür sind wohl ein grundsätzliches Misstrauen gegenüber ungelenkten Lehr- und Lernformen und vor allem ungenügend differenzierte Aufgaben in diesem Bereich.

Es ist uns deshalb ein wichtiges Anliegen praktikable Settings zu entwickeln, welche freies, ungelenktes Sprechen ermöglichen und fördern. Besonders gute Erfahrungen machen wir mit theatralen Unterrichtsverfahren, welche auf Improvisation aufbauen. Diese Erfahrungen wollten wir nun auch für den konventionellen Unterricht fruchtbar machen. Die Thesen, die wir im Folgenden zur Diskussion stellen wollen, benennen Gründe für das Gelingen und Misslingen von freien Gesprächen im Unterricht. Wir verstehen diese Thesen als Leitfaden bei der Konzeption von Sprechanlässen.

Die bekannten, theoretischen Hintergründe und Erkenntnisse, die unsere Thesen stützen, referieren wir nur stichwortartig:¹

- Schulischer Fremdspracherwerb ist weitgehend nicht steuerbar, sondern verläuft in seiner Komplexität sehr ähnlich wie der Mutterspracherwerb.
- Deklaratives Regelwissen und prozedurale Sprechhandlungsfertigkeit sind in unterschiedlichen Hirnregionen lokalisiert und also nicht direkt ineinander überführbar.
- Sprachliche Äusserungen sind das Produkt menschlichen Handelns, nicht aber menschlichen Planens.
- Lernen ist ein Optimierungs- und Ökonomisierungsprozess und als solcher angewiesen auf ausreichend Übungsgelegenheit.

¹ vgl. z.B. Roth, G. (2004): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: *Gehirnforschung und Pädagogik*, 496 – 506.

Bleyhl, W. (1999): *J'accuse! Französisch heute*, 30, 252-263.

Bleyhl, W. (2000): Fremdsprachenlernen konstruktiv. In: Wendt, M. (Hrsg.): *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt/M.: Lang, 103-117.

- Sprechend machen die Lernenden die nötige Spracherfahrung, die der Sprachbewusstheit vorausgeht.
- Entscheidend für das Gelingen von Lernprozessen ist die Motiviertheit der Lernenden und Lehrenden.
- Motivation entsteht in einem konkreten sozial und emotional geprägten Handlungskontext mit seinen Handlungsabsichten.

2. Thesen zur mündlichen Kommunikation im FU

1. Gespräche sollen nicht für didaktische Zwecke instrumentalisiert werden.

Eine sprachformale Perspektive, die durch Evaluationsabsichten, Korrekturen oder vorgegebene Redemittel und Strukturen etabliert wird, erschwert die spontane, mündliche Sprachproduktion. Eine enge, kontrollierende Steuerung des Gesprächsverlaufs erstickt das Gespräch.

2. Jedes Gespräch braucht den Kontext einer Situation und die Intentionen von Figuren.

Ein Gespräch lebt von einer klaren Handlungsabsicht oder von einem echten Erkenntnisinteresse (wir suchen auf relevante Fragen Antworten, die noch niemand der Beteiligten kennt – auch die Lehrenden nicht) in einer für alle Beteiligten klar umrissenen Situation. Die Motivation, sprachlich zu handeln, wird grösser, wenn die Situation oder die Fragestellung ein Konfliktpotential in sich trägt. Die Gesprächsvorbereitung, bzw. die Aufgabenstellung muss die Rollen, die Absichten und den lebensweltlichen Kontext anschaulich machen.

3. Jede mündliche Aktivität braucht eine Aufwärmphase.

Wie bei der theatralischen Improvisation, dem Rollenspiel, die körperliche und stimmliche Aufwärmung von entscheidender Bedeutung ist, so brauchen auch Gespräche am Tisch eine mentale, imaginative Einstimmung, welche die Teilnehmenden am Gespräch in den genannten situativen Kontext versetzt und ihnen eine Handlungsabsicht ermöglicht. Die Aufgabenstellung selbst, die Art und Weise wie sie vorgetragen wird, leistet diese Aufwärmung.

4. Nur inhaltlich und emotional involvierte GesprächsteilnehmerInnen sind motiviert, sprachlich zu interagieren.

In einem Gespräch werden Inhalte und Befindlichkeiten verhandelt. Die Inhalte müssen für die GesprächsteilnehmerInnen relevant werden und die SprecherInnen müssen sich emotional engagieren können. Jenseits aller Didaktik muss es für die Beteiligten Sinn machen und einer emotionalen Notwendigkeit entsprechen, ein Gespräch zu führen und nicht viel mehr zu schweigen.

5. Das Ziel eines Gesprächs sind gelingende Sprechhandlungen und nicht korrekte fremdsprachliche Äusserungen.

Den GesprächsteilnehmerInnen muss klar sein, in welcher Rolle und mit welcher Absicht sie in welchem Kontext handeln wollen. Im Gespräch lässt sich dann nur die Erfahrung machen, ob eine Äusserung funktioniert hat oder nicht.

6. Der Gesprächsablauf ist nicht von aussen plan- und steuerbar, weil er durch die Äusserungen (verbal und nonverbal) der Gesprächspartner fortlaufend bestimmt wird.

Das Gespräch muss also seinen eigenen Gesetzmässigkeiten folgen können. Vor dem Hintergrund didaktischer Absichten ist jedes echte Gespräch notwendig chaotisch und weit komplexer als alle Lernzielvorgaben.

7. Die Vorbereitung und Aufgabenstellung für ein Gespräch müssen in erster Linie den (fiktionalen) Raum öffnen und definieren, in dem die authentischen SprecherInnen oder die profilierten RollenträgerInnen absichtsvoll sprachlich agieren können.

Wir können nur den Boden vorbereiten für sprachliche Erfahrungen, die sich spontan, das heisst nach der Eigengesetzlichkeit eines echten Gesprächs ergeben. Der Realitätsgehalt «echter Gespräche kann im fiktionalen «als ob» ebenso gut entstehen wie in den alltagsrealen Zusammenhängen eines Projekts.

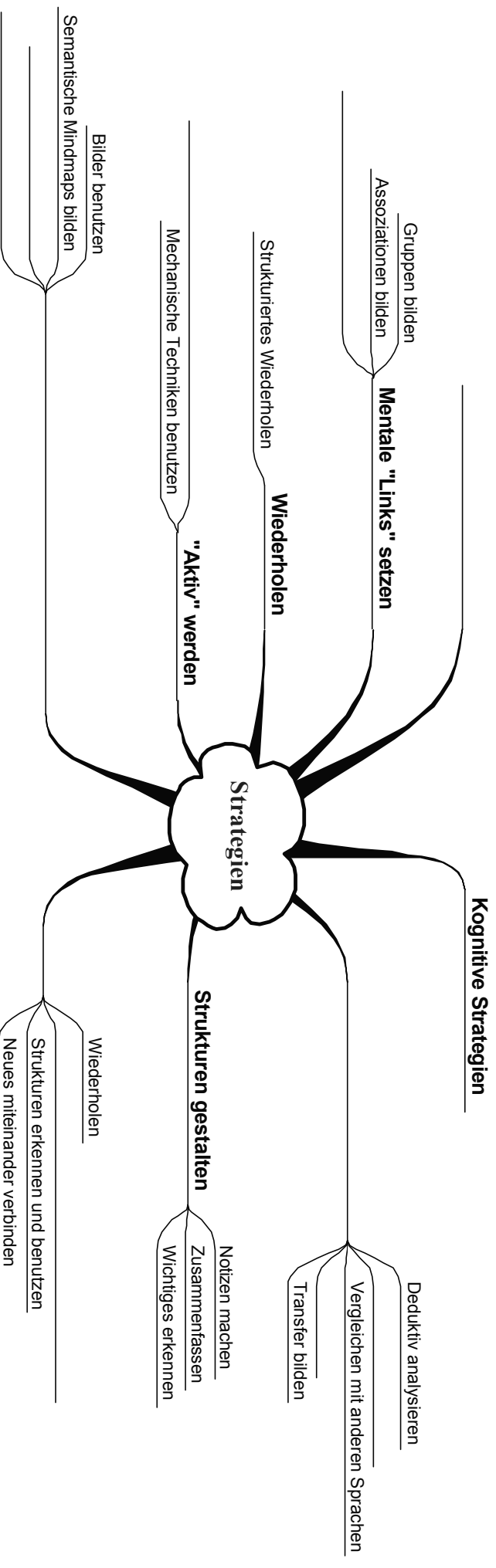
3. Nachbemerkungen

Mit der These 1 wollen wir lediglich provokant klar stellen, dass der Auftrag, vorgegebene Redemittel zu verwenden, nicht vereinbar ist mit der Aufforderung, frei zu kommunizieren. Da Vokabular zunächst rezeptiv erworben werden muss, bevor es aktiv verwendet werden kann, ist es unsinnig, es in einer freien Sprechsituation umgehend einzufordern. In den meisten von uns untersuchten Lehrmitteln geschieht aber genau dies sehr häufig.

Wir sprechen uns nicht gegen gelenkte und reproduktive Sprechformen aus; sie machen im Zusammenhang etwa mit dem Training der Aussprache oder dem Erwerb des Wortschatzes Sinn. Wir plädieren aber dafür, klar zu unterscheiden zwischen gelenkten und freien Formen des Gesprächs. Arbeitsaufträge in Lehrbüchern und Unterricht sollten entsprechend gekennzeichnet werden.

Mit der These 4 wollen wir nicht einer Psychologisierung des Unterrichts das Wort reden. Es geht um das emotionale Engagement in einer meist fiktiven und in jedem Fall simulierten Situation; die Befindlichkeiten von Rollenfiguren (hinter denen die Rollenträger geschützt sind) sollen verhandelt werden. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass mindestens lerngewohnte LernerInnen sich einfach und gern in fiktionale Zusammenhänge versetzen, sich in diesen freier und risikofreudiger sprachlich bewegen als in ihrer privaten Realität.

Lernstrategien bewusst machen:



nach: Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies*. New York: Lang.

Konversation = Konservierung?

Leitgedanke dieses Workshops war es, Ideen zu sammeln und auszutauschen, warum sich die sprachliche «Konservierung» in Konversationsklassen so schwierig gestaltet und wie man dies (möglicherweise) verbessern kann.

1. Problemzonen in Konversationsklassen

Der erste Arbeitsauftrag lautete: Was sind a) gute b) schlechte Konversationskurse und c) wo liegen die Problemzonen in Konversationskursen? In arbeitsteiligen Gruppen wurden die Themen bearbeitet und die Resultate auf Plakaten gesammelt.

| <i>Bereich</i> | <i>Problemzonen</i> | <i>Idealerweise sollte/n ...</i> |
|---------------------------|---|--|
| Kursorganisation | <ul style="list-style-type: none">• Dauer des Kurses• Uhrzeit des Kurses• Ort/Raum/Sitzordnung• Sprachliche Heterogenität der Teilnehmer/innen | <ul style="list-style-type: none">• der Kurs lang genug dauern und die Teilnehmer/innen regelmässig kommen;• die Teilnehmer/innen aufmerksam und lernbereit sein;• der Raum eine angenehme Unterrichtsatmosphäre verbreiten und die Stühle im Raum leicht verstellbar sein;• die Teilnehmer/innen sprachlich so eingestuft sein, dass es homogene Gruppen gibt. |
| Kursinhalte | <ul style="list-style-type: none">• Schwierigkeitsgrad• Relevanz der Themen• Grad der Vorbereitung der Themen | <ul style="list-style-type: none">• im teilnehmerorientierten Unterricht die Bedürfnisse der Teilnehmer wahrgenommen werden und in der Gestaltung des Kurses integriert werden. |
| Kursleiter / Kursleiterin | <ul style="list-style-type: none">• zu dominante Kursleiter/innen | <ul style="list-style-type: none">• der/die Kursleiter/in so sein: humorvoll, gut gelaunt, phantasievoll, kreativ, spontan, flexibel, offen, nicht ich-betont, ausgeschlafen, (grosse) Fähigkeit zur Empathie, mit hoher interkultureller Kompetenz und grosser Sach-, Fach- und Methodenkompetenz. |

| Bereich | Problemzonen | Idealerweise sollte/n ... |
|--------------------------------------|---|---|
| Kursteilnehmer / Kursteilnehmerinnen | Problematisch scheinen folgende Eigenschaften: kritisch, dominant, wenig spielerisch, leistungsorientiert, themenorientiert, bequem, schüchtern, sprechunsgewohnt, fehlende Sprachkenntnisse L1 | <ul style="list-style-type: none"> • sich alle aktiv beteiligen; • sich alle für alles interessieren; • die Teilnehmer regelmässig und ausgeschlafen in den Unterricht kommen. |
| Gruppen | Heterogenität der Gruppen in Bezug auf <ul style="list-style-type: none"> • Sprachkenntnisse • Ausgangssprache • Kultur, Bildung • Alter • Gruppengrösse • soziales Verhalten der Gruppe: Toleranz Cliquenbildung | <ul style="list-style-type: none"> • die Gruppengrösse «gut» sein. • die Teilnehmer von ihren sozialen Hintergründen her homogen sein. • die Teilnehmer sich untereinander gut verstehen, so dass eine gute Gruppendynamik entsteht. |
| Kursziele/ Fortschritte | <ul style="list-style-type: none"> • keine explizit genannten Ziele | <ul style="list-style-type: none"> • die Lernziele genannt werden, damit Fortschritte gemessen werden können. • die Definition der Ziele im Kurs gemeinsam mit den Teilnehmern erfolgen. |
| Korrektur | <ul style="list-style-type: none"> • zu starke Korrektur • keine Korrektur | <ul style="list-style-type: none"> • die Frage nach der Korrektur mit den Teilnehmern geklärt werden. |

«Lernen findet niemals in einem Vakuum statt.»¹

2. Motive in Konversationsklassen

Um in Konversationsklassen sprachliche Fortschritte zu erreichen, muss eine – zugegebenermassen sehr banale - Voraussetzung gegeben sein, nämlich dass die Lerner tatsächlich in den Deutschkurs kommen, um (sprachliche) Fortschritte zu machen.² In meiner Erfahrung als Kursleiterin für DaF in der Romandie sind die Motive gerade in Konversationsklassen besonders unterschiedlich.

¹ Williams, Marion / Burden, Robert L. (1997): *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: University Press, 41.

² Geissler, Karlheinz A. (2000): *Schlussituationen*. Weinheim / Basel: Beltz, 15f.

Um diesen Punkt gemeinsam zu erhellen, bestand die nächste Aktivität aus dem Sammeln der Motive unserer Kursteilnehmer. Hier das Resultat:

| | |
|---------------------------|---|
| <i>Sprachliche Motive</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Interesse am Austausch, an der Sprache • Der Wunsch, besser sprechen zu können (Wortschatz, Flüssigkeit) • Interesse an der Kursform (freier, keine Grammatik) • Interesse an der Sprache («Deutsch ist eine schöne Sprache.») |
| <i>Persönliche Motive</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Selbstentwicklung (Überwindung von inneren Barrieren) • Interesse am Lernen (Gelerntes nicht vergessen) • Aktive Freizeitgestaltung • Soziale Kontakte (Kontakte knüpfen, am gesellschaftlichen Leben teilnehmen) |
| <i>Soziale Motive</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Orientierung nach aussen (Prestige, Reisen) • Integration in die Schweizer Kultur und die Bewältigung des Alltags • Bessere Bewältigung des Familienlebens (Gespräche mit Familienmitgliedern) • Vorbereitung auf die Einbürgerung |
| <i>Berufliche Motive</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Situationen im Beruf besser bewältigen können • Die Karriereaussichten verbessern • Finanzielle Verbesserung durch Lohnerhöhung |
| <i>Sonstiges</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Eine Sprachprüfung machen |

Die Motivationsforschung ist noch nicht so weit, dass sie das Konzept der Motivation voll erfasst hat. Yoshiyuki Nakata schreibt: «Language learning motivation is especially difficult to define.»³ Sicher ist – und das ergibt sich auch aus der obigen Übersicht, dass Erwachsene zumeist mehrere Motive haben und dass sich diese im Laufe der Zeit verändern. Wichtig für die erfolgreiche Gestaltung der Kurse ist jedoch, dass die Motive im Kurs aufgegriffen werden und dass unrealistische Vorstellungen korrigiert werden.

3. Bewusstmachung von Lernstrategien in Konversationsklassen

Angesichts der Vielschichtigkeit der Motive unserer Kursteilnehmer stellt sich die Frage, wie wir Wissen, und zwar Sprachwissen konservieren können. Im Rahmen einer modernen, teilnehmerorientierten Erwachsenenbildung ist es sinnvoll, die Betonung auf die Lernerautonomie zu legen.

Lernerautonomie bezieht sich (...) auf Lernformen, in welchen sich der Lehrer darum bemüht, die Lernenden in die Prozesse einzubeziehen, die erforderlich sind,

³ Nakata, Yoshiyuki (2006): *Motivation and Experience in Foreign Language Learning*. Bern: 40.

um erfolgreich zu lernen, und ihnen mehr und mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übertragen.⁴

Diese Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen setzt voraus, dass unsere Teilnehmenden Kenntnisse über verschiedene Lernstrategien erwerben. Je nach Publikum haben wir es mit unterschiedlich lerngewohnten Teilnehmern zu tun – daher ist die Bewusstmachung von Lernstrategien eine wichtige Möglichkeit. (siehe Mindmap Seite 130)

4. Beispiel für die praktische Umsetzung

Im Workshop konnten wir die praktische Umsetzung nur andeuten, daher folgt hier ein Beispiel für die Umsetzung dieser Ideen im Unterricht und zwar ausgehend von Bildern als Gesprächsanlass. Der grosse Vorteil von Bildern ist, dass mit diesen schon ab der Stufe A1 (GER) gearbeitet werden kann und dass sie dann vom Kursleiter/der Kursleiterin universell eingesetzt werden können. Ein weiterer Vorteil ist, dass sie sowohl vom Kursleiter, als auch von den Teilnehmern mitgebracht werden können, was die Identifikation und damit die Motivation verstärkt; sie können darüber hinaus auch im Kurs erstellt werden, z.B. in Form von Collagen oder Zeichnungen. In unserer visuellen Umwelt finden wir Bilder überall: in Zeitschriften, Zeitungen, Fotos, Postkarten, in Werbebroschüren, im Internet etc. Und auch inhaltlich ist alles erlaubt, von bekannten und unbekannten Personen über Nahrungsmittel bis hin zu ganz abstrakten Bildern von Kunstgemälden. Die Aktivitäten sind sehr variabel:

- den Bildern einen Titel geben
- die abgebildeten Dinge/Situationen beschreiben
- frei Geschichten erzählen
- eine Biographie zu den Personen erfinden
- eigene Vorlieben und Abneigungen aufzeigen
- Assoziationen bilden
- Wortfelder bilden
- Bilder-Puzzle oder Memorys gestalten
- Wege beschreiben
- v.a.m.

Vor, während und/oder nach der Arbeit mit den Bildern kann der/die Kursleiter/in die Teilnehmenden darauf aufmerksam machen, wie Lernprozesse verlaufen oder intensiviert werden können, um so ein Bewusstsein über diese Vorgänge zu schaffen und die Lernerautonomie zu verstärken.

⁴ Wolff, Dieter (2003): Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, 321.

Logopädische Unterstützung im Zweitspracherwerb

1. Entwicklung von Zweisprachenkompetenz

Eine hohe Zweisprachenkompetenz ermöglicht dem Kind aus fremdem Sprach- und Kulturgebiet in zwei Bezugssystemen zu kommunizieren und zu handeln und seine Integration erfolgreich zu gestalten.¹

Die Herkunftsländer bieten dazu den Kindern und den Jugendlichen die Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) an, das Aufnahmeland sorgt für den Deutschunterricht in Kindergarten und Schule.

Von beiden Seiten her werden die grundlegenden Kommunikationsfähigkeiten wie schreiben, lesen, zuhören, sprachlich reagieren entwickelt und – sobald der Schulunterricht hinzukommt – auch die schulbezogenen kognitiv gesteuerten Fertigkeiten wie zusammenfassen, kommentieren, strukturieren und Texte analysieren gefördert. Während die «basic interpersonal communicative skills» (BICS) in beiden Sprachen gelernt werden müssen, sind die «cognitive academic language proficiency» (CALP) von einer auf die andere Sprache übertragbar.² Für den Schulerfolg gelten die letzteren als ausschlaggebend.

2. Zweitspracherwerb

Der Zweitspracherwerbsprozess setzt ein, wenn das fremdsprachige Kind in Spielgruppe und Kindergarten spielend und handelnd das Schweizerdeutsche bzw. die Standardsprache aufnimmt, verarbeitet und anwendet.

Dieser natürliche Erwerb wird wesentlich unterstützt durch die ausgewählten Spiel- und Übungsformen eines Deutschkurses (DaZ/DaF), sodass ein Kind nach zwei Jahren genügend rezeptives und expressives Sprachvermögen aufgebaut hat, um dem Regelschulunterricht folgen zu können.

Erwerbsprozess

In dieser Zeit erwirbt das Kind das neue Lautinventar bzw. ergänzt sein eigenes mit den Lauteigenschaften der L2 (lang/kurz, offen/geschlossen). Es

¹ vgl. Gyger, M. (1999): *Erfolgreich integriert?* Bern: Berner Lehrmittelverlag.

² vgl. Nodari, C. (1999): Aspekte der Sprachförderung. In: Gyger, M.: *Erfolgreich integriert?* Bern: Berner Lehrmittelverlag, 161ff.

entwickelt die nötigen motorischen Programme, um komplizierte Konsonantenhäufungen (gschprunge/gschtreiflet) und um danach die Phonem-Graphem-Umsetzung beim Schriftspracherwerb regelgerecht zu realisieren. Das Kind erfasst neue Begriffe (Wortinhalt), erweitert und differenziert die schon erworbenen und verbindet sie mit dem deutschen Lexikon (Wortform). Im grammatischen Bereich entdeckt das Kind die Verbstellungsregel für den Hauptsatz und diejenige für den Nebensatz, die morphologische Formenvielfalt (z. B. Pluralformen, Verbflexionen) und die enge Zugehörigkeit von Nomen und Artikel (Nominalphrase).

Gleichzeitig erwirbt das Kind die Gesprächsregeln des Deutschen in den verschiedenen Sozialsituationen, lernt die sprachbegleitende Prosodik, Mimik und Gestik und vervollkommen damit seine Fähigkeiten auf der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene.

Lernersprachen

Der Sprachlerner nähert sich über Stufen der Zielsprache an, indem er Hypothesen bildet, entdeckte Regeln generalisiert, sie am Modell überprüft und differenziert. Es sind noch unzulängliche «Lernersprachen», die geprägt sind von ständiger Neuorganisation und sowohl neuerfasste L2-Elemente als auch Elemente der Herkunftssprache (aufgrund von Interferenzen) und eigenständige kreative Elemente tragen, was sich z. B. in «Worterfindungen» zeigt.³

Voraussetzungen des Spracherwerbs

Diejenigen Hirnareale, die die Sprachverarbeitung betreiben, sind beim L1-Erwerb schon aktiv und bereit, weiteres sprachliches Material zu vernetzen und zu integrieren. Es sind also die gleichen Voraussetzungen, die einen kontinuierlichen L2-Erwerb ermöglichen: Es braucht emotional-kommunikative Fähigkeiten für den primären Dialog, es braucht motorische Fähigkeiten für die Realisation von Bewegungsabläufen, es braucht taktil-kinästhetische, auditive und visuelle Wahrnehmungsfähigkeiten für Aufnahme, Speicherung und Vernetzung der Sinnesreize, es braucht Denk- und Gedächtnisfähigkeit für die Erkennung, Wiedererkennung und Bedeutungsgebung von sprachlichen Elementen.

Bedingungen des Spracherwerbs

Die meisten fremdsprachigen Kinder durchlaufen hier einen sequentiellen L2-Erwerb – d.h. die Herkunftssprache – bzw. die Herkunftssprachen, falls das Kind in einem bilingualen Erstspracherwerb steht – sind in Lautung, Lexikon, Semantik und Grammatik bereits etabliert, wenn im Kindergarten das Deutsche hinzukommt.

³ vgl. Selinker L. (1992) *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman

Die Bedingungen, unter denen das Kind seine Erstsprache erwirbt, gelten dann als gut, wenn es viel kommunikative, sprachliche Zuwendung bekommt, es viel Material- und Handlungserfahrung macht und es in vielen sozialen Zusammenhängen die Wirkung von sprachlichem Handeln erfährt und erprobt.

Für den Zweitspracherwerb gelten die gleichen Lernbedingungen als förderlich – ergänzt mit den im Kindergartenalter einsetzenden metasprachlichen Fähigkeiten, welche das Kind in Stand setzt, mit sprachlichen Mitteln über Sprache zu reflektieren. Dann kann mit Hilfe von Sprachvergleichen die unterschiedliche Sprachstruktur von Herkunfts- und Zweitsprache herausgearbeitet werden, eine klare Trennung von Mundart und Hochsprache initiiert werden und Lernaltersstufe und Zielform verglichen werden.

So braucht das Kind z. B. auf der semantisch-lexikalischen Ebene nur noch die deutschen Wortformen seinen in der Erstsprache schon «begriffenen» Begriffen zuzuordnen. Es liegt auf der Hand, dass dies ungleich schwieriger ist, wenn das Kind die Begriffe noch gar nicht aufgebaut hat.

3. Erschwerungen im Zweitspracherwerb

Ebenso wie deutschsprachige Kinder, können fremdsprachige Kinder mindere Voraussetzungen in den sprachrelevanten Entwicklungsbereichen haben; solche Schwächen zeigen sich als Spracherwerbsstörung auf den verschiedenen Sprachebenen – also in der Aussprache, oder in der Wort- und Satzgrammatik, oder im Wortschatz, der Sprachanwendung und im Sprachverstehen.

Diagnostische Mittel

Die Fachlehrperson DaZ/DaF kann hier im Verdachtsfall aktiv werden und der beigezogenen Logopädin wertvolle diagnostische Anhaltspunkte geben, indem sie in regelmässigen Abständen den Lernzuwachs überprüft. Anhand wiederholter Lernaltersproben (LSP) kann sie feststellen, ob Neuerworbenes kontinuierlich eingebaut wird – aber auch, auf welcher der Sprachebenen Fehlerhaftes nicht aufgelöst wird.

Bei der LSP lässt man das Kind die gleiche Bildergeschichte (6-10 Bilder mit einem Handlungsablauf) im Vierwochenabstand nacherzählen. Das Transkript wird nach grammatischen, semantisch-lexikalischen und phonetisch-phonologischen Merkmalen analysiert und mit dem vorherigen verglichen. Macht das Kind bei gutem Input und guter Lernbereitschaft über ein bis zwei Monate gesehen kaum Fortschritte oder bleibt es auf einer erreichten Stufe stehen, ist aus logopädischer Sicht zu fragen, welche Gründe für die Stagnation verantwortlich sind und wie sie aufgelöst werden kann.

Stagnation bei Jugendlichen

Bei Jugendlichen treffen wir häufig eine Stagnation im Zweitspracherwerb an, die auf «Zufriedenheit» beruht, d. h. sie begnügen sich mit der erreichten Lernerstufe und kommunizieren untereinander durchaus zufriedenstellend. Für eine schulrelevante differenzierte Sprachkompetenz in Produktion und Verstehen, die in jenen eingangs erwähnten CALP-Fertigkeiten zum Tragen kommt, reicht es hingegen nicht. Die sprachpädagogische Aufgabe heisst hier, mit einem Motivationsschub wieder Bewegung in den Zweitspracherwerbsprozess zu bringen.

Stagnation bei Kindern

Bei Kindern liegt bei einem Stillstand meistens eine grundlegende Spracherwerbsstörung (SES) vor – ein Sprachkenner wird in der L1 analoge Sprach- und Sprechauffälligkeiten feststellen.

Mindere Lernbedingungen verstärken die Symptome einer SES erheblich, denn ein Kind, das solche Sprachverarbeitungsschwierigkeiten hat, kann aus dem üblichen schulischen und dem eventuell beschränkten Sprachangebot der Freizeit nicht genügend Information entnehmen um seine Lernaltersprache auszuformen.

4. Sprachpädagogische und sprachtherapeutische Unterstützung

Sprachpädagogische Arbeit

Die tägliche sprachpädagogische Arbeit im DaF-Kurs bedeutet eine Verbesserung der Lernbedingungen besonders auch für ein SES-Kind; im überschaubaren Rahmen der Kleingruppe erhält es grössere Chancen zur Stabilisierung und zum Aufholen.

Die im Workshop dargestellten «ALA-Sprachspielhandlungen» dienen dem Aufbau von language awareness und optimieren die Lernbedingungen erheblich.⁴ Sie können als gezielte und intensive Unterstützung in der Gruppe eingesetzt werden:

In arrangierten Spielen wird Handeln, Bewegung, Sprechen und Sprache verbunden; das Kind bekommt ein vielfaches musterhaftes Zielsprachangebot und bewegt sich sprachlich in einem kontrollierten Übungsfeld, wo die Spielleiterin mit korrektivem Feedback die Zielform festigt. Der Schwerpunkt der Intervention liegt jeweils auf einer der Sprachebenen und initiiert Sprachbewusstheit für die Lautbildung (phonetische Ebene), die Lautstruktur (phonologische Ebene), die Begriffsbildung und Wortform (semantisch-lexikalische Ebene).

⁴ Stalder & Stalder (2007): *ALA-Sprachspielhandlungen*. Publikation in Vorbereitung.

ne), die Wort- und Satzbildung (grammatische Ebene) und die Anwendungsformen der Sprache (pragmatische Ebene).

Sprachtherapeutische Arbeit

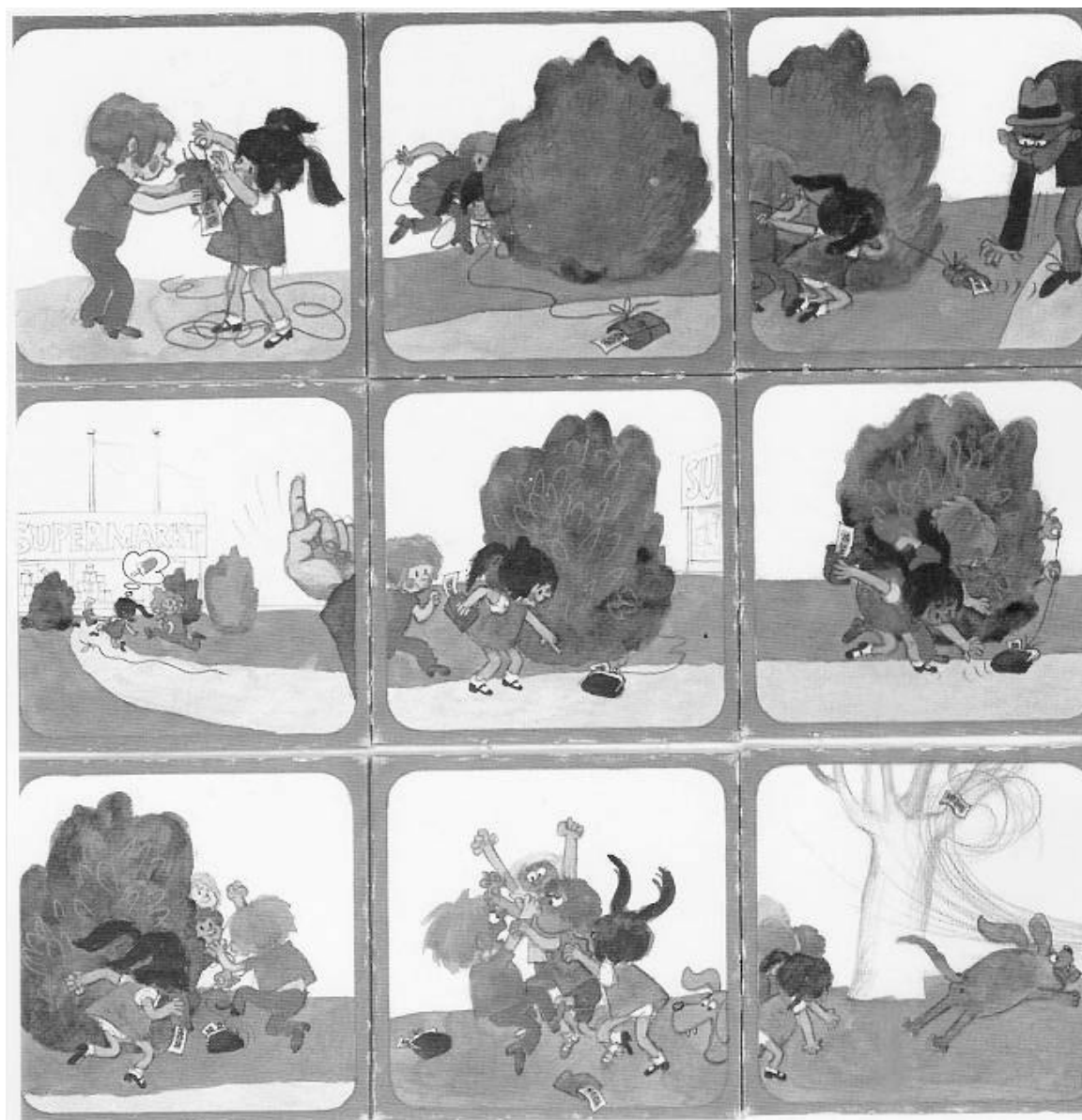
Über die intensivierte sprachpädagogische Arbeit hinaus, muss ein SES-Kind eine individuelle logopädische Therapie erhalten. Um diese für das betroffene Kind planen und gestalten zu können, untersucht die Logopädin / der Logopäde die Leistungen in den sprachdeterminierenden Funktionen wie Gedächtnis, Wahrnehmung, Abstraktionsvermögen, in der Motorik und im Interaktionsverhalten und setzt die Befunde in Beziehung zu den Auffälligkeiten im sprecherischen, sprachlichen und schriftsprachlichen Bereich.

Die daraus abgeleiteten sprachtherapeutischen Interventionen bauen die Basisfunktionen auf und bearbeiten gezielt die sprachlichen Probleme:

- Wenn bei *Sascha* die Lautbildungsfehler vorherrschen, gilt es, die Mundmotorik zu üben.
- Wenn bei *Valmir* der Satzbau nicht stimmt, gilt es, die Verbstellungsregeln zu erkennen.
- Wenn bei *Hina* Lautverschiebungen vorkommen, gilt es, die bedeutungstragende Funktion der Phoneme zu erarbeiten.
- Wenn bei *Milenco* ständig Wortveränderungen entstehen, gilt es, Wortform und Begriffe aneinander zu binden.
- Wenn bei *Ercan* die Nomen ohne Artikel erscheinen bzw. die Determinanten (alle, jeder, keiner) nicht beachtet werden, gilt es, die Nominalphrase zu festigen.
- Wenn bei *Omid* die Textaufgaben nicht verstanden werden, gilt es, grammatische Merkmale auf ihren Bedeutungsgehalt hin zu analysieren.
- Wenn bei *Fitim* die Rechtschreibung zum Problem wird, gilt es, die Vokaleigenschaften zu differenzieren.
- Wenn bei *Abolena* nur globale Passepartout-Wörter auftreten, gilt es, Begriffe aufzubauen und auszufächern.

Die logopädische Unterstützung des fremdsprachigen Kindes ist dann angebracht, wenn eine grundlegende Spracherwerbsstörung vorliegt. Die DaZ-Lehrperson ist die erste, die erschwerte L2-Erwerbsverläufe feststellen kann.

Bildergeschichte zur Lerner Sprachprobe (LSP)



aus: *Ist doch logisch*. Oberursel: Finken-Verlag

Deutsch sprechen im DaF- und DaZ-Unterricht

Materialien

Sprechen im DaF-/DaZ-Unterricht am Beispiel des Sprechens über Sprachbiographie und Sprachidentität

Oder: Zum Potential von Skizzen und Zeichnungen zur Stützung der sprachlichen Handlungsfähigkeit

1. Der Workshop

Im Workshop ging es darum, exemplarisch anhand des Sprechens über Sprachlernbiographie und Sprachidentität zunächst eigene Erfahrungen mit dem Einsatz von Zeichnungen und Skizzen zur Förderung des Sprechens zu sammeln, die dabei entstehende Kommunikation analytisch zu betrachten, um einerseits zu erkennen, welcher Wortschatz und welche Redemittel zur Bewältigung dieser Aufgabe eingesetzt werden, folglich welche pädagogisch-didaktischen Hilfen den Lernenden gegeben werden sollten und andererseits am eigenen Leib das Potential des Einsatzes von Skizzen für die Kommunikation, für die Bewusstwerdung von scheinbar Selbstverständlichem, für die Gruppendynamik und die daraus entstehende eigene Motivation zu erfahren. Daran schloss sich die gemeinsame Analyse von Video-Mitschnitten aus dem Anfänger- und Fortgeschrittenenunterricht an, wobei hier dem Einsatz von Kommunikationsstrategien durch die Lernenden ein besonderes Augenmerk zukam.

Die vorliegenden Ausführungen skizzieren die Grundidee und ziehen die Verbindung zur Fachdiskussion. Die Arbeitsblätter und ein kleiner Film, der Einblick in die praktische Umsetzung gibt, sind über Internet verfügbar¹.

2. Der Rahmen:

Sprachenportfolio – Sprachlernbiographie – Sprachidentität

Es gehört heute zum Standard im Fremdsprachenunterricht, dass Lernende im Laufe ihres Fremdsprachenunterrichts mit dem Sprachenportfolio in Kontakt kommen sollten. Dabei ist das Sprachenportfolio Dokumentations- und Reflexionsinstrument und kann als Planungsinstrument eingesetzt werden. Es enthält im Idealfall nicht nur Angaben zum Sprachniveau, sondern auch Angaben zu Sprach(lern)biographie, Lernzielen und Motivation seiner Besitzer und zeigt im Dossier exemplarisch Proben ihres konkreten sprachlichen Könnens. Es macht also Sprachlernerfahrung, Mehrsprachigkeit und Sprachkönnen sichtbar.

Die Kenntnis der Sprachlernbiographien, der Motivation und Sprachidenti-

¹ http://www.unifr.ch/cerle/daf/cg_bern.wmv

täten der Lernenden kann für Unterrichtende bei der Planung und Gestaltung ihres Sprachunterrichts hilfreich sein. Fremdsprachige Deutschlernende haben oft eine reichere Sprachbiographie, als man manchmal denkt. Sie verfügen damit auch in der Grundanlage über mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenzen, die oft den Betroffenen selber nicht oder nur bedingt bewusst sind. Damit diese sichtbar gemacht werden können, bedarf es zunächst geeigneter Instrumente sowie der Reflexion und Kommunikation über das so Entdeckte. Erst die Kenntnis dieser bestehenden oder nutzbar zu machenden Kompetenzen ermöglicht dem Unterrichtenden, die Lernenden gezielt anzuregen, bestehendes Wissen aus anderen Sprachen aktiv für das Deutschlernen zu nutzen. Es bietet sich also an, das Sprechen über Sprach(lern)biographie und Sprachidentität selber zum Lern- und Trainingsgegenstand zu machen und so in den Unterricht eine authentische, interessante und bedeutungsvolle Kommunikation hineinzubringen.

3. Instrumente zur Darstellung von Sprachlernbiographie und Sprachidentität

Ein Instrument für die zeichnerische Darstellung der Sprachlernbiographie findet sich in der pädagogischen Beilage der Zeitschrift *Babylonia*, No. 2/2004 «Einstiege ins europäische Sprachenportfolio»², ein anderes für die Darstellung der Sprachidentität bei Kindern hat Krumm (2001)³ vorgestellt. Diese beiden bilden die Grundlage für die Diskussion.

4. Die Sprachlernbiographie

Für die Sprachlernbiographie wird vorgeschlagen, die Sprachkontakte nach Wohnort, Familie, Freunde, Ausbildung und Beruf zu differenzieren, zeichnerisch darzustellen, sie auf einer Zeitschiene parallel anzuordnen und ihre individuelle Bedeutung durch die Höhe auf einer Skala anzugeben (siehe Bild 1). Die Skizze ist zunächst ein Instrument, sich selber der gelebten Sprachkontakte bewusst zu werden, ihnen Form und Bedeutung zu geben.

Während eine tabellarische Darstellung nur die wichtigsten Fakten wie z.B. die gelernten Sprachen enthält, zwingt die Skizze zur Strukturierung, lenkt die Aufmerksamkeit aber auch auf Sprachkontakte am Wohnort, in der Familie und im Freundeskreis, die, wie im vorliegenden Beispiel bezogen auf Spanisch und Italienisch, nicht notwendig ihren Niederschlag in gesteuertem Spracherwerb haben, aber dennoch Teil einer gelebten Mehrsprachigkeit sein können.

² Gick, Cornelia (2004): Einstiege ins Europäische Sprachenportfolio. Einige Ideen aus der Praxis für die Praxis. Didaktischer Beitrag No. 46. In: *Babylonia*, 2/2004. Siehe dazu auch auf Deutsch: <http://www.babylonia-ti.ch/BABY204/PDF/arbeitsbl46.doc> oder Französisch: <http://www.babylonia-ti.ch/BABY204/PDF/feuillestrav46.doc>;

³ Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva, Wiener Verlagswerkstatt.

Aussagen zur Motivation und zum Stellenwert einzelner Sprachen, sowie Hinweise auf Strategien und subjektive Theorien zur Bedeutung oder zum Lernen von Sprachen, wie sie in einem schriftlichen Text über die Sprachlernbiographie häufig zu finden sind, sind in der Skizze angelegt, kommen jedoch erst über die Präsentation zur Sprache.

Bei der mündlichen Präsentation der eigenen Sprachlernbiographie in der Klasse handelt es sich um «Zusammenhängend Sprechen», um «Sprechen vor Publikum» bzw. um einen Kurzvortrag. Je nach Sprachniveaustufe sollte der Akzent und damit die sprachliche Unterstützung unterschiedlich akzentuiert werden. Während bei Lernenden auf Niveau A1+ und höher es um erste Erfahrungen im (freien) Sprechen vor Publikum geht, so bietet sich bei Lernenden auf Niveau B2 und höher an, parallel verbunden mit dieser Aufgabe Redemittel für einen Vortrag einzuführen und zu trainieren.

Inhaltlich trägt die Präsentation zum gegenseitigen Kennenlernen bei und ermöglicht eine Valorisierung des Vortragenden durch Lehrperson und Gruppe. Erst durch den persönlichen Kommentar, kann die Zeichnung ihr volles Potential entfalten. Dieser Kommentar kann schriftlich oder mündlich erfolgen, einer schriftlichen Ausarbeitung sollte jedoch nur vor- oder nachbereitender Charakter zukommen.

Biographie langagière

- Faites une représentation schématique de votre biographie en considérant l'aspect du plurilinguisme. Choisissez une couleur différente pour chaque langue.
- Montrez la signification personnelle de ces domaines dans chaque étape de votre vie.
- Notez les événements particuliers.
- Commentez votre dessin.

| | |
|-----------------------|---|
| Profession | |
| Formation | |
| Amis | |
| Famille | |
| Domicile | 1977 - 2002 - Pologne 2002 - jusqu'à maintenant - Fribourg / Suisse |
| Age | 6 10 15 19 25 |
| 1ère langue étrangère | Anglais |
| 2ème langue étrangère | Français |
| 3ème langue étrangère | Russe |

Légende: Anglais Français Russe Polonaise Espagnol Italien Allemand

Comelia Gick ■ Universität Freiburg ■ LeFoZaF/CERLE ■ Bereich DaF 10/2004 **Biographie langagière**

Abbildung

Die Zeichnung fungiert als Vermittlungsinstrument. Sie hilft, das Erfahrene durch Vorzeigen und Verweisen mitteilbar zu machen, es «zur Sprache zu bringen». Bei der Präsentation ermöglicht sie den Einsatz sowohl von metakognitiven Strategien als auch von Kompensationsstrategien, denn es kann auf sie mit einfachen sprachlichen Mitteln verwiesen werden. Das gibt Sicherheit und befähigt Lernende ab Niveau A1+ über vergleichsweise komplexe Sachverhalte erfolgreich Auskunft zu geben⁴. Minimale Voraussetzung ist, dass die Lernenden über Vergangenes sprechen können, also die Grundregeln des Perfekts kennen sollten. Weiterhin sollte den Lernenden der nötige Wortschatz und entsprechende Redemittel zur Verfügung gestellt werden.

5. Sprechen über Sprachidentität

Während die Skizze der Sprachlernbiographie noch Kategorien vorgab, wird hier lediglich die Silhouette einer Person vorgegeben und ansonsten der Kreativität freien Lauf gelassen. Was Krumm (2001) mit Kindern vorgestellt hat, ist mit einer entsprechenden Körpersilhouette (Frau mit Hose, Frau mit Kleid, Mann) durchaus mit Erwachsenen durchführbar. Die Zeichnung zur Sprachidentität ergänzt die Sprachlernbiographie, kann ihr vorausgehen oder folgen. Gerade mit erwachsenen, lerngewohnten Anfängern kann diese Aktivität ein erstaunliches Potential entfalten. Das mag mehrere Gründe haben: Anfänger sind in Ihren Kommunikationsmöglichkeiten sehr begrenzt und empfinden dies gelegentlich als belastend. Bei dieser Aktivität können Sie darstellen, welche Sprachen sie können und welche emotionale oder praktische Bedeutung sie für sie haben. Durch die Präsentation in der Klasse erfahren die Kursteilnehmer viel voneinander, lernen sich kennen. Die Gruppenbildung wird gefördert. Es findet eine Valorisierung der vortragenden Person statt. Die sprachliche Präsentation vor der Klasse ist ein Erfolgserlebnis, das sich positiv auf die Motivation auswirkt.

6. Fazit

Zeichnungen und Skizzen eines Sachverhaltes helfen, sich gedanklich mit einem Thema auseinanderzusetzen, sie können Verborgenes sichtbar machen, zeigen eine persönliche Sicht auf ein Phänomen. Sie machen die Präsentation planbar und geben Sicherheit und ermöglichen mit den entsprechenden methodisch-didaktischen Hilfen den Lernenden, über ihre persönliche Sicht zu komplexen Themen zu sprechen, auch wenn es ihre sprachlichen Fähigkeiten ggf. noch übersteigt.

⁴ http://www.unifr.ch/cerle/daf/cg_bern.wmv

Biographie langagière II Plurilinguisme

Vous avez une biographie langagière avec plusieurs langues.
Quelles sont les représentations/perceptions des différentes langues ? Où sont-elles localisées ? Dessinez et expliquez vos décisions. Utilisez différentes couleurs pour les différentes langues.

- Franz.
- Slowakisch
- Polnisch
- Latein
- Englisch
- Deutsch

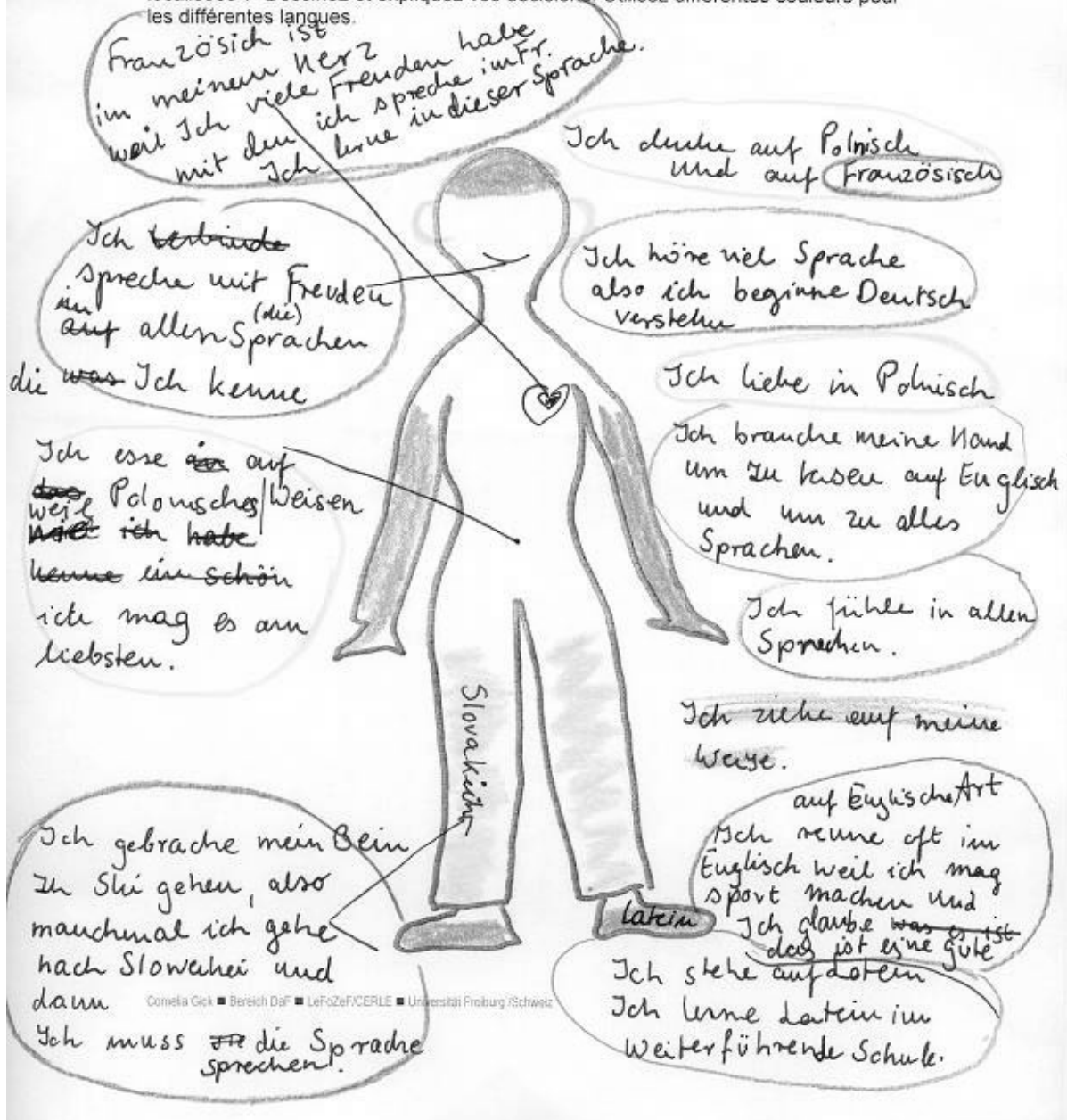


Abbildung 2

Literatur:

- Gick, Cornelia (2004): Einstiege ins Europäische Sprachenportfolio. Einige Ideen aus der Praxis für die Praxis. Didaktischer Beitrag No. 46. In: *Babylonia*, No. 2/2004.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva, Wiener Verlagswerkstatt.
- Oomen-Welke, Ingelore/Krumm, Hans-Jürgen (2004): Sprachenvielfalt – Eine Chance für den Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 31.

Kriminalromane deutschsprachiger Autoren im DaF-/DaZ-Unterricht

«Die Lust am Mord» titelt die NZZ am Sonntag¹ und fragt, was die Faszination des Kriminalromans seit über einem Jahrhundert ausmache. Eine Erklärung für den weltweiten Erfolg dieses Genres ist sicher auch dessen Auseinandersetzung mit universellen Themen, wie Geburt und Tod, Familie, Beziehungen oder Existenzsicherung, wobei gerade die universelle Gültigkeit der Themen Teilnehmenden in DaZ-Kursen den Zugang zu den Texten erleichtert. Gleichzeitig ist aber der Plot auch regional verwurzelt² und erzeugt so eine Vertrautheit, die zum Gespräch anregt. Diese Kombination von universellen Themen und regional oder sogar lokal verwurzeltem Plot ist es, was den Kursteilnehmenden ermöglicht, vielerlei Anknüpfungspunkte an ihre eigene Lebensgeschichte zu finden. Gerade die in Kriminalromanen vom Autor bewusst eingebauten Leerstellen regen zur Bildung von Hypothesen an, die aber wiederum aufgrund der individuellen Deutungsmuster der Kursteilnehmenden entstehen. Besonders in heterogenen Gruppen kann die Rezeption des Textes sehr unterschiedlich ausfallen, was aber Ausgangspunkte für sehr interessante Gespräche bieten kann. Die Lernenden führen authentische Gespräche über Themen, die sie wirklich interessieren und müssen nicht, wie sonst oft im DaF-/DaZ-Unterricht, so tun als ob.³

Wie ausgehend von Kriminalromanen Aufgaben so gestellt werden können, dass sie authentische Sprech- oder Schreibenanlässe ermöglichen, wurde im Workshop am Beispiel von zwei Kriminalromanen gezeigt.

Beispiel 1:

Alfred Komarek: Polt muss weinen

Anhand verschiedener Textstellen diskutieren die Teilnehmenden die Frage nach dem Tatmotiv. Die erwähnten Motive wurden von Teilnehmenden des Workshops genannt. Sie zeigen, dass schon in einer vergleichsweise homogenen Gruppe sehr unterschiedliche Vermutungen angestellt werden.



¹ Papst, Manfred (2006): Die Lust am Mord. In: *NZZ am Sonntag*, 23. 20. 2006.

² Erdmann, Eva (2005): *Tagung «Crime and Nation»* www.unierfurt.de/dekan_philfak/forschung_web/pdf/lw02.pdf; zuletzt geprüft: 12. 04. 2007.

³ Helmling, Brigitte (1986): *Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten*. München: Goethe Institut, 11.

Arbeitsblatt 1: Tatmotive

Lesen Sie die Textstellen, in denen verschiedene Personen ihre Meinung über den Toten Albert Hahn äussern. Überlegen Sie, in welcher Beziehung der Mörder zum Opfer gestanden haben könnte. Was glauben die Sprecher, warum Hahn ermordet worden sein könnte?

Der Arzt:

„Leichtsinn, verdammter. Es gibt keine Unklarheiten. Habe den Totenschein schon ausgestellt.“ Der Arzt schaute ernst und irgendwie zornig zur Kellertür. „Diesmal hat es allerdings den Richtigen erwischt.“⁴

mögliche Tatmotive:

- Krankheitsfälle wegen gepanschten Weins
- Der Tote hat dem Arzt schlechten Wein verkauft.
- Der Arzt hat von anderen Patienten Schlechtes (z.B. über Misshandlungen) über den Toten gehört.

Die Ehefrau:

„Ihr Mann, liebe Frau Hahn“, begann er und drehte die Dienstmütze zwischen den grossen Händen. „Ist tot“, unterbrach ihn die blasse, aschblonde Frau. „Nachrichten verbreiten sich rasch auf dem Land, vor allem die guten.“ „Gut?“ entfuhr es dem Inspektor. Frau Hahn richtete ihre grauen Augen auf ihn. „Für die meisten vermutlich schon.“ „Aber für Sie?“ [...]. „Nehmen Sie Platz. Ich bin auch irgendwie erleichtert, wissen Sie?“ Im gleichen Augenblick schüttelte ein trockenes Schluchzen ihren Körper, und sie wandte sich ab, um Tränen aus dem Gesicht zu wischen.“⁵

mögliche Tatmotive:

- schwere Erkrankung des Ehemannes
- Eheprobleme
- Misshandlung der Ehefrau

Die Vielseitigkeit der im Krimi verpackten Themen zeigten auch die Überlegungen der Workshop-Teilnehmenden, die ihre Assoziationen zu folgender Textstelle notieren sollten.

⁴ Komarek, Alfred (1998): *Polt muss weinen*. Zürich: Diogenes, 6.

⁵ ebd., 16.

Arbeitsblatt 2 : Polts Büro

Früher hatte er seinen eigenen Schreibtisch gehabt, ein fest umrissenes, persönliches Revier, in dem es für alles eine vertraute Ordnung gab und wo sich auch noch ein paar diskrete Laden fanden, für Dinge, die nicht jeden etwas angingen. Damit war es seit einiger Zeit vorbei: Irgendwelche Betriebsorganisationsfachleute hatten ihre Ansicht durchgesetzt, dass der vorhandene Raum effizienter genutzt werden konnte, wenn man Funktionsbereiche schuf, die von jedem je nach Bedarf in Anspruch genommen wurden. Dass der Mensch auch im Büro gerne weiss, wo sein Platz ist und wo er Wurzeln schlagen kann, wurde als unproduktive Sentimentalität abgetan. Nur der Sachbearbeiter und Postenkommandant hatten noch eigene Schreibtische.⁶

Themen, Problemkreise, die ausgehend von der Textstelle im Unterricht diskutiert werden könnten:

- Beschreiben des eigenen Arbeitsplatzes
- Effizienz, Funktionalität, Hierarchien in der Arbeitswelt
- persönliche Bedürfnisse der Arbeitnehmer
- Sicherheit / Unsicherheit
- Vertrautheit / Fremdheit
- Verwurzelung - Identität / Entwurzelung – Identitätsverlust

Arbeitsblatt 3: Freizeitpark in der Kellergasse

„[...] an seinem Plan mit dem Freizeitpark in der Kellergasse war vielleicht doch etwas dran? Ich meine: Leute, die ein wenig mehr Leben und Geld in unsere Gegend bringen, könnten wir doch brauchen, oder?“ [...] „Geht dann die Welt unter, oder was?“⁷

Themen, Problemkreise:

- Tradition / Moderne
- wirtschaftliches Interesse, Tourismus
- Lebensraum
- Angst vor dem Fremden, Zukunftsängste
- Identität
- Generationenkonflikt

⁶ ebd., 20.

⁷ ebd., 53.

Beispiel 2:

Ulrich Knellwolf: Schönes Sechseläuten

Am Beispiel von Knellwolfs Roman möchte ich zeigen, dass der Unterricht so arrangiert werden kann, dass einerseits der Gedankenaustausch und damit eine emotionale und kognitive Beteiligung der Lernenden ermöglicht wird, andererseits aber auch durch den Kontext der Aufgabe die Benutzung der entsprechenden Redemittel verlangt wird. So werden erlernte Redemittel relevant und die Lernenden können deren Einsatz für den außerschulischen Alltag trainieren.

Arbeitsblatt 1: Wie würden Sie entscheiden?

Lesen Sie den Text. Entscheiden Sie zusammen mit Ihrer GesprächspartnerIn die Frage einvernehmlich.

Situation 1:

„Herr Restelberg, Pfarrer Sprecher ist heute während des Umzugs angeschossen worden. Sie haben unmittelbar vor dem Attentat noch mit ihm geredet. Finden Sie es richtig, dass das Sechseläuten weitergeht, als wäre nichts passiert?“⁸

Frage: Würden Sie eine Veranstaltung absagen, wenn ein Todesfall / Unglücksfall passierte?

Situation 2:

Frauenfelder muss Frau Sprecher mitteilen, dass ihr Mann erschossen wurde. Er wartet zusammen mit Frühauf in einem Restaurant auf sie. Sie führen den folgenden Dialog:

„Musst du das oft?“ „Was?“

„Solche – äh – Nachrichten überbringen?“ „Hin und wieder.“

„Und wie macht man das? Fällt man mit der Tür ins Haus, oder bereitet man zuerst das Gelände vor?“⁹

Frage: Wie kann man schlechte Nachrichten überbringen?

⁸ Knellwolf, Ulrich (1997): *Schönes Sechseläuten*. Zürich, 169.

⁹ ebd., 134

Arbeitsblatt 2: Argumentieren – Träumen – Überzeugen

Dieser Krimi soll an Originalschauplätzen verfilmt werden. Sie gehören zum Produktionsteam.

Aufgabe 1: Argumentieren

Welche Schauspieler würden Sie auswählen? Begründen Sie Ihre Entscheidung. Es gibt u.a. folgende Hauptrollen zu besetzen:

Felix Frühauf, Journalist und Hobby-Ermittler.

Felix Frühauf, Journalist, 50, freischaffend, mit ausgedehntem Privatarchiv, fand natürlich heraus, wer die Dame war.¹⁰

Arnikka Restelberg, Mitglied einer Zünfterfamilie, Schwiegertochter. Frühaufs Archiv wusste Bescheid. Arnikka war mit einem Restelberg verheiratet. [...] Ziviltrauung in Las Vegas, viel später nachgeholt kirchliche Trauung in der Predigerkirche mit Arnikka Mailer, Tänzerin.¹¹

Aufgabe 2: Überzeugen

Sie müssen mit dem Stadtpräsidenten sprechen, weil Sie an Originalschauplätzen drehen möchten. Mit welchen Argumenten können Sie ihn überzeugen?

Ein paar im Roman erwähnte Orte:

Predigerkirche, Hirschenplatz, Bahnhofstrasse, Limmatquai, Kirche St. Peter, Zunfthaus zur Meisen

Diese Beispiele sollen zeigen, dass beim Einsatz von Kriminalromanen Gespräche über die Frage «wer's war» hinaus möglich sind und so die Freude an der Sprache geweckt und Sprachkompetenz sowie wichtige Schlüsselkompetenzen individuell gefördert werden können.

¹⁰ ebd., 13

¹¹ ebd., 14

Literatur:

- Arnold, Rolf (1998): *Wandel der Lernkulturen*. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft.
- Berlinger, Donatus (2006): *Vom Lernen zum Lehren*. Zürich: h.e.p.-Verlag.
- Bischof, Monika (1999): *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin: Langenscheidt.
- Ehlers, Swantje (1992): *Lesen als Verstehen*. Berlin: Langenscheidt.
- Heinz, H.-D. (2001): *Kanon und Text in interkulturellen Perspektiven*. Stuttgart: Akad. Verlag.
- Schubert-Felmy (2001): *Wege der Imagination*. Augsburg: Wissner Verlag.
- Wicke, Rainer E. (2004): *Aktiv und Kreativ Lernen*. Ismaning: Hueber Verlag.

Ziel der Werkstatt war es, Hör- und Ausspracheübungen zu erarbeiten, die im Unterricht eingesetzt werden können. Die Ergebnisse wurden auf Folien den anderen Teilnehmern vorgestellt und diskutiert.

1. Mögliche Übungstypen und Übungsschritte:

1. Wichtig ist zunächst das Hörtraining: Das sind Hörübung mit Hörkontrolle (Handzeichen, farbige Karten o.ä.) zur Unterscheidung und/oder Identifikation von Vokalen, Konsonanten oder Akzentmustern.
2. Beim Hören und beim Sprechen helfen Hinweise zur Bewusstmachung: Es werden phonetische Merkmale (wie Länge und Kürze von Vokalen) benannt, auf die die Lernenden achten sollen. Bei den Sprechversuchen sind in dieser Phase der Übung Korrekturen nötig.
3. Es folgt die Automatisierung: die gehörten Beispiele sollen mehrfach nachgesprochen und vorgelesen werden.
4. Bei der Automatisierung helfen dann sog. produktive Übungen, also Ausspracheübungen in Verbindung mit Grammatik- und Wortschatz- bzw. mit situativen Aufgaben, z.B. Plural, verschiedene Verbformen bilden, Beispiele in Sätzen und Texten verwenden.
5. Den Abschluss können Anwendungsübungen bilden, in denen das Gelernte frei verfügbar ist (Texte vortragen, Dialoge spielen, freies Sprechen usw.).
6. In einer Übungsfolge sind nicht immer alle Schritte auf einmal zu absolvieren, das kann auch in verschiedenen Übungen in verschiedenen Unterrichtsstunden geschehen.

2. Analyse eines Beispiels

Wie klingt die Sprache?

1. Silbe und Akzent

Aktivitäten: Wählen Sie!

♦ Silben:

- Hören Sie die Wörter mehrmals und ordnen Sie.
Bern, Berlin, Bodensee, Hannover, Innsbruck, Klagenfurt, Köln,
Loreley, Matterhorn, Oktoberfest, Prag, Schwarzenegger, Stuttgart,
Weimar, Wien, Zürich

| eine Silbe | zwei Silben | drei Silben | vier Silben |
|------------|-------------|-------------|-------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

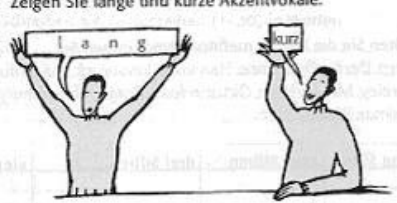
♦ Akzentsilbe:

- Hören Sie die Wörter mit mehreren Silben und ordnen Sie.
Berlin, Bodensee, Hannover, Innsbruck, Klagenfurt, Loreley, Matterhorn,
Oktoberfest, Schwarzenegger, Stuttgart, Weimar, Zürich

| erste Silbe betont | zweite Silbe betont | dritte Silbe betont |
|--------------------|---------------------|---------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

♦ Länge des Akzentvokals:

- Hören Sie die Wörter. Ist der (betonte) Vokal lang [ː] oder kurz [ə]?
Markieren Sie. Zum Beispiel: Halle, Bozen.
Berlin, Basel, Bern, Bonn, Bremen, Genf, Graz, Hannover, Innsbruck, Kassel,
Kiel, Klagenfurt, Köln, Linz, Prag, Stuttgart, Villach, Wien
- Hören Sie die Beispiele noch einmal und sprechen Sie nach.
Zeigen Sie lange und kurze Akzentvokale.



♦ Reise durch **D-A-CH** und andere Länder:

Nennen Sie nur Ortsnamen mit langem Akzentvokal
oder nur Ortsnamen mit kurzem Akzentvokal.

Abbildung 1: Dimensionen 1, Lernstation 2, Seite 31 f.

3. Phonetikwerkstatt – Vorgehen

1. Zielgruppe festlegen: den Sprachbeherrschungsgrad (Anfänger, Mittelstufe, Fortgeschrittene), die Ausgangssprache(n) und das Alter (Kinder, Jugendliche, Erwachsene)
2. Übungsschwerpunkt festlegen, das waren im Workshop Ö- und Ü-Laute, S-Laute, Unterscheidung von <s/ss, sch> in der Aussprache, [h] am Wortanfang, Konsonantenverbindungen
3. Lernziele festlegen: Einführung in das Thema - Bewusstmachung, Sensibilisierung - und/oder Automatisierung und Anwendung
4. Übungsmaterial thematisch zusammenstellen: Texte, Dialoge, Sätze, Wortgruppen, Wörter, ... (eine Textsammlung stand zur Verfügung) finden zu Themen wie Essen und Trinken, Kleidung, Hobbys, Reisen
5. Übungsschritte erarbeiten: Übungsanweisungen formulieren (was wird gehört, nachgesprochen, gelesen, variiert, ergänzt, ...); Hörkontrolle ausweisen (wie wird was kontrolliert), an ausreichende Automatisierung denken

4. Ergebnisse: Übungsfolgen

Die Übungen wurden mit viel Engagement, Kreativität und Spaß erarbeitet und anschließend zustimmend und kritisch diskutiert. Zwei Beispiele sollen hier vorgestellt und zum Nachmachen empfohlen werden.

Übung zum [h] am Wortanfang:

für Kinder (Anfänger) mit romanischer Muttersprache

| Aufgabe | Kommentar |
|--|---|
| 1..Steht auf, wenn das Wort mit [h] beginnt: <i>Anne – Hanne Eis – heiss</i> <i>alle – Halle hier – ihr</i> <i>halt – alt hallo – Auto</i> <i>Heft – Hans – Hilde – essen – haben</i> <i>– ...</i> | <ul style="list-style-type: none">• Hörtraining (Identifikation)• Wörter werden nur gehört |
| 2. Sprecht die Wörter nach. | <ul style="list-style-type: none">• Automatisierung• in der Gruppe, erst die Wörter ohne [h], dann die mit [h] nachsprechen• laut und leise |
| 3. Lest die Wörter der Reihe nach vor. | <ul style="list-style-type: none">• Automatisierung in zwei Gruppen: A liest die Wörter aus Aufgabe 1 mit [h], B die ohne [h] |

| | |
|---|---|
| 4. Schreibt zu zweit eine Liste mit h-Wörtern. Übt die Wörter zu zweit. | <ul style="list-style-type: none"> Anwendung Es können auch andere Wörter als die aus Aufgabe 1 sein vorlesen und gegenseitige Korrektur |
| 5. Schreibt zu zweit Sätze mit diesen Wörtern. | <ul style="list-style-type: none"> Anwendung Sätze dann in der Gruppe vorlesen |
| 6. Schreibt zu zweit einen Dialog mit diesen Wörtern. | <ul style="list-style-type: none"> Anwendung Dialog dann in der Gruppe vorlesen und vorspielen |

Übung zur Unterscheidung von <s/ss, sch> ([s] – [ʃ]):

für Erwachsene (Fortgeschrittene) aus Asien

| Aufgabe | Kommentar |
|--|--|
| 1. Worin unterscheiden sich die Wörter? <i>Tasse – Tasche</i> <i>fleißig – fleischig</i> <i>Bus – Busch</i> <i>falls – falsch</i> | <ul style="list-style-type: none"> Sensibilisierung Wörter werden nur gehört |
| 2. Hören Sie die Wörter und zeigen Sie die richtige Karte. | <ul style="list-style-type: none"> Hörtraining (Identifikation) farbige Kärtchen für <s, ss> = [s] und <sch> = [ʃ] KL liest Wörter einzeln vor, TN zeigen Karte |
| 3. Sprechen Sie nach: a) [s] – [ʃ] – [s] – [ʃ] – [s] – [ʃ] b) „Silbenwalzer“: <i>es – ech – esch / as – ach – asch</i> usw. c) Wörter aus Aufgabe 1: <i>einzeln und als Paare</i> | <ul style="list-style-type: none"> Bewusstmachung der Lautbildung (Lippenrundung bei [ʃ] mit Spiegel) Korrektur Automatisierung in der Gruppe und zu zweit |
| 4. Lesen Sie die Wörter einzeln vor. | <ul style="list-style-type: none"> Automatisierung zu zweit oder in Kleingruppen |
| 5. Weiterüben <ul style="list-style-type: none"> Verwenden Sie die Wörter in Sätzen. Lesen Sie die Sätze vor. Suchen Sie Wörter mit [s] und [ʃ] aus dem Text. Lesen Sie sie vor. Lesen Sie den Text vor. Memorykarten mit Wortpaaren herstellen und spielen. | <ul style="list-style-type: none"> Anwendung zu zweit oder in Kleingruppen Text im Lehrwerk auswählen |

Siehe auch den Artikel von Ursula Hirschfeld in diesem Band und die dort angegebene Literatur.

Schweizerdeutsch im DaZ-Unterricht

1. Einführung

Am Anfang des Workshops haben wir folgende Frage diskutiert: «*Warum Schweizerdeutsch in den DaZ-Unterricht integrieren?*»

Oft äussern die Teilnehmenden den Wunsch, im Deutschkurs ein wenig Dialekt zu lernen, sei es aus purem Interesse an der Sprache, zur Integration oder für die Arbeit. Aus den Bemerkungen der Lernenden geht hervor, dass sie als Fremde dank ihren Dialektkenntnissen eine erhöhte Akzeptanz bei Schweizerinnen und Schweizern erfahren.

Die Ablehnung gegenüber dem Dialekt basiert oft auf der irrigen Annahme, der Schweizer Dialekt sei ein Soziolekt, kein «richtiges» Deutsch, etwas Minderwertiges. Dies führt zu einer Abwehrreaktion und die Fremdsprachigen verschliessen sich gegenüber dem Schweizerdeutschen. Diese Vorurteile lassen sich abbauen. Statt dass sich die Deutschlernenden durch die Situation der Diglossie frustrieren lassen, setzen sie sich im Unterricht aktiv mit dem Schweizerdeutschen auseinander, wodurch der Dialekt seine Bedrohlichkeit verliert. Die Beschäftigung mit dem Schweizerdeutschen hat auch zur Folge, dass bei den Fremdsprachigen die Motivation für das Lernen des Hochdeutschen gesteigert wird.

Bevor sich die Deutschlernenden mit dem Dialekt auseinandersetzen, sollten sie Informationen dazu erhalten. Diese Einführung in den Dialekt kann eine ganze DaZ-Lektion beanspruchen; je nach Niveau können auch Informationstexte gelesen werden. Folgende Punkte lohnen sich zu thematisieren:

- Entstehung des Dialekts
- Geltungsbereich des Dialekts
- Prestige des Dialekts
- Situation der Diglossie
- Hochdeutsch und Dialekt: kein Kontinuum

2. Unterrichtsvorschläge:

Nachfolgend zwei Unterrichtsvorschläge, mit denen wir uns im Workshop befasst haben. Es sind Aktivitäten, die eine ganze Unterrichtssequenz füllen können und für fortgeschrittene Lernende gedacht sind. Solche grösseren Aufgaben haben natürlich nur ab und zu Platz im DaZ-Unterricht. Für regelmässige Dialekt-Aktivitäten empfehlen sich ca. zehn Minuten pro Unterricht. In dieser kurzen Zeit kann man z. B. die Zahlen, Wochentage, Monate, das Geld etc. einführen, was auch für Lernende auf der Grundstufe zu bewältigen ist.

Material 1:

Franz Hohler: Igelzüglete

aus dem Programm «Schubert-Abend» (1979)

Wüsstet dir, wie s d Igle
mache, wenn si züglet?

Si stecken ihri Sächeli
uf ihri spitze Stächeli:

ihri Tischli und ihri Bänkli
ihri Stühli und ihri Schränkli

ihri Chüsseli und ihri Tüechli
ihri Bildli und ihri Büechli

ihri Lämpli und ihri Bettli
und ihri Trottinetti

ihri Cöütschli und ihri Thrönl
und ihri Grammophönl

ihri Tassli und ihri Pfännli
und ihri Sitzbadwännli.

So göh si is neue Hüsli, tripp trapp!
Und strychen ihre Hushalt a de Wänden ab.

Oh wäre mir doch Igle!
De chönntemer besser züglet.

Unterrichtsvorschlag 1:

Stufe: ab B2

Lernziele:

- Ohr für den Klang des Dialekts sensibilisieren
- Kennenlernen einiger Transformationsregeln
- Thematisierung des Diminutivs

1. Vorentlastung/Vorbereitung:

Die Teilnehmenden (TN) erhalten eine Wörterliste und die unten stehenden Transformationsregeln. Partnerarbeit: Übersetzen der Wörter.

| | | | | |
|-------------------|---------|---------|-----------|--------------|
| Wortliste: | Sache | Schrank | Lampe | Grammophon |
| | Stachel | Chüssi | Bett | Tasse |
| | Tisch | Tuech | Trotinett | Pfanne |
| | Bank | Bild | Coutsch | Sitzbadwanne |
| | Stuehl | Buech | Thron | Huus |
| | | | | |

| Transformationsregeln | Dialekt | Hochdeutsch |
|-----------------------|---------|-------------|
| ue → u | guet | gut |
| uu → au | Muus | Maus |
| ü → i | wüsse | wissen |

2. Vergleich im Plenum

3. Titel des Gedichts angeben und klären.

4. Der/die Kursleiter/-in (KL) liest das Gedicht vor.

Was haben die TN verstanden? Ist den TN etwas aufgefallen?

5. Die TN erhalten den Text. KL weist auf die Diminutive hin (2. Vers)
TN identifizieren Diminutiv-Formen (Einzel- oder Partnerarbeit).

6. Plenum: Verständnisfragen zum Gedicht (Achtung: 1. Zeile «dir»!)

7. Gespräch im Plenum: Thematisierung des Diminutivs.

- Gebrauch des Diminutivs im CH-Dialekt
- Interkultureller Vergleich: TN vergleichen mit ihrer Muttersprache.

8. Distanzierung vom geschriebenen Text:

Da der CH-Dialekt in der Regel nur gesprochen wird, ist es wichtig, dass sich die Teilnehmenden nicht auf das Schriftbild fixieren, sondern sich Vokabular mit dem auditiven Gedächtnis merken. Deshalb empfiehlt es sich, das Gedicht nochmals vorzulesen, wobei die TN nicht mitlesen.

Material 2:

DVD «Die Schweizermacher», Kapitel 9

Unterrichtsvorschlag 2:

Stufe: ab B2

Lernziele:

- Ohr für den Klang des Dialekts sensibilisieren
- Verkaufsgespräche verstehen
- Zahlen und Preise auf Dialekt verstehen

Voraussetzung: Die Kapitel 1-8 des Films wurden schon angeschaut.

1. Sequenz auf DVD schauen. (Transkription Kapitel 9)¹:

- *Soli...und zä sind füfzg. Dankche vil Mol.*
- *Dankche-n-au.*
- *Mersi vil mal.*
- *Bitte.*
- *Grüezi wol.*
- *Ä, Fischer.*
- *Grüezi, Her Bodmer.*
- *Grüezi, he... Maischtens trifft mer sich döt, wo mer's gar nöd*

¹ Transkription aus: Fuchs, Harry/Schreier, Paul G. (2003): *Die Schweizermacher: A Swiss German Tutorial*. Norderstedt: Books on Demand GmbH

erwartet. Schöns Schtrüssli.

- *Ja, wen's Papier äwag isch, isch nüm so, nüm so vil dra. Guet, ich wünsch Ine ä schöne Aabig, Her Bodmer.*
- *Glichfalls, Fischer.*
- *Widerluege.*
- *Widerluege, hä.*
- *Chani Ine helfe?*
- *Gänds mer ä par vo dene Nägeli da, ja.*
- *Ja, gärn... Wi vil?*
- *Zwölf Schtükch, ja.*
- *Oder nün langed au, ja.*
- *Gärn.*

2. Plenum: Wer kauft für wen Blumen? Warum?

3. Sequenz nochmals mit Stopps schauen und Verständnis überprüfen.

4. An der Tafel «Einkaufsredemittel» sammeln:

- *Grüezi wol.*
- *Chani Ine helfe?*
- *Gänds mer ...*
- *Ja, gärn.*
- *... und zä sind füfzg. Dankche vil Mol.*
- *Dankche-n-au.*
- *Mersi vil mal.*
- *Bitte.*

5. Weiterführende Aktivitäten:

- Zahlen und Preise einführen
- Verkaufsgespräche trainieren, indem die KL die Verkäuferin spielt und CH-Dialekt spricht und die TN Kunden/Kundinnen, die Hochdeutsch sprechen. (So spielt sich ein Verkaufsgespräch auch in der Realität ab!) Es ist sinnvoll, den CH-Dialekt rezeptiv zu trainieren.
- Diskussionsthema: Relativieren eines Kompliments („*Ja, wen's Papier äwag isch, isch nüm so, nüm so vil dra.*“): Typisch schweizerisch?

Literatur- und Materialangaben

Feuz, Barbara (2001): Warum nicht mal Schweizerdeutsch im DaF-Unterricht? In: *Babylonia*, 2/01.

Fuchs, Harry/Schreier, Paul G. (2003): *Die Schweizermacher: A Swiss German Tutorial*, Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Hohler, Franz (o.J.): S Lied vom Chäs. In: *Weni mol alt bi*. CD, ISBN 3 7296 4143 3

Hohler, Franz (1978): *Die Schweizermacher*. DVD, ISBN 7 321921 931666.

Sonderegger, Verena (2002): *Schwiizertüütsch für Fremdspröòchigi*. St. Gallen: VSb Verlag GmbH.

Studer, Thomas (2001): Informationstext CD-ROM „*Grüezi mitenand*. IDT 2001, Luzern.

http://home.datacomm.ch/mik/ba/h/hohler_franz/fhtexte.htm (gepr.30.11.2006)

Deutsch sprechen im DaF- und DaZ-Unterricht
Instrumente und Projekte

Lust auf ein klares Profil? Profile deutsch in der Praxis

Ein paar Überlegungen zur Entwicklung von Gruppenprofilen mit Profile deutsch

Bei der Beschreibung von Referenzniveaus – wie sie zum Beispiel der Gemeinsame Referenzrahmen (GER) vorschlägt – können folgende Phänomene beobachtet werden:

- Die Kannbeschreibungen einer Niveaustufe decken allgemeine kommunikative Fähigkeiten ab, ohne auf spezielle Bedürfnisse einzugehen.
- Die Niveaustufen oder Referenzniveaus sind eine Orientierungsgrösse, konkrete Kompetenzbeschreibungen bewegen sich je nach sprachlichen Aktivitäten auf unterschiedlichen Niveaus.
- Die Summe der Kannbeschreibungen für eine sprachliche Aktivität auf einem bestimmten Niveau definiert ein bestimmtes Niveau; konkrete Kompetenzbeschreibungen müssen nicht die Gesamtheit aller Kannbeschreibungen eines Niveaus beinhalten.
- Lernende auf allen Stufen haben spezifische Bedürfnisse, nur sind diese im Anfängerbereich oft nicht so deutlich sichtbar.
- Je höher das Niveau, desto komplexer sind die sprachlichen Handlungsabläufe.
- Je höher das Niveau, desto spezifischer, konkreter und bedarfsorientierter werden die Erwartungen der Lernenden.
- Je höher das Niveau, desto weniger lassen sich niveauspezifische sprachliche Mittel definieren.

Aus dem oben Gesagten stellte sich dem Autorenteam von *Profile deutsch* die Frage, wie sich unterschiedliche und spezielle Bedürfnisse, die sich vor allem auf höheren Niveaus abzeichnen, mit allgemeinen Niveaubeschreibungen des Referenzrahmens kombinieren lassen. Die vorgeschlagene Lösung besteht in Profilbeschreibungen mit konkreten sprachlichen Handlungen, die an die kalibrierten Kannbeschreibungen des Gemeinsamen Referenzrahmens angebunden sind.

Beispiel 1:

Nehmen wir an, Sie stehen vor der Aufgabe, für einen Fortgeschrittenenkurs für leitende Angestellte eines chemischen Unternehmens einen Sprachkurs auf dem Niveau C1 zielgruppengerecht zu planen. Da stellen sich sofort folgende Fragen: In welchen Situationen wenden die Angestellten ihre Sprachkenntnisse an? Welche Aktivitäten sind in diesen Situationen erforderlich? Auf welchem Niveau sind die verschiedenen Aktivitäten tatsächlich notwendig? Was ist spezifisch für Angestellte eines chemischen Unternehmens? Die Lernenden eines Kurses für leitende Angestellte erwarten, dass sie am Ende des

Kurses die wichtigsten sprachlichen Aufgaben im Rahmen ihres Berufes lösen können. Konkret heißt das, sie müssen entsprechende Handlungen schnell lernen und auch den entsprechenden Fachwortschatz handlungsorientiert einüben können. Dafür müssen entsprechende sprachliche Mittel (Wortschatz, Muster für wichtige Sprachhandlungen) zusammengestellt werden.

Beispiel 2:

Nehmen wir an, Sie planen einen Anfängersprachkurs für medizinisches Pflegepersonal. Die Kannbeschreibungen der Niveaustufe A1 decken die wichtigsten allgemeinen Fähigkeiten ab, ohne auf spezielle Bedürfnisse einzugehen. Die Lernenden eines Anfängersprachkurses für das Pflegepersonal eines Krankenhauses können aber besser motiviert werden, wenn konkrete wichtige Sprachhandlungen aus ihrem beruflichen Umfeld (Bedürfnisse erfragen, Mitgefühl ausdrücken) und entsprechender Wortschatz (z. B. Körperteile) und Redemittel («Haben Sie Ihre Tablette genommen? ») von Anfang an bei der praktischen Arbeit im Kurs berücksichtigt werden. Die eher allgemein gehaltenen Kannbeschreibungen müssen also mit Beispielen konkretisiert werden. *Profile deutsch* bietet zu jeder Kannbeschreibung drei Beispiele, die für die spezifische Zielgruppe adaptiert werden können. Ebenso muss das sprachliche Material (v.a. Wortschatz und Sprachhandlungen) entsprechend angepasst oder ergänzt werden. Hier wird deutlich, dass sich das Problem spezifischer Bedürfnisse nicht erst auf den C-Niveaus abzeichnet.

Die beiden Beispiele machen deutlich, dass es sinnvoll scheint, für alle Niveaustufen neben einem allgemeinen Zugang einen zweiten «profilierten» Zugang zu schaffen.

Gruppenprofile in *Profile deutsch*

Gruppenprofile sind eine Beschreibung von handlungsorientierten sprachlichen Aktivitäten in Form von Szenarien und im Rahmen komplexerer Handlungsabläufe. Gruppenprofile beschreiben Kompetenzen für spezifische Zielgruppen. Zum Beispiel kann das Gruppenprofil «Deutsch im Unternehmen» u.a. ein Szenario «Eine Verhandlung durchführen» enthalten. Innerhalb dieses Szenarios ist ein Element oder eine sprachliche Aktivität «Verhandlungspartner einladen».

Gruppenprofil

«Deutsch im Unternehmen»



Szenario

«Eine Verhandlung durchführen»



Element

«Verhandlungspartner einladen» ⇒ Kann Korrespondenz zu den unterschiedlichsten Sachverhalten mit Dienstleistern, Behörden oder Firmen flexibel und selbstständig abwickeln.- (Kannbeschreibung auf Niveau C1)

Das Entscheidende beim Konzept des Gruppenprofils ist, dass die Frage «Was ist sprachlich zu tun? » am Anfang steht, die Frage auf welchem Niveau die sprachliche Leistung zu erbringen ist, nachgeordnet ist. Das heisst, die konkrete geforderte sprachliche Handlung wird mit einer Kannbeschreibung verbunden und somit in den Kontext anerkannter Standards des Referenzrahmens gestellt. Unterschiedliche Elemente sind somit nicht zwingend ausschliesslich einem bestimmten Niveau zugeordnet. Damit ergeben sich Gruppenprofile mit Kannbeschreibungen auf verschiedenen Niveaus – auch innerhalb einzelner sprachlichen Aktivitäten wie z.B. schriftliche Rezeption. Dank Flexibilität der Software kann der Benutzer/die Benutzerin die verschiedenen Daten (fast) beliebig kombinieren und für die Erstellung von Gruppenprofilen nutzen. Die Software zeichnet sich – im Vergleich zu einem Buch durch eine grössere Offenheit aus. Das bedeutet, dass die Benutzer neue, individuelle Einträge, abgestimmt auf ihre eigenen spezifischen Bedürfnisse, eingeben und mit dem bestehenden System des Referenzrahmens verknüpfen können.

Wie erstellt man Gruppenprofile?

Im Folgenden sollen die einzelnen Schritte zur Erstellung von Gruppenprofilen dargestellt werden. Unabhängig, ob die Software von *Profile deutsch* eingesetzt wird, schienen uns diese Schritte bei der Planung von Unterrichtseinheiten, Modulen oder Curricula sinnvoll, um spezifische Bedürfnisse der Lernenden mit den Standards des Referenzrahmens in Einklang zu bringen.

Gruppenprofile erstellen

| Schritte | Kommentare und Tipps | Beispiel |
|---|---|--|
| 1 Zielgruppenprofil mit Namen festlegen | Fokussieren Sie eine möglichst einheitliche Zielgruppe. Für welche Zielgruppen/welchen Kurs möchten Sie ein Profil erstellen? Suchen Sie einen Namen, der verständlich und selbsterklärend ist. | Deutsch für Studierende: Germanistik |
| 2 Szenarien für eine Zielgruppe definieren | In welchen Szenarien sollte die Zielgruppe die Fremdsprache verwenden können? Berücksichtigen Sie gegebenenfalls auch Situationen aus anderen Domänen (z.B. privat oder öffentlich), die für das Profil wichtig sind. | In folgenden Szenarien sollte die Zielgruppe Deutsch verwenden können: <ul style="list-style-type: none"> - an einer Vorlesung teilnehmen, - an einem Seminar teilnehmen, - in die Sprechstunde gehen, - ein Unterrichtspraktikum absolvieren, - auswärts wohnen, - ... |

| Schritte | Kommentare und Tipps | Beispiel |
|---|---|---|
| 3 Die Elemente eines Szenarios beschreiben | Präzisieren Sie ein Szenario durch 3 bis 6 Elemente. Ein einfaches Hilfsmittel bei der Suche nach möglichen Elementen eines Szenarios ist das Schema: „vor – während – nach“, z..B.: Was könnte der/die Student/in vor, während oder nach einer Vorlesung tun? | Szenario: an einer Vorlesung teilnehmen <ul style="list-style-type: none"> - zur Vorbereitung des Themas einen Artikel lesen, - zuhören und Notizen machen, - nach der Vorlesung offene Fragen klären, - Vorlesung mündlich zusammenfassen |
| 4 Kannbeschreibungen auf einem bestimmten sprachlichen Niveau den Elementen zuordnen | Suchen Sie auf dem gewünschten oder passenden Niveau die Kannbeschreibungen, die am besten zu dem beschriebenen Element und den entsprechenden Tätigkeiten passen. | Element: zur Vorbereitung des Themas einen Artikel lesen Ausgewählte Kannbeschreibung <i>Rezeption schriftlich C1</i> : „Kann ausführliche Berichte, Analysen und Kommentare verstehen, in denen Zusammenhänge, Meinungen und Standpunkte erörtert werden.“ |
| 5 Eigene Beispiele formulieren | Formulieren Sie ein neues Beispiel, das die gewünschte Tätigkeit, den Kontext und die Rolle der Zielgruppe möglichst genau entsprechend dem Element beschreibt. Sie können hier die ursprünglichen Beispiele zu dieser Kannbeschreibung, die nicht zu Ihrem Profil passen, löschen. | Eigenes neues Beispiel zur ausgewählten Kannbeschreibung <i>Rezeption schriftlich C1</i> : „Kann als literarisch interessierter Leser eine kontroverse Debatte i in einem deutschsprachigen Feuilleton zu einem neuen Roman eines berühmten Autors verstehen.“ |

aus: *Profile deutsch*, Seite 64f

Literatur:

M. Glaboniat u.a. (2005): *Profile deutsch*. Berlin/München: Langenscheidt.

Müller, Martin/Wertenschlag, Lukas (2007): Was hat der europäische Referenzrahmen mit der Bundesbahn zu tun? Zur Bestimmung von Fremdsprachenkompetenzen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in einem Betrieb. In: Kiefer, H. / J. Fischer, J. / Jung, M./ Roche, J. (Hrsg.) *Wirtschaftsdeutsch vernetzt*. München: Iudicium.

SBB (2002): *Das talxx-Sprachprofil für Verkaufs- und Zugpersonal*. Bern: Personenverkehr, Kundenbeziehungen und Services.

Alles eine Frage des Niveaus?! Sprechen in neueren DaF-Zertifikaten für Kinder und Jugendliche

Internationale Zertifikate für Deutsch als Fremdsprache gibt es seit einiger Zeit auch für 10-16jährige Lernende: die Fit-Prüfungen des Goethe-Instituts (Fit in Deutsch 1 und 2; GI), die KID-Prüfungen des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (Kompetenz in Deutsch 1 und 2; ÖSD) und, als neuste Prüfung in dieser Reihe, das ZD j (Zertifikat Deutsch für Jugendliche; trinationale Trägerschaft: neben GI und ÖSD «The European Language Certificates» (telc) und, für die Schweiz, das LeFoZeF der Universität Freiburg im Auftrag der EDK). Im Gegensatz zu den KID-Prüfungen werden die Fit-Prüfungen bereits in der Schweiz angeboten; für das ZD j läuft ein Pilotprojekt der EDK, in dessen Rahmen das ZD j Schweizer Schulen auf fakultativer Basis angeboten wird (vgl. www.pss-zdj.ch; zuletzt geprüft: 01.06.2007).

Alle diese Prüfungen sehen sich in der Tradition des kommunikativen Testens (Glaboniat, 1998), d.h. sie zielen auf kommunikatives Handeln in authentischen Situationen (statt auf isolierte Elemente der Sprachfähigkeit wie z.B. Wortschatz oder Aussprache), sie haben den Anspruch, «die besonderen sprachlichen Bedürfnisse von Jugendlichen, die auf Deutsch kommunizieren wollen, zu berücksichtigen.» (Fit 2, Prüfungsbeschreibung; online: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/ft2/deindex.htm>; zuletzt geprüft: 01.06.2007) und sie führen alle ein Referenz-Niveau im Titel, nämlich A1, A2, B1 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001, unten abgekürzt als Referenzrahmen oder GER), das sie erfolgreichen Absolventen der Prüfung auch bescheinigen. Das sind, einzeln betrachtet — und erst recht insgesamt —, sehr weit reichende Ansprüche.

Im Workshop wurde am Beispiel des Sprechens diskutiert, wie und inwieweit DaF-Zertifikate für Kinder und Jugendliche ihre eigenen Ansprüche einlösen (können). Im Vordergrund stand die Auseinandersetzung mit Fit 2; zum Vergleich herangezogen wurden KID 2 und ZD j. Gearbeitet wurde einerseits mit prüfungsvorbereitenden Materialien und dem Prüferschulungsvideo zu Fit 2, andererseits mit Werkzeugen aus dem Deutschschweizer Projekt *lingualevel* (vgl. www.lingualevel.ch; zuletzt geprüft: 01.06.2007). Bilanziert wurde die Workshoparbeit in Form von Thesen zu Chancen und Problemen von standardisierten Prüfungen für junge LernerInnen im Vergleich zu üblichen schulischen Tests.

Im Folgenden werden nicht Ablauf und Didaktik des Workshops nachgezeichnet, sondern es werden einige zentrale Überlegungen und Befunde der gemeinsamen Arbeit dargestellt, und zwar in einem neuen, der Schriftform besser angemessenen Arrangement und aus Sicht des Workshopleiters.

Hauptsächlicher Argumentationsrahmen ist der Teil Sprechen in der Prüfung Fit 2, der zuerst kurz skizziert wird.

Sprechen in der Prüfung Fit 2

Der Teil Sprechen in Fit 2 ist als Paarprüfung angelegt und dauert ca. 15 Minuten. Es sind zwei Prüfende anwesend (Interlokutor und Assessor). Das Testmodell sieht so aus:

| Sub-test | Prüfungsziel | Art des Sprechens | Stimulus | Punkte |
|----------|--|-------------------|------------------------------|--------|
| 1 | Sich vorstellen | Monologisch | Aufforderung durch Prüfer/in | 1 |
| 2 | a) Zu einem vorgegebenen Thema Fragen stellen | Dialogisch | Wortkarten | 4 |
| | b) Auf Fragen eines Mitschülers antworten | Dialogisch | Fragen | 4 |
| 3 | Auf eine gezeichnete Situation sprachlich angemessen reagieren | Monologisch | Situationskarten | 3 |

Abb. 1: *Testmodell von Fit 2, Teil Sprechen*. Aus: *Fit in Deutsch 2*, Handbuch, Prüfungsziele und Testbeschreibung, Seite 23

Am höchsten gewichtet (8 von 12 möglichen Punkten) wird der zweite Subtest, in dem ein Schüler oder eine Schülerin dem/r Gesprächspartner/in Fragen zu einem vorgegebenen Thema stellen und auf die Fragen des Partners oder der Partnerin antworten muss. Das Thema (z.B. Tagesablauf, Reisen) wird in Form von Themenkarten vorgegeben; Stimuli für die Fragen sind Karten, auf denen ein Fragewort steht (z.B. Wo...? Was...? Mit wem...?). Der Subtest läuft nach folgendem Schema ab: Die erste Schülerin/ der erste Schüler zieht eine von insgesamt acht verdeckten Wortkarten und stellt der Partnerin/ dem Partner mit dem Fragewort eine Frage. Die Partnerin/ der Partner antwortet direkt, zieht ihre/ seine erste Wortkarte und stellt dazu ihre/ seine erste Frage. Der Subtest ist abgeschlossen, wenn jede Schülerin und jeder Schüler vier Fragen gestellt und vier Antworten gegeben hat. – Während der Prüfung kreuzen die Prüfenden unabhängig voneinander die erreichten Punktezahlen auf einem Ergebnisbogen an. (Unmittelbar nach der Prüfung einigen sich die Prüfenden bei jedem/r Teilnehmer/in auf *eine* Punktzahl.)

Der folgende Ausschnitt aus einem Transkript veranschaulicht das Sprechen in diesem Subtest (linke Tabellenspalte). In der Spalte rechts ist der zugehörige Ausschnitt aus dem ausgefüllten Ergebnisbogen abgedruckt:

Ginevra [Karte Was? Frage A]

Was siehst du fern?

Eleonora [Antwort auf Frage A]

Ich fern... Film.

E [Karte Wann? Frage B]

Wann gehst du ins Bett?

G [Antwort auf Frage B]

Ich gehe, ich gehe am 10 Uhr ins Bett.

G [Karte Wer? Frage C]

Wer geht mit du in die Schule?

E [Antwort auf Frage C]

Ich... seht mein Freund, die Lehrer... basta.

E [Karte Wo? Frage D]

Wo gehst du am Morgen?

G [Antwort auf Frage D]

Am Morgen geh ich in Disko, in die Disko.

| Ginevra | | Eleonora | |
|----------------------|---|----------------------|---|
| Teil 2 max. 8 Punkte | | Teil 2 max. 8 Punkte | |
| A Frage | 1 <input checked="" type="checkbox"/> 0 | Antwort | 1 <input checked="" type="checkbox"/> 0,5 <input checked="" type="checkbox"/> |
| B Antwort | 1 <input checked="" type="checkbox"/> 0 | Frage | <input checked="" type="checkbox"/> 0,5 <input checked="" type="checkbox"/> |
| C Frage | 1 <input checked="" type="checkbox"/> 0,5 <input checked="" type="checkbox"/> | Antwort | 1 <input checked="" type="checkbox"/> 0,5 <input checked="" type="checkbox"/> |
| D Antwort | 1 <input checked="" type="checkbox"/> 0,5 <input checked="" type="checkbox"/> | Frage | 1 <input checked="" type="checkbox"/> 0,5 <input checked="" type="checkbox"/> |

Abb.2: Transkript und Bewertung mündlicher Leistungen in Fit 2, Subtest 2 (Fit in Deutsch1 / Fit in Deutsch 2, Trainingsmaterial für Prüferinnen und Prüfer, Seite 54ff.)

Bewertet wird jede Frage und jede Antwort einzeln, und zwar nach den beiden Kriterien *Erfüllung der Aufgabenstellung* sowie *Formale Richtigkeit und Aussprache*. Für beide Kriterien gibt es die Abstufungen 1, 0,5 und 0 Punkte. Diesen Abstufungen sind «Definitionen» zugeordnet, z.B. bedeuten 0,5 Punkte beim ersten Kriterium: «Aufgabe erfüllt, obwohl Wortwahl und/oder Textumfang nicht angemessen sind» und beim zweiten: «Viele Fehler, Aussage ist aber noch verständlich; Aussprache akzeptabel» (ebd., 42).

Diese Art, das Sprechen in Gang zu bringen, zu bewerten und dann auch (mit Bezug auf das Niveausystem des Referenzrahmens) zu zertifizieren, wirft sehr viele Fragen auf, darunter:

- Was sollen die Lernenden können?
- Sind die Aufgaben geeignet, um dieses Können sichtbar zu machen?
- Sind die Bewertungskriterien aussagekräftig, genau definiert und in der Anwendung zuverlässig?
- Was genau können Lernende, wenn sie den Teil Sprechen in Fit 2 bestehen?

Im Folgenden werden diese vier Fragenkomplexe am Beispiel von Fit 2 etwas genauer diskutiert; zum Vergleich wird gelegentlich auf andere Prüfungen und Instrumente hingewiesen (ein systematischer Vergleich verschiedener Prüfungen wird in diesem Rahmen nicht angestrebt).

Lernziele

Im Bereich der Lernziele finden sich im Handbuch zu Fit 2, im Abschnitt Prüfungsanforderungen, vier (nicht weiter aufeinander bezogene) Kompo-

ten: Kann-Formulierungen, Prüfungsthemen, ein Grammatikinventar und eine Wortliste.

Bei den Kann-Formulierungen wird auf die sehr frühe englische Fassung des GER von 1998 verwiesen. Für das Sprechen aufgelistet werden z.B. (vgl. Handbuch, a.a.O., 9):

- kann auf Standardäusserungen reagieren und konkrete Informationen austauschen;
- kann Vorliebe und Ablehnung ausdrücken;
- kann Treffpunkte vereinbaren und Vorschläge machen.

Es ist gar nicht leicht, diese Kann-Formulierungen in den Skalen des GER (aktuelle deutsche Fassung von 2001) genau zu verorten, weil es sich offensichtlich um verkürzte und teilweise freie Übersetzungen der ursprünglichen «Can-do-statements» handelt (die ja für Erwachsene erarbeitet wurden; vgl. Schneider / North 2000). In ihrer Mehrheit dürften die modifizierten Deskriptoren zum (vorwiegend unteren) Bereich von A2, z.T. aber auch zum (oberen) Bereich von A1 gehören; berücksichtigt wurden offenbar Skalen zu kommunikativen Aktivitäten (mündliche Interaktion und Produktion) sowie Skalen zu den linguistischen und soziolinguistischen Kompetenzen — Man kann annehmen, dass die Verkürzungen und Modifikationen mit ein Ausdruck dessen sind, was sich die Autoren des Handbuchs unter «Jugendorientierung» vorstellen. Es wäre aber wichtig, mehr über diese Vorstellungen zu erfahren, weil Verkürzungen von Deskriptoren zu Missverständnissen führen können, zunächst bezüglich des Niveaus: Beispielsweise erhält die Formulierung «kann Vorliebe und Ablehnung ausdrücken» erst einen niveauspezifischen Sinn, wenn sie auch Angaben zur kommunikativen Situation und/oder zum Gesprächstyp sowie u.U. zu sprachlichen Mitteln umfasst. Im Deskriptor des GER, dem die Elemente «Vorliebe» und «Ablehnung» wahrscheinlich entnommen sind, sind diese Parameter so gesetzt (Hervorhebungen stu.):

Kann eine *einfache Beschreibung* von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in *kurzen, listenhaften Abfolgen* aus *einfachen Wendungen und Sätzen*. (GER, Mündliche Produktion allgemein, A2)

In Kann-Formulierungen für junge Lernende müsste es nun nicht nur um Niveau-Indikatoren gehen, sondern besonders auch um einen zielgruppenspezifischen Sinn. Im angeführten Beispiel wäre u.a. nach kommunikativen Situationen zu fragen, in denen das Ausdrücken von Vorlieben und Ablehnungen für junge Lernende relevant ist, und es wäre abzuklären, wie Vorlieben und Ablehnungen typischerweise realisiert werden, ob also z.B. «listenhafte Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen» auch für diese Zielgruppe übliche Realisierungsmuster sind.¹

¹ Zur Adaptierung und Validierung von Deskriptoren für SchülerInnen vgl. Lenz & Studer 2004; www.lingualevel.ch umfasst u.a. eine Datenbank mit zielgruppenspezifischen Deskriptoren für die Niveaus A1.1 bis B2, die auch ins Schweizer Sprachenportfolio für 10-15jährige übernommen wurden. Zu verschiedenen Aspekten der Jugendorientierung in internationalen DaF-Prüfungen vgl. die Lernzielbroschüre zum ZD j, online u.a.: <http://www.osd.at/downloads/ZDjLernzieleTestformat.pdf> ; zuletzt ge-

Aufgaben

Unabhängig von der Qualität der Kann-Beschreibungen in Fit 2 würde man erwarten, dass die Prüfungsaufgaben Sprachhandlungen einfordern, die mit diesen Kann-Formulierungen umschrieben sind. Das ist aber, wie einige Beispiele zeigen sollen, nur sehr beschränkt der Fall (alle im Folgenden zitierten Deskriptoren sind den Lernzielen von Fit 2 entnommen; Handbuch, a.a.O., 9f.): In den Aufgaben nicht berücksichtigt ist z.B. der Deskriptor «kann ... konkrete Informationen austauschen». Einen wirklichen Informationss Austausch gibt es in der ganzen mündlichen Prüfung nirgends. Ein Meinungss Austausch («kann mit anderen Personen Meinungen austauschen ...») kommt nicht vor. Auch muss in der Prüfung nie etwas ausgehandelt werden («kann Treffpunkte vereinbaren und Vorschläge machen»). Und da solche Sprachhandlungen nicht verlangt werden, ist es auch wenig wahrscheinlich, dass die Lernenden sprachliche Strategien einsetzen, z.B. solche der Verständnissicherung («kann mitteilen, wann sie/er etwas versteht und kann ggf. um Wiederholung bitten»). – Interaktion wird in Fit 2 dort, wo sie dem Namen nach vorkommen sollte (Subtest 2), auf genau vier mal zwei stereotype Gesprächsschritte reduziert, die von den Lernenden mit je einem kurzen, weitgehend planbaren Sätzchen abgearbeitet werden können: Frage — Antwort — nächste Frage usw. Dabei erlauben es die Wortkarten den KandidatInnen sogar, ihre Sätzchen ganz in der Gegenwart zu halten: Mit Fragwörtern wie Wo...? Was...? Mit wem...? können sie dem Risiko, Vergangenheitsstrukturen zu gebrauchen, aus dem Weg gehen — obwohl das Ansprechen von Vergangenem mit zu den Lernzielen gehört: «kann Fragen über vergangene Handlungsabläufe stellen und beantworten».

Insgesamt muss man daher sagen: Interaktion im Sinne der Kooperation kommt in Fit 2 nicht vor. Das Transkript kann das nur andeuten, aber schon da kann man erkennen, dass es in diesem «Gespräch» nicht um Verständigung geht, sondern darum, in behavioristischer Manier und auf Teufel komm raus W-Fragen zu stellen und diese möglichst kurz zu beantworten. «Basta», sagt Eleonora.

Dass es auch anders geht, dass also Formen von Interaktion durchaus in eine A2-Prüfung integriert werden können, zeigt beispielsweise eine Aufgabe zum Sprechen in KID 2 (online: <http://www.osd.at/modellpruefungen/mpKID2.asp>; zuletzt geprüft: 01.06.07): Ausgangspunkt bei dieser Aufgabe ist eine Situation (z.B. «Du möchtest in Österreich Deutsch lernen.»), und zu dieser Situation bekommen die KandidatInnen kurze Inserate (z.B. Angebote für Sprachkurse mit vielen verschiedenen Freizeitmöglichkeiten), über die sie mit dem Interlokutor sprechen müssen (Einzelprüfung). Natürlich kann man auch zu dieser Aufgabe Fragen stellen — etwa: Welche Rolle spielt das Verständnis der Input-Texte für das Gespräch? Wie aktiv soll der Interlokutor sein? (Vgl. zu dieser Frage auch die von Schneider in diesem Band zitierte Studie von Annie Brown 2005) —, aber die KID-Aufgabe ist der diskutierten Fit-Aufgabe doch deutlich überlegen: Durch den Gesprächsanlass (Situation) und den Ge-

sprächsstoff (Texte) wird ein Rahmen abgesteckt, der Interaktion ermöglicht *und* verlangt. Insbesondere ist ein solcher Rahmen auch besser geeignet, Lernersprache zu generieren, die qualitativ reichhaltig ist. Damit schafft die KID-Aufgabe auch eine bessere Grundlage für die Bewertung der Leistungen der Lernenden.

Bewertung

Im Interaktionsteil von Fit 2 wird jede Frage und jede Antwort nach den beiden Kriterien *Erfüllung der Aufgabenstellung* und *Formale Richtigkeit und Aussprache* bewertet, wobei für jede Frage und jede Antwort entweder 0, 0,5 oder 1 Punkt(e) vergeben werden (Trainingsmaterial, a.a.O., 42; vgl. Abb. 2). Bewertet wird also nach zwei Kriterien, einem tendenziell kommunikativen (*Erfüllung der Aufgabe*) und einem eher formalen (*sprachliche Richtigkeit*), aber die Punkte werden nicht für jedes Kriterium separat, sondern zusammenfassend vergeben. Das ist eine erste Art von Mischung im Bewertungssystem von Fit 2. Eine zweite Mischung ergibt sich dadurch, dass beim «kommunikativen» Kriterium auch Wortschatz- und Grammatikkenntnisse mitberücksichtigt werden (z.B. «Aufgabe nicht erfüllt, weil entweder der Wortschatz oder die grammatischen Strukturen unbekannt sind.» = 0 Punkte). Eine dritte Art von Mischung ist in den «Definitionen» der Punkteabstufungen angelegt, denn dort stehen Alternativ-Formulierungen; z.B. gilt eine Aufgabe als nicht erfüllt, wenn *entweder* der Wortschatz *oder* die grammatischen Strukturen nicht bekannt sind.²

Insgesamt sind die Bewertungskriterien also Mischkriterien in mindestens drei verschiedenen Hinsichten, und das erschwert deren Anwendung enorm: Offen bleibt etwa, welche Aspekte eines Kriteriums bei der Bewertung jeweils im Vordergrund stehen sollen und ob im Zweifelsfall das kommunikativere oder das eher formale Kriterium für die Punktevergabe prioritär berücksichtigt werden soll.

Von daher erstaunt es nicht, dass man die Musterbewertungen im ausgefüllten Ergebnisbogen nur teilweise nachvollziehen kann. Dazu drei Beispiele (vgl. Abb. 2; Bewertungen und Begründungen der Bewertungen gemäss Trainingsmaterial, a.a.O., 57):

- i) *Was siehst du fern?* (Ginevra, Frage A, Karte Was?)
- ii) *Wer geht mit du in die Schule?* (Ginevra, Frage C, Karte Wer?)
- iii) *Wo gehst du am Morgen?* (Eleonore, Frage D, Karte Wo?)

Für Frage i) werden 0,5 Punkte vergeben mit der Begründung, dass die Aufgabe zwar noch erfüllt, aber die Frage nicht korrekt formuliert sei. Dagegen werden für Frage ii) 0 Punkte vergeben, weil der Sinn der Aussage nicht deutlich sei. Man könnte aber auch für 0,5 Punkte argumentieren und dies damit begründen, dass u.U. „nur« ein Kasusfehler beim Pronomen vorliegt, die Frage sonst aber korrekt und durchaus verständlich ist.

² Ob der erwartete Wortschatz und die erwarteten Strukturen tatsächlich nicht bekannt oder im Rahmen der Aufgabenstellung nur nicht beobachtbar sind, ist eine weitere offene Frage.

Frage iii) wird mit 0 Punkten bewertet, weil der Unterschied zwischen «wo» und «wohin» nicht erkannt worden sei. Hier liesse sich einwenden, dass der Sinn der Aussage trotz des Fehlers deutlich ist und dass deshalb auch 0,5 Punkte angemessen wären.

Dass es bei der Bewertung der Lerneräusserungen zu verschiedenen Einschätzungen kommen kann, hat mit den besprochenen, in den Kriterien selber angelegten Unklarheiten zu tun, besonders aber damit, dass diese Kriterien auf genau einen Satz angewendet werden müssen und dass für die Punktevergabe einmal die Korrektheit, einmal die Aufgabenerfüllung und dann wieder der Sinn der Aussage den Ausschlag geben kann.

Unterwegs zu einer zuverlässigeren und nachvollziehbaren Bewertung kann die Prüferschulung zweifellos einiges bewirken: Insbesondere können die Bewertenden durch Training auf eine einheitlichere Linie im Umgang mit den Kriterien «verpflichtet» werden (Minimierung des Reliabilitätsproblems). Nicht (allein) durch Prüferschulung lösen lässt sich dagegen das Problem der «Gültigkeit» der Kriterien (Validitätsproblem): Inwieweit sind die Prüfungs-Kriterien gültige Massstäbe für die Bewertung der sprachlichen Leistung der Lernenden? Zum Vergleich: Im Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation des GER (und analog dazu auch im Projekt «lingualevel») werden fünf Kriterien angesetzt, und zwar für alle Niveaus die gleichen fünf (*Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion* und *Kohärenz*), in der Prüfung KID 2 sind es drei (*Erfüllung der Aufgabe, Verständlichkeit* und *sprachliche Richtigkeit*, wobei diese Kriterien auf einen gesamten Prüfungsteil, nicht, wie bei Fit 2, auf jede einzelne Äusserung angewendet werden) und im ZD j vier (*Ausdrucksfähigkeit, Aufgabenbewältigung, Formale Richtigkeit* sowie *Aussprache und Intonation*; GI-Version, d.h. bei den verschiedenen Anbietern dieser Prüfung gibt es kleinere Unterschiede bei den Bewertungskriterien). — Die Vorstellungen von dem, was der richtige Bewertungsmassstab ist, variieren also erheblich, wobei sich der Raster des GER im Wesentlichen auf die qualitativen Aspekte des Sprachgebrauchs konzentriert, wohingegen Prüfungen zusätzlich eine Lösung für das besonders sperrige, schwer zu operationalisierende Kriterium «Erfüllung der Aufgabe» o.ä. finden müssen.

Niveau A2?

Was genau können Lernende, wenn sie den mündlichen Teil der Prüfung Fit 2 bestehen? Ginevra und Eleonora haben in Subtest 2 gut die Hälfte von 12 möglichen Punkten erreicht, nämlich 7 (Ginevra) resp. 6,5 (Eleonora), und dafür haben sie das Prädikat «befriedigend» erhalten. Heisst das nun – so wären die offiziellen Durchführungsbestimmungen zu interpretieren –, sie «haben» das Niveau A2? Oder «haben» die Kandidatinnen die Hälfte von A2 (weil sie die halbe Punktzahl von einer vermeintlichen A2-Aufgabe erreicht haben)? Aber was wäre die Hälfte von A2? Was bedeutet es inhaltlich, die Hälfte von dem zu können, was die Prüfungsaufgabe verlangt bzw. das Verlangte nur halb so gut zu können? Das sind ziemlich schwierige Fragen, und besonders diese Fragen könnte man mit gleichem Recht auch bei anderen internationalen Prüfungen stellen. Immerhin findet inzwischen eine Fach-Diskussion über diese Fragen statt, sehr intensiv z.B. im Umkreis von TestDaF (einer Prüfung für den

Hochschulzugang in Deutschland, vgl. z.B. Eckes 2005) und jetzt auch in der Gruppe, welche die Prüfungssätze des ZD und des ZD j entwickelt und erprobt.

Man könnte es sich einfach machen und sagen: Die Höchstpunktzahl im Teil Sprechen von Fit 2 entspricht einem hohen A2; bestanden hat, wer mindestens die Hälfte der Punkte erreicht, und das entspricht einem knappen A2. Aber so einfach ist es natürlich nicht. Überlegungen zur Zuordnung von Punkten (in bestehenden Prüfungen) zu den Referenzniveaus des GER sollten «vorne» beginnen, also bei den Lernzielen und bei den Aufgaben. Genauer zu überlegen wären insbesondere die folgenden Fragen:

- In welchem Verhältnis stehen die Lernziele der Prüfung zu den Niveaubeschreibungen des GER (die ihrerseits erstens ein Niveau immer «nur» illustrieren, nicht erschöpfend beschreiben, und die zweitens für ein allgemeines Publikum entwickelt wurden, nicht für eine bestimmte Zielgruppe)?
- Inwieweit werden die Lernziele der Prüfung durch die Prüfungsaufgaben umgesetzt und eingefordert?
- Inwieweit lassen sich die Prüfungsaufgaben und die Bedingungen, unter denen sie realisiert werden, auf die Beschreibungen des angezielten Niveaus projizieren?
- Wie gehen Lernende mit den gestellten Aufgaben um, d.h. welche Wechselwirkungen von Aufgaben und Lernenden/ Lernerdispositionen stellen sich beim Bearbeiten der Aufgaben ein (siehe zu diesem Aspekt auch Schneider / Studer i.V. und die dort zitierte Literatur)?
- Liefern die sprachlichen Leistungen der KandidatInnen genügend und relevante Anhaltspunkte für die Zuordnung dieser Leistungen zu den Niveaus des GER?
- Wie verhalten sich die prüfungsinternen Kriterien (und die Punkteabstufungen dieser Kriterien) zu den qualitativen Kriterien des GER (und den Niveauabstufungen dieser Kriterien)?

Bevor man Genaueres zu diesen Punkten sagen kann, ist es zumindest sehr gewagt, LernerInnen wie Ginevra und Eleonora pauschal das Niveau A2 zu attestieren. Sehr gewagt *und* auch wenig aussagekräftig, und zwar für die LernerInnen selber ebenso wie z.B. für ihre (neuen) KursleiterInnen oder andere Partner beim Sprachenlernen. Denn über sehr vieles, was das Niveau A2 im Sprechen gemäss GER und verwandten Projekten ausmacht, kann man aufgrund der mündlichen Prüfung in Fit 2 einfach keine Aussagen machen – es sei denn, man würde darauf vertrauen, dass die Prüfungsaufgaben repräsentativ und die elizitierten Leistungen indikativ sind für das Niveau A2. Aber das müsste man zeigen können!

Weniger gewagt und aussagekräftiger (auch hier wieder für Lernende *und* Lehrende) wäre es dagegen, wenn die Resultate in Form von *Profilen* mitgeteilt würden. Gemeint ist ein Profil, in dem Stärken und Schwächen von Lernenden in Bezug auf ausgewählte Kriterien (z.B. interaktive Kompetenzen, Spektrum sprachlicher Mittel, grammatische Korrektheit) separat ausgewiesen werden.

Ein aktuelles Beispiel für solche Profile sind die eingestufteten Schülerleistungen aus dem Projekt *lingualevel*. Dass es sich bei internationalen Zertifikaten wie Fit 2 um Niveau-Prüfungen handelt, die *ein* Niveau attestieren, ist kein grundsätzlicher Widerspruch zur Idee von abgestuften Profilen. Beispielsweise wäre es durchaus möglich, die Bestehensgrenze und/ oder das erwartete Leistungsspektrum in Form von Profilen zu beschreiben und auszuweisen – sei es als Ersatz oder als Ergänzung zu Punktwerten und Prädikaten.

Bilanz und Ausblick: DaF-Zertifikate für junge Lernende an öffentlichen Schulen?

Die Diskussion des Sprechens in Fit 2 hat einige Schwächen dieses Prüfungsteils aufgezeigt. Die Schwächen betreffen sowohl die Lernzielbeschreibung als auch die so genannte «interaktive» Aufgabe als auch die Bewertungskriterien – einschliesslich deren Anwendung. Deshalb erstaunt es nicht, dass sich auf der Basis der gezeigten Leistungen nur sehr bedingt auf die Kompetenzen der KandidatInnen schliessen lässt. Doch genau das wäre das Ziel einer Leistungs- bzw. Qualifikations-Prüfung («proficiency test»): sie sollte möglichst gültige und zuverlässige Rückschlüsse auf die Kompetenzen der Lernenden ermöglichen (vgl. etwa Weir 2005).

Andererseits gibt es zu Fit 2, auch zum mündlichen Teil, durchaus auch Positives zu vermerken. Positiv ist v.a., dass das Sprechen mit einem Anteil von 30% (der insgesamt erreichbaren Punktezahl) der gewichtigste Teil der ganzen Prüfung ist; Lese- und Hörverstehen machen zusammen 50% aus, das Schreiben wird mit 20% gewichtet. Rein von diesen Prozentzahlen her und auch, weil die mündliche Prüfung als Paarprüfung angelegt ist, kann man von einer wünschbaren Rückwirkung auf das Lernen ausgehen: Wer in Kursen auf Fit 2 vorbereitet (was besonders in Italien der Fall ist, wo die Prüfung ins öffentliche Schulsystem integriert werden konnte), muss an der Fertigkeit Sprechen arbeiten, und die KursleiterInnen werden der Interaktion zwischen SchülerInnen einen hohen Stellenwert beimessen, weil «peer-interaction» das Format der mündlichen Prüfung ist. Positiv ist weiter, dass die Bewertung kriterienorientiert erfolgt, d.h. die Leistungen der KandidatInnen werden in Bezug auf ein gemeinsames Drittes bewertet und dieses Dritte – die im Abschnitt «Bewertung» vorgestellten Kriterien – ist für alle Lernenden das Gleiche. Und positiv ist schliesslich, dass die gesamte Bewertung durch ein Video und Musterbewertungen transparent gemacht wird. – All das ist ja keineswegs selbstverständlich, wenn man an übliche Tests zum Sprechen und gängige Bewertungen des Mündlichen in der Schule denkt (soweit das Sprechen im schulischen Fremdsprachenunterricht überhaupt geübt und überprüft wird).

Grundsätzlich sind standardisierte Prüfungen wie die diskutierten Zertifikate für junge Lernende schulischen Tests überlegen, was die Berichts- und die Selektionsfunktion von Leistungsbeurteilungen betrifft. Umgekehrt erfüllen schulische Tests wichtige pädagogische Funktionen, die nicht im Blick der Zer-

tifikate sind. Das gilt allgemein (vgl. Studer 2004; Glaboniat 2002), und es gilt speziell auch für die Überprüfung des Sprechens:

Berichtsfunktion: Die Subtests zum Sprechen in Zertifikaten weisen transparente Bezüge zu explizit beschriebenen mündlichen Kompetenzen auf. Deshalb sind sie aussagekräftiger und haben für Dritte einen höheren Informationswert als übliche schulische Tests, die sich oft auf die Reproduktion von Gelerntem (z.B. auswendig gelernte Dialoge) beschränken.

Selektionsfunktion: Die Bewertung des Sprechens erfolgt in Zertifikaten auf der Basis von begründeten, ausgewiesenen, «dauerhaften» Kriterien und ist damit ein Stück weit objektiver und jedenfalls besser nachvollziehbar als Bewertungen des Mündlichen in schulischen Tests. Schulische Bewertungen des Mündlichen erfolgen in der Regel schülervergleichend, spiegeln also Gruppennormen, und schwanken von Lehrperson zu Lehrperson erheblich. Auch steht bei den Bewertungen häufig nur Sprachrichtigkeit (Grammatik, Aussprache) im Zentrum, wobei nicht selten auch sprachferne Momente wie Fleiss oder Mitmachen im Unterricht in die Noten einfließen. Aufgrund dieser Unterschiede – Vorteile von standardisierten Prüfungen zeigen sich besonders in Bezug auf Informationsgehalt und Objektivität – wären die mündlichen Teile von Zertifikaten eine sinnvolle Alternative zur herkömmlichen Überprüfung des Mündlichen in der Schule, und zwar besonders in den Fällen, in denen die Resultate weitergehende Konsequenzen für die Lernenden haben, also etwa bei Übertritts- oder Abschlussprüfungen.

Umgekehrt wird man nicht auf schulische Tests zum Sprechen verzichten und diese nicht durch Zertifikate ersetzen können oder wollen, wenn es um die Beurteilung von bestimmten Kurszielen, Lerninhalten oder klein(er)en Lernfortschritten im Bereich des Mündlichen geht. Als unmittelbares Steuerungsinstrument für den Unterricht und als lernprozessbegleitendes Feedbackinstrument können schulische Tests im Sinne von «achievement tests» *pädagogische Funktionen* erfüllen, die durch Zertifikate nicht abgedeckt sind.

Aus diesen Gründen wird in Studer 2004 für die Komplementarität von Zertifikaten und schulischen Tests argumentiert. Freilich impliziert die Idee, Zertifikate und herkömmliche Tests in der Schule nebeneinander einzusetzen, ein Arbeitsprogramm, das gerade für das Sprechen recht gross zu sein scheint und das Anstrengungen «von beiden Seiten» verlangt, also von den Machern und Anbietern von Zertifikaten ebenso wie von den Lehrpersonen und Schulen.

Die grundsätzlichen Vorteile von Zertifikaten hinsichtlich der Berichts- und Selektionsfunktion von Leistungsbeurteilungen greifen nur dann, wenn auch und gerade die mündlichen Subtests dieser Prüfungen von den Verantwortlichen periodisch Stärke-Schwäche-Analysen unterzogen und ggf. auch revidiert werden. Bei Fit 2 wäre beides angezeigt. In welche Richtung die Analysen gehen könnten und wo Verbesserungen nötig und möglich sind, wurde oben in Form von Fragekatalogen und durch Verweise auf andere Prüfungen und aktuelle Projekte diskutiert. Um zu Lernerleistungen zu kommen, die als «gute» (gültige und zuverlässige) Indikatoren für kommunikative Kompetenzen gelten können, braucht es insbesondere auch «geeignete» (für die Zielgruppen rele-

vante, sprachgenerierende) kommunikative Aufgaben, die ihrerseits auf Lernziele bezogen sein sollten. Zur Frage, wie die Behauptung oder These, «die Prüfung ist auf A2», besser begründet und auch empirisch abgestützt werden kann, bietet das «Manual» des Europarats eine wichtige Hilfe.³

Ausserdem wäre von Seiten der Anbieter von Zertifikaten zu erwarten, dass sie den Schulen, die an Zertifikaten interessiert sind, Beratungen anbieten, die über die obligaten Prüferschulungen hinaus gehen. In diesen Beratungen wäre zusammen mit den Schulen u.a. zu überlegen, wie Zertifikate in bestehende schulische Beurteilungsmassnahmen, zu denen neben eigenen Tests u.a. zunehmend Sprachenportfolios und z.B. Vergleichsprüfungen gehören, integriert werden können. (Vgl. dazu auch das Beratungsangebot der «Prüfungsstelle Schweiz»: www.pss-zdj.ch .)

Für Lehrpersonen und Schulen können Zertifikate eine Herausforderung und eine Gelegenheit zur Professionalisierung und Profilierung sein: Beispielsweise können Lehrpersonen die kriterienorientierte Bewertung des Mündlichen in Zertifikaten zum Anlass nehmen, eigene Bewertungsmassstäbe zu überdenken und eigene Bewertungen nachvollziehbarer und objektiver zu machen. Den Schulen ermöglichen Zertifikate, die den Niveaus des Referenzrahmens zugeordnet sind, eine Standortbestimmung. Von einiger Bedeutung ist das besonders auch mit Blick auf die Bildungsstandards, die auch in der Schweiz bald Tatsache sein und die ebenfalls auf die Niveaus des Referenzrahmens bezogen sein werden. Auch können sich die Schulen profilieren, wenn sie ihren SchülerInnen die Möglichkeit geben, ein internationales Zertifikat als fakultative Zusatzqualifikation zu erwerben. Für die SchülerInnen selber schliesslich kann ein Zertifikat von hohem Nutzen sein, sei es für die weitere Schullaufbahn, für die Lehrstellensuche oder im Zusammenhang mit Auslandsaufenthalten.

Unter diesen Vorzeichen darf man gespannt sein, wie sich die Nachfrage nach Zertifikaten an öffentlichen Schulen in der Schweiz entwickelt und ob unter dem Einfluss der Zertifikate auch eine reflektiertere Beurteilungspraxis entsteht.

Literatur:

Council of Europe (2003): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEF). Manual, Preliminary Pilot Version*. Strasbourg: Language Policies. Online: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/Manual.html , zuletzt geprüft: 01.06.2007.

Eckes, Thomas (2005): Analyse und Evaluation sprachproduktiver Prüfungen beim TestDaF. In: Kühn, Ingrid et al. (Hrsg.) *Sprachtests in der Diskussion*. Frankfurt: Lang, 60–93.

³ Das «Handbuch» zeigt Wege auf, wie Prüfungen den Niveaus des Referenzrahmens zugeordnet werden können. Online: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/Manual.html; zuletzt geprüft: 01.06.2007.

- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER): lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Glaboniat, Manuela (2002): Schulnoten versus standardisierte Prüfungen – Gedanken zum Neben- und Gegeneinander schulischer und standardisierter Leistungsmessung im DaF-Bereich. In: Barkowski, Hans / Faistauer, Renate (Hrsg.) *...in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider Verlag, 217-230.
- Glaboniat, Manuela (1998): *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck et al.: Studienverlag.
- Lenz, Peter / Studer, Thomas (2007): *lingualevel. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen. 5.-9. Schuljahr*. Hrsg. v. NW EDK. Bern: Schulverlag. Online: www.lingualevel.ch; zuletzt geprüft: 01.06.2007.
- Lenz, Peter / Studer, Thomas (2004): Sprachkompetenzen von Jugendlichen einschätzbar machen. In: *Babylonia 2*, 21-25.
- McKay, Penny (2006): *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneider, Günther / Studer, Thomas (i.V.): Der «Referenzrahmen» und Bildungsstandards für die Fremdsprachen. Erscheint in: Labudde, Peter, (Hrsg.) *Bildungsstandards am Gymnasium: Korsett oder Katalysator?* Bern: h.e.p.-Verlag.
- Schneider, Günther/ North, Brian (2000): *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Studer, Thomas (2004): Internationale Zertifikate für Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz. In: Studer, Thomas / Schneider, Günther, (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz. Bulletin VALS/ASLA, Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 79, 69-97.
- Weir, Cyril J. (2005): *Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach*. Basingstoke: Palgrave/ Macmillan.

Benutzte Prüfungs-Materialien:

- Fit in Deutsch 1 / Fit in Deutsch 2. Trainingsmaterial für Prüferinnen und Prüfer* inkl. Video. Hrsg. v. Goethe-Institut, Nachdruck 2005 der italienisch-deutschen Fassung. Ismaning: Hueber Verlag.
- Fit in Deutsch 2. Handbuch. Prüfungsziele und Testbeschreibung*. Hrsg. v. Goethe-Institut, 2000. Verantwortlich: Goethe-Institut Rom.
- Fit in Deutsch 2. Modellsatzbroschüre. Kandidatenblätter und Prüferblätter*. Hrsg. v. Goethe-Institut, 2000. Verantwortlich: Goethe-Institut Rom.
- Fit in Deutsch 2. Prüfungsordnung. Durchführungsbestimmungen*. Hrsg. v. Goethe-Institut, 2000. Verantwortlich: Goethe-Institut Rom.
- KID 2 – Modellprüfung Kompetenz in Deutsch 2*. Hrsg. v. Österreichischen Sprachdiplom Deutsch. Online: <http://www.osd.at/modellpruefungen/mpKID2.asp>; zuletzt geprüft: 02.06.2007.
- Zertifikat Deutsch für Jugendliche : Lernziele und Testformat*. Hrsg. v. EDK, Goethe-Institut, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, Weiterbildungs-Testsysteme GmbH (neu: telc). Online u.a.: <http://www.osd.at/downloads/ZdjLernzieleTestformat.pdf>; zuletzt geprüft: 01.06.2007.

Ernst Maurer

Die Entwicklung eines Sprachenportfolios für Migrantinnen und Migranten in der Schweiz (ESP_M)

Der vorliegende Beitrag fasst die Inhalte des Workshops *Sprachenportfolio für MigrantInnen* zusammen. Er zeigt das grosse Bedürfnis nach einem Sprachenportfolio für erwachsene Migrantinnen und Migranten in der Schweiz auf, das für die Konzipierung, Durchführung und Evaluation von niederschweligen Kursen für Deutsch als Zweitsprache eingesetzt werden kann.

Der Beitrag ist in folgende Abschnitte unterteilt:

1. Charakteristiken des Sprachenportfolios für MigrantInnen in der Schweiz
2. Zielpublikum und Anspruchsgruppen
3. Entwicklungsstand des ESP_M und Ausblick

1. Charakteristiken des Sprachenportfolios für Migrantinnen und Migranten in der Schweiz

Das – zu entwickelnde – Sprachenportfolio für Migrantinnen und Migranten in der Schweiz (ESP_M) zeichnet sich zur Zeit durch folgende Merkmale aus:

Komponenten

Das ESP_M ist nach den Akkreditierungsstandards des Europarates (Lenz 2002) dreigliedrig aufgebaut. Es enthält einen *Sprachenpass*, in dem der/die InhaberIn des Sprachenportfolios den aktuellen Stand ihrer/seiner sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten u.a. in Form von Kompetenzprofilen wiedergeben kann, eine *Sprachbiographie*, in der die persönliche Geschichte des Sprachenlernens und damit verbundene interkulturelle Erfahrungen dokumentiert sowie ein *Dossier*, in dem exemplarische Produkte des individuellen Sprachenlernprozesses gesammelt werden können.

Kompetenzniveaus

Gemäss der im Vorprojekt entwickelten Grobkonzeption (Maurer/Schläppi 2006) wird das ESP für Migrantinnen und Migranten in der Schweiz die ersten drei Niveaus (A1 / A2 / B1) der im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen, GER* (Europarat 2001) festgelegten sprachlich-kommunikativen Kompetenzstufen abdecken. Das Einstiegsniveau A1 wird entweder in zwei Teilstufen (A1.1 / A1.2) oder — was wahrscheinlicher ist, jedoch erst im Rahmen der Feinkonzeption des ESP_M entschieden werden kann — in maximal vier Teilstufen (A1.1 / A1.2 / A1.3 / A1.4) unterteilt, die Niveaus A2 und

B1 in je zwei Teilstufen (A2.1 / A2.2 und B1.1 / B1.2). Damit können Sprachkompetenzen und Lernfortschritte kleinschrittig erfasst werden, was (nicht nur) im Einstiegsbereich die Motivation der Lernenden zum Weiterlernen erfahrungsgemäss wesentlich stärkt¹.

Mit der Unterteilung des Kompetenzniveaus A1 in bis zu vier Teilstufen kann insbesondere in niederschweligen Kursangeboten auf die längeren Lernzeiten von schulungsgewohnten Sprachlernenden eingegangen werden, ebenso auf die Situation von Lernenden, die Fossilierungen in ihren zielsprachlichen Fähigkeiten überwinden möchten. Teilstufen zeigen kleinschrittige Lehr- und Lernziele auf und ermöglichen damit auch Langsamlernenden motivierende Lernerfolgserlebnisse.

Lebensweltlich orientierte Deskriptoren

Ein Kernstück des ESP_M werden die im *Raster zur Selbstbeurteilung* und die im Teil *Sprachbiographie* in den *Checklisten zur Selbstbeurteilung* enthaltenen Deskriptoren (Kannbeschreibungen) bilden. Sie geben sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeiten wieder und ermöglichen Lehrenden und Lernenden, nach Kompetenzstufen unterteilte, sprach-handlungsorientierte Ziele zu setzen, entsprechende Lehr-/Lernwege zu planen, umzusetzen und die Ergebnisse kriterienbasiert zu evaluieren.

Ausgangspunkt für die Formulierung von Deskriptoren für das ESP_M bildet die Sprachverwendung von erwachsenen Migrantinnen und Migranten in folgenden vier Domänen (Lebensbereichen) «in denen das soziale Leben organisiert ist» (Europarat 2001: 52): in privaten respektive nahsozialen, nachbarschaftlichen Begegnungs- und Kommunikationsräumen, im öffentlichen, institutionellen Raum, die Sprachverwendung in beruflichen Kontexten und schliesslich die Sprachverwendung im Erwachsenenbildungsbereich.

Das ESP_M wird sich insbesondere auf Kommunikationssituationen abstützen, die es im Kontext sozialer und beruflicher Integration sprachlich zu bewältigen gilt. Dabei sind sowohl die Sprachverwendungsbedürfnisse der Migrantinnen und Migranten zu berücksichtigen, als auch der Sprachverwendungsbedarf, der in existentiell wichtigen und häufig zu erwartenden Begegnungs- und Kommunikationssituationen herrscht, in denen die Zielsprache gesprochen wird. Die Entwicklung von lebensweltlich orientierten Kannbeschreibungen wird ein Schwerpunkt in der Ausarbeitung des Sprachenportfolios für Migrantinnen und Migranten in der Schweiz bilden. Vorarbeiten dazu werden gegenwärtig im Kanton Zürich im Rahmen eines 2005 von der kantonalen Beauftragten für Integrationsfragen veranlassten small-scale-Projektes (Laufzeit bis Ende 2007) geleistet².

¹ «With narrower levels, learners can use an ELP more often and see progress. Visible progress gives a feeling of success and provides motivation for further learning.» (Lenz/Schneider 2004: 14)

² «Was heute fehlt, ist ein Sprachenportfolio, das den Zweitspracherwerb von erwachsenen Migrantinnen und Migranten erfasst. Das heisst, ein Sprachenportfolio, das den Zweitsprachengebrauch von erwachsenen Migrantinnen und Migranten in der

Mundart-Hörverstehenskompetenzen

Ein auf Kommunikationssituationen im deutschschweizerischen Alltag bezogenes Sprachenportfolio für Migrantinnen und Migranten kann nicht umhin, die Diglossie-Situation in der Deutschschweiz zu berücksichtigen. Das ESP_M soll deshalb Kannbeschreibungen für Mundart-Hörverstehenskompetenzen enthalten. Die Zuwanderinnen und Zuwanderer erhalten dadurch Gelegenheit, sich der Lernfortschritte bewusst zu werden, die sie beim Auf- und Ausbau von Mundart-Hörverstehenskompetenzen machen und diese für die Verständigung in der Deutschschweiz wichtige Fähigkeit zu dokumentieren.

Alphabetisierung in der Zielsprache Deutsch

Zu überlegen — und in der Phase der Feinkonzeption des ESP_M zu entscheiden — bleibt, ob auch die Schritte beim Erlernen des lateinischen Alphabets durch besondere, curricular ausgerichtete Kannbeschreibungen erfasst und in das ESP_M aufgenommen — oder diesem mindestens beigelegt — werden sollen. KursleiterInnen, die mit *schulung*gewohnten Lernenden im niederschweligen DaZ-Kursbereich und in der zielsprachlichen (Nach)Alphabetisierung für Migrantinnen und Migranten arbeiten, haben diesen Wunsch wiederholt und nachdrücklich vorgebracht.

Mehrsprachigkeit und interkulturelle (Arbeits-)Erfahrungen

Das ESP_M soll Migrantinnen und Migranten nicht nur ermöglichen, ihre kommunikativen Kompetenzen in der lokalen Landessprache einzuschätzen und zu dokumentieren sondern sie auch dazu anleiten, ihre individuelle Mehrsprachigkeit sowie die im Verlauf ihrer Migrationsgeschichte an verschiedenen Arbeitsplätzen und/oder Wohnorten gesammelten interkulturellen Erfahrungen zu dokumentieren. Dafür sind entsprechende Rubriken vorzusehen.

Zentrale Herausforderungen

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es bei der Ausarbeitung des ESP_M zwei grosse Herausforderungen zu meistern gilt. Erstens die Entwicklung von Kannbeschreibungen, die für die Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten lebensweltlich relevante zielsprachliche Kompetenzen abbilden. Zweitens die unter das Motto «reduced to the max» zu stellende formale Reduktion des Sprachenportfolios auf ein Höchstmass an Verständlichkeit, Überblickbarkeit und Handhabbarkeit, so dass es dereinst auch im niederschweligen DaZ-Kursbereich eingesetzt werden kann.

Deutschschweiz abbildet und den Erwerb der deutschen Sprache insbesondere auf den Kompetenzstufen A1 und A2 kleinschrittig dokumentieren lässt. Die in Auftrag gegebenen Vorarbeiten für ein Sprachenportfolio für Migrantinnen und Migranten in der Schweiz leisten einen Beitrag zur Schliessung dieser Lücke.» (Kantonale Beauftragte für Integrationsfragen Zürich 2006)

2. Zielpublikum und Anspruchsgruppen

Als Zielpublikum stehen die Sprachlernenden, also erwachsene Migrantinnen und Migranten und ihre Kommunikationsbedürfnisse im Vordergrund. Für die Entwicklung, Erprobung und Verwendung des ESP_M sind jedoch auch die Anliegen von vier weiteren Anspruchsgruppen von zentraler Bedeutung: Es sind dies DaZ-Kursleitende, Kursanbieter, Institutionen und Behörden, die Sprachförderprogramme in Auftrag geben sowie migrations- und bildungspolitische Steuergremien und EntscheidungsträgerInnen. Welchen Nutzen können die einzelnen Anspruchsgruppen aus dem ESP_M ziehen? Antworten darauf finden sich — in der gebotenen Kürze — in den folgenden Absätzen.

Migrantinnen und Migranten

Das ESP_M nimmt für Sprachlernende zwei Funktionen ein, die eines Lernbegleiters (pädagogische Funktion) und die eines Dokumentationsinstrumentes (Dokumentationsfunktion).

Damit das ESP_M die pädagogische Funktion auch in niederschwelligen DaZ-Kursen erfüllen kann, muss es inhaltlich und formal so ausgearbeitet werden, dass es von *schulung*gewohnten Deutschlernende benutzt werden kann. Es soll ihnen – nach einer auf die individuellen Lernvoraussetzungen abgestimmten Lern- und Einführungszeit – erlauben, erworbene Sprachkompetenzen mit Unterstützung der Lehrperson einzuschätzen, weiterführende Lernziele festzulegen und den eigenen Deutschlernprozess in einem Arbeitsdossier exemplarisch festzuhalten. Als Dokumentationsinstrument soll das ESP_M Migrantinnen und Migranten ermöglichen, kommunikative Kompetenzen und gesammelte interkulturelle (Arbeits-) Erfahrungen für sich und für Aussenstehende, also über den Unterrichtsraum hinaus — zum Beispiel für ArbeitgeberInnen — sichtbar zu machen. Das ESP_M bleibt dabei, wie alle europäischen Sprachenportfolios, im Besitz der Lernenden; sie entscheiden, was sie Dritten gegenüber aufzeigen wollen.

DaZ-Kursleiter/innen

DaZ-Kursleitenden ermöglichen die im ESP_M enthaltenen Kannbeschreibungen, den Unterricht — im Hinblick auf die erfolgreiche sprachliche Bewältigung von ausserschulischen Kommunikationssituationen durch die Lernenden — sprachhandlungs- und kompetenzorientiert zu gestalten. Die auf die Lebenswelt der Migrantinnen und Migranten bezogenen Deskriptoren dienen dabei als Lehr- und Lernzielformulierungen. Sie erlauben den Kursleitenden, den Lehrprozess kleinschrittig zu planen, durchzuführen und gemeinsam mit den Lernenden auszuwerten.

Kursanbieter, Sprachschulen und Kursprogrammverantwortliche

Sie bekommen mit den im ESP_M enthaltenen Deskriptoren ein Instrument an die Hand, das ihnen erlaubt, Kursangebote auf Grund von breit abgestütz-

ten Kompetenzbeschreibungen zu konzipieren und entsprechende Kursaus-schreibungen zu verfassen. Sie können damit aufzeigen, wie sie die Sprachler-nenden — ihre Kundinnen und Kunden — gezielt auf die Bewältigung wichtiger Kommunikationssituationen im nachbarschaftlichen und öffentlichen Raum vorbereiten (Stichwort «Alltagsbewältigung») und/oder wie ihre Kurse den sprachlichen Zugang zum Arbeitsmarkt für die Lernenden ebnen.

Auftraggebende Behörden und Institutionen

Kompetenzraster und Kannbeschreibungen des ESP_M erlauben öffentli-chen und privaten Auftraggebern von Sprachförderprogrammen eine präzise Umschreibung der Bildungsleistungen, die sie einkaufen wollen. Zudem können sie die Evaluation und das Controlling der in Auftrag gegebenen Kurse mit den genannten Komponenten (Deskriptoren, Kompetenzraster) des ESP_M auf ein transparentes und kohärentes Bezugssystem abstützen.

Steuergremien und EntscheidungsträgerInnen

Schliesslich verfügen bildungs- und integrationspolitische Steuergremien und EntscheidungsträgerInnen mit den erwähnten Komponenten des ESP_M (Deskriptoren, Kompetenzraster) über ein zielpublikumsbezogenes Referenz- und Steuerungsinstrument, mit dem sie Massnahmen zur Planung, Durchfüh-rung und Evaluation der Sprachförderung für Migrantinnen und Migranten auf Grund von breit abgestützten transparenten Standards in die Wege leiten und lenken können.

3. Entwicklungsstand des ESP_M und Ausblick

Das Interesse an einem ESP für Migrantinnen und Migranten in der Schweiz ist insbesondere unter DaZ-KursanbieterInnen ausgewiesen. Sie äussern wiederholt und mit Nachdruck den Wunsch, dass möglichst bald entsprechende Entwicklungsarbeiten angegangen werden, so auch in der im Workshop durch-geführten Bedürfnis-Kurzumfrage. Was DaZ-Kursanbietenden heute fehlt, ist ein «offiziell anerkanntes» Instrument, das sie für die Festlegung von Kurszie-len sowie die Durchführung, der darauf basierenden systematischen Evaluation des Lehr-/Lernprozesses und seiner Wirkung beiziehen können.

Etliche Kursanbieter wie auch Auftraggeber und Kurskoordinationsstellen haben sich zwischenzeitlich «selber geholfen» und «eigene Deskriptoren» ent-wickelt, die für die Kurskonzipierung und -auswertung respektive für die Auf-tragserteilung und Angebotskoordination und das damit verbundene Control-ling verwendet werden. Der Wille zur sprachhandlungs- und kompetenzorien-tierten Sprachförderung, der sich in diesen Initiativen zeigt, ist sehr zu be-grüssen, die damit verbundene Gefahr einer neuen Unübersichtlichkeit weni-ger. Letzterer sollte mit einem als Korrektiv wirkenden, vom Europarat akkre-

ditierten Sprachenportfolio für Migrantinnen und Migranten in der Schweiz leicht begegnet werden können.

Eine baldige Entwicklung des ESP_M würde sich gut in die aktuellen Bestrebungen einfügen, die auf europäischer Ebene unter Federführung der *Language Policy Division* des Europarates zum Thema *Sprache und Migration* im Gange sind. Unter anderem werden da Konsequenzen erörtert, die sich aus dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) für die Sprachförderung im Migrationsbereich ableiten lassen. Eine der damit verfolgten Zielsetzungen besteht darin, die Möglichkeiten des Portfolioansatzes stärker zu gewichten:

«It is planned to promote the development of models of European Language Portfolio for adult migrants, such as models already produced and validated by the Council of Europe for migrants learning the language of the host country.» (Council of Europe 2007).

Was es nun für die Umsetzung des ESP für Migrantinnen und Migranten in der Schweiz braucht, ist eine breite, von bildungs- und migrationspolitisch aktiven Instanzen abgestützte Trägerschaft, die die anstehenden Entwicklungsarbeiten initiiert. Für diese kann auf die Grobkonzeption des ESP_M zurückgegriffen werden, die im Rahmen des Vorprojektes ausgearbeitet worden ist. Was ansteht, ist die Feinkonzeption des ESP_M sowie die Sichtung bereits vorliegender Deskriptoren und europäischer Portfolios für Migrantinnen und Migranten und die Entwicklung darauf beruhender, spezifischer, auf die Lebenswelt der Migrantinnen und Migranten in der Schweiz bezogener Deskriptoren und, was einen besonders hohen Stellenwert einnehmen muss, eine formale Ausgestaltung des ESP_M, die dessen Einsatz auch im niederschweligen DaZ-Kursbereich gewährleistet.

Literatur:

- Council of Europe (2007): *Adult Migrants and language policies for integration*. Internet portal. Online: Mai 2007 – http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migrants1_EN.asp; zuletzt geprüft: 04.06.2007
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Kantonale Beauftragte für Integrationsfragen (2006): *Projekt Sprachenportfolio für Migrantinnen und Migranten*. Direktion der Justiz und des Innern des Kantons Zürich. Online: www.integration.zh.ch; zuletzt geprüft: 04.06.2007.
- Lenz, Peter (2002): Mehrsprachigkeit fördern und sichtbar machen – das Europäische Sprachenportfolio. In: *bulletin vals-asla*, Sonderheft Herbst 2002, 151-159.
- Lenz, Peter / Schneider, Günther (2004): Introduction of narrower levels. In: *Guide for Developers of European Language Portfolios*. Updated version of chapter 6. Online: www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Introduction_descriptor.doc; zuletzt geprüft: 05.06.2007.
- Maurer, Ernst / Schläppi, Susann (2006): *Europäisches Sprachenportfolio für Migrantinnen und Migranten in der Schweiz (ESP-M)*. Schlussbericht Vorprojekt 2005/2006 z. Hd. Eidgenössische Ausländerkommission: Arbeitspapier EKA Bern.

Daniela Schumacher

Wie lernen Flüchtlinge optimal Deutsch? – Das Projekt Deutsch Intensiv des Kantons Bern

Deutsch Intensiv ist ein Projekt, das für anerkannte Flüchtlinge konzipiert wurde. Es unterstützt diese Zielgruppe optimal beim Deutsch Lernen durch genaue Abklärung der sprachlichen Voraussetzungen und Beratung beim Auswählen passender Kurse. Die Abklärung wird für den ganzen Kanton Bern an einem zentralen Ort durch ein Fachteam vorgenommen.

Neben der Abklärung gehören zu *Deutsch Intensiv* interne Deutschkurse, die neben dem Sprachunterricht auch eine enge Begleitung und die Zusammenarbeit mit den für die Flüchtlingsbetreuung zuständigen Stellen bieten.

1. Ein kurzer Rückblick in die Geschichte

1992 meldet eine Sozialarbeiterin eines Hilfswerks im Kanton Bern eine nicht lerngewohnte Türkin für einen Anfängerkurs Deutsch bei der Inlingua an. Der Kurs wird nach wenigen Stunden abgebrochen, da die Frau dem Lerntempo nicht folgen kann.

Ein Sozialarbeiter eines anderen Hilfswerks entscheidet, dass seine Klientin gut in einen Migros-Kurs passen würde, da sie schon etwas Deutsch spricht – auch dieser Kursbesuch ist nicht erfolgreich, da der Sozialarbeiter nicht realisiert, dass seine Klientin zwar einige mündliche Kompetenzen aufweist, gleichzeitig aber Analphabetin ist.

Die zwei geschilderten Beispiele aus der Vergangenheit waren keineswegs Einzelfälle, denn die für die Flüchtlingsbetreuung zuständigen Stellen meldeten die Flüchtlinge für die Deutschkurse an, obwohl sie nicht ausgebildete Sprachfachleute sind. So wurden viele Fehlentscheide gefällt und viel Geld für nicht passende Kurse ausgegeben. Kursabbrüche und Frustrationen bei SozialarbeiterInnen und KlientInnen waren die Folge. Die Flüchtlinge lernten nicht oder nur sehr schlecht Deutsch und für die Beratungen mussten auch noch nach Jahren Dolmetscher hinzugezogen werden. Diese Situation war für alle Beteiligten unbefriedigend und es bestand ein grosser Handlungsbedarf. Mit einem neuen Projekt sollte daher erreicht werden, dass die Flüchtlinge mit den zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln möglichst gut und effizient Deutsch lernen.

Im Frühling 2004 war es soweit: das Projekt *Deutsch Intensiv* mit dem Kernbereich «Startmodul» konnte beginnen.

2. Struktur und Trägerschaft des Projekts *Deutsch Intensiv (DI)*

Zu DI gehören das Startmodul und 3 interne Deutschkurse. Im Startmodul werden die Lernvoraussetzungen der anerkannten Flüchtlinge professionell abgeklärt und anschliessend passende Kurse empfohlen. In den internen Kursen (Module genannt) werden die Niveaus A1 und A2 unterrichtet (Intensivkurse, 6-9 Lektionen pro Woche).

Was diese Module von anderen Deutschkursen unterscheidet, ist die enge Zusammenarbeit zwischen den Kursleitenden und den Sozialarbeitenden. Flüchtlinge sind oft traumatisiert und mit besonderen Schwierigkeiten konfrontiert. Themen wie Konzentrationsprobleme oder mangelnde Motivation bedürfen in diesem Kontext spezieller Beachtung. Mit der erwähnten Zusammenarbeit zwischen Kursleitung und betreuenden Stellen kann diesem Umstand Rechnung getragen werden.

Trägerin von DI ist die IntegrationBE AG, die diese Funktion im Auftrag des Kantons Bern wahrnimmt. Für die eigentliche Flüchtlingsfürsorge sind nach wie vor die Hilfswerke zuständig; der Bereich Spracherwerb wurde aber ausgelagert und in einen eigenen Kompetenzbereich überführt, für dessen Ausführung das Hilfswerk HEKS beauftragt worden ist.

3. Erste Bilanz und eine Auszeichnung

Nach drei Jahren *Deutsch Intensiv* kann festgestellt werden, dass die Idee erfolgreich ist, denn inzwischen

- machen fast 100% der Flüchtlinge Sprachkurse
- haben sich die Dolmetscherkosten um 50% reduziert
- wird das Startmodul als Kompetenzzentrum für alle Sprachbereiche geschätzt und entsprechend häufig für Auskünfte, Informationen und Beratungen angefragt.

.... und 2005 wurde das Berner Projekt vom International Centre for Migration Policy Development in Wien mit «best practice» ausgezeichnet.

4. Was wird im Startmodul gemacht und wie wird gearbeitet?

Die Lernberaterin im Startmodul hat den Auftrag, in einem ersten Schritt die Lernvoraussetzungen der Flüchtlinge zu klären und anschliessend einen passenden Kurs zu suchen. Sie arbeitet nach dem europäischen Sprachenportfolio ESP und schliesst ihre Abklärungen mit einer Einstufung nach ESP und einer Vereinbarung ab, in der der Lernweg für ein Jahr festgehalten wird. Diese Vereinbarung wird von allen beteiligten Stellen unterschrieben (Flüchtling, Sozialarbeiterin, Lernberaterin) und ist verbindlich. Änderungen sind nur nach Rücksprache möglich.

Die Einstufung fängt mit einem Erstgespräch an, in dem das Formelle des Startmoduls erklärt und die Lernvoraussetzungen geklärt werden. Fragen nach Adresse, Telefonnummer, Schulbildung, familiären Verhältnissen und Aufent-

haltsdauer in der Schweiz gehören zu diesem Erstgespräch. Manchmal werden die Flüchtlinge von einer verwandten Person begleitet, die auch als Übersetzerin fungiert, oft kommen sie allein. Die Fähigkeit, diese Fragen zu beantworten, gibt erste wichtige Hinweise auf die vorhandenen Kompetenzen.

Für die systematische Erfassung der Niveaus nach ESP werden Übungsblätter verwendet, die alle mündlichen und schriftlichen Kompetenzen erfassen (Lesetexte, Zuordnungsübungen, Bilder, Lückentexte, Umformulierungsübungen etc). Sie werden individuell aus einer grossen Materialsammlung für die einzustufenden Personen ausgewählt. Da jede Person andere Voraussetzungen mitbringt, gibt es keine standardisierten Formulierungen, aber viel Material, das den Niveaus des ESP entspricht. Auch für AnalphabetInnen und Ganz-AnfängerInnen ist Übungsmaterial vorhanden. Neben dem sprachlichen Niveau werden auch die sprachliche Begabung und das Lerntempo erfasst.

Damit die Lernatmosphäre angenehm ist und die Vereinbarung für die folgenden Deutschkurse überhaupt zu Stande kommt, braucht es eine Atmosphäre des Vertrauens und des Respekts und darüber hinaus eine gute, konstruktive Zusammenarbeit zwischen Lernberaterin und Sozialarbeiterin, denn nicht immer ist der Weg zur Vereinbarung konfliktfrei. Manchmal kommt es vor, dass sich Flüchtlinge überschätzen und Kurse besuchen möchten, die für sie ungeeignet sind. Auch finanzielle Überlegungen müssen mit einbezogen werden, denn die Mittel sind ja nicht unbegrenzt vorhanden und das Ziel, mit dem zur Verfügung stehenden Geld möglichst gut und effizient Deutsch zu lernen, sollte erreicht werden. Der Besuch des Startmoduls ist für alle Flüchtlinge obligatorisch. Erst nach erfolgter Abklärung kann die Anmeldung für einen passenden Sprachkurs erfolgen.

Das Startmodul wird auch für französischsprachige Personen angeboten, die meisten Abklärungen werden aber in Bern für Deutsch gemacht.

Eckdaten Startmodul

| | |
|-----------------|--|
| Intensität: | 2 Mal 2 Stunden pro Woche |
| Dauer: | individuell, im Schnitt 1,5 - 2 Wochen |
| Inhalte: | Sprachliche und kommunikative Abklärung (Sprachstandsanalyse in den Kompetenzen Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben (nach ESP), Abklären der Lernvoraussetzungen mit Einbezug der (Lern)biographie, Abschluss der Vereinbarung |
| Beginn: | Die TN steigen laufend ein |
| Unterrichtsart: | 5-8 TN pro Kursnachmittag. Individueller Unterricht. |
| Kursleitung: | Lernberaterin und ein zusätzlicher Kursleiter |
| Kursorte: | Bern (für Deutsch) und Biel (für Französisch) |

5. Die Bedeutung der Lernvoraussetzungen

Dass das Projekt *Deutsch Intensiv* so erfolgreich ist, hat mit der gewissenhaften Abklärung des Sprachstandes UND der Lernvoraussetzungen zu tun. Dazu gehören die Berücksichtigung der (Lern-)biographien ebenso wie die individuellen Voraussetzungen, die die Flüchtlinge mitbringen. Es gibt Faktoren,

die das Lernen begünstigen oder aber erschweren. Darunter gehören die Schulbildung und Sprachbegabung genau so wie psychosoziale Faktoren.

Aber nicht immer trifft zu, dass...

... eine Person, die studiert hat, auch sprachbegabt ist.

... eine Analphabetin langsam lernt.

... eine Person, die nie eine Schule besucht hat, nicht fähig ist, schnell ein gutes Deutschniveau zu erreichen.

Es gibt aber Faktoren, die meist einen Einfluss haben auf den Lernerfolg:

Das Lernen fördernde Voraussetzungen: Der Lernende / die Lernende

- hat schon mindestens eine Fremdsprache systematisch gelernt und verfügt damit über Grammatikkenntnisse und das Bewusstsein von Sprach-Strukturen
- ist sprachbegabt
- ist lerngewohnt und verfügt über Lerntechniken
- ist interessiert an Neuem und aufnahmefähig
- hat ein hohes Lerntempo
- kann selbständig arbeiten
- ist diszipliniert
- ist motiviert
- erfährt Anerkennung beim Anwenden des neu Gelernten

Das Lernen erschwerende oder behindernde Voraussetzungen: Der Lernende / die Lernende

- hat noch nie eine Fremdsprache systematisch gelernt und verfügt über keine Grammatikkenntnisse oder bewusste Sprach-Strukturen
- hat keine oder sehr wenig Lernerfahrung und verfügt über keine Lerntechniken
- hat Motivationsprobleme
- ist traumatisiert und dadurch in der Aufnahmefähigkeit eingeschränkt
- lernt langsam
- kann nicht selbständig arbeiten und braucht viel Anleitung
- hat Mühe, diszipliniert an einer Sache zu bleiben
- hat eine besondere Lebenssituation und ist dadurch in der Aufnahmekapazität eingeschränkt. (z.B. Mütter, Personen mit 100% Job)
- leidet unter Entwurzelung, Isolation, etc. und erhält wenig Anerkennung

Die Einstufung des Sprachstandes unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen ist eine komplexe Materie, die auf verschiedenen Ebenen grosse Sachkompetenz voraussetzt. Es gibt keine allgemeingültigen Lösungen und keine Modellbiographien, denn nicht zwei Flüchtlinge weisen genau die gleichen Lernvoraussetzungen auf. Der Umstand, dass es sich bei Flüchtlingen um Menschen handelt, die oft anders handeln, als voraussehbar ist, die plötzlich an Schwierigkeiten scheitern, die so nicht erwartet worden wären, die aber auch über ungeahnte Ressourcen verfügen und damit geplante Wege verkürzen – dieser Umstand ist eine grosse Herausforderung für alle Beteiligten, die Beratung und Begleitung dieser Zielgruppe, aber auch eine spannende und dankbare Aufgabe. Online: <http://www.heks.ch/data/pdf/530-011.pdf>.

Autorinnen und Autoren

Dr. Ueli Bachmann, Uni/ETH Sprachenzentrum, Zürich

Cornelia Gick, Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen (LeFoZeF), Universität Freiburg

Prof. Dr. Ursula Hirschfeld, Institut für Sprechwissenschaft und Phonetik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,

Dr. Sara Hägi, Sprachlernzentrum, Universität Bonn

Frank Kauffmann, Uni/ETH Sprachenzentrum, Zürich

Prof. Dr. Frank G. Königs, Informationszentrum für Fremdsprachenforschung (IFS), Philipps-Universität, Marburg

Prof. Dr. Georges Lüdi, Romanisches Seminar, Universität Basel

Ernst Maurer, Büro für Sprache und Integration, Zürich

Martin Müller, Universität Freiburg

Raffaella Pepe, Ausbilderin FA, Zürich

Gaby Probst, Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen (LeFoZef), Universität Freiburg

Prof. Dr. Günther Schneider, Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen (LeFoZeF), Universität Freiburg

Daniela Schumacher, Projekt Deutsch Intensiv, Bern

Karin Stalder, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

Dr. Thomas Studer, Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen (LeFoZeF), Universität Freiburg

Prof. Dr. Iwar Werlen, Institut für Sprachwissenschaft, Universität Bern,

Lukas Wertenschlag, Universität Freiburg

Prof. em. Dr. Dieter Wolff, Bergische Universität, Wuppertal

Andrea Zank, Aus- und Weiterbildung von DaZ-Lehrkräften, Hedingen ZH