

Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Muttersprache. Felder der Begegnung¹

Rupprecht S. Baur

0. Einleitung

Wenn man die Berührungspunkte zwischen den Aufgabengebieten Deutsch als Fremdsprache (DaF), Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Muttersprache (DaM) aus der Sicht der Mitglieder des FaDaF betrachtet, scheinen diese vor allem zwischen DaF und DaZ zu bestehen. Aber dieser Schein trägt und stellt nur eine Realität aus der Perspektive dar, die in der Zusammensetzung des FaDaF begründet ist. Denn hier spielen – auch historisch in der Diskussion um die Aufgaben des Faches angelegt – die beiden Arbeitsgebiete DaF und DaZ die entscheidende Rolle. Die bei Henrici und Koreik (1994) dokumentierte Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache zeigt, wie diese beiden Pole z. T. auch antagonistisch im Fach koexistierten. So hat sich die von Glück (1991) sogenannte A-Linie, die Auslandslinie, weitgehend an der Arbeit des Goethe-Instituts orientiert, als deren Bannerträger Harald Weinrich galt, während für die M-Linie,

die Migrationslinie, Hans H. Reich im Rahmen des Faches DaF Engagement eingefordert hat. Für die Ausbildung an den Universitäten und Hochschulen bedeutete diese Dichotomie des Faches faktisch eine Trennung in Magisterstudiengänge, die auf die A-Linie und die Erwachsenenbildung zielen (oder sich auch an ausländische Studierende wenden), und in Lehramtsstudiengänge, die auf die Arbeit mit Kindern von Migranten vorbereiten sollen. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Studienformen bestand und besteht darin, daß die A-Linie fast immer als grundständiges Studium angeboten wird, während die Ausbildung für die M-Linie in Form von Zusatzstudien und Zusatzqualifikationen erfolgt.

Verbindungen von DaF und DaZ zu grundständigen Studien in DaM sind dabei eher zufällig. Schaut man sich die Studiengänge im Fach Germanistik und Deutsch bundesweit an, so absolvieren die Studierenden in der Regel ein traditionelles Magister- oder Lehramtsstu-

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um den Eröffnungsvortrag, der im Rahmen der 28. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) an der Universität Dortmund gehalten wurde und zwar unter dem Generalthema: »Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?« und dort innerhalb des Themenschwerpunktes I: »Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Muttersprache«. Die Tagung fand vom 1.–3. Juni 2000 statt. Der Beitrag erscheint (im Jahr 2001) auch in dem Sammelband zur Jahrestagung in der Reihe »Materialien Deutsch als Fremdsprache«, Band 58.

dium, ohne dabei mit Fragen des Deutschen als Fremdsprache oder des Deutschen als Zweitsprache in Berührung zu kommen. Nur wenn sie in einem Magisterstudiengang das Profil DaF (seltener DaZ) und im Lehramtsstudium eine Zusatzqualifikation DaZ wählen, sind die Studierenden dazu gezwungen, sich mit Fragen des DaF und / oder DaZ systematisch auseinanderzusetzen. Es läßt sich also feststellen, daß die deutschen Hochschulen Germanisten und Deutschlehrer als Fachleute für die deutsche Sprache und Kultur ausbilden, ohne daß diese obligatorisches Grundwissen aus den Fächern DaF und DaZ auf dem Gebiet der Sprach- und Kulturkontakte erworben haben. Eine solche Ausbildung ist nicht mehr zeitgemäß, denn die Vorbereitung auf das Zusammenleben und die Kommunikation mit Menschen anderer Sprachen und Kulturen ist heute eine zentrale Aufgabe der sprachlichen Bildung und damit des Faches Deutsch. Diese Befähigung zu »interkultureller Kommunikation« ist nicht nur eine Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, denn sie bezieht sich einerseits auf Menschen, mit denen wir in unserem eigenen Land zusammenleben, und betrifft damit Ausbildungsinhalte des Deutschen als Zweitsprache, andererseits ist aber auch das Deutsche als Fremdsprache betroffen, insofern wir mit Menschen aus anderen Ländern über die Grenzen hinweg in Kontakt treten.

Zwar gibt es heute kaum noch jemanden, der nicht von sich behaupten würde, *interkulturell* zu arbeiten, das bedeutet aber

nicht, daß die aus Sicht der Fächer DaF und DaZ notwendigen spezifischen Inhalte der sprachlichen Bildung im Fach Deutsch behandelt würden. Fragestellungen wie »Spracherwerb und sprachliche Bildung unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Migration«, »Die deutsche Sprache und Kultur im Kontakt mit anderen Sprachen und Kulturen« oder »Interkulturelle Kommunikation auf der Basis des Deutschen als Kontakt- und / oder Verkehrssprache« gehören noch nicht zum Standardrepertoire eines Germanistikstudiums und der Deutschlehrausbildung.¹ Das Expertenwissen um diese Fragen ist unter Germanisten und Deutschlehrern und infolgedessen auch in der Gesellschaft insgesamt gering. Denn die Fachinhalte, die in das schulische Curriculum aufgenommen werden und von daher auch obligatorische Ausbildungsinhalte an den Schulen werden, legen letztlich das Fundament für die gesamtgesellschaftliche Bildung. Weil das Bildungsniveau auf diesem Gebiet so gering ist, haben Laienprediger und Politiker es leicht, sich als Experten aufzuschwingen und sprachwissenschaftlich falsche, sprachpädagogisch gefährliche und sprachpolitisch unsinnige Entscheidungen anzukündigen und auch durchzusetzen, wie dies beispielsweise mit der Abschaffung des muttersprachlichen Unterrichts für Kinder mit Migrationshintergrund in Hessen nach der Landtagswahl 1999 geschehen ist. Sprachwissenschaftlich wird dabei das alte Vorurteil aktiviert, daß Zweisprachigkeit schädlich sei und die Entwicklung der deutschen Sprache behindere (vgl. Weis-

1 Sie sind aber auch nicht Thema der Fremdsprachenlehrausbildung und des Fremdsprachenunterrichts, denn dieser bindet interkulturelle Kommunikationsfähigkeit an den Gebrauch der Fremdsprache und eröffnet nicht notwendigerweise die Sicht auf die eigene Sprache, die ja in der interkulturellen Kommunikation auch in vielfältiger Form auftreten kann. Vgl. auch Edmondson / House (1998: 171), die Interkulturelles Lernen mit fremdsprachlicher Kommunikation gleichsetzen.

gerber 1933), sprachpädagogisch ist der Entzug des muttersprachlichen Unterrichts für die Migrantenkinder gefährlich, weil Kinder, bei denen die Herkunftssprache zum Zeitpunkt der Einschulung die stärkere Sprache ist, in ihrer sprachlichen und kognitiven Entwicklung gestört werden können (vgl. Baur / Meder 1992), und sprachpolitisch ist es unsinnig, die mehrsprachige Gesellschaft zum Bildungsziel zu erklären und Geld dafür bereit zu stellen, daß mehr Fremdsprachen gelernt werden, aber gleichzeitig die Ansätze zu Mehrsprachigkeit dort, wo sie in ethnolinguistischen Gruppen, in Familien und bei Individuen bereits vorhanden sind, zu zerstören.

Solche Beispiele zeigen, daß Kenntnisse auf dem Gebiet der Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie des Sprach- und Kulturkontakts zentrale Bereiche sprachlicher und interkultureller Bildung *im Deutschunterricht* werden müssen. D. h. es geht explizit um fachspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten aus den Fächern DaF und DaZ, die Teil von Deutsch als Muttersprache werden müssen, und nicht um die (nochmalige) Einforderung des fächerübergreifenden pädagogischen Prinzips der »interkulturellen Bildung und Erziehung«, das an beliebigen, also auch nicht-sprachlichen Themen eingeübt werden kann.

Ich möchte nun im folgenden auf der Grundlage eines Interviews aufzeigen, wie sich die Berührungspunkte zwischen den Ausbildungsbereichen DaF, DaZ und DaM aus der Sicht einer Studentin des Lehramtsfachs Deutsch für die Sekundarstufen I und II darstellen. Die erste Frage bezieht sich darauf, warum die Studentin auch Anteile in DaF und DaZ studiert hat¹:

1. Beschäftigung mit DaF / DaZ im Lehramtsstudium Deutsch

Interviewer (I): *Nicole, Sie studieren Lehramt Deutsch Sekundarstufe II, aber Sie haben, soviel ich weiß, auch immer wieder etwas im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache belegt. Wie kommt es, daß Sie aus den klassischen germanistischen Veranstaltungen im Bereich Deutsch hinaus- und in den Bereich DaF / DaZ hineingegangen sind?*

Studentin (S): Das hat mehrere Gründe. Das hängt zum Teil einmal mit meiner Studiensituation jetzt zusammen, daß ich also zum einen studiere, zum anderen arbeite und das Glück hatte, neben dem Studium Deutsch unterrichten zu können im Bereich der Erwachsenenbildung. Ich unterrichte also Deutsch als Zweitsprache hier in Deutschland für Erwachsene, hauptsächlich für Aussiedler, aber auch für andere Gruppen. Und schon alleine aus der »Not« der täglichen Unterrichtssituation heraus mußte ich mich intensiv mit diesen Themen beschäftigen, weil es eine ganz andere Art der Sprachvermittlung ist als die, die in den normalen Regelschulen passieren soll und auf die man hier im Studium an der Universität vorbereitet wird. Ja, und dann hat das natürlich noch den zweiten Grund, nämlich daß ich nach dem Studium gern eine Stelle bekommen möchte an einer Schule, und das sieht ja im Moment nicht ganz so rosig aus. Ich denke, da können Kenntnisse im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei der Einstellung von Vorteil sein. Es sind ja immer mehr Migrantenkinder an den Schulen; und ich studiere nicht nur Sekundarstufe II, ich studiere auch Sekundarstufe I, und je nachdem, an welche Schule ich später komme, kann es mir ja durchaus passieren, daß der Anteil der Migrantenkinder an der Schule sehr hoch ist, daß ich dann Klassen habe, in denen dann eben 50 % der Schüler nicht Deutsch als Muttersprache haben. Und mit denen muß ich dann anders umgehen können als mit den Schülern, die Deutsch als Muttersprache haben.

1 Das Interview wurde von mir mit der Studentin Nicole Hack als Gesprächspartnerin geführt.

Das, was in den Studienangeboten so säuberlich getrennt wird – Deutsch als Muttersprache, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache –, hat für die Studentin sehr reale Verbindungen: Sie verdient sich Geld damit, daß Sie als Sprachlehrerin in Kursen für Aussiedler arbeitet, und sie ist sich darüber im klaren, daß sie in der Schule – falls sie eine Anstellung findet – auch mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund arbeiten wird. Das erzeugt Motivation, sich mit DaF oder DaZ zu beschäftigen.

Dabei sind die Berührungspunkte zwischen DaF und DaZ auf dem Gebiet des Sprachunterrichts vielfältig: Die starke Trennung der beiden Bereiche ist ein Erbe der Ausländerpädagogik, die hartnäckig auf die sehr unterschiedlichen soziokulturellen und psychosozialen Hintergründe von MigrantInnen einerseits und Fremdsprachenlernern andererseits hingewiesen hat, d. h. die Ausländerpädagogik wollte sicherstellen, daß in der Ausbildung diese Hintergründe berücksichtigt werden, da der Sprachunterricht aus ihrer Sicht nur einen Teil der pädagogisch notwendigen Arbeit darstellt. Aus der Sicht der Sprachlehrforschung und Sprachdidaktik erscheint dagegen eine so grundsätzliche Trennung von DaZ und DaF nicht möglich. Hier sind die verbindenden Elemente größer als die trennenden: Ob es sich um Veranstaltungen zur Phonetik, zur Grammatik, zur Fehleranalyse, zu Übungsformen, zur Lehrwerkanalyse oder zur Arbeit mit Texten handelt – ein Transfer von DaF zu DaZ und umgekehrt ist meistens möglich, auch wenn Spezifika einzelner Adressaten keineswegs gelehrt werden sollen. Aber das Spektrum der Adressaten ist in beiden Arbeitsfeldern groß: Es reicht in DaF vom Frühbeginn bis zu studienbegleitendem Unterricht an den Hochschulen und in DaZ von Alphabetisierungskursen für erwachsene MigrantInnen bis hin zu För-

dermaßnahmen im Fachunterricht in höheren Schulklassen. Eine Ausbildung kann und darf deshalb nicht für ein bestimmtes Segment spezialisieren, sondern muß die Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten vermitteln, die es ermöglichen, sich in die verschiedenen Gebiete professionell einzuarbeiten.

Auch aus der Perspektive der Studierenden ergeben sich Verbindungen zwischen DaF und DaZ, wie im Interview mit der Studentin deutlich wird:

2. Studium im Ausland

- I.: *Nicole, Sie haben eben eigentlich über den Bereich Deutsch als Zweitsprache gesprochen. Aber soviel ich weiß, sind Sie ja auch ein Semester in die Niederlande gegangen, haben dort studiert und ein Praktikum an einer niederländischen Schule absolviert. Das heißt, Sie haben auch etwas im Bereich Deutsch als Fremdsprache gemacht. Wie ordnet sich das in ihre Studienpläne ein?*
- S.: Ja, es hat sicherlich in erster Linie damit zu tun, daß ich – sagen wir mal – breit orientiert sein möchte, also für alle eventuell auf mich zukommenden Aufgaben gewappnet sein möchte. Das ist einmal sicherlich der Bereich hier in Deutschland an den Schulen, weil ja zunehmend gefordert wird, daß man »europäischer« arbeitet und auch in der Schule schon »europäisch« denkt. So gibt es Schulpartnerschaften in oder mit anderen Ländern, und – na ja – ich denke mal, daß man nicht einfach in eine Schule gehen kann und sagen kann: «So, ich ruf jetzt mal 'nen Kollegen in Frankreich oder in den Niederlanden an und wir machen dann 'ne Partnerschaft». Da muß man vorher schon ein bißchen Bescheid wissen über die tatsächliche Unterrichtswirklichkeit in dem anderen Land, um da zusammenarbeiten zu können und um ein kompetenter Ansprechpartner sein zu können. Wobei ich nicht glaube, daß ich mit der Zeit, die ich jetzt in den Niederlanden war, tatsächlich schon kompetent genug bin, aber ich habe immerhin schon mal in ein ganz anderes System Einblicke erhalten. Also, es hätten nicht unbedingt die Nieder-

lande sein müssen, das hat sich jetzt nur angeboten, weil da die Partnerschaft besteht. Aber ich habe einfach mal über den Tellerrand geguckt, weil Schule in anderen Ländern eben zum Teil ganz anders funktioniert als hier bei uns.

- I.: *Sie sagen, »breite Qualifikationen für die Schule«, d. h. für die Arbeit mit Migrantenkindern und für die Arbeit in europäischen Partnerschaften. Gibt es für Sie auch andere Gründe, sich breit zu qualifizieren?*
- S.: Es ist, wie wir eben schon mal gesagt hatten, ja nicht sicher, ob ich denn tatsächlich nach dem Ende meines Studiums hier in Deutschland im Schuldienst was finden werde, und deshalb ist es ja nicht undenkbar, daß man versucht, im benachbarten Ausland Arbeit zu finden. Es gibt ja jetzt schon einige ehemalige Studentenkollegen, die zwar noch in Deutschland wohnen, in Grenznähe, aber in den Niederlanden als Deutschlehrer arbeiten, die sich da noch zusätzlich weiterqualifiziert haben. Und ich könnte mir aber auch vorstellen, woanders, also in einem anderen Ausland als den Niederlanden, als Deutschlehrerin zu arbeiten, oder auch vielleicht in einem anderen Bereich, in dem mir die zusätzlichen Qualifikationen, die ich jetzt hier in DaF erwerbe, auf jeden Fall nützlich sein können.
- I.: *Hätten Sie sich das auch vorstellen können, bevor Sie diesen Aufenthalt in den Niederlanden absolviert haben, oder war das für Sie ein Testfall?*
- S.: Ich habe das vorher sicherlich schon in Erwägung gezogen, bloß wenn man überlegt: »Ja, ich könnte auch im Ausland leben«, ist das eigentlich mehr so eine Art Fantasie, denn man kennt das Ausland sonst nur von Urlaubsreisen, und Urlaub ist nicht Leben im Ausland, das ist doch eine Ausnahmesituation. Und wenn man mal ganz normal im Ausland studiert, wohnt, arbeitet, Menschen trifft und Alltagsprobleme zu lösen hat und dann dazu noch die Kontakte in einer realen Arbeitssituation hat – also wir hatten ein Praktikum an einer Schule und konnten sehen, wie die Lehrer in den Niederlanden arbeiten. Wir haben auch gesehen, wie die Ausbildung der Lehrer funktioniert. Ich habe also das Berufs- und Alltagsleben der

Niederländer so ein bißchen auch selbst geführt, und da gewinnt man ganz andere Einblicke, und das war für mich schon so eine Art Test, ob ich das überhaupt kann. Ob ich in einer zwar nicht völlig fremden, aber doch ganz anderen Kultur, in einem anderen kulturellen Umfeld und unter anderen Lebensbedingungen und natürlich auch in einem anderen sprachlichen Umfeld leben kann, ob ich mich da wohlfühle.

Aus Sicht der Qualifikation für Aufgaben in der Schule tritt neben dem Wunsch, auf die Arbeit mit Migrantenkindern vorbereitet zu sein, der europäische Gedanke. Er wird von der Studentin zunächst damit begründet, daß sie dazu in der Lage sein möchte, Schulpartnerschaften aufzubauen und dadurch europäisches Denken in die Schule hineintragen zu können. Aber die Studentin möchte auch in Erfahrung bringen, ob sie sich dazu eignet, als Lehrerin im Ausland »zu leben und zu arbeiten«.

Ich denke, daß solche Einübungs- und Testphasen im Studium für das zusammenwachsende Europa von großer Bedeutung sind. Sie sind wichtig für alle Lehrereinsatzungs- und Lehreraustauschprogramme – und sie sind m. E. eine Voraussetzung dafür, der Ausbildung des sogenannten »europäischen Lehrers« eine reale Grundlage zu geben.

Die Studentin erwähnt den konkreten Fall des Mangels an Deutschlehrern in den Niederlanden. Der Versuch der Behebung dieses Lehrermangels durch eine Anwerbenreaktion von arbeitslosen Deutschlehrern aus Deutschland ist im Jahr 1999 kläglich gescheitert. Von 200 Lehrkräften, die sich beworben hatten, entschlossen sich ganze zehn, eine Stelle anzutreten, und von diesen zehn haben acht nach einigen Wochen die Stelle wieder aufgegeben. – Sicher wäre es lohnend, diese verfehlte Aktion in allen Einzelheiten zu analysieren, aber auch ohne detaillierte Analysen zeigt sich folgendes:

Ohne eine bereits in der grundständigen Ausbildung vorbereitete und in der Praxis erprobte und gefestigte Bereitschaft *und* Kompetenz, als Lehrkraft im Ausland zu arbeiten, sinken die Chancen dafür, daß diese Tätigkeit von der im Ausland aufgenommenen deutschen Lehrperson und von der aufnehmenden ausländischen Schule her zu einem befriedigenden Resultat führt. Der Grund ist sowohl in inhaltlich-strukturellen Unterschieden in der Organisation von Schule und Unterricht als auch in mangelnden emotional-persönlichen Bindungen an die Zielkultur zu suchen. Die für den Zweitsprachenerwerb aufgedeckten Variablen für »Integration« spielen hier in ähnlicher Weise eine Rolle (vgl. Klein 1984, Clahsen / Meisel / Pienemann 1993).

Wie Studien zur vergleichenden Unterrichtsforschung gezeigt haben (vgl. Hau-eis (Hrsg.) 1994, Herrlitz 1994), gehen Wissensbestände, Vorstellungen, Vorannahmen bei Lehrern und Schülern in den unterrichtlichen Kommunikationsprozeß ein, wobei die Institution Schule ihrerseits kommunikative Praktiken und Handlungsmuster entwickelt und kulturspezifisch prägt. Unterschiede bestehen auf allen Ebenen, wie z. B.

- in den Lehr- und Lerninhalten
- in den fachspezifischen Handlungen von Lehrern und Schülern
- und in den institutionsgebundenen Interaktionsstrukturen (vgl. z. B. Ehlich / Rehbein 1986, Hau-eis (Hrsg.) 1994, Herrlitz 1994).

Fertig ausgebildete Lehrkräfte haben von ihrer schulischen Sozialisation und von der Lehrerausbildung und von der Tätigkeit in der deutschen Schule her relativ festgefügte Vorstellungen davon, wie Schule »funktioniert«. Wenn also fertig ausgebildete Lehrkräfte mit Berufserfahrung erstmalig ins Ausland gehen, prallt ihre kulturspezifisch geprägte Vorstel-

lung von »Schule« mit einem anderen System zusammen, und es fällt ihnen schwer, das andere System als gleichwertig zu akzeptieren. Die »critical period« (um einen Begriff aus der Neuropsychologie zu bemühen), die sensible Phase, in der die Wahrnehmungsflexibilität noch trainiert werden kann, scheint nach der Ausbildung abzunehmen. Das spricht dafür, PädagogInnen, die beruflichen Kontakt mit dem Ausland haben werden, durch Auslandsschulpraktika *bereits im Studium* auf internationale und transkulturelle Kontakte vorzubereiten, um eine solche Wahrnehmungsflexibilität zu begünstigen.

Ein Auslandsschulpraktikum hat, wie man im folgenden Gesprächsausschnitt sehen kann, auch Rückwirkungen auf den Unterricht im deutschen Klassenraum.

3. Spracherfahrungen im Ausland

I.: *Es ist ja für Studierende des Faches Deutsch erst mal nicht selbstverständlich, daß sie ein Auslandssemester machen. Das ist ja eher etwas für Studierende einer Fremdsprache. Glauben Sie, daß diese Erfahrung für Sie als Studierende des Faches Deutsch für das Lehramt auch wichtig war? Können Sie anderen Studierenden ein solches Auslandsstudium empfehlen?*

S.: Auf jeden Fall, denn ich merke jetzt, daß ich im Vergleich zu anderen Lehrerinnen, zu denen ich Kontakt habe, viele Dinge anders sehe, daß ich an die Vermittlung der Materie anders rangehe. Bevor ich in die Niederlande gegangen bin, habe ich über Deutschunterricht in der Schule nur thematisch nachgedacht: Was kann ich behandeln? Unter welchen Aspekten kann ich ein Thema behandeln? Und jetzt ist die Perspektive dazugekommen: Welche sprachlichen Mittel benutze ich? Welche Sprache ist den Schülern angemessen? Das hatte ich vorher nie so richtig überlegt. Aber dadurch, daß ich in den Niederlanden vielmehr auf die Sprache achten mußte – ich hatte Schüler, die Deutsch im ersten, zweiten oder dritten Jahr lernten –,

achte ich jetzt viel mehr auf die Sprache des Textes und auch auf meine eigene Sprache. Ich habe vorher eigentlich nie so sehr darüber nachgedacht, daß die Schüler mich vielleicht gar nicht verstehen, auch wenn sie Deutsch als Muttersprache gelernt haben.

- I.: *Wahrscheinlich bezieht sich diese Erfahrung, daß man seine eigene Sprache kontrolliert, dann auch auf den Umgang mit Migrantenkindern.*
- S.: Dieser Bezug ist auf jeden Fall da. Man denkt auch immer, daß man die Kinder besonders berücksichtigen muß, die mit einem anderen sprachlichen Hintergrund in diese Klasse kommen. Nur, wenn man dann tatsächlich in der Klasse steht, wie ich das auch in meinen Schulpraktika in Deutschland erlebt habe, dann werden erst mal die dringenden, die sich melden, die sich freiwillig und gern am Unterricht beteiligen. Und das sind natürlich auch die Schüler, die keine Probleme damit haben, dem Unterricht zu folgen und sich auszudrücken. Ich merke dann als Lehrerin gar nicht, daß ich meinen Unterricht dann mit den fünf bis zehn Prozent der Schüler mache, die aktiv mitarbeiten. Bei den übrigen habe ich keine Ahnung, ob sie verstanden haben, worum es geht, ob sie mitkommen, ob ich sie noch mitnehme oder ob ich sie schon irgendwo verloren habe. Und in der Beziehung war der Aufenthalt in den Niederlanden sehr interessant, weil es da in der Schule so ist, daß die Schüler sich nicht melden, daß also niemand von selbst die Hand hochhebt und sagt – oder damit signalisiert: »Ich möchte was sagen«, sondern daß ich als Lehrerin die ganze Zeit gezwungen bin, immer wieder den Kontakt zu den Schülern herzustellen und jemanden aufzufordern, etwas zu sagen. Dadurch bin ich natürlich dazu gezwungen auszuwählen und dann auch viel bewußter darüber nachzudenken, daß ich meine Auswahl gerecht verteile, daß also möglichst alle Schüler zu Wort kommen. Das verändert den ganzen Unterricht, weil natürlich auch alle Schüler mehr gefordert werden, weil sich auch die schwächeren Schüler nicht so leicht hinter denen verstecken können, die sich aktiv beteiligen.

gen. Alle haben Anspruch darauf, aber haben auch das gleiche Risiko, dringenden zu werden. Mir ist in den Niederlanden klar geworden, daß wir uns hier in Deutschland mehr auf die konzentrieren, die uns durch ihre Teilnahme entgegentommen.

Wichtig erscheint mir, daß aus der Tätigkeit im Ausland, also aus der Tätigkeit im Bereich DaF, ein direkter Nutzen für das Deutsche als Zweitsprache und das Deutsche als Muttersprache entsteht. Zunächst ist es die Erfahrung, daß alle Schülerinnen und Schüler einen relativ einheitlichen und geringen Sprachstand haben. Das verpflichtet eine Lehrkraft im Ausland dazu, das Verständnis für die behandelten Inhalte wirklich abzusichern. Diese Erfahrung ist durch ein Schulpraktikum in Deutschland – auch an einer Schule mit einem hohen Anteil von Migrantenkindern – nicht in der gleichen Weise zu vermitteln. Im deutschen Klassenraum ist es sehr viel leichter möglich, den Lehrstoff durchzunehmen, indem man sich an den leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern orientiert und die Verstehens- und Ausdrucksschwierigkeiten der schwächeren ignoriert.

Bei einem Auslandsaufenthalt kommt man neben der Unterrichtssprache Deutsch auch mit der Landessprache in Kontakt. Krumm (1973) hatte bereits in seiner Arbeit zur Analyse und zum Training fremdsprachlichen Lehrverhaltens aufgezeigt, daß die Lernerfahrung und Lernerperspektive beim Erlernen einer fremden Sprache als Ausgangspunkt für das Training von *teaching skills* genutzt werden können. Leider ist dieser fruchtbare Ansatz in der Lehrerbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache nicht konsequent ausgebaut worden. In den meisten Ausbildungen ist der fremdsprachliche Teil der Ausbildung auf einen Nachweis über Fremdsprachen-

kenntnisse – und entsprechend im Fach DaZ einen Nachweis über Kenntnisse in einer der Migrantensprachen – reduziert, wobei die Methodenreflexion und das Training keine Rolle mehr spielen. In dem Austauschprogramm der Universität Essen mit den Niederlanden nehmen das Lernen der unbekannteren Fremdsprache und die Methodenreflexion einen wichtigen Platz ein (vgl. Baur / Chlosta 2000). Darüber hinaus ergeben sich aus dem Ineinandergreifen von gesteuerten und ungesteuerten Lernprozessen bei einem Auslandsaufenthalt weitere Ansatzpunkte für die Reflexion von Sprachlehr- und -lernprozessen, wie sich im folgenden zeigt.

4. Eine neue Fremdsprache lernen

- I.: *Sie haben ja, als Sie in die Niederlande gegangen sind, auch Niederländisch gelernt – ein wenig vorweg und dann auch im Land selbst. Hat Ihnen diese Erfahrung etwas gebracht und Ihre Sichtweise auf Sprache und Sprachenlernen beeinflusst?*
- S.: Ja, das auf jeden Fall, denn das war für mich jetzt das erste Mal die Möglichkeit, eine Sprache im Zielsprachenland zu lernen, und eben auch in dieser Umgebung, wo man die Sprache jeden Tag benutzen muß. Denn wenn man eine Fremdsprache in seinem eigenen Land lernt, hat man ja immer so einen abgeschlossenen Raum, in dem diese Sprache stattfindet, und dann geht man hinaus und alles ist wieder wie immer und man benutzt seine Muttersprache. Und jetzt war ich zwar nicht immer unbedingt gezwungen, aber es war doch die normale Situation, Niederländisch zu benutzen. Und ich habe natürlich gemerkt, daß ich theoretisch, wenn ich Zeit hatte, mir alles zu überlegen, auch ziemlich viel sagen konnte, aber in Situationen, wo ich schnell reagieren mußte, konnte ich meistens nicht das ausdrücken, was ich eigentlich sagen wollte. In der gleichen Situation sind ja vielleicht auch Migrantenkinder hier im Unterricht. Sie wollen etwas sagen, sie wollen auch das Richtige sagen, aber sie finden

so schnell nicht die passenden Worte. Und dazu haben sie dann vielleicht auch noch Angst, daß sie nicht richtig formulieren, vielleicht in der Grammatik einen Fehler machen. Ich kann das jetzt gut verstehen. Das Wissen ist eigentlich da, bloß das ›Handwerkszeug‹, die Sprache, ist noch nicht sicher und hält die Schüler davon ab, das auszudrücken, was sie sagen möchten.

Interessant erscheint mir bei der Reflexion des eigenen Sprachlernprozesses der Studentin, daß sich die Reflexion nicht nur auf das gesteuerte Lernen erstreckt. – Während in dem klassischen Ansatz von Krumm (1973) Lernprozesse Methodenreflexion auslösen, die für Lehrprozesse in konkreten Trainingssituationen genutzt werden, erfolgt durch die bewußte Wahrnehmung der ungesteuerten Lernsituation im Ausland hier eine allgemeine Sensibilisierung für die sprachliche Situation von Migranten. Die Studierenden machen die Erfahrung, eine neue Sprache im Ausland zu lernen und sie in privaten und ›beruflichen‹ Kontexten anwenden zu müssen. Sie sind also selbst einer Mischung aus gesteuerten und ungesteuerten Lernprozessen ausgesetzt, wie sie für DaF-Lerner in Deutschland und Migranten typisch ist. Eine solche Erfahrung wird beim Studium des Deutschen als Zweitsprache normalerweise nicht gemacht und ist auch beim Studium des Deutschen als Fremdsprache nicht unbedingt als verbreitet anzusehen. Inwieweit Reflexionen über Spracherfahrungen genutzt werden können, hängt auch mit davon ab, ob bei einem Auslandspraktikum die Sprache des Landes, in dem sich der Praktikant aufhält, neu gelernt wird oder ob die Kommunikation außerhalb des Unterrichts auf Deutsch oder in der *lingua franca* Englisch erfolgt.

Im nächsten Punkt des Gesprächs geht es um Erfahrungen als Vertreterin der eigenen Kultur im Ausland.

5. Vertreterin der deutschen Kultur im Ausland

I.: *Nicole, Sie sind ja im Ausland auch, wie man so schön sagt, Vertreterin der deutschen Sprache und Kultur. Was macht man da für Erfahrungen?*

S.: Also ziemlich überraschende Erfahrungen eigentlich, weil man in Situationen gerät, an die man vorher nie gedacht hätte; daß man z. B. Dinge gefragt wird, um die man sich vorher nie gekümmert hat. Ich gebe mal ein ganz einfaches Beispiel: Es ging dabei um das Fahrradfahren. Das Fahrrad ist ja in den Niederlanden das Verkehrsmittel Nummer eins, und wenn man sich da mit dem Fahrrad bewegt, ist es völlig normal, daß man auf dem Gepäckträger jemanden mitnehmen kann. Das ist einfach gängige Praxis. Und dann wurde ich gefragt: »Wie ist das denn bei euch? Ich habe gehört, das ist in Deutschland verboten«. Da mußte ich leider passen, weil ich es wirklich nicht sagen konnte zum damaligen Zeitpunkt. Ich konnte nur sagen: »Ich hab' es nicht oft gesehen«. Aber das ist ja noch immer kein Beweis dafür, daß es erlaubt oder verboten ist. Das war so ein Moment, wo ich merkte, daß man von mir als Deutscher erwartet, daß ich doch wissen muß, was in Deutschland erlaubt und verboten ist, wie alles bei uns funktioniert. Ja, aber es gibt viele Bereiche, mit denen man sich nicht beschäftigt hat, und da mußte ich häufig sagen: ›Tut mir leid, das weiß ich nicht«. Und da wird man dann so ein bißchen ungläubig angeguckt.

Die Studentin macht die banale Erfahrung, daß sie Dinge über ihre eigene Kultur gefragt wird, die sie nicht weiß. Dieses Nicht-Wissen, zu dem wir uns im Alltag leicht bekennen, wird jedoch im Ausland durch die Rollenzuweisung als authentischer Vertreter der deutschen Kultur zum Problem. Noch stärker wird

das Problem, wenn sich die Rolle des authentischen Vertreters einer Kultur mit der Lehrerrolle verbindet. Die Tatsache, daß ein großer Teil unseres Alltagswissens über die eigene Kultur nicht wirklich abgesichert ist, daß es sich zu großen Teilen aus persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen speist, verträgt sich nicht mit der Rolle des Experten in der genannten Doppelfunktion. Die Folge ist häufig, daß die eigene Meinung verallgemeinert und verabsolutiert wird, damit sich die Lehrperson als Experte keine Blöße gibt und ihre Autorität wahr¹.

Eine Sensibilisierung für diese Situation versuchen wir in unseren gemeinsamen deutsch-niederländischen Seminaren, in denen auf den Auslandsaufenthalt vorbereitet wird (vgl. Baur / Chlost 2000). In den Seminaren gehen wir so vor, daß wir jeweils die deutschen Studierenden befragen, was niederländische Studierende über Deutschland wissen sollten, und umgekehrt die niederländischen Studierenden überlegen lassen, was deutsche Studierende über die Niederlande wissen sollten. Wir lassen dann durch Befragungen innerhalb und außerhalb der Lerngruppe überprüfen, inwieweit das jeweils geforderte Wissen wirklich als allgemeines Wissen in der eigenen Kultur gelten kann. Die Vorstellungen über ein gesichertes allgemeines Wissen verlieren dabei sehr schnell ihre scharfen Konturen.

Man muß sich allerdings darüber im Klaren sein, daß es keine wirkliche Lösung für dieses Problem gibt, als Vertreter seiner Kultur auch gleichzeitig als Informationsquelle für Fragen aus der eigenen Kultur mit hohen Erwartungen an die

1 Vgl. auch Oomen-Welke (1996), die aufgezeigt hat, daß es Lehrkräften schwerfällt, ihre Autorität als Experten im multilingualen und multikulturellen Klassenzimmer aufzubringen. – Schwierig zu lösende Situationen ergeben sich auch oft, wenn mehrere Vertreter der fremden Kultur anwesend sind und unterschiedliche Meinungen dazu vertreten, was für ihre eigene Kultur typisch ist.

›Kulturkompetenz‹ des Muttersprachlers in Anspruch genommen zu werden. Wichtig erscheint es uns im Rahmen unserer Ausbildung, daß man im Ausland als Vertreter seiner Kultur auf diese Situation vorbereitet ist.

Zusätzlich muß man auch damit rechnen, ausländischen Experten, also in der Regel Deutschlehrern, zu begegnen, die in manchen Bereichen sogar mehr Wissen über die deutsche Kultur haben als man selbst hat. Das gilt nicht nur für Fragen der Kultur, sondern insbesondere auch für die Sprache.

6. Vertreterin der deutschen Sprache

I.: *Das sind Erfahrungen aus dem Bereich der Alltagskultur. Wie sieht es denn aus, wenn man als Experte für die Sprache angesprochen ist?*

S.: Auch im Bereich der Sprache stößt man schnell an seine Grenzen. Durch das gemeinsame Studium mit unseren niederländischen Kommilitonen waren wir schon ein bißchen darauf vorbereitet.¹

Die sprachen alle schon sehr gut Deutsch, hatten aber immer wieder Fragen, warum man dies so und nicht anders sagt, also Fragen nach Regelmäßigkeiten, die wir Deutschen selten beantworten konnten. Wir konnten ihnen zwar die richtigen Anwendungsbeispiele geben, aber wir konnten ihnen mit Regeln überhaupt nicht weiterhelfen. Meistens kamen die mit Regeln, z. B. für den Artikelgebrauch oder die Wortstellung, die wir gar nicht kannten. Wir konnten immer nur mit Beispielen dienen. Da merkt man, daß viele Ausländer im Bereich der Grammatik über unsere Sprache wesentlich mehr wissen als wir selber.

Die Studentin berichtet hier von der DaF-Lern bekannten Erfahrung, daß es für Studierende immer wieder schwierig ist, sich die Regeln der muttersprachlichen

Grammatik als explizites Wissen anzueignen und einzuprägen. Das liegt natürlich in erster Linie daran, daß dieses Wissen in expliziter Form für den Muttersprachler keine Funktion bei der mentalen Planung und der konkreten Ausführung einer sprachlichen Handlung hat. Die Funktion ergibt sich für den Muttersprachenlehrer erst dann, wenn er es mit Lernern zu tun hat, die Regeln als Lernhilfen brauchen und nachfragen, also im Umgang mit Zweit- und Fremdsprachenlernern.

Während man sich bei Zweitsprachenlernern – zumindest in der Schule – auch um die explizite Regelvermittlung herummogeln kann, indem man die Lerner einfach korrigiert, wie man dies auch bei deutschen Schülern und Schülerinnen macht, ist ein solches Vorgehen bei Fremdsprachenlernern im Ausland nicht möglich, weil diese selbst regelhafte Erklärungen einfordern. Insofern ist der Sprachunterricht mit Lernern im Ausland eine sichere Methode, künftige oder praktizierende Lehrkräfte für Deutsch dazu zu zwingen, sich die Regeln der deutschen Grammatik explizit anzueignen.

Natürlich ist es für die Muttersprachler zunächst besonders bitter, auf diese Defizite in der eigenen Kompetenz aufmerksam zu werden, und wir haben auch Situationen erlebt, in denen der ausländische Lehrer diese Schwäche des deutschen Native Speakers gnadenlos ausgenutzt hat, um den deutschen Praktikanten bloßzustellen und seine eigene Expertenrolle in der Klasse aufzuwerten. So lud der niederländische Klassenlehrer den deutschen Praktikanten dazu ein, eine Stunde zu übernehmen, in der er es

1 Es ist Teil des deutsch-niederländischen Programms an der Universität Essen, daß die deutschen Studierenden gemeinsam Seminare mit niederländischen Studierenden in Essen besuchen, bevor sie ihren Auslandsaufenthalt antreten.

so einrichtete, daß der deutsche Praktikant – ohne daß er es vorher gewußt hätte – den Konjunktiv II erklären sollte.

Solche Fälle sind natürlich die Ausnahme – generell halten wir aufgrund unserer Erfahrungen im Austauschprogramm Essen / Niederlande den Sprachunterricht an einer Schule im Ausland nicht nur für einen wesentlichen Bestandteil einer DaF-Ausbildung, sondern auch für den Bestandteil mit den stärksten Auswirkungen auf DaZ und DaM.

Von diesem Schulpraktikum im Ausland wird im folgenden noch einmal die Rede sein:

7. Schulpraktikum im Ausland

I.: *Sie waren ja an einer Hochschule in den Niederlanden, aber gleichzeitig haben Sie auch ein Schulpraktikum gemacht. Es ist ja nicht unbedingt üblich, daß ein Auslandsaufenthalt an einer Universität von einem Schulpraktikum begleitet wird. Was hat Ihnen dieses Schulpraktikum gebracht?*

S.: Ich will jetzt nicht sagen, es war der beste Teil, aber es war mit Sicherheit der interessanteste Teil überhaupt von diesem ganzen Auslandsstudium, weil ich die Möglichkeit hatte, jetzt nicht nur theoretisch etwas über den Deutschunterricht an niederländischen Schulen zu erfahren, sondern auch tatsächlich gucken konnte: Wie arbeiten Lehrer in den Niederlanden? Also nicht nur: Wie sieht die Schule aus?, sondern auch: Wie sieht die Arbeitssituation aus? Wie sieht es im Lehrerzimmer aus? Wie sehen die Klassenräume aus? Wie groß sind die Schülergruppen in den Klassen? Worüber sprechen die Lehrer? Was für Probleme haben sie? Wie sind die Arbeitszeiten? Wie viele Wochenstunden arbeiten die niederländischen Lehrer im Vergleich zu Lehrern hier? Wie ist das Lehrer-Schüler-Verhältnis? Wie verhalten sich die Schüler?

Ich konnte auch mit niederländischen Lehrern sprechen und deren Einstellungen und den Umgang miteinander vergleichen mit denen deutscher Lehrer. Und das sind z. T. wirklich ganz andere Gespräche als bei uns.

I.: *Zum Beispiel?*

S.: Ja, zum Beispiel sprechen die niederländischen Lehrer viel öfter darüber, daß sie mit irgendeiner Situation, mit irgendeiner Stoffvermittlung oder so nicht so gut klargekommen sind. Sie sprechen ganz offen darüber und fragen andere um Rat: Wie machst du das, kannst du mir da mal einen Tip geben? – Das kommt so offen bei uns in Deutschland meist nicht vor. Da scheint es eher ein Eingeständnis von Schwäche zu sein, wenn man den Unterricht nicht ›voll im Griff hat‹. Wie das in Wirklichkeit aussieht, ist natürlich eine ganz andere Frage.

Auch daß der Unterricht an niederländischen Schulen sich bis in den Nachmittag hineinzieht, daß man da bis halb vier oder sogar viertel nach vier nachmittags in der Schule ist, während bei uns ja meistens so um eins bis halb zwei spätestens alle verschwunden sind. In der Mittagspause essen die Lehrer meist auch irgendwie gemeinsam. Ich glaube, das führt alles zu einem stärkeren persönlichen Verhältnis der Lehrer und Lehrerinnen untereinander.

Ja, was hat mir das gebracht? Ich habe nicht nur Freunde gewonnen und Selbstvertrauen, weil ich eben klargekommen bin, sondern ich denke jetzt mal ganz konkret, wie es ist, wenn man eine Schulpartnerschaft anknüpfen möchte. Ich habe jetzt wirklich eine Vorstellung davon, wie es in einer niederländischen Schule zugeht, ich kenne die Gegebenheiten, den Arbeitsablauf, den Arbeitsalltag, und ich kann, wenn ich da mal anrufe und habe nicht den Deutschlehrer an der Strippe, mit den Kollegen dort auch Niederländisch sprechen. Da hat man auch einen ganz anderen Kontakt zu der ganzen Schule und das wird mir auch sicher helfen, wenn ich später mal eine Partnerschaft aufbaue.

Na ja, und wenn ich tatsächlich irgendwann – was ich jetzt durchaus für möglich halte – in die Niederlande gehen möchte, um da zu arbeiten, dann weiß ich zumindest so in etwa, was da auf mich zukommt, also ich hab' einfach gesehen, daß Schule nicht gleich Schule ist, daß man wirklich eine Menge lernen muß. Ich kann mir jetzt gut vorstellen,

daß es in anderen Ländern wieder völlig anders ist. Was man vorher so abstrakt als ›die unterschiedlichen Schulsysteme‹ in Veranstaltungen gehört hat, das habe ich jetzt sehr konkret erlebt.

Die Fragen, die von der Studentin gestellt werden, zeigen, daß sie für kulturelle Unterschiede in hohem Maße sensibilisiert worden ist. Dies ist nicht dem Auslandsaufenthalt an sich geschuldet, nicht dem Aufenthalt an der Hochschule, sondern der Tatsache, daß sie Einblick gewonnen hat in die Alltagsrituale und die Alltagskommunikation in der Institution Schule.

Eine Vertiefung des interkulturellen Zugangs wird in dem Essener deutsch-niederländischen Projekt dadurch erreicht, daß das Praktikum durch ein Seminar begleitet wird und daß für die Schulpraktika deutsch-niederländische Tandems gebildet werden. Viele Fragen und Irritationen können dadurch im direkten Austausch mit dem Tandempartner geklärt und ausgeräumt werden.

Die positiven Auswirkungen eines vorbereiteten und begleiteten Schulpraktikums im Ausland auf die Sensibilisierung für interkulturelle Unterschiede und auf die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit konnten im Essener Projekt bei vielen Studierenden bestätigt werden. Aufgrund dieser Erfahrungen sollte man auch ausländischen Studierenden an deutschen Universitäten die Institution und das Handlungsfeld Schule durch Praktika in stärkerem Maße eröffnen. Die Beobachtungen der deutschen Studentin in den Niederlanden gelten natürlich ebenso umgekehrt für die niederländischen Studierenden in deutschen Schulen. Auch die niederländischen Studierenden erleben, wie Deutsche in der Institution Schule miteinander umgehen, und stellen Unterschiede zu ihrem eigenen Land fest. Ich möchte diesen Aspekt einer gewissen Vertraut-

heit mit dem institutionellen Kontext im eigenen Land besonders hervorheben, weil er für den interkulturellen Vergleich wichtig ist. Praktika in einer Institution allerdings, die man aus dem Heimatland nicht kennt (z. B. Betriebspraktika oder Praktika in der Stadtverwaltung u. ä.), schränken diese Möglichkeit des Vergleichs ein.

Die Erfahrung der deutschen Studentin z. B., daß sich die niederländischen SchülerInnen nicht melden, hat spiegelbildlich für die niederländischen Praktikanten in Deutschland eine ganz andere Wirkung: Die Niederländer fühlen sich durch das Sich-Melden von den deutschen Schülerinnen und Schülern geradezu bedrängt, sie empfinden dieses Verhalten ihnen gegenüber als aufdringlich, fordernd, unhöflich, z. T. sogar aggressiv. Das Verhalten bedient das niederländische Vorurteil in Bezug auf die Deutschen, daß diese rücksichtslos seien und andere im Gespräch dominieren wollen. Durch Kennenlernen der Institution verändert sich jedoch die Sichtweise auf solche Verhaltensformen. Die Studierenden lernen, sie als kulturelle Regeln zu begreifen, die nicht mit dem Nationalcharakter gleichzusetzen sind.

In der Universität ergibt sich aufgrund des bereits erwähnten Tandemprinzips eine intensive Zusammenarbeit bei der Vorbereitung und Nachbereitung der Praktikumsstunden in dem Begleitseminar. Bei der gemeinsamen Auswahl und Bearbeitung der Inhalte für die Stunden werden nicht nur die Inhalte, sondern auch die kulturspezifischen Zugänge und Arbeitsformen selbst zum Thema. So z. B. auch der Umgang mit Texten.

8. Umgang mit Texten

I.: *Und der Umgang mit Texten auf einem höheren Niveau, haben Sie dort Unterschiede festgestellt? Zum Beispiel im Umgang mit literarischen Texten?*

S.: Ja, da gibt es Unterschiede, die mir aufgefallen sind. Während in Deutschland im Literaturunterricht eigentlich sehr schnell in so eine Interpretationsphase übergegangen wird, beschäftigt man sich im fremdsprachlichen Unterricht in den Niederlanden erst mal wirklich mit den sprachlichen Mitteln des Textes, man bleibt also erst mal ganz nah an der Sprache und an dem konkreten sprachlichen Material, bevor man dann eine Ebene tiefer geht und anfängt, nach Textaussagen zu suchen oder nach Querverbindungen zu anderen Texten, bevor man auf den historischen oder gesellschaftlichen Hintergrund des Textes eingeht oder so was. Da steht erst mal ganz lange der Text selbst und seine sprachlichen Mittel im Vordergrund, bevor dann diese anderen interpretativen Phasen kommen. Bei uns im Literaturunterricht, auch im Fremdsprachenunterricht bei der Arbeit mit literarischen Texten, kann irgendwie jeder sehr schnell seine Meinung dazu sagen, also irgendwie ›darüber‹ sprechen, ohne so genau am Text zu bleiben.

Es mag zunächst einmal selbstverständlich erscheinen, daß bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache die Textarbeit die Interpretation dominiert. Aber jenseits dieser intensiveren Absicherung des Textinhalts im Fremdsprachenunterricht gibt es durchaus auch didaktische »nationale« Traditionen in den einzelnen Ländern, vielleicht auch an einzelnen Institutionen, die sich erheblich voneinander unterscheiden können. Studierende von niederländischen Hochschulen an der Universität Essen folgten z. B. in ihren Textbearbeitungen im wesentlichen folgendem Schema:

1. Bibliographische Angaben zum Autor
2. Inhaltswiedergabe des Textes
3. Strukturanalyse des Textes (mit weiteren Unterpunkten)
4. Anfertigen eines Unterrichtsentwurfs

Dieses Schema ist ein kulturspezifisches Handlungsmuster, das unter bestimmten institutionellen Rahmenbedingungen er-

füllt werden muß und das im Deutschen und in anderen Kulturen in analogen Kontexten nicht in derselben Form existiert. Dies ist es, was der Studentin auffällt. Solche Unterschiede treten bei Seminarvorträgen und bei der Anfertigung schriftlicher Arbeiten besonders deutlich hervor, und es ist notwendig, auf diese Unterschiede in Lehr- und Lernkontexten gezielt hinzuweisen, da sie im akademischen Kontext zur Nicht-Anerkennung der Leistung in der jeweils anderen Kultur führen können. Solche Kulturtechniken müssen kulturkontrastiv bewußt gemacht und mit den Studierenden der jeweils anderen Kultur auch eingeübt werden, wenn sie nicht nur erkannt, sondern auch erlernt werden sollen. – Natürlich gelten diese Unterschiede nicht nur für den Bereich der Arbeit mit Texten und das Verfertigen schriftlicher Texte, sondern für alle Bereiche der verbalen und nonverbalen Kommunikation, wie in vielfältigen Analysen zur interkulturellen Kommunikation gezeigt wurde (vgl. z. B. Günthner 1993, Hauéis (Hrsg.) 1994, Knapp-Potthoff / Liedke (Hrsg.) 1997, Müller (Hrsg.) 1991, Redder / Rehbein (Hrsg.) 1987). Dabei ist jedoch sehr sorgfältig zu prüfen, welche Bereiche lediglich gekannt werden müssen und welche in das aktive Handlungsrepertoire eines Nicht-Muttersprachlers überführt werden sollen. Am Beispiel von umgangssprachlichen Ausdrücken, Phraseologismen, Gesten und Flüchen läßt sich das Problem leicht illustrieren (vgl. Baur / Chlosta 1996).

Das Gespräch hat gezeigt, daß die Studentin vielfältige Beziehungen zwischen DaF und DaZ sieht und daß – insbesondere im Hinblick auf Schulpartnerschaften mit dem Ausland – Verbindungen zu DaM gesehen werden. Die Berührungspunkte mit dem Unterricht im Deutschen als Muttersprache wurden am Ende des Gesprächs noch einmal fokussiert.

9. DaF-Erfahrungen im Ausland: Nutzen für DaM

I.: *Wir haben viele Aspekte des Deutschen als Fremdsprache und als Zweitsprache besprochen. Wie wirkt sich denn das, was Sie an Erfahrungen gesammelt haben, auf den Bereich Deutsch als Muttersprache aus? Sind diese Erfahrungen auch für den ›normalen Deutschunterricht‹ für deutsche Schüler zu verwerten?*

S.: Auf jeden Fall. Ich denke, ich bin einfach insgesamt sensibler dafür geworden, wie ich meine Sprache benutze. Ich achte jetzt im Unterricht auch viel mehr darauf, ob ich von den Schülern verstanden werde. Wenn die Schüler mich anschauen und nicken, weiß ich ja eigentlich gar nicht, ob die mich wirklich verstanden haben. In dieser Hinsicht unterscheidet sich der Unterricht mit ausländischen und deutschen Schülern nicht wesentlich voneinander. Das ist mir aber erst in den Niederlanden klar geworden. Inzwischen ist es mir sehr wichtig, mich so auszudrücken, daß ich sicher sein kann, daß ich verstanden werde. Ich frage auch öfter nach. Ich glaube, daß ich durch diese Erfahrung im Ausland auch eine neue Vorstellung davon bekommen habe, was deutsche Schüler lernen sollen, um mit Nicht-Muttersprachlern oder Ausländern zu kommunizieren, also das, was man so als interkulturelle Kommunikation bezeichnet und von dem man sonst so keine genaue Vorstellung hat, was das nun eigentlich bedeutet. Ich möchte, daß meine Schüler, also die deutschen Muttersprachler, sich fragen: Was verstehen die andern eigentlich, die jetzt nicht Deutsch als Muttersprache haben? Verstehen sie das, was ich sage? Muß ich mich vielleicht anders ausdrücken, kann ich dasselbe vielleicht auch klarer oder einfacher ausdrücken? D. h., sie sollen lernen, daß ich mich vielleicht auf andere und deren Sprachfähigkeiten einstellen muß und daß ich nicht den Standpunkt vertreten kann, daß andere eben nur zu dumm sind, wenn sie mich nicht verstehen, und daß man da eben nichts machen kann.

Es geht um Sprachbewußtsein, darum, daß ich den Schülern bewußt mache, daß sie in verschiedenen Situationen mit

verschiedenen Personen verschiedene Sprechweisen benutzen, daß sie in der Schule anders reden als zu Hause und mit ihren Freunden wieder anders reden, daß es da einfach verschiedene Varietäten gibt, in denen sie sich ausdrücken, und daß sie das bewußt kontrollieren.

Und ja, nicht zuletzt denke ich auch wieder an die Auslandskontakte. Wenn sich jetzt zum Beispiel eine Schule aus dem Ausland bei uns meldet und über das Deutsche, das dann für die eine Fremdsprache ist, mit uns Kontakt aufnehmen möchten, dann ist dieses Sprachbewußtsein, diese Rücksichtnahme auf die Sprachfähigkeiten des Partners eine ganz wichtige Sache, sonst geht der Kontakt gleich kaputt. Aber ich denke, daß Kontakte mit Nicht-Muttersprachlern auch ganz normale Sprachkontakte sind und daß man lernen muß, sich auf solche Kontakte einzustellen, auch in schriftlicher Kommunikation. Denn das geht ja heute oft erstmal per Email und danach kommt es zu persönlichen Kontakten, Austauschen usw. Da müssen die Schüler aber Rücksicht nehmen auf die Lerner des Deutschen als Fremdsprache und sich fragen: Wie kann ich mit anderen sprechen, die meine Sprache als Fremdsprache lernen? Wie muß ich mich selber benehmen? Auf was muß ich achten? Ich denke, daß ich das alles nicht so klar sehen würde, wenn ich nicht selbst diese Erfahrung gemacht hätte und wenn ich nicht dazu angeleitet worden wäre, auf diese Dinge zu achten. Dadurch, daß ich selbst dafür sensibel geworden bin, hoffe ich, daß ich das auch meinen Schülern vermitteln kann.

Der Gewinn, den die Studentin aus dem DaF-Studium für den muttersprachlichen Unterricht in der Schule zieht, scheint mir beträchtlich. Das Wesentliche kann man in folgenden Punkten zusammenfassen:

- Bewußter Gebrauch der Lehrersprache, um das Verständnis für das Gesagte bei Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern besser abzusichern;

- Erwecken von *language awareness* bei den Schülern;
- Erwecken von *cultural awareness* bei den Schülern;
- Erwecken von interkultureller und transnationaler Kommunikationsbereitschaft *auf der Basis der deutschen Sprache* bei den Schülern.

Gerade der letzte Punkt ist keineswegs selbstverständlich, wie bereits an anderer Stelle ausgeführt wurde (vgl. Baur/Chlosta 2000), da Kontakte mit dem Ausland normalerweise als Betätigungsfeld zum Üben der englischen Sprache gesehen werden und damit das Interesse, den Lernprozess von ausländischen Lernern im Deutschen zu unterstützen, in den deutschen Schulen in der Regel gering ist.

Die Erfahrungen in der Ausbildung von DeutschlehrerInnen haben mich zu der Überzeugung geführt, daß *language awareness* und *cultural awareness* im Rahmen einer interkulturellen Erziehung als Bildungsziele der Gesellschaft ohne die Beteiligung des Faches Deutsch als Fremdsprache an der Lehrerausbildung wahrscheinlich nicht erreicht werden können. Deshalb sollen abschließend folgende Thesen und Forderungen formuliert werden:

1. Jeder Unterricht in DaM beinhaltet heute auch Anteile von DaZ und DaF. LehrerInnen für DaM müssen im grundständigen Studium Fähigkeiten in DaZ und DaF erwerben.
2. Jede / r Fachlehrer / in ist auch Sprachlehrer / in. Daraus folgt:
 - a) Lehrkräfte aller Fächer müssen explizites Wissen über die Struktur der deutschen Sprache im allgemeinen und über die Struktur von Fachsprachen im besonderen haben, um Schwierigkeiten der Lerner zu verstehen und ihre Erwerbs- und Lernprozesse angemessen bewerten und unterstützen zu können;

- b) Lehrkräfte aller Fächer müssen lernen, ihre Sprache phonetisch, lexikalisch und syntaktisch zu kontrollieren, um sie an unterschiedliche Sprachstände der SchülerInnen anpassen zu können.

3. Jede / r Fachlehrer / in ist auch »europäische / r« Lehrer / in.

LehrerInnen und SchülerInnen werden zukünftig in vielfältiger Weise mit europäischen Nachbarkulturen in Kontakt treten und müssen sich auf diese Kontakte vorbereiten können. Die zukünftigen Lehrkräfte sollten deshalb im grundständigen Studium durch einschlägige Studieninhalte und ein Auslandsstudium einschließlich Schulpraktikum auf diese Aufgabe vorbereitet werden.

4. Wir brauchen neue integrative Ausbildungen und Studiengänge, in denen Ausbildungsinhalte des Deutschen als Fremdsprache und des Deutschen als Zweitsprache obligatorische Studienteile für die Ausbildung von DeutschlehrerInnen für alle Schulformen und Schulstufen sind.

Literatur

- Baur, Rupprecht S.; Meder, Gregor: »Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern«. In: Baur, Rupprecht; Meder, Gregor; Previšić, Vlatko (Hrsg.): *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider, 1992, 141–167.
- Baur, Rupprecht S.; Chlosta, Christoph: »Welche Übung macht den Meister? – Von der Sprichwortforschung zur Sprichwortdidaktik«, *Fremdsprache Deutsch* 1 (1996), 17–24.
- Baur, Rupprecht S.; Chlosta, Christoph: »Deutsch im europäischen Kontakt als Aufgabe der Lehrerbildung«. In: Wolff, Armin; Tanzer, Harald (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 53). Regensburg: FaDaF, 2000, 101–124.

- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen; Piene-
mann, Manfred: *Deutsch als Zweitsprache.
Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter.*
Tübingen: Narr, 1983.
- Edmondson, Willis; House, Juliane: »Inter-
kulturelles Lernen: ein überflüssiger Be-
griff«, *Zeitschrift für Fremdsprachenfor-
schung* 2 (1998), 161–188.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen: *Muster
und Institution. Untersuchungen zur schuli-
schen Kommunikation.* Tübingen: Narr,
1986.
- Glück, Helmut: »Deutsch als Fremdsprache
und als Zweitsprache: eine Bestandsauf-
nahme«, *Zeitschrift für Fremdsprachenfor-
schung* 1 (1991), 12–63 (wiederveröffent-
licht in Henrici, Koreik (Hrsg.) 1994).
- Günthner, Susanne: *Diskursstrategien in der
interkulturellen Kommunikation. Analysen
deutsch-chinesischer Gespräche.* Tübingen:
Niemeyer, 1993.
- Haueis, Eduard (Hrsg.): *Muttersprachlicher
Unterricht an Europas Schulen* (Osnabrük-
ker Beiträge zur Sprachtheorie, 48). 1994.
- Henrici, Gert; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Deutsch
als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du,
wohin gehst Du?* Baltmannsweiler: Schnei-
der, 1994.
- Herrlitz, Wolfgang: »Spitzen der Eisberge.
Vorbemerkungen zu einer vergleichen-
den Analyse metonymischer Strukturen
im Unterricht der Standardsprache«. In:
Haueis, Eduard (Hrsg.): *Muttersprachli-
cher Unterricht an Europas Schulen* (Osnab-
rücker Beiträge zur Sprachtheorie, 48).
1994, 13–52.
- Klein, Wolfgang: *Zweitspracherwerb. Eine
Einführung.* Königstein: Athenäum, 1984.
- Knapp-Potthoff, Annelie; Liedke, Martina:
*Aspekte interkultureller Kommunikationsfä-
higkeit.* München: iudicium, 1997.
- Krumm, Hans-Jürgen: *Analyse und Training
fremdsprachlichen Lehrverhaltens.* Wein-
heim: Beltz, 1973.
- Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.): *Interkultu-
relle Wirtschaftskommunikation.* München:
iudicium, 1991.
- Redder, Angelika; Rehbein, Jochen (Hrsg.):
*Arbeiten zur interkulturellen Kommunika-
tion* (Osnabrücker Beiträge zur Sprach-
theorie, 38). 1987.
- Oomen-Welke, Ingelore: »Von der Nützlich-
keit der vielen Sprachen, auch im
Deutschunterricht.« In: Peyer, Ann; Port-
mann, Paul R.: *Norm, Moral und Didaktik –
Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder.*
Tübingen: Niemeyer, 1996, 291–316.
- Weisgerber, Leo: »Zweisprachigkeit«. 1933.
Wieder abgedruckt in: Weisgerber, Leo:
*Zur Grundlegung der ganzheitlichen Sprach-
auffassung. Aufsätze 1925–1933.* Düssel-
dorf 1994, 423–430.