

Adressen der Autoren

- Priv.-Doz. Dr. Ingrid Dietrich, Universität – GH – Duisburg, Fachbereich
2, Postfach 101503, 4100 Duisburg 1.
- Prof. Dr. Gert Henrici, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und
Literaturwissenschaft, Postfach 8640, 4800 Bielefeld 1.
- Prof. Dr. Werner Hüllen, Universität – GH – Essen, FB 3 –
Anglistik/Linguistik, Universitätsstr. 12, 4300 Essen 1.
- Dr. Karlfried Knapp, Anglistisches Institut, Heinrich Heine Universität,
Universitätsstr. 1, 4000 Düsseldorf.
- Dr. Annelie Knapp-Potthoff, II. Rote-Haag-Weg 24, 5100 Aachen.
- Prof. Dr. Bill Littlewood, Department of Language Studies, Christ Church
College, North Holmes Road, Canterbury, Kent CT1 IQV, U.K.
- Andrea Winter, Husarenstr. 34, 3300 Braunschweig.

ZFF

Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

1991

Band 2

Heft 1

Aus dem Inhalt:

- Werner Hüllen: Keine fremdsprachenpolitische Planwirtschaft.
Der Unterricht in modernen Fremdsprachen an
unseren Schulen steht vor schwierigen Neuerungen
- Helmut Glück: Deutsch als Fremdsprache und als Zweitsprache:
eine Bestandsaufnahme
- Gisela Hermann-Brennecke: Vorurteile: Eine Herausforderung an
den Fremdsprachenunterricht
- William Littlewood: Theory, Research and Practice in Foreign
Language Teaching

Keine fremdsprachenpolitische Planwirtschaft. Der Unterricht in modernen Fremdsprachen an unseren Schulen steht vor schwierigen Neuerungen

Werner Hüllen

Universität – GH – Essen

Two separate political developments – the establishment of a common European market in 1993 and the fundamental changes in East European countries – are considered to have far-reaching consequences for foreign language teaching and learning in Germany. It is argued that in the field of foreign language teaching, a flexibility is required which would accommodate constantly changing needs for foreign language competence and skills, particularly in such languages which have no traditional place in curricula. School leavers can no longer be taught everything they need at school; they must be prepared to improve and adapt their knowledge out of their own initiative. The establishment of university studies in which the teaching of each subject is accompanied by a foreign language course, is discussed as one possible way to meet with this task.

Die Kenntnis fremder Sprachen war in Deutschland immer schon geschätzt. Sich in fremden Ländern sprachlich bewegen und die Literaturen anderer Sprachvölker lesen zu können, gilt seit langem als Ausweis der gebildeten Persönlichkeit.

Dies soll in der Zukunft gewiß nicht anders werden. Aber dennoch steht der Unterricht in modernen Fremdsprachen an unseren Schulen vor schwierigen Neuerungen. Bisher wurden das Englische und Französische als die meist gebrauchten Sprachen Europas und das Lateinische als Ausweis der Studierfähigkeit angeboten. Nunmehr geraten aber auch andere Sprachen in unsere Aufmerksamkeit, und andere Kenntnisse als die im Fremdsprachenunterricht vermittelten werden notwendig. Zwei Vorgänge, die unabhängig voneinander, aber zur gleichen Zeit vor sich gehen, erzeugen derzeit diese Wirkung.

Da ist auf der einen Seite der ab 1993 verwirklichte Gemeinsame Markt, dessen wirtschaftliche Möglichkeiten sich nur nutzen lassen, wenn Arbeitgeber wie Arbeitnehmer auf allen Ebenen des internationalen Handels und beruflicher Tätigkeit über mehr als die traditionellen Fremdsprachenkenntnisse verfügen; denn für die transnationale Berufsausbildung sind auch Länder wie Dänemark oder Portugal wichtig, deren Sprachen wir in aller Regel vernachlässigen. Außerdem lernt man Verkaufsgespräche, das Verständnis technischer Anleitungen oder Beratungen bei Vertragsabschlüssen nicht in

der Schule; die Art des Fremdsprachengebrauchs ist in beruflichen Situationen anders, als sie im Unterricht eingeübt wird, vielleicht auch eingeübt werden kann.

Auf der anderen Seite bringen die politischen Entwicklungen in Osteuropa Sprachen ins Blickfeld, die von uns arg vernachlässigt wurden und die im übrigen hinter der politisch erzwungenen Hegemonie des Russischen auch zurücktraten. Die sprachliche Westorientierung entspricht einer alten Tradition; sie ist deshalb aber nicht gut. Anglistik und Romanistik haben die Slawistik an deutschen Universitäten quantitativ in den Schatten gestellt. Die politische Entwicklung nach dem 2. Weltkrieg hat diese Tendenz in den westlichen Ländern der Bundesrepublik verstärkt.

Freilich hatten diese Neuerungen ihre Vorläufer; denn Außenhandel und Tourismus überspannen schon seit Jahrzehnten die Sprachgebiete Europas (wenn auch mehr in westlicher und in südlicher Richtung) und die anderer Kontinente und fordern allen Beteiligten Fremdsprachenkenntnisse ab, die häufig nicht auf der Schule erworben werden konnten und die der einzelne sich irgendwie beschaffen muß. Außerdem konfrontieren uns die ausländischen Arbeitnehmer mit ihren Familien auch in der Bundesrepublik seit Jahrzehnten mit ihren Herkunftssprachen. Die Folge sind z.B. große schulische und erzieherische Probleme für Kinder, die mit einer Familiensprache (z.B. Türkisch oder Griechisch) und dem Deutschen aufwachsen.

Eindeutige Entwicklungen sind in dieser Situation noch nicht auszumachen. Aber drei neue Tendenzen, die zum Teil auch als Verstärkungen alter Tendenzen verstanden werden müssen, kann man registrieren.

Erstens: Das Englische, seit 1945 dominante Verkehrssprache, Handelsprache, Politiksprache und Wissenschaftssprache in Europa, kann eine weitere Stärkung seiner Position erwarten. Insbesondere in Nord- und Westeuropa (nicht so sehr in Frankreich und Südeuropa) sind die Kenntnisse des Englischen als Fremdsprache auch so verbreitet, daß die meisten der dort lebenden Menschen sich das wirtschaftlich einheitliche Europa als ein englischsprachlich einheitliches vorstellen. Für sie ist deshalb intensiver Englischunterricht in den Schulen eine selbstverständliche Forderung. Hinweise auf die Gefahren einer sprachlichen Hegemonie werden dabei zumeist nicht sonderlich ernstgenommen: Man rede und schreibe ja nur für den sachlichen Informationsaustausch auf Englisch und bediene sich im übrigen der eigenen Nationalsprache oder (wenn die Ansprüche hoch sind) originalsprachlicher Literatur. Warum nicht ein praktisches Verständigungsmittel benutzen, wenn es zur Hand ist?

Diese Tendenz wird derzeit durch die politische Liberalisierung der ost-

europäischen Staaten verstärkt. In diesen Ländern tritt das Interesse an der englischen Sprache nunmehr mächtig in den Vordergrund und löst die erzwungene Priorität des Russischen als erster Fremdsprache ab. Man verspricht sich damit Kontakt zu den westeuropäischen Ländern und Zugang zu ihrer Technik und Lebensform. In Polen liegt die Orientierung zum Englischen hin schon weit vor dem Zeitpunkt der politischen Umwälzung. Tatsächlich waren die Polen in sprachpolitischer und wissenschaftspolitischer Hinsicht selbst während des Kriegsrechts freier als alle umliegenden sozialistischen Nationen, mit der Ausnahme Ungarns. Auch in der Sowjetunion wird der als notwendig erkannte Anschluß an den technologisch überlegenen Westen als ein Prozeß angesehen, der durch die Ausbreitung von Englischkenntnissen eingeleitet und gefördert werden muß.

Zweitens: Ganz im Gegensatz zu dieser Pflege einer einzigen Verständigungssprache finden wir ein politisch motiviertes Insistieren auf wenig bis kaum verbreiteten Sprachen in demselben Verkehrsraum. Es scheint desto heftiger auszufallen, je kleiner die entsprechenden Sprachgebiete sind. Das Walisische, Bretonische, Baskische und Katalanische sind mutmaßlich noch nie so bewußt gepflegt und gelehrt worden wie derzeit. Innenpolitische Turbulenzen, z.B. in Belgien und in Jugoslawien, haben auch sprachliche Wurzeln, weil hier die Sprache als Symbol ethnischer Identität verstanden wird. Bei der Neuorganisation der Tschechoslowakei mußte auch ein neuer Ausgleich zwischen den beiden Landessprachen Tschechisch und Slowakisch hergestellt werden. Die Turbulenzen in der Sowjetunion haben unter anderem das Motiv, nationalsprachliche Überfremdung durch das Russische zu beenden. So ist vor kurzem das Usbekische dem Russischen in Usbekistan amtlich gleichgestellt worden. Multilinguale Nationen gelten heutzutage als progressiv im demokratischen Sinne, wenn sie ihren sprachlichen Minderheiten möglichst große Rechte einräumen und die qualitative Geltung von Sprachen nicht in Relation zu deren quantitativer Verbreitung sehen.

Wahrscheinlich hängen der erste und der zweite Vorgang enger zusammen, als man auf den ersten Blick meint. Sprache dient der Verständigung, und Sprecher wenig bekannter Sprachen wissen, daß sie sich zur kommunikativen Isolation verdammen, wenn sie sich allein ihrer Zunge bedienen. Die multilinguale Bildung z.B. von Finnen und Niederländern, die allgemein so bewundert wird, macht aus dieser Not eine Tugend. Unter der Annahme aber, daß mit Hilfe einer übergreifenden Verständigungssprache Kommunikation im Zweifelsfalle immer gelingen wird, verliert das Insistieren auf Regionalsprachen seine Risiken. Je mehr man sich auf die Funktionstüchtigkeit des Englischen und Französischen oder Russischen verläßt,

desto mehr kann man seinen sprachlichen Nationalgefühlen nachgeben. Dies wird selbstverständlich kaum jemals so rational begründet; der Zusammenhang ist eher als erlebte Gewißheit zu verstehen, daß Verständigung prinzipiell hergestellt werden kann. So kommen zwei Impulse zu gleicher Zeit zum Zuge. Die Pflege einer Verkehrssprache (insbesondere des Englischen) lebt aus Erwägungen, daß praktische Verständigung notwendig ist. Die Pflege begrenzter Nationalsprachen gewinnt ihre Kraft aus dem Bedürfnis, in ihnen den Ausdruck der eigenen Kultur und gemeinschaftlichen Identität zu pflegen.

Drittens: Zwischen den genannten gegenläufigen Tendenzen lebt auch immer noch das Interesse an Verkehrssprachen mittlerer Reichweite, wie am Französischen in den süd- und osteuropäischen Ländern und am Deutschen in Osteuropa. Dies sind Ergebnisse älterer Traditionen, als die Stellung des Englischen im Sinne einer Verkehrssprache noch nicht so unbestritten war. Es ist erstaunlich, wie stark derzeit gerade Erwartungen an eine Regeneration des Deutschen als überregionaler Verkehrssprache geknüpft werden. Sie sind, besonders in der wissenschaftlichen Kommunikation, gelegentlich so vehement, daß man sie gerade als Deutschsprechender mit einem Blick für Realitäten glaubt dämpfen zu müssen.

Unterhalb dieser Tendenzen läßt sich ein Gegensatz in den Vorstellungen von dem ausmachen, was Sprache ist. Auf der einen Seite steht die Vorstellung, sie sei ein Verständigungsmittel, somit ein Werkzeug zum Ausdruck und zur Übermittlung von Gedanken, das selbst zur Formung dieser Gedanken nur wenig beiträgt. Danach gelten die unterschiedlichen Sprachen Europas als so strukturiert, daß zumindest zum Zwecke der sachlichen Information mit jeder Sprache jedes Kommunikationsbedürfnis befriedigt und also auch mit einer weithin bekannten Sprache (z.B. dem Englischen) alles gesagt und geschrieben werden kann, was gesagt und geschrieben werden muß. Auf der anderen Seite steht die Auffassung, daß die Sprache das hoch herausragende Ausdrucksmittel jeder kulturellen Identität darstellt, die man verliert, wenn man seine Sprache nicht pflegt und lebendig erhält. So steht hier ein internationaler sprachlicher Pragmatismus gegen ein nationales sprachliches Kulturbewußtsein, ein sprachlicher Universalismus gegen einen sprachlichen Relativismus. Der Sprachwissenschaftler entdeckt darin Gedanken, die einerseits im aufklärerischen 18. Jahrhundert und andererseits im romantischen 19. Jahrhundert vertreten wurden. Die gegenwärtige Sprachwissenschaft versucht überwiegend, die universalistische Haltung des 18. Jahrhunderts fortzusetzen und alle Sprachen in der gleichen Weise als funktionale Zeichensysteme zu begreifen. Dabei ist das Englische zwar (wie

früher das Lateinische) in die Rolle der Mustersprache geschlüpft: im Prinzip ist es jedoch gleichgültig, an welcher Sprache man universale sprachliche Eigenschaften belegt. Die Sprachwissenschaftler müssen nun aber zur Kenntnis nehmen, daß sie im Bereich der Sprachenpolitik in einen Gegensatz zu den nichtprofessionellen Vorstellungen von Sprache geraten sind. Linguistisches und politisches Nachdenken über Sprache befinden sich außer Tritt. Sprachenpolitik ist das einzige Feld in Europa, auf dem Nationalismus noch geachtet wird.

Was ist angesichts dieser Gemengelage von Tendenzen, Erwartungen, politischen Überzeugungen zu tun?

Die Konzerne und großen Firmen haben auf ihren Feldern für sich schon lange die Initiative ergriffen. Sie schulen ihre Mitarbeiter in einem Ausmaß, das dem Laien wahrscheinlich kaum vorstellbar ist. Die Sprachen dieser betriebseigenen Kurse wechseln, je nach den geographischen Richtungen der Handelsströme. Allerdings werden auch Fremdsprachenkurse, unabhängig vom aktuellen Bedarf, in großem Maße angeboten. Die Verantwortlichen dieses Unterrichts treffen sich jährlich in dem verdienstvollen "Erfahrungsaustauschring Wirtschaft".

Auch die Volkshochschulen haben die Situation lange erkannt und bieten Unterricht in mehr als 20 Fremdsprachen, einschließlich des Deutschen als Fremdsprache, an. Den Löwenanteil erhält natürlich das Englische, gefolgt vom Französischen, dem Italienischen sowie dem Spanischen. Das Deutsche als Fremdsprache nimmt immerhin die fünfte Position ein, während weitere 20 Sprachen darunter rangieren. Das Angebot ist diversifiziert und reichhaltiger als der Außenstehende vielleicht meint.

Nur die Schulen, gebunden an Lehrpläne und ministerielle Erlasse, an genehmigte Curricula und die Kultusministerkonferenz, tun sich noch schwer. Und doch herrscht in der gesamten Bundesrepublik, und aus derselben Tradition heraus gerade auch in der bisherigen DDR, die allgemeine Überzeugung, daß die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen vorwiegend eine Aufgabe des öffentlichen Schulwesens sein sollte. Derzeit befassen sich deshalb Stiftungen und Fachverbände, Wissenschaftliche Gesellschaften und Akademien, ministerielle Planungsgruppen und einzelne Wissenschaftler mit der Frage, wie man die junge Generation mit ausreichenden und tauglichen Fremdsprachenkenntnissen ausrüsten könne.

Die nächstliegende Forderung ist natürlich, mehr Fremdsprachenunterricht an allen Schulen zu erteilen. Man sollte vielleicht früher beginnen (etwa im 3. Jahr der Grundschule oder spielerisch gar im Kindergarten) und den Fremdsprachen einen größeren Stundenanteil am Schulunterricht insge-

samt zugestehen. Manche Pädagogen heben hier aber warnend die Hand. Da Fremdsprachen in unseren Schulen zu den Auslesefächern gehören, an denen viele Mädchen und Jungen scheitern, könnte dies bedeuten, daß der unglückselige Wettbewerb um Noten noch früher beginnt. Außerdem kann die Unterrichtszeit in der Schule nicht einfach ausgeweitet werden. Die Stundentafeln sind in aller Regel bis ins einzelne ausgeklügelt und von der gesamten Kultusministerkonferenz sanktioniert. Alle Fächer beharren auf ihren Anteilen; neue Wissenschaften, wie die Informatik, stellen ebenfalls Ansprüche. Ein Mehrangebot an Fremdsprachen kann also nur bei gleichzeitigen Kürzungen von anderem Unterricht verwirklicht werden. Dies läßt sich (paradoxaerweise) am ehesten am Englischen exerzieren. Sogar renommierte Anglisten sind der Meinung, daß 9 Jahre Englischunterricht, die nach den Stundentafeln ja durchaus möglich sind und von den Schülerinnen und Schülern genutzt werden, eigentlich des Guten zuviel bedeuten. Nach 5 oder 6 Jahren, bei gleichbleibender Lernsituation in einer Schulklasse, sei ein Zuwachs an Sprachfertigkeiten kaum noch zu erwarten. Ein entsprechender Kürzungsvorschlag trifft den Englischunterricht jedoch an einem zentralen Nerv. Die vielen Unterrichtsjahre in diesem Fach werden nämlich nicht mit der Vermittlung praktischer Sprachfertigkeiten allein begründet, sondern damit, daß Einsichten in die Kulturspezifik der fremden Sprache und ihrer Sprecher sowie in ihre Literatur erarbeitet werden sollen. Dies gilt übrigens auch für die Zielsetzung des Französischunterrichts, dem in der Regel erheblich weniger Jahre gewidmet werden. Oberstufenunterricht ist denn auch überwiegend auf die Lektüre literarischer und landeskundlicher Texte spezialisiert. Die meisten Englischlehrer würden sich um wichtige Inhalte ihres Faches (und auch ihres Universitätsstudiums) beraubt sehen, wenn man ihnen nur noch einen fünfjährigen Sprachlehrgang zubilligte.

Vorschläge, das Angebot an Fremdsprachen, die neben dem Englischen an Schulen gelehrt werden könnten, zu vergrößern und z.B. dem Russischen oder Arabischen gewisse Chancen einzuräumen, gehen allemal auf Kosten des Französischen und treffen damit auf einen zumeist erbitterten politischen Widerstand. Das Französische muß mit Recht um seine Stellung als zweite bedeutende Fremdsprache an unseren Schulen bangen. Und da ist auch noch das Lateinische, an dessen Berechtigung zu rütteln hierzulande ein Tabu zu berühren bedeutet. Vorschläge, die Anzahl der anzubietenden Sprachen über das bisherige Maß hinaus zu erhöhen, stoßen auch auf die Bedenken der Praktiker. Sie befürchten, daß junge Menschen dadurch überfordert werden, selbst wenn man die entsprechenden Zeitnischen im Stundenplan schaffen könnte.

Eine Möglichkeit, Fremdsprachenunterricht zu erteilen, der dennoch keine eigene Unterrichtszeit verbraucht, tut sich in den sog. zweisprachigen Gymnasien auf. In ihnen werden Fächer wie Geschichte, Erdkunde, Biologie oder Gesellschaftswissenschaften in der Fremdsprache erteilt. Solche Gymnasien sind in Erfüllung des deutsch-französischen Vertrages bisher im wesentlichen für das Französische errichtet worden und gelten allgemein auch als erfolgreich. Die Gründung ähnlich konzipierter zweisprachiger Gymnasien für das Englische ist an vielen Orten der Bundesrepublik aber derzeit in vollem Gange. Da sie nicht auf einem so eindeutig politischen Auftrag, wie dem des deutsch-französischen Vertrages, beruhen, dürfte ihre Konzeption eher berufsorientiert ausfallen.

Bilinguale Curricula verbrauchen für zwei Unterrichtsfächer nur einmal Unterrichtszeit. Sie haben außerdem einen Umstand zu ihren Gunsten, der nach dem Urteil der Fachleute das Lernen der fremden Sprache außerordentlich erleichtert. Im Fachunterricht werden interessante, für die Erwartung des Schülers neue Inhalte vermittelt, während der Fremdsprachenunterricht seine Redeanlässe eher künstlich erzeugen muß und dadurch leicht eine demotivierende Langeweile verbreitet. So dürfte der fachliche Lehr- und Lernstoff das Fremdsprachenlernen außerordentlich fördern. Besonders Psycholinguisten erwarten sich von diesem Verfahren große Wirkungen. Außerdem führt das Fachvokabular, das nunmehr eingeführt und gebraucht werden muß, den Fremdsprachenunterricht schon in die Nähe solcher beruflicher Situationen, in denen sich Schülerinnen und Schüler nach ihrer Schulzeit mit der fremden Sprache bewähren sollen. Vieles spricht also dafür; und doch gibt es auch hier mehrere Widerhaken. Trotz vieler gegenteiliger Behauptungen ist die Befürchtung nicht ausgeräumt, daß fremdsprachlicher Fachunterricht vielleicht gute Fremdsprachen-, aber schlechte Geschichts- und Biologiekenntnisse vermittelt. Auch ein gewisser Elitecharakter, auf den die alten zweisprachigen Gymnasien (wie das Französische Gymnasium in Berlin) einmal stolz waren, haftet ihnen heute als ein pädagogisches Negativum an. Schließlich fördert jedenfalls derzeit der fremdsprachliche Sachunterricht nur das Englische und Französische, die ohnehin gegenüber anderen Fremdsprachen (wenn auch in unterschiedlichem Maße) bevorzugt sind.

Im Prinzip könnten natürlich alle Sprachen als Medium für Fachunterricht aufgegriffen werden. Dabei wäre vor allem an die Ausnutzung bereits bestehender sprachlicher Potentiale in unserer bundesdeutschen Gesellschaft zu denken. Bei MigrantInnen ist Zweisprachigkeit ja weit verbreitet, so daß sich die Einrichtung von bilingualen Schulstufen mit Türkisch,

Spanisch, Italienisch, Serbokroatisch oder Arabisch als Unterrichtssprache durchaus anböte. Über erste Ansätze z.B. in Nordrhein-Westfalen ist man bisher aber nicht hinausgekommen. Die bevorzugten Sprachen für Sachunterricht sind das Französische und Englische.

Ein letzter erwähnenswerter Ausweg aus dem Dilemma zwischen sprachlichen Notwendigkeiten und zeitlichen Möglichkeiten ist der Gedanke, eine sog. sprachenteilige Gesellschaft heranzubilden, in der die Menschen den Gebrauch ihrer Sprache so unter sich aufteilen wie ansonsten ihre Arbeit. Dies bedeutet, daß in einem Gespräch jeder in seiner Muttersprache redet (oder in einem Briefwechsel jeder in seiner Muttersprache schreibt), da er die Sprache des anderen rezeptiv (also hörend und lesend), aber nicht produktiv (also sprechend und schreibend) gelernt hat. Das rezeptive Lernen einer fremden Sprache aber ist nach allgemeiner Annahme weitaus leichter und weniger zeitaufwendig als das produktive. Es könnten also auf den Schulen in Kurzlehrgängen Verstehens- und Lesefertigkeiten in mehr Sprachen als bisher vermittelt und damit auch mehr Fähigkeiten bei gleichem Zeitaufwand aufgebaut werden.

Das Projekt wird schon seit vielen Jahren vertreten; es ist geistreich ausgedacht und formuliert. Verwiesen wird dabei auf etablierte Verfahren zwischen den drei skandinavischen Sprachen, die häufig anteilig benutzt werden, wie auch auf dasselbe Verfahren bei Sprechern der romanischen Sprachen.

Und dennoch bleibt auch hier ein Zweifel zurück. Zu vielerlei praktischen Zwecken wird der Gedankenaustausch über zwei Sprachen wohl gelingen. Sobald die Inhalte aber kompliziert und kontrovers werden, entstehen Schwierigkeiten. Wenn wir ernsthaft miteinander debattieren, gehen wir unmittelbar auf die Wörter und Sätze ein, die unser Gesprächspartner gebraucht. Wir wiederholen sie, wandeln sie ab, korrigieren sie in unserem Sinne, bestätigen oder verneinen sie. So funktioniert Diskurs. Sprachen, die weniger eng miteinander verwandt sind als die genannten, dürften in aller Regel solches aber verhindern. Es sieht so aus, als ob die Idee der sprachenteiligen Kommunikation in Erfahrungen begründet sei, die mit solchen Sprachen gemacht werden, welche eine fast dialektale Nähe zueinander haben. Praktische Erfahrungen zeigen immer wieder, daß bei anderen Sprachen die Diskurse stocken oder eben doch in nur eine Sprache, in aller Regel das Englische, übergehen. Die allgemeine Tauglichkeit dieses Modells ist noch nicht erwiesen.

So gibt es zwar großen Bedarf zu handeln und die Grundlagen für zukünftige Fremdsprachenkenntnisse zu legen, die vielfachen Bedürfnissen

entgegenkommen. Es gibt aber eigentlich kein Projekt, das von Nebenwirkungen und Schwierigkeiten frei wäre. Erprobungen mit Frühbeginn sind, unterstützt von einem potenten Förderverein, z.B. in Hessen seit geraumer Zeit im Gange. Bilingualen Sachunterricht im Französischen und (seltener) im Englischen gibt es in mehreren Bundesländern. Man kann solche Sonderformen von Fremdsprachenunterricht, trotz der geäußerten Bedenken, auch nur ermutigen; doch müssen sie gut vorbereitet und sorgsam begleitet werden. Der ärgste Feind einer gedeihlichen Entwicklung im Fremdsprachenunterricht der Schulen ist die zumeist politisch motivierte Hast, mit der Neuerungen eingeführt werden. Die Begleitung muß sich vor allem auf die Frage konzentrieren, wo Lerngewinne zugunsten möglichen Unterrichts in anderen Fremdsprachen anfallen, ob man z.B. mit einer Fremdsprache früher beginnen und enden kann, als bisher üblich, und dadurch Platz für eine weitere Fremdsprache im Stundenplan entsteht. Andere weit tragende Vorschläge sind in einer Broschüre des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft aufgeführt. Zu ihnen gehört, daß an jedem Gymnasium prinzipiell fünf Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Latein und zwei weitere) angeboten werden müssen. Dieser Vorschlag ist sicher unterstützenswert. Man könnte hinzufügen, daß für deren Aufteilung auf die Jahrespläne den Schulleitern mehr Freiheit als bisher üblich gewährt werden sollte. In den neu einzuführenden Fremdsprachen wären z.B. Kurzlehrgänge von ein oder zwei Jahren oder auch Intensivkursphasen zum Erwerb von rezeptiven Fertigkeiten zu erproben. Aber auch diese Versuche sind genau zu beobachten.

Ob die Begrenzung eines Kurses in einer Fremdsprache auf prinzipiell fünf Jahre, wie in der Broschüre des Stifterverbandes vorgeschlagen, wünschenswert ist, erscheint doch problematisch. Die weiteren Zielsetzungen, aber auch die Notwendigkeit der permanenten Praxis sprechen dagegen. Einen großen Zeitgewinn könnte man erzielen, wenn auf der Oberstufe der Gymnasien/Sekundarstufe II der alte Plan eines selbständigen Literaturunterrichts in mehreren Sprachen wieder aufgegriffen und in die Tat umgesetzt würde. Dies bedeutete, daß Literaturunterricht, außer mit den deutschen, mit englischen und französischen Originaltexten zu betreiben wäre und daß der Englisch- und Französischunterricht als Fremdsprachenunterricht somit in diesen Literaturunterricht ausliefe. Ähnliches könnte für den Geschichtsunterricht, sofern er sich der neueren europäischen Geschichte zuwendet, und für den Unterricht in Sozialkunde geplant werden.

Dies alles setzt Lehrer, die entsprechend vorgebildet sind, und also Veränderungen in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern voraus. Die erwähnte Broschüre visiert deshalb gar die Möglichkeit an, die Fremdspra-

chenlehrerausbildung aus den Universitäten hinaus und in zentrale Hochschulen für Lehrerbildung zu verlagern. Nur so könne man die Unfähigkeit der universitären Neuphilologien, sich auf die Berufsausbildung für Fremdsprachenlehrer einzustellen, unterlaufen. Dieser Vorschlag ist wohl utopisch, zeigt aber die Dimension des Problems. Viele Bedenken sprechen dagegen, unter anderem die Erfahrung, daß wissenschaftliche Studien, die ausschließlich in einem Anwendungsbezug betrieben werden, schnell verkümmern. Wichtig an diesem extremen Vorschlag ist aber die Einsicht, daß alle Maßnahmen in den Schulen erfolglos bleiben werden, wenn Maßnahmen in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern sie nicht begleiten.

Wichtiger als alles, was sich planend und vorbeugend für den schulischen Fremdsprachenunterricht tun läßt, ist vielleicht die Einsicht, daß sich hier eine Aufgabe auftürmt, die in ihrer Diversifikation und Komplexität die Möglichkeiten des öffentlichen Schulwesens überhaupt übersteigt. Dieses wird immer hinter dem augenblicklichen Bedarf zurückbleiben. Es gibt z.B. aufwendige und ausgezeichnete Erhebungen, die den Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen in bestimmten Handels- und Industriezweigen, unterschieden nach Regionen in der Bundesrepublik, festhalten. Aber welche organisatorischen Konsequenzen soll man aus ihren Ergebnissen ziehen, wenn sich die Produktionsverläufe so schnell ändern, wie dies heute an der Tagesordnung ist, und wenn die Kooperation der Handelspartner von heute auf morgen wechselt? Die Schule kann nicht auf das Unvorhersehbare vorbereiten; sie muß ihre Abgänger befähigen, sich selbst auf die Forderungen der Zeit jeweils möglichst kurzfristig einzustellen. Eine fremdsprachenpolitische Planwirtschaft in der Schule wird da enden, wo alle Planwirtschaft endet.

Die Annahme, daß man bis zum Schulabschluß alle im Leben notwendigen Fremdsprachenkenntnisse ansammeln könne, ist deshalb obsolet. Wie in den anderen Wissensfächern, so steht auch in den Fremdsprachen jeder Schulabgänger vor der Notwendigkeit, sich selbst weiterzubilden. Das gilt besonders für den Gebrauch fremder Sprachen in berufsorientierten Situationen.

Eine bedeutende Hilfe zu dieser Selbsthilfe wäre es, wenn jedes universitäre Fachstudium durch ein, wenn auch schmales, Fremdsprachenstudium begleitet werden könnte. Dies ist früher in angelsächsischen Ländern für Naturwissenschaftler und Mediziner üblich gewesen und heute noch in osteuropäischen Ländern für alle Studiengänge die Regel. Dort gleicht man damit freilich den quantitativ viel geringeren Fremdsprachenunterricht der Schulen auf den Universitäten aus. Doch sollten wir unseren Vorsprung in Westeuropa hier nicht aufgeben. Studiengänge wie Jurisprudenz mit ei-

ner Fremdsprache, Ingenieurwissenschaften oder Medizin mit einer Fremdsprache etc., die jetzt schon an einzelnen Universitäten angeboten werden, sollten nicht mehr die Ausnahme, sondern sollten die Regel sein. Selbst wenn man sich scheut, ein solches Begleitstudium verpflichtend zu machen, könnten die Universitäten doch Möglichkeiten hierzu als freiwilliges Angebot bereitstellen. Und als studienbegleitende Fremdsprache braucht dann auch nicht nur das Englische gewählt zu werden.

Verweist man Schulabgänger auf die Notwendigkeit, sich in persönlicher Initiative in den schon erlernten Fremdsprachen weiter zu bilden und neue hinzuzulernen, so müssen Gelegenheiten hierzu über das bisher übliche Maß geschaffen werden.

Hier ist ein vielfältiger Berufsmarkt zu erwarten. Universitäten sollten deshalb nicht nur Fremdsprachenlehrer für das öffentliche Schulwesen, sondern auch für diesen Markt ausbilden. Diese Lehrerinnen und Lehrer hätten in möglichst vielen, gerade auch wenig gelehrten Fremdsprachen beruflich spezialisierten Unterricht zu erteilen. Ausbildungsgänge dieser Art sollten von den Universitäten zunehmend angeboten werden; denn sie bilden Lehrer heran, die Fremdsprachenkenntnisse in unserer Gesellschaft auch außerhalb der Schulen vielfältig fortentwickeln.

Literaturverzeichnis

- Christ, Herbert. (1990). *Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Narr.
- Christ, Herbert, Schröder, Konrad, Weinrich, Harald & Zapp, Franz-Josef. (1980). *Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft*. Augsburg: I&I-Schriften 11. Augsburg: Universität.
- Christ, Herbert & Schwarze, Angela. (1985). *Fremdsprachenunterricht in der Wirtschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Finkenstaedt, Thomas & Schröder, Konrad. (1990). *Sprachenschranken statt Zollschranken? Grundlegung einer Fremdsprachenpolitik für das Europa von morgen*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Freudenstein, Reinhold, Beneke, Jürgen & Pönisch, Helmut (Hrsg.). (1981). *Language incorporated. Teaching foreign languages in industry*. Oxford/Ismaning: Pergamon Press/Hueber.
- Iser, Wolfgang. (1969). Überlegungen zu einem literaturwissenschaftlichen Studienmodell. In Jürgen Kolbe (Hrsg.), *Ansichten einer künftigen Germanistik* (2. Aufl., S. 193-207). München: Hanser.
- Mäsch, Nando. (1989). Bilingualer Sachunterricht. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 280-283). Tübingen: Francke.
- Thürmann, Eike. (1989). Herkunftssprachen der ausländischen Wohnbevölkerung. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 73-77). Tübingen: Francke.

Deutsch als Fremdsprache und als Zweitsprache: eine Bestandsaufnahme

Helmut Glück
Universität Hannover

The following article reviews and comments on the last twenty years of research on German as a foreign language ("Deutsch als Fremdsprache") and German as a second language ("Deutsch als Zweitsprache"). Some important notional and theoretical categories are considered, followed by an overview of the possibilities of learning and teaching German as a foreign language in Germany and abroad. Interrelations between linguistic research on German in general as well as on German as a foreign or second language are discussed. Emphasis is laid on the important theoretical and methodological concepts on which research on both German as a foreign and a second language has oriented itself during the period in question, as well as the consequences they have entailed. The overviews of the problems of teaching German as a foreign language and the role of German Studies within the teaching of German as a foreign language are followed by the final section dealing with the international role of German compared to that of other languages. The appendices contain some practical hints for students.

0. Vorbemerkungen¹

Überblicksartikel über den Entwicklungsstand der Forschung in einem noch so begrenzten Bereich müssen exemplarisch verfahren. Sie müssen einerseits möglichst viel an Informationen bieten und andererseits versuchen, Typisches ebenso wie Hervorragendes an charakteristischen Beispielen darzustellen. Im Falle der Forschung über DaF und seine wissenschaftlich

¹ Godhard Tietze (Kairo) und dem Lektorenkollegium der "Zeitschrift für Fremdsprachenforschung" bin ich für eine Reihe von Hinweisen und Verbesserungsvorschlägen zu einer früheren Fassung dieses Beitrags dankbar. Renate Faistauer (Wien) danke ich für ihre Hilfe bei der Beschaffung von Informationen über die Situation von DaF und DaZ in Österreich.

In diesem Beitrag werden folgende Abkürzungen verwendet:

| | |
|------|--|
| DAAD | Deutscher Akademischer Austauschdienst |
| DaF | Deutsch als Fremdsprache (auch Abkürzung für die gleichnamige Zeitschrift) |
| DaZ | Deutsch als Zweitsprache |
| DfaA | Deutsch für ausländische Arbeiter bzw. Arbeitnehmer |
| FU | Fremdsprachenunterricht |
| IdS | Institut für deutsche Sprache, Mannheim |

begründete Lehre ist man mit der besonderen Schwierigkeit konfrontiert, daß man es nicht mit einer wissenschaftlichen Disziplin im üblichen Sinn zu tun hat, sondern mit einer Reihe von Teildisziplinen verschiedener Disziplinen, unter denen nach der Meinung einiger Fachleute (z.B. Weinrich, 1979, S. 11), der ich mich anschließe (vgl. Glück, 1989, S. 67), die germanistische Sprachwissenschaft die wichtigste ist. Auch die Frage, ob das Studium des Deutschen als Fremdsprache als akademisches Fach aufgefaßt werden soll, ist nicht einfach zu beantworten (vgl. Henrici, 1989). Faktisch besteht nämlich nach wie vor eine tiefgreifende konzeptionelle Spaltung in Forschung und Lehre.

Henrici hat in der Einführung zu seinem "Studienbuch" Wert auf die Feststellung gelegt, daß er nicht den Eindruck erwecken wolle, "das Fach DaF/DaZ sei ein Fach mit klaren Grenzziehungen zu anderen Fächern und Disziplinen mit ausschließlich neuen Voraussetzungen und Fragestellungen" (1986, S. 10), und diesen Eindruck möchte auch ich vermeiden. Wir haben es nämlich einerseits zu tun mit der Forschung über den Erwerb bzw. die Lehre des DaF im Ausland und für festumrissene Zielgruppen im Inland. Dies ist in der herkömmlichen Terminologie die *Auslandsgermanistik*. Ich habe vorgeschlagen, sie als *Auslandslinie (A-Linie)* in einem noch zu entwickelnden, umfassenden Fach DaF zu bezeichnen (Glück, 1989, S. 63ff.). Auf der anderen Seite hat sich seit Anfang der 70er Jahre die Forschung über den Erwerb bzw. die Lehre des DaF durch bzw. für die eingewanderten Arbeiter und ihre Familien (im folgenden: *Arbeitsmigranten*) stürmisch entwickelt. Man hat diesen Forschungsbereich oft als *Gastarbeiterlinguistik*, *linguistische Migrationsforschung*, *Ausländerpädagogik*, *Deutsch für ausländische Arbeiter* bezeichnet; ich möchte von einer *Migrationslinie (M-Linie)* im Bereich DaF sprechen. Der Grund dafür, daß diese Bezeichnungen vorgeschlagen werden, liegt darin, daß sie ein einheitliches Fach DaF unterstellen, das es zwar noch nicht gibt, aber aus vielen Gründen wünschenswert ist. In diesem Beitrag will ich versuchen, diese Meinung zu begründen.

1. Gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb: Deutsch als Fremdsprache versus Deutsch als Zweitsprache

Oft wird der skizzierte Unterschied zwischen A-Linie und M-Linie fälschlich assoziiert mit gesteuertem vs. ungesteuertem Erwerb des DaF.² Nun ist es

² Diese Assoziation hat sogar einen institutionellen Niederschlag insofern gefunden, als

zwar richtig, daß in der A-Linie das Deutsche als wirkliche Fremdsprache *gelehrt* wird, d.h. daß sein Erwerb gesteuert abläuft, aber es ist nicht richtig, daß in der M-Linie Deutsch stets als Zweitsprache erworben würde (für die gesamte Generation der Ersteinwanderer dürfte es eine Fremdsprache sein und bleiben), und es ist ebensowenig richtig, daß der Erwerb dort vorwiegend ungesteuert ablaufe: zumindest in den Schulen und den an sie angegliederten "Förderprogrammen" aller Art findet natürlich Unterricht statt.

Der Unterschied liegt eher auf der sozialen Ebene. In der M-Linie ist die DaF-DaZ-Klientel eine eingewanderte Arbeiterbevölkerung, deren sozialer und soziokultureller Status niedrig ist, während in der A-Linie im wesentlichen Angehörige der Mittel- und Oberschichten aller möglicher Länder vertreten sind, die in der Regel keine Immigranten sind. Ihr "Kommunikationsbedarf" unterscheidet sich erheblich von dem der Arbeitsmigranten, ebenso ihre Erwerbsmotive und -strategien. Dem Unterricht in der A-Linie mangelt es – im Vergleich zur M-Linie – grundsätzlich an lebenspraktischer Relevanz. In der M-Linie besteht beim Erwerb des Deutschen, verlaufe er nun gesteuert oder ungesteuert, stets der kommunikative Ernstfall. Man muß die Fremdsprache verwenden, um sich in alltäglichen Situationen aller Art behaupten zu können, denn man hat kaum einmal die Möglichkeit, sich auf eine besser beherrschte Erstsprache zurückzuziehen. In der M-Linie ist potentiell jeder Dialog in der Fremdsprache ein ernsthafter kommunikativer Akt und nur in zweiter Linie auch eine sprachliche Übung. Die Rückmeldung über Gelingen oder Mißlingen solcher kommunikativer Akte sind in der Regel praktische Handlungen, die persönliche Konsequenzen haben können. In diesem Sinne schrieb Rehbein (1985, S. 21): "Deutschlernen heißt [...] nicht nur Erwerb von Grammatik, sondern auch von angemessenem und erfolgreichem sprachlichem Handeln in deutschen Institutionen". Demgegenüber ist der DaF-Erwerb in der A-Linie viel eher ein kommunikatives Spiel, das für die meisten Lernenden Konsequenzen vor allem in Form von Zeugnisnoten und Prüfungsergebnissen hat. Unterrichtliche Dialoge in der Fremdsprache beziehen sich in der Regel auf einen wohldefinierten Lerngegenstand und nicht auf ein aktuelles lebenspraktisches Problem der lernenden Person(en). Sie dienen fast immer einem anderen Zweck als dem, über einen bestimmten Gegenstand ernsthaft zu kommunizieren,

sich einige Hochschuleinrichtungen Namen wie "Institut für Deutsch als Zweitsprache" gegeben haben und damit zum Ausdruck bringen wollen, daß sie in der M-Linie forschen und lehren.

denn Lehrprogramm oder Lehrer geben meistens diesen Gegenstand vor, sie kennen alle Antworten und beurteilen sie nach falsch und richtig: "Das Grammatikpensum filtert den Blick auf die Welt und treibt ihr das Leben aus" (Wilms, 1990, S. 100). Aus diesem Widerspruch kann sich der Sprachunterricht wohl kaum befreien: den kommunikativen Ernstfall kann man vielleicht simulieren, aber allenfalls als "Puppenstuben-Realität" verwirklichen (Wilms, 1990, S. 100)³. Darin liegt ein unaufhebbares, elementares Dilemma jedes Sprachunterrichts, der im Klassenzimmer stattfindet. Es gibt viele (verdienstliche) Versuche, "die Welt" ins Klassenzimmer zu holen (z.B. projektorientierter Unterricht, Erkundungen, Freinet-pädagogische Konzepte, Korrespondenz- und Austauschprojekte). Sie relativieren und mildern dieses Dilemma, aber sie können es, nach meiner Erfahrung, nicht grundsätzlich außer Kraft setzen.

In der Mitte der 80er Jahre gab es eine Kontroverse darüber, ob Sprachunterricht überhaupt Einfluß nehmen könne auf die Spracherwerbsprozesse, die in den Köpfen der einzelnen Lernenden ablaufen. In diesen Debatten beriefen sich die Befürworter der "kognitiven" Position auf kaum bestreitbare empirische Belege dafür, daß es beim Erwerb einer Fremdsprache relativ einheitliche Reihenfolgen von Entwicklungsschritten gibt, daß bestimmte Strukturen, die weder in der Ausgangs- noch in der Zielsprache vorkommen, in den "interlanguages" der Lernenden relativ systematisch entwickelt werden. Sie stellten fest, daß Spracherwerb selten kontinuierlich verläuft, entsprechend der im jeweiligen Lehrprogramm vorgesehenen Progression, sondern oft Sprünge oder Phasen scheinbaren Stillstands aufweist. Die Vertreter der "didaktischen" Gegenposition hielten dem entgegen, daß im gesteuerten Spracherwerb Lehrprogramm und Lehrperson normalerweise die entscheidenden Lieferanten des sprachlichen "input" sind (vgl. Klein, 1984, S. 53ff.; Henrici, 1990). Daß die Lernenden dann individuell aus diesem Angebot das auswählen, was ihren jeweiligen Erwerbsdispositionen entgegenkommt, widerspricht dem nicht. Einig war man sich darüber, daß Fremdspracherwerb kein imitativer, sondern ein kreativer Prozeß sei, in dem die individuellen Aneignungs- und Verarbeitungsverfahren der Lernenden

³ Unfreiwillig auf den Punkt gebracht haben die Verfasser des DDR-Lehrbuches zur Didaktik des DaF dieses Dilemma. In einer Passage, die von infinitivisch ausgedrückten Imperativen nur so wimmelt ("Die Schüler haben zu ..., Es ist zu ..."), wird die Frage, ob die Benutzung von Wörterbüchern bei Schreibübungen zulässig sei, erörtert und mit einem Argument bejaht, das ich als Realsatire auf didaktisches Streben überhaupt empfinde: "Eine solche Maßnahme entspricht den Gepflogenheiten der Lebenspraxis" (Desselman & Hellmich et al., 1981, S. 298).

durchaus unterschiedlich funktionierten, woraus sich eine Reihe theoretischer und didaktischer Konsequenzen ableiten ließ (vgl. Baur, 1986; Herrlitz, 1986; Wilms, 1984, 1990, S. 105ff.). Beobachtungen an Lernenden, die aus der – aus “westlicher” Sicht – extrem imitativen und repetitiven arabischen Lernsozialisation stammen, veranlassen mich jedoch zu der Hypothese, daß Fremdspracherwerb bei entsprechender Enkulturation der Lernenden durchaus imitativ erfolgen kann (in Form von endlosem Auswendiglernen und Wiederholen des “Stoffes”). Kollegen, die in China, Schwarzafrika, der Türkei und Südostasien gearbeitet haben, bestätigen diese Meinung. Sollte sie zutreffen (sie wurde meines Wissens bislang nicht empirisch untersucht), könnte diese Hypothese darauf hinauslaufen, daß es bei dem Gegensatz zwischen Fremdspracherwerb und Fremdsprachenlernen weniger um anthropologische Konstanten (denn etwas derartiges meinen Ausdrücke wie *language acquisition device*, vgl. Klein, 1984, S. 16ff.), sondern eher um unterschiedliche Lern- und Verhaltensroutinen und um unterschiedliche Persönlichkeitsprofile geht. Sollte dies zutreffen, wäre daraus die Konsequenz zu ziehen, daß diese anderen Lerndispositionen zur Kenntnis und ernst genommen werden müssen und nicht einfach als rückständig und ineffektiv abgetan werden dürfen.

2. Lehre und Studium von Deutsch als Fremdsprache und als Zweitsprache

Die Bedeutung des Deutschen als Fremdsprache und als Zweitsprache⁴ ist in den letzten zwanzig Jahren insgesamt zweifellos gestiegen, nachdem das Interesse daran in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg scharf zurückgegangen war. Dem widerspricht nicht, daß die Bedeutung des Englischen als internationaler Sprache weltweit, so auch im deutschen Sprachraum, unvergleichlich viel größer ist (vgl. Ammon, 1988, 1990a, 1990b, 1990c, 1990d). Als wesentliche Faktoren für diese Entwicklung sind zu nennen:

- die Beschäftigung von Millionen ausländischer Arbeitskräfte im deut-

⁴ Diese Unterscheidung entspricht der amerikanischen Differenzierung zwischen *foreign language (learning)* und *second language (acquisition)* und soll den Unterschied zwischen dem (vor allem schulischen) Lernen des DaF und dem (vor allem außerschulischen) “ungesteuerten” Erwerb des DaZ (vor allem durch Migranten) terminologisch fassen: “‘Fremdsprachen’ definieren sich als solche, die im Gegensatz zu Erstsprachen gelehrt und gelernt werden müssen [...] ‘Zweitsprachen’ werden [...] nicht schulisch gelehrt und gelernt, sondern in offener Kommunikation erworben” (Hüllen, 1989, S. 1).

schen Sprachraum⁵

- das (absolut) zunehmende Gewicht des Deutschen als Sprache in der internationalen Kommunikation, besonders in Osteuropa⁶
- der hohe Anteil deutschsprachiger Personen am internationalen Massentourismus, der Deutschkenntnisse in den wichtigen Zielgebieten für viele Menschen zu einer Berufsqualifikation gemacht hat.⁷

Parallel dazu hat sich die Forschung über DaF und DaZ in den letzten zwanzig Jahren stark entwickelt. Gelegentlich findet man die unzutreffende Meinung, daß es ein wissenschaftliches Studium von Fragen des DaF überhaupt erst seit etwa 1970 gebe. So schrieb beispielsweise Eggers, DaF habe sich erst “in den letzten Jahren als akademische Disziplin herausgebildet” (1982, S. 12).⁸ Daß Bedeutung und Ansehen dieser Forschung zugenommen haben, zeigt sich an vielerlei Merkmalen. An vielen Universitäten gibt es inzwischen Lehrstühle, Lehrgebiete oder Studiengänge für DaF und DaZ (vgl. unten). Wissenschaftliche Publikationstätigkeit und Tagungsaktivitäten haben sich lebhaft entwickelt. Viele Fachzeitschriften und einige Fachverbände sind gegründet worden (vgl. die Aufstellung im Anhang). Inzwischen liegen einige Einführungen in das “Studium des Faches DaF” vor.⁹ Die Wertschätzung, die der Forschung auf diesem Gebiet internatio-

⁵ Ende der 80er Jahre lebten und arbeiteten etwa 4 Millionen Menschen aus den ehemaligen “Anwerbeländern” in der Bundesrepublik und Berlin-West. 1986 besuchten 665.000 Schüler aus Migrantenfamilien allgemeinbildende Schulen.

⁶ In der “Zeit” (vom 18.5.1990, S. 59) wird Gerhard Kurtze, Vorstandsmitglied des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels, mit den Sätzen zitiert: “Die politischen und wirtschaftlichen Veränderungen in den sozialistischen Ländern Ost- und Südosteuropas haben erhebliche Auswirkungen auch auf die Verbreitung deutscher Literatur, der deutschen Sprache und des Informations-Transfers. Noch nie haben so viele Menschen in den betroffenen Ländern nach dem Krieg Interesse gezeigt, Deutsch zu lernen”. Vgl. Ammon (1988, 1990a, 1990b, 1990c, 1990d) sowie Born und Dickgießer (1989).

⁷ Vgl. Greverus (1978). Im Jahre 1989 gaben Touristen aus der Bundesrepublik über 46 Mrd. DM im Ausland aus; die “Süddeutsche Zeitung” überschrieb einen Bericht dazu mit der Zeile “Deutsche bleiben Reiseweltmeister” (Süddeutsche Zeitung, München, vom 23.1.1990, S. 23).

⁸ Zur Geschichte des Faches vgl. Eggers und Palzer (1975), Eggers (1982), Glück (1989, S. 58ff., S. 73ff.).

⁹ Ehnert (1982/89, 1988a), Henrici (1986), Ickler (1984), Werner und Fritz (1975), Wierlacher (1980). Als spezielle Einführungen in die Didaktik des DaF sind die Arbeiten von Desselmann und Hellmich et al. (1981) und Strauss (1984a) zu nennen.

nal inzwischen entgegengebracht wird, ist abzulesen beispielsweise an der Tatsache, daß Harald Weinrich, der Direktor des Münchner Instituts für Deutsch als Fremdsprachenphilologie, Anfang des Jahres 1990 als erster Forscher überhaupt den ehrenvollen Ruf auf die neugeschaffene "chaire européenne" am Collège de France erhalten hat (Le Monde vom 23.2.1990, S. 1 und 5).

Der Bericht der Bundesregierung über "Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt" (1985) nennt für 1982/83 insgesamt 995 Hochschulinstitute für Germanistik im anderssprachigen Ausland, an denen 8.492 Dozenten und insgesamt 91.533 Studierende arbeiteten. Für den Schulbereich nennt dieselbe Quelle 15,08 Millionen Oberschüler mit dem Fach Deutsch (davon etwa zwei Drittel in der Sowjetunion), die von knapp 130.000 Deutschlehrern unterrichtet wurden. 1982/83 vermittelte der DAAD weltweit 353 Lektorate. Dazu kommen bzw. kamen die von der früheren DDR und Österreich entsandten Lektoren. Österreich schickte im Studienjahr 1988/89 100 Lehrer an österreichische und deutsche Auslandsschulen und vermittelte 75 Lektoren an ausländische Universitäten (Muhr, 1989, S. 38), deren Status allerdings problematisch ist (vgl. Giacomuzzi, 1989). Die Zahl der DDR-Lektoren betrug Mitte der 80er Jahre wenigstens 100. 1988 gab es weltweit 150 Goethe-Institute, an denen insgesamt etwa 1000 Fachkräfte arbeiteten (vgl. Jahrbuch 1988/89, S. 17-152, S. 205). Ende der 80er Jahre entsandte die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen etwa 1000 Lehrer an etwa 80 Auslandsschulen (vgl. das Auslandsschulverzeichnis, 1989 und Hammer, 1990). Die Aufwendungen der Bundesrepublik Deutschland für sämtliche Maßnahmen im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik beliefen sich im Jahre 1983 auf knapp 320 Millionen DM. Schwerpunkte der Förderung waren Ägypten, Argentinien, Brasilien, Chile, Frankreich, Italien, Spanien, die Türkei und die USA.¹⁰ Im Laufe der letzten Jahre ist eine größere Zahl zusammenfassender Berichte über die Situation des DaF und der Auslandsgermanistik in einzelnen Ländern oder Länderregionen erschienen, so daß inzwischen die Möglichkeit besteht, sich über die Entwicklungstendenzen und -probleme des Deutschen als Schulfremdsprache und die Forschungsschwerpunkte der Germanistik im Ausland differenziert zu unterrichten.¹¹

¹⁰ Quelle: Statistische Anhänge des "Berichts der Bundesregierung" (1985); vgl. für Näheres Ammon (1988, 1989) und Glück (1986/87). Born und Dickgießer (1989) geben einige Hinweise auf sprach- und kulturpolitische Fördermaßnahmen zugunsten deutschsprachiger Minderheiten in einer Reihe von Ländern.

¹¹ Vgl. z.B. zu Schwarzafrika: Kasprzyk und Ndong (1989); zu Ägypten: Rau (1985,

Studiengänge für DaZ/Ausländerpädagogik gibt es (Stand: 1986) an insgesamt 19 Universitäten und Pädagogischen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland und Berlin-West. Nur wenige von ihnen sind grundständige Studiengänge, die Mehrzahl ist als Aufbau- und Zusatzstudiengang konzipiert. Vielfach ist die personelle Ausstattung so gering, daß das Angebot wie ein Anhängsel an das reguläre Lehrangebot in den Fächern Germanistik, Pädagogik oder Sozialpädagogik wirkt. Studiengänge für DaF gibt es an insgesamt zwölf Universitäten, oft unter anderen Bezeichnungen (z.B. in Gießen "Aufbaustudium Diplomsprachenlehrer", in Hamburg "Sprachlehrforschung, Studienschwerpunkt DaF", in Mainz-(Germersheim) "Diplomstudiengang für Übersetzer und Dolmetscher, Hauptfach DaF", "DaF/Interkulturelle Germanistik" in Bayreuth). Die Ausstattung ist auch hier sehr unterschiedlich, d.h. daß nur ein Teil der Institute, die Studiengänge dieser Art anbieten, dies aus eigener Kraft tun kann.¹² Fernstudienmaterialien für die Lehrerfortbildung in der "Ausländerpädagogik" bietet das Deutsche Institut für Fernstudien (DIFF) in Tübingen an; an den Universitäten Hagen und Kassel wird an solchen Programmen gearbeitet. Die Beschäftigung mit den anders gelagerten Sprachproblemen der Aussiedler aus Osteuropa, die seit etwa 1987 verstärkt in die Bundesrepublik gekommen sind, oder denjenigen der zahlreichen Flüchtlinge aus ost- und außereuropäischen Ländern hat an den Hochschulen meines Wissens noch keine nennenswerten Lehrangebote für Lehrer-Zusatzqualifikationen bewirkt. Im Bereich der Forschung wird dieser Problemkreis bisher in Form von berichtenden Zeitschriftenaufsätzen und empirischen Dissertationen zu Einzelproblemen bearbeitet. In Österreich bestehen an den Universitäten in Graz und Innsbruck Studienangebote im Bereich DaF. Außerdem gibt es an den "Pädagogischen Akademien" Ausbildungsangebote für Pflichtschullehrer im Fach "Ausländerpädagogik" (vgl. Muhr, 1989, S. 33f.; Lau, 1989). Die Studienmöglichkeiten in der früheren DDR, besonders am Herder-Institut der Karl-Marx-Universität Leipzig und an der Sektion Germanistik der Humboldt-Universität Berlin befinden sich gegenwärtig in Um- und Neustrukturierungsprozessen, deren Resultate nicht vorhersehbar sind.

1986); zu Japan: Brenn und Dillmann (1990). Überblicksdarstellungen (mit "Mut zur Lücke", vgl. die Besprechung von Winkler und Freund, 1988): Götze (1987), Sturm (1987) und v. Faber (1984). Zur Geschichte der auswärtigen Kulturpolitik in der Zwischenkriegszeit: Düwell (1976).

¹² Überblicke mit Adressenverzeichnissen in Krumm und Abel (1987, S. 4-20), in Ehnert (1988a) und neuerdings in Ehnert und Schröder (1990).

3. Die germanistische Sprachwissenschaft und das Studium des Deutschen als Fremdsprache und als Zweitsprache

Es ist keineswegs so, daß DaF ein Bereich wäre, in dem es ausschließlich um praktische didaktische und methodische Dinge, um "die Vermittlung" ginge. Die Forschung zu DaF hat in einigen Teildisziplinen der germanistischen Linguistik den Forschungsprozeß mitgetragen und teilweise maßgeblich bestimmt. Dies gilt etwa für die Zweitspracherwerbsforschung, einige Bereiche der Soziolinguistik oder die kontrastive Linguistik. Aber auch zur Forschung über die Grammatik des Deutschen und zur Grammatiktheorie haben Arbeiten aus dem Bereich DaF Wesentliches beigetragen. Insbesondere der Anteil von DaF-Studien für die valenztheoretische Grammatikforschung muß hoch veranschlagt werden. Hervorragend sind dabei die Arbeiten von Helbig und seinen Leipziger Kollegen (vgl. die selektive Personalbibliographie von Helbig, 1989). Die "Lernergrammatik" von Nieder (1987), die "Rezeptive Grammatik" von Heringer (1988a), die "Dependenz-Syntax" von Latour (1985) und die "Deutsche Grammatik" von Engel (1988), ebenso einige Valenzwörterbücher (Helbig & Schenkel, 1983; Schumacher, 1986) sind weitere Beispiele. Es ist kein Zufall, daß wichtige Kontroversen über valenzgrammatische Fragen im DaF-Bereich geführt wurden und werden. Symptomatisch dafür ist die kürzlich als "Leitartikel" publizierte Kritik Helbigs an Welkes "Einführung in die Valenz- und Kasustheorie" (1988) in der Zeitschrift DaF (5, 1989, S. 257-262) und Sauers (1989) Erläuterung, weshalb dieses Buch, das eigentlich als Hochschullehrbuch für DDR-Universitäten konzipiert worden war, für die sprachwissenschaftliche Ausbildung von Auslandsgermanisten von großem Wert ist.

Weitere Beispiele aus einer anderen grammatiktheoretischen Richtung sind der bereits 1974 vorgelegte Entwurf einer probabilistischen "Varietätengrammatik" von Klein, der im Laufe der Arbeit am "Heidelberger Projekt" (s.u.) weiter ausgearbeitet wurde, und Barkowskis "Kommunikative Grammatik" (1986), die eher eine philosophisch-didaktische Abhandlung ist und nur bedingt eine Fortführung des (in der M-Linie) breit rezipierten Handbuchs für den Deutschunterricht mit Arbeitsmigranten (Barkowski, Harnisch & Kumm, 1980) darstellt. Schließlich ist zu erwähnen, daß eine der am weitesten verbreiteten Grammatiken der deutschen Sprache unmittelbar aus dem DaF-Bereich stammt, nämlich die "Deutsche Grammatik für den Ausländerunterricht" von Helbig und Buscha (9. Auflage 1986). Sie trägt ihren Untertitel "für den Ausländerunterricht" nicht zu Unrecht, und

sie wurde systematisch ergänzt durch Übungsmaterial, das – unter direkter Bezugnahme auf diese Grammatik – für den Gebrauch im Unterricht entwickelt wurde (z.B. die "Deutsche Übungsgrammatik" von Helbig & Buscha, 1984). Man hat es hier nach meiner Meinung zu tun mit langjährigen Wechselwirkungen zwischen "Theorie" und "Praxis", die für beide "Seiten" produktiv waren (und sind). Deshalb meine ich, daß der valenzgrammatische Forschungszusammenhang insgesamt mit dem Bereich DaF enger und produktiver verbunden ist als jeder andere. Es gibt also offenkundig eine lebendige und intensive Wechselwirkung zwischen "unspezifischer" germanistischer Sprachforschung und "spezifischer" DaF-Forschung. Ich finde das erfreulich und sehe darin ein Argument gegen die vielen Versuche, starre Grenzen zwischen beidem ziehen zu wollen.

Man kann dieses Argument erweitern. Es gibt unübersehbar viele linguistische Arbeiten zum Deutschen, die potentiell das DaF betreffen. Manchmal wird von ihren Autoren darauf auch hingewiesen, ohne daß dies im DaF-Bereich immer "ankommen" würde. Ein Beispiel ist das Problem der Genuszuweisung für die Substantive, das für die meisten Lernenden des DaF eine große Lernschwierigkeit darstellt und jedem DaF-Lehrer ein Greuel ist. Die Frage, welcher Artikel einem (unabgeleiteten) Substantiv zugeordnet ist, gilt als völlig unsystematisch geregelt und nur durch Auswendiglernen bewältigbar. Neuere Untersuchungen haben nun gezeigt, daß selbst in diesem Bereich eine ziemlich durchgehende Regelmäßigkeit phonologischer, morphologischer und semantischer Art herrscht. Köpcke (1982) hat herausgefunden, daß die phonologische Struktur deutscher Einsilber in der Mehrzahl der Fälle ihr Genus eindeutig determiniert. Wenn man diese phonologischen Regelmäßigkeiten kombiniert mit einer Reihe morphologischer Regeln, die sich auf die Pluralparadigmata beziehen, und einer Reihe semantischer Regeln, die in ihrem Geltungsbereich die phonologischen und die morphologischen Regeln dominieren, läßt sich dieses Problem zwar keineswegs elegant, aber doch durchgängig lösen.

Nun ist dieser kritische Hinweis alles andere als neu, ebenso wie die Replik darauf, daß die linguistische Forschung an den Bedürfnissen des DaF-Unterrichts vorbeigehe und viele ihrer Fragestellungen und Ergebnisse irrelevant für "die Praxis" seien. Diese Kontroverse ist alt, und wahrscheinlich wird man sie nie zu Lösungen hinführen können, die beide Seiten befriedigend finden. Einerseits gibt es keine irgendwie geartete Verpflichtung der Sprachforschung, die Didaktisierbarkeit ihrer Resultate zum Kriterium für ihre Erkenntnisinteressen und Fragestellungen zu machen, und sicherlich wären viele Sprachwissenschaftler auch überfordert, wenn man von ihnen

ernsthaft verlangte, daß sie ihre Arbeitsergebnisse didaktisieren sollen. Sie haben ihren Wert als Resultate der Sprachforschung auch ohne "praktische Verwertbarkeit". Andererseits kann von den Praktikern nicht erwartet werden, daß sie den linguistischen Diskussionen in jede ihrer Verästelungen folgen. Ihre Aufgabe besteht vor allem darin, sich über den Forschungsprozeß auf dem Laufenden zu halten und aufmerksam zu verfolgen, ob er Resultate hervorbringt, die für ihre Zwecke nützlich sein könnten. Um auf das Beispiel zurückzukommen: Köpckes Forschungsergebnisse sind fraglos ein wissenschaftlicher Gewinn. Ob sie aber für die Lösung eines unterrichtlichen Problems taugen, ist eine offene Frage, die mit seinen Hinweisen darauf, daß seine Erkenntnisse von Bedeutung für die Lehre des DaF seien (z.B. S. 1, 2, 8), keineswegs beantwortet ist. Sie könnte nur dadurch beantwortet werden, daß man sie systematisch didaktisiert, in ein entsprechendes Lehrprogramm einarbeitet und empirisch überprüft, ob damit bessere und schnellere Lernfortschritte erzielt werden können.

Als Fazit möchte ich festhalten, daß die sprachwissenschaftliche Forschung im DaF-Bereich die germanistische Sprachforschung insgesamt bereichert und differenziert hat, ohne daß sie durchgängig (vielleicht sogar: nicht einmal im Wesentlichen) praktische Folgen für das Lehren und Lernen des DaF gehabt hätte. Es ist auch sehr schwer abschätzbar, unter welchen Bedingungen sich solche Folgen einstellen; ganz offensichtlich hat die valenzgrammatikalische Forschung solche Folgen gehabt. Aber möglicherweise hat auch Kleins Entwurf einer Varietätengrammatik nicht nur auf die soziolinguistische Theoriediskussion eingewirkt. Die Einsichten, daß Spracherwerbsprozesse dynamischen Charakter haben oder daß Erwerbsstufen nach unterschiedlichen Parametern variieren, sind in der didaktischen Diskussion inzwischen Gemeingut, aber es ist unmöglich anzugeben, aus welchen Quellen diese Einsichten im einzelnen flossen. Damit soll gesagt sein, daß es indirekte, vermittelte Einflüsse der Sprachforschung auf den Sprachunterricht gibt. Die Frage nach dem Zusammenhang von "Forschung" und "Anwendung" relativiert sich somit: Er ist komplexer, als die platte Frage nach der "Praxisrelevanz" jedes einzelnen Details erfassen könnte. Für die "Praktiker" gilt es, den Forschungsprozeß zu verfolgen und zu entscheiden, welche seiner Resultate sich für ihre Zwecke rentieren könnten. Nach meinem Eindruck geschieht das aufs Ganze gesehen immer noch zu selten, was daran liegen mag, daß alte Animositäten zwischen "den Praktikern" (und ihren Zeitschriften-Redakteuren¹³) und "den

¹³ Die einzige Fachzeitschrift aus dem DaF-Bereich, die sich systematisch um ein ei-

Wissenschaftlern" bestehen, die wohl nie völlig abgebaut werden können.

4. Sprachkontaktforschung und kontrastive Sprachwissenschaft

In den 60er und 70er Jahren dominierten in den Studien zur kontrastiven Grammatik strukturlinguistische Themen, insbesondere aus den Bereichen Phonologie, Syntax, Morphologie und Wortbildung. Die ersten größeren Arbeiten zum Vergleich des Deutschen mit einer anderen Sprache waren Moultons Konfrontation des englischen und deutschen phonologischen Systems (1962) und Kufners Vergleich von grammatischen Strukturen der beiden Sprachen (1962, 1971). Sie setzten zunächst die Standards und zogen eine Vielzahl bilateraler sprachstruktureller Vergleiche nach sich. Seit Mitte der 70er Jahre ist eine Vielzahl von Untersuchungen erschienen, in denen einzelne Bereiche der Grammatik und des Wortschatzes des Deutschen mit entsprechenden Bereichen anderer Sprachen verglichen wurden.¹⁴ Zunehmend wurden auch multilaterale Sprachvergleiche für einzelne sprachliche Sachverhalte versucht (vgl. Haarmann, 1980 für eine kritische Diskussion methodischer Probleme). Im Bereich der M-Linie wurde eine Reihe von didaktisierten Vergleichen des Deutschen mit den wichtigsten Migrantensprachen erarbeitet (erschieden bei Schwann, Düsseldorf). In welchem Umfang sie von dem anvisierten Adressatenkreis tatsächlich rezipiert und unterrichtspraktisch fruchtbar gemacht worden sind, ist allerdings schwer zu beurteilen.

Seit einigen Jahren läßt sich eine Umorientierung in den Fragestellungen kontrastiver Studien beobachten. Viele neuere Untersuchungen befassen sich eher mit kommunikativ-pragmatischen Kontrasten in der Verwendung von Sprachen, also mit der Auswahl und konkreten Verwendung bestimmter Ausdrucksmittel, und nicht mehr in erster Linie mit strukturellen Unterschieden. Immer mehr bi- und multilaterale Untersuchungen beispielsweise zu den Abtönungspartikeln (z.B. Weydt, 1981), zur Phraseologie (z.B.

genständiges sprachwissenschaftliches Forschungsprofil jenseits aller (oft vordergründiger) Didaktisierungszwänge bemüht, ist die in Leipzig erscheinende Zeitschrift "Deutsch als Fremdsprache".

¹⁴ Als Beispiel können die Reihen "Deutsch im Kontrast" des IdS (Hrsg. von Ulrich Engel und Manfred Vorderwülbecke) und "Deutsch und Japanisch im Kontrast" (Hrsg. von Tohru Kaneko und Gerhard Stickel) genannt werden, die seit 1982 bzw. 1984 erscheinen (Heidelberg: Groos). Vgl. auch die Bibliographie von Hirschfeld (1984).

deutsch-arabisch: Taraman, 1986; deutsch-ungarisch: Hessky, 1987), zu pragmatischen und soziokulturellen Gegebenheiten belegen diesen Trend. Teilweise behandeln diese Arbeiten Fragen, die weit über Grammatisches im eigentlichen Sinn hinausreichen und zwischenkulturelle Kommunikationsprobleme im breitesten Sinne betreffen, denn: "Für das Verstehen ist ein Wissen über die kulturspezifische Verwendung der Ausdrücke erforderlich" (Rehbein, 1985, S. 30). Für pragmatisch-soziokulturelle Differenzen, die in zwischenkulturellen Kommunikationsprozessen auftreten (können), hat Ehnert (1988b, S. 304) den Ausdruck "Xenismen" verwendet (auch Termini wie "Kulturem" und "Behaviorem" kommen vor, vgl. Ehlich, 1986; Ehnert, 1988b; Pike, 1967).¹⁵ Zwei praktische Beispiele für Probleme dieser Art sind in den Studien von Fabricius-Hansen (1981) und Haddad (1987) behandelt.

Fabricius-Hansen vergleicht das Norwegische (bokmål) und das Deutsche (als Zielsprache) in den Bereichen Lautsystem, Wortschatz, Syntax (Satzgliedstellung) und *sprogbruk* ("Sprachverwendung") miteinander. Als besondere Schwierigkeiten im letztgenannten Bereich diskutiert sie die Höflichkeitsfloskeln des Typs *danke-bitte* und die Regeln für das Duzen und Siezen. Norweg. *ja takk/nej takk* entsprechen ungefähr dt. *ja bitte/kein danke*. Die Wendungen *takk for maten (danke fürs Essen)* mit begleitendem Händedruck für den Gastgeber bzw. die Gastgeberin (mit der Antwortformel *væl bekomme*, ungefähr: *wohl bekomms*) und *takk for sisten* (man sagt das zum Gastgeber einer abendlichen Einladung, wenn man ihn bzw. sie am nächsten Tag sieht), haben im Deutschen keine direkte Entsprechung als Formeln. Man muß mit Umschreibungen operieren und lernen, in welchen Situationen sie in Deutschland überhaupt verwendet werden können. Auch *vær så god, vær så snill* und *ingen årsak* sind schwierig zu übersetzen; sie sind im Deutschen je nach Situation mit *bitte, könnten/würden Sie (bitte/mal), sei/seien Sie so freundlich [...]* bzw. *gern geschehen, macht nichts, ist schon recht so* usw. wiederzugeben (S. 30-32). Eine zusätzliche Schwierigkeit liegt darin, daß die Regeln für das Duzen und Siezen und die Formen der Anrede unbekannter erwachsener Personen, die im heutigen Deutsch gelten, extrem komplex sind und auch für Muttersprachler in bestimmten Situationen ein Anlaß für Verhaltensunsicherheit sein

¹⁵ Ich halte diese Ausdrücke nicht für glücklich gewählt. "Emische" Einheiten sind in der Sprachwissenschaft scharf definierte funktionelle Klassen von Elementen, also systematische Sachverhalte, die durch generalisierende Abstraktionen gewonnen sind. Ich bezweifle, daß kulturelle, soziale und psychologische Gegebenheiten methodisch stringent und mit Nutzen einer solchen genuin linguistischen Kategorisierung unterworfen werden können.

können (vgl. Glück & Sauer, 1990, S. 123-129). Umso mehr sind sie das für Deutschlernende, die aus einer "Duz-Sprache" kommen, in der Höflichkeit und Respekt durch ganz andere sprachliche und nichtsprachliche Mittel ausgedrückt werden. Ähnliches gilt für die Regeln beim Begrüßen und beim Verabschieden.¹⁶

Höflich zu sein ist zwar nicht nur, aber auch eine sprachliche Angelegenheit, und sie sollte in jedem DaF-Lehrprogramm explizit behandelt werden. Deshalb sind kontrastive Studien zu solchen Punkten zweifellos nützlich. Dasselbe gilt für die Fähigkeit, kommentierende Phraseologismen angemessen zu verwenden (im Deutschen z.B. "Gesundheit", "Zum Wohl", "Guten Appetit", "Scherben bringen Glück" oder "Mahlzeit"), was Matta (1988, 1989) fürs Ägyptisch-Arabische und Deutsche kontrastiv untersucht hat.

Haddad untersucht – ausgehend von einer Liste, in der die Grundvalenzen der häufigsten deutschen Verben dargestellt sind – die Sprechhandlungstypen *besuchen/einladen, feiern/gratulieren* und *sich vorstellen/heißen* für das Deutsche und das Arabische. Für jedes der einschlägigen Verben wird die Referenz bestimmt unter Einschluß von "soziokulturellen Hauptmerkmalen" (Haddad, 1987, S. 103f.). Er kann zeigen, daß diese Merkmale auch für die Syntax der berücksichtigten Verben von Bedeutung sind als Variable, die ihre Verwendung beeinflussen. Dabei zeigen sich gravierende Unterschiede zwischen den beiden Sprachen, die direkt mit pragmatischen Unterschieden korrelieren. Man kann dies am Äußerungstyp *jemanden einladen* illustrieren. Im Deutschen bedeuten Sätze wie *Besuchen Sie mich doch mal, komm doch mal bei mir vorbei* u.ä. keineswegs, daß der Angesprochene damit aufgefordert ist, am selben oder folgenden Tag den Sprecher unangemeldet in seiner Wohnung aufzusuchen und daß er dann eine freundliche Begrüßung und ausgedehnte Bewirtung erwarten kann. Dafür ist es normalerweise notwendig, daß ein fester Besuchstermin abgemacht und ein Hinweis darauf gegeben wird, ob dem Besucher eine Mahlzeit angeboten werden wird, ob noch andere Gäste eingeladen sind, ob der Rahmen formell oder ungezwungen ist (Kleidung, Art der Geschenke) u. dgl. Im Arabischen hat der entsprechende Äußerungstyp andere pragmatische Implikationen. Sie beruhen auf einer viel höheren sozialen Bewertung von persönlichen Beziehungen und Gastfreundschaft im Alltag. Der deutsche

¹⁶ Vgl. die Beiträge in Coulmas (1981) sowie Heeschen (1985), Henrici & Herlemann (1986), Hinnenkamp (1989, S. 6ff.) und Osterloh (1986). Die Rolle von Gesten in der Kommunikation zwischen deutschen und türkischen Kindern hat Rehbein (1981) kontrastiv untersucht.

Ausdruck *guter Bekannter* wäre im Arabischen in der Regel mit *Freund* bzw. *Freundin* oder *Bruder* bzw. *Schwester* wiederzugeben, und wenn eine Person eine andere, zu der eine solche Beziehung besteht, unangemeldet zu Hause aufsucht, so kann sie erwarten, daß der unverhoffte Gastgeber seine augenblickliche Tätigkeit unterbricht, den Besucher hereinbittet und zum Sitzen auffordert, ihm zu Trinken und zu Essen anbietet und ihm seine Zeit widmet. Es kann zu folgenreichen Kommunikationskonflikten kommen, wenn man die einschlägigen Regeln der jeweils anderen Seite nicht beachtet, weil man sie nicht kennt, und die eigenen Regeln für allgemeingültig hält.

5. Empirische Untersuchungen zum Spracherwerb

Fast alle wichtigen empirischen Studien zum Erwerb des DaF kommen aus der M-Linie. Die erste Gruppe stammt aus den 70er Jahren: das "Heidelberger Projekt" (vgl. Klein & Dittmar, 1979), in dessen Verlauf auch grammatiktheoretische Entwürfe entstanden sind (s.o.), das Wuppertaler Projekt "Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter" (ZISA, vgl. Clahsen, Meisel & Pienemann, 1983), die Essener Untersuchungen zur Sprachentwicklung türkischer (Meyer-Ingwersen et al., 1977) und jugoslawischer Schüler (Stölting et al., 1980), die Mainzer Studie über den Erwerb des Deutschen durch jugoslawische Migranten (Orlović-Schwarzwald, 1978) sowie Keim (1978, 1984) zum Spracherwerb türkischer Migranten.¹⁷ Diese Untersuchungen ermöglichten erste Einblicke in die Struktur des ungesteuerten Zweitspracherwerbs bei Schülern und Erwachsenen, namentlich in der Frage der Reihenfolge des Erwerbs bestimmter struktureller Ausdrucksmittel. Sie alle berücksichtigten auch "sprachexterne" (soziologische, psychologische usw.) Faktoren in der Formulierung ihrer Fragestellungen und bei der Interpretation ihrer Daten, wodurch sie sich konzeptionell von "universalistischen" Untersuchungen unterscheiden, die sich ausschließlich auf "inersprachliche" Sachverhalte bei der Beschreibung und Erklärung von Zweitspracherwerb stützen wollen (z.B. Felix, 1982; Wode, 1981, 1988).

Eine einschlägige Langzeitstudie, in der der ungesteuerte Erwerb einzelner struktureller Einheiten (z.B. mehrteilige Verbformen, die Kopula, die Stellung von Negationen und Verben oder Inversion und Satzklammer) an neun Informanten über einen Zeitraum von sechs Jahren hinweg beobachtet wurde, ist die Dissertation von Rieck (1989); sie gehört noch in den Zusam-

menhang des "Heidelberger Projekts". Rieck stellte fest, daß der Erwerbsprozeß bei den untersuchten Variablen sehr uneinheitlich verlief. Einige Probanden wiesen bereits nach wenigen Jahren durchgängige Fossilierungserscheinungen auf (völliger Lernstillstand im Deutschen), andere wiesen Fossilierungen in bestimmten Bereichen auf, denen Lernfortschritte in anderen Bereichen gegenüberstanden, wieder andere zeigten über den gesamten Beobachtungszeitraum kontinuierliche Fortschritte im morphologisch-syntaktischen Bereich. Diesen Sachverhalt hat Hinnenkamp (1989, S. 29) *Mixoglossie* genannt: "ein Sprachgebrauchs- und Sprachkenntnisprofil, das vom typisch fossilisierten 'Gastarbeiterdeutsch' bis zur akzentfreien Deutschbeherrschung und zu [...] Zweisprachigkeit aller möglichen Schattierungen rangiert" (vgl. auch ebd., S. 59). Rieck erklärt seine Ergebnisse mit Unterschieden in der individuellen Lern- und Lebenssituation. – Die Hoffnung, daß solche Befunde direkt in didaktische Programme umgesetzt werden könnten, erfüllte sich jedoch nur bedingt. Es ist offenbar nicht der Fall, daß empirische Befunde über den Verlauf ungesteuerter Spracherwerbsprozesse direkt umgesetzt werden können in die grammatische Progression von Sprachkursen.

Die Bedeutung des Spracherwerbs in der Erstsprache für den Erwerb von DaZ bei Migrantenkindern wurde zu Beginn der 80er Jahre breit diskutiert. Den argumentativen Hintergrund für die Forderung, daß die Schulen die Entwicklung der muttersprachlichen Fähigkeiten bei Migrantenkindern zu fördern hätten, bildeten Arbeiten des Sprachpsychologen Jim Cummins. Cummins hatte bei Kindern aus britischen und nordamerikanischen Sprachminderheiten beobachtet, daß Defizite beim Erstspracherwerb zu Defiziten beim Zweitspracherwerb führen können, und er betonte nachdrücklich, daß Spracherwerb unter strukturellen *und* funktionalen Aspekten zu untersuchen sei (vgl. z.B. Cummins, 1979, 1984; Yletyinen, 1982). In die sprachen- und bildungspolitische Diskussion geriet Cummins' *Interdependenz*-Konzept, weil sich aus ihm die Forderung ableiten ließ, daß Migrantenkindern Schulunterricht in ihrer Erstsprache anzubieten sei: die "Sprache der Schule", die *cognitive/academic language proficiency*¹⁸ voraussetze bzw.

¹⁷ Listen von Forschungsprojekten, die bis zur Mitte der 80er Jahre reichen, finden sich bei Henrici (1986, S. 397-400) und Kutsch (1985, S. 39-41).

¹⁸ Normalerweise wird dieser Ausdruck mit "kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten" übersetzt. Baur und Meder (1989, S. 120f.) schlagen den Terminus "sekundäre Sprachfähigkeiten" vor. Sie "wollen damit zum Ausdruck bringen, daß der Erwerb von sprachlichen Fähigkeiten, die an Lesen und Schreiben gebunden sind, als durch didaktische Unterweisung sekundär erworbene Fähigkeiten angesehen werden können im Unterschied zu kommunikativen Fähigkeiten, die durch soziale Interaktion erworben werden können, ohne daß es spezifischer Unterweisung bedarf". Vielleicht wäre

entwickle, könnten Migrantenkinder nur erwerben, wenn sie ihnen in ihrer Erstsprache angeboten würde. Nur solche Kinder, die auch in ihrer Erstsprache schriftsprachliche Fähigkeiten ausbilden könnten, haben nach dieser Annahme die Möglichkeit, den schulischen Anforderungen an Konzeptualisierung, an die Ausbildung zusammenhängender Begriffssysteme, an das Abstraktionsvermögen, an die Fähigkeit zu metalinguistischen Operationen und zur Dekontextualisierung sprachlicher Äußerungen zu genügen. Wenn nun die Schule die sprachliche Entwicklung in der Erstsprache ignoriert und die sprachliche Entwicklung in der Zweitsprache auf den schriftsprachlichen Aspekt konzentriert, zu dessen Entwicklung vielen Migrantenkindern die sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen im Deutschen einfach fehlen, sind gravierende Defizite programmiert.

Den Höhepunkt der öffentlichen Diskussionen in der Bundesrepublik Deutschland über diese Probleme bildete das "Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht", das erstmals 1983 veröffentlicht wurde (*Deutsch lernen*, 1, 1983, S. 75-95). Dort wurden weitreichende (wenn auch z.T. nicht ganz unproblematische) bildungspolitische Forderungen vorgetragen, die letztlich – bedauerlicherweise – keine durchschlagenden Konsequenzen in der Schulpolitik hatten.¹⁹ Eine bittere Einschätzung der Folgen, die die systematische Vernachlässigung der Erstsprachen von Migrantenkindern in den Schulen der deutschsprachigen Länder nach sich zieht, formulierten Öktem und Öktem: "Dies ist eine institutionelle Zerstörung der Muttersprache, verbunden mit institutioneller Verdummung der ausländischen Kinder" (1985, S. 94). In der sprachpädagogischen Forschung werden die Anstöße, die diese Debatten gegeben haben, ernster genommen als von den Bildungspolitikern, etwa in dem von Apeltauer (1987) herausgegebenen Sammelband zum gesteuerten Spracherwerb ausländischer Kinder.

der Ausdruck "schriftsprachliche Fähigkeiten" noch angemessener, denn es geht ja darum, Strukturen und Funktionen von Sprache in ihrer geschriebenen Form zu erlernen. – Vgl. hierzu auch die sehr sensible Beschreibung und Interpretation der Schreibleistungen und -probleme türkischer Kinder von Kuhs (1984). Nach ihrer Auffassung hat die systematische Nichtbeachtung der muttersprachlichen Fähigkeiten direkte Auswirkungen auf die gesamte Sprachentwicklung dieser Kinder. Die besonderen Probleme dieses Aspekts von Spracherwerb sind in der neueren schriftlinguistischen Forschung ausführlich untersucht worden; vgl. z.B. Andresen (1985), Günther (1988).

¹⁹ Vgl. BAGIV (1985) (dort ist auf S. 13-42 eine zweite, revidierte Fassung des "Memorandum" abgedruckt); die Beiträge in dem Themenheft "Muttersprachlicher Unterricht" von *Deutsch lernen* (4, 1983); Glück (1984, 1985); Rixius & Thürmann (1987).

Apeltauer betont in seinem einleitenden Beitrag die große Bedeutung der Muttersprache für den Erwerb der Zweitsprache und stellt fest, daß "ein hoher Sprachentwicklungsstand in der Muttersprache als günstige Voraussetzung für den Zweitspracherwerb" zu gelten habe (1987, S. 33). Steinmüller (1987) fand bei der Untersuchung von 70 Schülern der Klassenstufe 7 in Berlin heraus, daß die Sprachkenntnisse in der Erstsprache Türkisch und in der Zweitsprache Deutsch deutlich miteinander korrelieren: Je besser die Türkischkenntnisse der Schüler entwickelt waren, desto höher waren auch ihre Leistungen im Deutschen. Ähnliche Ergebnisse erbrachte die Studie von Schwenk (1988), in der Nacherzählungen in deutscher und türkischer Sprache von türkischen Kindern in Deutschland und "Rückkehrerkindern" miteinander verglichen wurden. Baur und Meder (1989) versuchen, die Interdependenzannahme an drei Gruppen griechischer, jugoslawischer und türkischer Schüler der Jahrgangsstufen 5 bis 10 in Nordrhein-Westfalen empirisch zu überprüfen. In einer Pilotstudie fanden sie diese Annahme bestätigt: "Wir können mit großer Sicherheit sagen, daß in allen drei Nationalitäten bessere Muttersprachenkenntnisse mit besseren Deutschkenntnissen einhergehen [...]: gute Muttersprachenkenntnisse werden demnach nicht anstelle oder auf Kosten des Deutschen als Zweitsprache erworben, sondern unterstützen dessen Erwerb" (Baur & Meder, 1989, S. 130). In ihrer Hauptuntersuchung wurden die Hypothesen der Pilotstudie im großen und ganzen bestätigt (Baur & Meder, 1991).

Eine weitere einschlägige Untersuchung zur Wortschatzentwicklung bei Migrantenkindern, die empirische Befunde zum Problem der bilingual defizitären Sprachentwicklung bei Migrantenkindern erbrachte, wurde an der Universität Bremen durchgeführt. Sie litt unter sehr schlechten äußeren Bedingungen und soll hier stellvertretend für viele andere Untersuchungen vorgestellt werden, die aufgrund unzureichender Förderung ganz vom persönlichen Engagement ihrer Mitarbeiter abhängig waren und sind. In diesem Projekt ging es um die Frage, in welchen Bereichen Migrantenkinder in welcher Sprache über welchen Wortschatz verfügen. Die Probanden waren türkische Grundschul Kinder in Bremen und in der Türkei. Die Annahme, daß "interferenzlinguistische Einsichten den DaF-Erwerb entkomplizieren" (Hepsöyler & Liebe-Harkort, 1988, S. 31f.), wurde zurückgewiesen. Ausführlich referieren und kritisieren sie die gängigen Sprachstandstests, in denen normalerweise nur Sprachfähigkeiten im Deutschen, nicht aber der Entwicklungsstand der Kinder in ihrer Muttersprache getestet werde. Dies muß nach Meinung der Bremer Forscher zwangsläufig zu verzerrten Ergebnissen führen (S. 46ff.). Ihre leitenden Annahmen lagen darin,

1. daß ein enger Zusammenhang zwischen Wortschatz und Begriffsreper-toire besteht,
2. daß der sprachliche und kognitive Entwicklungsstand von Migrantenkin-dern im schulischen Bereich oft falsch eingeschätzt wird und
3. daß die Sprachentwicklung in beiden Sprachen interdependent ist (S. 10).

Sie fanden heraus, daß die Probandengruppe einen erheblich geringeren Wortschatz aufwies als die deutschsprachige Kontrollgruppe, und zwar nicht nur in den einzelnen Durchschnitten, sondern auch in der Streuung, d.h. daß die leistungsschwächsten deutschen Schüler bessere Ergebnisse erzielten als die besten türkischen Kinder. Dasselbe Resultat ergab sich beim Vergleich mit einer Gruppe von türkischen Kindern, die in der Türkei zur Schule gingen. Weiterhin stellten sie fest, daß in der Probandengruppe keine klare sprachliche Entwicklung von Schuljahr zu Schuljahr festzustellen war und häufig Schüler höherer Klassen schlechtere sprachliche Leistungen erbrachten als solche aus den Anfangsklassen, während bei den Vergleichsgruppen eine kontinuierliche Entwicklung zu beobachten war. Andererseits lagen die Fähigkeiten der türkischen Erst- und Zweitklässler in ihrer Muttersprache eher über denjenigen im Deutschen, während es bei türkischen Schülern der Klassenstufen 3 und 4 tendenziell umgekehrt war. Dieser Befund falsifizierte eine der Ausgangshypothesen des Projekts über "die Muttersprachendominanz in den unteren Klassen, die wir viel gravierender sehen, als der Test vermuten läßt" (S. 190). In einem Folgeprojekt, in dem einige methodische Parameter verändert werden, soll dieser spezielle Punkt gründlicher untersucht werden (S. 191ff.). Das Fazit des Projekts ist deprimierend:

"Wenn die Schule für bestimmte Schülergruppen zu wenig sorgt, ihre besonderen Belange ausklammert, dann kann das – geschieht es grundsätzlich – zur gedanklichen Verwahrlosung dieser Schüler und damit auch zur emotionalen und sozialen Desorientierung bzw. Verkümmierung führen. Für die beteiligten Kinder und Jugendlichen ist dann die schulische Unterversorgung entscheidend in ihrem persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Werdegang." (S. 8)

6. Pragmatische und interaktionistische Forschungsansätze

Im Laufe der 80er Jahre hat die Forschung über den Erwerb des Deutschen verstärkt ethnomethodologische (Harold Garfinkel, Harvey Sacks, Aaron Cicourel) und interaktionistische Theorieansätze (vgl. z.B. Asante et al., 1979) rezipiert und anzuwenden versucht. Kutsch und Desgranges (1985,

S. 1, 7) sprachen gar von einer "interaktionellen Wende". Vielbeachtete Versuche waren die von Janussek und Stölting (1982) bzw. Rehbein (1985) herausgegebenen Sammelbände zur "Handlungsorientierung im Zweitspracherwerb" bzw. zur "Interkulturellen Kommunikation", in denen sich auch Übersichtsartikel über diese Forschungsrichtung befinden (Rehbein, 1985; Streeck, 1985), sowie die "Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation" (Redder & Rehbein, 1987).

Das Saarbrücker DFG-Projekt "Gastarbeiterkommunikation" war ein Versuch, solche handlungs- und interaktionsorientierten Modelle in einer empirischen Untersuchung über Spracherwerbsprozesse zu verwenden. Es soll hier vorgestellt werden als ein Beispiel für solche Projekte, in denen "weiche" Erhebungstechniken ausprobiert worden sind.

Das Saarbrücker Projekt beschäftigte sich mit dem Verlauf und den Ergebnissen des ungesteuerten Spracherwerbs (gesprochenes Saarländisch) von türkischen und italienischen Kindern und erhob Vergleichsdaten von gleichaltrigen deutschen Kindern. Der Beobachtungszeitraum umfaßte zwei Jahre (1982-1984). Die Untersuchungshypothese bestand (anders als in den erwähnten Projekten aus den 70er Jahren) darin, daß die Abfolge des Ausdrucksmitterwerbs nicht von einer internen strukturellen Logik bestimmt sei, die es zu entdecken gelte, sondern von der konkreten Interaktion als wesentlichem Faktor für Ablauf und Struktur des Erwerbsprozesses. Dieser Lernfaktor hängt nach ihrer Auffassung weniger von internen Lernbedingungen als von externen Sozialbedingungen ab (vgl. Rath et al., 1987, S. 364). Im einzelnen untersuchte man den Erwerb von "Diskursfähigkeiten" (Erzählen, Beschreiben, Berichten), "Dialogfähigkeiten" (Gesprächsorganisation, Verfahren der Verständnissicherung, Techniken der Gesprächssteuerung) und andere komplexe sprachliche Handlungsmuster wie Selbstkorrekturen und Argumentations- und Begründungsstrategien (vgl. Kutsch & Desgranges, 1985, S. 14 ff.) Bei der Datenerhebung wurde auf Elizitierung, auf die situative und interaktive Steuerung der aufgenommenen Gespräche verzichtet (vgl. Rath et al., 1987, S. 342). Man versuchte, dem "Natürlichkeitspostulat" (S. 369) durch "teilnehmende Beobachtung" Genüge zu tun und die Maximen der Konversationsanalyse bereits bei der Datenerhebung methodisch zu beachten (vgl. Kutsch, 1985, S. 28f.). Dabei erhebt sich allerdings die Frage, in welchen Maße die so gewonnenen Daten miteinander überhaupt noch vergleichbar sind. Weiterhin ist zu fragen, ob der Verzicht darauf, mit den Kindern auch in ihrer Muttersprache zu sprechen (und sei es nur in Form von klärenden Nachfragen auf unverständliche deutschsprachige Äußerungen) bzw. ihnen zu gestatten, sie zu verwenden, diesem

Postulat nicht direkt zuwiderläuft.²⁰

Der Projektbericht (Rath et al., 1987) besteht im wesentlichen aus Transkripten von Gesprächen, Erzählungen und Beschreibungen, die sich über 325 Seiten erstrecken. Paralinguistische Erscheinungen werden in einer besonderen Zeile systematisch erfaßt. Die dokumentierten Texte decken ein breites Spektrum von Interaktionsanlässen und -themen ab, und es gelingt den Autoren, ihren – schon damals auch von vielen anderen Forschern (z.B. McLaughlin, 1982) vertretenen – Standpunkt zu begründen, daß Untersuchungen, die nur nach strukturellen oder auch nur nach pragmatischen Faktoren für Zweitspracherwerbsprozesse suchen, zu kurz greifen: "Lexik und Syntax werden nicht 'erst' gelernt und 'dann' angewendet, sondern jede Äußerung ist gleichzeitig eine Probe und ein Vollzug, Reflex eines Lernstadiums und ernsthafte Praxis" (Rath et al., 1987, S. 363). In der Tat kann Spracherwerb nicht schematisch als Durchlaufen einer Serie von Erwerbsstadien in einer mehr oder weniger fixen Reihenfolge aufgefaßt werden, sondern muß als dynamischer Prozeß verstanden werden. Die einzelnen Erwerbsschritte, die man bei der Interpretation der Daten dann herausanalysieren kann, folgen wohl kaum in einer strikten Reihenfolge aufeinander, sondern überlagern einander und sind von inneren wie äußeren Faktoren (z.B. kommunikativen Interessen oder Zwängen, die für einen einzelnen Lernenden wichtig sind), stärker abhängig als von rein sprachlichen Gegebenheiten (z.B. der relativen Komplexität einzelner Strukturmuster).

Ein zweites Beispiel für diese Forschungsrichtung ist der Entwurf einer "interaktionalen Soziolinguistik" als Beitrag zu einer "Soziolinguistik der interkulturellen Kommunikation" von Hinnenkamp (1989). Es handelt sich dabei nicht um eine empirische Untersuchung, sondern um einen Versuch, anhand einiger Beispiele aus dem DaF-Bereich einschlägige Theorien zu illustrieren und weiterzuentwickeln. Ausdrücklich wird dort eine "kontrastive Pragmatik" (S. 6f.) gefordert, in der die Verwendungsbedingungen von situativen Äußerungen in Sprachvergleichen zu untersuchen seien. Hinnen-

²⁰ Denn es ist zu fragen, wie überhaupt erfolgreich kommuniziert werden kann, wenn die erste (und womöglich für viele Themen wichtigere, weil besser beherrschte) Sprache eines Gesprächspartners systematisch bei der Beobachtung seiner Kommunikationsstrategien und -fähigkeiten ausgeschlossen wird. Hier kann eine vielfach geäußerte Forderung in einer Formulierung von Fritsche (1985) noch einmal zitiert werden: "Eine, wenn auch sicher nicht die einzige Voraussetzung wäre die Zweisprachigkeit zumindest der Lehrenden, oder der im Bereich der Sprach- und Kulturarbeit mit Ausländern Arbeitenden. Dieses Erfordernis betrifft nicht die Möglichkeit, kontrastiv zu arbeiten, sondern die Möglichkeit, an den bisherigen Erfahrungen, speziell den Lernerfahrungen der Lerner anzuknüpfen" (1985, S. 66).

kamp stellt sich in die Tradition der *Ethnographie der Kommunikation* und späterer interaktionistischer Kommunikationsmodelle (Dell Hymes, Erving Goffman, John J. Gumperz). Als ein wichtiges Forschungsproblem betrachtet er die Explikation von "kulturgebundenen Inferenzen, [...] kulturgebundene[n] Schlußfolgerungen, Annahmen und Interpretationen der Kommunikationsparteien zur aktuell ablaufenden Kommunikation" und von "Kontextualisierungshinweisen", aus denen sich "Schemata von Hintergrundwissen" rekonstruieren lassen (S. 9), was er mit einem ausgefeilten methodischen Instrumentarium zu analysieren sucht. Die Beschränkung interaktionistischer Analysen auf Mikrostrukturen versteht er als Mangel. Deshalb möchte er auch die sozialstrukturellen Rahmenverhältnisse im weiteren Sinne berücksichtigen:

"Denn die moralische und wie immer geartete Ordnung der Gesellschaft ist letztendlich noch nicht allein ableitbar aus den regelgeleiteten Alltagsaktivitäten ihrer Mitglieder [...]. Interaktionale Soziolinguistik [...] will auch die *Ressourcen* und – viel wichtiger – die *symbolische Reproduktion der sprachlichen wie außersprachlichen Ressourcen* im Vollzug des verfügbaren Mitteleinsatzes in die Kommunikationsanalyse mit einbeziehen und erklärbar machen." (S. 45, Hervorhebungen im Original)

Bei diesem Versuch stützt er sich wesentlich auf Bourdieus Kategorie des *Habitus*, d.h. kollektiver Wahrnehmungs- und Handlungsschemata (*symbolische Kapitalien* auf dem *linguistischen Markt*), die einzelne Individuen zu Mitgliedern bestimmter Kulturen, Landsmannschaften, Klassen, Schichten usw. machen. Daß dieser Ansatz für die Untersuchung sprachlich-kultureller Kontakt- und Konfliktsituationen hochinteressant ist, steht außer Zweifel:

"Die Sprache wirkt durch die ganze soziale Person, aber erst mit der sozialen Praxis ist die Sprache Kommunikation, erst mit der Kommunikation dringt Gesellschaftsstruktur in die Sprache vor, wird das Individuum zur sozialen Person. Strukturen allein strukturieren noch nicht. Die soziale Person erst sorgt dafür." (S. 55)

Das gilt zweifellos für sprachliche wie ideologische wie gesellschaftliche Strukturen, und es ist die Regel, daß das "symbolische Kapital", das Nicht-Muttersprachler, vor allem aus den sozialen Unterschichten, auf den "linguistischen Markt" zu bringen imstande sind, von den Einheimischen für wenig wertvoll gehalten wird. In seinen Detailanalysen beschäftigt sich Hinnenkamp mit Verfahren, die zur "Reparatur" kommunikativer Pannen in interkulturellen Kontakten angewendet werden (können),²¹ aber auch mit (ge-

²¹ Eine ausführliche Darstellung der einschlägigen Diskussion zu diesem Punkt mit Schwerpunkt auf methodischen Fragen findet sich bei Dausendschön-Gay et al.

zieltem?) Aneinander-Vorbeireden und dem Überspielen von Mißverständnissen oder Nichtverstehen (beides kann konfliktvermeidend sein) und einem Sachverhalt, den man als kommunikativen Mord bezeichnen kann. Ein kommunikativer Mord liegt dann vor, wenn irreversible sprachliche Diskriminierungsakte begangen werden, dem Gegenüber "das Gesicht geraubt" wird. Hinnenkamp analysiert diesen Fall am Beispiel eines Bettlers, der einem fremdländisch aussehenden und mit Akzent sprechenden Passanten, welcher sich im Laufe eines Dialogs durchaus als spendierwillig einstufen läßt, unvermittelt die Frage stellt "Türkischmann Du?".

Eine weitere große Studie mit vergleichbaren theoretisch-methodischen Hintergründen, die hier wenigstens erwähnt werden soll, ist Kotthoffs Arbeit über konversationelle Routinen im Deutschen und Amerikanischen (1989); sie unterscheidet sich von Hinnenkamps Arbeit dadurch, daß sie sehr viel stärker empirisch ausgerichtet ist und auf einer breiten Materialgrundlage demonstrieren kann, daß die fraglichen Beschreibungs- und Analysekonzepte nicht nur als sprachtheoretische Modelle interessant sind.

Nur hinweisen kann ich darauf, daß im Laufe der 80er Jahre auch eine ganze Reihe internationaler Forschungsvorhaben und Modellversuche zu Sprach- und Bildungsproblemen von Migranten durchgeführt worden sind, vor allem multilaterale Projekte auf EG-Ebene (vgl. z.B. den Bericht von Reich, 1990). Ende 1989 hat die Deutsche Forschungsgemeinschaft ein Schwerpunktprogramm zum Thema "Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung" (FABER) eingerichtet, das auch sprachliche Aspekte berücksichtigen wird. Über Arbeitsergebnisse kann natürlich noch nicht berichtet werden. Eine kurze Beschreibung des FABER-Programms ist in *Deutsch lernen* (1, 1990, S. 70-88) abgedruckt.

7. Didaktische Aspekte: Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache als Lehrgegenstände

Noch vor 20 Jahren war das Angebot an Lehrbüchern und Lehrmaterialien für DaF begrenzt und leicht überschaubar. Neben "dem Schulz-Griesbach" (1. Aufl. 1955; dieses Werk wird gelegentlich auch heute noch verwendet) spielte bis 1970 nur das Lehrwerk "Deutsch für Ausländer" von Hermann Kessler (10. Aufl. 1971) eine größere Rolle.²² Seither hat sich der Lehrwerk-

(1986). Vgl. auch Streeck (1985).

²² Vgl. Delmas und Vorderwülbecke (1982, S. 191-196). Eine ausführliche Diskussion der verschiedenen Lehrmethoden findet sich bei Henrici (1986, S. 118-180, mit einer

markt erheblich ausdifferenziert. Eine nähere Darstellung und Würdigung einzelner Lehrprogramme aus der Zeit seit 1970 kann hier nicht erfolgen.²³ In didaktischer Hinsicht lassen sich zwei Phasen unterscheiden. In den 70er Jahren erschien eine Reihe von Lehrwerken, die audiolingual-audiovisuellen Methoden verpflichtet waren und Sprachlabor, Diaprojektor, Schallplatte und Tonband als entscheidende Lehr- und Lerninstrumente verstanden. Die Landeskunde wurde als expliziter Unterrichtsgegenstand "entdeckt". Delmas und Vorderwülbecke sprachen davon, daß im Laufe der 70er Jahre eine "Verlandeskundlichung des Sprachunterrichts" stattgefunden habe (1982, S. 199). Um 1980 kam es, genauso wie in der empirischen Forschung, zu einer Umorientierung, die gelegentlich als "kommunikativ-pragmatische Wende" apostrophiert wird. In Lehrwerken aus dieser Periode spielen programmatische Stichwörter wie "Handlungskompetenz in der Fremdsprache" und "situative Einbettung" eine zentrale Rolle. Sie sind als unmittelbarer Ausfluß der Fortschritte auf dem Gebiet der linguistischen Pragmatik und der Interaktionsforschung zu sehen, oft allerdings vermittelt durch entsprechende Diskussionen in den großen Fremdsprachenphilologien. In manchen Fällen ist diese kommunikativ-pragmatische Orientierung etwas extrem geraten; gelegentlich ist "das Gütesiegel 'kommunikativ' [...] ein Synonym für 'modern' und 'fortschrittlich' geworden" (Wilms, 1990, S. 100). Es gibt Lehrwerke, bei denen man den Eindruck hat, als sei das Erlernen des DaF reines Spiel und multimediale Freizeitvergnügung. Ein Beispiel dafür ist das Werk "Sprachbrücke" (1987), in dem die Farbe lila dominiert, Radiergummis, Bleistifte und andere Schreibtischutensilien dialogisch tätig werden und wo es überhaupt sehr lustig zugeht; man muß nur bereit sein, den didaktischen Humor der Lehrbuchverfasser auch lustig zu finden, was in der Fachwelt nicht durchgängig der Fall war (vgl. die kritische Besprechung von Bosselmann-Cyran & Wigger, 1988). – Aktuelle zusammenfassende Darstellungen der Diskussion über die Lehre des DaF (Götze & Pommerin, 1989) und des DaZ (Barkowski, 1989) samt Auswahlbibliographien finden sich im "Handbuch Fremdsprachenunterricht" (Bausch et al., 1989). Einen Überblick über die anwendungsbezogene Forschung in der DDR (1970-1987) gibt Caspar (1988).

Die erwähnte Differenzierung der Lehrwerkproduktion hatte auch sozial-

umfangreichen Bibliographie).

²³ Vgl. die verschiedenen Auflagen des "Mannheimer Gutachtens" (Engel et al., 1977ff.) und der Gutachten "Deutsch für ausländische Arbeiter" (Barkowski et al., 1980 ff.) und die rege Rezensionstätigkeit zu Lehrwerken in den Fachzeitschriften.

politische Ursachen, denn die Zielgruppen des Unterrichts im DaF vergrößerten sich im Laufe der 60er Jahre erheblich und wurden allmählich als uneinheitlich erkannt. In der M-Linie mußte auf die Bedürfnisse der Arbeitsmigranten reagiert werden. So kamen Lehrwerke für Erwachsene zustande, mit denen in betrieblichen und außerbetrieblichen Kursen gearbeitet werden sollte (ein berühmt-berüchtigtes Beispiel ist "Hallo Kollege", 1972). Viele Betriebe ließen Glossare und einfachste Lehrmaterialien erstellen, um ihre besonderen Probleme mit sprachunkundigen Mitarbeitern zu lindern (Beispiel: das Heftchen "Sag es deutsch" der Ruhrkohle AG, 1976). Dazu kam eine Vielzahl von Lehrwerken für Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien auf den verschiedenen Stufen des Schulwesens, oft eingesetzt in Vorbereitungsklassen und "Förderkursen" verschiedener Art (Beispiele sind "Los!", 1974 und Eckes & Wilms, 1975) und nicht beschränkt auf den eigentlichen DaF/DaZ-Unterricht. Denn man war mit dem Problem konfrontiert, daß bei vielen Schülern nicht nur im Schulfach Deutsch, sondern in allen Schulfächern sprachliche Mängel auftraten und spezielle Förderungsmaßnahmen notwendig machten (vgl. die Beiträge in Hohberg, 1983). So entstanden fachgebundene Sprachführer und Sprachhilfen, z.B. für den Mathematikunterricht (Lörcher, 1981). Probleme der Sprachausbildung im Zusammenhang mit der beruflichen Erstausbildung nichtdeutscher Jugendlicher in der BRD ("Sprachliches Lernen im Fachunterricht") referieren zusammenfassend die Beiträge in dem thematischen Schwerpunktheft (2-3, 1989) von *Deutsch lernen*. Die besonderen Lernprobleme ausländischer Berufsschülerinnen in kaufmännischen Berufen sind von Schmitz-Dahm (1988) auf der Basis von 43 biographischen Interviews erörtert. Weiterhin wurden Lehrprogramme für spezielle Adressatengruppen wie Analphabeten (z.B. Paleit, 1987), Teilnehmer mit besonderen beruflichen Bedürfnissen, Frauen (z.B. Gürkan, Laqueur & Szablewski, 1986) und andere Zielgruppen erarbeitet.

Andererseits haben sich auch die Interessentengruppen für DaF in der A-Linie differenziert, und die Gruppe derjenigen, die vor allem aus beruflichen Gründen Deutsch lernen wollen und dabei die erforderlichen Fachsprachenkenntnisse anstreben, hat sich erheblich vergrößert. Der wichtigste Lernort für diese Gruppe waren und sind die Goethe-Institute und die Universitäten im Ausland. Ihnen steht inzwischen ein differenziertes Programmangebot für Fachsprachen des Deutschen zur Verfügung, vor allem im Bereich der naturwissenschaftlich-technischen Fächer, der Medizin und der Dienstleistungsberufe. Beispiele sind der "Kommunikationskurs Tourismus" (Prior & Zhu, 1986), das Lesebuch "Fachsprache Wirtschaft" (Behne-Oswald,

1987),²⁴ Deutsch-Lehrbücher für Mediziner (z.B. Birkenfeld & Roscheck, 1980, 1983), Techniker (z.B. Autorenkollektiv, 1986), Naturwissenschaftler und Mathematiker (z.B. Mangold, 1985), Büroberufe (z.B. Luscher & Schäpers, 1989) und Musiker (z.B. Barber, 1985).

Erst Anfang der 70er Jahre begann man damit, die besonderen Probleme des DaF-Unterrichts für Migrantenkinder systematisch zu bedenken. In der Anfangsphase entstanden eine Reihe von Übersichtsdarstellungen und viele Praxisberichte zur *Ausländerpädagogik*, und die ersten adressatenspezifischen Sprachlehrwerke kamen auf den Markt. In dieser Phase orientierte man sich an den wichtigsten Institutionen, in denen die sprachlichen Defizite der Migranten im Deutschen überhaupt spürbar wurden (Kindergärten, Pflichtschulen, Einrichtungen zur Berufsausbildung, Betriebe). Die Hauptaufgabe wurde darin gesehen, den jeweiligen Gruppen DaF-Kenntnisse zu vermitteln, die in der jeweiligen Institution als ausreichend betrachtet wurden. Gegen diese ausländerpädagogischen Konzepte wurde der Vorwurf erhoben, sie reflektierten die Herkunftssprachen und -kulturen nicht oder nur unzulänglich, sie behandelten ein politisch-soziales Problem als eines der Pädagogik ("Schule neben dem Leben": Wilms, 1981, S. 5) und leisteten der Marginalisierung der Migranten und ihrer Assimilierung Vorschub.

Um die Mitte der 70er Jahre entwickelten sich – teilweise als direkte Kritik an den ausländerpädagogischen Konzepten – Forschungsstrategien, die sich an den und auf die Migranten selbst als "Betroffenen" orientieren wollten. Sie wurden unter der Bezeichnung *Migrationsforschung* zusammengefaßt. In der sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Forschung ist dieser Umschwung dadurch markiert, daß man versuchte, die sozialen, psychologischen und kulturellen Aspekte der Migrationssituation als forschungsrelevante Parameter zu verstehen und zu berücksichtigen (z.B. in den oben erwähnten Essener Untersuchungen von Meyer-Ingwersen et al., 1977 und Stölting et al., 1980). Weiterhin begann man damit, die Herkunftssprachen der Migranten als relevante Größen für die Analyse und Erklärung der Entwicklungsprozesse in DaF/DaZ ernstzunehmen. Die Migrationssituation und nicht die Reaktion der aufnehmenden Gesellschaft auf die Migranten sollte in den Mittelpunkt gerückt werden. Man bezweckte damit nicht zuletzt, die Herkunftssprachen und -kulturen aufzuwerten und

²⁴ Eine Reihe referierender Artikel, aber auch einige methodologisch und konzeptionell (selbst-) kritische Beiträge zu den Fachsprachen in der Wirtschaft und ihrer Lehre im DaF-Unterricht enthält das Jahrbuch *Deutsch als Fremdsprache* (15, 1989). Vgl. auch die Beiträge in Gnutzmann (1988).

die Sprach- und Akkulturationsprobleme der Migranten nicht länger als Ausdruck von Defiziten abzutun, sondern als Ausdruck von Unterschieden verständlich zu machen, also ihr Prestige zu erhöhen (vgl. Glück, 1985, S. 20-25). In dieser Phase entstand eine Reihe von kontrastiven Untersuchungen. Man hoffte, daß vertiefte Kenntnisse über Sprach- und Kulturkontraste Voraussetzungen für das Entwerfen fundierter didaktischer Konzepte liefern würden, in denen der ungesteuerte DaF-Erwerb berücksichtigt und nachvollzogen werden sollte. In der theoretischen Diskussion standen *interlanguage*- und *Interdependenzhypothesen* in hohem Ansehen.²⁵ Die erwähnten Debatten über das "Memorandum zum muttersprachlichen Unterricht" stehen in diesem Zusammenhang.

Die nächste Phase ist durch das Stichwort *Interkulturalität* charakterisiert (es hat mit den Konzepten der "interkulturellen Germanistik", von denen noch zu sprechen sein wird, nicht viel mehr als den Namen gemein). Im Bereich der Forschung drückt sich die neue Orientierung aus in der erwähnten Hinwendung zu interaktionalen Konzepten der Kommunikation. Die parallelen Versuche, eine interkulturelle Sprachpädagogik zu entwickeln, zielen darauf ab, Lernkonzepte zu entwerfen, die für deutschsprachige Kinder und für Kinder aus Migrantenfamilien gleichermaßen anwendbar sind und gegenseitige Integration ermöglichen sollen (vgl. Knapp & Knapp-Potthoff, 1990).

Erst in letzter Zeit ist das Problem breiter erörtert worden, daß der Erwerb des DaF auch den systematischen Erwerb der Fähigkeit beinhaltet, das Deutsche zu lesen und zu schreiben. In der M-Linie war es als Problem zwar stets präsent, wurde aber aufgrund der verständlichen Konzentration auf die unmittelbar drängenden Kommunikationsdefizite als eher zweitrangig behandelt, auch wenn einige Alphabetisierungs- und elementare Orthographieprogramme entwickelt worden sind (vgl. Kuhs, 1984) und vergleichende Untersuchungen zur Schriftstruktur des Deutschen und des Türkischen schon länger vorliegen (z.B. Meyer-Ingwersen et al., 1977, S. 40-80). In der A-Linie fehlen integrierte Lernprogramme vor allem für das Schreiben in deutscher Sprache noch weitgehend. Das dürfte an der Orientierung der meisten neueren Lehrwerke auf kommunikativ-pragmatische Prinzipien liegen, aber auch daran, daß wichtige Zielgruppen der A-Linie (Techniker, Naturwissenschaftler, Mediziner) hauptsächlich daran interes-

siert sind, Deutsch (hörend und lesend) zu verstehen und beim Sprechen verstanden zu werden, nicht aber am Schreiben. In der didaktischen Spezialdiskussion zu diesem Punkt wird entsprechend eine "synthetische Lesehaltung" als Lernziel vorgeschlagen. "Synthetisches Lesen" zielt ab auf eine holistische Textrezeption und die Erfassung der argumentativen Muster eines Textes, wogegen beim "analytischen Lesen" ein Text mit Wörterbuch und Grammatik auf dem Tisch Stück für Stück mit gleicher Intensität erlesen (übersetzt?) wird, ohne daß dabei nach dem sachlichen Gewicht der einzelnen Passagen differenziert würde. Optimal ist demnach ein sachangemessenes Wechseln zwischen beiden Lesestrategien:

"Art, Umfang und Intensität der analytischen Prozesse sollten so beschaffen sein, daß die Analyse-Synthese-Relationen des Leseverständnisses nicht zerstört werden, wie das beim Zwischenschalten umfangreicher Lexik-, Wortbildungs- oder Syntaxübungen der Fall wäre" (Wischmann, 1988, S. 84).

Unstreitig ist das Schreiben in der Fremdsprache diejenige der "vier Grundfertigkeiten" (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben), deren Erlernen am meisten Mühe bereitet, und wahrscheinlich ist die "relativ große Fehlerhaftigkeit schriftlicher Arbeiten" ein (zwangsläufiges?) Resultat des "dominierenden 'kommunikativistischen' Unterrichts, der den Systemaspekt der Sprache vernachlässigt" (Steiger, 1989, S. 279). Es ist aber festzustellen, daß der FU sich in der Regel auf gedrucktes Material stützt. Nach wie vor sind Lehrbücher das wichtigste Lehrmaterial. Das heißt aber, daß den Schülern dauernd Lese- und Schreibleistungen abverlangt werden (Notizen, Mitschriften, Übungen, Exzerpte, Inhaltsangaben, Protokolle, schriftliche Hausaufgaben, Abschreiben von Tafelschrieben usw., vgl. Bohn, 1988; Glück, 1988), auch wenn die Konzepte dieser Lehrbücher noch so "kommunikativ" und "pragmatisch" sein mögen (selbstredend sind auch Lesen und Schreiben kommunikative Tätigkeiten). Offenbar setzen die gängigen Lehrwerke voraus, daß ihre Adressaten Lesefähigkeit und zumindest rudimentäre Schreibkenntnisse im Deutschen bereits besitzen. Leseprobleme werden normalerweise allenfalls in den sogenannten Ausspracheübungen am Rande mitbehandelt. Systematische Lehrgänge in DaF-Lehrwerken zur Vermittlung der Schriftstruktur des Deutschen (die wesentlich komplexer ist, als die Vorstellungen von "Laut-Buchstaben-Beziehungen" suggerieren) sind mir überhaupt nicht bekannt.

Auch Leistungsermittlung und -bewertung erfolgt in aller Regel schriftlich. Prüfungen verlangen sehr viel mehr schriftliche als mündliche Rezeptions- und Ausdrucksfähigkeit. Selbst beim Testen des Hörverständnisses wird normalerweise die Fähigkeit überprüft, das Gehörte schriftlich

²⁵ Auf die Debatten über die "großen Hypothesen" kann hier nur hingewiesen werden. Der "klassische" Beitrag dazu ist Bausch und Kasper (1979). Vgl. weiterhin z.B. Baur (1986), Glück (1985, S. 33-38), Klein (1984, S. 35-42), Wilms (1984, 1990).

nachzuerzählen und Fragen dazu schriftlich zu beantworten.²⁶ Probleme des Testens im DaF/DaZ-Unterricht (vgl. Doyé, 1988), der "Sprachstandsmessung" und des Prüfungswesens können hier nur gestreift werden. Die Diskussionen über Tests im Bereich DaZ sind dadurch belastet, daß Sprachstandsmessungen von den Schulverwaltungen immer wieder eingesetzt werden, um über Schülerkarrieren zu entscheiden (etwa bei der Überprüfung von Sonderschulkandidaten, vgl. die Beiträge in Reiser, 1981), was die meisten Wissenschaftler für sehr problematisch halten.²⁷

Zu erwähnen ist schließlich der Einzug von "neuen Medien" in den DaF-Unterricht (vgl. Wazel, 1987). Sprachlehrfilme (z.B. "Familie Bauermann", "Guten Tag, Sie wünschen bitte?", "Deutschland – ein Wochenende", "Korkmazlar" oder "Inspektor Warnike")²⁸ und Hörkassettenprogramme gibt es seit langem. "Inter Naciones" unterhält einen "Kulturellen Tonbanddienst", der von DaF-Einrichtungen im Ausland unter bestimmten Voraussetzungen unentgeltlich in Anspruch genommen werden kann, während sich die Lehrbuchverlage ihre "Begleitkassetten" teuer bezahlen lassen. Zunehmend gewinnen Videoproduktionen an Bedeutung. Stark verbreitet hat sich aber auch der aktive Einsatz der Videotechnik im Un-

²⁶ Vgl. Bohn (1986), die Beiträge in Lieber und Posset (1988), Heid (1989). Zum "kreativen Schreiben" vgl. Rau (1988), die "rezeptive Grammatik" mit dem programmatischen Titel "Lesen lehren lernen" von Heringer (1988a) und sein paralleles Übungsbuch dazu (1988b) sowie als Versuch einer theoretischen Grundlegung für eine "Fremdsprachenlegetik" Karcher (1989). Die didaktischen Hinweise zum Schreibenlernen in Desselmann und Hellmich et al. (1981, S. 291-304) sind wenig überzeugend.

²⁷ Vgl. Boos-Nünning, Gogolin und Vollerthun (1985) und die Beiträge in der Schwerpunktnummer "Sprachstandsdiagnose" von *Deutsch lernen* (3/4, 1988). Über die Studie "Sprachstandsverfahren im Grundschulalter. Ein Projektives Linguistisches Analyseverfahren (PLAV)" von Brucke-Schulz, Weiß und Steinmüller (Berlin, 1983) gab es auf dem Jahreskongreß der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft in Hamburg (vom 27.2.-1.3. 1985) eine scharfe (bildungs-) politische Auseinandersetzung, in der deutlich wurde, daß die große Mehrheit der dort anwesenden Linguisten solche Meßverfahren mißbilligte.

²⁸ "Korkmazlar" ist eine – mit bekannten türkischen Stars besetzte – Spielfilmserie, die türkische Familien in der BRD dazu anregen will, sich auch sprachlich mit ihrer deutschen Umwelt auseinanderzusetzen; vgl. Barkowski (1987). Die Serie wurde von der Münchner Organisation "Kassettenprogramm für ausländische Mitbürger" produziert, die sich auch durch eine Vielzahl von sprachlich-sozial informierenden Hörkassettenprogrammen bleibende Verdienste erworben hat. – "Inspektor Warnike" heißt der Fernseh-Deutschkurs des Zentralen Fernsehens der UdSSR; vgl. Dobrovol'skij und Markvo (1987).

terrichtet selbst.²⁹ Schließlich gibt es eine Vielzahl von computergestützten Lernprogrammen für DaF (CALL: Computer Aided Language Learning). Den größten Anteil haben derzeit vermutlich Programme zur Wortschatzarbeit, d.h. Hilfen fürs Vokabellernen. Übungsprogramme und "Tutorials" zur Grammatik, teilweise bereits interaktiv angelegt, gewinnen aber an Bedeutung. Einige davon, beispielsweise das Programm TUCO II (Tutorial Computer), enthalten Zusatzfunktionen wie Rechtschreibkontrollen für die Benutzereingaben und eine flexible Antwortevaluation, die über einfache richtig/falsch-Urteile hinausgeht (vgl. Göbel, 1988; Wazel, 1990). Ihr wesentlicher Vorteil liegt in der Möglichkeit, das Lernen zu individualisieren und zeitlich variabel zu gestalten (vgl. Fechner, 1988). Eine Datenbank für den Unterricht in DaF, die Auszüge aus einem Dutzend verbreiteter Lehrwerke als "Steinbruch" verwertet, liegt bereits vor (Rösler & Skiba, 1987).

Übungsmaterial und Nachschlagewerke zu einzelnen Problemen der Grammatik und Lexik des Deutschen für DaF-Lerner sind in den letzten Jahren in großer Zahl erschienen. Damit ist ein dringendes Desiderat eingelöst worden, denn noch in den 70er Jahren gab es neben den Lehrbuchpaketen kaum Material, mit dem besondere Schwierigkeiten des Deutschen vertieft gelehrt bzw. studiert werden konnten, etwa das diffizile Problem der lautlichen Assimilationen und Reduktionen beim Sprechen mit normaler Geschwindigkeit (Müller, Schmidt & Schramm, 1984; dieses Material wird vor allem für den DaF-Unterricht im Ausland sehr nützlich sein) oder das Problem der Akzentstelle bei Mehrsilbern und Komposita (z.B. 'Osterferien vs. Oster'sonntag, 'progressiv vs. progres'siv), das im Zusammenhang mit den Regularitäten der Wortbildung für die Zwecke des DaF-Unterrichts untersucht wurde (Koller, 1989; Stötzer, 1988, 1989). Phraseologische Übungen bieten Wotjak und Richter (1988). Der Infinitiv ist Übungsgegenstand in Buscha und Zoch (1988). Aktuelle Entwicklungstendenzen in der Wortbildung behandeln Glück und Sauer (1987). Besonders nützlich im Auslandsunterricht dürfte eine am Herder-Institut in Leipzig erarbeitete Reihe kleiner Lexika sein, in denen einige besonders problematische Bereiche von Wortschatz und Grammatik handlich zusammengefaßt sind: die Partikeln (Helbig, 1988), die Präpositionen (Schröder, 1987), der Artikelgebrauch (Grimm, 1987), die Konjunktionen (Buscha, 1989) und demnächst auch die Modalwörter (Helbig & Helbig, 1990).

²⁹ Vgl. von Faber und Eggers (1980), von Faber (1983/84), den Materialienband von Ehnert und Eppeneder (1987) und die Bibliographie von Dobra und Freitag (1990).

8. Landeskunde und "Deutschlandbilder"

Das "Deutschlandbild" in den Lehrwerken und Landeskunde-Materialien der letzten 30 Jahre ist in der Studie von Ammer (1988) aufgearbeitet. Er zeigt, wie der Wechsel von der Vorstellung der "Völkerverständigung" hin zur "kommunikativen Kompetenz" und neuerdings teilweise zur "Kulturmündigkeit" sich in Auswahl und Gewichtung der landeskundlichen Inhalte in den DaF-Unterrichtsmaterialien niedergeschlagen haben. Die Art und Weise, in der die politischen, sozialen und kulturellen Verhältnisse in den beiden deutschen Staaten in den DaF-Lehrbüchern vor 1989 dargestellt wurden, ist für ihre Selbstdarstellung bzw. die Entwicklung des Deutschlandbildes bei den Lernenden von erheblicher Bedeutung, aber bis zu Ammers Studie wurde dazu kaum systematisch geforscht. Ebenso unklar ist für die meisten Länder, die in nennenswertem Umfang DaF an ihren Schulen anbieten, das "innere Deutschlandbild", d.h. die Meinungen, Haltungen, Urteile und Vorurteile ihrer Bevölkerung über Deutschland, die Deutschen und die deutsche Sprache. Verbreitet ist beispielsweise die Meinung, daß Deutsch "schwer" sei im Vergleich zum Französischen oder Spanischen. Auch die nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands spielt für das deutsche Image in vielen Ländern immer noch eine große Rolle. Für das Interesse an DaF sind solche Faktoren zweifellos von Bedeutung.³⁰ Ausdrücklich erwähnt werden soll in diesem Zusammenhang, daß man in Österreich zu Recht Wert darauf legt, im Bereich der Landeskunde nicht "vereinnahmt" zu werden. Man möchte österreichische Landeskunde, österreichische Literatur und das "österreichische Deutsch" als besondere Schwerpunkte im DaF-Bereich berücksichtigt wissen und bemüht sich um die Erstellung dazu geeigneter Lehrmaterialien (vgl. Muhr, 1987; Saxer, 1989). Vergleichbare Bemühungen in der deutschsprachigen Schweiz sind mir nicht bekannt.

Kulturkontrastive Überlegungen haben zur Entwicklung der didaktischen Konzeption einer Regionalisierung des DaF-Unterrichts und zum Modell der "Kontaktzonen" geführt.³¹ Das Kontaktzonen-Modell geht davon aus, daß "nur ein verschwindend geringer Teil des Lernerpublikums

³⁰ Vgl. z.B. Hann (1985), Kleff (1989), Marten (1989). Die Beiträge von Hermann-Brennecke (1991, in diesem Band) sowie Grothuesmann und Sauer (1991, in Druck) befassen sich eingehend mit dem Problem der Vorurteile und Stereotypen im FU, weshalb es hier nur kurz erwähnt werden soll.

³¹ Vgl. Ehlers & Karcher (1987), Gerighausen & Seel (1985a), Glück (1989, S. 82ff.), Neuner (1986, 1987), Osterloh (1986), Strauss (1984b), Wilms (1990, S. 107ff.).

jemals die erlernte Sprache in der Zielkultur selbst benutzen wird" (Osterloh, 1986, S. 186). Sie werden deshalb das Deutsche nur in bestimmten Situationen in ihrem eigenen Land verwenden können, vor allem im Kontakt mit Deutschen, aber auch beim Lesen deutschsprachiger Zeitungen, Zeitschriften usw. oder beim Empfang deutschsprachiger Radio- und Fernsehprogramme. In einigen Ländern Südeuropas, Afrikas und Asiens ist das Deutsche für Leute, die in der Tourismusbranche arbeiten, inzwischen eine geldwerte Qualifikation. Auch im Außenhandelssektor, bei Luftfahrt- und Transportgesellschaften, im Hochschulbereich und in Staatsverwaltungen gibt es in vielen Ländern Arbeitsplätze, auf denen Deutschkenntnisse von Nutzen sein können.

Das Kontaktzonen-Modell sieht vor, daß im DaF-Unterricht (und damit auch in den Lehrwerken) solche Situationen in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werden, denen die Lernenden tatsächlich begegnen können (beispielsweise: Gespräche mit deutschen Touristen auf einem lokalen Markt oder an einheimischen Sehenswürdigkeiten). Die Orientierung des DaF-Unterrichts auf landeskundliche Authentizität hin wird in diesem Konzept relativiert. Es wird danach gefragt, in welchen praktisch auftretenden Situationen Deutsch und Deutsches im jeweiligen Land oder in der jeweiligen Region überhaupt vorkommen können. Die Lernenden sollen vor allem dazu befähigt werden, solche realen Kommunikationssituationen zu bewältigen. Man verfolgt nicht vorrangig das Ziel, allgemeine, umfassende Kenntnisse über Deutschland zu vermitteln. Das Kontaktzonen-Modell, das in einer Reihe von "regionalspezifischen Lehrwerken" umgesetzt worden ist (z.B. Strauss, 1984b), trägt übrigens auch der Tatsache Rechnung, daß ein Großteil der DaF-Lernenden in vielen Ländern über die Anfangsstadien des DaF-Erwerbs kaum hinauskommt. Dies wird als weiteres Argument dafür gesehen, daß der Unterricht auf die Praxis der lokalen bzw. regionalen Sprachverhältnisse hin auszurichten ist.

Die Frage, ob Landeskunde eine wissenschaftliche (Teil-) Disziplin sei oder werden könne, soll hier nicht behandelt werden (vgl. Weinrich, 1979, S. 11; Glück, 1989, S. 70ff.). Daß Landeskunde ein relevanter praktischer Bereich in der Lehre des DaF ist, steht außer Zweifel. Im Laufe der letzten zwanzig Jahre haben sich allerdings die inhaltlichen und konzeptionellen Orientierungen in diesem Teilbereich des DaF verändert. Die früheren Kulturkunde-Konzepte für den FU, deren Wurzeln im letzten Jahrhundert liegen, sind seit etwa 1970 zunehmend kritisch diskutiert worden.³²

³² Vgl. Apelt (1967), Delmas-Vorderwülbecke (1982), Fischer (1980), Raasch et al.

Zunächst war man bemüht, die im Sprachunterricht zu vermittelnden Kenntnisse über die deutschsprachigen Länder sachlich zu halten, ideologische oder ästhetische Gesichtspunkte auszugrenzen, "pragmatische Landeskunde" zu betreiben. Dies bedeutete eine bewußte Abwendung von dem (in der Romantik entwickelten) herkömmlichen Kulturbegriff, der in Deutschland durch nationalistisch-chauvinistische Uminterpretationen in der Zeit des Kaiserreichs und der Zwischenkriegszeit belastet und durch die "Deutschkunde" der nationalsozialistischen Epoche völlig diskreditiert worden war. Man orientierte sich an einem Zivilisationsbegriff, der aus den westeuropäischen (v.a. angelsächsischen und französischen) Denktraditionen stammt (vgl. Redder & Rehbein, 1987). In diesen Diskussionen haben die Arbeiten von Bausinger (1975) und Göhring (1975, 1976) eine wichtige Rolle gespielt. Bausinger formulierte damals, "daß Kultur auch und gerade all jene Selbstverständlichkeiten des Denkens und Sich-Verhaltens sind, die sich weder durch besondere Feierlichkeit noch durch Exklusivität auszeichnen, die aber das Leben ganz wesentlich konstituieren" (1975, S. 15). Göhring hat den Terminus "interkulturelle Kommunikation" in die deutschsprachige Fachdiskussion eingeführt. Ausgehend von kulturanthropologischen Konzepten stellte er fest, daß Kulturen als Systeme von Regeln aufzufassen seien. Diese Regelsysteme müßten im FU gelehrt werden, da sie keineswegs der Sprache inhärent seien: "Kultur ist all das, was man wissen oder woran man glauben muß, um sich [...] wie ein Einheimischer in allen Rollen unauffällig bewegen zu können" (Göhring, 1976, S. 185).

Dieser pragmatische, am Alltag und seinen Routinen orientierte Landeskundebegriff hat sich in der Landeskundendiskussion der BRD weitgehend durchgesetzt. Seit den späten 70er Jahren spielen dort zunehmend auch ethnomethodologische und interaktionistische Konzepte (s.o.) eine Rolle. Ich glaube nicht, daß Krumms Einschätzung heute noch gilt, wonach der Deutschunterricht im Ausland eurozentrisch geprägt sei, "ohne spezifische Berücksichtigung kulturspezifischer Aspekte, sieht man von sprachkontrastiven Überlegungen ab. Die strukturalistische und später die funktionalistische Orientierung der Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik haben diese Entwicklung zweifellos begünstigt" (1988, S. 121f.). Letzteres ist allenfalls für die 60er und 70er Jahre eine diskutabile Behauptung (vgl. Großkopf, 1982), aber nicht mehr für die seitherige Entwicklung. Inzwischen ist allerdings mehr als einmal die skeptische Antithese formuliert worden: "Womöglich gibt es keine interkulturelle Kommunikation, weil Kommuni-

(1983), Weber (1976).

kation überhaupt nicht interkulturell sein kann" (Fritsche, 1985, S. 61; vgl. auch Sornig, 1985). – In der DDR war die radikale Abwendung von den alten Kulturkunde-Vorstellungen schon früher erfolgt (vgl. Apelt, 1967). Dort wurden marxistisch-leninistisch begründete Konzepte entwickelt (vgl. Fischer, 1980), deren Überwindung in vollem Gange ist. Überhaupt bedürfen die existierenden Materialien zur Landeskunde nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten grundsätzlicher Revisionen.

Seit einigen Jahren spielt das Konzept einer "interkulturellen Germanistik" vor allem im Ausland eine gewisse Rolle. Die Vertreter dieser Richtung haben sich zur "Gesellschaft für interkulturelle Germanistik" (GiG) zusammengeschlossen. Sie ist von Literaturwissenschaftlern dominiert, die hermeneutischen Überzeugungen anhängen. Die interkulturelle Germanistik geht von der grundsätzlichen Gleichwertigkeit aller Kulturen aus und vertritt den Standpunkt, daß alle Kulturen in allen ihren Äußerungsformen gleichberechtigt seien und in einen "Dialog" miteinander gebracht werden sollten (vgl. für näheres die Sammelbände der "GiG", die im Münchner iudicium-Verlag erscheinen). Ihre Standpunkte sind auf Kritik gestoßen; die Diskussionen sind noch nicht abgeschlossen.³³ Es ist beispielsweise zu fragen, wie unter diesen Prämissen die Affäre um die "Satanischen Verse" von Salman Rushdie zu sehen ist – denn daß der Mordaufruf der iranischen Regierung gegen ihn einen interkulturellen Aspekt aufweist, ist offensichtlich. Meiner Überzeugung nach ist in Fällen dieser Art kein "Dialog der Kulturen" möglich, sondern man hat es mit Konflikten zu tun, die ausgeglichen werden müssen. Welz (1986, 1989) hat dieses Konzept *ad absurdum* geführt, indem er es auf die Apartheid-Kultur Südafrikas angewandt hat. Der Tenor der Kritik kann mit zwei Zitaten aus Arbeiten von Pleines und v. Kirm exemplifiziert werden:

"[... es] muß davor gewarnt werden, den Begriff der Kultur über Gebühr zu strapazieren. Es besteht die Gefahr, daß er als Erklärungsgröße überzeichnet wird, so daß er letztendlich zum Synonym für jegliches Phänomen von Auffälligkeit, Besonderheit etc. im fremdsprachendidaktischen Bereich reduziert wird. Eine banalisierende Überhöhung dieses Begriffs kann aus ihm letztlich einen Popanz machen, der in gut 'tiersmondistischer' Manier Erklärungsdimensionen politischer, bildungspolitischer, institutioneller oder philosophischer Natur schlicht übersehen läßt." (Pleines, 1989, S. 121)

"Germanistik/Literaturwissenschaft in Afrika hat ihren Sinn und wird dadurch zur kulturkontrastiven, nichtkolonialistischen Wissenschaft, daß sie auf Afrikani-

³³ Vgl. Gerighausen & Seel (1985b), Ndong (1990), Sow (1986), die Beiträge in Zimmermann (1989), Kreutzer (1989) und in den *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* (Heft 1, 1990) die Beiträge von Epp, Henrici und Ndong.

sierung verzichtet und es unterläßt, bei den Studenten Scheinmotivation durch oberflächliches Vergleichen afrikanischer mit deutschen Texten zu erzeugen. Dem afrikanischen Studenten, Wissenschaftler, Leser soll das Fremde auch als Fremdes gezeigt werden, ihm muß es überlassen bleiben, dieses Fremde als Fremdes zu belassen oder seine Vergleiche anzustellen [. . .]. Nicht vermeintliche Parallelen, sondern das entschlossen herausgearbeitete Fremde, das betonte Fremde ermöglicht beiden Seiten den notwendigen Abstand, danach vielleicht auch der Vergleich [. . .].“ (v. Kirn, 1987, S. 19)

Auf die Frage, in welcher Weise literarische Werke in den DaF-Unterricht einbezogen werden können und sollen, kann ich hier nicht eingehen; ich verweise dafür auf die Auswahlbibliographie zur Arbeit mit Literatur im DaF-Unterricht von Dobra (1989). Auch die “Gastarbeiterliteratur”, deren gemeinsamer Nenner darin liegt, daß die Erfahrungen und Traumata von Migration oder Exil von Nichtdeutschen auf Deutsch literarisch aufgearbeitet werden, kann hier nicht erörtert werden; ich verweise auf das Schwerpunktheft der Zeitschrift *Muttersprache* (4, 1989), das diesem Thema gewidmet ist.

9. Der Status des Deutschen im Vergleich zu anderen Sprachen

Die Zusammenhänge zwischen ökonomischen Sachverhalten und Entwicklungen und Sprachkenntnissen als “human resource” sind bisher kaum erforscht (vgl. Vaillancourt, 1985). Der Einfluß politischer Maßnahmen zum Vorteil oder Nachteil bestimmter Sprachen in definierten Bereichen (Recht, Verwaltung, Schule usw.) ist in vielen Fallstudien untersucht worden.³⁴ Generalisierbare Ergebnisse lassen sich aus ihnen nicht gewinnen. Eine vergleichende Übersicht über die Rolle des Deutschen in den EG-Ländern und der Sprachen anderer EG-Länder in der Bundesrepublik fehlt bislang.³⁵ Status und Reichweite des Deutschen in den außenwirtschaftlichen Beziehungen, im internationalen Transportgewerbe, in internationalen Organisationen und bei internationalen Konferenzen sind bisher kaum untersucht. Man kann aber davon ausgehen, daß allenfalls in den Niederlanden und in Osteuropa das Deutsche als “internationale Sprache” (vgl. Ammon, 1990c)

³⁴ Vgl. z.B. die Reihe *Contributions to the Sociology of Language* bei de Gruyter (Berlin/New York) oder die Zeitschrift *Language Planning and Language Problems* der Universität von Austin, Texas.

³⁵ Ross (1972), Sturm (1987), Wolff und Rösler (1990) und Hättich und Pfitzner (1989) füllen diese Forschungslücke noch nicht.

eine gewisse Bedeutung hat. Die Rolle des Deutschen in der Computertechnologie und -terminologie, in der Softwareentwicklung, in der Telekommunikation und anderen “Zukunftstechnologien” ist bislang nicht untersucht; auch hier dominiert international zweifellos das Englische.

Die Rolle des Deutschen als Sprache in der Forschung und “Deutsch als Wissenschaftssprache” sind erörtert in einem gleichnamigen Sammelband (Kalverkämper & Weinrich, 1986). Den Status des Deutschen als Publikationssprache in einigen Wissenschaften hat Ammon (1988) dargestellt; genauere Untersuchungen werden derzeit vorbereitet. Die “Sprachen in den Wissenschaften” hat Skudlik (1990) empirisch untersucht. Sie differenziert zwischen gedruckter und mündlicher Kommunikation in den Wissenschaften, was ich für einen großen methodischen Vorzug ihrer Studie halte. Sie fand heraus, daß einigen Fächern mit einem vielsprachigen Profil (z.B. Philosophie) solche gegenüberstehen, in denen das Englische ein erdrückendes Übergewicht hat (z.B. Mathematik und reine Naturwissenschaften). Vermutlich korreliert die Dominanz des Englischen inzwischen direkt mit der Abhängigkeit des jeweiligen Faches von internationalen Datenbanksystemen (vgl. Weingarten, 1989, S. 38), was Skudlik jedoch nicht untersucht hat. Daneben gibt es aber nach wie vor Disziplinen, in denen das Deutsche als Wissenschaftssprache eine wichtige Rolle spielt (z.B. in den Rechtswissenschaften, in der evangelischen Theologie und in vielen Fächern der Philosophischen Fakultät). Ein weiteres interessantes Resultat ihrer Studie besteht darin, daß die Fremdsprachenkenntnisse deutscher Wissenschaftler quer durch die Fakultäten offenbar gut entwickelt sind: 100% der Befragten bescheinigten sich Kenntnisse des Englischen, 77% beim Französischen, 58% bei Latein und 12% bei weiteren alten Sprachen, 37% beim Italienischen, 24% beim Spanischen und immerhin 9% beim Russischen. Allerdings meinten 75% der Befragten, daß ihre jeweiligen Fachgenossen einer breiteren fremdsprachlichen Ausbildung bedürften. Von großem Nutzen wäre es nun, wenn vergleichbare Untersuchungen für andere Sprachräume durchgeführt werden würden, aus denen sich dann die Stellung des Deutschen und anderer Sprachen als internationale Wissenschaftssprachen in verschiedenen Fächern ablesen ließe.

Die bislang umfassendste Darstellung zum Status des Deutschen als internationaler Sprache sind zwei relativ kleine Publikationen von Ammon (1990c, 1990d). Er zeigt dort, daß das Deutsche nach wie vor zu den Sprachen gehört, die bei internationalen Kontakten eine Rolle spielen, wenn auch mit rückläufiger Tendenz. Auch die Rolle, die das Deutsche als obligatorische oder fakultative Arbeitssprache in internationalen Organisatio-

nen spielt, ist offenbar relativ niedrig anzusetzen; so habe sich in den EG-Gremien und EG-Verwaltungen eine deutliche Dominanz des Englischen und des Französischen herausgebildet. In den Naturwissenschaften sieht Ammon das Englische auf dem Weg "to becoming the sole international language" (1990c, S. 152), während in anderen Wissenschaften auch andere Sprachen, darunter das Deutsche, noch eine gewisse Rolle spielen. Im Herbst 1990 hat die DFG ein Forschungsprojekt eingerichtet (unter der Leitung von Ammon), das den Status des Deutschen in Europa für die Bereiche der Wirtschaft, der EG-Institutionen und der Wissenschaft untersuchen wird. – Insgesamt scheint das Interesse am Erlernen des DaF weltweit relativ stabil zu bleiben, und damit steht und fällt die Rolle des Deutschen als Sprache in der internationalen Kommunikation.

Fraglos nimmt das Englische weltweit den ersten Platz als Schulfremdsprache ein, und auch die nächsten Plätze belegen andere Sprachen als das Deutsche. Aber man muß auch beachten, daß in der Sowjetunion fast zehn Millionen Schüler und Studenten Deutsch lernen, während es in der Bundesrepublik, Österreich und der Schweiz nur einige Zehntausend sind, die Russisch lernen. Man muß erwähnen, daß in Ungarn, Finnland, Polen und einer Reihe anderer Länder³⁶ das Deutsche nach wie vor großes Gewicht im schulischen Fremdsprachenkanon hat, während die Sprachen dieser Länder im deutschen Sprachraum so gut wie keine Rolle spielen. Man kann schließlich auf Fälle wie die Niederlande hinweisen, wo zwar das Interesse am DaF-Unterricht zurückgeht, DaF aber nach wie vor am häufigsten verwendet wird in der Kommunikation mit Deutschen. Andererseits spielt das Niederländische an den Oberschulen des deutschen Sprachraums mit ganz wenigen Ausnahmen keine Rolle. Es gibt eine Vielzahl von Kulturabkommen, die die Bundesrepublik mit anderen Staaten abgeschlossen hat und in denen sich die vertragsschließenden Parteien verpflichten, Möglichkeiten zur Erlernung der Sprache(n) des jeweils anderen Landes zu schaffen und zu fördern. Diese Vereinbarungen können solche Ungleichgewichte offenbar nicht verhindern, denn mit Ausnahme des Englischen dürfte das Deutsche im Verhältnis zu allen anderen Sprachen eine ausgeglichene oder positive "Austauschbilanz" haben, d.h. daß der Zahl derer, die im deutschen

³⁶ Eine Vielzahl von Zeitungs- und Rundfunkmeldungen des Jahres 1990 besagen, daß v.a. in Polen, Ungarn und in der Tschechoslowakei die Schüleranmeldungen für den DaF-Unterricht sprunghaft gestiegen seien, ebenso das Interesse an den Kursangeboten der neuen Goethe-Institute und DAAD-Lektorate in ganz Osteuropa. Genauere Zahlen dazu liegen mir jedoch nicht vor.

Sprachraum eine Fremdsprache lernen oder gelernt haben, im Sprachgebiet der jeweiligen Fremdsprache eine ebenso große oder größere Zahl Deutschlernender oder Deutschsprechender gegenübersteht. Dabei muß offenbleiben, welches Kenntnissniveau in der jeweiligen Fremdsprache die einschlägigen Schätzungen erfassen: "Das eigentliche kulturpolitische Problem ist aber nicht die Zahl der Deutschlernenden, sondern die Qualität des Deutschunterrichts, bezogen auf ein Anspruchsniveau, das nicht zu niedrig angesetzt werden darf" (Weinrich, 1986, S. 42; vgl. auch meine Bemerkungen zu diesem Punkt in Glück, 1986/87, S. 143, S. 251ff.). So gesehen ist der gegenwärtige Status des Deutschen als internationaler Sprache durchaus günstig: es gibt weltweit erheblich mehr Schüler, die DaF lernen, als es im deutschen Sprachraum Schüler gibt, die sich andere moderne Fremdsprachen als Englisch aneignen, und dasselbe gilt für die Generationen jenseits des Schulalters.

Es gibt wenig Grund, einen Rückgang des Interesses an DaF oder dramatische Statuseinbußen des Deutschen als internationaler Sprache zu befürchten. Auch künftig wird in der A-Linie wie in der M-Linie über DaF und DaZ geforscht werden müssen, auch künftig wird im Ausland wie im Inland eine stabile Nachfrage nach Lehrangeboten von DaF und DaZ existieren. Es ist zu wünschen, daß diese beiden Linien allmählich konvergieren und das Arbeitsfeld DaF/DaZ sich zu einem Fach DaF/DaZ entwickelt.

Literaturverzeichnis

- Ammer, Reinhard. (1988). *Das Deutschland-Bild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland von 1955 bis 1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR*. München: iudicium.
- Ammon, Ulrich. (1988). Deutsch als Publikationssprache der Wissenschaft: Zum Umfang seiner Verwendung im Vergleich mit anderen Sprachen. *Germanistische Mitteilungen*, 28, 75-86.
- Ammon, Ulrich. (1989). Zur Geschichte der Sprachverbreitungspolitik der Bundesrepublik Deutschland von den Anfängen bis 1985. Kommentierte Dokumentation der Diskussion im Bundestag mit anschließendem Ausblick. *Deutsche Sprache*, 17(3), 229-263.
- Ammon, Ulrich. (1990a). German or English? The problems of language choice experienced by German-speaking scientists. In Peter Hans Nelde (Hrsg.), *Sprachkonflikte und Minderheiten* (S. 33-51). Bonn: Dümmler. (Plurilingua, Bd. 10).
- Ammon, Ulrich. (1990b). Deutsch unter Druck der englischen Sprache. *Sprachreport*, 2, 6-8.
- Ammon, Ulrich. (1990c). German as an international language. *International Journal of the Sociology of Language*, 83, 135-170.

- Ammon, Ulrich. (1990d). Deutsch, Englisch, Russisch und Französisch als *linguae francae* in Osteuropa: Eine Expertenbefragung. *Germanistische Mitteilungen*, 32, 67-81.
- Andresen, Helga. (1985). *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Apelt, Walter. (1967). *Die kulturkundliche Bewegung im Unterricht der neueren Sprachen in Deutschland in den Jahren 1886 bis 1945*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Apeltauer, Ernst. (1987). Einführung in den gesteuerten Spracherwerb. In Apeltauer (1987), 9-50.
- Apeltauer, Ernst. (Hrsg.). (1987). *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München: Hueber.
- Asante, Molefi K., Newmark, Eileen & Blake, Cecil A. (Hrsg.). (1979). *Handbook of intercultural communication*. Beverly Hills & London: SAGE.
- Auslandsschulverzeichnis. (1989). Hrsg. vom Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. München: Hueber.
- Autorenkollektiv. (1986). *Deutsch für Techniker. Ein Lehrbuch für Ausländer* (1. Aufl. 1967; 5., Neubearb. Aufl.). Leipzig: Enzyklopädie.
- BAGIV. (1985). (= Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West) (Hrsg.). *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Sprach- und bildungspolitische Argumente für eine zweisprachige Erziehung von Kindern sprachlicher Minderheiten*. Hamburg: E.B. Verlag Rissen.
- Barber, Josephine. (1985). *German for musicians. With a foreword by Dietrich Fischer-Dieskau*. London: Faber Music.
- Barkowski, Hans. (1986). *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern. Ein Modell* (2. bearb. Aufl.). Mainz: Werkmeister. (Lernen mit Ausländern, 4).
- Barkowski, Hans. (1987). KORKMAZLAR – Eine Videofilmserie mit integrierten Deutschlehrrangeboten für türkische Familien. *Deutsch lernen*, 2, 63-75.
- Barkowski, Hans. (1989). Deutsch als Zweitsprache. In Bausch et al. (1989), 301-305.
- Barkowski, Hans et al. (1980 ff.). *Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*. Königstein/Ts.: Scriptor.
- Barkowski, Hans, Harnisch, Ulrike & Kumm, Sigrid. (1980). *Handbuch für den Deutschunterricht mit Arbeitsmigranten*. Kronberg/Ts.: Scriptor. (2. durchgeseh. und erg. Aufl. Ingelheim: Manthano (1986)).
- Baur, Rupprecht. (1986). Kann der Zweitspracherwerb gesteuert werden? Perspektiven der Zweitsprachendidaktik. *Deutsch lernen*, 1, 36-50.
- Baur, Rupprecht & Meder, Gregor. (1989). Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder. *Diskussion Deutsch*, 20, 119-135.
- Baur, Rupprecht & Meder, Gregor. (1991). Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In Rupprecht S. Baur & Vlatko Previšić (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider. (erscheint).
- Bausch, Karl-Richard & Kasper, Gabriele. (1979). Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen. *Linguistische Berichte*, 64, 3-35.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Hüllen, Werner & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1989). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.

- Bausinger, Hermann. (1975). Zur Problematik des Kulturbegriffs. In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache (DaF)*, 1, 7-16. Wiederabgedruckt in Wierlacher (1980), Bd. 1, 58-69.
- Behne-Oswald, Katharina et al. (1987). *Fachsprache Wirtschaft. Bausteine zu einem kritisch orientierten Kurs*. Bonn: DAAD. Manuskriptkopie. o.O. u. o.J.
- Bericht der Bundesregierung. (1985). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Hrsg. vom Auswärtigen Amt, Referat 012-9. Bonn: Auswärtiges Amt. 2. Auflage 1986, Nachdruck 1988.
- Birkenfeld, Helmut & Roscheck, Manfred. (1980, 1983). *Materialien zum fachsprachlichen Deutschunterricht, Medizin 1, 2. Texte mit Übungen*. 2 Bde. München: Hueber.
- Bohn, Rainer. (1986). *Grundlagen, Voraussetzungen und Möglichkeiten der Entwicklung der Zieltätigkeit Schreiben in der sprachpraktischen Ausbildung ausländischer Deutschlehrerstudenten*. Dissertation B. Jena.
- Bohn, Rainer. (1988). Mitschreiben als ein Verfahren wissenschaftlichen Arbeitens – Anforderungen, Ergebnisse und Konsequenzen. *Deutsch als Fremdsprache*, 6, 360-365.
- Bolte, Henning. (Hrsg.). (1986). *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 34. *Aspekte gesteuerter Zweitspracherwerbs*. Osnabrück.
- Boos-Nünning, Ursula, Gogolin, Ingrid & Vollerthun, Margret. (1985). Sind Tests der richtige Weg zur Sprachstandsfeststellung bei ausländischen Schülern? Erste Ergebnisse einer Untersuchung der "Sprachstandsmessung bei Schulanfängern". In *Ausländerkinder*, 22, 37-85.
- Born, Joachim & Dickgießer, Sylvia. (1989). *Deutschsprachige Minderheiten. Ein Überblick über den Stand der Forschung für 27 Länder*. Institut für Deutsche Sprache im Auftrag des Auswärtigen Amtes. Mannheim: IdS o.J.
- Bosselmann-Cyran, Kristian & Wigger, Arndt. (1988). Rezension zu Sprachbrücke 1. Deutsch als Fremdsprache. *Info Deutsch als Fremdsprache*, 15, 264-276.
- Brenn, Wolfgang & Dillmann, Gerhard. (Hrsg.). (1990). *Deutsch als Fremdsprache in Japan. Zur Tätigkeit deutschsprachiger Lektoren an japanischen Hochschulen*. Beiträge aus den DAAD-Seminaren in Ajiro und Kumamoto, März und Oktober 1988. Bonn: DAAD.
- Buscha, Joachim. (Hrsg.). (1989). *Lexikon deutscher Konjunktionen*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Buscha, Joachim & Zoch, Irene. (1988). *Der Infinitiv*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Caspar, Wolfgang. (1988). Bibliographie der in der DDR von 1970-1987 verteidigten Dissertationen zum Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. In Horst Breitung (Hrsg.), *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch (88/89) DDR-UdSSR* (S. 344-356). Zwickau: Zentralstelle für Lehr- und Organisationsmittel.
- Clahsen, Harald, Meisel, Jürgen M. & Pienemann, Manfred. (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Coulmas, Florian. (Hrsg.). (1981). *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*. The Hague: Mouton.
- Cummins, Jim. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251. Auszugsweise Übersetzung unter dem Titel "Zweisprachigkeit und Schulerfolg". *Die deutsche Schule*, 3, 1984, 187-198.

- Cummins, Jim. (1984). *Bilingualism and special education. Issues in assessment and pedagogy*. Cleveland, Avon: Multilingual Matters.
- Dausendschön-Gay, Ulrich, Henrici, Gerd, Köster, Lutz & Winks, Martin. (1986). "Kommunikative Notsituationen". Verfahren zu ihrer Bewältigung. In Bolte (1986), 135-178.
- Delmas, Hartmut & Vorderwülbecke, Klaus. (1982). Landeskunde. In Ehnert (1982), 190-222.
- Desselmann, Günther & Hellmich, Harald et al. (1981). *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Günther Desselmann und Harald Hellmich. Leipzig: Enzyklopädie.
- Dobra, Felicitas. (1989). Bibliographie zur Arbeit mit Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (Auswahl). *Deutsch als Fremdsprache*, 26(3), 187-190.
- Dobra, Felicitas & Freitag, Anne. (1990). Video im Überblick. Eine Bibliographie. *Deutsch als Fremdsprache DaF*, 27(1), 45-53.
- Dobrovolskij, D.O. & Markvo, N.N. (1987). *Televizionnyj kurs nemeckogo jazyka. Scenarii*. Moskva: Vysšaja škola.
- Doyé, Peter. (1988). *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- Düwell, Kurt. (1976). *Deutschlands auswärtige Kulturpolitik*. Köln & Wien: Böhlau.
- Eckes, Heinrich & Wilms, Heinz. (1975). *Deutsch für Jugendliche anderer Muttersprache. Berufsschule*. In Zusammenarbeit zwischen Goethe-Institut e.V. und dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung und dem Institut für Film und Bild. Teil 1. München: FWU.
- Eggers, Dietrich. (1982). Zur Geschichte des Faches Deutsch als Fremdsprache an den Universitäten und Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. In Ehnert (1982), 12-28.
- Eggers, Dietrich & Palzer, Alois. (1975). Von 'Deutsch für Ausländer' zu 'Deutsch als Fremdsprache'. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 1, 119-136.
- Ehlers, Swantje & Karcher, Günther L. (Hrsg.). (1987). *Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik*. München: iudicium.
- Ehlich, Konrad. (1986). Xenismen und die bleibende Fremdheit des Fremdsprachensprechers. In Ernest W.B. Hess-Lüttich (Hrsg.), *Integration und Integrität. Soziokulturelle und psychopädagogische Probleme im Sprachunterricht mit Ausländern* (S. 43-54). Tübingen: Narr.
- Ehnert, Rolf. (Hrsg.). (1982). *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache. Handreichungen für den Studienbeginn*. Frankfurt/M. & Bern: Lang. (2. überarb. Aufl. 1989).
- Ehnert, Rolf. (1988a). *Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Studienführer*. Bonn: DAAD.
- Ehnert, Rolf. (1988b). Komm doch mal vorbei. Überlegungen zu einer kulturbezogenen Grammatik. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 14, 301-312.
- Ehnert, Rolf & Eppeneder, Ralf. (Hrsg.). (1987). *Video im Fremdsprachenunterricht. Materialien zweier Fortbildungsseminare*. München: Goethe-Institut.
- Ehnert, Rolf & Schröder, Hartmut. (Hrsg.). (1990). *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Engel, Ulrich et al. (Hrsg.). (1977, 1978). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache, erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland von der Kommission für Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache*. 2 Bde. (1977, 5. Aufl. 1981 und 1978, 2. Aufl. 1981). Heidelberg: Groos.
- Engel, Ulrich. (1988). *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos.
- von Faber, Helm. (1983). Video im Fremdsprachenunterricht. Technische, inhaltliche, formale, didaktisch-methodische, dokumentarische Faktoren. *Info Deutsch als Fremdsprache*, 4, 5-28.
- von Faber, Helm. (1984). Deutsch in der Welt. *Germanistische Mitteilungen*, 20, 45-59.
- von Faber, Helm & Eggers, Dietrich. (Hrsg.). (1980). *Video im Fremdsprachenunterricht. Ein Werkstattgespräch des Goethe-Instituts München in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis DaF beim DAAD*. München: Goethe-Institut.
- Fabricius-Hansen, Cathrine. (1981). *Kontraster og fejl. Indføring i kontrastiv beskrivelse og elevproganalyse på norsk-tysk grundleg*. Oslo: Universitetsforlaget. (Osloer Beiträge zur Germanistik, 7).
- Fechner, Jürgen. (1988). Computergestütztes Selbststudium – Zum Beispiel eine Übung zum Perfekt. *Deutsch als Fremdsprache*, 25(5), 266-270.
- Felix, Sascha W. (1982). *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Fischer, Gudrun. (1980). *Kritik bürgerlicher Landeskunde-Konzeptionen in der BRD*. Dissertation B, Berlin DDR.
- Fritsche, Michael. (1985). Interkulturelle Kommunikation – ein deutsches Märchen? In Rehbein (1985), 60-69.
- Gerighausen, Josef & Seel, Peter C. (1985a). Der fremde Lerner und die fremde Sprache. Überlegungen zur Entwicklung regionalspezifischer Lehr- und Lernmaterialien für Länder der "Dritten Welt". *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 10, 126-162.
- Gerighausen, Josef & Seel, Peter C. (Hrsg.). (1985b). *Sprachpolitik als Bildungspolitik. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München*. München: Goethe-Institut.
- Giacomuzzi, Peter. (1989). Die österreichischen Auslandslektoren. *ÖDaF-Mitteilungen*. Sonderheft 1989 zur IX. Internationalen Deutschlehrertagung (S. 70-76). Wien: ÖDaF.
- Glück, Helmut. (1984). Der muttersprachliche Unterricht für die Kinder der Immigranten als sprachen- und bildungspolitisches Problem. *ISS Informationen zur Ausländerarbeit*, 4, 62-71.
- Glück, Helmut. (1985). Zweisprachigkeit und Zweitspracherwerb. Ökonomische, politische und linguistische Argumente zu einer sprachenpolitischen Grundsatzdebatte. *Deutsch lernen*, 3, 15-42.
- Glück, Helmut. (1986/87). Die deutsche Sprache in der Welt. Ein Bericht zur Sprachpolitik der Wende. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 5 (1986), 138-147 und 6 (1987), 249-258.
- Glück, Helmut. (1988). Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine Einführung. In Lieber & Posset (1988), 25-43.
- Glück, Helmut. (1989). Meins und Deins = Unsers? Über "Deutsch als Fremdsprache" und "Interkulturelle Germanistik". In Zimmermann (1989), 57-92.
- Glück, Helmut & Sauer, Wolfgang W. (1987). Neue Wortbildungsmuster im Deutschen als Problem der Auslandsgermanistik. *Kairoer Germanistische Studien*, 2, 73-103.
- Glück, Helmut & Sauer, Wolfgang W. (1990). *Gegenwartsdeutsch*. Stuttgart: Metzler.

- Gnutzmann, Claus. (Hrsg.). (1988). *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. (Forum für Fachsprachen-Forschung, 6).
- Göbel, Richard. (1988). Computer als Hilfsmittel für den Unterricht. *Deutsch lernen*, 1, 15-23.
- Göhring, Heinz (1975). Kontrastive Kulturanalyse und Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 1, 80-92.
- Göhring, Heinz. (1976). Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit. In Weber (1976), 181-193, 240-242, 256-260.
- Götze, Lutz. (Hrsg.). (1987). *Deutsch als Fremdsprache. Situation eines Faches*. Bonn-Bad Godesberg: Dürr. (Schriften zur Deutsch-Didaktik).
- Götze, Lutz & Pommerin, Gabriele. (1989). Deutsch als Fremdsprache. In Bausch et al. (1989), 296-301.
- Greverus, J.M. (1978). Tourismus und interkulturelle Kommunikation. In H. Schilling (Hrsg.), *Aspekte der Freizeit*. Gießen. (Hessische Blätter für Volks- und Kulturforschung, 7).
- Grimm, Hans-Jürgen. (1987). *Lexikon zum Artikelgebrauch*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Großkopf, Sabine. (1982). *Kulturschock und Fremdverhaltensunterricht*. Regensburg: AKDaF. (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 21).
- Grothuesmann, Heinrich & Sauer, Helmut. (1991). "Völkerbilder" in fremdsprachenunterrichtlichen Lehrwerken: Ein Literaturbericht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2(2) (erscheint).
- Günther, Hartmut. (1988). *Schriftliche Sprache. Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung beim Lesen*. Tübingen: Niemeyer.
- Gürkan, Ülkü, Laqueur, Klaus & Szablewski, Petra. (1986). *Aus Erfahrung lernen. Ein Leitfaden für den Deutschunterricht mit türkischen Frauen*. (3. bearb. und erg. Aufl.). Ingelheim: Manthano.
- Haarmann, Harald. (1980). *Multilingualismus (1). Probleme der Systematik und Typologie*. Tübingen: Narr.
- Haddad, Najm. (1987). *Kultur und Sprache. Eine kontrastive Analyse als didaktisches Konzept am Beispiel des Deutschen und des Arabischen*. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Hallo Kollege!* (1972). Sprachkurs für ausländische Arbeitnehmer von Roland Dittrich, Evi Ortmann und Friedrich Winterscheidt. Berlin & München: Langenscheidt.
- Hammer, Wolfgang. (Hrsg.). (1990). *Deutsche Lehrer in aller Welt*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hann, Ulrich. (1985). *Aspekte interkultureller Kommunikation - Zum Deutschlandbild der Koreaner und zum Koreanerbild der Deutschen in Südkorea*. München: iudicium.
- Hättich, Manfred & Pfützer, Paul Dietmar. (Hrsg.). (1989). *Nationalsprachen und die europäische Gemeinschaft. Probleme am Beispiel der deutschen, französischen und englischen Sprache*. Dokumentation einer Kooperationstagung der Akademie für politische Bildung Tutzing mit dem Carolus-Magnus-Kreis. München: Olzog.
- Heeschen, Volker. (1985). Probleme der rituellen Kommunikation. In Rehbein (1985), 150-165.
- Heid, Manfred. (Hrsg.). (1989). *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Dokumentation eines Kolloquiums. München: iudicium.

- Helbig, Agnes. (1989). Verzeichnis der Publikationen Gerhard Helbigs (in Auswahl). *Deutsch als Fremdsprache*, 27(6), 368-374.
- Helbig, Gerhard. (1988). *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim. (1984). *Deutsche Übungsgrammatik* (3. Aufl.). Leipzig: Enzyklopädie.
- Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim. (1986). *Deutsche Grammatik. Ein Übungsbuch für den Ausländerunterricht* (9. Aufl.). Leipzig: Enzyklopädie.
- Helbig, Gerhard & Helbig, Almut. (1990). *Lexikon deutscher Modalwörter*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Helbig, Gerhard & Schenkel, Wolfgang. (1983). *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben* (7. Aufl.). Leipzig: Enzyklopädie.
- Henrici, Gert. (1986). *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Paderborn u.a.: Schöningh. (Studienbücher zur Sprach- und Literaturdidaktik, Bd. 4)
- Henrici, Gert. (1989). Deutsch als Fremdsprache. Quo vadis? Konstituierungsprobleme eines jungen akademischen Faches. In Wazel (1989), 31-49.
- Henrici, Gert. (1990). "L2 Classroom Research": Die Erforschung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, 21-61.
- Henrici, Gerd & Herlemann, Brigitte. (1986). Semantisierungsprobleme im DaF/DaZ-Unterricht. Zum Beispiel Kontaktaufnahme - Kontaktbeendigung: Begrüßen - Verabschieden, in: Goethe-Institut München (Hrsg.), *Routinen im Fremdsprachenerwerb* (S. 262-342 und Nachtrag). München: Goethe-Institut.
- Hepsöyler, Ender & Liebe-Harkort, Klaus. (1988). *Wörter und Begriffe - Lücken im Kindesalter = Verlust der Gleichberechtigung in Beruf und Gesellschaft. Auswertung eines Worttests bei türkischen Migrantenkindern in der Primarstufe - Vergleich mit nichtimmigrierten Kindern: deutschen Schülern in der Bundesrepublik und türkischen Schülern in der Türkei*. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Heringer, Hans Jürgen. (1988a). *Lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Heringer, Hans Jürgen. (1988b). *Wege zum verstehenden Lesen*. Tübingen: Niemeyer.
- Hermann-Brennecke, Gisela. (1991). Vorurteile: Eine Herausforderung an den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2, 64-98.
- Herrlitz, Wolfgang. (1986). Zum Konzept des Lernens im Sprachunterricht. In Bolte (1986), 46-72.
- Hessky, Regina. (1987). *Phraseologie. Linguistische Grundfragen und kontrastives Modell deutsch-ungarisch*. Tübingen: Niemeyer.
- Hinnenkamp, Volker. (1989). *Interaktionale Soziolinguistik und Interkulturelle Kommunikation. Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken*. Tübingen: Niemeyer.
- Hirschfeld, Ursula. (1984). Auswahlbibliographie zur Phonologie und Phonetik verschiedener Ausgangssprachen unter besonderer Berücksichtigung der Konfrontation mit dem Deutschen. *Deutsch als Fremdsprache*, 21(3), 186-192.
- Hohberg, Rudolf. (Hrsg.). (1983). *Sprachprobleme ausländischer Jugendlicher. Aufgaben der beruflichen Bildung*. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Hüllen, Werner. (1989). Ansprache bei der Eröffnung des Gesprächsforums *Fremdsprachenforschung und öffentliches Interesse* der DGFF am 2. Oktober 1989 in Hamburg. Vervielfältigtes Manuskript, Essen.

- Ickler, Theodor. (1984). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung in das Studium*. Tübingen: Narr.
- Jahrbuch 1988/89* des Goethe-Instituts. München: iudicium o.J. (1990).
- Januschek, Franz & Stölting, Wilfried. (Hrsg.). (1982). Handlungsorientierung im Zweitspracherwerb [Themenheft]. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 22.
- Kalverkämper, Hartwig & Weinrich, Harald. (Hrsg.). (1986). *Deutsch als Wissenschaftssprache*. Tübingen: Narr.
- Karcher, Günther L. (1989). *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik*. Heidelberg: Groos.
- Kasprzyk, Peter & Ndong, Norbert. (Hrsg.). (1989). *Afrikanische Germanistik. Eine Dokumentation*. Bonn: DAAD.
- Keim, Inken. (1978). *Gastarbeiterdeutsch. Untersuchungen zum sprachlichen Verhalten türkischer Gastarbeiter*. Tübingen: Niemeyer.
- Keim, Inken. (1984). *Untersuchungen zum Deutsch türkischer Gastarbeiter*. Tübingen: Niemeyer.
- Kessler, Hermann. (1971). *Deutsch für Ausländer. Teil 2: Schneller Fortgang. Deutsches Sprachlehrbuch für die Mittelstufe mit Tonbändern* (10. Aufl.). Königswinter/Margarethenhöhe: Verlag für Sprachmethodik.
- von Kirn, Günther. (1987). Deutschlehrerausbildung und Germanistik in Afrika: wozu? Welche? Vorüberlegungen zur Entwicklung von Curricula. In *Referate, Protokolle, Diskussionen der DAAD-Regionaltagung im Mai 1987 in Nairobi* (S. 9-20). Bonn: DAAD. (Typoskript).
- Kleff, Hans Günther. (1989). 'Die Deutschen' in türkischen Tageszeitungen – Eine Untersuchung am Beispiel der Europa-Ausgaben von 'Hürriyet' und 'Tercüman'. *Deutsch lernen*, 14(1), 34-63.
- Klein, Wolfgang. (1975). *Variation in der Sprache. Ein Verfahren zu ihrer Beschreibung*. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Klein, Wolfgang. (1984). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Klein, Wolfgang & Dittmar, Norbert. (1979). *Developing grammars. The acquisition of german syntax by foreign workers*. Berlin, Heidelberg & New York: Springer.
- Knapp, Karlfried & Knapp-Potthoff, Annelie. Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, 62-93.
- Koller, Erwin. (1989). Zur Betonung substantivischer Zusammensetzungen des Typs "Pfingstsonntag". *Deutsch als Fremdsprache*, 26(5), 265-267.
- Köpcke, Klaus-Michael. (1982). *Untersuchungen zum Genusystem der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Kotthoff, Helga. (1989). *Pro und Kontra in der Fremdsprache. Pragmatische Defizite in der interkulturellen Argumentation*. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Kreutzer, Leo. (1989). *Literatur und Entwicklung. Studien zu einer Literatur der Ungleichzeitigkeit*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1988). Einführung. In Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Thematischer Teil: Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 14, 121-126.
- Krumm, Hans-Jürgen & Abel, Brigitte. (Hrsg.). (1987). *Lehrerausbildung Deutsch als Zweitsprache, Ausländerpädagogik, Deutsch als Fremdsprache*. Protokoll eines Seminars der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache, Hamburg, 5.-6.12.1986. Hamburg: Zentrales Fremdsprachen-Institut. (ZFI-Arbeitsberichte, 7).
- Kufner, Herbert L. (1962). *Grammatical structures of English and German* (5. Aufl., 1969). Chicago & London: Chicago UP.
- Kufner, Herbert L. (1971). *Kontrastive Phonologie Deutsch-Englisch*. Stuttgart: Klett.
- Kuhs, Katharina. (1984). Ausländische Schüler schreiben Texte. *Deutsch lernen*, 2, 3-58.
- Kutsch, Stefan. (1985). Methoden, Daten und Verfahren: Probleme der Beschreibung von Interimssprachen und ihrer Entwicklung. In Kutsch & Desgranges (1985), 29-47.
- Kutsch, Stefan & Desgranges, Ilka. (1985). Projektskizze. In: Kutsch & Desgranges (1985), 1-19.
- Kutsch, Stefan & Desgranges, Ilka. (Hrsg.). (1985). *Zweitsprache Deutsch – ungesteuerter Erwerb. Interaktionsorientierte Analysen des Projekts Gastarbeiterkommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Latour, Bernd. (1985). *Verbvalenz. Einführung in die dependentielle Satzanalyse des Deutschen*. München: Hueber.
- Lau, Gerd. (1989). Wie Migrantenkinder Deutsch lernen. *ÖDaF-Mitteilungen. Sonderheft 1989 zur IX. Internationalen Deutschlehrertagung* (S. 6-18). Wien.
- Lieber, Maria & Posset, Jürgen. (Hrsg.). (1988). *Texte schreiben im Germanistik-Studium*. München: iudicium.
- Lörcher, Gustav Adolf. (1981). *Mathematische Grundbegriffe. Lexikon für die Schulpraxis mit ausländischen Kindern*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag. (Lehren und Lernen, Bd. 21).
- Los! Ein Deutschkurs für Kinder*. (1971). Stuttgart: Klett.
- Luscher, Renate & Schäpers, Roland. (1989). *Berufssprache Deutsch: Szenen aus dem Büro. 12 Lektionen Deutsch für Fortgeschrittene*. München: Verlag für Deutsch.
- Mangold, Jürgen. (1985). *Fachsprache Mathematik und Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Marten, Eckhard. (1989). *Das Deutschlandbild in der amerikanischen Auslandsberichterstattung. Ein kommunikationswissenschaftlicher Beitrag zur Nationenbildforschung*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Matta, Hilda. (1988). Kommunikative Phraseologismen im Deutschen und Ägyptisch-Arabischen. *Kairoer Germanistische Studien*, 3, 193-232.
- Matta, Hilda. (1989). Deutsche und ägyptische Kommentarformeln in konfrontativer Sicht. *Kairoer Germanistische Studien*, 4, 33-58.
- McLaughlin, Barry. (1982). *Children's second language learning*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Meyer-Ingwersen, Johannes, Neumann, Rosemarie & Kummer, Matthias. (1977). *Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik*. 2 Bde. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Moulton, William G. (1962). *The sounds of English and German*. Chicago & London: Chicago UP.
- Muhr, Rudolf. (1987). Innersprachliche Regionalisierung von DaF-Lehrwerken am Beispiel der Lehrbuchüberarbeitung Österreich – BRD. In Ehlers & Karcher (1987), 75-90.
- Muhr, Rudolf. (1989). Wege, Ziele und Möglichkeiten einer Lehrer-Aus- und Fortbildung Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache in Österreich. *ÖDaF-Mitteilungen. Sonderheft 1989 zur IX. Internationalen Deutschlehrertagung* (S.

- 32-45). Wien.
- Müller, Ursula, Schmidt, Lothar & Schramm, Elke. (1984). *Lautreduktionen und Lautassimilationen. Lehrmaterial zur Phonetik im Deutschunterricht für Ausländer*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Ndong, Norbert. (1990). Zum Konzept einer "interkulturellen Germanistik". In Leo Kreuzer & Jürgen Peters (Hrsg.), *Welfengarten Eins* (S. 84-102). Hannover: Selbstverlag des Seminars für Deutsche Literatur und Sprache.
- Neuner, Gerhard. (Hrsg.). (1986). *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. München: iudicium.
- Neuner, Gerhard. (1987). Germanistisches Grundstudium in der "Dritten Welt" – Regionalspezifische und regionübergreifende Aspekte. In Ehlers & Karcher (1987), 11-26.
- Nieder, Lorenz. (1987). *Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.
- Öktem, Ayse & Öktem, Özcan. (1985). Kulturelle Identität, Sozialisation und Sprache bei türkischen Arbeiterkindern in der Bundesrepublik Deutschland. In Rehbein (1985), 70-102.
- Orlović-Schwarzwald, Maria. (1978). *Zum Gastarbeiterdeutsch jugoslawischer Arbeiter im Rhein-Main-Gebiet*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Osterloh, Karl-Heinz. (1986). Wiederfinden der eigenen Identität – Fremdsprachenunterricht in der Dritten Welt. Beispiel: Marokko. In Neuner (1986), 173-192.
- Paleit, Dagmar. (1987). Sprachkurse mit Alphabetisierung. *Deutsch lernen*, 12(4), 45-51.
- Pike, Kenneth L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior* (2. Aufl.). The Hague: Mouton.
- Pleines, Jochen. (1989). Aufgaben der Sprachwissenschaft und "Interkulturelle Kommunikation" für Deutsch als Fremdsprache. In Zimmermann (1989), 113-139.
- Prior, Roland & Zhu Xiao Xue. (1986). *Kommunikationskurs Tourismus. Ein Kurs für Fortgeschrittene*. Manuskriptkopie. Beijing: 2. Fremdsprachenhochschule und Bonn: DAAD.
- Raasch, Albert, Hüllen, Werner & Zapp, Franz Josef. (Hrsg.). (1983). *Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Rath, Rainer, Immesberger, Hubert & Schu, Josef. (Hrsg.). (1987). *Kindersprache. Texte italienischer und türkischer Kinder zum ungesteuerten Zweitspracherwerb. Mit Vergleichstexten deutscher Kinder*. Tübingen: Niemeyer.
- Rau, Hans Arnold. (Hrsg.). (1985). *Ägypten und Deutschland. Aufsätze ägyptischer Studenten mit Materialien*. Berlin: Express Edition.
- Rau, Hans Arnold. (1986). Deutschlehrausbildung in Ägypten. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 12, 326-335.
- Rau, Hans Arnold. (Hrsg.). (1988). *Kreatives Schreiben an Hochschulen: Berichte, Funktionen, Perspektiven*. Tübingen: Niemeyer.
- Redder, Angelika & Rehbein, Jochen. (1987). Zum Begriff der Kultur. In Redder & Rehbein (1987), 7-21.
- Redder, Angelika & Rehbein, Jochen. (Hrsg.). (1987). Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation [Themenheft]. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 38.
- Rehbein, Jochen. (1981). Verbale und nonverbale Kommunikation im interkulturellen Kontakt. Aspekte sprachlicher Handlungsfähigkeit türkischer Kinder. In Peter H. Nelde & Guus Extra (Hrsg.), *Sprachprobleme bei Gastarbeiterkindern* (S. 111-127). Tübingen: Narr.
- Rehbein, Jochen. (1985). Einführung in die interkulturelle Kommunikation. In Rehbein (1985), 7-39.
- Rehbein, Jochen. (Hrsg.). (1985). *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Reich, Hans H. (1990). Europäische Modellversuche mit Migrantenkindern – Ergebnisse einer vergleichenden Evaluation. *Deutsch lernen*, 15(1), 3-24.
- Reiser, Helga. (Hrsg.). (1981). *Sonderschulen – Schulen für Ausländerkinder?* Berlin-West: Marhold.
- Rieck, Bert-Olaf. (1989). *Natürlicher Zweitspracherwerb bei Arbeitsimmigranten. Eine Langzeituntersuchung*. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Rixius, Norbert & Thürmann, Eike. (1987). *Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler*. Berlin: Express.
- Rösler, Dietmar & Skiba, Romuald. (1987). *Datenbank für den Sprachunterricht. Ein Lehrmaterial-Steinbruch für Deutsch als Zweitsprache*. Mainz: Werkmeister.
- Ross, Werner. (1972). *Deutsch in der Konkurrenz der Weltsprachen*. München: Hueber.
- Ruhrkohle AG. (Hrsg.). *Sag es deutsch [Zak es Doyc]- Onu Almança söyle. Ein Sprachführer für türkische Bergleute [Ayn Sıprahfürer für türkise Berk Loyte] Türk Madencileri için Lisan Rehberi* (o.J., ca. 1976). Essen: Glückauf. (Reihe Ausbildung und Arbeitsschutz der Ruhrkohle AG, 3).
- Sauer, Wolfgang W. (1989). Rezension von Welke. (1988). *Info Deutsch als Fremdsprache*, 5/6, 688-692.
- Saxer, Robert. (1989). Fortbildung für ausländische Deutschlehrer. In *ÖDaF-Mitteilungen. Sonderheft 1989 zur IX. Internationalen Deutschlehrertagung in Wien* (S. 52-64). Wien.
- Schmitz-Dahm, Gabriele. (1988). *Lernschwierigkeiten ausländischer Schülerinnen in der kaufmännischen beruflichen Schule und deren Ursachen*. Köln: Böhlau. (Wirtschafts- und Berufspädagogik in Forschung und Praxis, 9).
- Schröder, Jochen. (1987). *Lexikon deutscher Präpositionen*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Schulz, Dora & Griesbach, Heinz. (1974). *Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe in einem Band*. München: Hueber. (1. Aufl. 1955; 9. Aufl. der Neubearbeitung von 1967).
- Schumacher, Hans. (Hrsg.). (1986). *Verben in Feldern*. Valenzwörterbuch zur Syntax und Semantik deutscher Verben. Berlin und New York: de Gruyter. (Schriften des IdS, 1).
- Schwenk, Helga. (1988). *Das Sprachvermögen zweisprachiger türkischer Schüler*. Tübingen: Narr.
- Skudlik, Sabine. (1990). *Sprachen in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Sornig, Karl. (1985). Intim – Varianten. In Rehbein (1985), 175-189.
- Sow, Aliune. (1986). *Germanistik als Entwicklungs-Wissenschaft? Überlegungen zu einer Literaturwissenschaft des Faches "Deutsch als Fremdsprache"*. Hildesheim: Olms. (Germanistische Texte und Studien, 25).
- Sprachbrücke*. (1987). Deutsch als Fremdsprache. Bd. 1. Von Gudula Mebus, Andreas Pauldrach, Marlene Rall, Dietmar Rösler u.a.. Stuttgart: Klett.
- Steiger, Joachim. (1989). Zur Entwicklung des Schreibens im studienbegleitenden Deutschunterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 26(5), 278-283.

- Steinmüller, Ulrich. (1987). Sprachentwicklung und Sprachunterricht türkischer Schüler (Türkisch und Deutsch) im Modellversuch "Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen". In *Gesamtschulinformationen, Sonderheft 1* (S. 3-21). Berlin.
- Stötting, Wilfried et al. (1980). *Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Stötzer, Ursula. (1988). Aussprachevarianten im Kontext, dargestellt an Fremdwörtern mit variabler Akzentuierung. *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 214-218.
- Stötzer, Ursula. (1989). Zur Betonung dreiteiliger Substantivkomposita. *Deutsch als Fremdsprache*, 26(5), 263-265.
- Strauss, Dieter. (1984a). *Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Strauss, Dieter. (1984b). *Methodik der Lehrbuchentwicklung am Beispiel des regionalen Lehrwerkprojekts Indonesien*. München: Goethe-Institut.
- Streeck, Jürgen. (1985). Kulturelle Kodes und ethnische Grenzen. Drei Theorien über Fehlschläge in der interethnischen Kommunikation. In Rehbein (1985), 103-120.
- Sturm, Dietrich. (Hrsg.). (1987). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situationen und Tendenzen*. München: Hueber.
- Taraman, Soheir. (1986). *Kulturspezifität als Übersetzungsproblem. Phraseologismen in deutsch-arabischer Übersetzung*. Heidelberg: Groos.
- Vaillancourt, François. (Hrsg.). (1985). *Économie et langue*. Documentation du conseil de la langue française, 20. Québec: CLF.
- Wazel, Gerhard. (Hrsg.). (1987). *Computer und Video im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Jena.
- Wazel, Gerhard. (Hrsg.). (1989). *Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Jena.
- Wazel, Gerhard. (1990). Lieber weniger, aber besser. Versuch einer Zwischenbilanz zum Computereinsatz im Fremdsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 27(1), 2-8.
- Weber, Horst. (Hrsg.). (1976). *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept*. München: Kösel.
- Weingarten, Rüdiger. (1989). *Die Verkabelung der Sprache. Grenzen der Technisierung von Kommunikation*. Frankfurt: Fischer.
- Weinrich, Harald. (1979). Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 5, 1-13.
- Weinrich, Harald. (1986). Deutsch für Köpfe. *Kulturchronik*, 3, 41-42.
- Welke, Klaus. (1988). *Einführung in die Valenz- und Kasuslehre*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Welz, Dieter. (1986). Deutsch als Fremdsprache im südlichen Afrika. Ein historisch-kritischer Blick auf das Selbstverständnis des Faches. *Info Deutsch als Fremdsprache*, 13, 161-177.
- Welz, Dieter. (1989). Dialog der Kulturen oder das große Weltgespräch auf Deutsch. Über den Gebrauchswert einer "Interkulturellen Germanistik" für Südafrika und die Dritte Welt. In Zimmermann (1989), 155-173.
- Werner, Otmar & Fritz, Gerd. (Hrsg.). (1975). *Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik*. München: Hueber.
- Weydt, Harald. (Hrsg.). (1981). *Partikeln und Deutschunterricht. Abtönungspartikeln für Lerner des Deutschen. Beiträge zum "Internationalen Kolloquium Partikeln und Deutschunterricht", Berlin 1979*. Heidelberg: Groos.

- Wierlacher, Alois. (Hrsg.). (1980). *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. 2 Bde. München: Fink/UTB.
- Wilms, Heinz. (1981). Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache: Übersicht und Positionssuche. *Deutsch lernen*, 6(4), 3-21.
- Wilms, Heinz. (1984). Deutsch als Zweitsprache – Grenzen des Sprachunterrichts. *Deutsch lernen*, 9(4), 10-25.
- Wilms, Heinz. (1990). Deutsch als Fremdsprache weltweit? Zur Reichweite von Materialien und Methoden. *Deutsch lernen*, 15(2), 99-121.
- Winkler, Andreas & Freund, Andreas. Rezensionen zu Götze (1987) und Sturm (1987). *Info Deutsch als Fremdsprache*, 5/6, 575-577.
- Wischmann, Ingrid. (1988). Zur Entwicklung des Lesens im studienbegleitenden Deutschunterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 25(2), 83-87.
- Wode, Henning. (1981). *Learning a second language, I. An integrated view of language acquisition*. Tübingen: Narr.
- Wode, Henning. (1988). *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. München: Hueber.
- Wolff, Armin & Rössler, Helmut. (Hrsg.). (1990). *Deutsch als Fremdsprache in Europa*. Regensburg: AKDaF. (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 29).
- Wotjak, Barbara & Richter, Manfred. (1988). *Deutsche Phraseologismen. Ein Übungsbuch für Ausländer*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Yletyinen, Riitta. (1982). *Sprachliche und kulturelle Minderheiten in den USA, Schweden und der Bundesrepublik Deutschland. Ein minderheiten- und bildungspolitischer Vergleich*. Frankfurt/M.: Haag & Herchen.
- Zimmermann, Peter. (Hrsg.). (1989). *'Interkulturelle Germanistik' – Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt/M. u.a.: Lang.

Anhang

1. Wichtige Fachzeitschriften und Jahrbücher

- Ausländerkinder. Forum für Schule und Sozialpädagogik. Freiburg: Forschungsstelle Ausländische Arbeiterkinder an der PH Freiburg. (1980ff.).
- Das Wort. Germanistisches Jahrbuch DDR-UdSSR. Zwickau: Zentralstelle für Lehr- und Organisationsmittel.
- Der deutsche Lehrer im Ausland. Mitteilungen, Meinungen, Materialien des Verbandes der deutschen Lehrer im Ausland. Hannover: Schroedel (37. Jg. 1990).
- Der Ginkgo Baum. Germanistisches Jahrbuch für Nordeuropa. Hrsg. von den Deutschlektoren bei den DDR-Kulturzentren Helsinki und Stockholm. Helsinki (1981ff.) sowie: Die Ginkgo-Wurzel. Arbeitshefte für den Deutschunterricht. (1988ff.)
- Deutsch als Fremdsprache. Mit Beilage "Sprachpraxis". Hrsg. vom Herder-Institut Leipzig. Leipzig: Enzyklopädie (27. Jg. 1990).
- Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider [seit dem 15. Jahrgang, 1990]
- Etudes Germano-Africaines. Dakar: Université de Dakar 1983ff.

- Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Stuttgart: Klett Edition Deutsch (1989f). [Heft 1/1989 enthält einen Überblick über Institutionen, die sich mit DaF befassen, Literaturübersichten und andere einschlägige Verzeichnisse. Mitherausgeber ist das Goethe-Institut.]
- GRADaF – Grazer Arbeiten zu Deutsch als Fremdsprache und Deutsch in Österreich. Graz: Selbstverlag (1987ff.)
- IDV-Rundbrief. Kopenhagen: Internationaler Deutschlehrer-Verband.
- Info DaF – Informationen Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. vom DAAD in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis DaF beim DAAD. Bonn: DAAD (1973ff.)
- Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. von Alois Wierlacher u.a. Heidelberg: Groos (1975ff.) [inzwischen bei iudicium, München].
- Jahrbuch für Internationale Germanistik. Hrsg. von Hans-Gert Roloff u.a. Bad Homburg/Berlin/Zürich: Gehlen (1965ff.) [mit den zusätzlichen Reihen: Reihe A, Kongreßberichte (1975ff.), Reihe B, Germanistische Dissertationen in Kurzfassung samt Verzeichnissen gemeldeter germanistischer Dissertationsvorhaben (1975ff.), Reihe C, Forschungsberichte (1980ff.), inzwischen bei Lang, Frankfurt.]
- Kairoer Germanistische Studien, Hrsg. von Kamal Radwan. Kairo: Cairo University Press (1987ff.).
- ÖDaF-Mitteilungen. Informationen des Vereins "Österreichischer Lehrerverband: Deutsch als Fremdsprache". Wien/Klagenfurt (1985ff.).
- The German Quarterly. Zeitschrift der American Association of Teachers of German (AATG). Cherry Hill, N.J., USA
- Zeitschrift für Kulturaustausch. Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen. (40. Jg. 1990).
- Zielsprache Deutsch. Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft. München: Hueber.

2. Einige nützliche Hinweise

Auswahlbibliographien (Examensarbeiten, Dissertationen, Forschungsvorhaben) werden von der Zeitschrift *Info DaF* regelmäßig publiziert. In Form eines alljährlich erscheinenden Sonderhefts legt *Info DaF* außerdem die Reihe "Für Sie gelesen" vor, eine Sammlung von "Kommentaren und Rezensionen zu Neuerscheinungen", die vor allem für die Auslandsgermanistik eine wichtige Informationsquelle ist. Auch die Vierteljahresschrift *Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht* (München: Hueber 1969ff.) informiert über Neuerscheinungen aus dem DaF-Bereich. Eine Reihe von Informationsdiensten zum Bereich DfaA und eine Adressenliste von Verbänden, die sich um die praktische Förderung von DaF und DfaA bemühen, teilt Henrici mit (1986, S. 392-396). Tagungsankündigungen und -berichte findet man v.a. in den Zeitschriften *DaF* und *Info DaF*. Wichtige **Institutionen** und **Fachverbände** sind:

- Goethe-Institut zur Pflege der deutschen Sprache im Ausland und zur Förderung der internationalen kulturellen Zusammenarbeit. Zentrale: Lenbachplatz 3, Postfach 201009, W 8000 München 2
- Herder-Institut der Karl-Marx-Universität Leipzig. Lumumbastr. 4, O 7022 Leipzig
- Deutscher Akademischer Austauschdienst. Kennedyallee 50, W 5300 Bonn 2
- Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für Auslandsschulen. Barbarastr. 1, Postfach 680169, W 5000 Köln 60

- Inter Nationes. Kennedyallee 91-103, W 5300 Bonn 2
- Institut für Auslandsbeziehungen. Charlottenplatz 17, W 7000 Stuttgart 1
- Institut für deutsche Sprache. Friedrich-Karl-Str. 12, W 6800 Mannheim
- Pädagogischer Austauschdienst (PAD) der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. Nassestr. 8, Postfach 2240, W 5300 Bonn 1
- Internationaler Deutschlehrerverband (IDV), c/o Prof. Dr. Karl Hyldgaard-Jensen, Institut für germanische Philologie an der Universität Kopenhagen, Njalsgade 80, DK 2300 Kopenhagen 5
- Internationaler Germanistenverband. c/o German Department, University of British Columbia, Vancouver, Canada.
- Verband afrikanischer Germanisten. Generalsekretär: Dr. N. Ndong, Holzmarkt 6, W 3000 Hannover
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenvereine (BAGIV). Duisburger Str. 66, W 4000 Düsseldorf 30
- Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer. Raimundstr. 2, W 6500 Mainz 1
- Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD (AKDaF). DAAD, Kennedyallee 50, W 5300 Bonn 2
- Fachverband Deutsch als Fremdsprache. c/o Dr. J. Bolten, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Fachgebiet DaF, Universitätsstraße 1/23.21, W 4000 Düsseldorf
- Verband deutscher Lehrer im Ausland. Geschäftsstelle: Ingrid Bosert, Graf-Spee-Str. 28, W 2300 Kiel
- Österreichischer Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache (ÖDaF). A 1160 Wien, L. Hartmannplatz 7
- Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer e.V. Rüdigerstr. 79a, W 5300 Bonn 2
- Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, c/o Prof. Dr. Alois Wierlacher, Universität Bayreuth, Institut für Deutsch als Fremdsprache/Interkulturelle Germanistik, Postfach, W 8580 Bayreuth.

Vorurteile: Eine Herausforderung an den Fremdsprachenunterricht

Gisela Hermann-Brennecke
Universität Osnabrück

The concept of prejudice is discussed in relation to attitudes, stereotypes and their relevance to the individual in society. As empirical studies on foreign language learning point to the dialectic relationship between linguistic competence, intercultural awareness and prejudiced thinking, these aspects are discussed in the light of theories of attitude change. Though prejudices are widely accepted as a general phenomenon of human perception it is argued that foreign language teaching stands a unique chance to counteract its manifestations by combining the affective and cognitive processing of information.

1. Problemstellung

Ein halbes Jahr vor Beginn des Fremdsprachenunterrichts danach befragt, mit welcher Fremdsprache sie anfangen werden, geben SchülerInnen der Primarstufe Englisch an, weil "das ja ein bißchen wie Deutsch ist", denn "Fisch heißt ja auch im Englischen 'fish', und Auto heißt ja auch 'car' und 'knight-rider' heißt ja auch Nachtauto und so... ", weil "man es nicht im Beruf" verwenden kann, "sondern nur für den Computer und wenn man... mit Computern zu tun hat", weil "mein Bruder nämlich auch Englisch macht", obwohl "Spanisch... doch irgendwie leichter zu lernen" oder weil "die andere Fremdsprache (Latein)... mehr für das Gymnasium" ist.¹

Auch in Äußerungen wie "in Latein kann man sich, wie bei Englisch, mit jedem unterhalten, der aus einem fremden Land kommt", oder "Franzosen sind Leute, die Röcke anhaben und Dudelsack spielen", tun sich Meinungen kund, die, aufgrund eigener Vorstellungen, verschiedenartiger Informationsquellen, sozialer Identifikationsrahmen zustande gekommen, noch keine Gelegenheit hatten, sich an der tatsächlichen Erfahrung zu bewähren. Sie zeugen von dem Versuch, sich innerhalb der vielfältigen Erlebniswelt einen Standort zu suchen, von dem aus sie überschaubarer wird. Das muß zu

¹ Bei den Zitaten, die keinerlei Anspruch auf Repräsentativität erheben, handelt es sich um Antworten aus einer Reihe von Interviews, die mit SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern im Rahmen des Projekts "Fremdsprachen zwischen Pflicht, Neigung und Vorurteil" an der Universität Osnabrück durchgeführt wurden.

Vergrößerungen, Entstellungen, ja Verfälschungen der individuellen Orientierung führen. Doch auch Eltern und LehrerInnen scheinen gegen eine selektive Wahrnehmung nicht gefeit. Warum kämen sonst Ansichten vor wie, "Englisch ist eben viel leichter als Französisch, durch dieses Aneinanderreihen der Wörter", oder Wünsche wie "lieber mit Spanisch als mit Englisch" beginnen zu wollen, "weil man mit Englisch in Spanien auch nicht weiterkommt", oder Assoziationen wie "Lernspaß mit Französisch, aber auf keinen Fall mit Englisch", obwohl eigene Fremdsprachenkenntnisse vorhanden sind und es nicht darum geht, Unbekanntes zu strukturieren und in bestehende Muster einzuordnen?

Bei den Kindern wie bei den Erwachsenen beeindruckt gleichermaßen die Überzeugtheit, mit der die Meinungen vertreten werden. Wie kommt eine solche kognitive Intensität zustande? Läßt sie sich dadurch erklären, daß die Befragten keine oder nur unzureichende Informationen besaßen, oder nur ausgewählte Informationen in ihre Wahrnehmung einließen, oder hinreichende Informationen erweiterten und veränderten und dadurch zu falschen Schlüssen gelangten, oder einzelne Wissens Elemente verallgemeinerten und auf andere Sachverhalte übertrugen und somit einmal eingenommene Positionen trotz abweichender Informationen unverrückbar blieben?

So plausibel auch die eine oder andere Erklärungsmöglichkeit erscheint, so vermag sie doch keine Auskunft über die Prozesse zu geben, die die zitierten Überzeugungen ausgelöst haben könnten. Dabei handelt es sich um Einstellungen, die entweder persönliche Handlungsentscheidungen bestimmen, nämlich für eine bestimmte Fremdsprache zu optieren, oder die Art und Weise beeinflussen, wie das Fremdsprachenangebot in der Schule wahrgenommen wird.

2. Zum Einstellungsbegriff

Was sind Einstellungen? Innerhalb der umfangreichen Forschungsliteratur lassen sich grundsätzlich zwei Konzeptionen unterscheiden. Die eine geht auf den behavioristischen Ansatz zurück und versteht Einstellungen als gelernte Reiz-Reaktionsverbindungen, die mit dem beobachtbaren Verhalten einer Person zusammenfallen. Das bedeutet, daß unabhängig von den jeweiligen situativen Bedingungen auf bestimmte Reize ähnliche oder gleiche Reaktionen erfolgen, die wegen ihrer übereinstimmenden Organisation oder Struktur bis zu einem gewissen Grade voraussagbar und entsprechend meßbar sind (vgl. DeFleur & Westie, 1971, S. 296). Die andere Konzeption bezieht sich auf eine zwischen Reiz und Reaktion intervenierende Variable,

auf einen verborgenen, innerpsychischen Prozeß, der als Handlungstendenz Verhalten beeinflusst und sich der Beobachtung entzieht. Einstellungen manifestieren sich danach als Vorbedingung oder Bereitschaft zum Verhalten, die in allen möglichen Ausprägungsgraden existieren kann, angefangen von den verborgensten Spuren vergessener Gewohnheiten bis zu dem Antrieb, der Handeln unmittelbar auslöst:

“An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related.” (Allport, 1971, S. 19)

Diese umfassende Beschreibung spricht fünf Punkte an, die immer noch kontrovers diskutiert werden (Kiesler, Collins & Miller, 1969, S. 3-4): Lassen sich Einstellungen im seelischen und nervlichen Bereich ansiedeln, oder stellen sie ein “dauerhaftes System motivationaler, emotionaler, perzeptiver und kognitiver Prozesse” (Krech & Crutchfield, 1948, S. 152) im Hinblick auf einen ganz bestimmten Aspekt innerhalb der Wahrnehmungswelt eines Individuums dar? Handelt es sich bei Einstellungen um Verhaltensbereitschaften oder um die eigentlichen Reaktionen? Inwieweit wirken sich gelernte Erfahrungen auf sie aus? Welche Organisation liegt ihnen zugrunde? Üben Einstellungen einen direktiv-kognitiven oder eher einen dynamisch-motivationellen Einfluß aus?

Einblick vermögen hier vor allem empirische Verfahren zu vermitteln, doch ist die Meßbarkeit eines hypothetischen Kontrukts nicht ganz unproblematisch. So beabsichtigen die entwickelten Testmethoden zum einen, die Richtung der Einstellungen, also Befürwortung oder Ablehnung eines Objekts (das entweder konkret oder abstrakt sein kann, indem es eine Person, Gruppe oder Institution repräsentiert) oder einer Situation (d.h. eines Ereignisses oder einer Aktivität) zu erfassen, zum anderen ihre Intensität oder Stärke (den Ausprägungsgrad der Gefühle für ein Objekt oder eine Situation) zu bestimmen, sowie herauszufinden, welche Bedeutung sie für die befragte Person haben, welchen Rang sie innerhalb ihres Einstellungssystems einnehmen und inwieweit sie sich konsistent in die vorhandene Wertehierarchie einfügen (vgl. Hermann, 1978, S. 10-13).

Trotz der Unterschiede zwischen Skalen wie “differential scales”, “sum-mated scales”, “cumulative scales” ist diesen doch gemeinsam,² daß sie von bestimmten Positionen auf einem Raster zwischen Für und Wider auf vorhandene Gefühle und Überzeugungen oder mögliches Verhalten schließen.

² Zu den einzelnen Meßverfahren vgl. Selltiz et al. (1970, S. 305-324); Krech, Crutchfield & Ballachey (1962, bes. Kap. 5, S. 137-179); Edwards (1957).

Allerdings scheint das, was sich da in einem einzigen Wert niederschlägt, nur bedingt das individuelle Wahrnehmungsspektrum wiedergeben zu können. Dies zeigten auch im Rahmen der Mediationstheorie der Bedeutung gemachte Untersuchungen mit dem semantischen Differential, auf dem ProbandInnen einen bestimmten Begriff auf einer siebenstufigen Skala zwischen bipolaren Adjektiven zuordnen mußten. Die dabei festgestellte Dreidimensionalität des semantischen Raums (Osgood, 1967, S. 110) belebte von neuem die Überlegungen, ob nicht Einstellung mehrdimensional zu verstehen sei, nämlich als

“... an enduring *system* of three components centering about a single object: the beliefs about the object – the *cognitive* component; the affect connected with the object – the *feeling component*; and the disposition to take action with respect to the object – the *action tendency component*.” (Krech, Crutchfield & Ballachey, 1982, S. 146)

Gemäß einer solchen Vorstellung ist die Beziehung zwischen einer Person und einem Gegenstand durch drei Komponenten charakterisiert, durch die kognitive, die Wahrnehmungsurteile oder erkenntnismäßige Überzeugungen betrifft, durch die affektive, die gefühlsmäßige Bewertungen oder Affekte meint und durch die konative, die mit der Verhaltensbereitschaft gleichzusetzen ist. Der Einstellungsgegenstand selbst ist in ein System von Kognitionen eingebettet, d.h. er “wird *neu* verknüpft, er *bleibt* verknüpft, oder er wird *kontrovers* verknüpft mit anderen Gegenständen der sozialen Welt der Person” (Oppermann, 1976, S. 24).

Doch auch wenn sich Einstellungen auf diese Art und Weise näher spezifizieren lassen, so erlaubt wiederum nur verbales oder tatsächliches Handeln Rückschlüsse darauf, um welche Komponente es sich handeln könnte. Erfasst wird diese meist über Meinungsäußerungen (“belief statements”), die nicht nur die Wahrscheinlichkeit des Vorhandenseins eines Sachverhalts, sondern auch seine Beschaffenheit betreffen. Das bedeutet, daß die befragten Personen zwar darin übereinstimmen können, daß ein Objekt existiert, jedoch hinsichtlich seiner Beschaffenheit und seiner Qualitäten voneinander abweichen (Fishbein, 1967, S. 187ff.). Folglich manifestiert sich die Einstellung einer Person zu einem Gegenstand als

“... a function of his beliefs about the object (i.e., the probability or improbability that the object has a specific relationship with some other object, value, concept, or goal) and the evaluative aspects of those beliefs (i.e., the subject's attitude toward, or evaluation of, the ‘related concept’).” (Fishbein, 1967, S. 479-480)

Dabei kann es durchaus eine Diskrepanz zwischen geäußerten Überzeugungen und tatsächlich gehegten Einstellungen geben. Diese hängt u.a. auch

von dem situativen Kontext ab, der nicht nur die jeweilige Person und den Gegenstand, zu dem sie Stellung nimmt, sondern auch die Beziehung zwischen beiden bestimmt. So ist denkbar, daß je nach individuellem Standpunkt, psychosozialen Gefüge und Stellenwert des zu beurteilenden Gegenstandes die geäußerten Ansichten dazu durchaus positiv ausfallen, obwohl man die negativen Seiten ebenfalls sieht. Ebensovienig schlüssig geht aus den Antworten hervor, ob es sich um momentan wirksame, vorübergehende Einstellungen, sogenannte "Sets", oder um Langzeithaltungen, also "Attitüden" handelt, die kognitiv abgesichert sind:

"Some predispositions are momentary, in which case they are not called attitudes. While such concepts as 'set' or *Einstellung* are typically employed in referring to a momentary predisposition, the concept of attitudes is typically reserved for more enduring, persistent organizations of predispositions." (Rokeach, 1976, S. 112)

Ähnlich schwer vorhersagbar sind Handlungsabsicht und eigentliches Tun: So reiste LaPiere mit einem chinesischen Ehepaar durch Amerika, um festzustellen, ob es diskriminiert würde. Nur in einem von 184 Restaurants verweigerte das Personal die Bedienung. Eine später stattfindende schriftliche Anfrage bei den gleichen Restaurants ergab, daß 91% von 128 Antworten die Bedienung von Chinesen ablehnten (LaPiere, 1934, S. 230-237). Dieser Fall verdeutlicht drastisch das empirische Dilemma der Einstellungsforschung, da sich an Hand der geäußerten Überzeugungen nicht mit Sicherheit sagen läßt, ob sie fest verankerte Wertvorstellungen oder vorübergehende Ansichten, eigen- oder fremdbestimmte Gütemaßstäbe, persönliche Handlungsmaximen oder von Gruppenerwartungen geprägte Meinungen wiedergeben, ja inwieweit sie sich überhaupt auf individuelles Verhalten auswirken.

Darüber hinaus eignet sich das geschilderte Beispiel zur Veranschaulichung des negativen Extrems der evaluativen Einstellungsdimension; denn in der verallgemeinernden Übertragung einer ungünstigen Meinung auf alle Angehörigen einer Gruppe kommt vorurteilvolles Denken zum Ausdruck.

3. Vorurteile im psychosozialen Gefüge

Vorurteile gelten in der Sozialpsychologie entweder als "Spezialfälle" (Roth, 1967, S. 55) oder als "Unterformen" (Bergius, 1976, S. 154; Irle, 1975, S. 385) von Einstellungen. Sie werden aber auch mit Einstellungen gleichgesetzt, wenn es heißt, es handle sich dabei um

"... an avertive or hostile attitude toward a person who belongs to a group, simply because he belongs to that group, and is therefore presumed to have the objectionable qualities ascribed to the group." (Allport, 1954, S. 7)

Charakteristisch ist hierbei, daß nicht nur die Mitglieder ethnischer Kategorien oder anderer Gruppenformationen in irgendeiner Weise herabgesetzt werden, sondern daß dieses auch auf eine sachlich unangemessene, falsch generalisierende Art geschehen kann:

"Ethnic prejudice is an antipathy based upon a faulty and inflexible generalization. It may be felt or expressed." (Allport, 1954, S. 9)

Doch Vorurteile bestimmen nicht nur die Einschätzung ethnischer Gruppen oder Minderheiten. Sie sind Bestandteil privater und öffentlicher Bindungen, Klassen und Schichten, Generationen und Geschlechtern und prägen das gesamte menschliche Miteinander. Sie manifestieren sich als "Meinungen und Überzeugungen, die ohne Prüfung oder sorgfältige Überlegung gebildet und ohne jede Kritik angenommen werden", als "Überzeugungen und Ansichten, die von logisch irrelevanten Impulsen" gesteuert sind sowie als "günstige oder nicht günstige Einstellungen zu Personen oder Dingen, die nicht auf Erfahrungen oder Kenntnis ihrer Qualitäten beruhen oder die bereits geformt wurden, ehe solche Erfahrung oder Kenntnis gegeben war" (Brückner, 1966, S. 15f.). Sie weisen Merkmale wie "Vorgefaßtheit" (Karsten, 1978, S. 5 und S. 120), "falsche Generalisierung" (Strzelwicz, 1972, S. 22), "Starrheit" oder extreme Resistenz "gegen Änderungen" (Irle, 1975, S. 385), "voreilige Verallgemeinerung" (Horkheimer, 1978, S. 248) auf. Sie nehmen stereotype Erscheinungsformen an, die sich niederschlagen als

"... verfestigte, vereinfachte, gefühlsgesättigte, dynamische, ganzheitlich strukturierte Systeme zur Bewältigung allgemeiner aber auch spezieller Situationen personaler wie apersonaler Art in der ständig begegnenden Welt ... , denen die objektive, notwendige empirische Begründung mangelt ...". (Bergler, 1966, S. 100)

Hier wird deutlich, inwieweit der Begriff des Vorurteils über den des Stereotyps hinausgeht.³ Letzterer bezog sich ursprünglich auf die verschiedensten Formen individueller Voreingenommenheit und Irrationalismen in sozialen Situationen, auf "historisch gewachsene Ideologien und kulturelle Traditionen, das Wirken von Normen in kleinen Gruppen und die Auseinandersetzung innerhalb und zwischen großen Institutionen" (Manz, 1974, S. 1) und erfuhr erst später eine Einengung auf das Aufzählen typischer Gruppenmerkmale, an denen starr und unveränderlich festgehalten wird. Allerdings wurde das Stereotyp von Anfang an als kognitive Dimension des Vorurteils betrachtet, wie aus der ersten von Lippmann verfaßten Abhandlung dazu

³ Die Einengung des Begriffs Stereotyp auf typische Eigenschaften einer Gruppe erfolgte erst durch die Untersuchungen von Katz und Braly (1933, 1935).

hervorgeht. Dieser charakterisiert das Auseinanderklaffen zwischen dem, was sich der Mensch in seinem Kopf vorstellt, und dem, was in der Welt um ihn herum passiert, folgendermaßen:

“We shall assume that what each man does is based not on direct and certain knowledge, but on pictures made by himself or given to him. . . . The way in which the world is imagined determines at any particular moment what men will do.” (Lippmann, 1949, S. 25)

Anders als das Stereotyp betont das Vorurteil nicht nur einen einzigen Eigenschaftskomplex, wie z.B. den einer “völkischen Gruppe” (Sodhi & Bergius, 1953, S. 92), sondern besteht aus einem Konglomerat von Stereotypen, aus psychologischen Systemen, an denen Mitglieder sozialer Kategorien mit Zähigkeit, Ausdauer und Überzeugtheit festhalten, so daß z.B. aus “krummbeinigen und -näsigen Handelsjuden in extremer Raffgier . . . blondierte, braungebrannte, aggressiv-imperialistische Israelis in territorialer Raffgier” (Irle, 1975, S. 385) werden.

Handelt es sich bei Vorurteilen um ein generelles anthropologisches Phänomen insofern, als alle Menschen gleichermaßen dazu neigen, weil sie von Natur aus Angst vor Unbekanntem und Fremdem haben? Oder sind sie etwas “Unnormales”, von der Norm Abweichendes, für das in erster Linie individuelle Gegebenheiten verantwortlich zeichnen, die sich aus der jeweiligen psychischen Verfassung herleiten?⁴

Von der letztgenannten Annahme, der Ausnahmesehe, gehen die Untersuchungen zur “Authoritarian Personality” (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson & Sanford, 1950) aus. Sie stellen in den Mittelpunkt die potentiell faschistische Persönlichkeit, die ihrer psychischen Struktur nach eine besondere Anfälligkeit für antidemokratische Propaganda besitzt. Die unterschwelligsten Vorstellungen und Motive, die ihr Gruppenbewußtsein bestimmen, erfaßt das Konzept des Ethnozentrismus. Dieses greift weiter als das ethnische Vorurteil, da es sich auf soziale Einrichtungen, Traditionen

⁴ Wolf (1969, S. 945) ordnet der Gleichheitstheorie und der Ausnahmesehe verschiedene Dimensionen zu:

Gleichheitstheorie

- 1a) Vorurteile sind ursprünglich Orientierungsformen
- 2a) Alle Menschen haben Vorurteile
- 3a) Vorurteile sind individuellen Eigenschaften gegenüber indifferent.

Ausnahmesehe

- 1b) Vorurteile sind neu hinzutretende Fehlerorientierungen
- 2b) Nur bestimmte Menschen haben Vorurteile
- 3b) Vorurteile sind an individuelle Eigenschaften gebunden (vgl. auch Brändle-Ströh, 1975, S. 21).

u.ä. richtet, ohne daß deren Träger politisch oder geographisch zusammengehören müßten. Das Individuum unterscheidet stets nach “ingroup” oder der Gruppe, mit der es sich verbunden fühlt, und “outgroup” oder Fremdgruppe, die es der Eigengruppe entgegengesetzt empfindet:

“Outgroups are the objects of negative opinions and hostile attitudes; ingroups are the objects of positive opinions and uncritically supportive attitudes; and it is considered that outgroups should be socially subordinate to ingroups.” (Levinson, 1950, S. 104)

Eine solche Psychologisierung jeglicher Formationen von Leuten wie Intellektuellen, Künstlern, Studenten, Politikern läuft mehr auf Identifikation oder Gegenidentifikation als auf Mitgliedschaft hinaus. Zudem reduziert sie die Vorurteilsproblematik auf die negativen Urteile von Angehörigen der dominierenden Gruppe über diejenigen, die einen niedrigeren Status und weniger Macht besitzen, ohne jedoch die soziologische Dimension von Gruppenbeziehungen zu berücksichtigen. Die charakterlichen Bedürfnisse einer ethnozentrischen Persönlichkeit lassen sich an der Ideologie ablesen, die sie vertritt.

Doch auch die Annahme, jedes Individuum tendiere zu Vorurteilen, übersieht den Einfluß soziokultureller Variablen, die menschliches Verhalten steuern, zumal “sich Haltungen, Gewohnheiten, Einstellungen, Zukunftserwartungen stets in der Auseinandersetzung mit sozialen Gegebenheiten bilden” (Bergler, 1966, S. 91). Das setzt bereits sehr früh ein: “Schon mit der Sprache übernimmt das Kind Ordnungsgesichtspunkte für die Entschlüsselung der Welt, die ihm geordnete Erfahrung überhaupt erst möglich machen” (Brückner, 1966, S. 11). Es verinnerlicht die Wertmaßstäbe seiner Umgebung, identifiziert sich mit denjenigen, die ihm als Autoritäten erscheinen und überträgt das, was zunächst auf einem rein affektiven Verständnis mit den unmittelbaren Vorbildfiguren beruht, auf andere Personen. Spielkameraden, neue Gruppenzugehörigkeiten konfrontieren mit Erfahrungen, die entweder die bereits gemachten bestätigen, oder von ihnen abweichen, führen zur Übernahme oder Ablehnung von anderen, je nachdem, welche Einstellung sanktioniert wird. Bereits mit fünf Jahren sind Kinder offenbar fähig, sich als Angehörige einer bestimmten ethnischen Gruppe zu verstehen:

“We found that rigid and stereotyped thinking about in-groups and out-groups, or about own groups in contrast to foreigners starts during the pre-school period when children are trying to form a conception of themselves and their place in the world.” (Lambert, 1972, S. 230)

Vorurteile scheinen demnach im gesellschaftlichen Zusammenhang zu entstehen, und offenbar kann sich ihnen niemand entziehen. Das vielfältige Alltagsleben zwingt zur Verallgemeinerung und zur Vereinfachung, zur Rationalisierung der Wahrnehmung, zur Strukturierung nach Rastern, zur Reduzierung mehrdeutiger Situationen, zur Aneignung von Aufbereitungsstrategien.

Was aber leisten Vorurteile im persönlichen und gesellschaftlichen Bereich für das Individuum, das sich mit Wirklichkeitsausschnitten auseinandersetzen muß, die in hohem Maße von Konventionen, Wertvorstellungen und Normen geprägt sind, also nicht selbst gesetzt, sondern übernommen werden? Innerhalb des attitudinalen Bezugssystems können folgende Faktoren eine Rolle spielen (vgl. Katz, 1960):

- Aus dem Bedürfnis heraus, möglichst lohnende Erfahrungen zu machen, entwickeln sich positive Haltungen dort, wo solche in Aussicht sind, und negative Wertungen immer dann, wenn nicht damit gerechnet werden kann. Die Anpassung erfolgt also aus Nützlichkeitsabwägungen.
- Um sich selbst zu behaupten, will man das Ich oder die unmittelbare Umgebung durch Rationalisierungen, Projektionen, Verdrängungen vor dem Eingestehen unerfreulicher Sachverhalte schützen. Die Unsicherheit über den eigenen Wert reagiert sich in Vorurteilen gegenüber Minderheiten ab und zieht eine Stärkung des Selbstbildes nach sich.
- Entsprechen die zum Ausdruck gebrachten Überzeugungen dem eigenen Selbstverständnis, so erfüllt die Zufriedenheit, die dabei entsteht, eine wertexpressive Funktion.
- Der Wunsch, mehr zu wissen, fördert das Bestreben, Erfahrungen zu verstehen und einzuordnen und die Bereitschaft, die dafür notwendigen Raster aufzustellen.

Doch inwieweit läßt sich empirisch belegen, welche der genannten Funktionen die Art der Wahrnehmung beeinflusst? Stellen sie nicht eher Sammelbezeichnungen für recht heterogene Einzelbedürfnisse dar? Besteht nicht die Gefahr, daß das, was im persönlichen Bereich einer eher harmlosen, ja vielleicht sogar notwendigen Entlastung und Orientierung dient, im menschlichen Umgang genau die entgegengesetzte Wirkung zeitigt?

Im Hinblick auf soziale Interaktion würde dann das, was zunächst persönlichkeitspezifisch für alle gilt, einen völlig anderen Stellenwert bekommen. In dem Moment, in dem Vorurteile sozial geteilt werden, besitzen sie auch eine gewisse Verbindlichkeit. Dadurch tragen sie dazu bei, gesellschaft-

liche Wirklichkeit zu stiften, je nachdem, wie Objekte sozial identifiziert und entsprechend ihrer jeweiligen Relevanz zugeordnet werden:

„In der fraglos angenommenen Sozialwelt finden wir jedoch . . . ein sozial anerkanntes System von Typisierungen, das wir den Lebensstil der in-group nannten. Es konstituiert außerdem eine Struktur von Relevanzbereichen, die auch als selbstverständlich hingenommen werden. Deren Ursprung kann man leicht einsehen: die von der in-group selbstverständlich hingenommene Welt ist eine Welt gemeinsamer Situationen, in der gemeinsam Probleme aus dem gemeinsamen Horizont auftauchen, Probleme, die typische Lösungen durch typische Mittel fordern, um damit typische Zwecke zu erreichen.“ (Schütz, 1972, S. 214)

Die von der Bezugsgruppe bereitgestellten Orientierungshilfen befreien vom Druck unklarer Situationen und machen damit die „reale“ Welt überschaubarer und leichter handhabbar. Indem sie das Individuum aus seiner jeweiligen Verunsicherung herausgeleiten, tragen sie zur Aufrechterhaltung eines Gleichgewichts zwischen ihm und seiner Umgebung bei, dessen Struktur sich aus den jeweiligen gesellschaftlichen Konstellationen zwischen Mehrheiten und Minderheiten ergibt. Sie legitimieren kollektives Handeln gerade angesichts von Verhältnissen, die nicht auf dem Prinzip der Gleichheit beruhen und fördern dadurch die Schaffung einer kollektiven Identität, ohne daß allerdings das Einzelbewußtsein mit deren offiziellem Selbstverständnis übereinstimmen muß. Die eigene Gruppe gewinnt an Stabilität und innerem Zusammenhalt in dem Maße, in dem andere, nicht zur Gruppe gehörende Personen, gemeinsam als abweichend erlebt, interne Spannungen auf die anderen übertragen und projiziert werden können. Die Schaffung eines „Sündenbocks“ weckt soziales Wohlempfinden und ein Gefühl der Geborgenheit, das wesentlich von dem Bewußtsein, im Einklang mit den Gruppenmitgliedern zu sein, abhängt (Brückner, 1966, S. 16).

Droht nicht der Fremdsprachenunterricht angesichts dieses Zusammenspiels von gruppenspezifischer Stabilisierung und Normierung einerseits und individueller Anpassung andererseits, das empfindliche psychosoziale Gefüge zu stören? Bedeutet er nicht eine zusätzliche Belastung für die auf Orientierungshilfen angewiesene Wahrnehmung?

4. Fremdsprachenlernen unter attitudinalen Gesichtspunkten

Bereits die ungewohnten sprachlichen Realisationsformen, der abweichende Klang, die unterschiedliche Schreibweise, bedeuten einen Eingriff in das bislang internalisierte Wertesystem, bringen das gewohnte Gleichgewicht ins Schwanken. Der Fremdsprachenunterricht macht es sich deshalb schon lange

zur Aufgabe, die Lernenden ab dem Alter von zehn Jahren mit Hilfe einer neuen Sprache und deren Inhalten aus den erprobten Konventionen herauszuführen und ihnen die Begrenzung der eigenen, muttersprachlich bedingten Sichtweise bewußt zu machen (vgl. Hermann, 1978). Ob es sich dabei um funktionale, erzieherische oder politische Intentionen handelt (Funke, 1989, S. 10), immer geht es auch zugleich darum, den kulturellen Kontext der anderen Sprache zu vermitteln, Distanz zur eigenen Kultur zu erzeugen und zu einem besseren Fremdverstehen zu führen. Konzepte wie "landeskundliches Lernen" (Buttjes, 1980), "Cultural Studies" (Kramer, 1983), "acculturation" (Schumann, 1986), "interkulturelle Verständigung" (Hexelschneider, 1986), "interkulturelle Handlungsfähigkeit" (Hirsch, 1987), "Fremdverstehen" (Schüle, 1988), "interkulturelles Lernen" (Pommerin, 1988) oder "interkulturelle Kommunikation" (Knapp & Knapp-Potthoff, 1990), versuchen, die "dialektische Beziehung zwischen Erkenntnis des Eigenen und Erkenntnis des Fremden, durch die Beziehung von Nähe und Distanz, durch das Verhältnis von Annäherung und Verfremdung" (Hexelschneider, 1986, S. 5) zu analysieren und Vorschläge zu entwickeln, um ihrer Verwirklichung näherzukommen. Systematisierungen, wie z.B. "cone of experience" oder "intercultural programming grid" (Sandhaas, 1989) beschreiben die Stufen, die interkulturelle Kontakte charakterisieren können.

Doch scheint erfolgreiche Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen oder erfolgreiches Verstehen eigen- und fremdkultureller Verhaltensmuster ebenso von vorurteilsbehaftetem Denken abzuhängen wie unterschiedlich erfolgreiches Fremdsprachenlernen:

"... a sociopsychological theory of second- or foreign language learning... maintains that the successful learner of a second language must be psychologically prepared to adopt various aspects of behavior which characterize members of another linguistic-cultural group. The learner's ethnocentric tendencies and his attitudes toward the members of the other group are believed to determine how successful he will be, relatively, in learning the new language. His motivation to learn is thought to be determined by his attitudes toward the other group in particular and toward foreign people in general and by his orientation toward the learning task itself." (Gardner & Lambert, 1972, S. 3)

Eine Vielzahl von Untersuchungen mit Fremdsprachenlernenden in unterschiedlichen Kontexten untermauern dieses sozialpsychologische Verständnis, denn es zeigt sich immer wieder, daß gute sprachliche Leistungen nicht so sehr mit Intelligenz und Sprachlerneignung korrelieren, sondern vor allem mit den Einstellungen, die die Lernenden zur Zielkultur hegen und mit ihrem Interesse an deren Sprache. Dieses Interesse kann sowohl instrumenteller Art, also von Nützlichkeitsabwägungen im Hinblick

auf bestimmte berufliche Ziele getragen sein, als auch integrativen Charakter haben, d.h. vom Interesse an der anderen ethnischen Gruppe um ihrer selbst willen angespornt sein, mit dem möglichen Wunsch, einmal als deren Mitglied akzeptiert zu werden. Dabei wird das integrative Motiv für das entscheidendere von beiden gehalten (Gardner & Lambert, 1972, S. 3).

Wenn sich Vorurteilslosigkeit und der Wille zur Integration derartig positiv auf die sprachliche Kompetenz auszuwirken scheinen, wird einsehbar, wodurch Versagen zustandekommt, nämlich durch mangelnde Aufgeschlossenheit. Demzufolge besitzen Einstellungen eine motivierende Kraft, die von Anfang an die Intensität steuert, mit der die Lernenden sich nicht nur mit den Sprach- und Verhaltensgewohnheiten einer anderen ethnischen Gruppe auseinandersetzen, sondern auch Kontakt mit deren Angehörigen suchen.

Doch so einleuchtend diese Argumentation auch sein mag, so läßt sie sich nicht so ohne weiteres auf unterschiedliche Lernkontexte übertragen (vgl. z.B. Börsch, 1982, S. 15). Außerdem erscheint sie auf dem Hintergrund der Ausführungen zum Einstellungsbegriff zu vereinfacht: Lassen sich komplexe Lernabläufe in die Vorstellung eines dominierenden Antriebs pressen, der in beobachtbare Reaktionen einmündet? Kann nicht auch die Zufriedenheit mit den eigenen sprachlichen Fortschritten die attitudinale Struktur positiv beeinflussen? Solch eine Umkehrung von Ursache und Wirkung legt ein Einstellungskonzept nahe, das in Stärke, Intensität und Richtung variiert, je nach den Schwankungen, denen der Lernprozeß unterworfen ist (Hermann, 1980).

Dadurch bekommen empirische Ergebnisse einen Sinn, für die der motivationelle Ansatz nicht immer befriedigende Deutungen liefert: So läßt sich besser erklären, warum die integrative Orientierung der StudentInnen, die in Französisch gute Zensuren haben, zunimmt, während diejenigen, die in der Sprache versagen, die Franzosen ablehnen (Gardner & Smythe, 1975). Die Tatsache, daß TeilnehmerInnen einer Exkursion nach Quebec zwar vorurteilsloser gegenüber den Franzosen werden, sich jedoch ihre integrative Orientierung und ihr Wunsch, Französisch zu lernen, in keiner Weise signifikant ändern, erscheint nicht länger rätselhaft, wenn Einstellungen nicht als konstante Variablen betrachtet werden (Gardner, 1974). Es überrascht dann auch nicht mehr, daß Französisch an englischen Grundschulen die Anzahl der Lernenden zu erhöhen scheint, die die weiterführenden Schulen mit negativen Haltungen zu diesem Fach betreten und dieses dann sobald wie möglich abwählen (Burstall, 1974, S. 234-235). Ebenso wenig verwundert es, daß sich deutsche SchülerInnen, die erfolgreich Englisch lernen, gegenüber

Engländern im Vergleich zu anderen ethnischen Gruppen sowohl günstiger, weniger günstig als auch genauso günstig äußern, während diejenigen, die sich mit dieser Sprache schwertun, die Zielkultur erheblich stärker ablehnen als andere Nationalitäten (Hermann, 1978, S. 211), oder daß amerikanische StudentInnen, die Norwegisch lernen, trotz zunehmender fremdsprachlicher Kompetenz in ihrer integrativen Orientierung nachlassen (Svanes, 1987).

Wohl nicht zuletzt wegen der widersprüchlichen Datenlage ist der sozialpsychologische Ansatz und dessen Dichotomisierung seiner Motivationsarten inzwischen modifiziert und revidiert worden und hat Eingang in das "socio-educational model" (Gardner, 1985, S. 145) gefunden. Dieses legt sich nun nicht mehr auf einen direkten Kausalzusammenhang zwischen Einstellungen und Orientierungen einerseits und Erfolg in der Zweitsprache andererseits fest, sondern konzidiert eine dynamische Interdependenz (Gardner, S. 149). Doch gilt weiterhin Motivation als zentrales Konzept, dessen soziale Dimension die Reaktionen des einzelnen zu Außengruppen im allgemeinen und zum Zielsprachenland im besonderen reflektiert. Nach wie vor spielen die Einstellungen zur Zielkultur eine Rolle für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen:

"... a second language ... is a salient characteristic of another culture. As a consequence, the relative degree of success will be influenced to some extent by the individual's attitudes toward the other community or to other communities in general as well as the beliefs in the community which are relevant to the language learning process." (Gardner, 1985, S. 146)

Darüber hinaus fällt in verschiedenen Studien immer wieder auf, daß bloßes Fremdsprachenlernen nicht automatisch ethnische Aufgeschlossenheit mit sich bringt. So reagieren anglokanadische Kinder, die in allen Schulfächern auf Französisch unterrichtet werden, – außer einer halben Stunde täglich, die sie in ihrer Erstsprache Englisch erhalten –, ebenso voreingenommen auf Frankokanadier und Franzosen wie ihre SchulkameradInnen, die auf herkömmliche Art und Weise laut Stundenplan in Französisch unterrichtet werden (Lambert & Tucker, 1972, S. 174; Barik & Swain, 1976). Bedenkt man, daß sich die bloße Verwendung einer Fremdsprache in verschiedenen Unterrichtsfächern, ihre Einführung bereits in der Grundschule oder die in ihr erworbene Kompetenz nicht unbedingt in einer positiven Öffnung gegenüber dem Zielsprachenland niederschlagen braucht, und daß Fremdsprachenlerner um so günstigere Einstellungen hegen, je erfolgreicher sie sind und um so negativer reagieren, je schlechter sie im Fremdsprachenunterricht abschneiden (Oller & Perkins, 1978), so kann die von Burstall (1974, S. 244) gezogene Schlußfolgerung, "in the language learning context nothing

succeeds like success" zwar zunächst überzeugen, ohne daß diese Aussage die Beziehung von Ursache und Wirkung klären könnte. Entscheidender ist jedoch die Frage, inwieweit sich dadurch ethnozentrische Tendenzen vermeiden lassen.

Befragungen von Lehrenden und Lernenden weisen wiederholt auf die Bedeutung von Informationen über das Zielsprachenland hin und heben damit die enge Verbundenheit von Sprache und Inhalt hervor (Lambert & Tucker, 1972, S. 162). Einige, deren Meinungen so erhoben werden, gehen sogar so weit, daß sie die Vermittlung von Kenntnissen über die fremde Kultur empfehlen, bevor der jeweilige Sprachunterricht überhaupt beginnt, um so das Interesse der Lernenden zu wecken (vgl. Klaymann, 1976; Bourque & Chey, 1976). Auch unter sozialanthropologischem Gesichtspunkt wird empfohlen, fremdkulturelle Inhalte in der Muttersprache zu vermitteln (Byram, 1989, S. 136). Dahinter steht die Absicht, eine Ausgangsbasis für ein interkulturelles Bewußtsein zu schaffen oder doch zumindest auf die monokulturellen Begrenzungen aufmerksam zu machen, eine Auffassung, die sicherlich nicht unbeeinflusst von der Erkenntnis zu sein scheint, Vorurteile nähmen proportional zur Anzahl der Schuljahre ab (Skowronek, 1972, S. 63; Tumin, Barton & Burrus, 1958). Diese Rechnung geht nicht immer auf, denn "traditionsbedingte" Vorurteile vermögen durchaus der Aufklärung und längeren Schulbildung so standzuhalten (Ehrlich, 1963), daß man sich nicht des Eindrucks erwehren kann, ein bloßer Zuwachs an Sachkenntnissen reiche nicht aus, Vorurteilsbefangenheit zu verringern, ein Phänomen, das nicht nur damit zusammenzuhängen braucht, daß die menschliche Wahrnehmung schon vorhandene Vormeinungen widerspiegelt:

"For the most part we do not first see, and then define, we define first and then see. In the great blooming, buzzing confusion of the outer world we pick out what our culture has already defined for us, and we tend to perceive that which we have picked out in the form stereotyped for us by our culture." (Lippmann, 1949, S. 81)

Wie bereits oben besprochen, ist auch die Funktion, die die jeweiligen Vorurteile für die betreffende Person erfüllen, ausschlaggebend dafür, wie Information sich auswirkt. Dient sie der Wissensvermehrung, so sind Haltungsänderungen aufgrund des Bedürfnisses zu erwarten, Zusammenhänge besser zu verstehen. Geht es um Anpassung, so steht Strafvermeidung im Vordergrund und die Lust, belohnt zu werden. Spielt Selbstbehauptung eine Rolle, so scheinen Quellen, die das Wohlergehen des Individuums in den Mittelpunkt des Interesses rücken, besonders geeignet, Ansichten zu modifizieren. Dreht es sich um Selbstdarstellung, so haben Wissens Elemente am

meisten Chancen, Eingang in die kognitive Dimension zu finden, die mit den eigenen Überzeugungen übereinstimmen und dadurch Zufriedenheit erzeugen (vgl. Triandis, 1975, S. 254f.). Berücksichtigt man darüber hinaus noch die sozial verankerten Erwartungen, so wird verständlich, warum die Ergebnisse von Untersuchungen zum Einfluß von Information auf Vorurteilsänderung widersprüchlich ausfallen. Ähnliches gilt auch für die wenigen empirischen Studien, die im Bezugsfeld des Fremdsprachenunterrichts die Variable Kenntnisse berücksichtigen.

Darunter gibt es eine, die von der Annahme ausgeht (Riestra & Johnson, 1964), gute fremdsprachliche Kompetenz bewahre nicht vor negativen Vorurteilen über die Zielkultur. Nachdem eine Experimentalgruppe von amerikanischen SchülerInnen des fünften Jahrgangs sowohl in Spanisch als auch in verschiedenen Bereichen der spanischen Kultur unterwiesen worden ist, äußert sie sich zwar wesentlich vorurteilsfreier zu deren Sprechern als ihre Kontrollgruppe, die keine Gelegenheit hatte, damit in Berührung zu kommen, zeigt sich aber erheblich voreingenommener als diese gegenüber Ausländern ohne spanischen Hintergrund. Die Öffnung für eine bestimmte ethnische Gruppe überträgt sich offenbar nicht gleichermaßen auf andere Fremdgruppen.

Ergebnisse einer Untersuchung mit deutschen HauptschülerInnen, die im fünften Jahr Englisch lernen, geschichtlich, erdkundlich und gemeinschaftskundlich versiert sind und an zusätzlichen Informationen aus Zeitung, Radio und Fernsehen Interesse bekunden, verweisen darauf, daß viel Wissen über die Zielkultur nicht nur mit günstigen Einstellungen zum Volk der Zielsprache, sondern auch zu anderen Nationalitäten korreliert (Hermann, 1978, S. 233f.). Interessanterweise schneiden im Vergleich dazu diejenigen, die lediglich gute Fremdsprachenkenntnisse besitzen, wesentlich vorurteilvoller ab.

Diese auseinanderklaffende Wirkung von sprachlicher und inhaltlicher Kompetenz könnte zu der Ansicht führen, Fremdsprachenunterricht sei besonders dann geeignet, eingefahrene Denkmuster aufzubrechen, wenn Informationen über das Zielsprachenland inner- und außerschulische Wissensquellen einbezogen und dadurch einen übergreifenden Sinnzusammenhang herstellten. Die vorliegenden Daten legen den Schluß nahe, daß Lernende im Laufe der Beschäftigung mit einer Fremdsprache Einstellungen entwickeln, die den Lernprozeß fördernd oder hemmend beeinflussen. Doch auch andere Variablen, die sich nicht nur affektiv, sondern auch kognitiv und konativ bemerkbar machen, scheinen daran beteiligt zu sein. Dabei handelt es sich offenbar um eine dialektische und dynamisierende Interdependenz

zwischen fremdsprachlicher Kompetenz und Kurzzeit- bzw. Langzeiteinstellungen, die ihrerseits eng mit solchen Faktoren wie Erfolg oder Mißerfolg, Lehrerpersönlichkeit, Unterrichtsmaterial, Lehrmethoden, elterlicher Unterstützung, Angst, Sozialstatus verflochten sind, – um nur einige von denen zu nennen, die empirisch näher untersucht worden sind.⁵ Welche von diesen im jeweiligen Fall auch entscheidend sein mögen, so sagen sie für sich genommen nur sehr indirekt etwas über die Mechanismen aus, die die individuelle Wahrnehmung bei der Verarbeitung von Informationen steuern und Einstellungswandel auslösen.

5. Sozialpsychologische Erklärungsansätze

Alles, was eine Person weiß und glaubt, existiert nicht losgelöst, sondern ist Teil ihrer gesamten psychologischen Struktur, ihres bestehenden Wertsystems (Festinger, 1957). Neue Informationen, die dieses in Frage zu stellen drohen, werden deshalb nur zögernd, ja mit einem gewissen Widerstand und immer in dem Bemühen aufgenommen, sie mit den vorhandenen Kognitionen in Einklang, in Konsonanz zu halten. Kognitionen sind Wissens-elemente, Meinungen, Überzeugungen, die das Ich oder das soziale Umfeld betreffen. Gelingt es nicht, Konsonanz zu bewahren, dann entsteht Dissonanz. Das Ausmaß der Dissonanz hängt davon ab, wie inkonsistent die aufeinandertreffenden Kognitionen sind und welche Bedeutung sie für einander und für die betroffene Person besitzen.

Inwieweit eine neue Sprache Dissonanz im psychischen Gleichgewicht hervorrufen kann, sollte nach den bisherigen Ausführungen nachvollziehbar sein: Sprache stellt nicht nur ein Mittel der Verständigung, sondern auch ein Raster, menschliche Wahrnehmung zu strukturieren und zu organisieren, dar. Ein neues Zeichensystem erfordert Strategien, die von den bislang eingeübten erheblich abweichen können. So erleben Fremdsprachenlernende das unbekannte Medium als etwas, auf das sich die vertrauten Kategorisierungsmerkmale nicht so ohne weiteres anwenden lassen:

“No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached. . . We see and hear and otherwise experience very largely as we do because the language habits of our community predispose certain choices of interpretation.” (Sapir, 1970, S. 68)

⁵ Vgl. hierzu beispielsweise Feenstra & Gardner (1968), Feenstra (1968), Savignon (1972), Düwell (1979), Krohn (1983).

Dadurch kann ein als unangenehm empfundener Spannungszustand entstehen, der sich abbauen läßt, indem der einzelne Ordnungsprinzipien laufend verifizierend, falsifizierend, modifizierend überprüft, um Platz für neue Kognitionen zu schaffen. Dies verlangt einen bewußten, aktiven Einsatz und hebt sich damit grundlegend von dem motivationellen, deterministischen Verständnis ab: das Individuum muß an seinen Überzeugungen arbeiten, sich aktiv mit ihnen auseinandersetzen und ist ihnen nicht passiv ausgeliefert.

Doch auch die soziale Wahrnehmung sollte dabei nicht unberücksichtigt bleiben, eine Komponente, die in dem Balance-Modell von Heider (1958) hinzukommt. Nach diesem Modell besteht die Wahrnehmungswelt einer Person aus einem Netz von Triaden, wie sie sich z.B. aus dem Fremdsprachenlerner als der wahrnehmenden Person, der Fremdsprache als dem Gegenstand und der Lehrperson als der anderen Person zusammensetzen könnte. Zwischen diesen drei Polen gibt es zwei Arten von Beziehungen: eine, die auf den Gefühlen des Mögens oder Nichtmögens beruht, den sogenannten "sentiment relations", die sich auf das richten, was der Fremdsprachenlerner für die Lehrperson und die Fremdsprache empfindet, und eine, die eine kognitive Einheitsformation bildet, wie sie zwischen Lehrperson und Fremdsprache existiert und als "unit relation" bezeichnet wird. Beide Arten von Beziehungen streben einen ausgewogenen Zustand an:

"The concept of balanced state designates a situation in which the perceived units and the experienced sentiments coexist without stress, there is thus no pressure toward change, either in the cognitive organization or in the sentiment." (Heider, 1958, S. 176)

Die skizzierte Triade befindet sich im Gleichgewicht, wenn die Beziehungen zwischen den drei Polen positiv sind. Ist jedoch eine davon negativ, wenn z.B. der Lerner durch Schwierigkeiten mit der Fremdsprache eine Abneigung dagegen entwickelt hat, aber weiterhin die Lehrperson mag, und diese als deren Vermittler nach wie vor eine positive Einheitsformation damit bildet, dann entsteht ein Ungleichgewicht zu Lasten der wahrnehmenden Person, das auf Ausgleich drängt.

Die psychische Ausgewogenheit läßt sich entweder durch Änderung der affektiven Relation wiederherstellen, indem beispielsweise die Gründe für die Schwierigkeiten nach einer gründlichen Analyse nicht mehr auf die Sprache selbst projiziert werden, oder aber die Abneigung dagegen überträgt sich nun auch noch auf die Lehrperson als diejenige, die letztendlich dafür die Verantwortung trägt. Entsprechend der mathematischen Formel, minus mal minus ergibt plus, entsteht nun innerhalb dieser Triade ein Ausgleich,

wenn auch nicht im didaktisch erwünschten Sinne; denn eine solche Konstellation kommt einem Rückzug aus der Lernsituation gleich. Doch auch die kognitive Einheitsformation ist wandelbar und zwar dann, wenn der Lerner zu der Einsicht gelangt, nicht die Lehrperson verantwortete die Probleme, die beim Fremdsprachenlernen auftauchen. Die Aufhebung der Bindung geschieht durch ein negatives Vorzeichen, das, mit dem Minusvorzeichen zwischen Lerner und Fremdsprache multipliziert, rechnerisch den Gleichgewichtszustand wiederherstellt.

Noch ein anderer Weg, aus dem Spannungszustand herauszukommen, wäre der, die Lehrperson auf zweierlei Art und Weise zu sehen: zum einen als diejenige, die nicht ganz unschuldig an den Lernproblemen ist, zum anderen als diejenige, die man als Persönlichkeit durchaus akzeptieren kann. Dadurch wird die Triade zwar selbst ausgewogen, die Beziehung zu der fremdsprachenvermittelnden Instanz bleibt aus der Perspektive der wahrnehmenden Person jedoch gespalten.

Die hier entwickelte Situation greift lediglich eine vorstellbare Konstellation aus einer Vielzahl von Triaden heraus, die den Fremdsprachenlernprozeß ausmachen (vgl. Hermann, 1979a).

Mit Hilfe der Balance-Theorie ließe sich unter Umständen erklären, warum in dem anglokanadischen Experiment das Unterrichten aller Schulfächer auf Französisch nicht ohne weiteres eine Verbesserung der Einstellungen nach sich zog: Die Kinder vermochten offenbar die französische Sprache nicht als kognitive Einheitsformation mit der Zielkultur zu sehen, so daß sie ein "inhaltsleeres", von der ethnischen Gruppe losgelöstes Zeichensystem blieb, ohne erfahrbaren Bezug zu den dazugehörigen Kognitionen. Eine derartige Deutung stützt sich auf eine Triade, die aus den Lernenden als den wahrnehmenden Personen, den SprecherInnen der Zielsprache als den anderen Personen und der Fremdsprache als dem Gegenstand besteht. Eine andere Begründung für die unterbliebene Vorurteilsänderung könnte darin liegen, daß die verwendete Fremdsprache lediglich die Funktion eines Mediums, ohne Anbindung an die für sie charakteristischen Ordnungs- und Wahrnehmungsstrukturen erfüllte, und dabei die Aufmerksamkeit auf die Form gelenkt war, so daß keine Dissonanz auftreten konnte. Der für Einstellungswandel notwendige Spannungszustand angesichts fehlender persönlicher Relevanz blieb somit aus. Hinsichtlich der verstärkten Einführung des bilingualen Unterrichts an Schulen stellen sich auf dem Hintergrund dieser Überlegungen Zweifel ein, inwieweit diese Art der Fremdsprachenvermittlung in unterschiedlichen Fächern über die pragmatische Dimension hinaus bei den Lernenden attitudinale Veränderungen auslösen kann.

Doch auch soziale Interaktion hilft Spannungen abzubauen, ein Aspekt, den Newcomb (1953, 1968) thematisiert, indem er ihn in die Bindung zwischen zwei Personen und die Art wie diese durch ihre Gefühle hinsichtlich eines Gegenstandes betroffen werden, einbezieht. Heggen sie ähnliche Auffassungen, so fördert das eher ihre Kommunikation, ihre Sympathie und ihr Bemühen, den Gleichgewichtszustand wiederherzustellen, als wenn Gleichgültigkeit oder mangelnde Übereinstimmung herrschen. Das Bedürfnis nach Ausgewogenheit scheint jedoch nicht zu existieren, wenn die Beziehung zwischen den beiden Betroffenen negativ ist (Carroll, 1977, S. 101). Die affektiven Auswirkungen auf das Verhältnis von Lehr- und Unterrichtsperson liegen auf der Hand (vgl. z.B. Flanders, 1965; Hughes, 1973).

Über den Einblick in psychische Wahrnehmungsmechanismen hinaus stellen die genannten Konzepte Erklärungsmöglichkeiten für das Verstehen von Einstellungswandel bereit. Sie betonen die Rolle kognitiver Operationen und heben sich damit von dem antriebsgesteuerten Modell ab. Zieht man außerdem die funktionalen Komponenten und deren psychosoziale Verknüpfung als weitere Einflußfaktoren hinzu, dann scheint die Vielschichtigkeit kaum entflechtbar, zumal hierzu noch eine weitere Anmerkung nötig ist. Wenn sich ein Individuum entschließt, Kognitionen zu übernehmen, dann kann das auch geschehen, weil es sich von der Gruppe oder von einer anderen Person eine günstige Reaktion erhofft ("compliance"), oder weil es eine befriedigende Beziehung zu anderen aufbauen oder aufrechterhalten will, so daß das, worum es eigentlich geht, mehr oder weniger irrelevant ist ("identification"), oder weil die Kognitionen in sich selbst zufriedenstellend sind und mit dem eigenen Wertsystem übereinstimmen ("internalization"). Das bedeutet, daß Vorurteilsänderung dann am nachhaltigsten zu sein verspricht, wenn die Vorstellungen nicht der sozial definierten Rollenerwartung entsprechen, also von äußeren Instanzen abhängig bleiben, sondern um ihrer selbst willen in die persönlichen Denk- und Urteilmuster eingehen:

"Its manifestation depends neither on observability by the influencing agent nor the activation of the relevant role, but on the extent to which the underlying values have been made relevant by the issues under consideration." (Kelman, 1970, S. 156)

Dies kann nur stattfinden, wenn affektive und kognitive Prozesse eng miteinander verzahnt sind (vgl. Krathwohl, Bloom, Masia, 1967, S. 165-166). Denn es gibt weder ein affektives Stadium ohne kognitive Elemente noch das Umgekehrte. Beides ist komplementär und aufeinander angewiesen und schließt sich dynamisch zu einem Kreis (Piaget, 1953, S. 145). Das menschliche Hirn bildet eine psychologische Einheit, für die Affektivität als Ener-

giequelle kognitiven Lernens dient. Daraus läßt sich folgern, daß Voreingenommenheit dann am ehesten erschüttert werden kann, wenn sich das Individuum nicht nur bewußt damit auseinandersetzt, sondern zugleich auch Gelegenheit erhält, sich persönlich einzubringen, sich selbst zu engagieren.

Das zeigt auch eine empirische Untersuchung, die herausfinden will, ob sich Informationen über Schwarze vorurteilsverändernd auf der analytischen, der emotionalen oder der Verhaltensebene auswirken: Aufklärung scheint sich kognitiv dann am nachhaltigsten niederzuschlagen, wenn sich die betroffene Person persönlich involviert und dadurch bewegt fühlt, das Verhalten darauf abzustimmen (Merz & Pearlin, 1972, S. 219).

Wie läßt sich solch eine persönliche Betroffenheit durch Fremdsprachenlernen auslösen?

6. Methodische Anregungen

Die folgenden Vorschläge stützen sich zum einen auf die skizzierten sozialpsychologischen Ansätze, zum anderen auf empirische Untersuchungen und wollen weitere Reflexionen auslösen.

Was kann Fremdsprachenlernende unmittelbar involvieren? Ein denkbarer Schritt in diese Richtung wäre das Rollenspiel, verstanden als Interaktionsform, in der die Teilnehmenden Positionen durchspielen, die ihren eigenen Überzeugungen zuwiderlaufen (Sherif & Cantril, 1947, S. 134). Meinungen vertreten oder Argumentationsführungen durchstehen zu müssen, die nicht mit den eigenen Wertvorstellungen übereinstimmen, erzeugt Dissonanz, einen psychischen Spannungszustand, der, je nachdem, wie unangenehm er empfunden wird, auf Ausgleich drängt.

Haltungen lassen sich offenbar auf diese Art eher modifizieren, als wenn inhaltlich vorgegebene Rollen lediglich nachgespielt werden. Außerdem zeigen Versuche, daß aktive Beteiligung einen dynamisierenderen Effekt hat als bloßes Zuschauen oder Zuhören (Watts, 1967; Culbertson, 1957). Auch Improvisation setzt sich attitudinal fest, wohl aufgrund der mentalen Wachheit und Beweglichkeit, die sie den Spielenden abverlangt (King & Janis, 1956). Allein die Notwendigkeit, andere zu überzeugen, spornt dazu an, das eigene Wertsystem bewußt auf Argumente hin zu durchforsten und diese stichhaltig zu vertreten. Einstellungswandel erweist sich dann als besonders nachhaltig, wenn in der Spielsituation Kognitionen auftauchen und in die verbale Verteidigung eingehen, die den betroffenen RollenvertreterInnen innerhalb ihrer eigenen Sichtweise bestehende Unstimmigkeiten oder Ungereimtheiten vor Augen zu führen vermögen (Rokeach, 1971, S. 453).

Bei allen Vorbehalten, die im Hinblick auf gesellschaftliche Zwänge oder Anpassung beim Rollenspiel auftreten können, eignet es sich offenbar dazu

“to explore, through spontaneous (that is, unrehearsed) improvisation and carefully guided discussion, typical group problem situations in which individuals are helped to become sensitive to the feelings of the people involved, where the consequences of choices made are delineated by the group and where members are helped to explore the kinds of behavior that society will sanction.” (Shaftel & Shaftel, 1967, S. 84)

Dabei geht es nicht nur um die Fähigkeit, sich in andere Standpunkte einzufühlen, sondern auch um die Bereitschaft, Uneindeutigkeiten zu tolerieren und zu akzeptieren, die Entscheidung, aus der Distanz heraus abweichende Normen und Werte zu betrachten, zu analysieren und eventuell zu übernehmen, sowie die Offenheit, sich selbst darzustellen, Dimensionen, die als Empathiefähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz und Identitätsdarstellung bekannt sind (Krappmann, 1975).

All dies müssen Fremdsprachenlernende leisten, wenn sie erfahren, daß das neue Zeichensystem anders funktioniert als das eigene, bislang gewohnte. Die vertrauten Orientierungshilfen greifen nun nicht mehr, eine Erfahrung, die der Erzeugung von Irrationalismen Vorschub leisten kann, wenn sie nicht kognitiv gestützt wird: denn eine glorifizierende, unkritische Übernahme des Andersartigen ist ebensowenig wünschenswert wie eine strikte Ablehnung. Im ersten Falle resultiert dies möglicherweise in einer Ausschließlichkeit, von der alle die ethnischen Gruppen negativ betroffen werden, die nicht die Zielsprache sprechen, – wie das Experiment mit den Spanisch lernenden amerikanischen SchülerInnen zeigte –, im zweiten Falle ist vorstellbar, daß sich die Abneigung gegen die Zielsprache nicht nur auf deren SprecherInnen, sondern auch auf andere Sprachgemeinschaften überträgt, was an den ethnozentrischen Reaktionen der deutschen Hauptschulstichprobe deutlich wurde. Solch einer unausgewogenen Sichtweise ließe sich entgegenarbeiten, wenn bestimmte formale und inhaltliche Aspekte der neuen Sprache aus unterschiedlichen Perspektiven besprochen würden und dadurch Gelegenheit gegeben wäre, sich mit den diskrepanten Wahrnehmungen und abweichenden Strukturierungsmerkmalen auseinanderzusetzen und sie affektiv und kognitiv zu bewältigen.

Auch interkulturelle Begegnungen können persönliche Betroffenheit erzeugen, allerdings nicht immer im positiven Sinne; denn der Aufenthalt im Zielland kann zu einer Quelle von Mißverständnissen und Täuschungen werden und mitgebrachte Vorurteile nicht nur nachdrücklich bestätigen, sondern sogar verschlechtern, je nach den vorfindlichen Bedingungen (vgl.

z.B. Amir, 1969; Byram, 1989b, S. 116). So neigen Reisende dazu, nicht das wahrzunehmen, was sie antreffen könnten oder sollten, sondern nur das, was sie erwarten, also ihre eigenen Vorerwartungen. Unstrukturierte, heterogene fremdkulturelle Erfahrungen scheinen während kurzer Besuche offenbar eher zu simplifizierender Meinungsbildung zu verleiten. Mangelnde Zeit und Gelegenheit verhindern oft, die Vielseitigkeit eines anderen Landes wirklich kennenzulernen. Unter dem unmittelbaren Eindruck können sich zwar vorübergehend Einstellungen oder “Sets” ändern (vgl. Gardner, 1985, S. 85-88), ohne daß davon Langzeithaltungen, also “Attitüden” betroffen zu sein brauchen (Smith, 1955, S. 471). Kontakte mit der Zielkultur scheinen dann am ehesten zum Abbau vorurteilsbehafteter Vorstellungen beizutragen, wenn die Besucher vorher geographische, historische, tagespolitische Gegebenheiten und alltägliche Verhaltensweisen kennengelernt haben und dadurch die Eindrücke, die auf sie einströmen, leichter zuordnen, bewerten und integrieren können, wie inzwischen immer wieder empfohlen wird (vgl. z.B. Baumgratz et al., 1987, S. 25), oder wie speziell vorbereitete Exkursionen zeigen, die dazu führen, daß HauptschülerInnen ihre vor der Fahrt nach England geäußerten Extremurteile über die andere ethnische Gemeinschaft relativieren (Lukowski & Solmecke, 1973).

Vielversprechend scheint in diesem Zusammenhang auch der aus der Anthropologie stammende ethnographische Ansatz zu sein. Dieser will menschliches Verhalten unter natürlichen Bedingungen und in sozialer Interaktion beobachten, beschreiben und im jeweiligen kulturellen Umfeld ganzheitlich deuten:

“The ethnographer’s goal is to provide a description and an interpretive-explanatory account of what people do in a setting (such as a classroom, neighborhood, or community), the outcome of their interactions, and the way they understand what they are doing (the meaning interactions have for them)”. (Watson-Gegeo, 1988, S. 576)

Ethnographische Studien können auf makro- und auf mikrokultureller Ebene stattfinden. Als Beispiel diene der Versuch, englischen SchülerInnen einen nicht-ethnozentrischen Einblick in Frankreich zu vermitteln (Byram, 1989b). Davon ausgehend, daß sich ein strukturiertes Wissen über die gesamte fremde Kultur kaum erreichen läßt, müssen sie bestimmte, in ihren Lehrbüchern behandelte Aspekte des Alltagslebens in einer nordfranzösischen Kleinstadt an Hand ihrer persönlichen Beobachtungen und Gespräche mit deren Einwohnern überprüfen und vergleichen. Obwohl die Einstellungen der Betroffenen vor und nach der fremdkulturellen Erfahrung nicht getestet wurden, so darf gerade unter dem Gesichtspunkt der persönlichen

Involviertheit vermutet werden, daß sich die gewonnenen Erkenntnisse nicht nur kognitiv niederschlugen.

Auch durch interdisziplinäre Zusammenarbeit über die Grenzen des Fremdsprachenunterrichts hinaus bietet sich für Fremdsprachenlerner die Gelegenheit, sich selbst einzubringen. Die Erfahrung, daß fremdsprachliche Inhalte nicht auf den eigens dafür definierten Zeitraum beschränkt bleiben, sondern mit anderen Lerngegenständen wie Geschichte, Erdkunde, Sozial-/Gemeinschaftskunde sowie außerschulischen Informationsquellen verknüpfbar sind (vgl. Keller, 1968; Edelhoff, 1971; Schwartz, 1972), könnte für Durchlässigkeit, Relevanz und Aktualität in der individuellen Wahrnehmung sorgen und die Brücke zur alltäglichen Wirklichkeit schlagen. Dadurch ließen sich Zielsprache und Zielkultur aus unterschiedlichen, einander ergänzenden und sich gegenseitig vervollständigenden Blickwinkeln behandeln (Doyé, 1966, S. 271; Lukowski & Solmecke, 1973, S. 129; Seelye, 1976, S. 21) und einer unnötigen Einengung fremdkultureller Wahrnehmung vorbeugen. Fremdsprachenlernen käme insofern ein integrierender Platz innerhalb des Fächerkanons zu, als es die Aufgabe der "politischen Erziehung als Prinzip" (Doyé, 1989, S. 87) ernst nähme. Dieser Auftrag ließe sich zugleich mit den Intentionen interkulturellen Lernens verbinden, das Unterricht als ein Stück "Lebenshilfe" versteht und Schule zu einer "offenen Lernstätte" werden lassen möchte (Pommerin, 1988, S. 146).

Eine solche Öffnung nach außen und die damit einhergehende Möglichkeit, Primärerfahrungen mit der fremden Sprache und deren gesellschaftlicher Realität zu sammeln, bietet auch der Projektunterricht (Struck, 1980). Sei es, daß SchülerInnen der Jahrgangsstufe 6 auf einem internationalen Flughafen Leute in Englisch interviewen und ihre Texte im Klassenzimmer miteinander auswerten (Legutke & Thiel, 1983) oder fortgeschrittene Englischlerner einen alternativen Stadtführer durch die Stadt Bath für behinderte Menschen entwickeln (Fried-Booth, 1982), so beeindruckt bei diesen Unternehmungen Kreativität und Einsatzbereitschaft, mit denen Lernende in ihrer Umgebung interpersonal agieren und dabei sprachliche Barrieren überwinden, weil sie sich persönlich berührt und angesprochen fühlen. Der Verstehensprozeß, den sie durchlaufen, vermag trotz seiner Ausschnitthaftigkeit und exemplarischen Teilhabe an der soziokulturellen fremdsprachlichen Realität eine "verändernde Bewältigung der eigenen Wirklichkeit" dadurch in Gang zu setzen, daß "Vorwissen und lebensweltliche Erfahrungen der Lerner in diesen Verstehensprozeß eingehen" (Bredella, 1980). Dies ist eine Form des landeskundlichen Lernens, die an die persönlichen kulturellen Erfahrungen anknüpft, sie aktiv einbezieht und bei der praktischen

Verarbeitung mitberücksichtigt, erweitert und hinterfragt. Ein solches sozialwissenschaftlich begründetes Verständnis von Landeskunde (vgl. Buttjes, 1980, S. 26) könnte nicht nur einer unreflektierten Identifikation mit den eigenen oder mit den fremden Verhaltensmustern entgegenwirken, sondern auch als "Auslöser für Betroffenheit und weiterführendes 'Interesse an der Sache'" dienen, denn durch die Spannung zwischen eigenkultureller und fremdkultureller Erfahrung erscheint "scheinbar Vertrautes ... plötzlich in einem neuen Licht, wird 'fraglich'" (Neuner, 1984, S. 77).

Zur Einbeziehung in die unmittelbare Erlebniswelt gehört auch die Möglichkeit, in der Fremdsprache persönliche Gefühle und Bedürfnisse ausdrücken zu können. Dies setzt voraus, daß endlich die gängige Vorstellung überwunden wird, der Fremdsprachenunterricht sei wohl kaum ein geeigneter Ort dafür, wie sie z.B. auch bei Gardner auftaucht (1985, S. 168).

So zeigen österreichische SchülerInnen eine erstaunliche Offenheit, als es darum geht, sich über das in Englisch zu äußern, was sie am meisten bewegt. Obwohl sie die Fremdsprache erst im dritten Jahr lernen, schreiben sie das, was ihnen am Herzen liegt, freimütig nieder, ohne daß sie sich an der im Vergleich zur Muttersprache ungewohnten Ausdrucksweise stören oder durch sie eingeengt fühlen (Puchta & Schratz, 1984, Bd. 3, S. 29).

Aus Studien zum Bilingualismus und zur zweisprachigen Psychotherapie geht immer wieder hervor, wie befreiend eine andere Sprache dadurch sein kann, daß sie Ängste und Zwänge, die offenbar der Erstsprache anhaften, abbauen hilft. So lassen sich unerträgliche Phasen des Schweigens bei der Behandlung von Kindern dadurch überbrücken, daß in die Zweitsprache ausgewichen wird, da diese "die Worte von der emotionalen Last zu befreien" scheint, "die den Gebrauch der Erstsprache behindert" (Buxbaum, 1949, S. 287; Lagache, 1956, S. 172).

Ein Kanadier, der Englisch und Französisch fließend beherrscht, schildert dieses Phänomen folgendermaßen:

"It is often liberating to speak a language that is not one's mother tongue because it is easier to speak of taboo subjects. I find it easier to speak of anything connected with the emotions in French, whereas in an emotional situation in English I am rather tongue-tied, the affective content of the words is so much greater. I can also swear much more easily in French and have a wider range of 'vulgar' vocabulary ... I am finding that gradually the way I use French is influencing the way I use English - I can now say 'shit' and 'fuck off'. Perhaps one day I'll even manage 'I love you'." (Grosjean, 1982, S. 277)

Obwohl Fremdsprachenlernen nicht unbedingt etwas mit zweisprachiger Psychotherapie zu tun hat und nicht immer zu Zweisprachigkeit in dem Sinne führt, daß zwei Worte dieselbe Wirklichkeit heraufbeschwören, so kann die

neue Kommunikationsform doch Strukturen in einem Maße auflockern, wie es die gewohnte nicht unbedingt zu tun vermag. Von dieser Möglichkeit, "sich über die Fremdsprache einen *eigenen Bereich* zu schaffen", in dem man etwas sagen kann, "was man in der Muttersprache nicht ausdrücken kann, nämlich Tabuthemen und Gefühle", berichten auch Studentinnen im Rahmen eines Hamburger Seminars zur Studienfachwahl (Börsch, 1982, S. 71).

In einem anderen Zusammenhang wird das auch im Rahmen von Untersuchungen mit deutschen und französischen GymnasiastInnen deutlich, deren ethnische und soziale Einstellungen sowohl in der Muttersprache als auch in der ersten Fremdsprache Englisch erfaßt werden (Hermann, 1990). Die ProbandInnen äußern sich in Englisch ungehemmter und freier, – und das positiv wie negativ –, als in dem Medium, mit dem sie aufgewachsen sind. Sobald sie in der Fremdsprache reagieren sollen, verlieren die vertrauten Schemata offenbar an Wirkung, so daß die Wahrnehmung andere Wege nimmt. Die Aufmerksamkeit der so Angesprochenen scheint sich auf das Verstehen der Mitteilung zu richten und drängt dabei all diejenigen Konnotationen in den Hintergrund, die sich sonst innerhalb der sprachlich vorgegebenen Klassifizierungen, Bedeutungsgehalte und Denkkategorien einstellen. Gepflogenheiten, Wertvorstellungen, Vorurteile, die üblicherweise Orientierungshilfen leisten, verlieren an Gewicht. Zumindest vorübergehend lockert sich der Zugriff der Erstsprache und hebt die gesetzte Beziehung zwischen Bezeichnendem und Bezeichnetem auf (Hermann, 1986, 1987). Dadurch eröffnet sich eine gewisse Distanz zu den kollektiv diktierten Verhaltensnormen, zum "Wir-Gefühl" und zur eigenen Rolle im gesellschaftlichen Miteinander und setzt "authentischere" Regungen frei. Auch wenn die Fremdsprache noch nicht besonders gut beherrscht wird, so gelingt es doch mit ihrer Hilfe, die enge Verflochtenheit von muttersprachlicher Begrifflichkeit und deren Wahrnehmungsprägung mit einer andersgearteten psychologischen Realität zu durchsetzen.

Von der oben erwähnten Studentinnen-Gruppe wird die Beobachtung, Gefühle der Zuneigung wie auch der Ablehnung leichter in der Fremdsprache als in der Muttersprache ausdrücken zu können begründet mit einer

- eingeschränkte(n) Sprachbeherrschung, mit der . . . eine direktere und damit auch unkompliziertere Kommunikation verbunden ist . . .
- weniger stark und als weniger belastend empfundene(n) gefühlsmäßigen Besetzung der Fremdsprache . . .

- geringeren Verantwortlichkeit für das eigene Handeln, da aufgrund der sprachlichen Unzulänglichkeit . . . eine gewisse Narrenfreiheit eingeräumt wird . . ."
- (Börsch, 1982, S. 78f.)

Die Erkenntnis, daß muttersprachliches Fühlen, Denken und Handeln nicht deckungsgleich mit fremdsprachlichem Fühlen, Denken und Handeln zu sein braucht, wird bei den Lernenden Betroffenheit auslösen. Auf die Betroffenheit über diese Diskrepanz müßte eine Phase der bewußten Reflexion einsetzen, die z.B. in Form eines Gesprächs, eines "Miteinander-Sprechens, bei dem es zwischen den Gesprächspartnern zu einer gemeinsamen Wahrheitssuche" (Brusch, 1989, S. 116) im Hinblick auf die Rolle von Vorurteilen im psychosozialen Gefüge kommen kann. Dabei ist es nicht nur die kognitive Durchdringung und Verarbeitung, die die Wahrscheinlichkeit erhöht, daß sich stereotype Systeme nachhaltig wandeln, sondern auch die – "symmetrische" Kommunikationssituation selbst, die die TeilnehmerInnen aufgrund des sie unmittelbar berührenden Themas involviert und gesprächsbereit macht und dadurch bei ihnen "Kreativität, Dynamik, Ergriffenheit und Sichöffnen" (Brusch, 1989, S. 118) erzeugt.

In diesem Zusammenhang könnte ein Versuch von Interesse sein, der zwar nicht aus fremdsprachendidaktischer Perspektive durchgeführt worden ist, jedoch wertvolle Anregungen gibt, in dieser Richtung weiterzudenken (Black, 1971).

Ziel eines Englischkurses mit SchülerInnen eines elften Jahrgangs in der Bronx, einem Stadtteil New Yorks, ist es, ethnische Vorurteile abzubauen. Eine Gruppe von ihnen erhält Unterricht in den Grundlagen der allgemeinen Semantik, eine andere beschäftigt sich mit Literaturbetrachtung und -analyse und eine dritte bekommt gezielte Unterweisung in der Problematik von Vorurteilen. Der Kurs in allgemeiner Semantik dauert sechs Wochen, findet pro Tag eine Stunde lang statt und umfaßt achtzehn Lektionen. Er verfolgt das Ziel, den SchülerInnen die Rolle, die Sprache für menschliches Verhalten spielt und wie sie es beeinflusst, bewußt zu machen. Hierzu gehört, nicht nur das eigene Sprachverhalten zu erforschen und dabei mehr über die eigenen Kognitionen zu erfahren, sondern auch zu erkennen, daß Wort und Gegenstand nicht übereinstimmen, daß gleiche Dinge in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Bezeichnungen erhalten, Sprache und Verhaltensweisen sich ständig wandeln und jeder Mensch, je nach Standpunkt und Interessen, die Umwelt unterschiedlich wahrnimmt, so daß beispielsweise Situationsbeschreibungen zugleich Tatsachen und de-

ren Wertungen beinhalten und insofern ein Abbild davon geben, was in den Betrachtenden selbst vorgeht.

Nach Abschluß des Experiments zeigt die Allgemeine Semantik-Gruppe eine signifikante Zunahme der Vorurteilslosigkeit: soziale Distanz, Ethnozentrismus und Autoritarismus nehmen erheblich ab, während sich diese Merkmale bei den beiden Vergleichsgruppen sogar verstärken. Zumindest innerhalb einer Zeitspanne von sechs Wochen kann nicht beobachtet werden, daß Literaturbetrachtung sowie gezielte Unterweisung in ethnischen Ressentiments Einstellungen günstig beeinflussen.

Doch die Beobachtung, Vorbehalte gegen andere Gruppen nicht dadurch reduzieren zu können, daß man auf sie aufmerksam macht, ist verschiedentlich gemacht (vgl. Mitnick & McGinnies, 1958; Müller, 1970)⁶ und an anderer Stelle behandelt worden (Hermann, 1979b). Auch die Auseinandersetzung mit literarischen Werken vermag die eigene Sichtweise nicht unbedingt zu erweitern.

Wesentlich erscheint die Vorgehensweise dieser Untersuchung, deren Absicht es ist, die semantische Bedingtheit menschlichen Handelns aufzuzeigen, auf das Ineinandewirken affektiver und kognitiver Prozesse hinzuweisen. Dies scheint ein Schritt in die Richtung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit zu sein, die von Knapp und Knapp-Potthoff (1990, S. 84) als aus u.a. folgenden Komponenten bestehend, – ohne allerdings dem affektiven Bereich den ihm gebührenden Platz einzuräumen –, beschrieben wird:

- Einsicht in die Abhängigkeit menschlichen Denkens, Handelns und Verhaltens von – kulturspezifischen – kognitiven Schemata
- Einsicht in die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens, Handelns und Verhaltens und speziell auch des kommunikativen Handelns und Verhaltens (Aufbrechen der Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur)
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme fremdkultureller Perspektiven
- Kenntnis von Dimensionen, innerhalb derer sich Kulturen unterscheiden können . . .”

⁶ So fanden z.B. Mitnick und McGinnies (1958) heraus, daß die Vorführung eines Films über ein kontroverses Thema nicht automatisch auch Einstellungen dazu verändert. Um dies zu erreichen, ist es wichtig, hinterher darüber zu diskutieren, um die Emotionen zu kanalisieren. Ähnliches scheint auch Six (1989) in ihrer Untersuchung festzustellen, in der sich die Kombination von interpersoneller Kommunikation und Filmvorführung zumindest für einen Zeitraum von zehn Wochen positiv auf den Abbau von Vorurteilen auswirkte. Auch Müller (1970) betont, daß ein bloßer Appell an Gefühle keine Resonanz zeitigt, es sei denn, dieser wird von Informationen gestützt, die den notwendigen kognitiven Hintergrund schaffen.

Die eingangs zitierten Vorstellungen der GrundschülerInnen über die Fremdsprachen, die sie in den weiterführenden Schulen erwarten, werden nur dann eine Chance haben, sich nicht ähnlich zu verfestigen wie die der befragten Erwachsenen, wenn sie sich aktiv neu verknüpfen lassen. Das bedeutet, daß die Kinder mit der Erfahrung, daß ihre Vorannahmen von der vermittelten fremdsprachlichen Wirklichkeit abweichen, nicht allein bleiben dürfen, sondern Gelegenheit erhalten sollten, ihre Verwunderung oder Enttäuschung darüber im Unterricht zusammen mit den anderen affektiv und kognitiv aufarbeiten zu können.

In einer Zeit, da die Menschen durch Arbeitsmobilität, Migrationsprozesse, Reiseaktivitäten, Massenmedien immer enger zusammenrücken, kommen sie zunehmend mit Andersartigem in Berührung. Doch diese Kontaktmöglichkeiten täuschen nicht über einen bestehenden psychosozialen Ungleichgewichtszustand hinweg; denn sie reichen offenbar nicht aus, um vor ethnozentrischen Auswüchsen oder gruppenspezifischem Extremverhalten zu bewahren, wie Vorfälle der letzten Zeit in verschiedenen Regionen beklemmend illustrieren. Auch der Fremdsprachenunterricht, als ein Faktor unter vielen, konfrontiert mit Andersartigem, das alle Jugendlichen gleichermaßen betrifft, ohne daß sie sich ihm zunächst entziehen könnten; denn es handelt sich dabei um ein Pflichtfach. Doch darin liegt gerade seine Chance. Hier sind die Betroffenen gezwungen, sich näher auf etwas Fremdes einzulassen, sich mit einer bestimmten Sprache und einem bestimmten Sprachraum zu befassen und sich dadurch “von der Rolle zu distanzieren, die (sie) sonst spielen” (Börsch, 1982, S. 81). Daß dies durchaus nicht als unangenehm empfunden zu werden braucht, zeigt die Äußerung einer Schülerin, die nach fast zwei Jahren Englischunterricht im Rahmen des zu Beginn erwähnten Projekts danach befragt, ob sie die Fremdsprache außerhalb der Schule schon einmal benutzen konnte, folgendes antwortet: “Ja, höchstens mit meiner Freundin. Da haben wir ab und zu mal gespielt, so Engländer und so. Dann haben wir zusammen so gesprochen, Englisch.”

Hier scheint die Fremdsprache einen Freiraum außerhalb der eigenen Orientierungsinsel zu schaffen, der “die anderen und einen selbst vor “Schubladen”-Denken und damit vor Festlegungen wie auch vor Vorurteilen” bewahrt (Börsch, 1982, S. 105) und die Persönlichkeit evaluativ und kognitiv herausfordert.

Vorurteile existieren nun einmal, und sie sind aus dem täglichen Leben nicht hinwegzudenken. Das darf aber nicht heißen, sie fatalistisch als etwas Gegebenes und Unabänderliches hinzunehmen. Sowohl ihre positiven wie ihre negativen Ausprägungen rufen dazu auf, die Initiative zu ergreifen. Ge-

rade der Fremdsprachenunterricht sollte sich davon besonders angesprochen fühlen, denn er bietet wie kaum ein anderes Schulfach die Möglichkeit, den Lernenden ihr "cultural baggage" (Byram, 1989b, S. 111) abzunehmen, es auf dessen Inhalt hin zu überprüfen und überflüssigen Ballast abzuwerfen. Er ist der Ort, an dem kulturelle Eigenheiten kontrastiv reflektiert werden sollten, an dem Vorgehensweisen, wie sie in diesem Kapitel beschrieben sind, auf Erprobung warten, um eingefahrene Denk- und Wahrnehmungsmuster der soziokulturellen Rahmenbedingungen offenzulegen und kritisch zu hinterfragen. Zumindest sollte es gelingen, habitualisierte Verhaltensnormen ins Wanken zu bringen, und dies möglichst mehrmals während der Schullaufbahn. So bestünde eine größere Aussicht, Ermüdungserscheinungen, wie sie beispielsweise in der Hauptschule auftreten, in der die Lernenden jahrelang derselben obligatorischen Fremdsprache "ausgeliefert" sind und dadurch allmählich in bestimmte, sich immer mehr verfestigende Sichtweisen ohne Aussicht auf Änderung gedrängt werden, vorzubeugen. Zusätzliche Sprachangebote würden hier sicherlich die Gefahr verringern, einer selektiv gefilterten Abbildung von Realität anheimzufallen und in ihr zu erstarren. In diesem Sinne ließen sich auch die "Stuttgarter Thesen" verstehen, die sich für die Erlernung mehrerer Sprachen aussprechen:

"When learning one foreign language only, however, we risk accepting the values and norms of another society or cultural group as unconsidered as we accept the values and norms of our own society. This risk can be set aside only if as many people as possible learn several languages and are prompted into taking an interest in other countries." (Baumgratz & Stephan, 1987, S. 22)

Eine solche "transnationale Kompetenz" scheint angesichts der eigen- wie fremdkulturellen Rahmenbedingungen elementar und gar nicht außergewöhnlich zu sein, wenn man sich die Situation in Luxemburg vor Augen führt:

"Je vais vous décrire ce qui se passe au Luxembourg. Notre situation est très particulière . . . parce que nous sommes, en raison de notre situation géographique et économique et de l'exiguïté de notre territoire, dans l'obligation de faire apprendre à tous les élèves l'allemand et le français dès l'école primaire - le luxembourgeois étant notre langue maternelle; tous les lycéens apprennent obligatoirement au moins cinq années d'anglais." (Baumgratz & Stephan, 1987, S. 29-30)

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W., Frenkel-Brunswik, Else, Levinson, Daniel J. & Sanford, R. Nevitt. (Hrsg.). (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper & Row.
- Allport, Gordon W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge/Mass.: Addison-Wesley.
- Allport, Gordon W. (1971). Attitudes. In Kerry Thomas (Hrsg.). *Attitudes and behaviour* (S. 17-21). Harmondsworth: Penguin.
- Amir, Yehuda. (1958). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin*, 7, 319-342.
- Barik, Henri C. & Swain, Merrill. (1976). A Canadian experiment in bilingual education: the Peel Study. *Foreign language annals*, 9, 465-479.
- Baumgratz, Gisela & Stephan, Rüdiger. (Hrsg.). (1987). *Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung*. München: iudicium.
- Bergius, Rudolf. (1976). *Sozialpsychologie*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Bergler, Reinhold. (1966). *Psychologie stereotyper Systeme. Ein Beitrag zur Sozial- und Entwicklungspsychologie*. Bern & Stuttgart: Hans Huber.
- Black, John A. (1971). *The effect of instruction in general semantics on ethnic prejudice as expressed in measurements of social distance, ethnocentrism, and authoritarianism*. Ph.D.diss., University of New York.
- Börsch, Sabine. (1982). *Fremdsprachenstudium - Frauenstudium? Subjektive Bedeutung und Funktion des Fremdsprachenerwerbs und -studiums für Studentinnen und Studenten*. Tübingen: Stauffenberg.
- Bourque, Jane & Chehy, Linda. (1976). Exploratory language and culture: a unique program. *Foreign Language Annals*, 9, 10-17.
- Brändle-Ströh, Markus. (1975). *Das Vorurteil. Kritische Anmerkungen zu einem Begriff der Sozialwissenschaften*. Zürich: Jüris.
- Bredella, Lothar. (1980). Landeskunde und fiktionale Literatur. *Anglistik und Englischunterricht*, 10, 9-34.
- Brückner, Peter. (1966). Analyse des Vorurteils: Begriff, Genese, soziale und politische Bedeutung. In Axel Silesius (Hrsg.), *Vorurteile in der Gegenwart. Begriffsanalyse - Funktion - Wirkung - Störungsfaktor* (S. 11-32). Frankfurt/Main: Tribüne.
- Brusch, Wilfried. (1989). Zur Verwirklichung von Gesprächen im Englischunterricht. In Wilfried Brusch, Wulf Künne & Reiner Lehberger (Hrsg.), *Englischdidaktik: Rückblicke - Einblicke - Ausblicke* (S. 115-127). Bielefeld: Cornelsen.
- Burstall, Clare, Jamieson, Monika, Cohen, Susan & Hargeaves, Margret. (1974). *Primary French in the balance*. Slough: NFER.
- Buttjes, Dieter. (Hrsg.). (1980). *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Buxbaum, Edith. (1949). The role of a second language in the formation of ego and superego. *Psychoanalytical Quarterly*, 17, 279-289.
- Byram, Michael. (1989a). A school visit to France: Ethnographic explorations. *British Journal of Language Teaching*, 27, 99-103.
- Byram, Michael. (1989b). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carroll, Michael P. (1977). A test of Newcomb's modification of balance theory. *The Journal of Social Psychology*, 101, 155-156.

- Culbertson, Frances M. (1957). Modification of an emotionally held attitude through roleplaying. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 54, 230-233.
- DeFleur, Marie L. & Westie, Frank R. (1971). Attitude as a scientific concept. In Kerry Thomas (Hrsg.), *Attitudes and behaviour* (S. 295-312). Harmondsworth: Penguin.
- Doyé, Peter. (1966). Politische Erziehung im neusprachlichen Unterricht. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 6, 270-275.
- Doyé, Peter. (1989). Politische Erziehung als Aufgabe des Englischunterrichts. In Wilfried Brusch, Wulf Künne & Reiner Lehberger (Hrsg.), *Englischdidaktik: Rückblicke - Einblicke - Ausblicke. Festschrift für Peter W. Kahl* (S. 79-89). Bielefeld: Cornelsen.
- Düwell, Henning. (1979). *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zur Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht. Schwerpunkt Französisch*. Tübingen: Gunter Narr.
- Edelhoff, Christoph. (1971). Überlegungen zum Aufbau des Englischunterrichts in der Gesamtschule. *Die Neueren Sprachen*, 70, 577-581.
- Edwards, Allen L. (1957). *Techniques of attitudes scale construction*. New York: Appleton.
- Ehrlich, Howard J. (1963). Judenfeindschaft in Deutschland. In Karl Thieme (Hrsg.), *Judenfeindschaft* (S. 209-257). Frankfurt/Main: Fischer.
- Feenstra, H.J. (1968). Parent and teacher attitudes: their role in second-language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 28, 5-13.
- Feenstra, H.J. & Gardner, Robert C. (1968). *Aptitude, attitude and motivation in second-language acquisition. Research Bulletin No. 101*. University of Western Ontario.
- Festinger, Leon. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: University Press.
- Fishbein, Martin. (1967). The AB scales: An operational definition of belief and attitude. In Martin Fishbein (Hrsg.), *Readings in attitude theory and measurement* (S. 183-189). New York: John Wiley.
- Fishbein, Martin. (1967). Attitude and the prediction of behavior. In Martin Fishbein (Hrsg.), *Readings in attitude theory and measurement* (S. 477-492). New York: John Wiley.
- Flanders, Ned A. (1965). *Teacher influence, pupil attitudes, and achievement*. Washington: U.S. Department of Health.
- Fried-Booth, Diana. (1982). Project work with advanced classes. *English Language Teaching Journal*, 36, 98-103.
- Funke, Peter. (1989). A communicative approach to crosscultural understanding. In Peter Funke (Hrsg.), *Understanding the USA. A cross-cultural perspective* (S. 8-27). Tübingen: Gunter Narr.
- Gardner, Robert C. (1974). Bicultural excursion programs: their effects on students' stereotypes, attitudes and motivation. *The Alberta Journal of Educational Research*, 20, 270-277.
- Gardner, Robert C. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley/Mass.: Newbury House.
- Gardner, Robert C. & Smythe, P. C. (1975). Motivation and second language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 31, 218-230.
- Grosjean, François. (1982). *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press.

- Heider, Fritz. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley.
- Hermann, Gisela. (1978). *Lernziele im affektiven Bereich. Eine empirische Untersuchung zu den Beziehungen zwischen Englischunterricht und Einstellungen von Schülern*. Paderborn: Schöningh.
- Hermann, Gisela. (1979a). Die Rolle von Einstellungen im Fremdsprachenunterricht: Ein Dilemma der Fachdidaktik. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 52, 6-16.
- Hermann, Gisela. (1979b). Toleranz durch Sprachen? Zur Wirkung von Information im Fremdsprachenunterricht. *Englisch Amerikanische Studien*, 3, 397-408.
- Hermann, Gisela. (1980). Attitudes and success in children's learning of English as a second language: the motivational vs. the resultative hypothesis. *English Language Teaching Journal*, 34, 247-255.
- Hermann, Gisela. (1986). Schlüssel zum Haus des Bewußtseins. *Neusprachliche Mitteilungen*, 39, 217-222.
- Hermann, Gisela. (1987). Fremdsprache als Therapie? In Hartmut Melenk, Jean Firges, Günter Nold, Reinhard Strauch & Dieter Zeh (Hrsg.), *11. Fremdsprachendidaktiker-Kongreß* (S. 579-588). Tübingen: Gunter Narr.
- Hermann, Gisela. (1990). L'influence de la langue étrangère sur la perception sociale et ethnique. Etude inter-culturelle. *Les Langues Modernes*, 2, 57-74.
- Hexelschneider, Erhard. (1986). Interkulturelle Verständigung und Fremdsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 23, 1-6.
- Hirsch, Wolfgang. (1987). Interkulturelle Handlungsfähigkeit als Ziel des Englischunterrichts über Amerika. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 21, 16-18.
- Horkheimer, Max. (1978). Persönlichkeit und Vorurteil. In Anitra Karsten (Hrsg.), *Vorurteile* (S. 247-260). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hughes, David C. (1973). An experimental investigation of the effects of pupil responding and teacher reacting on pupil achievement. *American Educational Research Journal*, 10, 21-37.
- Irlé, Martin. (1975). *Lehrbuch der Sozialpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Karsten, Anitra. (Hrsg.). (1978). *Vorurteil. Ergebnisse psychologischer und sozial-psychologischer Forschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Katz, Daniel. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.
- Katz, Daniel & Braly, Kenneth W. (1933). Racial stereotypes of 100 college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.
- Katz, Daniel & Braly, Kenneth W. (1935). Racial prejudice and racial stereotypes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 30, 175-193.
- Keller, Gottfried. (1968). Fächerkombination von Englisch und Erdkunde. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 15, 149-154.
- Kelman, Herbert C. (1970). Three processes of social influence. In Marie Jahoda & Neil Warren (Hrsg.), *Attitudes* (S. 151-163). Harmondsworth: Penguin.
- Kiesler, Charles A., Collins, Barry E. & Miller, Norman. (1969). *Attitude change. A critical analysis of theoretical approaches*. New York: John Wiley.
- Klayman, Norma E. (1976). Teaching culture in English to motivate foreign language study. *Foreign Language Annals*, 9, 289-293.
- Knapp, Karlfried & Knapp-Potthoff, Annelie. (1990). Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, 62-93.
- Krappmann, Lothar. (1975). *Soziologische Dimensionen der Identität* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett.

- Krathwohl, David R., Bloom, Benjamin S. & Masia, Bertram E. (Hrsg.). (1967). *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain* (4. Aufl.). New York: McKay.
- Krech, David & Crutchfield, Richard S. (1948). *Theory and problems in social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Krech, David, Crutchfield, Richard S. & Ballachey, Edward L. (1962). *Individual in society. A textbook of social psychology*. Tokyo: McGraw-Hill Kogakusha.
- Krohn, Dieter. (1983). Angst und Englischunterricht. In Gert Solmecke (Hrsg.), *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht* (S. 134-177). Paderborn: Schöningh.
- Lagache, Daniel. (1956). Sur le polyglottisme dans l'analyse. *La Psychoanalyse*, 1, 167-178.
- Lambert, Wallace E. (1972). *Language, psychology, and culture*. Stanford: Stanford University Press.
- Lambert, Wallace E. & Tucker, G. Richard. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley/Mass.: Newbury House.
- LaPiere, Richard T. (1934). Attitudes vs. actions. *Social Forces*, 13, 230-237.
- Legutke, Michael & Thiel, Wolfgang. (1983). *Airport. Ein Projekt für den Englischunterricht in Klasse 6*. Wiesbaden: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung.
- Levinson, Daniel J. (1950). The study of ethnocentric ideology. In Theodor W. Adorno, Else Frenkel-Brunswik, Daniel J. Levinson & R. Nevitt Sanford (Hrsg.), *The authoritarian personality* (S. 102-150). New York: Harper & Row.
- Lippmann, Walter. (1949). *Public opinion* (11. Aufl.). New York: MacMillan.
- Lukowski, Dorothea & Solmecke, Gert. (1973). *Hauptschüler fahren nach England*. Ratingen: Henn.
- Manz, Wolfgang. (1974). *Das Stereotyp. Zur Operationalisierung eines sozialwissenschaftlichen Begriffs*. Meisenheim: Anton Hain.
- Merz, Louise E. & Pearlman, Leonard T. (1972). The influence of information on three dimensions of prejudice toward negroes. In Alan Q. Brown (Hrsg.), *Prejudice in children* (S. 201-214). Springfield: Ch. C. Thomas.
- Mitnick, Leonard & McGinnies, Elliott. (1958). Influencing ethnocentrism in small discussion group through a film communication. *Journal of Abnormal Psychology*, 58, 82-90.
- Müller, Hermann. (1970). Nationale Stereotypen bei Schülern und Methoden zu ihrer Auflockerung. In Karl-Heinz Flechsig (Hrsg.), *Neusprachlicher Unterricht II* (S. 182-190). Weinheim: Beltz.
- Neuner, Gerhard. (1984). Überlegungen zur Didaktik der Landeskunde in der Fremdsprachenlehrerausbildung und im Unterricht der Sekundarstufe II. In Lothar Bredella (Hrsg.), *Die USA in Unterricht und Forschung* (S. 70-80). Bochum: Kamp.
- Newcomb, Theodore M. (1953). An approach to the study of communicative acts. *Psychological Review*, 60, 393-404.
- Newcomb, Theodore M. (1968). Interpersonal balance. In Robert P. Abelson, Elliot Aronson, William J. McGuire, Theodore M. Newcomb, Milton J. Rosenberg & Percy H. Tannenbaum (Hrsg.), *Theories of cognitive consistency: a sourcebook* (S. 28-52). Chicago: Rand McNally.
- Oller, John W. & Perkins, Kyle. (1978). Intelligence and language proficiency as sources of variance in self-reported affective variables. *Language Learning*, 28, 85-97.
- Oppermann, Reinhard. (1976). *Einstellung und Verhaltensabsicht. Eine Studie zur schulischen Weiterbildung*. Darmstadt: Steinkopf.
- Osgood, Charles E. (1967). Cross-cultural comparability and measurement via multilingual semantic differentials. In Martin Fishbein (Hrsg.), *Readings in attitude theory and measurement* (S. 108-116). New York: John Wiley.
- Piaget, Jean. (1953). Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant. *Bulletin de psychologie*, 143-150 und 346-361.
- Pommerin, Gabriele. (1988). Interkulturelles Lernen – eine Herausforderung für unsere Gesellschaft. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 14, 137-156.
- Puchta, Herbert & Schratz, Michael. (1984). *Handelndes Lernen im Englischunterricht*. 3 Bde. München: Huber.
- Riestra, Miguel A. & Johnson, Charles E. (1964). Changes in attitudes of elementary school pupils toward foreign-speaking peoples resulting from the study of a foreign language. *Journal of Experimental Education*, 33, 65-72.
- Rokeach, Milton. (1971). Long-range experimental modification of values, attitudes and behavior. *American Psychologist*, 26, 453-459.
- Rokeach, Milton. (1976). *Beliefs, attitudes, and values* (6. Aufl.). San Francisco: Jossey Bass.
- Roth, Erwin. (1967). *Einstellung als Determination individuellen Verhaltens*. Göttingen: Hogrefe.
- Sandhaas, Bernd. (1989). Models, methods and basic elements of intercultural learning – an educational approach. In Peter Funke (Hrsg.), *Understanding the USA. A cross-cultural perspective* (S. 81-109). Tübingen: Gunter Narr.
- Sapir, Edward. (1970). The status of linguistics as a science. In David G. Mandelbaum (Hrsg.), *Culture, language and personality* (S. 65-78). Berkeley: University of California Press.
- Savignon, Sandra J. (1972). *Communicative competence: an experiment in foreign-language teaching*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development.
- Schüle, Klaus. (1988). Fremdsprachenlernen und Fremdverstehen. *Französisch heute*, 19, 28-42.
- Schütz, Alfred. (1972). Die Gleichheit und die Sinnstruktur der sozialen Welt. In Alfred Schütz (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze* (S. 203-255). Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schumann, John H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-392.
- Schwartz, Helmut. (1972). Noch einmal: Englisch als Schulfach. *Neusprachliche Mitteilungen*, 25, 93-97.
- Seelye, H. Ned. (1976). Analyse und Unterrichten des interkulturellen Kontexts. In Horst Weber (Hrsg.), *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept* (S. 9-51). München: Kösel.
- Selltiz, Claire, Jahoda, Marie, Deutsch, Morton & Cook, Stuart W. (1970). Attitude scaling. In Marie Jahoda & Neil Warren (Hrsg.), *Attitudes* (S. 305-324). Harmondsworth: Penguin.
- Shaftel, Fannie R. & Shaftel, George. (1967). *Role-playing for social values*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Sherif, Muzafer & Cantril, Hadley. (1947). *Psychology of ego involvement*. New York: John Wiley.
- Six, Ulrike. (1989). The functions of stereotypes and prejudices in the process of cross-cultural understanding – a social psychological approach. In Peter Funke (Hrsg.), *Understanding the USA. A cross-cultural perspective* (S. 42-63). Tübingen: Gunter Narr.

- Skowronek, Hans. (1972). Änderungen von Einstellungen und Abbau von Vorurteilen. In Willy Strzelwicz (Hrsg.), *Das Vorurteil als Bildungsbarriere* (3. Aufl., S. 62-97). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Smith, Howard P. (1955). Do intercultural experiences affect attitudes? *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 469-477.
- Sodhi, Kripal S. & Bergius, Rudolf. (1953). *Nationale Vorurteile*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Struck, Peter. (1980). *Projektunterricht*. Stuttgart: Klett.
- Strzelwicz, Willy. (1972). Das Vorurteil als Bildungsbarriere in der industriellen Gesellschaft. In Willy Strzelwicz (Hrsg.), *Das Vorurteil als Bildungsbarriere* (3. Aufl., S. 9-40). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Svanes, Bjørn. (1987). Motivation and "cultural distance" in second language acquisition. *Language Learning*, 37, 341-349.
- Triandis, Harry C. (1975). *Einstellungen und Einstellungsänderungen*. Weinheim: Beltz.
- Tumin, Melvil, Barton, Paul & Burrus, Bernie. (1958). Education, prejudice, and discrimination: a study in readiness for desegregation. *American Social Review*, 23, 41-49.
- Watson-Gegeo, Karen A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly*, 22, 575-592.
- Watts, William. (1967). Relative persistence of opinion change induced by active compared to passive participation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 4-15.
- Wolf, Heinz E. (1969). Soziologie der Vorurteile. Zur methodologischen Situation der Forschung und Theoriebildung. In René König (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung* (S. 912-960). Stuttgart: Enke.

Theory, Research and Practice in Foreign Language Teaching

William Littlewood

Christ Church College, Canterbury

In this article the author suggests that schema theory offers a framework which helps us to relate theory and research to the practice of foreign language teaching. Especially in the context of teacher education, it can illuminate the role of theory in making the teacher's map of classroom reality more open to explicit examination, so that it can be amended in the direction of a better match with the reality of classroom experience. It can also facilitate communication between teachers and researchers by highlighting important features which the two activities share.

1. Introduction

Over recent years, numerous writers have addressed the issue of how we can best relate theory, research and practice in foreign language teaching (see for example Freeman, 1989; also many of the papers in Alatis, Stern & Strevens, 1983, and in the April 1989 issue of *English Language Teaching Journal*). There is good reason for this concern because, within the foreign language teaching enterprise, the ultimate justification for theory and research must be in terms of how much they help to enlighten and improve practice. Conversely, practice cannot dispense with the foundations provided by theoretical principles: without them, it can soon turn into a mixed bag of 'tricks-of-the-trade', impressive on the surface but lacking in purpose and direction.

However, whilst they are linked in this relationship of dependence, the three domains have their own independent criteria for excellence, which often appear to conflict. Theory (which must aim for intellectual rigour), research (which must seek to show empirical validity) and practice (which must provide evidence of immediate value for money and effort) can easily create different universes of discourse. The lack of a common frame of reference can lead to obstacles to communication between workers who, at a deeper level, are motivated by the same set of concerns.

The need to possess a common frame of reference is nowhere more evident than in the field of teacher education (initial or inservice), since it is here that existing assumptions and practices are confronted most openly