

Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache:

Konzentration auf prototypische Lernergruppen,
globale Methodendiskussion,
Trivialisierung und Verselbständigung des Interkulturellen¹

Dietmar Rösler, London

Es gibt eine ganze Reihe von Gründen dafür, daß sich Erkenntnisfortschritte im Fach Deutsch als Fremdsprache wohl am besten in Form der Echternacher Springprozession beschreiben lassen. Drei sind meines Erachtens besonders wirksam:

- durch die fast ausschließliche Konzentration auf prototypische Lernergruppen wird die komplexe Sprachlernwirklichkeit unangemessen erfaßt,
- globale Aussagen zu Methoden produzieren zielgruppenferne Lernaktivitäten, und
- in die Diskussion neu eingeführte Konzepte, die auf zum jeweiligen Zeitpunkt vernachlässigte Aspekte des Fremd- oder Zweitsprachenlernens Bezug nehmen, werden zu akademischen ‚Verkaufsschlagern‘, verselbständigen sich und tragen so, entgegen ihrer ursprünglichen Bestimmung, dazu bei, eine angemessenere Erfassung der Sprachlernwirklichkeit zu erschweren.

1. Prototypische Lernergruppen: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Es mag paradox klingen, aber bei der Unterscheidung von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache trifft man sowohl auf zu scharfe als auch auf zu unscharfe Trennungslinien. Zum einen gehen im alltäglichen und aka-

¹ Dieser Aufsatz basiert auf vier Vorträgen zum Verhältnis von Zweit- und Fremdsprache, zum interkulturellen Fremdsprachenlernen und zur Lage der Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung, die ich am 2.6.1992 an der Freien Universität Berlin, am 22.10.1992 am Institute of Germanic Studies in London, am 20.11.1992 an der Humboldt-Universität Berlin und am 13.1.1993 an der Philipps Universität Marburg gehalten habe. Passagen aus dem ersten Teil dieses Aufsatzes erscheinen als Vorabdruck in einem Heft der Zeitschrift *Linguistische Arbeitsberichte Berlin* der Freien Universität Berlin.

demischen Sprachgebrauch Zweit- und Fremdsprache durcheinander, was zu inadäquaten Lern- und Unterrichtskonzepten führt, zum anderen muß man das Vorhandensein voneinander abgeschotteter Forschungslinien konstatieren, die sich nicht so zur Kenntnis nehmen, wie man dies bei der Nähe des Gegenstands erwarten könnte. Etwas überzeichnet läßt sich für die fremde Sprache Deutsch konstatieren, daß man es mit einer entwickelten psycho- und soziolinguistischen Zweitspracherwerbsforschung und einer unterrepräsentierten Zweitsprachdidaktik und mit einer entwickelten Fremdsprachdidaktik und einer unterentwickelten Fremdspracherwerbsforschung zu tun hat.

1.1 *Zweit- und Fremdsprache*

Ein Migrant, der im Land der Zielsprache lebt und arbeitet, die dort dominierende Sprache ungesteuert und eventuell parallel dazu gesteuert erwirbt und sie zum unmittelbaren Überleben benötigt – das ist der prototypische Zweitsprachenlerner. Ein Lernen, das weitaus stärker in Institutionen und medial verläuft, meist im Land der Ausgangssprache stattfindet, mit seiner unhintergehbaren Künstlichkeit zu kämpfen hat und für die Lernenden nicht existentiell notwendig ist, gilt als prototypisches Fremdsprachenlernen.

So praktisch diese Unterscheidung auch ist, um erste grobe Orientierungen zu ermöglichen, so problematisch ist sie, wenn sie in der akademischen Diskussion als Beschreibung der Sprachlernwirklichkeit ausgegeben wird. Sie verdeckt zum einen den Sachverhalt, daß in einem so konstruierten Gegensatzpaar die Gegensatzpaare ‚gesteuert vs. ungesteuert‘ und ‚Lernen im deutschsprachigen Raum vs. außerhalb des deutschsprachigen Raums‘ enthalten sind, die, wenn auch verschieden stark mit der Zweit- und Fremdsprachenunterscheidung korrelierend², selbst eigen-

2 Die Inland- vs. Auslands-Unterscheidung ist kein eindeutiges Unterscheidungskriterium für Fremd- vs. Zweitsprache, auch wenn sie eine starke Häufigkeitskorrelation hat. Wir nehmen normalerweise an, daß Zweitsprache auf das Inland beschränkt sein muß. Das ist sicherlich in den meisten Fällen richtig, man nehme aber nur ein Gegenbeispiel: ein deutsch-englisches Paar, bei dem die sprachliche Dimension des Miteinander-Lebens auf englisch abläuft, zieht von Boston nach Berlin. Dort sprechen sie weiter miteinander englisch. Englisch bleibt natürlich eine Zweitsprache für den deutschen Partner, auch wenn sie jetzt ‚im Ausland‘ stattfindet. Fremdsprachenlernen finden wir natürlich

ständig zur genaueren Kennzeichnung von Sprachlernsituationen beitragen, und läßt zum anderen aus dem Blickfeld geraten, daß eine zunehmende Anzahl von Situationen, in denen andere Sprachen gelernt werden, sich einer derartig klaren Klassifizierung entziehen. Besser, als die Unterscheidung von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache mit diesen zwei Gegensatzpaaren zu vermengen, wäre es daher, sie unter psychologisch-sozialen Gesichtspunkten anzugehen.

Im Gegensatz zur Fremdsprache ist danach eine Zweitsprache unmittelbar kommunikativ relevant und spielt bei der Erlangung, Aufrechterhaltung oder Veränderung der Identität der Sprecher eine Rolle³. Man sollte sich nicht der Illusion hingeben, daß man mit einem Kriterium wie ‚existentiell notwendig und Einfluß auf die Identitätsproblematik nehmend‘ für die Unterscheidung von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache alle Vorkommensweisen des Umgangs mit Deutsch als einer neu zu lernenden/erwerbenden Sprache erfassen kann, dazu sind die real existierenden Lernsituationen zu vielfältig, die Übergänge zu fließend; aber mit diesem psychosozialen Kriterium ließen sich eine ganze Reihe von Unterschieden erklären, und zusammen mit den Unterscheidungen ‚gesteuert vs. ungesteuert‘ und ‚Lernen im Inland vs. im Ausland‘ erhielte man drei miteinander korrelierende, aber voneinander unabhängige⁴ Parameter, mit denen man sich konkreten Vorkommen des Erwerbs fremder Sprachen annähern kann, zusätzlich zu den häufig verwendeten wie Alter, soziale Lage, Motivation etc.

gehäuft im Ausland, aber nicht nur da. Eine deutsche Ingenieurin, die für einen Monat in einem arabischen Land arbeitet und dort Arbeit und Freizeit sprachlich auf englisch und deutsch bewältigt, beschließt nebenbei ein bißchen Arabisch zu lernen. Sie lernt Arabisch natürlich nicht als Zweitsprache. Vgl. dazu ausführlicher D. Rösler: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Gemeinsamkeiten und Unterschiede*. In: Linguistische Arbeitsberichte Berlin (demnächst).

3 Vgl. dazu ausführlicher H. Wilms: *Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache: Übersicht und Positionensuche*. In: *Deutsch lernen* 1981, H.4, 2–21 oder D. Rösler: *Lernerbezug und Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg 1984, 17–25

4 Helmut Glück hat in seinem Überblicksartikel über Deutsch als Fremd- und Zweitsprache die soziale Dimension als Unterscheidungskriterium herangezogen, arbeitet danach aber inkonsequenterweise mit dem Begriffspaar ‚Migrationslinie vs. Auslandslinie‘ und vermischt damit die Kriterien. Vgl. H. Glück: *Deutsch als Fremdsprache und als Zweitsprache: eine Bestandsaufnahme*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1991, H.2, 12–63

1.2 Mischformen

Sowohl bei den Lebensumständen der Lernenden als auch bei den Arten und Weisen des Lernens/Erwerbens⁵ existieren und entwickeln sich immer mehr Mischformen. Werden diese nicht differenziert beschrieben und stattdessen unter die Prototypen subsumiert, dann führt dies nicht nur zu inadäquaten Beschreibungen des Spracherwerbs, was schlimm genug ist, aber Schaden immerhin nur im akademischen Elfenbeinturm anrichtet, sondern per Lehrerbildung, Lehrmaterialentwicklung und generellem ‚Sprachlehr- und -lernzeitgeist‘ auch zu allgemeinen Aussagen zum Sprachenlernen, die dessen Erfolg unterminieren können.

1.2.1 Mischformen der Lebensumstände

Die veränderte politische Lage und die wachsende Mobilität in Europa bringen nicht nur klassische Arbeitsmigranten in die jeweiligen Länder; längere Lebensabschnitte werden freiwillig aus beruflichen und/oder privaten Gründen zunehmend in verschiedenen Kulturen und Sprachen verbracht, Liebesbeziehungen über Sprach- und Nationalitätsgrenzen sind nicht so selten, Kinder wachsen mehrsprachig auf. In ERASMUS-Programmen und ihren Nachfolgern werden Studenten aus Fächern, die traditionell in ihrem Studium keinen längeren Aufenthalt in einer fremden Kultur enthalten, Sprachlernsituationen ausgesetzt, die die Austauschveranstalter noch lange nicht im Griff haben und die mit rein fachsprachlichen Vorbereitungskursen keinesfalls adäquat vorbereitet werden.

Diese Mischungen der Lebensumstände bringen eine Vielfalt von Lernzielen mit sich, die über die klassische Zweiteilung – hier das Überleben im Alltag der Migranten, dort das in ein allgemeines Bildungsziel eingebettete und über die Institution Schule oder Universität kontrollierte Fremdsprachenlernen – hinausgehen. Wer wann mit welchem Ziel und aus welchem Interesse wie intensiv eine andere Sprache lernt, muß jedes-

⁵ Mit *lernen* wird normalerweise in der akademischen Diskussion eher auf eine Art des Aufnehmens einer anderen Sprache als der Muttersprache referiert, in der gesteuerte Aspekte eine Rolle spielen, mit *erwerben* eher auf eine, die ungesteuert erfolgt. Eine Möglichkeit, auf einer allgemeineren Ebene ohne Konnotationen der einen oder anderen Art auf beide Arten zu referieren, haben wir nicht, *lernen* und *erwerben* sind durch die wissenschaftliche Diskussion entsprechend festgelegt.

mal klar bestimmt werden, bevor er oder sie über die Leisten des Zweit- oder Fremdsprachenlernens geschlagen wird.

1.2.2 Mischformen des Sprachenlernens

Verglichen mit dem, was an Forschungsaktivitäten in das prototypische Zweit- und Fremdsprachenlernen investiert worden ist, haben Lernformen wie z. B. das Tandem-Lernen relativ wenig Aufmerksamkeit erhalten.

Dagegen ließe sich einwenden, dies habe seinen Grund in der alternativen Selbstbestimmung und Organisationsform des Tandem-Lernens, außerdem habe es schließlich schon drei internationale Tandem-Konferenzen⁶ gegeben. Diese Einwände sind nicht von der Hand zu weisen, aber die relativ geringe Beachtung, die eine Lernform wie das Tandem-Lernen bisher von der etablierten Wissenschaft erhalten hat, liegt meines Erachtens auch daran, daß Tandem quer zu den beiden großen Forschungsrichtungen liegt. In prototypischer Betrachtungsweise passiert es halt nur selten, daß so etwas wie die *Gleichzeitigkeit von Fremd- und Zweitsprachenlernen* beobachtbar ist, daß man auf etwas stößt, was tatsächlich als Kommunikations- und Unterrichtssituation zugleich anzusehen ist, auf etwas, bei dem das asymmetrische Verhältnis von Lehrenden und Lernenden ansatzweise aufgehoben oder innerhalb eines kurzen Zeitraums umgekehrt werden kann, auf eine Lern- und Lehrsituation, in der gleichzeitig die kommunikativen Bedürfnisse der Teilnehmer autonom das Sprachenlernen regeln können und in der man die diesem scheinbar widersprechende Erfahrung machen kann, daß eine gute Vorplanung den Lernerfolg unterstützt⁷.

Das Tandem-Lernen ist nur ein Beispiel dafür, wie Mischformen des Sprachenlernens in einer durch die Dichotomie der Prototypen bestimmten Sichtweise unangemessen erfaßt werden können. Ein zweites Beispiel liegt auf einer ganz anderen Ebene:

⁶ Vgl. z. B. M. Rosanelli (Hg.): *Lingue in Tandem. Spracherwerb und Autonomie. III. International Tandem Congress*. Meran 1992

⁷ Vgl. dazu ausführlicher die Beiträge in Tandem e.V. (Hg.): *Sprachenlernen im interkulturellen Austausch*. Frankfurt 1991 von R. Göbel: *Autonomes Lernen und alternative Lernorganisation*, 19–30; M. Rost-Roth: *Interkulturell und interlingual bedingte Verständnisschwierigkeiten als Chance für den Lernprozeß im Tandem*, 31–44 oder U. Steinmüller: *Sprachunterricht und interkulturelle Erziehung: das Tandem-Prinzip*, 9–17

Die vielbeschworene Tatsache, daß man es beim Fremdsprachenlernen im Ausland mit einer unaufhebbaren Künstlichkeit der Kommunikationssituation und dem Fehlen realer relevanter Interaktionen in der Zielsprache zu tun hat, verschwindet angesichts der technologischen Entwicklung zwar nicht, wird aber durch sie möglicherweise weitergehend entschärft, als man das im Augenblick noch glaubt⁸. Die Überwindung des Raums per E-Mail⁹ oder Fax¹⁰ ist nicht nur einfach eine technologische Verbesserung der altbekannten Briefe oder Kassetten, die Fremdsprachenlerner schon immer ausgetauscht haben; die Unmittelbarkeit der Reaktion des Kommunikationspartners ist zumindest bei den heute vorherrschenden Wahrnehmungsstrukturen die Voraussetzung dafür, daß das, was da stattfindet, als reale Kommunikation empfunden wird.

Stärker abschwächen lassen wird sich die Künstlichkeit der Kommunikation im Fremdsprachenunterricht im Ausland aber vor allem per EDV, wenn dort bei dem Stichwort Interaktivität nicht hauptsächlich an Fehlermeldungen und Stimuli gedacht wird, sondern daran, daß sich mit den enormen Steigerungen im Speicherbereich interaktives Video¹¹ tatsächlich als Simulation umfangreicher Aktivitäten in der fremden Sprache mit innerhalb des fiktiven Rahmens realistischen und zu Konsequenzen führenden Handlungsalternativen begreifen läßt und nicht lediglich als Hör-Seh-Verständnisübung mit technologischem Anstrich. Und noch bedeutsamer für das Fremdsprachenlernen wird die Entwicklung im nächsten technologischen Schritt, der bisher erst als Experiment, Rummelplatzattraktion oder als kultursemiotischer Analysegegenstand existiert, beim Bereich virtuelle Realität¹².

8 Vgl. als theoretische Auseinandersetzung mit dieser Problematik G. Großklaus: *Neue Medienrealität – jenseits der alten Dichotomie von fremd' und eigen'*. In: *Begegnung mit dem „Fremden“*. Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses, Tokyo 1990. München 1991, Bd. 2, 29–37

9 Vgl. z. B. den Bericht von R. Donath: *Telekommunikation im Englischunterricht*. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1991, H.2, 161–169

10 Deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht, wie der des schon lange vorhandenen schnellen Raumüberwinders, des Telefons, aber durch die damit verbundenen Kosten enge Grenzen gezogen sein dürften.

11 Vgl. z. B. W. Gewehr: *Interactive Videodisc – Zukunftsmusik oder Horrorvision*. In: *Begegnung mit dem „Fremden“*. Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses, Tokyo 1990. München 1991, Bd. 5, 87–97

12 Als deutschsprachigen Überblick vgl. M. Waffender (Hg.): *Cyberspace. Ausflüge in virtuelle Wirklichkeiten*. Reinbek 1991

Simulierte Realitäten, Satellitenfernsehen, Fernsehen mit Zweikanalton und Untertiteln, Begegnungsdidaktik, ein Abgehen von der wohl nur durch ihr alltägliches Vorhandensein nicht als grotesk empfundenen Idee, Fremdsprachen lerne man in der Schule am besten viele Jahre lang in möglichst kleinen Scheibchen statt kompakt – all das sind nur ein paar Stichworte, die zeigen, daß auch in das Fremdsprachenlernen Elemente von Unmittelbarkeit, Ungesteuertheit und Intensität des Umgangs mit der neuen Sprache geraten, die zwar nicht das Fremdsprachenlernen zum Zweitspracherwerb machen, die einen aber davon abhalten sollten, die Beschränkungen des Fremdsprachenlernens über das Unvermeidliche hinaus durch das dichotome Bild vom Lernen/Erwerben des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache auch dort aufrechtzuerhalten, wo die technologische Entwicklung sie untergräbt.

Die prototypische Gegenüberstellung, verständlicherweise erwachsen aus den gesellschaftlichen Notwendigkeiten, aus Forschungstraditionen und vor allem auch aus dem Impuls, die desolate Situation der Migranten zu verbessern, läuft Gefahr, den Blick auf die Vielfalt des Erwerbs anderer Sprachen, die häufig Dritt- oder Viertsprachen sind, auf die Mehrsprachigkeit der involvierten Menschen und auf die verschiedenartigsten Mischungen von Zweit- und Fremdsprachenlernen zu verstellen. *Wieweit gesteuert, zu welchen Teilen an welchen Orten mit welchen Aspekten* der Lerneridentität verknüpft, lauten Fragen, mit denen man in jeder konkreten Lernsituation die grobe Einteilung nach Zweit- oder Fremdsprache, Inlands- oder Auslandssituation differenzieren muß.

Und auch diese Fragen reichen natürlich nicht aus, um eine konkrete Lernsituation zu bestimmen; zu ihnen gesellen sich Fragen, die darüber hinaus in jedem konkreten Lernfall gestellt werden müssen, egal ob man ihn beschreiben und erklären oder ob man unterrichtlich in ihn eingreifen will; das sind etwa Fragen wie: Mit welchen Zielen? Auf dem Hintergrund welcher Sprachlernbiographie? Mit welchem schon vorhandenen Fertigungsprofil? Mit welchen Einflüssen von anderen gelernten Sprachen – seien diese Einflüsse sprachlicher oder lerntechnischer Art –? In welchem institutionellen Rahmen? Die Antworten auf diese und ähnliche Fragen fallen vielleicht unterschiedlicher aus, als das oft angenommen wird, so daß man zumindest nachfragen mußte, ob die Festlegung auf eine bestimmte Vorgehensweise bei der Erkenntnisgewinnung und ob universale Erklärungen des Erwerbs anderer Sprachen für die Beantwortung dieser Fragen wirklich angemessen sind.

1.3 Zweitspracherwerb als unmarkierter Fall und Zweitspracherwerbsforschung als Grundlagenforschung?

Von einem starken Interesse an theoriegestützter empirischer Erforschung des Fremdsprachenerwerbs in natürlichen und gesteuerten Erwerbssituationen berichtet Henrici 1989 in einem Forschungsüberblick über Fremdsprachenerwerb und Diskursanalyse.

„Mit der Kennzeichnung ‚theoretisch‘ und ‚empirisch‘ wird deutlich Position bezogen gegen eine Tradition fremdsprachenunterrichtlicher Anweisungsdidaktik und -methodik, die auch ohne substantielles Wissen darüber auszukommen glaubt(e), auf welche Weise Spracherwerb funktioniert, und welche Maßnahmen für den Spracherwerb hinderlich und förderlich sind.“¹³

Diesem Satz kann man, so wie er dasteht, kaum widersprechen. Gleichzeitig ist er äußerst problematisch, da er die Gegenposition als eine Art Pappkamerad, auf den man leicht einschlagen kann und der den Stand der Diskussion in der Sprachlehr- und -lernforschung wohl kaum angemessen widergibt, aufbaut und damit zumindest unterschwellig diejenigen, die sich nicht in bestimmter Weise theoretisch und empirisch mit dem Fremdsprachenunterricht beschäftigen, in Bezug auf ihre forschende Tätigkeit als nicht so ganz satisfaktionsfähig hinstellt. Damit einher geht die Idee von der Erforschung des ungesteuerten Zweitspracherwerbs als Grundlagenforschung, und das bedeutet im deutschen akademischen Wertesystem mit der offenen oder latenten Geringschätzung des Lehrers¹⁴ und Didaktikers durch den Fachwissenschaftler die potentielle Höherwertigkeit der Zweitspracherwerbsforschung.

Wer sich für den Zweitspracherwerb als unmarkierten Fall und die Zweitspracherwerbsforschung als Grundlagenwissenschaft stark macht, tut das oft mit Bezug auf Abgrenzungen, die Wolfgang Klein 1984 in seinem Buch *Zweitspracherwerb* eingeführt hat. Die dabei entscheidende Stelle¹⁵ soll deshalb hier etwas ausführlicher behandelt werden.

„Wenn man sinnvoll und fundiert in den Erwerbsprozeß eingreifen will, muß man die grundlegenden Gesetzmäßigkeiten kennen, die ihn bestimmen, die aber

13 G. Henrici: *Fremdsprachenerwerb und Diskursanalyse – Forschungsüberblick und eigene Position*. In: B. Kettmann (Hg.): *Englisch als Zweitsprache*. Tübingen 1989, 209

14 Vgl. T. Adorno: *Tabus über den Lehrberuf*. In: *Neue Sammlung* 1965, H.5, 487–498

15 Die folgenden Zitate stammen aus W. Klein: *Zweitspracherwerb*. Königstein 1984, 31

kann man am wenigsten ermitteln, wenn diese Gesetzmäßigkeiten durch eine bestimmte Lehrmethode (positiv oder negativ) beeinflusst werden. Die Art und Weise, in welcher der Mensch Sprache verarbeitet, damit auch, wie er Erst- und Zweitsprache verarbeitet, hat sich über Hunderttausende, vielleicht Millionen von Jahren entwickelt, und zwar [...] bis vor kurzem (d. h. bis vor ein paar Jahrtausenden) ohne systematischen Unterricht.“

So eine menscheitsgeschichtliche Einordnung klingt grandios, aber man sollte vielleicht dabei nicht aus den Augen verlieren, daß die Entwicklung der Menschheit in den letzten paar Jahrtausenden ja nicht so ganz uninteressant war und daß die in dieser Zeit aufgekommene Kulturtechnik des gesteuerten Lernens einer fremden Sprache mit solch einer phylogenetischen Bemerkung wohl nicht vom Tisch zu wischen ist.

„Er hat also seine Fähigkeit, eine Zweitsprache zu lernen, im ungesteuerten ZSE [Zweitspracherwerb; D.R.] ausgebildet, und es ist verwegend anzunehmen, diese Fähigkeit sei frei manipulierbar. Allenfalls kann man annehmen, daß sie gegenüber unterschiedlichen Unterrichtsmethoden unterschiedlich resistent ist.“

Hier beginnt der manipulative Teil dieser Passage. Abgesehen von dogmatischen Behavioristen der Art, wie wir sie uns in den sechziger Jahren im Anschluß an die Chomskyschen Attacken auf Skinner als Feindbilder aufgebaut haben und die für die Sprachlehr- und -lernforschungsdiskussion eher unerheblich sind, kommt niemand auf die Idee, das Fremdsprachenlernen *völlig frei* zu manipulieren. Die Aufgabe einer Erforschung des gesteuerten Fremdsprachenlernens besteht ja gerade darin, herauszufinden, wie im Rahmen der gegebenen Faktoren das Fremdsprachenlernen optimal gestaltet werden kann.

„In jedem Fall weist dies dem ungesteuerten ZSE eine gewisse Priorität für die Forschung zu; erforscht werden müssen freilich beide. [...] Mit dem letzten Punkt ist bereits einiges über den gesteuerten ZSE und sein Verhältnis zum ungesteuerten gesagt. Er muß als abgeleiteter Fall betrachtet werden, als ein Versuch, einen natürlichen Prozeß zu domestizieren.“

Wenn diese Priorität des Natürlichen gegenüber dem Domestizierten¹⁶ irgendwie sinnvoll sein soll, dann nur, wenn aus der Zweitspracherwerbsforschung überzeugende Ergebnisse bereitgestellt werden, die für das gesteuerte Zweit- und Fremdsprachenlernen relevant sind, oder wenn die Zweitspracherwerbsforschung ihren Gegenstandsbereich so erweitert, daß Fremdsprachen, um bei der Domestizierungsmetapher zu bleiben, nicht das

16 Die Wortwahl alleine wäre eine Dekonstruktion wert.

Schoßhündchen in banger Erwartung des wilden Wolfes sind, sondern Teil eines komplexen Modells, das die Unterschiede und Mischungen von Zweit- und Fremdsprache angemessen darstellt. Wenn die Zweitspracherwerbsforschung mit einer Aufstellung klar vorhersagbarer Sequenzen beim Erwerb von anderen Sprachen aufwartet, dann wird man bei der Beschreibung und Planung von gesteuertem Fremdsprachenlernen darauf natürlich eingehen. Aber auch dann z. B. werden es die individuellen Lernbiographien von Fremdsprachenlernern mit ihren Fremdsprachenlernerfahrungen und die angestrebten Lernziele sein, die die Dominanz einer solchen Aufstellung, sollte sie je konkret genug werden, um unmittelbar praxisrelevant sein zu können, modifizieren können; ein äußerst eingeschränkter Lesekurs für Fachwissenschaftler im Ausland z. B. wird trotz eventueller Konflikte mit diesen Sequenzen sowohl eine praktische Herausforderung als auch ein interessanter Gegenstand der Sprachlehr- und -lernforschung sein.

Ich bin mir der Gefahr bewußt, daß diese Klein-Kritik interpretiert werden kann als Mißachtung der Bedeutung der Zweitspracherwerbsforschung für das Fremdsprachenlernen, als eine bloße Verteidigung des Status Quo der Fremdsprachenforschung oder gar als eine einseitige Attacke auf Verselbständigungen der Zweitspracherwerbsforschung. Nichts liegt mir jedoch ferner.

Es gibt, wie unter 2. und 3. gezeigt wird, in der Erforschung des Fremdsprachenlernens mehr als genug zu kritisieren, und es gibt aus der Zweitspracherwerbsforschung vieles, was der Diskussion des Fremdsprachenlernens hilft. Die Auseinandersetzung um Lernen vs. Erwerben Mitte der 80er Jahre hat in Beiträgen wie denen von Henrici¹⁷, Bausch/Königs¹⁸, Raupach¹⁹ oder Götze²⁰ nicht nur zur Abgrenzung von Bereichen, sondern auch zur klareren Fassung der Aufgabenstellung für die Erforschung

17 G. Henrici: *Gegen Ausschließlichkeitsansprüche in der Erforschung des Erwerbs von Fremdsprachen*. In: K.-R. Bausch / F. Königs (Hg.): *Sprachlehrforschung in der Diskussion*. Tübingen 1986, 37–49

18 K.-R. Bausch / F. Königs: *Einleitung: Das Thema ‚Lernen oder Erwerben‘ im augenblicklichen Forschungskontext*. In: K.-R. Bausch / F. Königs (Hg.): *Sprachlehrforschung in der Diskussion*. Tübingen 1986, 1–10

19 M. Raupach: *Zweitspracherwerbsforschung ≠ Sprachlehrforschung: Na und? In: K.-R. Bausch / F. Königs (Hg.): Sprachlehrforschung in der Diskussion*. Tübingen 1986, 143–157

20 L. Götze: *Zweitsprache Deutsch: Erwerben oder Erlernen*. In: *Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum (Hg.): Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung*. Frankfurt 1986, 51–62

von Lern-/Erwerbsprozessen beigetragen. Die sehr bestimmten Vorstellungen von Wissenschaftlichkeit in der Zweitspracherwerbsforschung können sicher manche Forschungen im Bereich des Fremdsprachenlernens zu größerer Genauigkeit und Methodenreflexion anleiten. Vertreter der Zweitspracherwerbsforschung kritisieren ja nicht zu Unrecht die Kurzatmigkeit der Fremdsprachenforschung, die weitgehend fehlenden Langzeituntersuchungen. Soziolinguistische Forschungen zum Zweitspracherwerb und zum Sprachkontakt haben gründlich mit unserer Fiktion von der einheitlichen Sprache aufgeräumt und auf die Vielfalt von Sprachmischungen und Mischsprachen hingewiesen²¹. Vielleicht helfen Erkenntnisse aus den Bereichen Sprachkontakt und Varietät ja den im Fremdsprachenbereich Arbeitenden, ihr ‚Sprachreinheitsgebot‘ ein wenig zu überdenken, Mischungen überhaupt wahrzunehmen und systematisch zumindest die vorhandenen Vorkommen von zielsprachlichen Elementen in der Ausgangssprache in das Lernen einzubinden.

Stärker pragmatisch-textlinguistische Arbeiten zur Zweitspracherwerbsforschung haben sicherlich dazu beigetragen und werden weiter dazu beitragen, daß sich das Fremdsprachenlernen stärker noch von seiner Fixierung auf das Lexikalische und Morphosyntaktische lösen kann. Wenn man sich Forschungsüberblicke aus dem pragmatisch-kommunikativen Bereich wie die von Henrici 1990 zum *L2 classroom research*²² und 1989 zu Diskursanalyse und Fremdsprachenerwerb²³ oder von Reich zum Verhältnis von gesteuertem und ungesteuertem Zweitspracherwerb²⁴ ansieht,

21 Das hat, nur so nebenbei angemerkt, Mario Wandruszka in seinen gesammelten Werken natürlich auch – und sogar viel leserfreundlicher. Es scheint mir unverstündlich, aber symptomatisch für unsere forschungslagergeschädigte Rezeption zu sein, daß selbst eine so umfassende Einführung in die Sprachkontaktforschung wie die von Bechert und Wildgen, die umfassend viele soziolinguistische und psycholinguistische Spracherwerbstheorien, -methoden und -experimente behandelt und die diachrone Seite des Sprachkontakts ausführlich darstellt, Wandruszka mit keinem Wort erwähnt. Vgl. J. Bechert / W. Wildgen: *Einführung in die Sprachkontaktforschung*. Darmstadt 1991

22 G. Henrici: *‚L2 Classroom Research‘: Die Erforschung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1990, H.1, 21–61

23 G. Henrici: *Fremdsprachenerwerb und Diskursanalyse – Forschungsüberblick und eigene Position*. In: B. Kettemann (Hg.): *Englisch als Zweitsprache*. Tübingen 1989, 209–236

24 A. Reich: *Gesteuerter und ungesteuerter Zweitspracherwerb*. In: M. Rosanelli (Hg.): *Lingue in Tandem. Spracherwerb und Autonomie*. Meran 1992, 57–85

dann sieht man, daß die Erforschung und Gestaltung des traditionellen Fremdsprachenlernens von der Erforschung des Zweitspracherwerbs Impulse beziehen kann. Dies festzustellen und gleichzeitig die Nähe und Distanz von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache festzuhalten, ist jedoch etwas anderes, als einfach vom Zweitspracherwerb als dem unmarkierten Fall und der Zweitspracherwerbsforschung als Grundlagenwissenschaft auszugehen.

2. Globale Methodendiskussion

Eine große Verschwendung von Forschungsressourcen findet durch die globale Methodendiskussion statt, in der, manchmal unter dem Schlagwort *Paradigmenwechsel*, über die Abfolge von Methoden wie Grammatik-Übersetzungsmethode/direkter Methode/kommunikativer Methode/alternativer Methoden/usw. gesprochen wird. Daß darauf mit dem Begriff *Paradigmawechsel* referiert wird, ist eine Beleidigung Kuhns und ein Verfall der akademischen Sitten. Wenn eine Methodendiskussion eine Diskussion über den Weg zu einem Ziel ist, dann sind globale Methodendiskussionen Diskussionen über Wege, bei denen nicht mehr nach dem Ziel gefragt wird. So kann es zu empirischen Untersuchungen über die Qualität von Methoden als solchen kommen²⁵ oder zu unsinnigen Kontroversen wie die um ‚Grammatik oder Kommunikation‘, so als gäbe es sprachliche Kommunikation ohne Grammatik²⁶. Die interessante Frage lautet ja nicht *Grammatik ja oder nein*, sondern: welche grammatischen Aspekte sollen wie vermittelt und wie beschrieben für welche Lernergruppe mit welchen Sprachlernbiographien und mit welchen Lernzielen an welchen Stellen des Sprachlernprozesses behandelt werden? Aber Antworten auf diese komplexe Frage eignen sich nicht so gut für die Steigerung des Marktwertes wie z. B. eine furiose Attacke auf *die* Grammatik.

Wenn man sehr gutwillig wäre, könnte man sagen, daß diese Methodenwechsel jeweils zu einem bestimmten Zeitpunkt vernachlässigte

25 Vgl. als frühes Beispiel für eine Kritik an empirischen Versuchen, einen Unterschied zwischen Methoden festzustellen: D. Rösler: *Audio-linguale oder kognitive Fremdsprachenvermittlung – eine falsche Alternative?* In: Zielsprache Deutsch 1977, H.3, 8–15

26 Vgl. als Überblick über diese Diskussion D. Rösler: *Endstation integrierter FU*. In: J. Appel / J. Schumann / D. Rösler: *Progression im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg 1983, 117–172

Aspekte des Fremdsprachenlernens hervorheben, auf Änderungen im gesellschaftlichen Bedarf reagieren und recht abhängig von Entwicklungen in der allgemeinen Linguistik sind. Aber da in der jeweils neuen Methode nun das zuvor Verselbständigte vernachlässigt wird, ist das nur eine blasse Entschuldigung; die neue führende Methode führt nur zu anders inadäquatem Fremdsprachenlernen, nicht zu einem, das der Vielfalt der Lernbedingungen angemessener wäre.

Auch bei der globalen Methodendiskussion hat man es nicht mit einem Problem des akademischen Elfenbeinturms zu tun, sondern mit einem, das reale Lernaktivitäten beeinflusst. Wenn z. B. mit Bezug auf die globale Methodendiskussion ein kommunikativer Unterricht als Reaktion auf einen zuvor mit einer dominierenden grammatischen Komponente gepflegten eingeführt wird, der nun seinerseits jegliche bewußte Beschäftigung mit Grammatik kleinhält, und wenn dann vielleicht auch noch im Einklang mit der europäischen Kontaktschwellen-Diskussion Kommunikation als Bewältigung von Alltagssituationen verkürzt verstanden wird, dann kann es leicht sein, daß die so entstehende neue Unterrichtskonzeption für bestimmte Zielgruppen ebenso unangemessen ist wie die vorherige für andere. Die neue Konzeption wird nun aber als *fortschrittlich* und *modern* verkauft; was man über sie tatsächlich sagen kann, ist, daß sie *anders* ist. Ob sie für eine gegebene Gruppe von Lernenden angemessener ist oder nicht, ist keine Frage, die aus der allgemeinen Diskussion von Methoden heraus beantwortet werden kann, sondern nur dadurch, daß überprüft wird, ob die neue Konzeption besser zu den Lernzielen, Sprachlernbiographien usw. von konkreten Lernenden paßt.

Beim Stichwort Methodendiskussion ist zweierlei zu unterscheiden: Natürlich muß man sich darüber im klaren sein, welchen Zugang oder Weg man wählt, um zu einem bestimmten Ziel zu gelangen. Wenn also unter dem Stichwort Methode über Auswahl, Gliederung und Progression des Lehrstoffs und den Umgang mit den Lernenden diskutiert wird, dann sind Methodendiskussionen sinnvolle Diskussionen. Die griffige Beschreibung von prototypischen Methoden führt jedoch zu Verselbständigungen in der Unterrichtswirklichkeit, wenn eine Methode als unterrichtsleitend übernommen und nicht mehr auf die jeweiligen konkreten Bedingungen vor Ort hin überprüft wird.

Es ist sinnvoll, daß in einführenden DaF-Kursen Studierende lernen, daß es verschiedene Wege des institutionalisierten Sprachenlernens gibt, daß diese zu bestimmten Zeiten verschieden stark favorisiert wurden, daß

sie sich durch bestimmte grobe Orientierungen beschreiben lassen und daß sie stark mit den verschiedenen sog. Generationen von Lehrwerken korrelieren. Es ist weiterhin sinnvoll zu lernen, wie sich Grammatik-Übersetzungsmethode, direktes und audiovisuelles Lernen, kommunikatives, alternatives und interkulturelles Vorgehen usw. im Hinblick auf die Auswahl von und den Umgang mit Texten und Grammatik, auf Übungsformen, auf die Interaktionen von Lehrenden und Lernenden, auf ihre Einbettung in allgemeine Bildungsziele usw. unterscheiden. Es sollte hingegen nicht zur Grundausrüstung gehören, daß man nur ‚weiß‘, daß die Grammatik-Übersetzungsmethode ‚veraltet‘ ist und Methode X gerade als ‚der letzte Stein der Weisen‘ gilt.

Allgemeine Methodenbeschreibungen können jedoch nur der erste Schritt sein, der ein Orientieren ermöglicht. Hinzutreten müssen eine Relativierung, die immun macht gegen generelle Aussagen über den Wert von Methoden, und die Vermittlung von Fertigkeiten und Fähigkeiten, mit denen es möglich ist, in der Berufspraxis nicht den bequemen Weg der vorgegebenen Methode und des vorhandenen Materials zu gehen, sondern Methoden als den Weg zu einem Ziel zu sehen, den festzulegen man erst nach einer genauen Analyse der konkreten Bedingungen in der Lage ist.

Alles, was hier unter 2. kurz angesprochen worden ist, ist trivial oder sollte es zumindest sein. Daß es, wie ich finde, auch 1993 noch notwendig ist, es festzuhalten, zeigt, wie gerade im Bereich Methoden und damit verbunden im Bereich Lehrmaterialien materielle Verkaufs- und akademische Profilierungsaspekte komplexere Beschreibungen der Sprachlernwirklichkeit überlagern und dazu führen, daß durch das Fortbestehen einer globalen Methodendiskussion unangemessene Nebenwirkungen für einen auf konkrete Zielgruppen abgestimmten Lehr- und Lernprozeß entstehen.

3. Trivialisierung und Verselbständigung des Interkulturellen

Konzepte, die in die Diskussion eingeführt werden, um auf bisher Vernachlässigtes aufmerksam zu machen, verselbständigen sich, werden inflationär gebraucht, verlieren ihre Trennschärfe und tragen nach einiger Zeit eventuell selbst dazu bei, nun andere integrale Bestandteile des Fremdsprachenlernens aus der Diskussion zu verdrängen. Dies ist z. B. Ende der siebziger Jahre mit dem Begriff *Kommunikation* geschehen, und ich sehe die Gefahr, daß es sich in der Diskussion um Interkulturelles wiederholt.

3.1 ‚Interkulturell‘ als Trend

Menschen haben schon immer sprachliche und kulturelle Grenzen überschritten, waren von bestimmten Aspekten der neuen Kultur begeistert, schockiert über andere; sie kamen in Konflikt mit Vertretern der neuen Kultur ebenso wie mit Vertretern der alten, weil deren Selbstverständlichkeiten plötzlich nicht mehr die ihren waren. Die Andersartigkeit der Versprachlichung von Welt und die Konflikte und Glücksmomente, die sich aus der Kommunikation mit Vertretern anderer Kulturen ergeben, sind nicht erst im Rahmen des neuen Interesses an Interkulturellem erstmals erkannt und beschrieben worden. Interkulturelle Kommunikation, schon immer Arbeitsfeld einzelner Wissenschaften, ist jedoch in den letzten Jahren zu einem modischen Gegenstand der Geistes- und Sozialwissenschaften insgesamt geworden.

Daß sich der achte Internationale Germanistentag²⁷ 1990 in Tokio mit der Begegnung mit dem ‚Fremden‘ befaßte, ist nur ein Beispiel für diesen Trend, und daß dann dort unabhängig von ihrem interkulturellen Bezug interessante Fragestellungen wie die von Computereinsätzen unter ‚fremdkultureller‘ Überschrift diskutiert werden wie z. B. *Hypertext als Lernhilfe im fremdkulturellen Sprach- und Literaturunterricht*²⁸, gehört zu den Problemen, die Kongresse mit Rahmenthemen haben. Ein Beitrag wie dieser wiederum ist nur ein Beispiel für die zunehmende Interkulturalisierung von allen möglichen Themen. In einem Artikel in *Linguistische Berichte* wird gefragt: *Ist Kommunikation zwischen Männern und Frauen interkulturelle Kommunikation?*²⁹ – die Autorin verneint dies, aber der Artikel erscheint nicht etwa unter der Überschrift „Sprache und Geschlecht“, sondern unter „Interkulturelle Kommunikation“. Besuche im Land der Zielsprache werden jetzt unter Titeln wie *Sprachenlernen in der interkulturellen Begegnung*³⁰

27 Siehe *Begegnung mit dem „Fremden“*. Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses, Tokyo 1990. 11 Bände. München 1991

28 R. Kussler: *Hypertext als Lernhilfe im fremdkulturellen Sprach- und Literaturunterricht*. In: *Begegnung mit dem „Fremden“*. Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses, Tokyo 1990. München 1991, Bd. 5, 13–19

29 S. Günthner: *Sprache und Geschlecht. Ist Kommunikation zwischen Männern und Frauen interkulturelle Kommunikation?* In: *Linguistische Berichte* 138 (1992), 123–143

30 Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes: *Sprachenlernen in der interkulturellen Begegnung*. Frankfurt 1989

beschrieben, Austauschprogramme in einem Buch mit dem Titel *Bildung für Europa: interkulturelles Lernen in Jugendbegegnungen*³¹ evaluiert, eine Broschüre zu den Problemen der ausländischen Studenten an deutschen Universitäten trägt den Untertitel *Bausteine für ein Konzept zum interkulturellen Lernen*³², eine vergleichende Studie zur Linkshändigkeit deutscher und ägyptischer Kinder heißt *Linkshändigkeit: interkulturelle Vergleiche*³³. Die Anführung dieser Beispiele sagt nichts über die Wichtigkeit von Austauschprogrammen, Begegnungen etc. aus, sie deutet aber darauf hin, daß man sich in den letzten Jahren offenbar gut mit einem interkulturellen Etikett schmücken kann. In einem Buch von Marshall Singer steht die folgende Zusammenfassung eines Arguments: „this means that every interpersonal communication must, to some degree, also be an intercultural communication.“³⁴ Damit ist die Ausweitung dessen, was interkulturalisiert werden kann, wohl grenzenlos. *Interkulturell* kann offensichtlich verwendet werden, um Altbewährtes oder Neues auf dem Markt anzupreisen. Es ist im akademischen Marketing angelangt. Man muß deshalb jeweils sehr genau nachfragen, was mit *interkulturell* gemeint ist, wenn man dem Begriff begegnet.

3.2 ‚Interkulturell‘ in den Bereichen Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

Für das Lernen/Erwerben von Deutsch als einer fremden Sprache gilt es, drei dafür relevante, aber unterschiedliche Bereiche der Beschäftigung mit Interkulturellem zu unterscheiden: Interkulturelle Pädagogik, Interkulturelle Germanistik und interkulturell orientiertes Fremdsprachenlernen als Teilbereich der Sprachlehr- und -lernforschung. Diese sind zwar aufeinander beziehbar, in Reichweite, Vorgehensweisen und praktischen Implikationen aber doch so verschieden, daß eine fehlende Spezifizierung zu unangemessenen Ergebnissen führen könnte.

31 W. Treuheit / B. Janssen / H. Otten: *Bildung für Europa: interkulturelles Lernen in Jugendbegegnungen*. Bonn 1990

32 M. Albert / D. Conto de Knoll / N. Epstein: *Die deutsche Hochschule: Wege und Irrwege für ausländische Studierende. Bausteine für ein Konzept zum interkulturellen Lernen*. Berlin 1990

33 A. Swelam: *Linkshändigkeit: interkulturelle Vergleiche*. Göttingen 1989

34 M. Singer: *Intercultural Communication. A Perceptual Approach*. Englewood Cliffs 1987, 2

In der *Interkulturellen Pädagogik* wird Wert darauf gelegt, daß das *inter* ernstgenommen wird, daß es sich nicht um eine Art *Ausländerpädagogik* – ein Wort, parallel gebildet zu *Behindertenpädagogik* – handelt. In den Worten des Berliner Erziehungswissenschaftlers Helmut Essinger:

„Ausländerpädagogik (ist) eine Sonderpädagogik und Rassen- und Exotikpädagogik, d. h. eine neue Form von Diskriminierung. Der einzig angemessene Begriff ist ‚interkulturelle Pädagogik‘ [...] weil er gleichermaßen eine interkulturelle Erziehung für Angehörige der ethnischen und kulturellen Majorität wie der der Minorität impliziert.“³⁵

Für einen großen Teil der Entwicklung von Arbeiten im Bereich des gesteuerten Zweitspracherwerbs Deutsch ist diese interkulturelle Dimension, die ihren Ausdruck in dem Beharren auf der Untrennbarkeit von sprachlicher, pädagogischer und politischer Arbeit gefunden hat, von Anfang an der bestimmende Faktor gewesen; dies fand seinen Ausdruck schon früh im *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern*³⁶ und vor allem in den Kriterien zur Begutachtung der Eignung von Lehrmaterial für diese Zielgruppe³⁷.

Verglichen mit der unmittelbaren politischen Brisanz der *Interkulturellen Pädagogik* befinden sich die beiden anderen Bereiche, *Interkulturelle Germanistik* und *interkulturelles Fremdsprachenlernen*, die ihre Existenzberechtigung vor allem der Interaktion mit Deutschem außerhalb des deutschen Kulturraums verdanken, in einer Art Freiraum. Auch sie befassen sich natürlich mit der Interaktion von Menschen verschiedener Kulturen, mit Mißverständnissen usw., aber sie haben es nur selten mit unmittelbaren, unfreiwilligen und oft lebensbedrohenden Interaktionen zu tun, auf die die Interkulturelle Pädagogik Bezug nehmen muß.

Die Ausgangsposition der Interkulturellen Germanistik, daß „Deutschstudien im Ausland andere Funktionen, andere Aufgaben und einen anderen Grundriß als den der binnendeutschen Germanistik besäßen und daß es gelte, diese Unterschiede zu entfalten“³⁸, hat diese in den letzten knapp zwanzig Jahren neben der feministischen Literatur-

35 H. Essinger: *Pädagogische Ausbildung*. In: G. Auernheimer (Hg.): *Handwörterbuch Ausländerarbeit*. Weinheim/Basel 1984, 245

36 H. Barkowski / U. Harnisch / S. Kumm: *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern*. Königstein/Ts. 1980. Neuauflage Mainz 1987

37 H. Barkowski et al.: *Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*. 3., akt. Aufl., hgg. von H. J. Krumm. Mainz 1986

38 D. Krusche / A. Wierlacher (Hg.): *Hermeneutik der Fremde*. München 1990, 7

wissenschaft zu den frequentesten Beiträgern³⁹ zu der Diskussion um eine Neubestimmung der Germanistik werden lassen⁴⁰. Durch die „Entwicklung, die das Nachdenken über das Fremde in der Forschung insbesondere des Faches Deutsch als Fremdsprache im letzten Jahrzehnt genommen hat“, so Krusche und Wierlacher 1990 im Vorwort zu ihrem Sammelband, „traten dabei immer wieder [...] Fragen literarischer Hermeneutik“ „in den Vordergrund“⁴¹. Auch in der *Interkulturellen Germanistik* wurde für ihren Bereich auf die Festigung des *inter* Wert gelegt. Alois Wierlacher hat in *Das Fremde und das Eigene*⁴² und in der Beschreibung des Bayreuther Fachstudiums⁴³ das *inter* in seinen zwei grundlegenden Bedeutungen erläutert.

Die Interkulturelle Germanistik hat die Diskussion um Deutsch als Fremdsprache in einer Weise angeregt, daß die Grenzen zwischen beiden

39 Vgl. z. B. die Beiträge im *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* seit 1975, D. Krusche: *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kultureller Distanz*. München 1985 und die Sammelbände D. Krusche / A. Wierlacher (Hg.): *Hermeneutik der Fremde*. München 1990; A. Wierlacher (Hg.): *Fremdsprache Deutsch*. 2 Bände. München 1980; A. Wierlacher (Hg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München 1985; A. Wierlacher (Hg.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München 1987

40 Sie ist in den letzten Jahren nicht ohne kritische Reaktion geblieben. Vgl. z. B. als literaturwissenschaftlich/komparatistische Kritik H. Eggert: *Braucht man einen eigenständigen Kanon für ‚Deutsch als Fremdsprache‘? Kontroversen um die interkulturelle Germanistik*. In: *Linguistische Arbeitsberichte* Berlin (demnächst) oder Z. Konstantinovic: *Interkulturelle Germanistik' oder Komparatistik*. In: *Begegnung mit dem „Fremden“*. Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses, Tokyo 1990. München 1991, Bd. 2, 45–49. Als Kritik aus dem Blickwinkel der sog. ‚Dritten Welt‘ W. Hess: *Die Kunst des Drachentötens. Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China*. München 1992; A. Sow: *Germanistik als Entwicklungs-Wissenschaft? Überlegungen zu einer Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Zürich/New York 1986 oder P. Zimmermann (Hg.): *Interkulturelle Germanistik' – Dialog der Kulturen auf deutsch?* Bern u.a. 1989. Und aus dem Blickwinkel der Sprachlehrforschung L. Götz: *Interkulturelles Lernen und ‚Interkulturelle Germanistik‘*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 29 (1992), H.1, 3–9

41 D. Krusche / A. Wierlacher (Hg.): *Hermeneutik der Fremde*. München 1990, 7

42 A. Wierlacher (Hg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München 1985 (Publikationen der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik Bd. 1)

43 A. Wierlacher: *Magisterstudium Interkulturelle Germanistik an der Universität Bayreuth. Zur Architektur eines neuen grundständigen Faches*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15 (1989), 385–419

für viele Beobachter häufig fließend sind. Deutlich ist, das eine ist umfassender im Sinne einer Kulturwissenschaft als das andere. Die Interkulturelle Germanistik, ob als Literaturwissenschaft oder als allgemeine Kulturwissenschaft, unterscheidet sich jedoch von Deutsch als Fremdsprache zumindest in einer Hinsicht: Im Bereich Deutsch als Fremdsprache, in dem man sich natürlich auch mit Literatur und mit der Rolle des Interkulturellen befaßt, steht immer die Perspektive des (Sprach-) Lernprozesses im Vordergrund.

3.3 Interkulturell orientiertes Fremdsprachenlernen

Wenn man mit etwas Fremdem konfrontiert wird, versucht man, es zu dem in Beziehung zu setzen, was man kennt oder was man zu kennen glaubt. Zu den Aufgaben des Fremdsprachenunterrichtes gehört es, diesen Automatismus außer Betrieb zu setzen, so daß man akzeptieren kann, daß andere Menschen Dinge unterschiedlich von einem sehen, versprachlichen oder tun und daß man die fremde Sprache und Kultur nur unzureichend verstehen und beherrschen wird, wenn man diese lediglich in Begriffen der eigenen versteht. Dies ist keine neue Einsicht; die simple Feststellung, daß Fremdsprachenlernen immer auch eine interkulturelle Aktivität ist, ist trivial und nicht ausreichend, um so etwas wie interkulturell orientiertes Fremdsprachenlernen zu propagieren. Falls man dies will, dann muß man zeigen, daß man mit diesem Begriff etwas in die Debatte um das Sprachlernen einführt, was bisher vernachlässigt worden ist und was es wert ist, nun genauer betrachtet zu werden.

In einer Vielzahl von einzelnen Aufsätzen ist zusammengetragen worden, wie eine interkulturelle Orientierung dem traditionellen Fremdsprachenlernen neue Impulse geben kann. Diese befassen sich mit interkulturellen Lehr- und Lernverfahren⁴⁴ und unterschiedlichen Einzelaspekten des Lernens wie z. B. mit der interkulturellen Beschäftigung mit grammatischen Phänomenen⁴⁵, dem interkulturellen Verstehen und Vergleichen⁴⁶,

44 Vgl. H.-J. Krumm: *Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts*. In: A. Wierlacher (Hg.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München 1987, 267–281

45 Vgl. T. Harden: *Interkulturelle Aspekte des Grammatikunterrichts*. In: H. Gross / K. Fischer (Hg.): *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*. München 1990, 219–234

46 Vgl. B.-D. Müller: *Interkulturelle Verstehensstrategien – Vergleich und Empathie*. In: G. Neuner (Hg.): *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. München 1986, 33–85

der Rolle des Lehrmaterials⁴⁷, interkultureller Landeskunde⁴⁸, mit dem Aufbau von Lesestrategien als Voraussetzung für interkulturelles Fremdsprachenlernen⁴⁹, mit der Entwicklung von Strategien zur Vermeidung von interkulturellen Mißverständnissen⁵⁰ und mit pragmatischen und nonverbalen Aspekten wie den verschiedenen Zeitintervallen, die für Smalltalk reserviert sind, den Themen, die in verschiedenen Situationen akzeptabel sind, den Interpretationen von Pausenlängen, dem Grad, zu dem Emotionen mit Gesichtsausdrücken begleitet werden, den Bedeutungen von Gesten, den Unterschieden im taktilen Bereich während eines Gesprächs, der unterschiedlichen Raumdistanz zwischen den Teilnehmern, den unterschiedlichen Regeln, die die Etablierung und Aufrechterhaltung von Blickkontakt bestimmen⁵¹.

Das Vorhandensein vieler anregender Einzeluntersuchungen und die Existenz von interkulturellen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache wie *Sichtwechsel*⁵² und *Sprachbrücke*⁵³ könnte den Schluß nahelegen, es gäbe so etwas wie eine ausgearbeitete interkulturelle Didaktik oder gar eine interkulturelle Methode. Bei dem Versuch jedoch, für das Fremdsprachenlernen eine allgemeine interkulturelle Didaktik festzulegen und diese gegen ihre Vorgänger abzugrenzen, läuft man leicht Gefahr, Kurzschlüssen und Verselbständigungen zu erliegen, ähnlich den weiter vorn unter 1. und 2. beschriebenen.

47 Vgl. D. Rösler: *Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 4 (1988), 221–237

48 Vgl. A. Pauldrach: *Landeskunde in der Fremdperspektive – Zur interkulturellen Konzeption von Deutsch als Fremdsprache Lehrwerken*. In: Zielsprache Deutsch 1987, H.4, 30–34

49 Vgl. D. Rösler: *Zur Rolle von Leseaktivitäten in interkulturell orientiertem Deutschals-Fremdsprache Unterricht für Erwachsene im Ausland auf der Grundstufe*. In: Zielsprache Deutsch 20 (1989), H.3, 3–9

50 Wie z. B. ‚Lege Dich so spät wie möglich auf eine Interpretation der Äußerung Deines Kommunikationspartners fest‘. Vgl. die Erarbeitung solcher Strategien in: A. Knapp-Potthoff: *Strategien interkultureller Kommunikation*. In: J. Albrecht et al. (Hg.): *Translation und interkulturelle Kommunikation*. Bern u.a. 1987, 423–437

51 Vgl. dazu ausführlich K. Knapp / A. Knapp-Potthoff: *Interkulturelle Kommunikation*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1990, H.1, 62–93

52 M. Hog / B.-D. Müller / G. Wessling: *Sichtwechsel*. Stuttgart 1984

53 G. Mebus u. a.: *Sprachbrücke*. 2 Bände, Stuttgart/München 1987 und 1989

Wenn z. B. Claire Kramersch⁵⁴ ihre Überlegungen zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts mit einer Polemik gegen die kommunikative Methode beginnt, dann spielt sie nicht nur das Spiel des angeblichen Paradigmenwechsels, sie produziert auch Assoziationen, die eine negative Bewertung kommunikativen Arbeitens im Unterricht akzeptabel machen könnten, was im Fall eines interkulturell orientierten Fremdsprachenlernens, in dem das „Sprechen mit“ eines reinen kommunikativen Ansatzes durch ein „Sprechen über“ ergänzt werden muß, kontraproduktiv wäre. Am Versuch eines der profiliertesten Vertreter eines interkulturellen Ansatzes, Bernd-Dietrich Müllers, in dem Grundlagenartikel *Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache*⁵⁵, die Konturen einer interkulturellen Didaktik zu umreißen, läßt sich zeigen, wie leicht sich mögliche Verselbständigungen und Kurzschlüsse in die Argumentation einschleichen können. Am Anfang steht die Abgrenzung zu den Vorgängern:

„Analysiert man die Vermittlungs- und vor allem die Übungsformen bundesrepublikanischer Lehrwerke, wird man feststellen, daß sie den ausländischen Deutschlernenden fast bei jedem Lernschritt die Möglichkeit belassen oder auch suggerieren, die fremdsprachlichen Ausdrücke als eine zweite Kodierungsmöglichkeit für die in ihrer eigenen Kultur gelernten Bedeutungen (Begriffsvorstellungen) zu benutzen. Im Extremfall wird mit der Fremdsprache unter diesen methodischen Aspekten ein zweiter Code zu dem muttersprachlichen Ausdruckssystem hinzuaddiert.“⁵⁶

Müller nennt dies *Fremdcodelernen* und reserviert *Fremdsprachenlernen*, den eingeführten Terminus, für ein Lernen, das ein echtes „situations- und kulturadäquates Verstehen und Handeln“⁵⁷ schafft. Er will damit unterscheiden:

„Wörterlernen und Begrifferschließung, passive Aufnahme kultureller Inhalte von aktiver Auseinandersetzung mit Fremdkulturellem, beliebig-neutrale Rollenübernahme beim Sprechen von differenziert eigen- und fremdkulturell bestimmten Rollenkonstituierungen in interkulturellen Situationen.“⁵⁸

54 C. Kramsch: *Bausteine zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17 (1991), 104–120

55 B.-D. Müller: *Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache*. In: B. Krause / U. Scheck / P. O'Neill (Hg.): *Präludien. Kanadisch-deutsche Dialoge*. München 1992, 133–156

56 Ebd., 133

57 Ebd., 134

58 Ebd., 134

Ich halte diese terminologische Unterscheidung von *Fremdcodelernen* und *Fremdsprachenlernen* für nicht besonders sinnvoll. Nicht nur, weil es nun schon ausreichend Terminologiesalat im Bereich des Fremdsprachenlernens gibt, sondern vor allem, weil es zwar richtig ist, darauf hinzuweisen und es auch zu betonen, daß man nicht lediglich neue Etiketten für vorhandene Begriffe lernt, nicht nur lediglich andere Versionen Ausgangssprachlich vorhandener grammatischer Strukturen, nicht lediglich eine neue sprachliche Kodierung von konversationellen Routinen, daß man aber, wenn man das bisherige Fremdsprachenlernen verzerrt beschreibt als etwas, was sich nur mit lexikalischen und grammatischen Äquivalenten eines Codes beschäftigt hat, ein Feindbild aufbaut und durch diesen Rückfall in dichotome Beschreibungen die Bedeutung des Arguments für eine interkulturelle Dimension jedes Fremdsprachenlernens untergräbt.

Die Bedeutung einer interkulturellen Orientierung des Fremdsprachenlernens wird meines Erachtens auch geschmälert, wenn man diese auf einen klar definierten Teilbereich des Lernprozesses beschränkt. In seinem Artikel diskutiert Müller die Organisation des Sprachunterrichts an europäischen Universitäten wie folgt:

„Wenn Universitäten – und dies gilt insbesondere für Europa, wo die Abgrenzung zwischen schulischem Lernen und universitärem Studieren für die Studenten zeitlich später und inhaltlich-methodisch sehr deutlich ist – Fremdsprachenkurse anbieten, dann sollten sie die Curricula von foreign culture and language studies zur Ausbildung fremdkultureller Kompetenzen nutzen und das Code-Vermitteln den freien Fremdsprachenanbietern überlassen, die den Universitäten in diesem Bereich methodisch und vom Lernerfolg oftmals weit voraus sind.“⁵⁹

Einmal abgesehen von der problematischen Wertschätzung der Qualität der privaten Fremdsprachenanbieter, die ich zumindest für den mir bekannten Bereich Europas nicht teilen kann, und abgesehen auch von der Unterschätzung der tatsächlichen Sprachschwierigkeiten, die ausländische Studierende auch bei Hochschuleintritt noch haben und die die vorgeschlagene Reduzierung der Spracharbeit fraglich erscheinen lassen, abgesehen von praktischen Einwänden also – Müller scheint hier auf der theoretischen Ebene, durchaus im Widerspruch zu den Intentionen des Aufsatzes insgesamt und seinen sonstigen Publikationen⁶⁰, für so etwas wie

59 Ebd., 134

60 Vgl. besonders B.-D. Müller: *Interkulturelle Didaktik*. In: Goethe-Institut München (Hg.): *Handbuch für Spracharbeit*. Teil 3: *Lehrwerkanalyse*. München 1990, 91f

die Unterscheidung zwischen Sprach- und Kulturlernen zu argumentieren. Das Interkulturelle erscheint als eine alternative Landeskunde, eine Zuordnung, die in den letzten Jahren verstärkt an Raum gewonnen hat⁶¹.

Ich kann mich mit dieser Position nicht anfreunden; es gibt meines Erachtens keinen klar definierbaren Bereich, in dem alles Interkulturelle zu besprechen ist. Eine ‚Landeskundisierung‘ des Interkulturellen würde zur ‚Nationalisierung‘ des Fremden, im Fremdsprachenunterricht insgesamt wohl bis zu einem gewissen Grade unvermeidlich, noch stärker beitragen als bisher und dadurch auch dazu, die Individualität von Fremdheits- und Identitätserfahrungen in der Fremde und im Eigenen noch stärker aus dem Lernprozeß zu verdrängen. In interkulturell orientiertem Fremdsprachenunterricht muß aber auf allen Ebenen sowohl dem alten Humboldtschen Diktum, daß alles Verstehen immer zugleich ein Nicht-Verstehen, alle Übereinstimmung in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen sei, als auch der Existenz von gruppenspezifischen Wahrnehmungen anderer Gruppen, die im Falle des Fremdsprachenlernens überwiegend die kultur-/nationalspezifische Wahrnehmung anderer Kulturen und Nationen ist, Rechnung getragen werden.

Interkulturell orientiertes Fremdsprachenlernen manifestiert sich in allen Aspekten des Fremdsprachenlernens, ohne diese zu dominieren und ohne Selbstzweck zu werden. In der Lernsituation im Ausland wird es das Lehrmaterial sein, das den Blick der Lernenden auf das fremde Deutschland aufnimmt, das die Möglichkeiten der Versprachlichung der eigenen Wahrnehmung in Bezug auf das neuartige Fremde ermöglicht. Aber das ist nicht etwas Starres, etwas, was neben dem Lernen von Grammatik, Lexik, Aussprache usw. steht, sondern etwas, was dieses Lernen unterstützt. Interkulturell orientiertes Fremdsprachenlernen lebt nicht von der Verdrängung anderer Aspekte des Fremdsprachenlernens, es gibt diesen lediglich eine andere Perspektive. In diesem Sinne ist dann interkulturell orientiertes Fremdsprachenlernen kein radikaler Neuanfang, sondern ein Versuch, dem Bekannten einen ungewohnten Blickwinkel hinzuzufügen.

61 Es ist sicher nicht nur Zufall, daß z. B. auf der X. IDT-Tagung in Leipzig 1993 interkulturelle Kommunikation zusammen mit Landeskunde das Thema einer Sektion war.