



# Kompetenzen in DaF / DaZ

Christina Maria Ersch (Hg.)

Christina Maria Ersch (Hg.)  
Kompetenzen in DaF/DaZ

Christina Maria Ersch / Marion Grein (Hg.)  
DaF / DaZ in Forschung und Lehre  
Band 1

Christina Maria Ersch (Hg.)

# Kompetenzen in DaF/DaZ





CC-BY-NC-ND

ISBN 978-3-7329-9378-9

ISSN 2698-7740

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur  
Berlin 2019. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-  
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.  
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in  
elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,  
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

# Inhaltsverzeichnis

CHRISTINA MARIA ERSCH

**Einführung** .....7

## FACHSPEZIFISCHE SPRACHKOMPETENZEN

CHRISTINA MARIA ERSCH

**Alte Methode, neue Chancen? Grammatik-Übersetzungskompetenz  
im fachspezifischen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht** .....13

NINA JEHLÉ

**Vermittlung fachspezifischer Fremdsprachenkompetenzen  
am Beispiel des Pilotprojekts „Fachspezifischer Deutschkurs:  
Humanmedizin“ für Erasmus-Studierende an der JGU**.....41

## (FACH-)KOMPETENZEN FÜR LEHRKRÄFTE

MARION GREIN

**DIE Methode des Fremdsprachenlernens? – Berücksichtigung von  
Lernstilen und Einflussfaktoren als Fachkompetenz** .....69

KATHARINA HIRT

**„Warum ist die Tür weiblich, aber der Tisch männlich?“  
Grammatische Fachkompetenz im Bereich Genus und dessen Vermittlung**.....103

MARION GREIN

**Interkulturelle Kompetenz für DaF-Lehrende –  
Dialogisches Handlungsspiel und Multikollektivität** .....125

KOMPETENZEN IM KONTRASTIVEN VERGLEICH

YANITSA DIMITROVA

Vermittlung von Schreibkompetenzen in kulturspezifischen Textsorten  
am Beispiel der schriftlichen Beschwerde..... 145

ANN-KATRIN FIERUS

„You won't like what I'm going to say but that's only me personally“ –  
Die Bedeutung der pragmatischen Kompetenz am Beispiel der  
Kritikäußerung in „Die Höhle der Löwen“ und „Dragon's Den“ ..... 169

Zu den Autorinnen..... 197

## Einführung

Mit vorliegendem Band startet die neue Reihe *DaF/DaZ in Forschung und Lehre*. Der Fokus dieses ersten Bands liegt auf aktuellen Tendenzen der Kompetenzorientierung. Kompetenzen und die Umsetzung dieser nehmen eine wichtige Rolle in Forschung zu Lehre z.B. an Hochschulen ein:

Die JGU sieht im Bologna-Prozess nicht nur eine Reform der Studienstruktur, sondern insbesondere auch den Anlass zu einem reflexiven Umgang mit Lehr- und Lernprozessen. Ein solcher Umgang lenkt den Blick stärker als bislang auf die Lernerperspektive und macht den notwendigen Zusammenhang von Stoff- und Wissensvermittlung mit Kompetenzerwerb deutlich. (JGU 2019:14)

Lernerorientierung und kompetenzorientierter Unterricht sind ebenso für den Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht zentral. Die vorliegenden Texte betrachten dieses Thema aus verschiedenen Perspektiven und vereinen dabei theoretische Ansätze mit der Praxis, die gerade bei kompetenzorientierter Lehre eine besondere Herausforderung darstellt. Möglich ist dies, da alle Autorinnen selbst als begeisterte (und ebenso begeisternde) Lehrkräfte und Dozentinnen tätig sind. Das breite Spektrum an Themen verdeutlicht, wie vielfältig die Beschäftigung mit dem Thema Kompetenzen ist und was dies für die Erstellung kompetenz- und lernerorientierter Lehrkonzepte und auch für die Lehrkräfteausbildung bedeutet.

Der erste Themenschwerpunkt liegt auf der Vermittlung von fachspezifischen Sprachkompetenzen für die Bereiche Theologie und Medizin. Im zweiten Teil stehen die Fachkompetenzen von Lehrkräften in Bezug auf die Berücksichtigung der individuellen Lernstile, der Genusvermittlung und der interkulturellen Kompetenz auf der Basis des multikollektivistischen Kulturbegriffs im Fokus. Im letzten Teil beschäftigen sich die Autorinnen mit schriftli-

chen Beschwerden und mündlichen Kritikäußerungen sowohl allgemein als auch kulturspezifisch.

#### FACHSPEZIFISCHE SPRACHKOMPETENZEN

**Christina M. Ersch** zeigt, inwiefern die Vermittlung von Grammatik-Übersetzungskompetenz mit der Lernerorientierung vereinbar ist und welche Chance diese für den fachspezifischen Deutschunterricht und die Anwerbung internationaler Studierender bedeutet. Verdeutlicht wird dies aus der Praxis heraus am Beispiel der *International Summerschool German (and) Theology*.

**Nina Jehle** fokussiert den Bedarf an studienbegleitenden Kursangeboten für die Zielgruppe ausländischer (Erasmus-)Studierender aus dem Fachbereich Medizin für den Erwerb fachspezifischer Fremdsprachenkompetenzen, die bei dieser Berufsgruppe besonders umfangreich sind. Anhand eines Praxisbeispiels im Rahmen eines Pilotprojekts an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und der Universitätsmedizin werden Vermittlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

#### (FACH-)KOMPETENZEN FÜR LEHRKRÄFTE

**Marion Grein** zeigt anhand einer deskriptiven Studie zu Lernvorlieben, dass es die eine „gehirngerechte“ Methode nicht geben kann. Sie zeigt dabei, wie sich pränatal angelegte Lernstile für die Unterrichtsgestaltung bzw. die Ausbildung von Fachkompetenzen bei Lehrkräften auswirken und gibt konkrete Tipps für den (Fremdsprachen)-Unterricht.

**Katharina Hirt** plädiert für eine explizitere Genusvermittlung bereits in der Grundstufe. Nach der Darstellung von Studien zur Verankerung des Genus im Gehirn und des dadurch ausgelösten Genustransfers gibt sie konkrete Vorschläge für die Vermittlung als Erweiterung der Fachkompetenzen von Lehrkräften.

**Marion Grein** fokussiert die Interkulturelle Kompetenz, indem sie den multikollektivistischen Kulturbegriff mit dem Dialogischen Handlungsspiel in Verbindung bringt. Sie zeigt dabei, welche Rolle dieses Modell für die Vermittlung von interkultureller Kompetenz bei Lehrkräften einnehmen kann.

## KOMPETENZEN IM KONTRASTIVEN VERGLEICH

**Yanitsa Dimitrova** verdeutlicht, vor welche Herausforderungen fortgeschrittene Deutschlernende gestellt werden, wenn sie Schreibkompetenzen in einer Textsorte erwerben müssen, die im eigenen Kulturkreis wie z.B. Ungarn und Bulgarien eher unbekannt ist. Dies wird am Beispiel der schriftlichen Beschwerde gezeigt, die in den Deutschkursen und Prüfungen ab B1 Niveau relevant ist.

**Ann-Katrin Fierus** zeigt anhand einer Studie, welche Bedeutung die Ergebnisse aus dem Bereich *Cross Cultural Pragmatics* für die Vermittlung im Unterricht haben. Beispielhaft stellt sie dies an mündlichen Kritikäußerungen im deutschen Fernsehformat „Die Höhle der Löwen“ und dem britischen Pendant „Dragons’ Den“ dar.

Die Reihe *DaF/DaZ in Forschung und Lehre* richtet sich gezielt nicht nur an Forschungsinteressierte in diesem Bereich, sondern und vor allem an Lehrkräfte, denen die Beiträge in dieser Reihe konkrete Vorschläge für die Umsetzung in die Praxis geben sollen. Sie hat das Ziel, die viel diskutierte Kluft zwischen Theorie und Praxis (vgl. dazu Witte/Harden 2010: 1337, Burns 2015: 5, Aßbeck 2016: 113) zumindest ein wenig zu verringern. Und sie soll ferner Lehrkräfte dazu ermutigen, selbst forschend tätig zu werden und dadurch einen Beitrag für eine nachhaltige Erforschung des Bereichs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu leisten, was m.E. eines der spannendsten und vielfältigsten Forschungsfelder darstellt.

Christina Maria Ersch, Mainz im Oktober 2019

## Bibliografie

- AßBECK, J. (2016): „Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung – das ewige Dilemma?“, in: KLIPPEL, F. (Hg.): *Teaching languages – Sprachen lehren*, Münchner Arbeiten zur Fremdsprachenforschung Band 30, Münster/New York: Waxmann: 113–122.
- BURNS, A. (2015): „Foreword“, in: LINDGREN, E. & ENEVER, J. (Hrsg.): *Språkdidaktik: Researching Language Teaching and Learning*, Umeå Studies in Language and Literature Band 26, Umeå: Print and Media: 5.

- JGU (2019): *Lehrstrategie der Johannes Gutenberg-Universität*, abrufbar unter: [https://lehre.uni-mainz.de/files/2019/02/JGU\\_lehrstrategie.pdf](https://lehre.uni-mainz.de/files/2019/02/JGU_lehrstrategie.pdf), letzter Zugriff am 01.10.19.
- WITTE, A. & HARDEN, T. (2010): „Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache“, in: KRUMM, H.-J. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin/New York: de Gruyter: 1324–1340.

## FACHSPEZIFISCHE SPRACHKOMPETENZEN





## Alte Methode, neue Chancen? Grammatik-Übersetzungskompetenz im fachspezifischen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht

### 1 Einleitung

Spätestens mit dem Einzug der kommunikativen Methode in den 70er Jahren wurde der traditionellen Vermittlung des Deutschen, der sogenannten Grammatik-Übersetzungsmethode (im Folgenden mit GÜM abgekürzt), der Kampf angesagt. Doch mit dem 2018 erschienenen Ergänzungstext zum *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (kurz GER), dem *Companion Volume With New Descriptors* (vgl. CVCEFR), wurde die Sprachmittlungskompetenz (dort als „mediation“<sup>1</sup> bezeichnet) wieder neu bewertet und soll im künftigen Fremdsprachenunterricht wieder eine gefestigtere Rolle einnehmen (vgl. Rössler/Schädlich 2019: 7<sup>2</sup>). Berichtet man dennoch von einem Kurs, in dem diese Methode einen großen Teil des Unterrichts ausmacht, wird man immer noch häufig kritisiert bzw. belächelt. Inwiefern diese Methode aber zur Forderung nach lernerorientiertem Unterricht und zur Motivation, sich mit der deutschen Sprache und der deutschen Kultur auseinanderzusetzen und damit auch zu den Internationalisierungsbestrebungen der Universitäten beitragen kann, wird im folgenden Beitrag vorgestellt. Die Grundlage dafür bietet die *International Summerschool German and Theology* der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (im Folgenden mit JGU abgekürzt), die seit 2015 jährlich stattfindet. Zwei Aspekte stehen dabei im besonderen Fokus: die zielgruppenorientierte Auswahl der Methode und die Rolle der Lehrkraft, die dadurch noch an Relevanz gewinnt.

.....

1 Im vorliegenden Beitrag wird weiterhin von Übersetzung oder Sprachmittlung und nicht von Meditation gesprochen, da dieser Begriff m.E. zu sehr an Konfliktschlichtung erinnert, was immer einen Streit voraussetzt und damit negativ konnotiert ist.

2 Auch Grein machte auf die Bedeutung der Übersetzungskompetenz aufmerksam, da diese in vielen Ländern noch erfolgreich eingesetzt wird und damit auch Teil der Lernbiografien vieler Lernender ist (vgl. Grein 2013: 5).

Zunächst erfolgt ein kurzer Überblick über das Setting und die Relevanz dieses Kurses bzw. internationaler Sommerschulen. Dabei wird genauer auf die Zusammensetzung der Zielgruppe eingegangen. Im darauffolgenden Abschnitt wird die Grammatik-Übersetzungs-Methode im Kontext aktueller Diskussionen um Lernerorientierung, die bei fachspezifischen Sprachkursen eine besondere Rolle spielt, situiert. Daraus resultieren wichtige Aspekte, die bei der Konzeption der Materialien und Inhalte des Kurses beachtet werden müssen um eine Möglichkeit für mehr Internationalisierung darzustellen. Das Konzept und dessen Entwicklung im Laufe der Jahre werden im Anschluss kurz beschrieben. Besonders bei der sehr heterogenen Zielgruppe dieser Summerschool wird dabei deutlich, dass es auf motivierte und motivierende Lehrkräfte ankommt, die im vorletzten Kapitel besonders im Fokus stehen. Abschließend wird gezeigt, welche Chancen diese Form des Unterrichts für die Internationalisierung von Universitäten bieten kann, es aber noch einer genaueren Konzeptionierung sowie langfristiger Evaluierung bedarf.

## 2 Internationale Sommerschulen an Universitäten – *International Summerschool German (and) Theology* der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

„Wofür steht die JGU?“ – Dies war die zentrale Frage der Auftaktveranstaltung zur „Vision Studium 2030“, die eine dauerhafte Veränderung der Strukturen in Studium und Lehre bezweckt (vgl. JGU-a). Neben der nicht mehr ganz neuen Forderung nach Umsetzung der Kompetenzorientierung<sup>3</sup>, der Verzahnung von Forschung und Beruf und interdisziplinärer Zusammenarbeit stand auch wieder die Ausbildung von *Global Citizens* und die Internationalisierung im Fokus. Ein Konzept, das Letzteres zum Ziel hat, ist die vom DAAD geförderte Internationale Sommerschule. Ziele dieser sind die

.....  
3 Bei der Verwendung des Kompetenzbegriffs orientiere ich mich an der Definition von Arnold und Erpenbeck (2014: 15): Bei Kompetenzen geht es „nicht primär um das produzierte Wissen, das scheinbar wertfreie Endprodukt, sondern um die Fähigkeit, in offenen Denk- und Problemlösungssituationen kreativ und selbstorganisiert neue Wege zu beschreiten, um solches Wissen zu erzeugen und zu nutzen“.

- Gewinnung qualifizierter ausländischer Studierender und NachwuchswissenschaftlerInnen;
- fachliche Fortbildung in aktuellen Forschungsgebieten sowie fachlicher und kultureller Austausch zwischen ausländischen und deutschen Teilnehmern;
- Einblick in deutsche Lehr- und Forschungseinrichtungen bzw. bei Kunst- und Musikhochschulen in neue künstlerische Entwicklungen für ausländische Teilnehmer;
- Positionierung der deutschen Hochschulen auf dem internationalen Bildungsmarkt (zitiert nach DAAD<sup>4</sup>).

Vorrangiges Ziel der hier beispielhaft angeführten *Summerschool German (and) Theology* an der JGU ist das letztgenannte, also die Positionierung auf internationaler Ebene. Die JGU Mainz ist im internationalen Vergleich eine eher unbedeutendere Universität, sieht man vom relativ guten Ergebnis des CHE-Rankings 17/18 ab, das sich aber auf den Fachbereich Wirtschaftswissenschaften beschränkt (vgl. CHE), oder auf internationaler Ebene im Reuters-Ranking (vgl. Reuters), in dem sie Platz 72 der 100 innovativsten Universitäten einnimmt (Platz vier unter den 10 deutschen Universitäten). Mit ca. 31.000 Studierenden gehört sie zu den größten Universitäten Deutschlands, der Anteil ausländischer Studierender liegt mit 12% (vgl. JGU-b) nur etwas unterhalb des deutschen Durchschnitts (13,2%) (vgl. HRK). Da die Zahlen ausländischer Studierender in Deutschland steigen, scheint dies auch für die JGU eine Chance zu sein, sich international besser zu positionieren. Sie muss nur ihre Nische finden, ein Bereich, in dem sie herausragt (vgl. Imboden).

Mit internationalen Sommerschulen, gefördert durch den DAAD, eröffnet sich eine weitere Chance, internationale Studierende und Doktorandinnen und Doktoranden an deutsche Universitäten zu locken. Die JGU hat diese Chance erkannt und hat mit dem Ausbau dieses Programms bereits begonnen. So konnte sie im Sommersemester 2019 insgesamt zehn Sommerschulen zu verschiedenen Schwerpunkten und von verschiedenen Fachbereichen organisiert anbieten (vgl. ZWW-a), zwei von ihnen wurden über den

4 Im vorliegenden Band werden Internetquellen im Fließtext zwecks Lesbarkeit abgekürzt. Die vollständigen Angaben sind in den Bibliografien zu finden, Beispiel DAAD = <https://www.daad.de/hochschulen/programme-weltweit/sommerschulen/deutschland/de/23467-sommerschulen-in-deutschland/>.

DAAD gefördert. Eine fächerübergreifende Sommerschule, die als Hauptinhalt die Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur hat, wird aktuell seitens des Zentrums für Wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) für 2020 geplant (vgl. ZWW-b).

Dieses Angebot kann im Rahmen von Internationalisierungsbestrebungen auf den ersten Blick nur als relativ kleines Angebot angesehen werden, da die Anzahl der Teilnehmenden (im Folgenden mit TN abgekürzt) eher überschaubar bleibt (s. Abb. 1). Eine leicht steigende Tendenz der Teilnehmendenzahlen ist zu erkennen, was in Anbetracht der Tatsache, dass so gut wie keine Werbung erfolgt, und des doch sehr spezialisierten Angebots, eine positive Bewertung des Ganzen zulässt. Darüber hinaus können auch nur eine begrenzte Zahl von DAAD-Stipendien (im Sommer 2019 waren es 11) vergeben werden. Die bisherige Teilnahme spiegelt aber keinesfalls den tatsächlichen Bedarf eines solchen Kurses für Doktorandinnen und Doktoranden der Theologie wider, da die Bedeutung des Deutschen als Wissenschaftssprache gerade in diesem Bereich ein großes Potenzial birgt. Doch warum lohnt sich die Investition in ein solches, auf den ersten Blick sehr spezifisches Konzept?

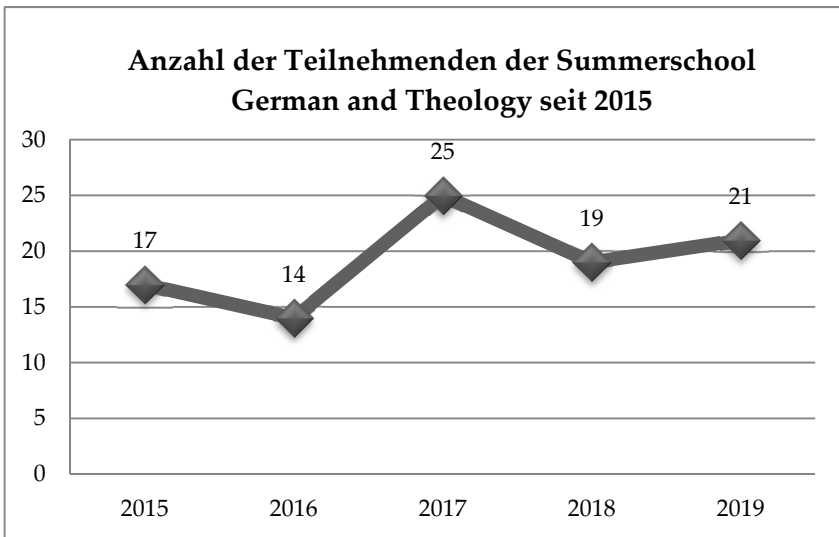


Abb. 1: Teilnehmendenzahl von 2016–2019

Seit der deutschen Reformation hat die deutsche Theologie für alle theologischen Richtungen der weltweiten Christenheit eine besondere Bedeutung. Insbesondere in der evangelischen Theologie des 19. und 20. Jahrhunderts wurden deutsche Theologen<sup>5</sup> oft als führend, ihre Hauptwerke als ein unverzichtbarer Bestandteil jeder fundierten wissenschaftlich-theologischen Ausbildung angesehen. Namen wie Martin Luther, Friedrich Schleiermacher, Adolf von Harnack, Paul Tillich, Rudolf Bultmann, Dietrich Bonhoeffer oder Karl Barth sind vor allem im Bereich der englischsprachigen Welt oft grundlegend auch für eigene theologische Entwürfe reformierter, lutherischer oder anglikanischer Tradition. Dies zeigt sich auch dadurch, dass Seminare zu Barth und Bonhoeffer fest in vielen Promotionsstudiengängen verankert sind (z.B. an der Universität in St. Andrews „The Ethics of Dietrich Bonhoeffer“ oder „The Theology of Karl Barth“ (vgl. St. Andrews) oder den „Bonhoeffer Studies“ (vgl. Aberdeen-a). und „Barth Studies“ an der Universität in Aberdeen (vgl. Aberdeen-b)).

Nicht nur für die eigene wissenschaftliche Arbeit sind demnach Texte deutscher Theologen von besonderer Bedeutung; auch das Erlernen fremder Sprachen wie Hebräisch, Altgriechisch, Latein gehört sowohl zum evangelischen auch als katholischem Theologiestudium unbedingt dazu:

Aber es bringt schon einiges, wenn man mit Übersetzungen arbeitet und sie dann am Original verifiziert. Schlüsselworte sollten immer originalsprachlich nachgewiesen werden. So können sie als Dockpoints für das Verstehen und Wiedergeben der Gedanken anderer dienen. (Stubenrauch 2019: 117)

Betrachtet man die Sprachvoraussetzungen für PhD-Programme an theologischen Instituten in den USA wie z.B. „Religious Studies“ an der Yale University (vgl. Yale) oder „New Testament“ an der Duke University (vgl. Duke), stellt sich heraus, wie zentral auch das Erlernen einer oder zweier moderner Fremdsprachen ist. Neben Französisch, selten auch Spanisch, wird zumindest eine ausgeprägte Lesekompetenz des Deutschen vorausgesetzt und auch mit dem Ablegen einer Prüfung in diesem Bereich verdeutlicht. Ohne das erfolgreiche

.....  
5 Da es sich bei den Texten bis dato ausschließlich um Texte männlicher Theologen handelt, wird bei dieser Gruppe nicht gegendert.

Bestehen dieser Prüfung, die im Grunde eine Übersetzung auf Zeit eines deutschen theologischen Textes beinhaltet<sup>6</sup>, können PhD-Studierende keinen Abschluss erlangen.<sup>7</sup> Grund für die hohen Sprachanforderungen ist die vornehmliche Arbeit mit schriftlichen Texten, allen voran der Bibel. Das Lesen, Verstehen und Übersetzen der Texte z.B. die biblische Exegese macht einen Großteil des theologischen Studiums aus (vgl. Stubenrauch 2019: 181f.) und eine ausgeprägte Grammatik-Übersetzungskompetenz daher unbedingt notwendig, denn „jede Übersetzung ist eine Interpretation“ (Jung 2004: 143), weswegen die theologische Textinterpretation sich nicht von der Übersetzung trennen lässt.

Das Curriculum der Sommerschule muss sich demnach ganz und gar an den Bedarfen der Lernenden orientieren, was auch der aktuellen Forderung nach lernerorientiertem Fremdsprachenunterricht entgegenkommt (vgl. Krumm 2010: 909f). Welche hohen Anforderungen sich dabei ergeben, wird bei der Betrachtung der Zielgruppe, für die dieser Kurs bestimmt ist, deutlich und im Folgenden genauer erläutert.

### 3 Zielgruppe

Die Summerschool richtet sich an Postgraduierte, genauer gesagt Doktorandinnen und Doktoranden und Studierende mit einem ersten Abschluss (z.B. BA) in Theologie oder verwandten Fächern mit sehr guten Englischkenntnissen und erste Kenntnisse des Deutschen. Die Vorkenntnisse beschränken sich meist auf die Lesekompetenz bzw. Übersetzungskompetenz. In allen Generationen konnte eine große Bandbreite an Sprachlernerfahrungen festgestellt werden. Betrachten wir hierbei exemplarisch die Sprachkenntnisse der TN aus dem Sommer 2019 (s. Abb. 2)<sup>8</sup>:

---

6 Prüfungstext im Sommer 2019 an der Duke University war ein Auszug aus der *Textkritik des neuen Testaments* (1900) des deutsch-amerikanischen Theologen Caspar René Gregorys (1000 Wörter, genauer S. 11–13.)

7 Anders als in deutschen Promotionen ist die Erlangung von Credits durch Kurse und Prüfungen in amerikanischen Promotionsprogrammen obligatorisch. Mehr Informationen zum Vergleich der beiden Titel Dr. und PhD unter <https://www.academics.de/ratgeber/phd-deutschland>, letzter Zugriff am 05.09.19.

8 Die folgenden Daten sind Ergebnisse einer Befragung der TN, die ich einige Wochen vor Beginn der Sommerschule durchgeführt habe.

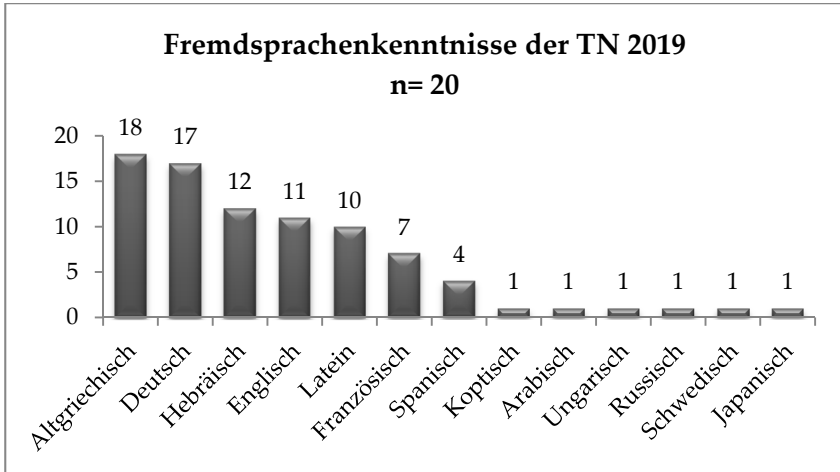


Abb. 2: Fremdsprachenkenntnisse der TN 2019

Es zeigt sich, dass 90% Kenntnisse des Altgriechischen aufweisen, was auch mit den Daten in den ersten vier Jahren vergleichbar ist. Auch Vorkenntnisse des Deutschen sind bei den meisten TN vorhanden, auch Hebräisch und Latein gehören, wie bereits erwähnt, bei ca. 50% der TN zum Standardsprachenrepertoire. Vorkenntnisse sind hier allerdings nicht nach z.B. dem GER zu klassifizieren, weil sie sich auf die Lesekompetenz beschränken, die entweder im Selbststudium oder im Rahmen eines Lektürekurses bzw. Übersetzungskurses erlangt wurden und damit die für den GER erforderlichen kommunikativen Aspekt außeracht lassen. Vereinzelt haben die TN der letzten Jahren Kurse bei Goethe-Instituten belegt, deren Zertifikate sich nach dem GER richten. An einigen Universitäten in den USA wird das Niveau nicht durch die Skala des GER, sondern durch die ACTFL Proficiency Guidelines<sup>9</sup> beschrieben (vgl. ACTFL), bei denen das Sprachniveau im Gegensatz zum sechsstufigen GER (*A1, A2, B1, B2, C1, C2*) in den vier Stufen *novice, intermediate, advanced* und *superior* unterschieden wird, wobei die drei unteren Stufen noch weiter unterschieden werden (vgl. ebd.). Allerdings wird dies auch nicht durchgängig benutzt; viele

9 Bei der Recherche zu Skalierungen von Sprachkenntnissen auf den Seiten der TN-Universitäten wurde deutlich, dass die Skalierung des GER kaum genutzt wird und dadurch auch bei den TN nicht bekannt ist. Dies ist verwunderlich, da die USA offiziell dem GER angehört, ihn aber nicht konsequent durchgesetzt hat, was van Houten als Phänomen des „borrowing“ bezeichnet (2010: 161). Byrnes beschreibt die Problematik der Adaption bedingt durch das komplexe Schul- bzw. Universitätssystem, das je nach Bundesstaat stark differenziert (vgl. Byrnes 2012: 177f).



Universitäten legen ihre internen Level bzw. Bezeichnungen fest, wie bspw. die Duke University, die sich auch am allgemeinen College Bewertungssystem SAT orientieren.<sup>10</sup> An der Universität Edinburgh wird dagegen auf den GER bzw. den CEFR hingewiesen, aber auch noch die „alten“ Stufen *beginners*, *intermediate*, *upper intermediate* und *advanced* verwendet (vgl. Edinburgh). Dies betrifft nur den englischsprachigen Raum und auch nur ausgewählte Universitäten, von denen in den letzten Jahren einige TN vertreten waren.

Da die meisten außerhalb ihrer Heimatländer leben bzw. studieren, wurden die TN vorab neben den Fremdsprachenkenntnissen zu ihrer Muttersprache befragt; die Auswertung macht deutlich (s. Abb.3), welche TN keine englischen Muttersprechenden sind. Dies ist von Bedeutung, da die Unterrichtssprache des Sprachkurses Englisch ist, Übersetzungen gemeinsam ins Englische erfolgen und den Nicht-Muttersprechenden dadurch noch mehr abverlangt als den englischen Muttersprechenden. Betrachten wir also die Angaben der TN zu ihren Muttersprachen:

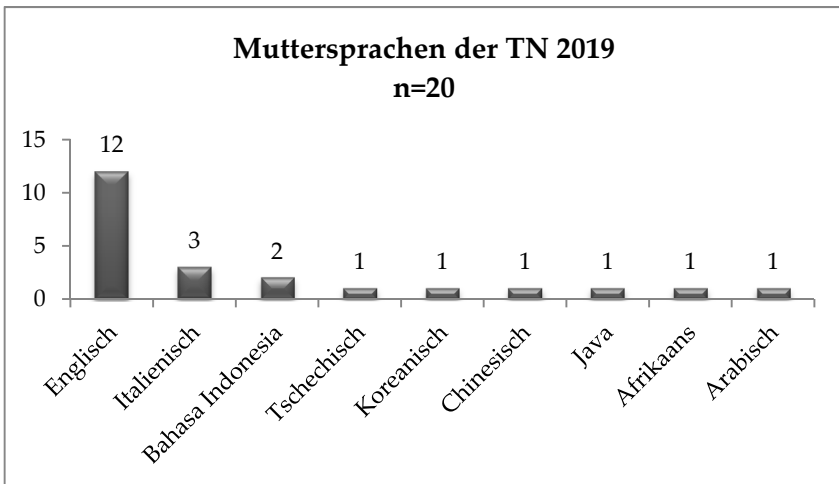


Abb. 3: Muttersprachen der TN 2019

10 Auf die genaue Bewertungsskala und das Prozedere des SAT kann an dieser Stelle nicht genauer eingegangen werden, da man dabei auch auf das amerikanische Schulsystem eingehen müsste, bei denen der SAT Test als Voraussetzung für die Zulassung zu amerikanischen Universitäten von großer Bedeutung ist. Wichtig zu erwähnen ist aber, dass es beim SAT für Deutsch eine Version mit der Fertigkeit Hören und eine nur in Bezug auf Grammatik und Lesen gibt. Genauere Informationen findet man auf den Seiten des College Board, die den SAT offiziell durchführen (vgl. dazu SAT).

Mehr als die Hälfte der TN geben an, englische Muttersprechende zu sein. Dabei stammen diese zumeist aus den USA, was auch in der Vergangenheit die größte Gruppe darstellte (s. Abb. 4).

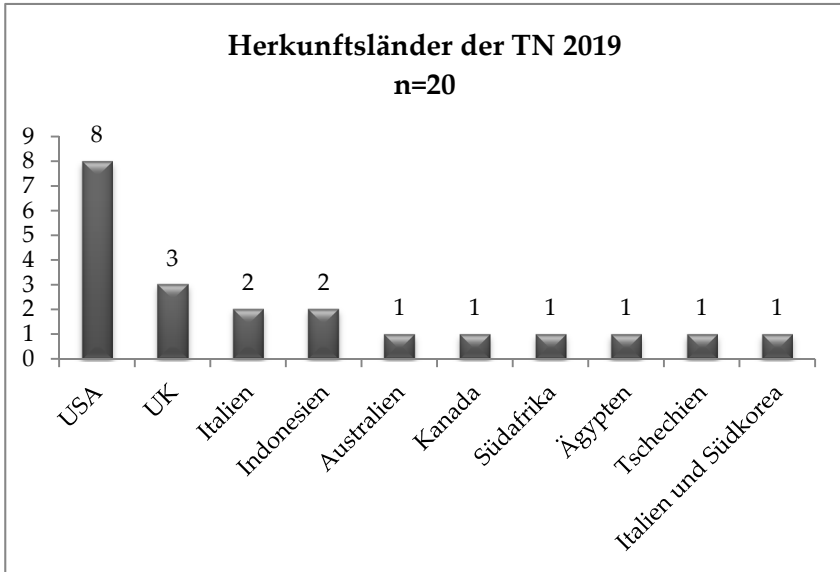


Abb. 4: Herkunftsländer der TN 2019

Nicht erfasst wurden der genaue Status der TN in Bezug auf ihr Studium, ihre genaue berufliche Tätigkeit z.B. als Gemeindepfarrer, wie häufig sie schon in deutschsprachigen Ländern waren oder ihr Alter. Auch ohne diese Angaben wird deutlich, unter welcher unterschiedlichen Voraussetzungen in Bezug auf Sprachlernbiografie die TN nach Deutschland kommen. Noch dazu erschweren die oftmals diffusen Angaben zu Vorkenntnissen des Deutschen die Konzeption dieses Kurses immens. Angaben über die Gründe zur Teilnahme an der Sommerschule lassen sich nur schwer zusammenfassen, die meisten allerdings benötigen es für ihr Studium, entweder weil sie die bereits erwähnten Übersetzungsprüfungen ablegen oder weil sie Deutschkenntnisse für Texte benötigen, die nur wenig oder gar nicht in ihre Muttersprachen und/oder Englisch übersetzt wurden, aber für ihre Arbeit von großer Bedeutung sind. Einzelne Aussagen lassen allerdings erahnen, welche Lücke dieser Kurs zu füllen vermag:

I have minimal knowledge of German and many of the primary theological texts I work with are by German-speaking authors. Previous German courses were either speaking-focused (one year in university, 12 years ago), or non-systematic and reading-focused (one semester, 2 years ago). I hope to develop grammar, translation, and reading skills in an intensive, structured format. (Amerikanische Studentin der Universität St. Andrews)

Motivation ist allerdings das Schlüsselwort bei der Kategorisierung dieser Gruppe, denn lässt man die extreme Heterogenität in Bezug auf die Sprachlernerfahrung, die Herkunftsländer und damit verbundenen Muttersprachen, die berufliche Situation, Alter usw. außeracht, wird deutlich, was alle vereint: Alle TN sind ausnahmslos hoch motiviert, Deutsch zu lernen, sehr sprachlernerfahren und haben darüber hinaus hohe Erwartungen an den Sprachkurs. Hierbei handelt es sich um vorrangig extrinsische Motivation (vgl. Rost-Roth 2010: 878), da das Deutsche grundsätzlich eher als Mittel zum Zweck bzw. Voraussetzung für ein Studium der Theologie dient. Daraus ergibt sich das Ziel, die Motivation aller Lernenden aufrecht zu erhalten, auf individuelle Sprachlernerfahrungen und vor allem auf die Erwartungen der TN einzugehen. Damit wird klar, dass es sich bei dieser Form des Unterrichts nicht um ein starres Konzept mit ausformuliertem Curriculum handeln kann, sondern um einen lernerorientierten, flexiblen Leitfaden, der allen didaktisch-methodischen Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts folgt (vgl. Funk 2010: 943). Dabei darf das übergeordnete Ziel der gesamten Summerschool, „Werbung“ für die Uni Mainz zu machen, nicht vergessen werden. Der Sprachkurs bekommt damit die Aufgabe, den Lernenden über die Vermittlung des Deutschen und ebenso der deutschen Kultur eine neue Perspektive für ihr weiteres Studium zu eröffnen. Dies kann trotz Fokus auf rezeptive Fertigkeiten Lesen und Übersetzen m.E. nur durch eine zusätzliche Vermittlung mündlicher Fertigkeiten erfolgen, die die alltäglichen Kommunikationssituationen erleichtern, was in den Evaluationen der letzten Jahre ebenso deutlich wurde. Auf die Entwicklung dieser und die Grundzüge des Konzepts fokussiert der nächste Absatz.

## 4 Die Grammatik-Übersetzungs-Methode im modernen Setting

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode war der erste Ansatz, der weltweit im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz kam. In den deutschsprachigen Ländern wurde diese Methode, die sich an den Unterricht der klassischen Sprachen wie Latein und Altgriechisch orientierte, ab Mitte des 19. Jahrhunderts auch auf den Unterricht in modernen Fremdsprachen angewandt und wird bis heute in vielen Ländern noch sehr erfolgreich eingesetzt (vgl. Grein 2013: 8). Die heftige Kritik an dieser Methode war und ist gerechtfertigt solange es um das Lernziel der authentischen Kommunikation in Alltag und Beruf ging, da sie nicht die sprachliche Handlungsorientierung, eins von den (in Kapitel 3 bereits erwähnten) zwölf Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts nach Funk (vgl. 2010: 943), oder vielmehr die darin enthaltene konkrete Verwendung von Sprache fokussiert. Allerdings inkludiert Handlungsorientierung ebenso die rezeptiven Sprachhandlungen Lesen und Übersetzen, weshalb diese Methode im vorliegenden Falle der Sommerschule durchaus ihre Berechtigung findet.

Ebenso berechtigt ist die Kritik an der passiven Rolle der Lernenden gegenüber den im Fokus stehenden, aktiven Lehrkräften, wobei diese Rollenverteilung in vielen z.B. asiatischen Ländern immer noch maßgeblich ist und auch noch in Zukunft lange bleiben wird (vgl. Grein 2013: 10). In der Sommerschule ist die aktive Teilnahme aber allein schon dadurch vorausgesetzt, dass die Lehrkräfte des Deutschkurses einerseits keine englischen Muttersprecherinnen sind und zweitens ebenso keine theologische Qualifikation aufweisen (was natürlich der Idealfall wäre, aber doch eher selten bis gar nicht zu finden ist). Die Kritik an der Textlastigkeit dieser Methode ist hier ebenfalls nicht zutreffend, da der Schwerpunkt auf theologisch wissenschaftlichen Texten liegt. Daher lässt sich hier durchaus von einem handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht mit dem Ziel des Erwerbs von Grammatik-Übersetzungs- und Lesekompetenz sprechen. Abgesehen vom tatsächlichen Bedarf dieser Kompetenzen ist diese Form der Vermittlung den meisten TN durch das Erlernen der alten Sprachen sehr gut bekannt. Dadurch kann man als Lehrkraft von einer hohen Ausprägung grammatischer Kompetenz ausgehen, was zum einen den Einstieg in die deutschen grammatischen Phänomene erheblich erleichtert, aber zum anderen noch viel mehr die Lernenden mit Bekanntem konfrontiert. Dies ist aus neurodidaktischer Sicht eine zentrale Voraussetzung

für das Lernen (vgl. Grein 2013: 5f.), weil so bei den Lernenden die für den Lernprozess notwendigen positiven Emotionen hervorgerufen werden<sup>11</sup> (wie sehr dieser Effekt auch in der Sommerschule von Bedeutung ist und welche wichtige Rolle die Lehrkräfte dabei besitzen, wird im Kapitel 5 gezeigt).

## 5 Entwicklung und Konzept des Sprachkurses

Bei den Planungen zur ersten Summerschool, die im Sommer 2015 stattfand, wurde von einer relativ homogenen Zielgruppe ausgegangen, die so gut wie keine Vorkenntnisse des Deutschen besitzt, die alle Englisch als Muttersprache sprechen, respektive Theologinnen und Theologen aus Großbritannien und den USA sind, und ausschließlich den Erwerb der Lese- und Übersetzungskompetenz inklusive grammatikalischen Wissens fokussieren. Darauf aufbauend wurden in Absprache mit der theologischen Fakultät Texte implementiert, die im Sprachkurs in Bezug auf grammatische Phänomene analysiert und übersetzt und im Anschluss in den Nachmittagskursen inhaltlich erarbeitet werden sollten. Auf der Suche nach passenden Materialien zur theologischen Fachsprache wurde ersichtlich, dass es einige Handbücher für das Lesen von deutschen Texten und Grammatiken für theologische Texte gibt, die vor allem im englischsprachigen Raum in entsprechenden Fachkursen benutzt werden. Vorrangig dabei ist April Wilsons Buch *German Quickly: A Grammar for Reading German*, mittlerweile in der 7. Auflage, was vor allem an amerikanischen Universitäten benutzt wird. Anhand von, wie Wilson im Vorwort selbst verdeutlicht, unauthentischen Sprichwörtern („Die Erde bedeckt die Fehler der Ärzte.“ (Wilson 2004: 26)) und „humoristischen“ Beispielen von „Fräulein Meier“ und dem „Mailman“ („Fräulein Meier bäckt für den Briefträger“ (ebd.: 40)) werden grammatische Phänomene vorgestellt und an Textbeispielen von Goethe, Nietzsche, Buber, Bichsel, Luther und auch aus der Bibel demonstriert. Aufgrund der Kontextlosigkeit und der Unauthentizität der Beispiele, die auch häufig nicht zum eigentlichen grammatischen Thema passen, eignet sich dieses nicht für den zeitgemäßen GÜM-Unterricht, wie ihn die Summerschool fokussiert.

.....  
11 Die Bedeutung der Emotionen beim Lernprozess hat in den letzten Jahren vermehrt durch das Aufkommen des neurodidaktischen Ansatzes an Bedeutung gewonnen. Grein geht in ihrem Artikel zu *Emotion, reason and the human brain* (2017) näher auf dieses Bedingungsgefüge ein (vgl. dazu auch Martinez 2016: 244).

Andere Materialien zielen zwar explizit auf den Erwerb der Lesekompetenz für theologische Texte (z.B. Ziefle (1997): *Modern Theological German: A Reader and Dictionary*) ab, sind jedoch nicht für Lernende ohne Vorkenntnisse des Deutschen geeignet. Demnach ergab sich bei der Konzeption des Kurses die Notwendigkeit, eigene Materialien zu erstellen, die

- für Lernende ohne oder geringe Kenntnisse geeignet sind,
- sich an englischsprachige, vorzugsweise Muttersprechende, Studierende bzw. Promovierende im Fachbereich Theologie richten,
- authentische und fachlich relevante Texte deutscher Theologen enthalten,
- sich in einem beschränkten Zeitraum von 3 Wochen bearbeiten lassen,
- Lesestrategien für diese spezielle Textsorte vermitteln,
- und eine zielführende grammatische Progression enthalten.

Bei den Texten handelte es sich um Auszüge namhafter deutscher Theologen, die durch den damaligen Dekan und Hauptinitiator der Summerschool Ulrich Volp vorgeschlagen wurden und die eine besondere Bedeutung für die deutsche (evangelische) Theologie haben (u.a. Martin Luther *Von der Freiheit eines Christenmenschen* (1520), Friedrich Gogarten *Zwischen den Zeiten* (1920), Martin Hengel: *War Jesus Revolutionär? Sechs Thesen eines Neutestamentlers* (1970)) Diese Texte lassen sich nur schwer einer bestimmten Textsorte zuordnen, aufgrund ihrer Muster am ehesten zur Kategorie wissenschaftssprachlicher Text. Da diese dazu aber auch noch aus verschiedenen Epochen (Luther aus dem 16. Jh. und Hengel und Gogarten aus dem 20. Jh.) und von verschiedenen Autoren aus verschiedenen theologischen Richtungen stammen, ergibt sich vor allem bei der Erstellung einer grammatischen Progression eine besondere Varianz. Die Analyse der textlinguistischen Muster erfolgte daher über eine induktive Analyse<sup>12</sup> und nicht über die in der Textlinguistik eher üblichere deduktive Analyse nach vorher festgelegten Suchkriterien der Texte. Es wurden die konkreten Texte auf ihre Musterhaftigkeit untersucht, um so sicher zu stellen, nicht bestimmte Muster, die vielleicht für wissenschaftssprachliche Texte eher ungewöhnlich, aber für das Lesen, Verstehen und Übersetzen den-

.....  
12 Die Analyse wurde von den drei Lehrkräften, die die ersten vier Jahre in diesem Kurs unterrichteten (mich eingeschlossen), vorab vorgenommen.

noch relevant und typisch sind, zu übersehen (vgl. Brommer 2018: 3). So wird der deutsche theologische Wissenschaftsstil zugänglicher, was bei der Übersetzung ins Englische von Bedeutung ist, da sich der englische Wissenschaftsstil gegenüber dem Deutschen in einigen Punkten unterscheidet und wörtliche Übersetzungen daher schwierig werden bzw. nicht funktionieren, wie z.B. der in der deutschen Wissenschaft bevorzugte Nominalstil (s.u.).

Bei der induktiven Analyse der Texte wurden trotz heterogener Autoren und Epochen bestimmte Merkmale sichtbar, die sich mit den allgemeinen Merkmalen deutscher wissenschaftssprachlicher Texte<sup>13</sup> decken:

#### Grammatik:

- Agensvermeidung durch Passiv und Passiversatzformen
- Bevorzugung des Nominalstils gegenüber dem Verbalstil, dadurch Nominalisierungsketten und Partizipialkonstruktionen wie z.B. erweiterte Partizipien als Adjektive („Teutonischer Sprachstil“, Eichinger 2017: 54)
- Konstruktionen mit „es“

#### Semantik und Morphologie

- Kollokationen und Metaphern
- Okkasionalismen, dabei Wortbildung

Doch nicht nur Merkmale der deutschen Wissenschaftssprache sind von Bedeutung, sondern auch die der Zielsprache Englisch, in die hauptsächlich übersetzt wird. Ein kontrastiver Vergleich der beiden Sprachen allgemein, aber auch in Bezug auf schriftliche Wissenschaftssprache, ist daher nötig, weshalb er auch zu Beginn als Einführung gemeinsam mit den TN besprochen wird.<sup>14</sup> Aber nicht nur der Verweis auf sprachliche Unterschiede z.B. in einzelnen Formulierungen oder Wortarten gewährleistet ein richtiges Verständnis des Textes:

.....  
13 Vgl. dazu die korpuslinguistische Analyse zu wissenschaftlichen Texten von Brommer (2018) oder die Ausführungen zur Wissenschaftssprache von Fügert & Richter (2016).

14 Zahlreiche Arbeiten befassen sich mit den Wissenschaftssprachen Deutsch und Englisch im Vergleich und können an dieser Stelle nicht alle genannt werden, da sie zum Großteil auch sehr ausführlich auf einzelne Aspekte eingehen wie beispielsweise Fandrychs zahlreiche Arbeiten zu mündlichen Wissenschaftssprache (2017) oder Thielmanns umfassender Habilitationsschrift (2009), die die Formulierungen von Einleitungen, die Nutzung von kausalen Verknüpfungen oder der Funktionalität von Wortarten kontrastiv analysiert.

Das Problem ist, dass beim *academic writing* erheblich mehr geschieht als das bloße »Fixieren« der Realität. Selbst bei größtem Bemühen der Autor/inn/en um Objektivität schiebt sich die Sprache unweigerlich als Filter vor die Inhalte. Dieses Phänomen an sich gilt für Sprache ganz allgemein; der Unterschied zwischen Sprachen besteht also nicht darin, dass die einen die Realität filtern und die anderen nicht, sondern dass ihre Filter anders sind. (Mautner 2019: 13)

Diese Filter sind durch die (Wissenschafts-)Kultur, aber auch durch individuelle Stilmerkmale eines jeden Autors geprägt. Und diese beeinflussen das Verständnis bzw. die Interpretation des Textes.

Bisher wurde als Ziel des Konzepts immer vom Übersetzen bzw. Lesen von Texten gesprochen. An dieser Stelle wird deutlich, dass der eigentliche Fokus eher auf dem Lesen, also dem Verstehen des Textes liegt und nicht auf der Übersetzung, da diese nur als Mittel zum Zweck und nicht als eigentliches Ziel der TN gilt. Wäre es ein Übersetzungskurs, müsste noch vielmehr auf den Akt des Übersetzens eingegangen, genauere Analysen englischer und deutscher theologischer Texte vorgenommen und die Problematik der Äquivalenz noch deutlicher fokussiert werden. Aber bei der Zielgruppe handelt es sich um Forschende der Theologie, nicht um ÜbersetzerInnen.

Nach der Analyse der Texte bezüglich ihrer sprachlichen Einheiten wurde für die erste Generation ein Reader mit Textauszügen, Grammatikerläuterungen, die aus Lernergrammatiken aus der Oberstufe für diese Texte adaptiert wurden, und passenden Übungen erstellt (Inhaltsverzeichnis des Readers von 2015 s. Anlage). Die Reihenfolge ergab sich durch den Seminarplan der Nachmittagskurse der Kolleginnen und Kollegen der evangelisch-theologischen Fakultät, in denen u.a. die morgens sprachlich erarbeiteten Texte inhaltlich besprochen werden sollten. Die Fachfremdheit der Lehrkräfte, die allesamt keine theologische Ausbildung vorweisen konnten, sollte durch die Betreuung von Fachkräften aus der Theologie kompensiert werden.

Doch wie hat sich das Ganze im Laufe der Jahre entwickelt?

Die für ein Pilotprojekt typischen Mängel wurden, trotz hervorragender Evaluationen durch die TN, schnell deutlich: Es ergaben sich Schwierigkeiten bei der interdisziplinären Zusammenarbeit, Absprachen bezüglich der Texte wurden nicht realisiert, die Auswahl der Texte war zu sehr auf den Bereich des Neuen Testaments beschränkt, auch Organisatorisches wie Bustickets oder



Mensakarten, was eigentlich nicht Inhalt des Kurses sein sollte, wurden nicht berücksichtigt und vieles mehr, was hier nicht weiter erläutert wird, da es zu speziell den Standort Mainz und die hiesigen Gegebenheiten betrifft. Der Reader wurde im Laufe der Jahre stets aktualisiert und den neuen TN so weit wie möglich angepasst. Auch die Zunahme von TN aus nicht englischsprachigen Ländern erforderte eine Anpassung des Lernkonzepts, was ab dem dritten Jahr in der Teilung in zwei Gruppen (keine bzw. geringe deutsche Vorkenntnisse) mündete. Ab diesem Zeitpunkt wurde der Wunsch nach weiteren Themen im Sprachkurs lauter, u.a. nach Interkulturellem (*Do's* und *Dont's* für den Aufenthalt in Deutschland, „How to be a nice tourist in Germany?“), auch Phrasen für die Alltagskommunikation („Survival phrases“) oder generelle Vergleiche der Wissenschaftskultur, aus denen die TN stammten. Entnommen werden konnten diese Forderungen zum einen durch direktes Feedback der Lernenden während des Kurses und zum anderen durch die freien Kommentare der TN im Rahmen der Abschlussevaluationen. Antworten auf die Frage: *How could this course be improved?* aus den Evaluationen von 2015–2018 bestätigen dies u.a. durch folgende Aussagen:

- I would have benefited from more spoken German.
- Perhaps a small bit of conversational German on the first day.
- Possibly add a week as the beginning in basic conversational German.
- Language: Maybe a vocabulary part for normal everyday use.
- More language immersion.
- This course needs to include more speaking and interaction with German<sup>15</sup> students. We as participants, mostly speaking English, were very isolated and did not benefit from staying 3 weeks in Germany.

Diese Änderungen oblagen hauptsächlich den Lehrkräften, die meines Erachtens die tragende Rolle dieser Sommerschule einnehmen, da sie mit den TN die meiste Zeit verbringen und für die TN, die zum ersten Mal in Deutschland sind, damit auch die ersten Deutschen sind, die sie näher kennenlernen. Trotz der kurzen Zeit konnte jedes Jahr ein freundschaftliches Vertrauensverhältnis aufgebaut werden. Darum ist es an dieser Stelle notwendig, sich genauer mit

.....  
15 Unterstreichung im Original.

den Anforderungen an die Lehrkräfte solcher Kurse zu beschäftigen, weshalb der folgende Abschnitt ihnen gewidmet wird.

## 6 Rolle der Lehrkräfte

Im vorliegenden Beitrag wurde schon an mehreren Stellen deutlich, wie komplex die Struktur, die Zielgruppe und die Durchführung dieses Kurses ist. Außerdem wurde schon erwähnt, welche Rolle die Lehrkräfte dabei spielen.

Folgende Ausführungen machen deutlich, welche Anforderungen und Qualifikationen die Lehrkräfte für diese Art Deutschkurs erfüllen müssen:

1. Lehrerfahrungen auf allen Niveaustufen des GER
2. Breit gefächerte methodische und didaktische Kompetenzen, auch in der „veralteten“ Grammatik-Übersetzungs-Methode
3. Kenntnisse über Erwartungen und Sprachlernbiografien der TN
4. Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung und Erfahrung in der Materialerstellung
5. Sehr gute Kenntnisse des Englischen als Unterrichtssprache und als Wissenschaftssprache (im Kontrast zur Deutschen)
6. Empathie und Begeisterungsfähigkeit

Diese möchte ich nun im Einzelnen spezifizieren.

### Lehrerfahrungen auf allen Niveaustufen des GER

Aufgrund der hohen Heterogenität müssen die Lehrkräfte flexibel auf die Vorkenntnisse der TN reagieren können. Dazu sind Kenntnisse aller Niveaustufen nötig, da es sich bei dieser Form des Unterrichts um eine Mischung aus Anfängerunterricht in Bezug auf die produktiven Fertigkeiten wie Sprechen und Schreiben, aber auch auf rezeptive wie das Hören und um Oberstufenunterricht (bezüglich der wissenschaftssprachlichen Textsorten bzw. der Grammatik und des Wortschatzes) handelt. Die meisten TN, die bereits Kenntnisse haben bzw. Deutschkurse besucht haben, weisen Kenntnisse im Lesen auf, kommunikative Fertigkeiten sind nicht oder nur sehr sporadisch vorhanden.

Dies zeigt, dass bei diesem Konzept die Skalierungen des GER (vgl. GER-b) aufgrund der heterogenen Lernbiografien nicht greifen, die Lehrkräfte aber dennoch wissen müssen, welche Kompetenzen auf den jeweiligen Stufen verlangt werden, da die TN häufig nach einer Einschätzung ihrer Kenntnisse fragen. Diese sind Kompetenzen, die ebenso in der Sprachlernberatung verankert sind und ebenfalls zum Umgang mit den unterschiedlichen Ausprägungen der Fertigkeiten helfen (zu den vielschichtigen Aufgaben in der Sprachlernberatung siehe Claußen 2016: 381f. und Krumm 2016: 313).

### **Breit gefächerte methodische und didaktische Kompetenzen, auch in der „veralteten“ Grammatik-Übersetzungs-Methode**

Nur Lehrkräfte mit ausreichend Berufserfahrung haben nicht nur die nötigen Kenntnisse von Didaktik und Methodik, sondern auch die Kompetenzen in diesem Bereich. Dies bedeutet, dass sie verschiedene Methoden nicht nur gelernt, sondern auch in verschiedenen Niveaustufen, Institutionen und Zielgruppen erprobt haben. Ihnen muss auch die Bedeutung dieser Methode bewusst sein, da diese in vielen Ländern immer noch populär ist (vgl. Grein 2013: 9f.). Auch wenn die Übersetzung fester Bestandteil des GER (hier als Sprachmittlung bezeichnet) ist und damit zum Spracherwerb dazugehört, kann nicht davon ausgegangen werden, dass jede Lehrkraft automatisch eine für den Anlass adäquate Übersetzung eines Textes anfertigen kann, selbst wenn sie in der Fremdsprache sehr versiert ist:

Wenn Lehrende nicht wissen, was Übersetzung ist, was sie leisten kann, und wo ihre Grenzen liegen, besteht die Gefahr, dass die sterile Grammatik-Übersetzungsmethode mit ihren dekontextualisierten Sätzen und Wort-für-Wort-Nicht-Äquivalenzen eine unheilvolle Renaissance erfährt. (ebd. 2010: 330)

Im Sprachkurs der Summerschool geht es eben gerade nicht um das reine Übersetzen eines Textes, sondern vielmehr um das Verstehen und Einordnen in den passenden Kontext. Das ist es, was die Studierenden der Theologie für ihre Arbeit mit deutschen Texten benötigen. Unabdingbar ist dabei die Zusammenarbeit mit den DaF-Lehrkräften, da sie aufgrund ihrer geringen theologischen Kenntnisse eine 100% richtige Kontextualisierung nicht leisten kön-

nen. Dies kommt gerade in philosophisch-theologischen Texten zum Tragen, in denen Äquivalente kulturübergreifend nicht semantisch von gleicher Bedeutung sind (vgl. House 2010: 324f). Übersetzung ist darüber hinaus immer auch interkulturelle Kommunikation (vgl. House 2018: 293). Möchte man einen Text übersetzen, um ihn zu verstehen, muss man

sich mit der Situiertheit des zu übersetzenden Texts befassen und die enge Verbindung von Text und Kontext erkennen [...]. Wenn sich Texte über Zeit und Raum sowie unterschiedliche indexikalische Systeme hinweg bewegen, müssen sie re-kontextualisiert werden. (House 2018: 294)

Bei der Übersetzung der theologischen Texte, die teilweise aus dem 16. Jahrhundert stammen, trifft die Notwendigkeit der Rekontextualisierung unbedingt zu. Dies kann m.E. auch nur in Zusammenarbeit mit Muttersprechenden aus Ausgangssprache (Deutsch) und Zielsprache (Englisch) funktionieren. Zusätzliche Schwierigkeiten ergeben sich, wenn TN weder die deutsche noch die englische Sprache als Muttersprache sprechen; dann kommt noch eine weitere Ebene der Übersetzung zum Tragen, die aber aufgrund der Sprachgrenzen der Lehrkräfte nicht überwunden werden kann.

### **Kenntnisse über Erwartungen und Sprachlernbiografien der TN**

Die Summerschool ist lernendenzentriert, da diese zum einen aus einem Bedarf der Zielgruppe selbst heraus entstanden ist, und diese zum anderen das Ganze zum größten Teil selbst finanziert. Da sich die Gruppe aber jedes Jahr bzw. besonders seit 2018 durch TN aus anderen Bereichen der Theologie aber auch aus neuen Ländern zusammensetzt, muss im Vorfeld eine genaue Bedarfsanalyse erstellt werden. In diesem Zuge wurden ab 2018 (vorher eher sporadisch, da mehrheitlich englische Muttersprechende von britischen Universitäten) im Vorfeld des Kurses Befragungen zur *Language Learning Biography* durchgeführt, mit Hilfe deren die Erwartungen an den Kurs und Sprachvorkenntnisse erfasst wurden. Ebenso wurden in allen Jahren Evaluationen durchgeführt, um eventuelle Lücken aufzudecken. Aufgrund der Erfahrungen der letzten Jahre wurde der Kurs um kurze Exkurse in Alltagskommunikation und landeskundliche Informationen erweitert. Das Abfragen der

Erwartungen zukünftiger TN hat zu Folge, dass das Angebot und der Inhalt des Sprachkurses (und auch der weiteren Lehrveranstaltungen) jährlich verändert werden muss.

### **Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung und Erfahrung in der Materialerstellung**

Durch die oben erwähnte Anpassung des Lehrinhalts wird von den Lehrkräften ein hohes Maß an Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung gefordert. Dinge, die in den Vorjahren vielleicht gut funktioniert haben, müssen nicht zwangsläufig bei kommenden Generationen funktionieren. Mit dem Wissen über die Sprachkenntnisse und den thematischen Schwerpunkten (Altes oder Neues Testament, Biblische Archäologie, Religionswissenschaften, Feministische Theologie etc.) muss die Textauswahl angepasst werden. Dies bedeutet u.U. immer wiederkehrende induktive Textanalysen und die Überlegung, diese sinnvoll in eine grammatische Progression einzubauen. Voraussetzung dafür sind Vorkenntnisse in der Erstellung von Unterrichtsmaterialien, da es wie erwähnt kein Lehrbuch gibt, das als geeignete Grundlage dienen könnte.<sup>16</sup>

### **Sehr gute Kenntnisse des Englischen als Unterrichtssprache und als Wissenschaftssprache (im Kontrast zur Deutschen)**

In den deutschsprachigen Ländern ist normalerweise einsprachiger Unterricht vorherrschend. Dies ist zum einen dadurch begründet, dass die Muttersprachen der Lernenden in Deutschkursen sehr heterogen sind. Zum anderen ist dies eine Nachfolge der Direkten Methode, in der die Nutzung der Muttersprache unter allen Umständen vermieden werden sollte (vgl. Faistauer 2010: 963). Doch mit der Neubewertung der Sprachmittlung (wie in der Einleitung bereits erwähnt) kommt den Muttersprachen bzw. den weiteren Fremdsprachen der TN wieder mehr Bedeutung zu (vgl. *Companion to the CEFR*: 39). Das Englische, die vorherrschende Muttersprache der TN, als Unterrichtssprache ist in diesem Kurs unvermeidlich, da das Niveau des Deutschen selbst von den TN mit Vorerfahrungen nicht für die Kommunikation im Unterricht

.....  
16 Aktuell gibt es Überlegungen, ein solches Grundlagen-Lehrwerk an der JGU Mainz selbst zu konzipieren. Das Autorenteam besteht aus einer Lehrkraft und eines ehemaligen Summerschool-Teilnehmers aus den USA.

ausreicht. Es ermöglicht ebenso die Kommunikation mit TN aus nicht englischsprachigen Ländern. Für die Lehrkräfte bedeutet dies permanentes (meist kognitives) „Springen“ zwischen den Sprachen, das nur auf einem guten Niveau der Fremdsprache möglich ist. Darüber hinaus sind Kenntnisse des Englischen in Bezug auf Wissenschaftssprache hilfreich, insofern, als dass sie im Kontrast zu deutschen Wissenschaftssprache betrachtet werden können. Konkret bedeutet dies ein Bewusstsein über die Problematik der Äquivalenzen z.B. auf der Ebene der Satzstruktur, wenn es u.a. um die Übersetzung komplexer Partizipialkonstruktionen geht, die im Englischen aber nur als nachgestellte Partizipien oder Relativsätze ausgedrückt werden können.

### Empathie und Begeisterungsfähigkeit

Im zweiten Kapitel wurde erwähnt, dass die größte Gemeinsamkeit dieser sehr heterogenen Zielgruppe die hohe extrinsische Motivation fürs Deutschlernen ist. Dies ist der Kern des Kurses und die Lehrkraft hat die Aufgabe, diese aufrecht zu erhalten bzw. diese sogar möglicherweise noch um eine intrinsische Motivation zu ergänzen. Sie steht damit in einem Bedingungsgefüge, in dem sie die tragende Rolle zum (Lern-)erfolg des Kurses einnimmt (s. Abb. 5). Dies schafft sie nur, indem sie positive Emotionen bei den Lernenden hervorruft. Dies wiederum funktioniert nur durch ausgeprägte soziale Kompetenzen, allen voran der Empathie bzw. das Wissen, welche Rolle positive Emotionen beim Lernen spielen.

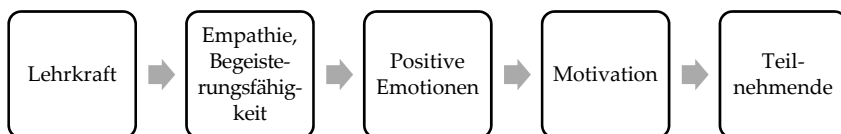


Abb. 5: Bedingungsgefüge von Lehrkraft und Teilnehmenden

Ebenso muss eine Lehrkraft die Fähigkeit besitzen, Lernende zu begeistern, nicht nur für die deutsche Sprache, die allgemein als eher unschöne, kompliziert und schwer zu lernende Sprache gilt (vgl. Stickel 2003: 4f.), sondern auch für das Deutsche an sich, für das Leben, die Universität etc.<sup>17</sup> Sie muss außer-

<sup>17</sup> Dies bestätigt auch die Umfrage von Grein in diesem Band, in der die Befragten angaben, dass die Lehrkraft eine große Rolle bei der Auswahl von Kursen spielt.

dem bereit sein, sich voll und ganz auf die TN einzulassen und nicht nur als Lehrkraft, sondern auch als Betreuer/in zu agieren (z.B. Hilfe bei Geldwechsel oder Bustickets-Kauf etc.).

Neben den vielen Kompetenzen, die eine Lehrkraft heutzutage aufweisen muss, erscheinen diese Aspekte als zentral und müssen bei der Auswahl der Lehrkräfte für diese Kursart besonders berücksichtigt werden.

## 7 Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat auszugsartig gezeigt, welche Aspekte bei der Planung und Durchführung einer internationalen, fachspezifischen theologischen Sommerschule zu beachten sind. Diese basierten auf Erfahrungen der letzten fünf Jahre, die gezeigt haben, dass dieses Programm ein großes Potenzial besitzt, Forderungen nach Internationalisierungen auf der Universitäts-ebene und der Forderung nach Lernerorientierung auf Unterrichtsebene zu realisieren. Der Erwerb von Grammatik-Übersetzungskompetenz kann dabei einen festen Bestandteil einnehmen, wenn er in einem bedarfsorientierten Setting erfolgt. Eine Sommerschule kann Lust aufs Deutsche machen; insgesamt konnten vier Doktoranden für den theologischen Fachbereich gewonnen werden, von denen einer seine Dissertation bereits eingereicht hat. Doch das Konzept bedarf noch einer detaillierten Systematisierung, das durch eine genauere Evaluation, die in den letzten Jahren nur sporadisch und unsystematische erfolgen konnte, aller Alumni und aller daran beteiligten Personen realisiert werden kann. Dadurch sollen Desiderata (z.B. in Bezug auf Textauswahl oder in der allgemeinen Organisation) aufgedeckt werden, Positives weiter herausgearbeitet werden und die interdisziplinäre Zusammenarbeit verbessert werden. Münden wird dies in einem *Best Practice Manual* für fachspezifische Sommerschulen an deutschen Universitäten, das sich auch auf andere Fachbereiche übertragen lassen soll. Dies wird in Form einer Dissertation erfolgen.

## Bibliografie

- ARNOLD, R. & ERPENBECK, J. (2014): *Wissen ist keine Kompetenz*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BRDAR-SZABO, R. (2010): „Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, in: KRUMM, H.-J. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin/New York: de Gruyter: 518–531.
- BROMMER, S. (2018): *Sprachliche Muster: eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte*, Berlin/New York: de Gruyter.
- BYRNES, H. (2012): „Academic Perspectives from the USA“, in: BYRAM, M. & PARMENTER, L. (Hrsg.): *The Common European Framework of Reference. The Globalisation of Language Education Policy*: 196–181.
- CLAUBEN, T. (2016): „Sprachlernberatung“, in: BURWITZ-MELZER, E. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht, 6., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage*, Tübingen: Narr Francke: 381–386.
- EICHINGER, L.M. (2017): „Deutsch als Wissenschaftssprache“, in: MORALDO, S. M. (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in Italien. Zwischen Europäisierung und Globalisierung*, Frankfurt am Main: Lang: 43–69.
- FAISTAUER, R. (2010): „Die sprachlichen Fertigkeiten“, in: KRUMM, H.-J. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin/New York: de Gruyter: 961–969.
- FANDRYCH, C. et al. (Hrsg.) (2017): *Gesprochene Wissenschaftssprache – digital. Verfahren zur Annotation und Analyse mündlicher Korpora*, Tübingen: Stauffenburg.
- FÜGERT, N. & RICHTER, U. (2016): *Wissenschaftssprache verstehen: Wortschatz, Grammatik, Stil, Lesestrategien. Lehr- und Arbeitsbuch*, Stuttgart: Klett.
- FUNK, H. (2010): „Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht“, in: KRUMM, H.-J. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin & New York: de Gruyter: 940–952.
- GREIN, M. (2013): „Lernbiografie als Einflussgröße für Lernmethoden: die Grammatik-Übersetzungs-Methode heute“, in: *DaZ 01/2013*: 5–13.
- GREIN, M. (2017): „Emotion, reason and the human brain“, in: WEIGAND, E. (Hg.): *The Routledge Handbook of Language and Dialogue*, New York & London: Routledge: 277–293.
- HOUSE, J. (2010): „Übersetzen und Sprachmitteln“, in: KRUMM, H.-J. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin/New York: de Gruyter: 323–331.
- HOUSE, J. (2018): „Übersetzung“, in: LIEDTKE, F. & TUCHEN, A. (Hrsg.): *Handbuch Pragmatik*, Stuttgart: J.B. Metzler: 293–301.
- JUNG, M.H. (2004): *Einführung in die Theologie*, Darmstadt: WBG.



- KRUMM, H.-J. (2010): „Der Faktor ‚Lehren‘ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts“, in: DERS. et. al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin/New York: de Gruyter: 907–921.
- KRUMM, H.-J. (2016): „Kompetenzen der Sprachlehrenden“, in: BURWITZ-MELZER, E. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht, 6., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage*, Tübingen: Narr Francke: 311–314.
- MARTINEZ, H. (2016): „Lernerperspektive und Lernerorientierung“, in: BURWITZ-MELZER, E. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht, 6., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage*, Tübingen: Narr Francke: 241–247.
- MAUTNER, G. (2019): *Wissenschaftliches Englisch. Stilsicher schreiben in Studium und Wissenschaft, 3., aktualisierte Auflage*, München: UVK Verlag.
- RÖSSLER, A. & SCHÄDLICH, B. (2019): „Zur Einführung in den Themenschwerpunkt“, in: DERS. (Hrsg.): *Themenschwerpunkt: Sprachmittlung*, (Reihe Fremdsprachen Lehren und Lernen, hrsg. von Gnutzmann et al.): 5–9.
- ROST-ROTH, M. (2010): „Affektive Variablen/Motivation“, in: KRUMM, H.-J. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin/New York: de Gruyter: 876–886.
- STICHEL, G. (2003): „Zur deutschen Sprache: die Innensicht der Außensicht“, in: DERS. (Hrsg.): *Deutsch von außen*, Berlin: de Gruyter: 1–14, online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1515/9783110622690>, letzter Zugriff am 07.08.19.
- STUBENRAUCH, B. (2019): *Theologie studieren*, Paderborn: Ferdinand Schöningh (UTB).
- THIELMANN, W. (2009): *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen – Verknüpfen – Benennen*, Heidelberg: Synchron.
- VAN HOUTEN, J. (2012): „Policy Perspectives from the USA“, in: BYRAM, M. & PARMENTER, L. (Hrsg.): *The Common European Framework of Reference. The Globalisation of Language Education Policy*: 159–168.
- WILSON, A. (2004): *German Quickly. A Grammar for Reading German, 7., aktualisierte Auflage*, New York: Peter Lang.
- ZIEFLE, H.W. (1997): *Modern Theological German: A Reader and Dictionary*, Michigan: Baker Academic.

## Internetquellen

- Aberdeen-b: University of Aberdeen, Barth studies, abrufbar unter: <https://www.abdn.ac.uk/sdhp/divinity-religious-studies/barth-studies-1179.php>, letzter Zugriff am 28.09.19.
- Aberdeen-b: University of Aberdeen, Bonhoeffer studies, abrufbar unter: <https://www.abdn.ac.uk/sdhp/divinity-religious-studies/bonhoeffer-studies-1178.php>, letzter Zugriff am 28.09.19.
- ACTFL: Niveaustufen des ACTFL, abrufbar unter: [https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012\\_FINAL.pdf](https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf), letzter Zugriff am 02.09.19.

- CHE: CHE Hochschulranking 17/18, abrufbar unter: [http://wiwi.uni-mainz.de/1573\\_DEU\\_HTML.php](http://wiwi.uni-mainz.de/1573_DEU_HTML.php), letzter Zugriff am 05.09.19.
- CVCEFR: Companion Volume for the CEFR, abrufbar unter: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, letzter Zugriff am 28.09.19.
- DAAD: Sommerschulen in Deutschland, abrufbar unter: <https://www.daad.de/hochschulen/programme-weltweit/sommerschulen/deutschland/de/23467-sommerschulen-in-deutschland/>, letzter Zugriff am 05.09.19.
- Duke: Neues Testament and der Duke University, abrufbar unter: <https://graduateprograminreligion.duke.edu/fields-of-study/new-testament>, letzter Zugriff am 27.08.19.
- Edinburgh: University of Edinburgh, Language Levels, abrufbar unter: <https://www.ed.ac.uk/studying/short-courses/subjects/languages-courses/language-levels>, letzter Zugriff am 02.09.19.
- GER-a: Der Ansatz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, abrufbar unter: <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/201.htm>, letzter Zugriff am 07.09.19.
- GER-b: Globalskala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, abrufbar unter: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php>, letzter Zugriff am 02.09.19.
- HRK: Hochschulrektorenkonferenz, Hochschulen in Zahlen, abrufbar unter: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-06-Hochschulsystem/Statistik/2018-05-17\\_Final\\_fuer\\_Homepage\\_2018.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-06-Hochschulsystem/Statistik/2018-05-17_Final_fuer_Homepage_2018.pdf), letzter Zugriff am 05.09.19.
- Imboden: Interview mit Dieter Imboden, abrufbar unter: <https://www.wiwo.de/erfolg/hochschule/unis-im-internationalen-vergleich-deutsche-hochschulen-kaempfen-mit-stumpfen-spiessen/20842052.html>, letzter Zugriff am 20.02.19.
- JGU-a: JGU Studium 2030, abrufbar unter: <https://lehre.uni-mainz.de/vision/>, letzter Zugriff am 05.09.19.
- JGU-b: JGU in Zahlen, abrufbar unter: [https://www.puc.verwaltung.uni-mainz.de/files/2018/05/JGU\\_in\\_Zahlen\\_2018\\_01.pdf](https://www.puc.verwaltung.uni-mainz.de/files/2018/05/JGU_in_Zahlen_2018_01.pdf), letzter Zugriff am 05.09.19.
- PhD: PhD in Deutschland, abrufbar unter: <https://www.academics.de/ratgeber/phd-deutschland>, letzter Zugriff ab 05.09.19.
- Reuters: Top 100 der innovativsten Universitäten, abrufbar unter: <https://www.reuters.com/article/us-amers-reuters-ranking-innovative-univ/reuters-top-100-the-worlds-most-innovative-universities-2018-idUSKCN1MLOAZ>, letzter Zugriff am 05.09.19.
- SAT: SAT German Subject Test, abrufbar unter: <https://collegereadiness.collegeboard.org/sat-subject-tests/subjects/languages/german>, letzter Zugriff am 02.09.19.
- St. Andrews: Seminarplan School of Divinity, abrufbar unter: <https://www.st-andrews.ac.uk/media/publications/coursecatalogue/undergraduate/2004-2005/honourslevel/divinityhonours.pdf>, letzter Zugriff am 24.09.19.

Yale: Sprachvoraussetzungen der Yale University, abrufbar unter: <https://religiousstudies.yale.edu/graduate-program/fields-study/theology/language-requirements>, letzter Zugriff am 27.08.19.

ZWW-a: Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung, Programm der Internationalen Sommerschulen, abrufbar unter: <https://summer.uni-mainz.de/international-summer-school-programs-of-the-individual-faculties/>, letzter Zugriff am 05.09.19.

ZWW-b: Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung, Allgemeine Informationen zu den Internationalen Sommerschulen, abrufbar unter: <https://www.zww.uni-mainz.de/weiterbildungsangebote-im-ueberblick/summer-at-uni-mainz/>, letzter Zugriff am 27.08.19.

## Anhang

### Inhaltsverzeichnis des Readers 2015

1. Vorwort der Verfasserinnen
2. Deutsch-Englisch kontrastiv: Kurze Einführung
3. Johann Wolfgang von Goethe: Das Göttliche
  - 3.1 Leseverstehen
  - 3.2 Grammatik
    - 3.2.1 Modalverben
    - 3.2.2 Konjunktiv I
    - 3.2.3 Nominalisierte Adjektive
  - 3.3 Englische Übersetzung
4. Friedrich Gogarten: Zwischen den Zeiten
  - 4.1 Leseverstehen
  - 4.2 Grammatik
    - 4.2.1 Anredeform Sie
    - 4.2.2 Präteritum
    - 4.2.3 Nominalisierte Adjektive (Wiederholung)
5. Martin Hengel: War Jesus Revolutionär? 6 Thesen eines Neutestamentlers
  - 5.1 Grammatik
    - 5.1.1 Satzverbindung: Konjunkionaladverbien
    - 5.1.2 Modalpartikeln
    - 5.1.3 Konjunktiv I: Modalverben
6. Rudolf Bultmann: Jesus
  - 6.1 Leseverstehen
  - 6.2 Grammatik
    - 6.2.1 Passiv
    - 6.2.2 Partizipien als Adjektive

7. Karl Barth: Biblische Fragen, Einsichten und Ausblicke
  - 7.1 Grammatik
    - 7.1.1 Konjunktiv II
    - 7.1.2 Verben mit Präpositionen
    - 7.1.3 Infinitivsätze mit „zu“
  - 7.2 Leseverstehen
8. Karl Holl: Lutherrenaissance
  - 8.1 Leseverstehen
  - 8.2 Grammatik
    - 8.2.1 Wortbildung Nomen
    - 8.2.2 Relativsätze
    - 8.2.3 Präpositionalpronomen
9. Novalis: Die Christenheit oder Europa
  - 9.1 Leseverstehen
  - 9.2 Grammatik
    - 9.2.1 Wortbildung Adjektive
    - 9.2.2 Die Verben haben, sein und werden
  - 9.3 Englische Übersetzung/Kontrastive Analyse
10. Karl Barth: Römerbrief
  - 10.1 Grammatik
    - 10.1.1 Die Bedeutung von es
    - 10.1.2 Hauptsatzverbindende Konnektoren
11. Luther: Von der Freiheit eines Christenmenschen
  - 11.1 Grammatik
    - 11.1.1 Adverbialsätze und ihre Konnektoren
12. Anhang
  - 12.1 Lösungsschlüssel
  - 12.2 Liste der unregelmäßigen Verben



## Vermittlung fachspezifischer Fremdsprachenkompetenzen am Beispiel des Pilotprojekts „Fachspezifischer Deutschkurs: Humanmedizin“ für Erasmus-Studierende an der JGU

### 1 Einleitung

Für viele deutsche Hochschulen, wie auch für die Johannes Gutenberg-Universität Mainz (im Folgenden JGU), stellt Internationalisierung die „globale Vernetzung“ dar und ist „eine Selbstverständlichkeit und eine der wesentlichen Voraussetzungen für ihre Wettbewerbsfähigkeit“ (vgl. JGU). Deutschland ist nach wie vor ein attraktives Zielland, wenn es darum geht, einen Studienabschluss im Ausland zu absolvieren (vgl. Studieren in Deutschland). Die meisten Studiengänge an einer deutschen Hochschule sind auf Deutsch (vgl. DAAD), d.h. Deutsch ist Unterrichtssprache und wird im studentischen Alltag und (je nach Studiengang) zum Lesen wissenschaftlicher Texte, zum Verfassen schriftlicher Arbeiten und für das Ablegen von Prüfungen gebraucht (vgl. Hartmann 2014: 12). Dies verdeutlicht die Stellung des Deutschen als Wissenschaftssprache<sup>1</sup>, was internationale Studierende vor eine große Herausforderung stellt (vgl. ebd.). Wie Grein (2018: 2) darstellt, liegen „die Probleme ausländischer Studierender [...] meist nicht im Bereich der Fachkompetenzen, sondern im Bereich der Deutschkompetenz“.

Dies betrifft zum einen die Gruppe der sog. ‚Bildungsausländer/innen‘, genauer gesagt diejenigen, die eine Hochschulzugangsberechtigung (Abitur) im Ausland erworben und Deutsch nicht als L1 (Muttersprache) gelernt haben, zum anderen auch die der Erasmus-Studierenden aus dem Bereich Medizin, die zum Studium bzw. Studienaustausch an die Universitätsmedizin der JGU kommen. Die Lehrveranstaltungen, Praktika, das Lehr- und Lernmaterial sowie die Prüfungen des Medizinstudiums sind an der JGU ausschließlich auf

.....  
1 Auf nähere Ausführungen bezüglich der Kennzeichen von Wissenschaftssprache wird im Rahmen dieses Artikels verzichtet. Dazu weiterführend siehe beispielsweise Ammon (2017): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt, 519ff.

Deutsch. Diese Studienbedingungen setzen sehr gute Deutschkenntnisse in etwa dem Niveau C1/C2, gemessen nach dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (im folgenden GER)<sup>2</sup> voraus. Um jedoch den Zugang für die ausländischen Studierenden für ein oder zwei Auslandssemester nicht zu erschweren, wurde bisher ein Sprachniveau auf mindestens Stufe B1 als Aufnahmebedingung bei Erasmus-Studierenden vorausgesetzt, was mittlerweile auf B2 hochgesetzt wurde (vgl. Rentschler<sup>3</sup>). Doch ist allgemein unter den Studierenden der Medizinischen Fakultät, die keine deutschen Muttersprachler/innen sind, in den letzten Jahren eine erhöhte Abbruchquote zu beobachten, die nach fakultätsinterner Einschätzung u.a. auf die defizitären (Fach-)Sprachenkenntnisse zurückzuführen ist (vgl. ebd.). An der JGU werden zwar studienbegleitende Deutschkurse (DaF) auf Niveau A1–C2 für internationale Studierende z.B. am Internationalen Studien- und Sprachenkolleg (kurz ISSK) angeboten, diese sind jedoch fachbereichsübergreifend (vgl. ISSK).

Im Zuge der Internationalisierungsbestrebungen der JGU und des nicht vorhandenen Angebots an Fachsprachen-Kursen (in diesem Fall im Bereich Medizin) ist das Pilotprojekt eines medizinspezifischen Deutschkurses für Erasmus-Studierende der JGU und der Universitätsmedizin Mainz im Rahmen des LOB-Projekts<sup>4</sup> entstanden, das in diesem Artikel vorgestellt und evaluiert werden soll.

Der Artikel hat zum Ziel, den Bedarf an Kursangeboten besonders für die Zielgruppe ausländischer (Erasmus-)Studierender zum Erwerb fachspezifischer Fremdsprachenkompetenzen aufzuzeigen und anhand eines konkreten Beispiels aus der Praxis Vermittlungsmöglichkeiten zu präsentieren. Hierfür wird vorab ein theoretischer Abriss zum Fachsprachenerwerb allgemein gege-

.....  
2 Mit dem GER wurde eine europaweite gemeinsame Basis bzgl. der Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. geschaffen. Dies beinhaltet u.a. die Einteilung und Definition von sechs Kompetenzniveaus (A1/2, B1/2, C1/2), womit Lernfortschritte auf jeder Stufe des Lernprozesses gemessen und das Sprachniveau bestimmt werden kann (vgl. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/101.htm>, letzter Zugriff am: 09.09.2019).

3 Tobias Rentschler ist Mitarbeiter der Universitätsmedizin (Abteilung Studium und Lehre) und im Rahmen des Projekts LOB (Lehren Organisieren Beraten) Referent für Internationales. Er ist u.a. für das Etablieren des medizinspezifischen Deutschkurses zuständig. Im Zuge dessen fanden seit 2017 regelmäßig Besprechungen bezüglich der Organisation, Durchführung und Evaluation des Sprachkurses statt. Auf die Angabe des genauen Datums und Orts der Gespräche wird verzichtet, da sie für den Informationsgehalt nicht relevant sind.

4 LOB steht für Lehren, Organisieren, Beraten und ist ein im Zuge des Bologna-Prozesses entstandenes universitätsweit vernetztes Projekt, das mit gezielten Maßnahmen und vielen Einzelprojekten v.a. das Ziel verfolgt, die Studienbedingungen nachhaltig zu verbessern (vgl. <https://www.lob.uni-mainz.de/>, letzter Zugriff am 09.09.2019).

ben und überleitend die Besonderheiten der medizinischen Kommunikation dargestellt. Des Weiteren liegt der Fokus auf der Vorstellung des von mir selbst durchgeführten medizinspezifischen Deutschkurses. Diese dient als Grundlage, das Kurskonzept kritisch zu betrachten und auf eigenen Erfahrungen basierende Anforderungen zu diskutieren, um eine erfolgreiche Kursumsetzung und letztlich den benötigten Kompetenzerwerb zu gewährleisten.

## 2 Fachsprachenerwerb

Der Erwerb von Fachsprache ist geprägt durch eine schwierige Abgrenzung zu anderen Teilbereichen der Sprache. Neben Deutsch als Wissenschaftssprache wird zwischen Alltags-, Berufs- und Fachsprache differenziert, die im Folgenden kurz erläutert werden.

Alltags- oder auch Allgemeinsprache „wird in Nähe zur Umgangssprache oder mündlich realisiert [und als] alltägliche Standardsprache in informellen Situationen verwendet“ (Efing 2014: 421). Sie dient „der alltäglichen zwischenmenschlichen Kommunikation, [ist,] also kontextualisiert, [...] sehr konkret und fehlertolerant“ (ebd.). Dadurch liegt nahe, dass auch ein Sprachkurs, der allgemeinsprachliche (Deutsch-)Sprachkenntnisse vermittelt und hauptsächlich mit Situationen aus dem Alltag arbeitet, fachsprachliche und/oder berufsorientierte Aspekte und Fertigkeiten nicht abzudecken vermag. Allerdings lässt sich die o.g. Differenzierung als fließend beschreiben (vgl. Efing 2014: 420). Dies bedeutet, dass alltagssprachliche Elemente in den meisten Kommunikationssituationen vorkommen und auch im fachlichen Kontext gebraucht werden (vgl. ebd.). In Bezug auf den medizinischen Bereich sind dies beispielsweise alltägliche Schilderungen von Patient/innen bei der Anamnese, Austausch mit Angehörigen oder (private) Gespräche unter Ärztinnen und Ärzten z.B. während der Mittagspause.

Des Weiteren beinhaltet die Berufssprache Aspekte, die für je eine bestimmte Berufsgruppe wie z.B. für alle (Human-)Medizinerinnen und Mediziner gelten. Allerdings geht gerade bei bestimmten Berufsgruppen die berufsspezifische Sprache in eine (jeweilige) Fachsprache über (vgl. dazu Efings Modell des Spannungsfelds berufsrelevanter Register, das die genaue Abgrenzung von Fachsprachen, Allgemeinsprachen und Berufssprachen verdeutlicht (ebd.). Dies ist besonders für den umfangreichen Bereich der Medizin zutreffend.



Fachsprache stellt schließlich den Kommunikationsbereich mit der größten Spezifizierung dar und ist durch „funktionale Eigenschaften“ (Roelcke 2005: 28) gekennzeichnet. Folglich soll eine Fachsprache deutlich, verständlich und ökonomisch sein und grundsätzlich die „Darstellungsfunktion unterstützen“ (ebd.: 28ff). Dies wird umgesetzt, „indem [...] ein (wie auch immer) möglichst adäquater Bezug zu den fachlichen Gegenständen und Sachverhalten sowie Abläufen und Verfahren hergestellt [wird]“ (ebd.) (= Deutlichkeit), wobei dem (fachspezifischen) Wortschatz eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. ebd.). Des Weiteren ist neben einem „adäquaten Bezug für den Rezipienten“ zur „möglichst fehlerfreien Vermittlung fachlicher Kenntnisse“ (ebd.) (= Verständlichkeit), was v.a. die Syntax und Lexik betrifft, eine Darstellungseffizienz (= Ökonomie) erforderlich, die die fachliche Darstellung mit dem sprachlichen Einsatz bzw. Aufwand verbindet (vgl. ebd.: 30). Die funktionalen Eigenschaften von Fachsprachen sind jedoch immer „von den Produzenten und Rezipienten fachsprachlicher Kommunikation“ (ebd.) abhängig. Ein weiteres Merkmal von Fachsprache ist, dass sie von Personen innerhalb einer Fachdisziplin verwendet wird und somit auf einen bestimmten Bereich beschränkt ist (vgl. Hoffmann 1984: 2).

Der Erwerb der Fachsprache findet im Allgemeinen im berufsorientierten Fremdsprachunterricht statt, der nach Funk (1999: 344) in drei Kategorien bzw. Kursformen unterteilt wird:

- den berufsvorbereitenden FS-Unterricht
- den berufsbegleitenden FS-Unterricht
- den berufsqualifizierenden FS-Unterricht

Der berufsvorbereitende Sprachunterricht findet im Zielsprachen- oder im Ausland statt, wenn die Deutschlernenden noch nicht über umfassende fachliche bzw. berufsspezifische Kompetenzen verfügen. Dort wird zu Beginn des Spracherwerbs die spätere Verwendung fremdsprachlicher Kenntnisse in beruflichen Kontexten berücksichtigt (vgl. Tamchina 1995: 59).

Der berufsbegleitende Sprachunterricht findet dagegen parallel zu einer Ausbildung, z.B. direkt am Arbeitsplatz, statt. Die „Bewältigung der konkreten sprachlichen Anforderungen [und beruflichen Aufgaben] des jeweiligen Berufsfelds“ (Kuhn 2007: 133) gilt hier als wichtigstes Lernziel. Somit kann vermehrt auf die spezifischen beruflichen Kommunikationsanforderungen einge-

gangen werden (vgl. ebd.). Die Anteile der berufssprachlichen Aspekte sind beim berufsbegleitenden Unterricht weitaus höher als beim berufsvorbereitenden Unterricht, da das fachliche bzw. berufliche Handeln parallel zum sprachlichen Lernen abläuft, weshalb eine „bessere Bewältigung der sprachlichen Anforderungen des Berufs“ (Funk 1999: 344) ermöglicht wird.

Der berufsqualifizierende Fremdsprachunterricht wiederum weicht von beiden vorherigen Formen ab, da er als „sprachliche Vorbereitung auf einen konkreten beruflichen Qualifikationsabschluss oder ein Studienziel“ (Funk 1999: 344) betrachtet wird. Die Lernenden werden auf spezifische Prüfungsinhalte „einer Sprachprüfung als Voraussetzung für Berufs- oder Studienabschluss“ (ebd.) vorbereitet.

Die Einteilung lässt sich speziell im Hochschulbereich auf studienvorbereitende und studienbegleitende Kurse übertragen. Das in diesem Artikel vorgestellte Pilotprojekt ist als studienbegleitender Fremd- bzw. Fachsprachenkurses einzustufen. Bevor dieser jedoch genauer vorgestellt wird, folgt im nächsten Kapitel eine nähere Beschreibung der Besonderheiten medizinischer Kommunikation sowie der Kompetenzen, die in diesem Bereich verlangt und vermittelt werden müssen.

### **3 Besonderheiten und Kompetenzen der medizinischen Fachsprache**

Medizinische Kommunikation ist durch eine große Vielfalt an Kommunikationsebenen und -situationen gekennzeichnet, an denen sowohl Ärztinnen und Ärzte und Patientinnen und Patienten als auch medizinisches Fach- bzw. Assistenzpersonal und Angehörige beteiligt sind (vgl. Roelcke 2015: 193). Außerdem kommt es im medizinischen Bereich, beispielsweise im Krankenhaus, oft zu fachdisziplinübergreifender Zusammenarbeit, was eine Verständigung sowohl auf der berufs- als auch auf der fachsprachlichen Ebene zwischen Medizinerinnen und Medizinern bedeutet.

Je nach beteiligten Personen und Kontext muss die Ärztin/der Arzt also auch ihre/seine Sprache an die Situation anpassen. Dadurch entsteht „ein Spannungsfeld“ (Efing 2014: 420) zwischen der Lebens- bzw. Ausdruckswelt der Patientinnen/Patienten und einem professionellen Umgang mit medizinisch wissenschaftlichen Themen (vgl. Schrimpf & Bahnemann 2009). Eine einheitliche Kommunika-

tionsform von Ärztinnen und Ärzten lässt sich damit nicht definieren. Dies bedeutet, dass in Deutschland tätige ausländische Medizinerinnen und Mediziner alle Kommunikationsebenen beherrschen müssen (vgl. Schrimpf & Bahnemann 2009: VI), nicht zuletzt aus dem Grund, da „Kommunikationsfehler [...] im medizinischen Bereich – anders als im alltäglichen Leben – nicht nur ärgerlich, sondern [...] auch gefährlich“ sein können (Bechmann 2014: IX). Darüber hinaus belegen wissenschaftliche Studien die Wichtigkeit ärztlicher Kommunikation, da ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Heilungsprozess und dessen Beeinflussung durch die medizinische Kommunikation bestehe (vgl. Ärztekammer Nordrhein 2015: 5). Das Gespräch zwischen Ärztinnen/Ärzten und Patientinnen und Patienten erfüllt folglich „vielfältige Funktionen im diagnostischen und therapeutischen Prozess“ (Langer & Schnell 2009: 7). Hinzu kommen kulturelle Unterschiede, z.B. im Umgang mit Patientinnen und Patienten, mit dem deutschen Versicherungs- und Verwaltungssystem, den Hierarchiestrukturen innerhalb von Krankenhäusern und allgemein mit dem deutschen Gesundheitswesen (vgl. Schrimpf & Bahnemann 2009: VII). Dies verdeutlicht die großen Herausforderungen, denen sich ausländische Medizinerinnen und Mediziner stellen müssen und welchen Hürden internationale Studierende schon während ihres Studiums begegnen. Obwohl es schwer ist, klare Grenzen zwischen Alltags-, Berufs- und Fachsprache zu ziehen und die Übergänge oftmals fließend sind, hat sich in der Praxis gezeigt, dass auf die Aneignung bzw. Vermittlung von fachspezifischen Sprachkenntnissen besonderer Wert gelegt werden muss (vgl. 87. Gesundheitsministerkonferenz 2014: 2), da diese in der mündlichen wie schriftlichen Kommunikation u.a. spezifische „Mitteilungsstrukturen“ aufweisen (Buhlmann & Fearn 1987: 12). Dies äußert sich beispielsweise in der häufigen Verwendung von Abkürzungen und Wortableitungen, wie Reha für Rehabilitation oder EKG für das Elektrokardiogramm, von speziell im medizinischen Kontext immer wieder gebrauchten Redewendungen, wie „Was machen die Schmerzen heute?“, „Ich taste nun ... ab“, „Liegt der Befund von ... vor?“ (Thommes & Schmidt 2016) oder im Formulieren fachlicher Informationen (z.B. in einem Arztbrief)<sup>5</sup>. Die verschiedenen Textsorten der medizinischen Fachkommunikation (z.B. Fallberichte, Arztbriefe, Handbücher) sind hierbei durch eine „ausgeprägte Makrostruktur“ (Roelcke 2005: 194) gekennzeichnet und dienen dem jeweiligen Adressaten zur „zuverlässigen Orientierung“ (ebd.).

5 Für eine ausführlichere Erläuterung der spezifischen Merkmale der medizinischen Fachsprache vgl. Roelcke 2005: 193ff.

Die Kompetenzen, die im Bereich Medizin notwendig sind, lassen sich ebenso in die verschiedenen Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen unterteilen. Für eine einheitliche und nachvollziehbare Bewertung des Sprachniveaus gibt es nach dem GER sechs Niveaustufen (vgl. Fußnote 5, Kap.1). Gemäß dieser Einteilung sind für jede Fertigkeit und Niveaustufe allgemeine ‚Kann-Beschreibungen‘ formuliert worden, die festlegen, was man „können“ muss, um ein gewisses Sprachniveau zu beherrschen (vgl. GER). Wie in Kapitel 2 bereits erwähnt, sind allgemeinsprachliche Kompetenzen für den medizinischen Bereich nicht ausreichend. So wurden vom Sprachtestanbieter *telc*, der u.a. auch die Deutschprüfungen speziell für den medizinischen Bereich anbietet (vgl. *telc-a*), ‚Kann-Beschreibungen‘ für Medizinerinnen und Mediziner angefertigt. Dafür wurden die Stufenbeschreibungen der Globalskala des GER dem medizinischen Kontext angepasst, und es wurde damit versucht, eine Antwort auf die Frage ‚Was können Ärztinnen und Ärzte auf den Kompetenzstufen B2 und C1?‘<sup>6</sup> zu geben (vgl. *telc-b*). In der nachfolgenden Tabelle habe ich die einzelnen Fertigkeiten nach dem Vorbild der Globalskala des GER für das Niveau B2–C1 mit den entsprechenden Kann-Beschreibungen zusammengefasst.<sup>7</sup>

Sprechen B2–C1	<u>Themengebiet:</u> Anamnese, Patientenvorstellung, Besprechung
<p>Deutschlernende Medizinerinnen und Mediziner können sich in ihrem beruflichen (klinischen) Alltag (nahezu) fließend <b>ausdrücken</b>. Ihr Wortschatz ist groß und bei Lücken verwenden sie problemlos Umschreibungen. Sie gebrauchen die deutsche Sprache „wirksam und flexibel“ (<i>telc</i> 2017), um über „allgemeine, wissenschaftliche, medizinische Themen und über Freizeitthemen sprechen zu können“ (ebd.). Darüber hinaus können die Lernenden Emotionen bspw. durch „emphatisches Sprechen mit Angehörigen, [Patientinnen und] Patienten“ (ebd.) ausdrücken (z.B. Patientinnen/Patienten oder Angehörigen Trost aussprechen) und verstehen Anspielungen und Scherze. Die Sprecherinnen und Sprecher können sich über ein breites Themenspektrum, wie beispielsweise „unterschiedliche Krankheitsbilder in der Ambulanz“ (ebd.) verständigen, medizinische Sachverhalte darstellen und im Rahmen von Vorstellungen von Patientinnen und Patienten „detaillierte Beschreibungen und Berichte geben“ (<i>telc</i> 2017).</p>	

6 Das vorgestellte Sprachniveau B2-C1 wurde bewusst gewählt, da es sich dabei um die Kompetenzstufen handelt, die zur Anerkennung im Ausland erworbener fachlichen Qualifikationen im medizinischen Bereich und zum Erhalt der Approbation in Deutschland vorausgesetzt wird (vgl. 87. Gesundheitsministerkonferenz 2014 und Informationsportal der Bundesregierung).

7 Die vollständigen Beschreibung der Kompetenzen von *telc* sind unter folgendem Link zu finden: [https://www.telc.net/fileadmin/user\\_upload/Broschueren/ger\\_poster\\_medizin.pdf](https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Broschueren/ger_poster_medizin.pdf), letzter Zugriff am 25.09.19.

<p><b>Hören B2–C1</b></p>	<p><u>Themengebiet:</u> Informationen von Patientinnen und Patienten, Angehörigen oder medizinischem Fachpersonal aufnehmen und einordnen</p>
<p>Im Kontakt mit Kolleginnen und Kollegen, Patientinnen und Patienten sowie den Angehörigen können die Medizinerinnen und Mediziner die Standardsprache zu „medizinischen, vertrauten und weniger vertrauten Themen“ (telc 2017) <b>verstehen</b>. Längere Redebeiträge bspw. während einer Patientenvorstellung oder eines Fachvortrages werden ebenfalls verstanden. Darüber hinaus können die Ärztinnen und Ärzte in Stresssituationen bei Notfallaufnahmen die komprimierte Sprache der Patientinnen und Patienten verstehen und das Verständene durch Nachfragen sichern. Diskussionen und Debatten über medizinische Themen werden genauso wie Gespräche mit Angehörigen der Patientin/des Patienten oder mit Kolleginnen und Kollegen verstanden (vgl. telc 2017).</p>	
<p><b>Lesen B2–C1</b></p>	<p><u>Themengebiet:</u> Informationen von medizinischen Dokumenten/Materialien aufnehmen und einordnen</p>
<p>Die Lernenden können im beruflichen Alltag „jegliche Korrespondenz [...] [z.B. in Form von] Arztbriefe[n], Arbeitsanweisungen, Korrespondenzen mit der Ärztekammer oder Kassenärztlichen Vereinigung [oder] der Klinikverwaltung“ (telc 2017) verstehen. Auch wenn die Korrespondenzen nicht das medizinische Spezialgebiet der Lernenden betreffen, können komplexe Texte zu „allgemeinen und speziellen medizinischen Themen und Fragestellungen“ (ebd.) [ggf. unter Zuhilfenahme von Nachschlagewerken] <b>gelesen</b> werden. Informationen aus fachsprachlichen Lehrwerken, Veröffentlichungen zu medizinischen Themengebieten oder Verwaltungstexte können ebenfalls aufgenommen, verstanden und eingeordnet werden. Dazu zählen ebenfalls Arztberichte, Anleitungen von medizinischen Geräten, medizinische Leitlinien oder detaillierte Vorschriften (z.B. zu „Hygienemaßnahmen, Sicherheitshinweise[n]“) (telc 2017).</p>	
<p><b>Schreiben B2– C1</b></p>	<p><u>Themengebiet:</u> Informelle Mitteilungen, formelle Arztbriefe, Diagnosen, Therapieberichte, Epikrisen (Beurteilungen)</p>
<p>Das <b>Verfassen</b> klarer, detaillierter Texte zu verschiedenen Themen, welche im beruflichen Alltag von Medizinerinnen und Medizinern relevant sind, stellt für die Lernenden kein Problem dar. Dazu zählen Übergabenotizen, Anamnesebögen, E-Mails, Diagnose-, Labor- und Therapie und Entlassungsberichte, Arztbriefe, Besprechungsprotokolle sowie Gutachten. Auch das Verfassen von Protokollen (z.B. von Teambesprechungen oder Visiten) sowie die nach „standardisierten Angaben und systematische“ (telc 2017) Produktion von Texten ist für die Lernenden realisierbar. Sie verfügen über ausreichend Redemittel, um „unterschiedliche schriftliche Interaktionen im klinischen Alltag zu bewältigen“ (ebd.). Sie verfügen ebenso über ausreichende Kompetenzen, um bedeutende Informationen hervorzuheben und wesentliche Details grafisch darzustellen. Darüber hinaus sind die Lernenden in der Lage, „klare, gut strukturierte Ausführungen zu komplexen, medizinischen Themen [zu] <b>schreiben</b>“ (ebd.) und beispielsweise gegenüber einer Krankenversicherung Standpunkte begründet zu formulieren (vgl. telc 2017).</p>	

Die folgende Abbildung ist ein Ausschnitt der offiziellen Kompetenz-Beschreibung für Medizinerinnen und Mediziner nach dem GER (vgl. telc 2017). Sie zeigt die komplexen ‚Kann-Beschreibungen‘ sowohl allgemein als auch die für die Fertigkeit Sprechen im medizinischen Kontext Anamnese, Patientenvorstellung und Besprechung für das C1-Niveau, wodurch der besondere Bedarf an spezifischen Sprachkenntnissen deutlich wird.

	<b>GER:</b> Die Stufen-Beschreibungen der Globalskala	<b>SPRECHEN:</b> Anamnese, Patientenvorstellung, Besprechung
<b>C1</b>	<p>Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen.</p> <p>Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen.</p> <p>Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen.</p> <p>Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.</p>	<p>Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend im klinischen und privaten Alltag ausdrücken. Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen finden (Transfersprache Arzt – Patient / Angehörige).</p> <p>Kann Deutsch wirksam und flexibel für soziale und berufliche Zwecke gebrauchen, auch für den Ausdruck von Emotionen (empathisches Sprechen mit Angehörigen, Patienten, z.B. bei Sucht- oder Sozialanamnese), Anspielungen oder zum Scherzen (mit Kollegen in Small Talk-Situationen).</p> <p>Kann komplexe medizinische Sachverhalte oder Verläufe (z. B. pathologische Persönlichkeitsstrukturen oder biografische Besonderheiten) klar und detailliert darstellen.</p> <p>Kann Therapie, OP-Verläufe oder Komplikationen ausführlich beschreiben. Kann untergeordnete Themen integrieren, bestimmte Punkte genauer ausführen und alles mit einem angemessenen Schluss abrunden.</p>

Abb. 1: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Kann-Beschreibungen für Medizinerinnen und Mediziner (telc 2017)

Diese Komplexität der medizinischen (Fach-)Sprache und der vielseitige Kommunikationseinsatz von Medizinerinnen und Mediziner spricht für den frühen Beginn des Erlernens dieser fachspezifischen (Sprach-)Kompetenzen, besonders wenn man bedenkt, dass internationale Studierende zur Zeit in der Regel nur über allgemeinsprachliche Sprachkenntnisse verfügen bzw. keine fachspezifischen Sprachkenntnisse zur Studienaufnahme (an der JGU) nachweisen müssen. Im universitären Rahmen wird dies in Form von studienbegleitendem Fachsprachenunterricht angeboten und ist damit besonders für diese Zielgruppe von großem Nutzen. Bevor als konkretes Beispiel der

Deutschkurs für Erasmus-Medizinstudierende an der JGU genauer vorgestellt wird, folgt zunächst eine kurze Darstellung der aktuellen Angebote zur (Sprach-)Förderung für ausländische Medizinerinnen und Mediziner bzw. Medizin-Studierende.

#### 4 Vorhandene Förderkonzepte

Die Wichtigkeit von fachsprachlichen Sprachkenntnissen in Bezug auf die Ausübung eines medizinischen Berufs verdeutlicht der Beschluss der 87. *Gesundheitsministerkonferenz 2014*, der besagt,

[...] dass Personen, die in Deutschland in einem verkammerten akademischen Heilberuf tätig werden wollen, über ausreichende Kenntnisse sowohl der deutschen Umgangssprache als auch der medizinischen Fachsprache verfügen müssen. [...] (87. Gesundheitsministerkonferenz 2014: 2).

Demnach sind fachspezifische Deutschkenntnisse nicht nur Voraussetzung für das Bestreiten des Berufsalltags in einer medizinischen Einrichtung, sondern der Nachweis dieser, neben der fachlichen Anerkennung der beruflichen Qualifikationen, ist auch gesetzliche Bedingung für die Approbation in Deutschland (vgl. Informationsportal der Bundesregierung).

Hierfür gibt es spezielle Deutschkurse für Medizinerinnen und Mediziner, die sich an internationale, schon ausgebildete Fachkräfte richten. Dieses Kursangebot wird einerseits von privaten Sprachschulen, wie z.B. vom *Sprachzentrum Profil* in Wiesbaden<sup>8</sup> angeboten, welche bei entsprechenden Voraussetzungen seitens der Agenturen für Arbeit, des Jobcenter usw. mit einem sog. Bildungsgutschein finanziell gefördert und die Seminargebühren übernommen werden können (vgl. Bundesagentur für Arbeit – Fördermöglichkeiten).

---

8 Das Kursangebot beim ‚Sprachzentrum Profil‘ umfasst 240 Unterrichtsstunden (180 UE Präsenzsitzungen + 60 UE Lernplattform), findet dreimal wöchentlich statt und kostet 1450€ (vgl. <https://www.sprachzentrum-profil.de/deutschkurse/deutsch-fuer-mediziner/>, letzter Zugriff am 25.09.19).

Andererseits sind auch Kursprogramme online zu finden.<sup>9</sup> Die Kursteilnahme setzt ein Mindestniveau von B1+ bzw. B2 (GER) voraus.

Bei beiden Kursformen handelt es sich um kostenpflichtige Kurse, die von den Teilnehmenden selbst finanziert werden müssen und haben neben der Vermittlung medizinischer Fachsprache v.a. die Prüfungsvorbereitung zum Nachweis der (fachsprachlichen) Sprachkenntnisse zum Ziel. Die Kursinhalte richten sich folglich nach den Deutschprüfungen, die speziell für den Bereich Medizin (vgl. *telc* bzw. Landesärztekammer) zum Erhalt der Approbation bzw. Berufserlaubnis verlangt werden. Doch gibt es kein deutschlandweit einheitliches (Kurs- und Prüfungs-)System. Vielmehr hängt es letztlich von der jeweiligen (im Bundesland zuständigen) Anerkennungsstelle (in der Regel die Landesärztekammern) ab, welche medizinischen Fachsprachenkenntnisse verlangt sind und welche Prüfung dafür abgelegt werden muss (vgl. BAMF 2017: 24)<sup>10</sup>

Darüber hinaus gibt es deutsche Universitätskliniken, welche sich der fachsprachlichen Ausbildung von ausländischen Ärztinnen und Ärzten angenommen haben wie z.B. die Charité Universitätsmedizin Berlin, die an der International Academy auch besondere Kurse für ausländische Wissenschaftler anbietet (vgl. Deutsches Ärzteblatt 2012 und Charité International Academy). Neben der Vermittlung der Fachsprache stehen auch kulturelle Kenntnisse, die den medizinischen Bereich betreffen, im Curriculum dieser Kurse (vgl. ebd.).

Des Weiteren werden seit 2017 vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) auch berufsorientierte Deutschkurse auf den Niveaustufen B2, C1 und C2 gefördert (vgl. DeuFöV 2016 §12: 5). Nach erfolgreicher Teilnahme am Integrationskurs bzw. erfolgreichem Bestehen des Deutschtests für Zuwanderer (DTZ) (oder ggf. eines äquivalenten Sprachzertifikats auf B1-Niveau) haben Zugewanderte die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse „unter Berücksichtigung berufsspezifischer Bedarfe“ (DeuFöV 2016 §14: 5) zu erweitern. Der „fachspezifische Unterricht“ und die „für einzelne Berufsgruppen“ (ebd. §13: 5) konzipierte Deutschsprachförderung hat zum Ziel, durch den berufsbezogenen „Spracherwerb, die Chancen auf dem Arbeits- und Ausbildungs-

.....  
9 Das Online-Kursangebot unter <https://deutsch-fuer-aerzte.de/> speziell zur Vorbereitung auf die *Fachsprachprüfung Humanmedizin* umfasst 15 x 30 Min. Training + Onlineaufgaben und kostet 495€ (Einzelkurs) (vgl. Fachsprachprüfung)

10 In Rheinland-Pfalz ist für die berufliche Anerkennung als Ärztin/Arzt das Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung mit Dienort in Koblenz zuständig (vgl. Informationsportal der Bundesregierung). Die benötigte ärztliche Fachsprachprüfung wird hierfür im Auftrag der Landesärztekammer Rheinland-Pfalz und des Landesamtes für Soziales, Jugend und Versorgung seitens der Bezirksärztekammer Rheinhessen durchgeführt (vgl. Landesärztekammer Rheinland-Pfalz).



markt zu verbessern“ (ebd. §3: 1). Damit einhergehend werden mit der neuen Verordnung seitens des BAMFs vom März 2018 nun auch sog. „Spezialmodule“ im Rahmen der berufsbezogenen Deutschsprachförderung (nach § 45a AuenthG) angeboten (vgl. BAMF 2017), die es für die Berufsgruppen ‚Einzelhandel‘, ‚Gewerbe-Technik‘, ‚Nichtakademische Gesundheitsfachberufe‘ sowie ‚Akademische Heilberufe gibt‘, wobei sich letztere auf die akademischen Heilberufe der Human- und Zahnmedizin sowie Pharmazie beziehen. Das Konzept für das Spezialmodul ‚Akademische Heilberufe‘ dient „der berufssprachlichen Vorbereitung (C1 GER) im Kontext der Anerkennung von beruflichen Abschlüssen“ (BAMF 2017: 8) sowie dem „Auf- und Ausbau einer kommunikativen Handlungskompetenz am Arbeitsplatz, bei der die Fachlichkeit und die Sprachlichkeit [...] ineinandergreifend vermittelt werden“ (ebd.). Diese Maßnahmen auf staatlicher Ebene verdeutlichen die Notwendigkeit an fachsprachlichem DaF-Unterricht. Einen allgemein erhöhten Bedarf an berufsbezogenem Fremdsprachen- bzw. Fachsprachenunterricht prognostizierten auch schon Buhlmann & Fears (vgl. 2000: 7). Dieser wird hierbei durch die „Berufs- bzw. Aus- und Fortbildungsziele der [Lernenden] bestimmt“ (ebd.), was sich für den Unterricht hinsichtlich der Vielzahl und Heterogenität der Zielgruppen durchaus als schwierig erweist (vgl. ebd.).

Deutlich wird dies außerdem, da sich ausländische Medizinerinnen und Mediziner in verschiedene Gruppen einteilen lassen:

1. Personen mit bereits abgeschlossenem Medizin-Studium bzw. mit einer Approbation aus dem Herkunftsland, die sie hier anerkennen lassen müssen.
2. Personen mit bereits (im Herkunftsland) begonnenem Medizin-Studium
3. Personen mit dem Wunsch, Medizin in Deutschland zu studieren

In der Praxis ist der Besuch eines berufsorientierten Fachsprache-Unterrichts meist personen-, orts- und auch kostenabhängig. Innerhalb Deutschlands gibt es stark divergierende Entwürfe für Kursformate, welche von den verschiedenen Ärztekammern und Institutionen konzipiert wurden.

Für die Zielgruppe internationaler Medizinstudierender, die der oben aufgeführten zweiten Kategorie zugeordnet werden können, passen die vorhandenen Kursformate u.a. deshalb nicht, da sie sich anlässlich des Studienaustau-

sches nur für eine kurze Dauer in Deutschland aufhalten sowie der Fokus nicht auf der bevorstehenden Ausübung des Berufs und der damit verbundenen Vorbereitung der Fachsprachenprüfung, sondern auf der Sprachverwendung im Studium liegt. Daher braucht es ein eigenes Konzept im universitären Rahmen, das den Lernzielen dieser Gruppe entspricht und von einigen Universitäten hinsichtlich dessen konzipiert wurde, aber dennoch stark voneinander abweichen.

Die Universität Ulm z.B. bietet studienbegleitende Fachsprachkurse (à 2 SWS) ab einem Deutschniveau von mindestens B2 (GER) an (vgl. Universität Ulm). Die Charité International Academy Berlin bietet hingegen zusammen mit dem Studienkolleg der Technischen Universität Berlin einen einjährigen Kurs zur Vorbereitung ausländischer Studienbewerberinnen und -bewerber auf ein Medizinstudium an. Hierbei liegt, neben den naturwissenschaftlichen Fächern (Biologie, Physik, Chemie) und Mathematik, der Fokus (mit zehn SWS) auf der Vermittlung des Deutschen (vgl. Charité International Academy). Diesem Programm ähnelnd konnten Studienbewerber und -innen an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. bis zum Sommersemester 2019 ein kostenloses Medizin-Propädeutikum besuchen, das aber nicht mehr angeboten wird (vgl. Universität Frankfurt). Dieser viermonatige intensive Vorbereitungskurs wurde vom dortigen Internationalen Studienzentrum speziell für Studienbewerberinnen und -bewerber aus Nicht-EU-Staaten angeboten, wobei neben der fachlich-methodischen und fachsprachlichen Vorbereitung des Medizinstudiums (acht SWS Fachsprachen-Deutsch, die Vorbereitung auch auf einen Studierfähigkeitstest fokussiert wurde. Dieser war für die o.g. Zielgruppe in den Studiengängen Medizin und Zahnmedizin im Rahmen des Auswahlverfahrens obligatorisch und testete Grundkompetenzen in den Naturwissenschaften und fachspezifische Terminologie. Die Ergebnisse des Tests flossen in erheblichem Maß (zu 49%) als Kriterium in die Bewertung und Auswahl der besten Bewerbenden ein (vgl. Universität Frankfurt).

Im folgenden Kapitel wird das Pilotprojekt „Fachspezifischer Deutschkurs: Humanmedizin“ der Universitätsmedizin Mainz vorgestellt, das ein Beispiel universitärer Maßnahmen zur Studienförderung internationaler Medizin-Studierender darstellt. Der Kurs zeichnet sich durch einen direkten und individuellen Studienbezug sowie eine integrierte Praxisveranstaltung aus. Somit erhalten die ausländischen Studierenden besondere und anwendungsbezogene Unterstützung.

## 5 Pilotprojekt „Fachspezifischer Deutschkurs: Humanmedizin“

Der „Fachspezifische Deutschkurs: Humanmedizin“, wie er offiziell im Universitätssystem bezeichnet wird, ist ein Pilotprojekt im Rahmen des LOB-Projekts (vgl. Kap.1), finanziert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Die dadurch entstandene Projektstelle und der medizinspezifische Deutschkurs ist demnach Bestandteil des Schwerpunkts Internationalisierung von MOBIL – Medizinstudium für Outgoings, Bildungsausländer, Incomings sowie Internationalisierung der Lehre (vgl. JGU-b).

Im Folgenden wird zunächst auf die Rahmenbedingungen und die Zielgruppe eingegangen (Kapitel 5.1), die die Konzeption des Kurses beeinflusst haben. Daran anschließend wird das Konzept in Auszügen vorgestellt (Kapitel 5.2) und im darauffolgenden Kapitel (5.3) evaluiert.

### 5.1 Rahmenbedingungen und Zielgruppe

An der Johannes Gutenberg-Universität sind etwas mehr als 31.000 Studierende (vgl. JGU-e) eingeschrieben, davon waren im WS 2017/2018 12% ausländischer Herkunft (vgl. JGU-c<sup>11</sup>). Der größte Anteil der knapp 4.000 internationalen Studierenden kommt aus Europa, was sich nicht zuletzt auf die gut ausgebauten Hochschulkooperationen im Rahmen des Erasmus-Programms zurückführen lässt (vgl. JGU-d). Humanmedizin stellt nach wie vor ein attraktives Studienfach an der JGU dar. Dies belegen zum einen die Zahlen der insgesamt fast 3.400 eingeschriebenen Studierenden (vgl. JGU-f.), zum anderen die der ausländischen Studienbewerbenden. Der Großteil kommt aus Syrien und bewirbt sich meist mit dem Wunsch, Medizin zu studieren (vgl. JGU-c). Die verpflichtende Ausländerquote der Medizinischen Fakultät der JGU liegt bei 5% (ebd.). Darüber hinaus kommen jedes Jahr im Rahmen des Erasmus-Austausches im Schnitt 10–15 internationale Medizin-Studierende höheren Semesters (sprich 5.–10. Semester, klinischer Bereich<sup>12</sup>) für ein oder zwei Semester an den Fachbereich 04 der JGU (vgl. Rentschler). Bisher kamen die Studierenden hauptsächlich aus Italien, Spanien, Frankreich, Polen

.....  
11 Die Zahlen für 2019 liegen noch nicht vor.

12 Zum genauen Aufbau des Medizinstudiums an der JGU vgl. <https://www.studium.uni-mainz.de/staatsexamen-medicin/#Studienaufbau> und die aktuelle Studienordnung (<https://www.uni-mainz.de/studlehr/ordnungen/StO-Medizin-Aktuell.pdf>, Letzter Zugriff am: 26.09.19).

und Rumänien. In dieser Zeit besuchen sie im Schnitt acht bis zehn reguläre Vorlesungen, Seminare und praktische Kurse pro Semester, aus den von ihnen gewählten Fachrichtungen (v.a. Gynäkologie, Pädiatrie, Innere Medizin) zum Semesterende jeweils eine Prüfungsleistung zu erbringen ist. Die Veranstaltungen werden im sog. *Learning agreement* festgehalten, was u.a. das Wiederholen einer Prüfung an der Zieluniversität bei Nichtbestehen ausschließt und ggf. an der Heimatuniversität nachgeholt werden muss. Das Medizinstudium sowie die Prüfungen, die meist in Form einer schriftlichen Multiple-Choice-Klausur oder auch mündlich stattfinden, sind an der JGU ausschließlich auf Deutsch. Bisher war ein Sprachniveau auf mindestens Stufe B1 als Aufnahmebedingung<sup>13</sup> bei Erasmus-Studierenden vorausgesetzt (vgl. ebd.). Leider war in den letzten Jahren allgemein unter den internationalen Studierenden der Medizinischen Fakultät des Fachbereichs 04 eine insgesamt eher schlechtere Studienbilanz zu beobachten, d.h. sie erzielten meist schlechtere Prüfungsergebnisse, bestanden Prüfungen nicht oder brachen sogar vorzeitig ihr Studium ab (vgl. ebd.) Darüber hinaus kamen häufig Rückmeldung seitens der Ärztinnen/Ärzte bzw. Dozierenden, dass v.a. die mündliche Kommunikation mit diesen Studierenden aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse bzw. Fachsprachlichkeit erschwert sei, was u.a. das Durchführen der praktischen Kurse mit Patientenkontakt kaum möglich machte. Der fachspezifische Deutschkurs sollte dem entgegenwirken. Die Thematisierung der Besonderheiten der medizinischen Kommunikation und Vermittlung fachspezifischer Deutschkenntnisse stellten den Ausgangspunkt dieses Angebots dar. Somit sollten z.B. Kommunikationsschwierigkeiten im Krankenhaus und im Patientenkontakt vorgebeugt werden. Der Kurs war fakultativ von den Erasmus-Studierenden für ein Semester belegbar und fand zwei Mal wöchentlich à 90 Minuten statt (4 SWS), unter Vergabe von 6 ECTS nach erfolgreicher Teilnahme. Dies setzte eine regelmäßige Anwesenheit im Unterricht und der Praxisveranstaltung sowie die bestandene schriftliche Prüfung voraus.

.....  
 13 Im Zuge der Projektmaßnahmen wird seit dem WS 2018/19 zur Aufnahme ein Sprachniveau von B2 (GER) verlangt. Der Studienbeginn ist zwar weiterhin mit B1-Niveau möglich, wobei die Studierenden in diesem Fall verpflichtend den medizinspezifischen Deutschkurs im Semester besuchen müssen.

## 5.2 Das Kurskonzept

Dieser fachspezifische Sprachkurs war als studienbegleitende Maßnahme im Bereich Humanmedizin ausgelegt und wurde ab dem WS 2017/2018 jedes Semester angeboten. Die Zahlen der Kursteilnehmenden (im folgenden TN) schwankte stark zwischen acht im ersten Semester und zwanzig TN im WS 2018/2019. Im Sommersemester 2019 waren es deutlich weniger (nur zwei TN), da insgesamt auch weniger Erasmus-Studierende an der JGU studierten.

Am ersten Kurstag wurde den Kursteilnehmenden ein von mir erstellter Fragebogen ausgeteilt, der neben der Kursbelegung an der Universitätsmedizin u.a. auch bisherige Sprachlernerfahrung, Problemfelder im Deutschen sowie Wünsche und Erwartung an den Kurs beinhaltete. Darüber hinaus nahmen die Kursteilnehmenden im Vorfeld auch, wie eingangs beschrieben, an der Einstufung für die Teilnahme an einem allgemeinsprachlichen Deutschkurs am ISSK teil. Diese Ergebnisse gaben Auskunft über das derzeitige Sprachniveau der TN. Beides diente als Grundlage für einen bedarfs- und zielgruppenorientierten Unterricht, der die mündliche Kommunikation und die ärztliche Gesprächsführung fokussierte, dennoch alle vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) beinhaltete. Es werden u.a. in Rollenspielen typische Redemittel eingeübt, wobei auch auf interkulturelle Unterschiede und Besonderheiten (z.B. im Umgang mit Patientinnen/Patienten oder Vorgesetzten) eingegangen wird.

Angesichts der bevorstehenden Änderung der Approbationsordnung und des *Masterplan Medizinstudium 2020* (vgl. Masterplan Medizinstudium), der einen stärkeren Fokus auf Kommunikationskompetenzen und vermehrt kompetenzorientierte Aufgaben beinhaltet, wurde der erhöhte Bedarf an einer insgesamt praxis- und handlungsorientierten Lehre deutlich. Diese Aspekte wurden mit dem erarbeiteten Konzept berücksichtigt.

Darüber hinaus erhielten die TN einen Einblick in das deutsche Gesundheitssystem. Mithilfe des AMBOSS-Portals (vgl. AMBOSS), das deutschlandweit als digitales Nachschlagewerk und Lernprogramm im Bereich Medizin genutzt wird und den dort hinterlegten Informationen sowie Prüfungsfragen u.a. auch Mainzer Dozierender, hatten die TN die Möglichkeit zur konkreten Prüfungsvorbereitung. Für den Unterricht wurde das *Lehrwerk Menschen im Beruf: Medizin B2/C1* verwendet, das thematisch die wichtigsten Handlungsfelder und Bereiche einer Medizinerin/eines Mediziners abdeckt. Die Bearbeitung der einzelnen Lektionen verlief hierbei nicht zwangsläufig chronologisch,

sondern richtete sich eher nach den von den TN belegten Seminaren bzw. Fachrichtungen. Je nach Bedarf und Thema wurde Zusatzmaterial eingesetzt wie z.B. Videos, Arbeitsblätter zu bestimmten Themen (auch als Hausaufgabe) und Materialien aus der Praxis (z.B. ausgefüllte Überweisungsträger, Anamnesebogen bei Erstaufnahme). Die Unterrichtssprache war ausschließlich Deutsch, wobei bei Verständigungs- oder Verständnisschwierigkeiten auch gelegentlich auf Englisch zurückgegriffen werden musste.

Des Weiteren war im Rahmen dieses Kurses ein separater Praxistag gegen Semesterende eingeplant, an dem die Studierenden das Gelernte in simulierten Situationen aus dem medizinischen Alltag praktisch umsetzen sollten. Dieser fand in Zusammenarbeit mit dem Personal der Rudolf Frey Lernklinik<sup>14</sup>, in deren Räumlichkeiten auch der Sprachkurs stattfand, und geschulten Schauspielpatientinnen/-patienten statt. Der praktische Teil kombinierte medizinisches Fachwissen und die fachsprachliche Anwendung des Deutschen in ärztlichen Situationen wie z.B. der Anamnese. Die Studierenden bekamen anschließend seitens des (ärztlichen) Personals der Lernklinik einzeln eine fachliche Einschätzung, seitens der ‚Patientinnen/Patienten‘ eine allgemeine Rückmeldung und durch mich eine Bewertung ihrer sprachlichen Leistungen.

Zum Abschluss des gesamten Kurses fand eine schriftliche Prüfung statt, die alle Fertigkeiten, bis auf die Fertigkeit Sprechen testet und war thematisch auf die im Semester individuell durchgenommenen Lektionen und Bereiche abgestimmt. Die verschiedenen Aufgabentypen (u.a. produktive Schreibaufgaben) sowie die -anzahl zeigten sich in der vorgegebenen Zeit von 90 Minuten als machbar. Der Notendurchschnitt lag semesterübergreifend bei ca. 1,85 (bei einem Notenschlüssel von 50 Punkten = 4,0). Das sonst übliche Bewertungssystem (60% = ‚bestanden‘ also eine 4,0) wurde hier bewusst nicht verwendet. Zum einen sind die Ergebnisse des Deutschkurses nicht studienrelevant, zum anderen sollte mit einer somit besseren Note die Studienmotivation gesteigert bzw. der Mehraufwand durch den Kursbesuch ‚belohnt‘ werden.

Der Kurs ist inzwischen im Vorlesungsverzeichnis bzw. universitätsinternen elektronischem System (Jogustine) erfasst und war ab dem Wintersemester 2018/2019 auch für Gasthörerinnen/Gasthörer zugänglich.

.....  
14 Die Rudolf Frey Lernklinik (Gebäude 508) liegt auf dem Campus der Universitätsmedizin Mainz. Die Räumlichkeiten der Lernklinik werden unter der Woche von Medizinstudierenden für das Einüben praktischer medizinischer Tätigkeiten (z.B. sonografieren) und für „Trainings von Hard und Soft Skills für den ärztlichen Beruf“ genutzt und sind multimedial modern ausgestattet.

### 5.3 Evaluation des Konzeptes

Zur Evaluierung des ersten Kurses wurde durch das *Zentrum für Qualitätssicherung* (ZQ) an der JGU die allgemeine online-Umfrage zur Zufriedenheit der internationalen Studierenden mit spezifischen Fragen zum Medizin-Fachsprachkurs durchgeführt. Außerdem fanden innerhalb des Kurses Feedbackrunden statt. Die Ergebnisse fielen durchweg positiv aus und bestätigten das Fortführen des Kurses. Eine weitere veranstaltungsinterne Evaluation bestätigte ferner zum einen den Einfluss der Sprache auf die ‚medizin-praktische Performance‘, zum anderen einen Kompetenzzuwachs in der Selbst- und Fremdeinschätzung vor und nach dem Praktikum.

Dennoch gibt es einige Aspekte, die die Konzeption erheblich erschweren. Dies betrifft zuerst die Informationen über die Rahmenbedingungen und die Zusammensetzung der Zielgruppe. Die einzigen Anhaltspunkte vor Beginn des ersten Kurses waren der Zeitumfang von vier SWS und das zur Studienbewerbung vorausgesetzte Sprachniveau von B1. Eine vorgeschaltete Bedarfsanalyse war zeitlich nicht durchführbar. Die Gründe dafür sind u.a. die Aufnahmebedingungen und der formalen Anmeldeprozess bei Erasmus-Studierenden, das erst in der ersten Woche der Vorlesungszeit (und teilweise auch darüber hinaus) abgeschlossen ist. Des Weiteren ist das vorausgesetzte und bei der Anmeldung angegebene Sprachniveau nicht verifizierbar. Ebenso liegen allgemeine Informationen zu den TN (wie Herkunftsland, Muttersprache, Studienfortschritt u.a.), die konkrete Teilnehmendenzahl und die *Learning agreements*, aus denen, wie bereits in Kapitel 5.1 erwähnt, die Kurswahl der Studierenden hervorgeht ebenfalls bedingt durch die späten Anmeldezeiten an der Universität erst sehr spät vor. Außerdem findet die Einstufung am ISSK für die allgemeinsprachlichen Deutschkurse und die damit verbundene Kurszuteilung erst vor Ort in Mainz (meist zu Semesterbeginn) statt, so dass sprachlich, inhaltlich und auch zeitlich der Kurs noch kurzfristig angepasst werden muss bzw. dies erst dann möglich ist. Dies fordert eine hohe Flexibilität seitens der Lehrkraft. Die Anpassungen finden u.a. auf Grundlage der (Unterrichts-)Erfahrungen der vorangegangenen Semester statt, jedoch wird bspw. der Zeitplan, die konkreten Inhalte (Lektionen), das Material und das methodische Vorgehen jedes Semester erneut überdacht und der aktuellen Zielgruppe bestmöglich anpasst.

Eine große Herausforderung stellt dabei das uneinheitliche Sprachniveau der TN dar. Wie oben beschrieben, ist nicht bekannt, ob die TN tatsächlich

über mindestens B1-/B2- bzw. das von ihnen angegebene Niveau verfügen. Diese Heterogenität ist im Vorfeld nicht abzusehen und im Unterricht, trotz Binnendifferenzierung, oft nicht auffangbar.

Dies hatte auch Einfluss auf die, bereits in Kapitel 5.2 erwähnte Wahl des Lehrwerks. Wegen des vorauszusetzenden Ausgangsniveaus von B1 (GER) war vorerst die Überlegung *Menschen im Beruf: Pflege B1* als Kursbuch einzusetzen. Aufgrund der dort für die Berufsgruppe Pflege zugeschnittenen Lektionsinhalte und die sich unterscheidenden Tätigkeitsfelder, erschien die Ausgabe für die Mediziner als geeigneter. Diese Wahl, trotz des für die Kursteilnehmenden vermeintlich zu hoch angesetzten Niveaus von B2/C1, erwies sich im Unterricht als gute Grundlage für die Vermittlung medizinischer Fachsprache und Kommunikation im ärztlichen Kontext.

Fachspezifische Deutschkenntnisse werden als Aufnahmebedingung für ein Medizinstudium von den meisten Universitäten nicht verlangt. Der Nachweis allgemeinsprachlicher Sprachkenntnisse (Niveau je nach Universität verschieden) ist ausreichend. Sinnvoll ist es, einen universitätsinternen Sprachtest bspw. online im Rahmen des Bewerbungsverfahrens ablegen zu lassen, was eine aktuelle Spracheinstufung, noch vor Studienbeginn, ermöglichen würde. Dieser müsste u.a. auch fachspezifische Teile beinhalten.

Darüber hinaus war der Besuch eines allgemeinen Deutschsprachkurses für die Studierenden nicht verpflichtend, doch ist im Rahmen des fachspezifischen Kurses eine Kombination aus Allgemein- und Fachsprachenvermittlung zeitlich nicht abdeckbar. Daher ist die während des Semesters parallele Belegung eines solchen Kurses in meinen Augen unbedingt zu empfehlen und auch für den Lernerfolg des Fachkurses von großem Nutzen.

Die unterschiedliche Kursbelegung seitens der Studierenden (Chirurgie, Pädiatrie, Gynäkologie usw.) und deren Fachsemester an der Heimatuniversität stellt die Lehrkraft inhaltlich vor einen Spagat zwischen der Vermittlung fächerübergreifender allgemeiner Medizin-Fachsprache und das für das Studium konkret benötigte medizinische Wissenschaftssprache. Thematisch ist daher manches im Lehrwerk nicht für alle TN passend und muss somit angepasst werden. Eine bedarfsorientierte Unterteilung nach medizinischen Fachbereichen wäre hierfür sinnvoll, wegen der geringen Teilnehmenden- und Stundenzahl sowie der benötigten Lehrkräfte für die jeweiligen ‚Einzelkurse‘ in der Praxis jedoch sehr schwierig durchführbar.



Bezüglich der Teilnehmendenzahl ist eine Mindestanzahl wegen der nicht vorhersehbaren Zahl der Bewerbenden nicht plan- und festlegbar, wobei sich erst ab einer gewissen Gruppengröße (ca. 5–8 TN) der auf kommunikative Handlungskompetenzen ausgelegte Unterricht sowie der extra für Erasmus-Studierende organisierte Praxistag sinnvoll durchführen lässt.

Organisatorisch ist außerdem die Terminlegung für die Abschlussprüfung zu berücksichtigen. Der Termin für die Klausur wurde aufgrund des insgesamt hohen Lernpensums in zeitlicher Abstimmung mit den anderen Prüfungen aus weiteren Seminaren gewählt und sollte nicht auf den letzten Kurstag gelegt werden. Diese Änderung wurde erstmals im Sommersemester 2018 durchgeführt mit der Möglichkeit, die letzte Unterrichtseinheit zur Besprechung der Prüfung zu nutzen. Dies ist m.E. ein sinnvolles Vorgehen, da die TN so abschließend Rückmeldung zur erbrachten Leistung erhalten, wodurch der Lerneffekt gesteigert wird.

Die Teilnahme des Kurses wurde seitens der TN durchgängig als sehr hilfreich und notwendig für ihr Studium eingeschätzt. Es steht dennoch zur Diskussion, ob dieser Sprachkurs im Rahmen eines kurzweiligen Studienaustauschs, der freie Kurswahl bietet, verpflichtend angeboten werden kann. Andererseits setzt die optionale Teilnahme ein gewisses Maß an (Selbst-)Reflexionskompetenz (vgl. Ersch 2017: 1) hinsichtlich des eigenen Bedarfs und der Notwendigkeit zum Studienerfolg voraus. Des Weiteren gaben alle Studierenden bei der Evaluation zu Semesterende an, dass der Umfang von vier SWS „genau richtig“ war. Während des Erasmus-Aufenthalts werden, wie in Kapitel 5.1 beschrieben, meist viele Kurse belegt, sodass ein Mehraufwand seitens der Studierenden nicht möglich oder gewünscht ist. In Anbetracht der großen Komplexität der medizinischen Fachsprache und Kommunikation sowie der Diversität der Studierenden ist jedoch fraglich, inwieweit ein Sprachkurs von vier SWS der Vermittlung der für das Medizinstudium benötigten fachspezifischen Deutschkenntnisse gerecht werden kann; das Erreichen des B2-/C1-Niveaus innerhalb eines Semesters ist unter diesen Umständen nicht machbar.

Diese Tatsachen sprechen in meinen Augen für die Etablierung studienvorbereitender Maßnahmen. Dies könnte im Vorfeld an das geplante Auslandsstudium bereits an der Heimatuniversität erfolgen oder an der deutschen bzw. Ziel-Universität z.B. in Form eines Propädeutikums (nach Zulassung) angeboten werden (vgl. Kapitel 4). Die ab Sommer 2020 stattfindende *International*

*German Language School* (vgl. ZWW) an der JGU könnte bei der Etablierung fachspezifischer Deutschkurse eine konkrete Möglichkeit schaffen, vor Studienbeginn im Rahmen von Intensivkursen studienfachbezogene Sprachkenntnisse zu erwerben. Als zeit- und ortsungebundene Alternative wäre ein Kursangebot im Blended-Learning-Format, sowohl studienvorbereitend als auch studienbegleitend denkbar. Die Erstellung eines solchen studienbegleitenden Konzepts sowie den dementsprechenden Inhalten auf der Lernplattform *Moodle* erfolgte im Rahmen meiner Masterarbeit, deren Erprobung in der Praxis geplant ist. Diese Kursform ermöglicht durch eine (medien-)didaktisch sinnvolle Aufbereitung der Lerninhalte und mithilfe neuer Medien noch vor Kursbeginn Lernanreize zu schaffen und die Vorteile der Online- und Präsenzlehre zu verknüpfen und zu nutzen. Diese Einschätzung wurde durch die Auswertung der Frage, wann der medizinspezifische Kurs im Idealfall angeboten werden sollte, seitens der TN bestätigt, da diese im Rahmen der Evaluationen Interesse an vergleichbare Angebote neben „studienbegleitend“, „vorab an der JGU“ oder „zuvor an der Heimatuniversität“ bekundeten.

Eine weitere Überlegung in diesem Zusammenhang ist, für die Studierenden, die mehr als ein Semester an der JGU bleiben, einen weiterführenden Kurs während des (zweiten) Semesters anzubieten; auch dieser Wunsch wurde seitens der TN geäußert.

Des Weiteren erscheint es sinnvoll, dem medizinspezifischen Fachsprachkurs ein *Interkulturelles Training*<sup>15</sup> anzuschließen oder es zu integrieren. Damit soll den internationalen Studierenden auch kulturell bedingte Unterschiede im Bereich der Medizin v.a. im Umgang mit Patientinnen und Patienten, Angehörigen und Kolleginnen und Kollegen vertiefend vermittelt werden und auf eventuelle Schwierigkeiten in der Praxis (z.B. Praktikum, Famulatur, Praktisches Jahr) eingegangen und diesen vorgebeugt werden. Für ein umfassendes Angebot und eine optimale Unterstützung internationaler Studierender ist m.E. die Kooperation mit dem an die Lernklinik angebotenen *Skills Lab* zur Unterstützung und Einübung praktischer Tätigkeiten und mit der Medizin-Fachschaft zur Betreuung seitens deutscher Studierender hilfreich. Im Wintersemester 2018/2019 konnte dies ansatzweise umgesetzt werden. Den Erasmus-Studierenden konnte dadurch geholfen werden, sich in das deutsche

.....  
 15 Beispiel eines ausgearbeiteten interkulturellen Trainings speziell für diese Zielgruppe siehe Jehle (2018): Interkulturelles Training für ausländische Fachkräfte in Deutschland (unveröffentlichtes Manuskript).

Studiensystem besser einzufinden und auch die Motivation und der Studienerfolg konnte gesteigert werden. Dies ist m.E. essentiell wichtig, wenn man bedenkt, dass ein vorzeitig abgebrochenes (Auslands-)Semester bzw. Studium nicht nur die persönliche Motivation mindert und ggf. das Studium verlängert (vgl. Hartmann 2014: 12), sondern sich auch negativ auf die Platzvergabe anderer Erasmus-Kandidatinnen und Kandidaten auswirkt (vgl. Rentschler). Darüber hinaus hat ein ineffizientes Studium langfristig einen Rückgang von Erasmus-Studierenden zur Folge (vgl. ebd.), was das Fortführen bzw. eine feste Etablierung eines fachspezifischen Deutschkurses bekräftigt.

Bei der Konzipierung eines solchen Kurses bzw. studienvorbereitender und -begleitender Kursangebote inklusive Praxistag darf der Kostenfaktor nicht außer Acht gelassen werden. Nur mit ausreichender Kostendeckung u.a. für qualifizierte Lehrkräfte, medizinisches Personal und geschulte Schauspielpatientinnen/-patienten kann die Planung erfolgreich und nachhaltig umgesetzt werden.

## 6 Fazit und Ausblick

Im Rahmen dieses Artikels wurde deutlich, dass die Etablierung fachsprachlicher Fremdsprachenkurse v.a. im Bereich Medizin notwendig ist, um der Komplexität der fachspezifischen Kommunikation gerecht zu werden. Die Beherrschung dieser stellt eine unabdingbare Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz im Arbeitsalltag dar und lässt sich auf andere Fachbereiche übertragen. Sprachliche Defizite mindern somit den Studienerfolg und sind unter Umständen sogar die Ursache für einen Studienabbruch. Zu beachten ist dabei die bedarfsgerechte Kurskonzeption, die auf die konkreten Bedürfnisse der Studierenden unter Berücksichtigung der Studienanforderungen abgestimmt sein muss. Die Erfahrungen aus den vorherigen Semestern und die Evaluierung des Kurses bieten hierfür eine gute Grundlage und helfen bei der Weiterentwicklung und Verbesserung des Konzepts.

Darüber hinaus ist m.E. eine Anpassung der Kurs- und Prüfungsformate hinsichtlich einer allgemeinen Unterscheidung der Zielgruppen im Kontext Medizin in Erwägung zu ziehen. Folgende Gruppen lassen sich differenzieren:

- Ausländische Studierende/Promovierende, die einen Teil ihrer medizinischen Ausbildung in Deutschland, beispielsweise im Rahmen von Erasmus, absolvieren (unterschiedliches Niveau der Deutschkenntnisse)
- Ausländische Studierende (mit ausländischem Schulabschluss), sog. ‚Bildungsausländer/innen‘, die ihr komplettes Medizinstudium in Deutschland absolvieren und dadurch später Arbeitsmöglichkeiten in Deutschland haben werden (meist solide Deutschkenntnisse, aber allgemeinsprachlich)
- Ausländische Studienbewerbende, die nach Deutschland kommen und dort ein Medizinstudium absolvieren möchten (ohne vorherige Deutschkenntnisse)

Zur Umsetzung erfolgreicher Sprachkurse für medizinische Zielgruppen würde sich eine Ausweitung von Weiterbildungsmöglichkeiten/-angeboten für Lehrkräfte positiv auswirken. Mit einer besseren fachlichen Dozierendenförderung und einer entsprechenden Vergütung bzw. Schaffung fester Arbeitsstellen wären auch mehr und dauerhafte Kursangebote möglich. Die gezielte Förderung (fachsprachlich und kulturell) internationaler Studierender könnte darüber hinaus eine gute Grundlage hinsichtlich des in Deutschland herrschenden Fachkräftemangels, gerade auch im Gesundheitsbereich (vgl. Fachkräfteengpassanalyse der Bundesagentur für Arbeit 2019) schaffen und so nach Beendigung des Studiums den Zugang zum Arbeitsmarkt in Deutschland erleichtern.

Es wurde außerdem aufgezeigt, dass fachsprachspezifischer/berufsorientierter Fremdsprachenunterricht (nicht nur im Bereich Medizin) unerlässlich ist. Studienbegleitende fachsprachliche (Deutsch-)Kurse bieten die Möglichkeit sich parallel fachliche und sprachliche Kompetenzen anzueignen und finden direkte Anwendung im Studium. Die hohe Komplexität und der Umfang von Fachsprachen kann durch (zusätzliche) studienvorbereitende Kurse aufgefangen werden. Sie stellen keineswegs einen Zeitverlust für das Studium dar, sondern ein sinnvolles Angebot und eine effektive studienfördernde Maßnahme zur Vermittlung fachspezifischer Sprachkompetenzen und zur Sicherung des Studienerfolgs ausländischer (Erasmus-)Studierender jeglichen Fachbereichs. Somit begünstigen die vorgestellten Kursangebote die Internationalisierungsbestrebungen der Universität.

## Bibliografie

- BECHMANN, S. (2014): *Medizinische Kommunikation. Grundlagen der ärztlichen Gesprächsführung*, Tübingen: Narr Franke Attempto Verlag.
- BEIER, R. (1980): *Englische Fachsprache*, Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.
- BUHLMANN, R. & FEARNs, A. (2000): *Handbuch des Fachsprachunterrichts*, Tübingen: Narr.
- EFING, C. (2014): „Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht“, in: *Info DaF* 4: 415–441, abrufbar unter: [http://www.daf.de/downloads/InfoDaF\\_2014\\_Heft\\_4.pdf#page=3&view=Fit](http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2014_Heft_4.pdf#page=3&view=Fit), letzter Zugriff am 26.09.19.
- ERSCH, C.M. (2017): „Die Bedeutung der Reflexionskompetenz in der Hochschuldidaktik am Beispiel chinesischer Lernender“, in: GREIN, M. & ERSCH, C.M. (Hrsg.): *Neue methodische Ansätze im DaF-Unterricht. Band 3*, Mainz: Salonlöwe Verlag Edition Wissenschaft: 1–22.
- GREIN, M. (2018): „Förderung der Sprachkompetenz an Hochschulen. PHILIS – Studieren im Philosophicum“, in: REGIER, K. (Hrsg.): *Innovative Methoden zur Förderung der Sprachkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer Verlag: 251–279.
- HARTMANN, D. (2014): *Die Förderung der Aneignung der akademischen Wissenschaftssprache DaF bei internationalen Studierenden mittels einer Online-Lernplattform. Eine Bedarfsanalyse*, Berlin: Dissertation.
- HOFFMANN, L. (1984): *Kommunikationsmittel Fachsprache – Eine Einführung*, Berlin: Akademie-Verlag.
- LANGER, T. & SCHNELL, M.W. (2009): „Einführung“, in: DERS (Hrsg.): *Das Arzt-Patient-Patient-Arzt-Gespräch*, München: Hans Marseille Verlag: 7–13.
- ROELCKE, T. (2005): *Fachsprachen*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- SCHRIMPF, U. & BAHNEMANN, M. (2009): *Deutsch für Ärztinnen und Ärzte. Kommunikationstraining für Klinik und Praxis*, Heidelberg: Springer-Verlag.
- SYDOW, M., TÖBBE, S. & STASCHEN, H. (2004): *Handbuch Studium und Praktikum im Ausland*, Frankfurt am Main: Eichborn AG.

## Internetquellen

- AMBOSS-Portal, verfügbar unter <https://www.miamed.de/amboss>, letzter Zugriff am 26.09.19.
- BAMF (2017): Konzept für das Spezialmodul „Akademische Heilberufe“, abrufbar unter: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/ESFBAMFProgramm/Deutschfoerderung45a/konzept-akademischeheilberufe.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/ESFBAMFProgramm/Deutschfoerderung45a/konzept-akademischeheilberufe.pdf?__blob=publicationFile), letzter Zugriff am 26.09.19.

- Bundesagentur für Arbeit (Juni 2019): Fachkräfteengpassanalyse, abrufbar unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Footer/Top-Produkte/Fachkraefteengpassanalyse-Nav.html>, letzter Zugriff am 26.09.19.
- Bundesagentur für Arbeit – Fördermöglichkeiten, abrufbar unter: <https://www.arbeitsagentur.de/karriere-und-weiterbildung/foerderung-berufliche-weiterbildung>, letzter Zugriff am 26.09.19.
- Charité International Academy: Studienkolleg, M-Kurs, abrufbar unter: <https://academy.charite.de/kursangebot/>, letzter Zugriff am 25.09.19.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD): Studienangebote in deutscher Sprache, abrufbar unter: <https://www.daad.de/deutschland/studienangebote/studiengang/de/?a=result&q=&degree=&courselanguage=1&locations=&admissionsemester=&sort=name&page=1>, letzter Zugriff am: 26.09.2019.
- Fachsprachenprüfung, abrufbar unter <https://deutsch-fuer-aerzte.de/fachsprachpruefung>, letzter Zugriff am 26.09.19.
87. Gesundheitsministerkonferenz 2014 am 26./27. Juni 2014 in Hamburg, TOP 7.3 *Eckpunkte zur Überprüfung der für die Berufsausübung erforderlichen Deutschkenntnisse in den akademischen Heilberufen*, abrufbar unter: [https://www.gmkonline.de/documents/TOP73Bericht\\_P\\_Oeffentl\\_Bereich.pdf](https://www.gmkonline.de/documents/TOP73Bericht_P_Oeffentl_Bereich.pdf), letzter Zugriff am 25.09.19.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER), abrufbar unter: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/101.htm>, letzter Zugriff am 26.09.19.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Medizin: erstellt von telc, abrufbar unter [https://www.telc.net/fileadmin/user\\_upload/Broschueren/ger\\_poster\\_medizin.pdf](https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Broschueren/ger_poster_medizin.pdf), letzter Zugriff am 25.09.19.
- Informationsportal der Bundesregierung zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen (2018), abrufbar unter: <https://www.anererkennung-in-deutschland.de/tools/berater/de/berater/result/412/mainz/rheinland-pfalz>, letzter Zugriff am 25.09.19.
- JGU: Internationalisierung, abrufbar unter: [http://www.uni-mainz.de/universitaet/30\\_DEU\\_HTML.php](http://www.uni-mainz.de/universitaet/30_DEU_HTML.php), letzter Zugriff am 26.09.19.
- JGU-a: ISSK – Studienbegleitende Deutschkurse, abrufbar unter: <https://www.issk.uni-mainz.de/deutsch-als-fremdsprache/studienbegleitende-deutschangebote/>, letzter Zugriff am 26.09.19.
- JGU-b: LOB, abrufbar unter: <http://www.lob.uni-mainz.de/fachbereich-04-universitaetsmedizin/>, letzter Zugriff am 26.09.19.
- JGU-c: Stabsstelle Planung und Controlling – Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Zahlen (2018), abrufbar unter: [https://www.puc.verwaltung.uni-mainz.de/files/2018/05/JGU\\_in\\_Zahlen\\_2018\\_01.pdf](https://www.puc.verwaltung.uni-mainz.de/files/2018/05/JGU_in_Zahlen_2018_01.pdf), letzter Zugriff am 26.09.19.
- JGU-d: Stabsstelle Planung und Controlling Statistiken – Zahlenspiegel 2016, abrufbar unter: [https://www.puc.verwaltung.uni-mainz.de/files/2018/03/Zahlenspiegel\\_2016.pdf](https://www.puc.verwaltung.uni-mainz.de/files/2018/03/Zahlenspiegel_2016.pdf), Stand: 24.08.2018.
- JGU-e: Über die JGU, abrufbar unter: <https://universitaet.uni-mainz.de/>, letzter Zugriff am 26.09.19.

- JGU-f: Universitätsmedizin, Daten und Fakten, abrufbar unter: <http://www.unimedizin-mainz.de/ueber-uns/daten-fakten.html>, letzter Zugriff am 26.09.19.
- Landesärztekammer Rheinland-Pfalz: Fachsprachen- und Kenntnisprüfung. Abrufbar unter: <http://www.laek-rlp.de/aerzteservice/fachsprachen--und-kenntnispruefung/index.php>, letzter Zugriff am 25.09.19.
- Lernklinik, abrufbar unter <http://www.unimedizin-mainz.de/lernklinik/startseite/uebersicht.html>, Letzter Zugriff am: 26.09.19.
- Masterplan Medizinstudium 2020, abrufbar unter [https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/4\\_Pressemitteilungen/2017/2017\\_1/170331\\_Masterplan\\_Beschlusstext.pdf](https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/4_Pressemitteilungen/2017/2017_1/170331_Masterplan_Beschlusstext.pdf), letzter Zugriff am 26.09.19.
- Studienordnung Medizin, abrufbar unter: <https://www.uni-mainz.de/studlehr/ordnungen/StO-Medizin-Aktuell.pdf>, letzter Zugriff 26.09.2019.
- Studieren in Deutschland (2019): 5 Gründe für ein Studium in Deutschland. Abrufbar unter: [https://www.study-in-germany.de/de/studium-planen/5-gruende-fuer-dein-studium-in-deutschland\\_70674.php](https://www.study-in-germany.de/de/studium-planen/5-gruende-fuer-dein-studium-in-deutschland_70674.php), letzter Zugriff 26.09.2019.
- Studium der Medizin an der JGU, abrufbar unter <https://www.studium.uni-mainz.de/staatsexamen-medizin/#Studienaufbau>, letzter Zugriff 26.09.2019.
- Sprachzentrum Profil: Deutschkurse für Mediziner, abrufbar unter: <https://www.sprachzentrum-profil.de/deutschkurse/deutsch-fuer-mediziner/>, letzter Zugriff am 25.09.19.
- telc-a: Language tests: Deutsch-Prüfungen für Ärztinnen und Ärzte. Abrufbar unter: <https://www.telc.net/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/filter.html>, letzter Zugriff am 26.09.19.
- telc-b: Language tests (2017): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Kann-Beschreibungen für Medizinerinnen und Mediziner. Abrufbar unter: [https://www.telc.net/fileadmin/user\\_upload/Broschueren/ger\\_poster\\_medizin.pdf](https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Broschueren/ger_poster_medizin.pdf), letzter Zugriff am 25.09.2019).
- Universität Ulm: Fachsprachkurse, abrufbar unter: <https://www.uni-ulm.de/misc/uulm-pro-mint-med/themen-inhalte/massnahmen/internationalisierung/fachsprachkurs-deutsch-fuer-mediziner/>, letzter Zugriff am 25.09.19.
- Universität Frankfurt: Medizin Propädeutikum, abrufbar unter: <https://www.uni-frankfurt.de/43747257/medizin>, letzter Zugriff am 25.09.19.
- SFT: Studierfähigkeitstest, abrufbar unter:
- ZWW (Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung): International German Language School 2020, abrufbar unter: [https://summer.uni-mainz.de/international\\_summer\\_school\\_jgu/german-language-school/](https://summer.uni-mainz.de/international_summer_school_jgu/german-language-school/), letzter Zugriff am 26.09.19.

## Lehrwerke

- HAGNER, V. (2016): *Menschen im Beruf. Pflege B1*, München: Hueber Verlag.
- THOMMES, D. & SCHMIDT, A. (2016): *Menschen im Beruf. Medizin B2–C1*, München: Hueber Verlag.

(FACH-)KOMPETENZEN FÜR LEHRKRÄFTE





## **DIE Methode des Fremdsprachenlernens? – Berücksichtigung von Lernstilen und Einflussfaktoren als Fachkompetenz**

### **1 Einleitung**

Seit dem „Neurotrip“ liest man immer wieder von Methoden, Apps, Lehrmaterialien und Kursen, die absolut gehirngerecht seien (z.B. Neuronation). Die Ergebnisse der Neurowissenschaften zeigen jedoch, dass es DEN gehirngerechten Zugang nicht gibt, sondern Menschen sehr unterschiedlich lernen. Die „richtige“ Lösung für den Sprachunterricht (und jeden anderen Unterricht) ist damit Methodenvielfalt. Meines Erachtens ist das Wissen über die unterschiedlichen Lernstile eine notwendige Fachkompetenz, die vom Lehrenden eine breit gefächerte Methodenkompetenz abverlangt. Die Lehrkraft muss über das Vorhandensein von Lernstilen informiert sein, die zum Teil von ihren eigenen abweichen, und flexibel auf unterschiedliche Methoden zurückgreifen können. Im vorliegenden Beitrag werden drei Studien zu Lernvorlieben zusammengeführt, die deutlich machen, dass Lernbiografie (hier gemessen am Faktor Alter) und zum Teil wohl pränatal angelegte Lernstile die Vorlieben beim Lernen bestimmen, es also DIE „gehirngerechte“ Methode nicht geben kann.

Zunächst wird knapp auf den Faktor „Lernbiografie“ eingegangen, um dann auf die durchaus strittig betrachteten Lernstilklassifikationen einzugehen. Es ist bei der Darstellung der Ergebnisse auch nicht auszumachen, ob die Vorlieben auf Lernbiografie oder Lernstil zurückzuführen sind, so dass eine eindeutige Abgrenzung nicht möglich ist. Es folgt die Auswertung der rein deskriptiven Studie, die deutlich macht, dass Menschen sehr unterschiedliche Lernvorlieben und Einflussfaktoren aufweisen. Abgeleitet werden daraus im letzten Kapitel konkrete Tipps für den (Fremdsprachen)-Unterricht.

## 2 Lernbiografie

Einen großen Einfluss auf bevorzugte Methoden hat die Lernbiografie der Lernenden, die von den schulischen Erfahrungen geprägt und daher oftmals an der Grammatik-Übersetzungs-Methode ausgerichtet ist (vgl. Grein 2018; Grein 2014; 2017). Bekannte Methoden bieten Sicherheit. Vergleicht man die Vorlieben der „älteren“ Lernenden mit denen der „Jüngeren“, sieht man eine Tendenz zur Akzeptanz von zunehmender Handlungsorientierung. Hierzu wurden zwei Studien durchgeführt: eine Umfrage bei „Senioren“ und eine Vergleichsstudie bei Lernenden zwischen 25 und 50 Jahren. Die Daten der 1. Studie wurden von August 2016 bis Mai 2017 erhoben. Die Papier-Fragebögen wurden vor allem an Volkshochschulen mit sog. „Seniorenkursen“ verteilt, gesammelt und postalisch zurückgeschickt. Der Rücklauf umfasste 447 Fragebögen, von denen 439 ausgewertet werden konnten (N=439). Die Daten wurden dann in GrafStat (Ausgabe 2017/Ver 4.428) eingegeben und bearbeitet. Der Fragebogen umfasste Angaben zur Person (Alter, Geschlecht) und zum besuchten Sprachkurs (Sprache). Um die Bearbeitungszeit auf zehn Minuten zu begrenzen, wurde mit 17 Aussagen, die mit einer Likert-Skala (7 Stufen) zu bewerten waren, gearbeitet. Darüber hinaus hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit zu einem freien Kommentar (vgl. Grein 2018). Das Durchschnittsalter lag bei 70 Jahren; die älteste Teilnehmerin war 92 Jahre alt. Englischsprachkurse lagen mit 55,8% an der Spitze, gefolgt von Italienisch mit 29,6% und Französisch mit 7,5%. Das eigentliche Ziel dieser Studie lag in der Beantwortung der Frage, ob spezifische „Seniorenkurse“ notwendig sind (siehe dazu Grein 2018).

Die 2. Studie (August 2017) verwendete einen leicht überarbeiteten Fragebogen, wurde online gestellt und bei der Auswertung die Lernenden berücksichtigt, die zwischen 25 und 59 Jahren waren. Der Rücklauf lag bei 701, berücksichtigt werden konnten 338 Fragebögen (N = 338). Grundsätzlich ist den Studien nicht zu entnehmen, ob die Methodenwünsche auf den spezifischen Lernstil oder die Lernbiografie zurückzuführen sind.

In Bezug auf Grammatik wünschen sich bei der Zielgruppe Ältere 73,8% eine ausführliche und systematische Grammatikerklärung. Traditionelle passive Übungen sollen der Festigung der sprachlichen Strukturen dienen, ehe handlungsorientierte freie Aufgaben gefordert werden. Bei den Jüngeren zeigt sich eine größere Variationsbreite und der Wunsch nach ausführlicher Gram-

matikerklärung nimmt tendenziell etwas ab. Grammatik soll ausführlich und systematisch erklärt werden:

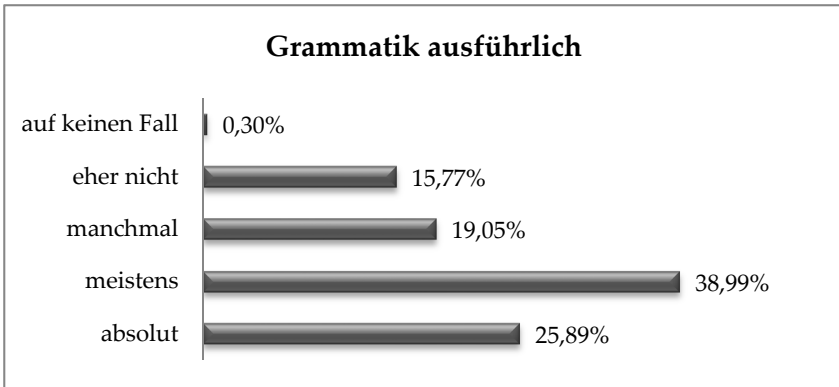


Abb. 1: Vorlieben der 22–59-Jährigen Grammatik

Während „entdeckende“ Grammatikübungen von den Älteren vorwiegend abgelehnt wurden, zeigt sich auch hier eine zunehmende Akzeptanz bei den Jüngeren. Allerdings sind auch hier einige weiterhin skeptisch gegenüber „entdeckender“ Grammatik:

Möchten Sie auch Phasen entdeckender Grammatik?

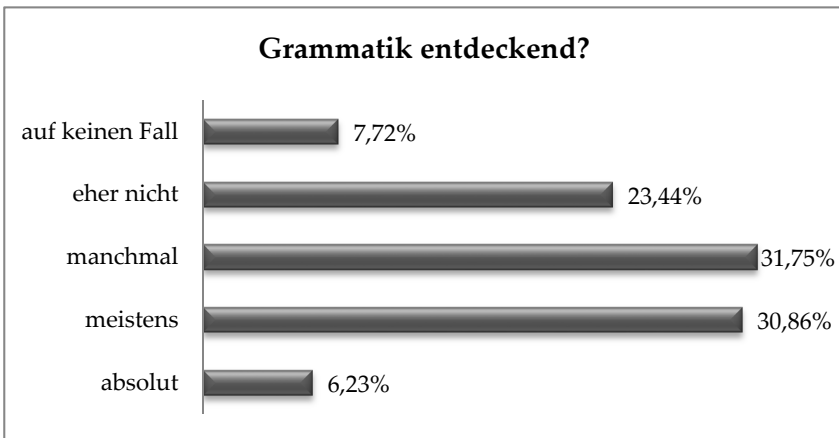


Abb. 2: Vorlieben der 22–59-Jährigen Entdeckende Grammatik

Auch die Rolle der Übersetzung ist lernbiografisch beeinflusst, wobei hier ebenfalls bei den Jüngeren sehr disparate Antworten zu finden sind. Die Zielgruppe der Älteren wünscht sich mehr Übersetzungsaufgaben, sowohl im Bereich der Wortschatzvermittlung als auch bei der Überprüfung sprachlicher Strukturen. 42,6% stimmen der Aussage „Ich fühle mich sicherer, wenn wir Wörter und Sätze auch übersetzen“ ausdrücklich zu (absolut), weitere 23,2% manchmal; lediglich 12% würden gerne auf Übersetzungen verzichten.

Bei den Jüngeren finden sich folgende Verteilungen:

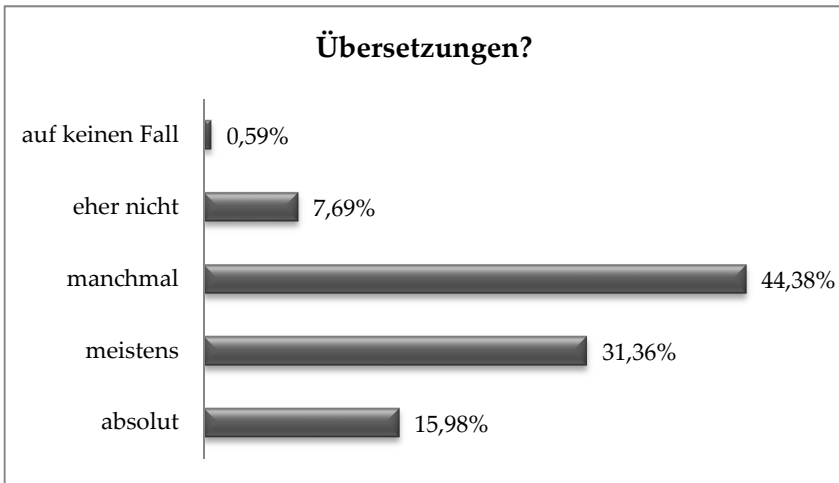


Abb. 3: Vorlieben der 22-59-Jährigen Übersetzung

Während bei den Älteren 42,6% eine Übersetzung als „absolut“ sinnvoll erachteten, waren es bei den Jüngeren nur noch 15,98%. Bei beiden Zielgruppen zeigt sich, dass die „absolute“ Einsprachigkeit nicht gewünscht wird. Wie bereits angesprochen wünschen sich die älteren Lernenden viele festigende passive und semi-passive Übungen, während Rollenspiele von 47,4% und Projekte von 58,1% abgelehnt werden. Hier sind eindeutige Unterschiede zu der Zielgruppe jüngerer Lernender zu verzeichnen, bei der über 80% gerade den Einsatz von Projekten favorisieren. Die Einstellung zu Sprachlernspielen ist bei den älteren Lernenden sehr unterschiedlich („Mögen Sie Sprachlernspiele?“): 42% lehnen Spiele ab, 38,3% hingegen spielen gerne, 19,7% waren neutral. Auch hier wird ein Unterschied zu den jüngeren Lernenden deutlich, die mit

71% den Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht schätzen. Betrachten wir wieder die Einzelauswertungen der jüngeren Lernenden:

Mögen Sie Spiele im Fremdsprachenunterricht?

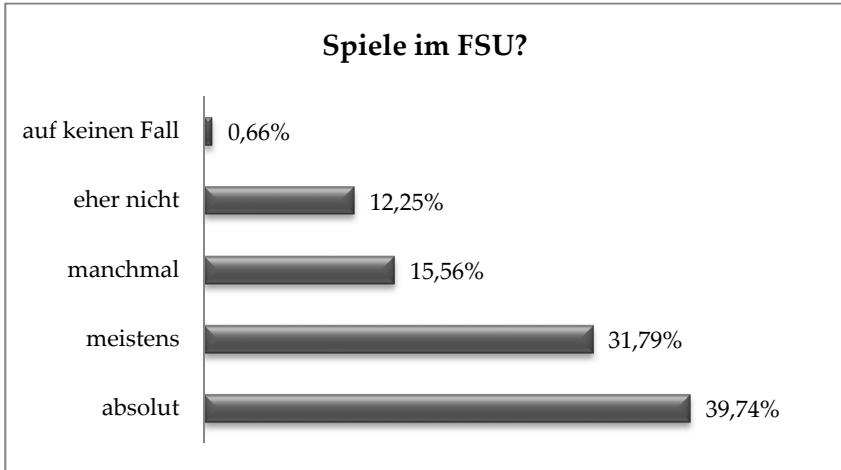


Abb. 4: Vorlieben der 22–59-Jährigen Spiele

Mögen Sie kleinere Projekte im Fremdsprachenunterricht?

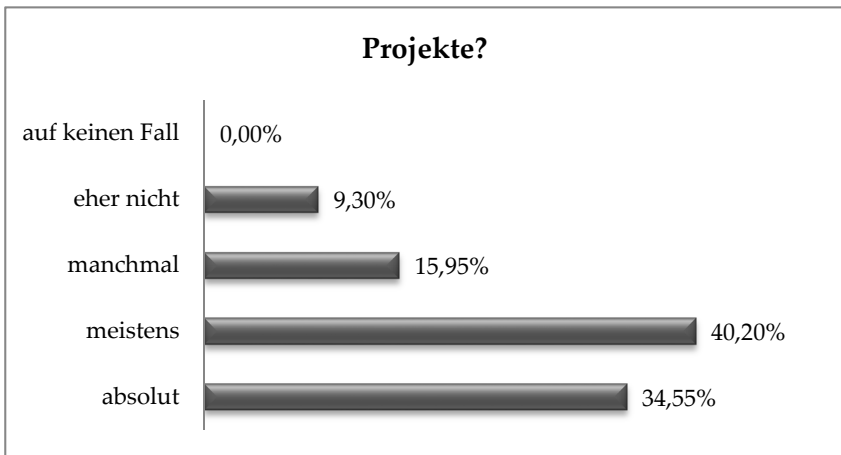


Abb. 5: Vorlieben der 22–59-Jährigen Projekte

Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied: So haben insgesamt 58,1% der älteren Lernenden ‚eher nicht‘ und ‚auf keinen Fall‘ gewählt.

Bei der Zielgruppe der Jüngeren wurde auch nach dem Einsatz von Musik gefragt. Auch hier zeigt sich wiederum, wie unterschiedlich Lernende sind, auch wenn eine grundsätzlich eher positive Einstellung zu finden ist:

Lernen Sie gerne auch mit Musik im Fremdsprachenunterricht?

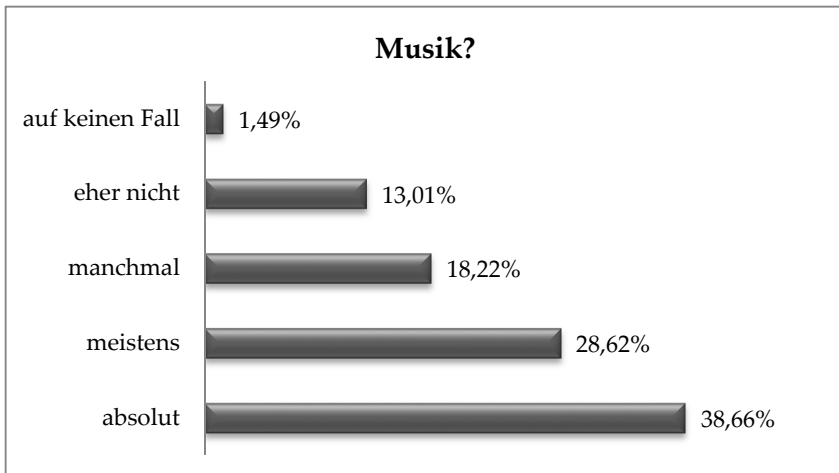


Abb. 6: Vorlieben der 22-59-Jährigen Musik

Die unterschiedlichen Bewertungen der Methoden sind eindeutig nicht nur auf den Faktor Lernbiografie oder Alter zurückzuführen. Während gerade in Deutschland immer wieder Weiterbildungen zu den Lern(er)typen angeboten wurden und werden, sind diese jedoch nur ein kleiner Teil der sog. Lernstile oder *intellectual styles* (vgl. Zhang & Sternberg 2005, 2012), die im nächsten Kapitel fokussiert werden.

### 3 Lernstile

Lernstile sind „intraindividuell relativ stabile, zumeist situations- und aufgabenunspezifische Präferenzen (Dispositionen, Gewohnheiten) von Lernern sowohl bei der Verarbeitung als auch bei der sozialen Interaktion.“ (Grotjahn

2003: 326; vgl. auch Grein 2013: 27–33; Grein 2017; Grein 2018). Im Englischen findet sich der übergeordnete Begriff der *intellectual styles*, den Zhang (2017: ix) definiert als

an encompassing term for such constructs as cognitive styles, learning styles, personality styles, teaching styles, and thinking styles – refer[ing] to people’s preferred ways of processing information and handling tasks.

Offensichtlich sind die meisten Lernstile, also die meisten Präferenzen, pränatal geprägt und entwickeln sich nach der Pubertät, wenn der kognitive Bereich im präfrontalen Cortex entsteht. Geschwister weisen oftmals ganz unterschiedliche Lernpräferenzen auf, auch wenn sie das gleiche soziale Umfeld haben. Lediglich einige Lernstile scheinen dabei veränderbar, bei den anderen handelt es sich um „Persönlichkeitszustände“ (*state-like*) (vgl. Zhang 2017: 7f; Masemann 2015: 12). Einen ausführlichen Überblick über die unterschiedlichen Ansätze und Kritik daran findet sich in Nielsen (2014); auf Deutsch findet man eine umfangreichere Darstellung bei Schupmann (2015). Luo (2015) verfasst seine Dissertation zu Lernstilen im interkulturellen Vergleich (Deutschland–China), trennt dabei aber m.E. nicht konzipiert zwischen Lernstil (relativ fest) und Lernbiografie (veränderbar). Ansonsten wird der Bereich der Lernstilforschung in Deutschland sehr stiefmütterlich behandelt (vgl. auch Masemann 2015: Abstract). Zhang (2017) gibt wohl den komplexesten Überblick. Oxford & Anderson (1995: 203) waren dann diejenigen, die die Lernstile ganz direkt auf die Methoden des Unterrichts übertragen und formulierten:

Learning style is the biologically and developmentally imposed set of characteristics that make the same teaching method wonderful for some and terrible for others. Learning styles have six interrelated aspects: cognitive, executive, affective, social, physiological and behavioural.

Den Beginn der Lernstilforschung wird in der Regel Witkin (1950) zugesprochen. In den 1970er Jahren entstanden erste größere Lernstilmodelle, so zum Beispiel die Modelle nach Kolb (1976; 1984) und Dunn & Dunn (1972), die



auch heute noch oftmals zitiert werden. In der englischsprachigen Literatur wird seit 2005 in Anlehnung an Zhang & Sternberg übergeordnet meist der Terminus *intellectual styles* verwendet. Coffield et al. (2004) konnten vor über 15 Jahren bereits 71 unterschiedliche Ansätze finden, Nielsen (2012) zählte 78 unterschiedliche Klassifizierungen mit insgesamt 208 Messinstrumenten (vgl. Nielsen 2014: 1). Nielsen (2014: 2f.) versucht daraus fünf große Ansätze zu bündeln und differenziert dabei kognitionsorientierte Stiltheorien (z.B. Witkin und Kagan), Theorien mit Fokus auf das konkrete Lernen und Lehren (Dunn & Dunn, Grasha & Riechmann, Vermunt, Oxford), Theorien mit Fokus auf Ansätzen zum Lernen und Lehren (Biggs, Entwistle, Marton & Säljö), Persönlichkeitsorientierte Stiltheorien (Myers-Brigg nach Myers & McCaulley) und schließlich sog. Multiorientierte Stiltheorien (Kolb, Gregorc, Sternberg). Den Weg in die deutsche Forschungswelt hat vor allem der eher untergeordnete Lernstil „Lern(er)typ“ gefunden, der auf Vester (1975) zurückgeht und vornehmlich den bevorzugten Wahrnehmungskanal betrachtet. Dieses Konzept ist umstritten und wird hier nicht weiter behandelt, auch wenn es bei Dunn & Dunn (1972) noch integriert ist.

Für meine Studie herangezogen wurden einzelne Faktoren von Zhang & Sternberg (2005), da hier unterschiedlichste Kategorien Berücksichtigung finden und das Konzept dimensional gegliedert ist (vgl. auch Nielsen 2014: 7). Grundsätzlich lassen sich die einzelnen Kategorien nicht trennscharf voneinander abgrenzen, sondern gehen ineinander über. Dabei wird kontrovers diskutiert, ob sich der Unterricht den lernstilbedingten Vorlieben der Lernenden anpassen soll (sog. *matching*-Ansätze) oder ob ein lernstilfremdes Vorgehen (sog. *stretching*) die Lernstileinschränkungen erweitern kann. Ehrman schrieb bereits sehr früh (1996: 56), dass *learning style mismatches are the root of many learning difficulties*. Grundsätzlich wäre ein *matching* fast nur im Einzelunterricht möglich, so dass Methodenvielfalt die Lösung ist (vgl. Kapitel 4).

Folgende Lernstildimensionen wurden berücksichtigt:

<b>Wunsch nach Struktur</b>	niedrig		hoch
<b>Wunsch nach Komplexität</b>	hoch		niedrig
<b>Wunsch nach Konformität</b>	niedrig		hoch
<b>Wunsch nach Kontrolle</b>	niedrig		hoch
<b>Stilkonstrukte Herangehensweise</b>	vertieft	oberflächlich	auf Erfolg ausgelegt
<b>Berufstyp</b>	künstlerisch	konventionell	sozial
<b>Denkweise</b>	holistisch	analytisch	integrativ
<b>Lebensstil</b>	konkret-willkürlich	konkret-sequentiell	abstrakt-zufällig oder abstrakt-sequentiell
<b>Entscheidungsstil</b>	innovativ		adaptiv
<b>konzeptuelle Herangehensweise</b>	reflektiv		impulsiv
<b>Intellektuelle Herangehensweise</b>	abweichendes Denken		konvergentes Denken
<b>Perzeptueller Stil</b>	feldunabhängig		feldabhängig

Eigene Darstellung nach Nielsen (2014: 7)

Ebenfalls berücksichtigt wurden Kategorien aus dem Lernstilkonzept von Dunn & Dunn (1972), das folgende Lernstildimensionen umfasst:

Konzept	Faktoren (Präferenz für ...)			
Wahrnehmungskanal (= Lern(er)-typen)	auditiv	visuell	taktil	kinästhetisch
psychologisch	analytisch vs. global	reflektiv vs. impulsiv	Hirndominanz	
Umfeld Feldabhängigkeit	Licht	Geräusche	Temperatur	Raum/Sitzplatz
physiologisch	Essen beim Lernen	Tageszeit	Notwendigkeit sich beim Lernen zu bewegen	
emotional	Motivation	Konformität (abweichendes/konvergentes Denken)	Durchhaltevermögen/Ausdauer	Instruktionsvorlieben
Sozialform	Gruppenarbeit	Einzelarbeit	Partnerarbeit oder kleine Gruppen	Nur Lehrender wird akzeptiert

Betrachten wir ausgewählte Kategorien genauer (vgl. Nielsen 2014 & Schupmann 2015):

### Wunsch nach Struktur

An dem linken Ende des Kontinuum befinden sich Lernende, die Abwechslung bevorzugen. Feste Strukturen empfinden sie auf Dauer als langweilig. Am anderen Ende des Kontinuums stehen Lernende, die Sachverhalte geordnet, also mit fester Struktur betrachten möchten. Oftmals können sie sich einer neuen Aufgabe erst zuwenden, wenn die erste Aufgabe vollständig gelöst ist. Sie bevorzugen zu Beginn einen Überblick, ehe sie sich einzelnen Bereichen zuwenden, z.B. einen Überblick über das Tempussystem des Deutschen und dann die einzelnen Tempora geordnet und strukturiert präsentiert. Lernende, die den Wunsch nach Strukturen haben, werden oftmals nervös, wenn Aufgaben oder Übungen übersprungen werden (Frage 1, Frage 14). Dies spiegelt sich auch in der Herangehensweise und dem Denkstil wider. Differenziert wird hier, in Anlehnung an Ehrman (1996), auch zwischen „sequenziellen“

Lernenden, also solchen, die das Auslassen von Übungen und Aufgaben nervös macht, die sich sicherer fühlen, wenn sie Dialoge zunächst auswendiglernen und sog. „zufälligen“ Lernenden, die Strukturen und Wortschatz gerne aus dem Kontext erschließen und gerne ungenlenkt diskutieren.

### **Wunsch nach (kognitiver) Komplexität**

Diese Stildimension behandelt den Wunsch nach einer zunehmenden Komplexität, d.h. die Lernenden mit einem „hohen“ Wunsch nach Komplexität wünschen sich eine Herangehensweise von zunächst einfachen zu zunehmend komplexeren Übungen und Aufgaben. Sie bevorzugen die Struktur passive Übungen – semi-passive Übungen hin zu komplexeren Aufgaben. Am anderen Ende des Kontinuums stehen diejenigen Lernenden, die risikobereiter und fehlertoleranter sind. Diese Lernenden unterscheiden sich hier vor allem in Bezug auf ihre Fehlertoleranz (Frage 13 – wobei hier die Lernbiografie sicherlich eine ausschlaggebende Rolle spielt), ihre Spontanität bei Antworten (Frage 2) und ihr Wunsch nach Abwechslung bzw. Routinen (Frage 12). Fehlertolerantere und spontanere Lernende freuen sich beispielsweise über die Gelegenheit mit Muttersprachler/innen zu sprechen, während die Anwesenheit dieser bei den anderen Lernenden zu Stress und Sprechangst führt. In Anlehnung an Ehrman wird hier auch zwischen „konkreten“ und „abstrakten“ Lernenden differenziert: Lernende mit konkretem Lernstil möchten kommunizieren, am besten mit Muttersprachler/innen; Lernende mit abstraktem Lernstil bevorzugen eine vertiefte Auseinandersetzung mit grammatischen Themen (vgl. Schupmann 2015: 25).

### **Wunsch nach Kontrolle**

Während manche Lernende ihren Lernprozess gerne selbst kontrollieren und Autonomie schätzen, verlassen sich andere lieber auf das Feedback und die Strukturierung durch die Lehrenden (Fragen 9 und 11).

### **Feldabhängigkeit/Umfeld**

Anhand einer genaueren Betrachtung der Stilkategorie „Feldabhängigkeit“ kann auch verdeutlicht werden, dass es sich nicht um eine bipolare Gliederung, sondern um ein Kontinuum handelt. Schupmann (2015: 15) verdeutlicht dies mit folgender Abbildung:

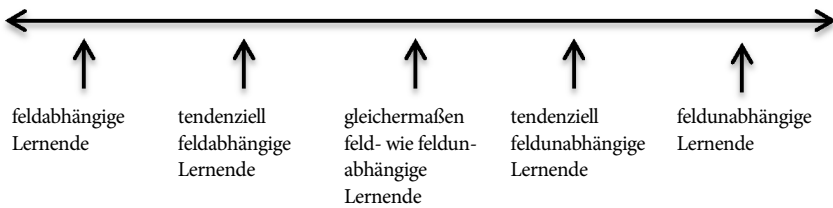


Abb. 7: Kontinuum Feldabhängigkeit

Für feldabhängige Lernende spielt das „Umfeld“ des Lernens eine zentrale Rolle. Sie lernen vor allem dann erfolgreich, wenn ihnen die Umgebung zusagt, d.h. sie müssen die Lehrperson besonders „schätzen“; der Raum, die Lichtverhältnisse, der Geräuschpegel, die Mitlernenden spielen eine große Rolle für den Lernerfolg. Feldunabhängigen Lernenden fallen diese äußeren Umstände meist nicht auf. Angenommen ein feldabhängiger und ein feldunabhängiger Lernender sind gleich motiviert (z.B. Sprache lernen aus Liebe) und haben die gleichen Lernvoraussetzungen (ähnliche Schulbildung, gleiche Anzahl von bereits gelernten Sprachen usw.), so hängt der Lernerfolg beim stärker feldabhängigen viel mehr davon ab, ob sie/er den Lehrenden schätzt, ihr/ihm das Lehrwerk zusagt, sie/er die Methoden der Lehrkraft mag, der Raum – in Bezug auf Aufteilung, Licht, Nebengeräusche – passt, ihr/ihm die Sozialformen zusagen. Feldabhängigkeit kann folglich einen größeren Einfluss auf den Lernerfolg haben als Motivation. In diesem Bereich wurden in der Untersuchung viele Fragen formuliert, da hier in Deutschland m.E. die größte Forschungslücke vorhanden ist (Frage 5, Frage 6, Frage 7, Frage 15, Frage 16, Frage 17, Frage 18 (wobei die Rolle der Lehrkraft für jeden Lernstil von Relevanz ist; vgl. Hattie-Studie).

### Psychologisches Konzept

Die Abgrenzung analytisch vs. global sowie reflexiv vs. impulsiv sind in dem Wunsch nach Struktur und Komplexität bereits enthalten. Hier wird dies jedoch in Bezug zur Hirndominanz betrachtet. Während meiner eigenen Weiterbildungen habe ich mit ca. 3000 Teilnehmenden den vereinfachten Hirndominanztest durchgeführt. Hierbei werden die Teilnehmenden gebeten, ihre Hände zu falten und dann zu überprüfen, welcher Daumen oben liegt. Tatsächlich fand sich eine 50 zu 50%-Verteilung in allen Kulturen. Dabei ist die Zuordnung zu den Lernstilen jeweils mit Vorsicht zu genießen,

da es zu sehr unterschiedlichen Dominanzen kommt. In meinem Fall liegt der rechte Daumen oben, d.h. dass ich laut diesem Test links-dominant bin. Genauere Überprüfungen zeigen jedoch bei mir eine 67%ige Linksdominanz, d.h., dass solche Tests lediglich eine Tendenz anzeigen. Linksdominanten spricht man eine analytischere Herangehensweise zu, Rechtsdominanten eine eher globale. Da die Verteilung der „aktiveren“ Gehirnhälfte sehr individuell ist, ist es unmöglich konkrete Vorlieben beim Lernen zu formulieren. Jedoch zeigen meine eigenen Befragungen (2017–2018) folgende Tendenzen:

Links-Dominante (also rechter Daumen oben): 71% gaben an, dass sie lieber linear und systematisch lernen und von passiven zu kreativen Aufgaben übergehen. Oftmals (71%) wurden Spiele als weniger relevant im Unterrichtsgeschehen eingeschätzt; der Wunsch nach Ruhe und viel Licht beim Lernen wurde von 72% formuliert. Viele (62%) der Befragten gaben an, dass sie lieber zunächst alleine und dann erst in Gruppen arbeiten; bei Arbeitsblättern wurden solche mit Überblickscharakter bevorzugt.

Rechts-Dominante: Hier gaben immerhin 61% an, dass sie gut mit Hintergrundmusik oder Fernseher lernen können; 69% formulierten, dass sie lieber handlungsorientiert lernen und kreative Aufgaben auch als Einstieg schätzen. Hierbei handelt es sich lediglich um Tendenzen, da bei fast allen Menschen auch beim Sprachenlernen beide Gehirnhälften aktiv sind. Allerdings zeigen auch die PET-Studien von Benziger eine bevorzugte Gehirnaktivierung bei Lernenden (vgl. Benziger 2004). Sie stellte Testpersonen unterschiedliche Aufgaben und maß bei der Bearbeitung der Aufgabe, welche Bereiche des Gehirns besonders aktiv sind. Bei gleicher Aufgabenstellung zeigten manche Lernende eine besonders starke Aktivierung der linken Hemisphäre im präfrontalen Bereich (analytische Herangehensweise); andere eine stärkere Aktivierung der rechten Hemisphäre im präfrontalen Bereich (Kreativität) und dies kombiniert mit dem hinteren Bereich des Gehirns, so dass unterschiedliche Präferenzen ausgemacht werden konnten.

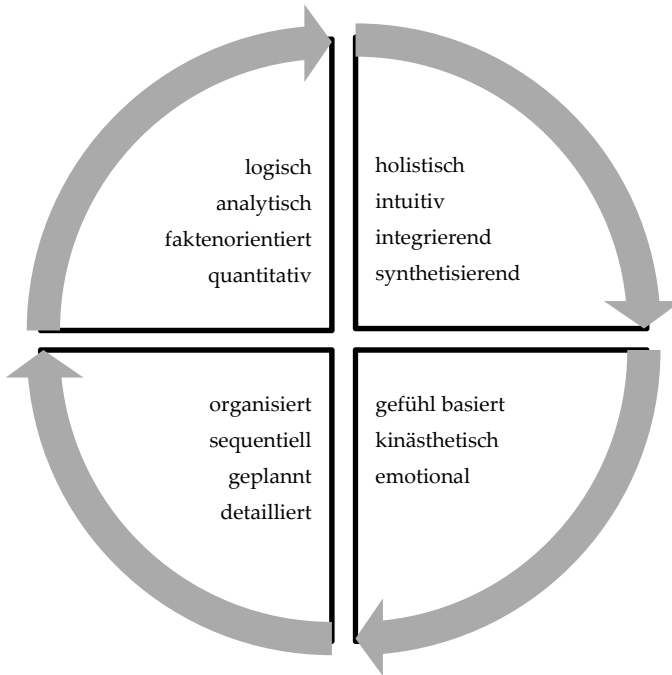


Abb. 8: Hirndominanzen nach Benziger

Physiologisch wird unterschieden, ob man beim Lernen bevorzugt isst, zu welcher Tageszeit man am besten lernt (Frage 4) und wie wichtig es dem Lernenden ist, sich während des Lernens zu bewegen (Frage 3).

Unabhängig davon, ob man einzelnen Konzepten gegenüber kritisch eingestellt ist, zielte die Studie darauf ab deutlich zu machen, dass Lernende unterschiedliche Vorlieben beim Lernen haben und daher oft sicher gut gemeinte Tipps oder gar dogmatisch verkündete Lerntipps kontraproduktiv sein können.

Im Bereich DaF bzw. DaZ liegt meines Wissens nur eine Studie zu Lernstilen im Bereich der Integrationskurse von Schöcke (2007) vor, an der eine sprachlich homogene Gruppe (Türken/innen; lernungewohnt, in der Türkei geboren) teilnahm, die sich auf dem Niveau A2 befand (N=33). Operiert wurde u.a. mit dem *Cognitive Style Index* (CSI; analytisch – holistisch/intuitiv), der kombiniert wurde mit einer Wortschatzstudie. Bei dem Fragebogen handelt es

sich um einen 38 Items umfassenden Fragebogen. Schöcke fand dabei vier unterschiedliche Grundtypen: analytische Lernende, holistische Lernende; Lernende, die weder holistisch, noch analytisch gut waren und solche, die in beiden Bereichen stark abschnitten (vgl. Schöcke 2007: 222f.).

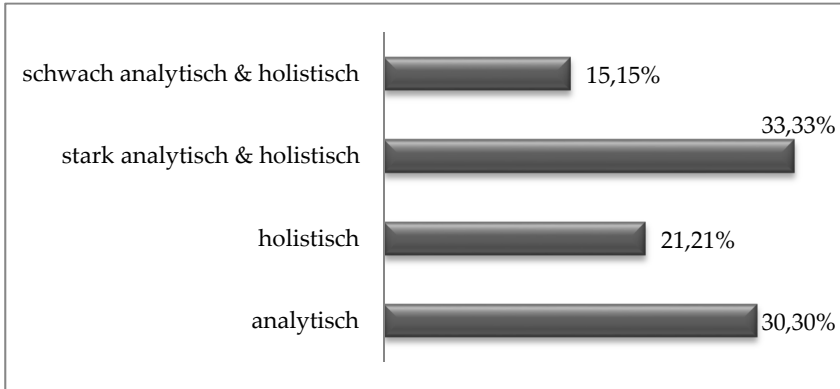


Abb. 9: Studie Schöcke

Bei den Lernenden, die sowohl analytisch als auch holistisch „schwach“ eingestuft wurden, vermute ich, dass sich dies aufgrund der fehlenden Lernerfahrung ergibt. Bei den Lernenden, die in beiden Bereichen „stark“ sind, gehe ich davon aus, dass sie stark feldunabhängig sind. Meines Erachtens macht diese Studie deutlich, dass die Feldabhängigkeit ein zentraler Faktor für den Lernerfolg ist und Einfluss auf die anderen Lernstilkategorien hat.

#### 4 Ergebnisse der Studie

In einer kleinen Prästudie wurde der Fragebogen mit acht Teilnehmenden persönlich durchgesprochen, um zu klären, welche etwaigen Verständnisschwierigkeiten auftreten können. Die Fragebögen wurden dann sowohl online gestellt (Lime Survey; Oktober & November 2018) als auch an Teilnehmende in Seminaren verteilt. Es wurde dabei weder Geschlecht, noch kultureller Hintergrund erhoben, sondern lediglich um eine Einstufung auf einer zehnstufigen Likert-Skala gebeten. Eine 10-stufige Skala wurde gewählt, um die große Variationsbreite abzubilden. Gearbeitet wurde mit Aussagen in der



„ich“-Form. Insgesamt wurden 1017 Fragebögen abgegeben, von denen 165 ausgeschlossen werden mussten, da sie nicht vollständig ausgefüllt waren (N = 852). Unabhängig vom Lernstil zeigten sich dabei Tendenzen, die bei allen Lernenden stark ausgeprägt sind. Hier vermute ich die Lernbiografie als Einflussgröße: Sowohl Eltern als auch Lehrkräfte „predigen“ oftmals, dass man beispielsweise bei Musik nicht lernen kann oder das Lernen am Schreibtisch von Vorteil ist. Für eine weitere Studie müsste man einzelne Ergebnisse auch stärker korrelieren. Mit einigen Teilnehmenden wurden nach dem Ausfüllen kurze Gespräche geführt und einige Zitate in die Auswertung integriert.

Betrachten wir die Ergebnisse im Einzelnen:

Aussage 1: Ich möchte einen Überblick, ehe ich mir Details anschau.

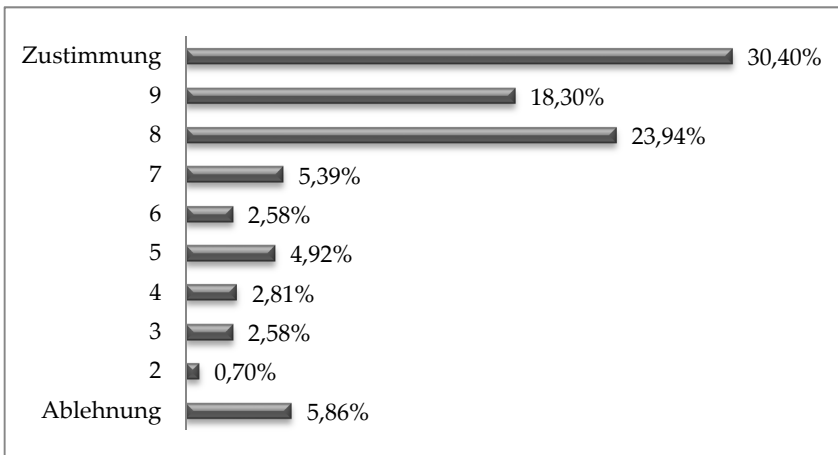


Abb. 10: Überblick vs. Details

Die meisten Lernenden wünschen sich einen Einstieg in Form eines Überblicks. Sinnvoll ist hier sicherlich ein „Andocken“ an bereits vorhandenes Wissen. Top-down wird folglich gegenüber bottom-up als Einstieg bevorzugt.

Aussage 2: Ich möchte erst über eine Antwort nachdenken, ehe ich eine Antwort gebe.

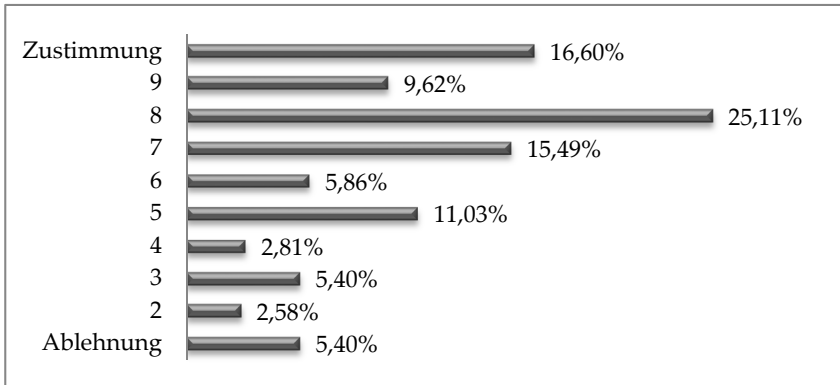


Abb. 11: Nachdenken vs. Spontaneität

Die Risikobereitschaft ist nur bei wenigen Lernenden ausgeprägt, aber es gibt schon deutlich mehr Variationsbreite als bei Frage 1.

Aussage 3: Ich muss mich beim Lernen immer mal wieder bewegen.

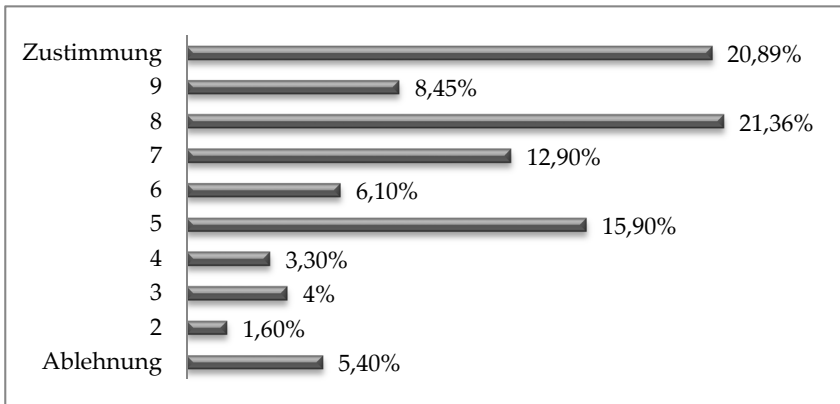


Abb. 12: Bewegung

Der Wunsch nach Bewegung ist bei den meisten Lernenden zu finden; lediglich zusammen 14% bevorzugen es, „bewegungslos“ zu lernen. Das spricht für Aktivitäten auch während des Lernprozesses im Unterrichtsraum.

Aussage 4: Ich lerne am besten tagsüber.

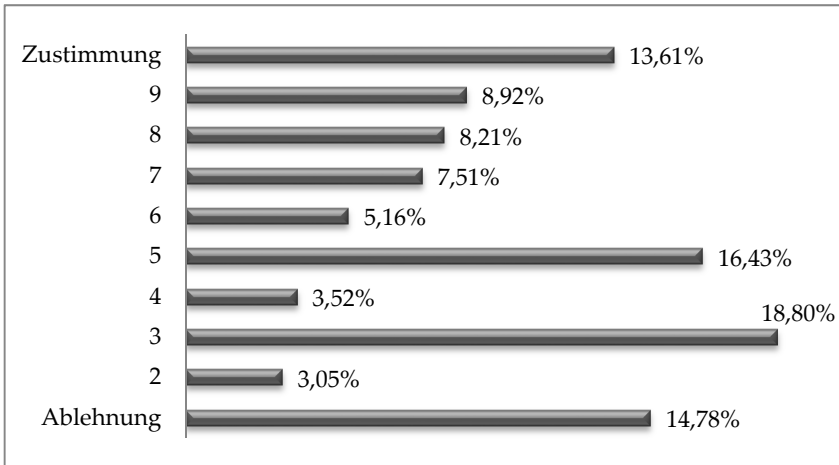


Abb. 13: Zeitpunkt des Lernens

Es gibt also genauso viele Lernende, die nachmittags oder abends am besten lernen.

Aussage 5: Ich lerne am besten, wenn nebenbei Musik oder der Fernseher läuft.

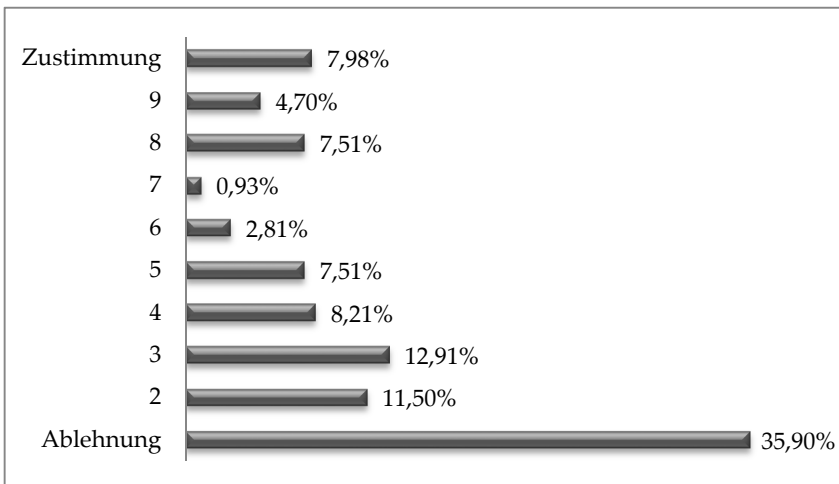


Abb. 14: Ruhe beim Lernen

Die meisten Lernenden konzentrieren sich am besten, wenn keine Nebengeräusche zu hören sind; ca. 15% benötigen jedoch zum Lernen Musik oder einen laufenden Fernseher. Auch hier vermute ich einen großen Einfluss der Erziehung, bei der Kindern meist vermittelt wird, dass sie nur ohne Geräuschkulisse konzentriert arbeiten können.

Aussage 6: Es muss möglichst hell sein, wenn ich lerne.

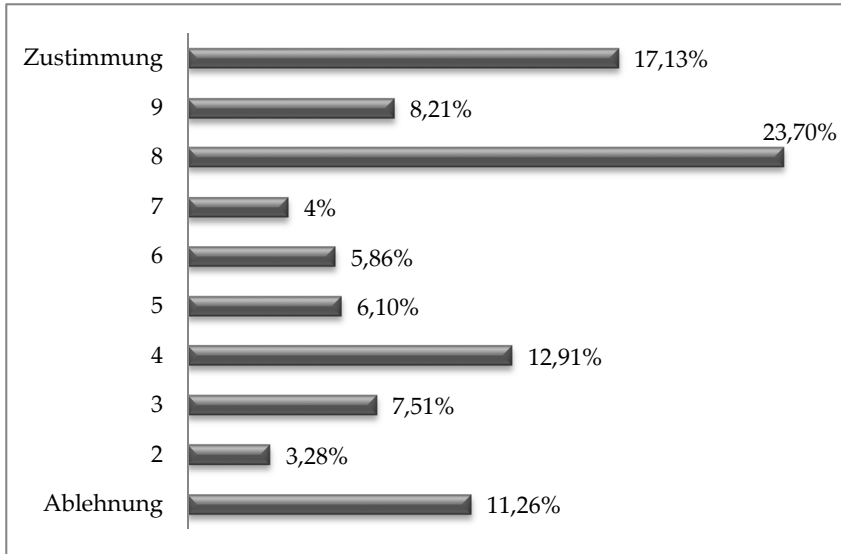


Abb. 15: Lichtverhältnisse beim Lernen

Auch hier wird die Individualität der Lernenden sehr deutlich. Bei denen, die „Dämmerlicht“ bevorzugen, sagten einige, dass sie sich gerade bei Kerzenlicht mit Musik im Hintergrund besser konzentrieren können als bei grellem Licht und absoluter Stille.

Aussage 7: Ich lerne am besten am Schreibtisch (und z.B. nicht auf dem Sofa ).

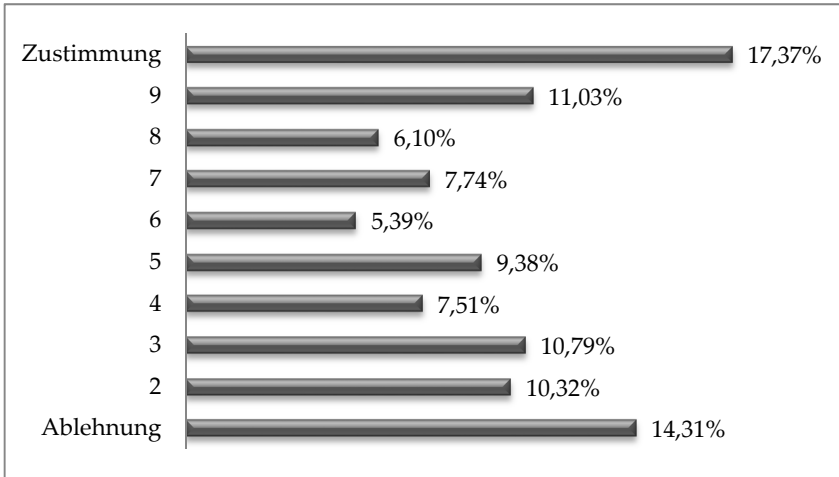


Abb. 16: Ort des Lernens

Hier ist eine sehr große Variationsbreite zu erkennen. Offensichtlich lernen genauso viele Menschen auf dem Sofa wie am Schreibtisch.

Aussage 8: Ich kann am besten alleine lernen, also nicht mit anderen zusammen.

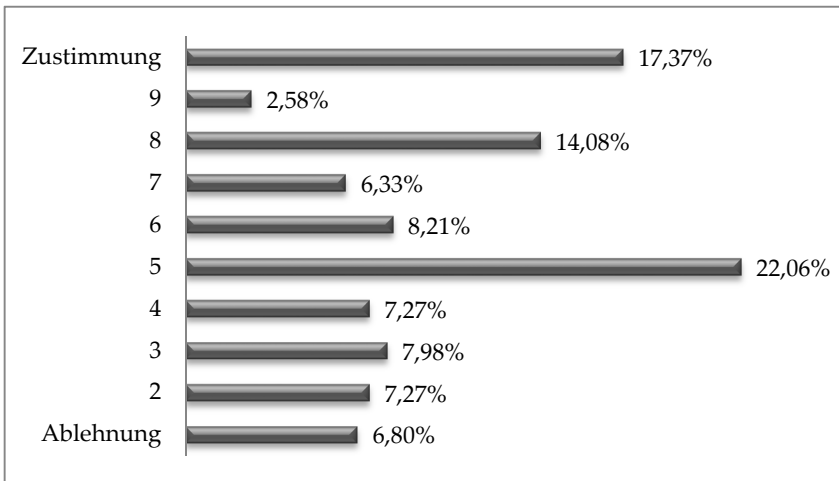


Abb. 17: Alleine oder gemeinsam lernen

Hier wird sehr deutlich, dass die vielen Vorschläge, gemeinsam zu lernen für viele Lernende kontraproduktiv sind. Das spiegelt sich auch in weiteren Befragungen zu Vorlieben beim Lernen wider: auch hier wünscht man sich nur ab und zu Partner- und Gruppenarbeit.

Aussage 9: Ich werde beim Lernen gerne kontrolliert (statt Selbstkontrolle).

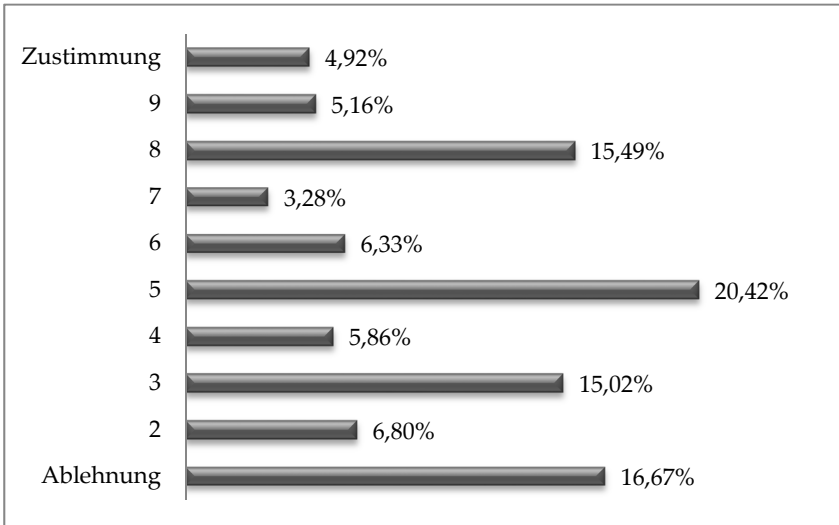


Abb. 18: Kontrolle beim Lernen

Offensichtlich ist auch komplette Lernerautonomie nicht der Wunsch aller Lernender. Dies spiegelt sich auch bei der Frage 10 bezüglich der Eigen- und Fremdmotivation als auch Frage 11 zur Strukturierung des Lernens wider.

Aussage 10: Ich brauche viel Motivation von außen (statt Eigenmotivation).

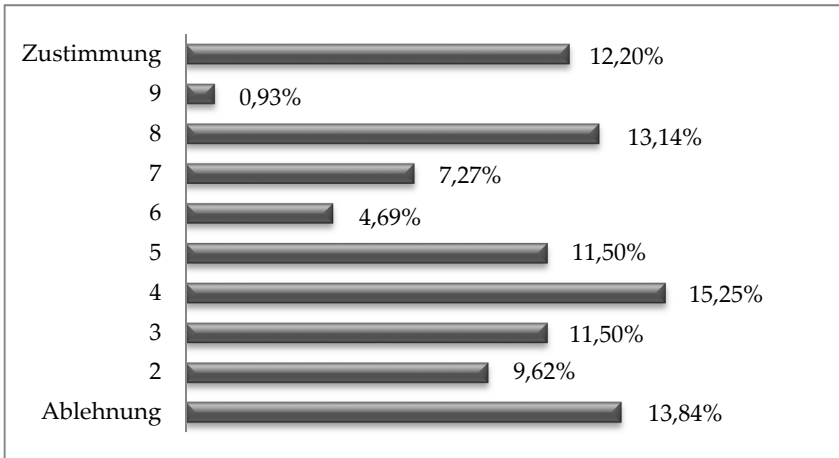


Abb. 19: Eigene vs. Fremdmotivation

Aussage 11: Ich strukturiere meinen Lernprozess am liebsten alleine (anstatt den Vorgaben des Lehrenden zu folgen).

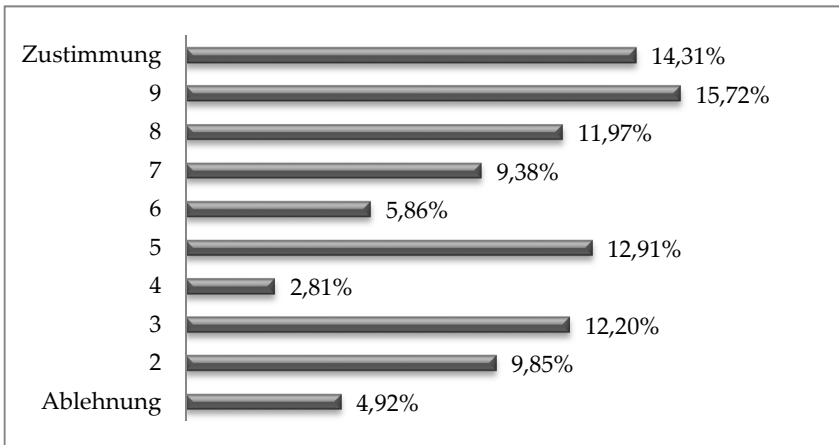


Abb. 20: Strukturierung des Lernprozesses

Auch hier zeigen sich große Unterschiede: Einige Lernenden verlassen sich gerne auf den Lehrenden. Dies mag auch wieder lernbiografisch motiviert sein.

Aussage 12: Ich mag Routinen im Unterricht (statt häufige Abwechslung).

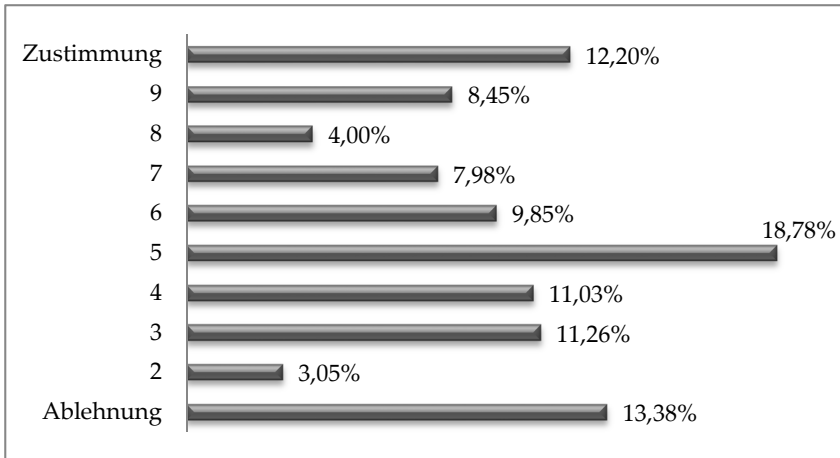


Abb. 21: Routinen im Unterricht

Disparat ist auch die Einstellung zu Routinen. Routinen mit zuweiligen „Überraschungen“ scheinen die beste Alternative zu sein.

Aussage 13: Ich mache nur ungerne Fehler (statt: Fehler sind normal und daher absolut ok).

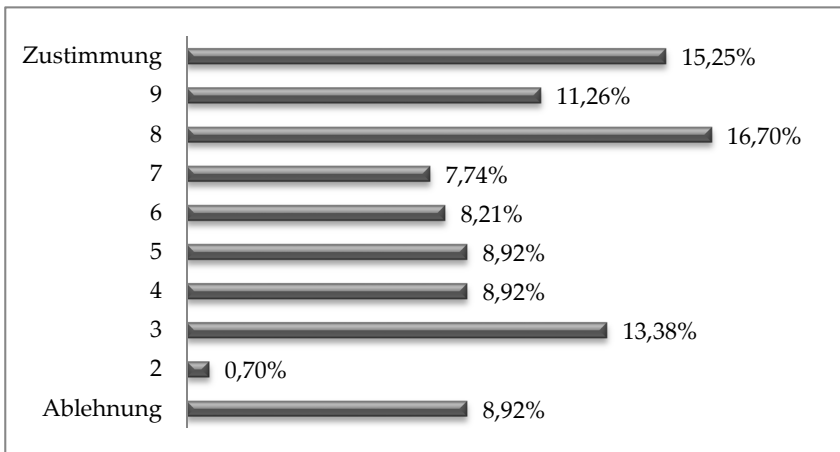


Abb. 22: Einstellung zu Fehlern



Auch hier zeigt sich ein disparates Bild, wobei davon auszugehen ist, dass die Lernbiografie, also hier schlechte Erfahrungen mit Fehlern oder Fehlerkorrektur, die Angst vor Fehlern stark beeinflusst.

Aussage 14: Ich mag es nicht, wenn Übungen oder Aufgaben übersprungen werden.

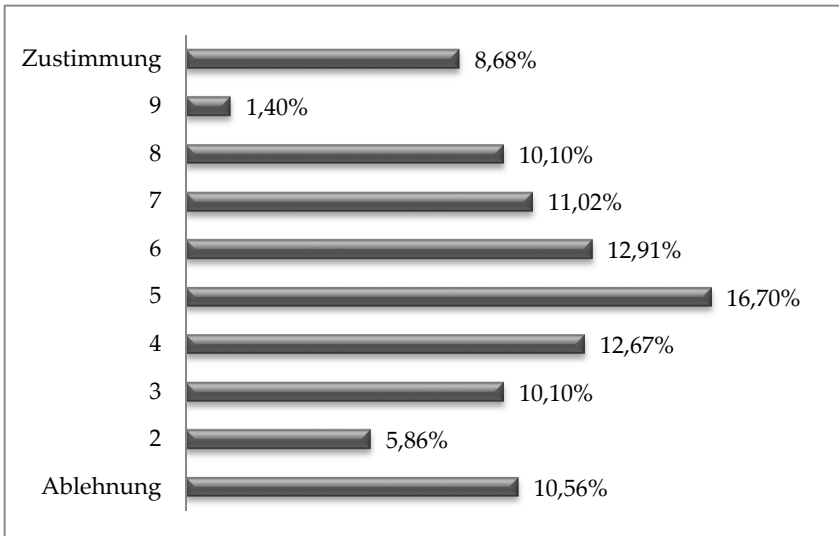


Abb. 23: Überspringen von Übungen

Ca. 40% der Lernenden bevorzugen es, wenn alle Übungen im Lehrwerk bearbeitet werden. Lehrende tendieren oftmals dazu, die Übungen wegzulassen, die ihnen selbst wenig zusagen; oftmals sind es aber genau diese Übungstypen, die manche Lernenden bevorzugen.

Aussage 15: Ich kann am besten lernen, wenn alles um mich herum aufgeräumt ist. Vor dem Lernen räume ich den Schreibtisch auf.

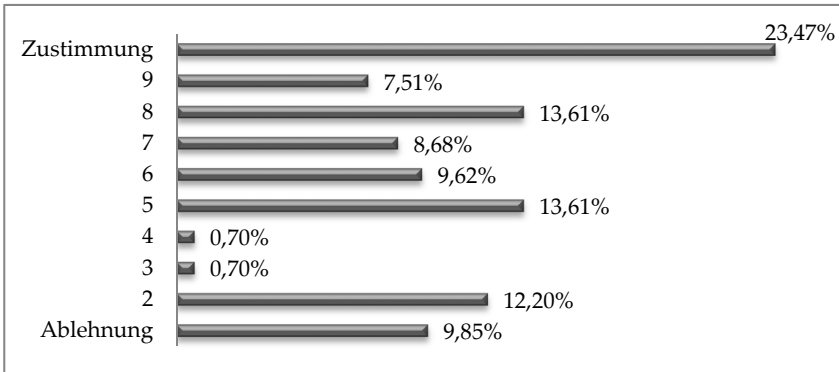


Abb. 24: Schreibtisch - Ordnung

Es erstaunt, dass tatsächlich die Mehrheit der Lernenden besser (oder nur) lernen können, wenn ihr Umfeld aufgeräumt ist. In Einzelgesprächen berichteten einige, dass sie erst dann konzentriert lernen können, wenn zu Beginn alles aufgeräumt ist, auch wenn es nur wenige Minuten später wieder „wüst“ aussieht. Es handelt sich folglich nicht um eine „Aufschubtaktik“, wie von manchen behauptet, die den „Nutzen des Aufräumens“ nicht nachvollziehen konnten.

Aussage 16: Es stört mich sehr, wenn in meiner direkten Umgebung Geräusche zu hören sind (Karotten, Äpfel, Klicken von Stift oder Tastatur usw.).

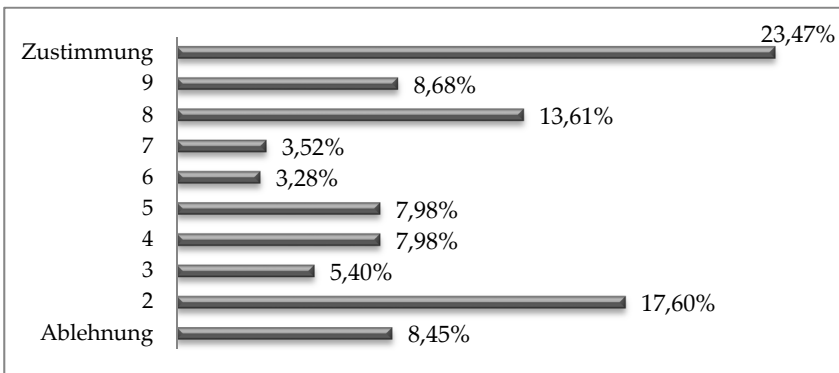


Abb. 25: Geräuschempfindlichkeit

Lernende, die diese Aussage ablehnen, sind meist sehr erstaunt, dass es Menschen gibt, die sich durch Geräusche beeinflussen lassen. In anschließenden Gesprächen zeigte sich, dass sie durch die Umfrage erstmals davon gehört haben, dass es „derart empfindliche Menschen gibt“.

Aussage 17: Mein Heft / Ordner muss ordentlich ausssehen, damit ich lernen kann.

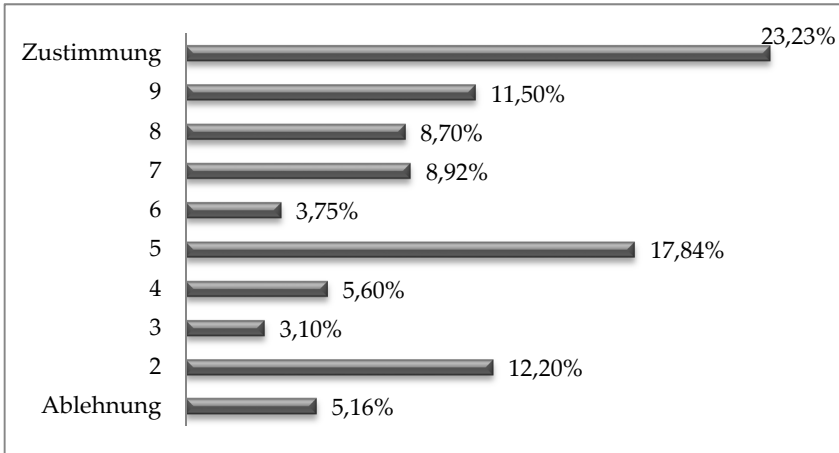


Abb. 26: Ordnung Heft / Ordner

Hier berichteten Lernende, dass sie eine Seite neu schreiben, wenn sie „zu chaotisch“ aussieht. („Schon ein Kaffeeleck lässt mich überlegen, ob ich die Seite nochmal schreibe.“ „Es macht mich wahnsinnig, wenn mein Sitznachbar in meinem Heft was durchstreicht.“).

Die Auswertung der Aussagen 16 und 17 zeigen, dass die allgemeine Feldabhängigkeit der Lernenden größer ist als vermutet. Die Feldunabhängigen sind dabei meist erstaunt über die „Marotten“ der Feldabhängigen und können kaum nachvollziehen, dass sich „so was auf die Konzentrationsfähigkeit auswirken kann“. Die stark Feldabhängigen zeigten sich erfreut, „dass es mehr mit so nem Tick“ gibt.

Sicherlich wäre ein frühes Thematisieren des Kontinuums der Feldabhängigkeit schon in der Schule hilfreich für Lernende, um auf der einen Seite sensibilisiert zu sein („Stell dich nicht so an' hab ich oft gehört“) und auf der anderen Seite zu erkennen, dass „man nicht allein ist“ mit seiner „Karotten-

phobie“. In vielen Lehrwerken finden sich „Lerntypen-Tests“, aber Feldabhängigkeitstests fehlen, obwohl laut Riemer (1997: 64) „das Konstrukt [...] von der Fremdsprachenerwerbsforschung adaptiert und im Vergleich zu den anderen psychologischen Konstrukten umfangreicher empirisch überprüft [wurde]“. Grundsätzlich verfügen feldabhängige Lernende meist über sehr viel Empathie, die stark Feldunabhängigen oftmals fehlt. Feldunabhängige sind jedoch sehr viel flexibler, wenn es um Methoden geht, die ihnen weniger zusagen. Meines Erachtens ist, wie bereits formuliert, die Feldabhängigkeit die wichtigste Variable, wenn es um den Lernerfolg geht.

Aussage 18: Die Lehrkraft hat einen großen Einfluss darauf, ob das Thema/die Sprache mir gefällt.

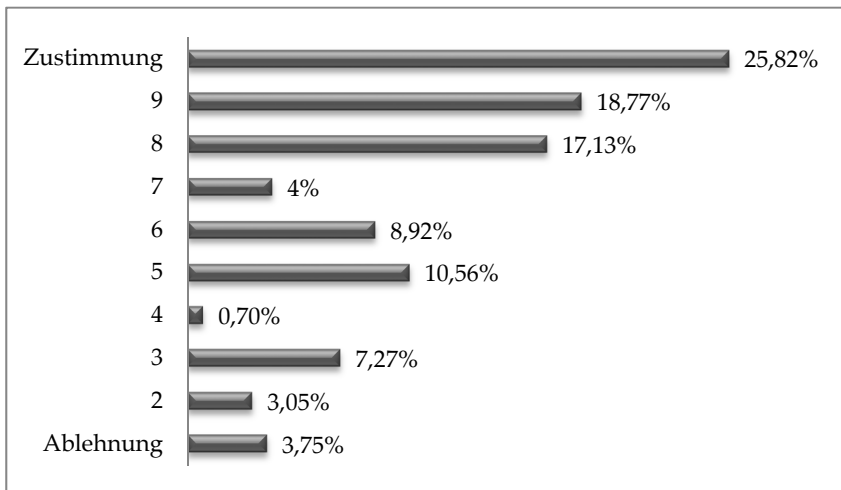


Abb. 27: Einfluss der Lehrkraft

Die Lehrkraft spielt immer eine ausgesprochen große Rolle. Bei den Interviews äußerten einige, dass sie ihre Entscheidung ein Seminar zu besuchen nicht nach dem Thema, sondern nach der Lehrperson treffen. In Anlehnung an Edmonson & House (2000: 200) spiegelt diese Frage ebenfalls die Feldabhängigkeit wider: Ein Feldunabhängiger kann trotz negativer Erfahrungen mit Menschen (dort: Franzosen) die Sprache mögen, ein Feldabhängiger wird durch die negativen Erfahrungen meist so beeinflusst, dass ihm/ihr auch die Sprache und damit das Sprachenlernen nicht mehr zusagen.

Aussage 19: Ich mag Aktivitäten im Unterricht, also Spiele, Projekte oder andere Aktivitäten.

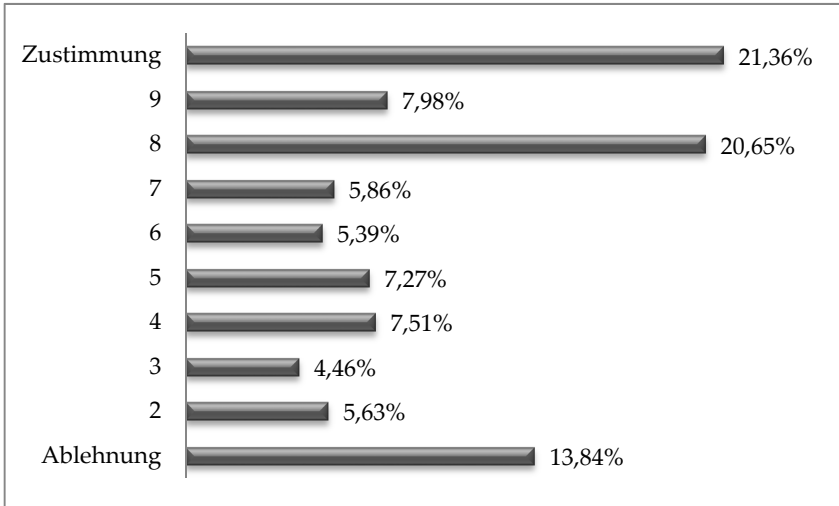


Abb. 28: Aktivitäten im Unterricht

Aussage 20: Eine Sprache lernt man nur, wenn man sich auch intensiv mit der Grammatik beschäftigt.

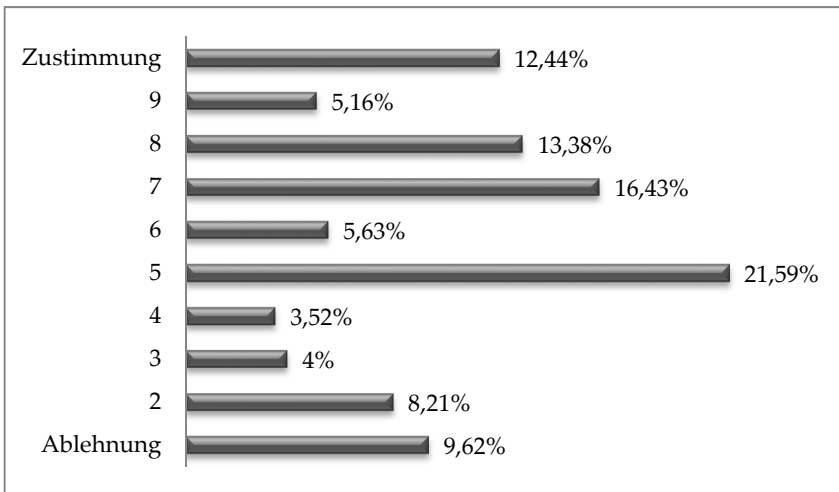


Abb. 29: Rolle der Grammatik

Bei den Teilnehmenden mit voller Zustimmung wurde geäußert, dass „die Grammatik hier das ‚Sprachgefühl‘ ersetzt – ich muss mich also ganz konkret damit beschäftigen“; während eine Ablehnende meinte „Grammatik lerne ich automatisch, wenn ich kommuniziere“. Auch hier zeigt sich wiederum die Variationsbreite der Einschätzungen.

## 5 Umsetzung im Unterricht

Die konkrete Umsetzung der Ergebnisse im Unterricht wird in den Beiträgen sehr kontrovers diskutiert (vgl. Zhang 2017: 11ff; Zhang 2015). Wie oben bereits angesprochen, wird zwischen *matching*- und *stretching*-Ansätzen unterschieden. Grundsätzlich vermag es die Lehrkraft sicherlich nicht, auf alle Lernstile ihrer Lernenden Rücksicht zu nehmen, also ein *matching* durchzuführen. Aber meines Erachtens sollte sie für die Existenz dieser Unterschiede sensibilisiert werden.

In meinen Seminaren<sup>1</sup> stelle ich immer wieder die Frage: Was wissen Sie denn über Lernstile? Nahezu alle referieren dann auf die Lern(er)typen, also einen der weniger relevanten Lernstile. Die Existenz der anderen Lernstile ist hinlänglich unbekannt. Die Tatsache, dass sich beispielsweise Feldabhängigkeit stärker auf Lernerfolg auswirken kann als Motivation, erstaunt Lehrende. Es erklärt auch, warum Geschwister, die in der gleichen Umgebung aufwachsen, oftmals ganz andere Lernpräferenzen aufweisen (vgl. Dunn 1990: 223; Luo 2015: 16). Auch die Frage nach der Veränderbarkeit von Lernstilen (durch *stretching*) wird kontrovers diskutiert (vgl. Zhang 2015; Evans 2015), wobei in der Diskussion der Faktor Lernbiografie nicht ausreichend berücksichtigt wird. So können Lernbiografie und Lernstil entweder übereinstimmen oder aber kollidieren. So kann beispielsweise ein Chinese, der eigentlich einen Lernstil aufweist, der eher „selbstentdeckende Grammatik“ favorisiert, aufgrund seiner Lernbiografie diese zunächst ablehnen, dann aber zu schätzen lernen. Hier hat sich dann nicht der Lernstil an sich verändert, sondern wurde erst mit aktuelleren Methoden „freigesetzt“ (vgl. auch Luo 2015). Meines Erachtens ist diese Frage jedoch weniger relevant als die Tatsache, dass Menschen grundsätzlich andere Präferenzen beim Lernen haben. Dabei zeigen Feldun-

.....  
1 Das betrifft in den letzten zwei Jahren weit über 5000 Teilnehmende.

abhängige eine größere Flexibilität, d.h. die Methode, Herangehensweise, Sozialform hat keinen großen Einfluss auf den Lernerfolg, während diese Faktoren einen großen Einfluss auf den Lernerfolg bei Feldabhängigen haben. Hier sei noch einmal darauf verwiesen, dass es sich nicht um eine binäre Kategorie, sondern um ein Kontinuum handelt.

### Was ist also zu tun?

Lehrende, und eigentlich auch Lernende, müssen für diese Unterschiede bzw. Kategorien sensibilisiert werden, also eine spezifische Lernstil-Fachkompetenz erwerben. Die meisten Lehrkräfte gehen unreflektiert davon aus, dass ihre Herangehensweise an den Unterricht genau die richtige ist. Ein kreativer, handlungs- und produktionsorientierter Unterricht, in dem viel Partner- und Gruppenarbeit zum Einsatz kommt, ist für viele Lehrkräfte das Nonplusultra. Für manche Lernende ist dies jedoch eher lernhinderlich. Eine dauerhafte Nichtberücksichtigung deren Lernstilpräferenzen führt zu einer Aversion gegenüber dem Unterricht und eventuell gegenüber der Fremdsprache. Die Methodenkompetenz der Lehrenden darf sich folglich nicht auf das Wissen um verschiedene Methoden beschränken, sondern umfasst ebenfalls, dass man seine eigenen Vorlieben als Lehrperson zuweilen zugunsten anderer methodischer Herangehensweisen austauschen muss.

Die Unterschiedlichkeit der Lernenden und die Lösung für den Umgang mit den individuellen Lernvorlieben formulierte Hunt bereits 1976, als er von Lehrenden (an Universitäten) forderte, ihre Lernenden zu „lesen“ (*reading*) und dann flexibel auf deren Bedürfnisse einzugehen (*flexing*) und dabei gegebenenfalls von dem eigenen Konzept, der eigenen Unterrichtsplanung abzuweichen. So formulierte er (1976: 275):

You cannot induce reading and flexing by giving a canned lecture; you must encourage the teachers with whom you work to experience adaptation through their actions and, most important, to exemplify it through your own actions.

Was kann man nun konkret im Fremdsprachenunterricht tun? Als Beraterin für die Lehrwerke des Hueber Verlags achte ich darauf, dass alle Lernstilpräferenzen (von passiv hin zu kreativ) berücksichtigt werden. Befragungen unter

den Lehrenden zeigen jedoch, dass diese oftmals die Übungen und Aufgaben weglassen, die ihrem eigenen Lernstil nicht entsprechen („Die *pattern-drill* Aufgabe bringt doch nichts, die lass ich immer weg“; „Spiele sind doch nur was für Kinder, die brauchen wir nicht“; „ach für das Projekt haben wir keine Zeit“). So lange ein Lehrwerk Methoden-, Übungs- und Aufgabenwechsel anbietet, sollten Lehrkräfte also nicht die Übungsformen weglassen, die ihnen nicht zusagen. Gehirngerecht ist also weder nur Grammatikübungen noch dauerhafte Aktivität, sondern Berücksichtigung aller Lernstile im Fremdsprachenunterricht.

Lehrkräfte müssen für die Existenz von Lernstilen sensibilisiert werden und der Fokus von Lerntypen-Fortbildungen sollte wechseln zu Lernstil-Fortbildungen. Das Wissen um das Vorhandensein unterschiedlicher Lernstile ist meines Erachtens eine ausgesprochen zentrale Kompetenz von Lehrenden.

## Bibliografie

- BENZIGER, K. (2004): *Thriving in Mind: The Art and Science of Using Your Whole Brain*. 2<sup>nd</sup> revised, Dillon: K B A Pub.
- BIGGS, J.B. (1987): *Student Approaches to Learning and Studying*, Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- COFFIELD, F. et al. (2004): *Should we be Using Learning Styles? What Research has to say about Practice*, Trowbridge: Learning and Skills Research Centre.
- DUNN, R. & DUNN, K. (1972): *Practical Approaches to Individualizing Instruction*, Englewood Cliffs: Parker Division of Prentice-Hall.
- EDMONSON, W.J. & HOUSE, J. (2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen/Basel: Francke UTB.
- EHRMAN, M. (1996): *Second Language Learning Difficulties: Looking beneath the Surface*, Thousand Oaks: Sage.
- ENTWISTLE, N. (1988): „Motivational factors in students' approaches to learning“, in: SCHMECK, R.R. (Hrsg.): *Learning Strategies and Learning Styles. Perspectives on Individual Differences*, New York: Plenum Press: 21–51.
- EVANS, C. (2015): „Review of L.-F. Zhang: The malleability of intellectual styles“, Cambridge University Press, New York, 2013, in: *High Education* 69: 169–172, Springer: DOI 10.1007/s10734-014-9768-3.
- GRASHA, A. & RIECHMANN, S. (1975): *Student Learning Styles Questionnaire*, Cincinnati: University of Cincinnati Language Resource Center.
- GREGORC, A.F. (1998): *The Mind Styles Model*, USA: Gregorc Associates Inc.



- GREIN, M. (2018): „Sprachenlernen im Alter – eine empirische Studie“, Tagungsband zur IDT 2017, Berlin: Erich Schmidt Verlag: 39–43
- GREIN, M. (2013): *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachkursleitende*, München: Hueber Verlag.
- GREIN, M. (2014): „Lernbiografie und Lernstile“, in: *Regional Bulletin of the East 2/2014*, Ust-Kamenogorsk: Publishing House: 153–163.
- GREIN, M. (2017): „Lernen aus neurobiologischer Perspektive. Die Rolle der Lernbiografie und der Lernstile – die Zielgruppe im Visier. Kroatien“ in: *KDVinfo 25, 48/49*, Zagreb: Kroatischer Deutschlehrerverband: 11–20.
- GROTJAHN, R. (2003): „Lernstile/Lerntypen“, in: BAUSCH, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Aufl.*, Tübingen: A. Francke: 326–331.
- HATTIE, J. (2009): *Visible learning*, London/New York: Routledge.
- HUNT, D.E. (1976): „Teachers’ Adaptation: ‚Reading‘ and ‚Flexing‘ to Students“, in: *Journal of Teacher Education 3: 275, Vol. XXVII: 268–275*.
- KAGAN, J. (1966): „Reflection-Impulsivity. The generality and dynamics of conceptual tempo“, in: *Journal of Abnorm Psychol. 71: 17–24*. DOI: 10.1037/h0022886.
- KOLB, D.A. (1976): *The Learning Style Inventory: Technical Manual*, Boston: McBer & Co.
- KOLB A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey: Prentice Hall.
- LUO, X. (2015): *Lernstile im interkulturellen Kontext. Eine empirische Studie am Beispiel von Deutschland und China*, Wiesbaden: Springer Verlag.
- MARTON, F. & SÄLJÖ, R. (1976): „On qualitative differences in learning: I. Outcome and process“, in: *British Journal of Educational Psychology 46/1: 4–11*.
- MASEMANN, M. (2015): *Zur Bedeutung von Lern- und Denkstilen für die berufliche Lehr-Lern-Forschung*, in: *bwp@ 28, 1–27*, abrufbar unter [http://www.bwpat.de/ausgabe28/masemann\\_bwpat28.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe28/masemann_bwpat28.pdf), letzter Zugriff am 29.09.19.
- MYERS-BRIGGS, I. & MCCAULLEY, M.H. (1985): *Manual. A Guide to the Use of the Myers-Briggs Type Indicator*, Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- NIELSEN, T.A. (2012): „Historical review of the styles literature“, in: ZHANG, L., STERNBERG, R.J. & RAYNER, S.: *Handbook of Intellectual Styles: Preferences in Cognition, Learning and Thinking*, New York: Springer: 21–46.
- NIELSEN, T.A. (2014): „Intellectual style theories: different types of categorizations and their relevance for practitioners“, in: *Springerplus 2014: 3: 737*, abrufbar unter <http://www.springerplus.com/content/3/1/737>, letzter Zugriff am 29.09.19.
- OXFORD, R. (1990): *Language Learning Strategies: What every teacher should know*, New York: Newbury House.
- OXFORD, R. & ANDERSON, N.J. (1995): „A cross-cultural view of learning styles“, in: *Language Teaching 28: 201–205*.
- RIEMER, C. (1997): „Zur Erforschung individueller Unterschiede im Fremdspracherwerb“, in: DEMME, S. & HENRICI, G. (Hrsg.): *Dem Fremdspracherwerb auf der Spur. Dokumentation des Forschungskolloquiums „Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung“*, Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena: 48–69.

- SCHÖCKE, J. (2007): *Zur Realität von Lernertypen. Eine empirische Untersuchung anhand von zwei für das Fremdsprachenlernen relevanten Stildimensionen*, Dissertation, Universität Marburg.
- SCHUPMANN, D. (2015): *Lernen fremder Sprachen. Lernstile und Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht*, Hamburg: Diplomica Verlag.
- STERNBERG, R.J. (1997): *Thinking Styles*, USA: Cambridge University Press.
- VERMUNT, J.D. (1998): „The regulation of constructive learning processes“, in: *Br J Educ Psychol.* 68: 149–171.
- VESTER, F. (1975): *Denken, Lernen, Vergessen, 1. Auflage*, München: dtv.
- WITKIN, H. (1950) zitiert nach WITKIN, H. et al. (1977): „Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications“, in: *Review of Educational Research* 47/1: 1–64
- ZHANG, L. & STERNBERG, R.J. (2005): „A threefold model of intellectual styles“, in: *Educational Psychology Review* 17/1: 1–53.
- ZHANG, L. & STERNBERG, R.J. (2012): „Culture and intellectual styles“, in: ZHANG, L., STERNBERG, R.J. & RAYNER, S. (Hrsg.): *Handbook of intellectual styles. Preferences in cognition, learning, and thinking*, New York: Springer: 131–152.
- ZHANG, L. (2015): „Teaching for successful intellectual styles“, in: WEGERIF, R., LI, L. & KAUFMAN, J.C. (Hrsg.): *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking*, Abingdon: Routledge: 113–124.
- ZHANG, L. (2017): *The Value of Intellectual Styles*, Cambridge: Cambridge University Press.

### Internetquelle

Neuronation, abrufbar unter <https://sp.neuronation.com/de/>, letzter Zugriff am 27.08.2019.



## „Warum ist die Tür weiblich, aber der Tisch männlich?“ Grammatische Fachkompetenz im Bereich Genus und dessen Vermittlung

### 1 Einleitung

Der *World Atlas of Language Structures Online* listet insgesamt 257 Sprachen auf, von denen 145 kein Genussystem aufweisen (vgl. WALS). Persisch gehört zu eben diesen genusindifferenten Sprachen wie auch Chinesisch oder Türkisch und ist die Muttersprache von Ali aus einem A1 Kurs, von dem die Frage „Warum ist die Tür weiblich, aber der Tisch männlich?“ stammt. Solche Fragen bezüglich der scheinbaren Unlogik des deutschen Genus sind Lehrkräften für Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache nur zu gut bekannt. Lernende wie Ali stehen vor der Herausforderung, ein neues Konzept der Nominalklassifikation erwerben zu müssen, während Lernende aus anderen Genussprachen wie bspw. dem Französischen oder Spanischen das zu einem Referenten gehörige Genus ihrer Muttersprache um ein weiteres Genus ergänzen müssen (vgl. hierzu auch Menzel & Tamaoka 1995: 12).

Das deutsche Genussystem erfordert einerseits zu jedem Nomen die Kenntnis des Genus und andererseits permanent das Herstellen von Kongruenz. Gerade im Bereich Deutsch als Fremdsprache ist bekannt, dass die korrekte Verwendung der deutschen Flexion und dabei besonders des Genus Lernenden bis in die hohen Niveaustufen Schwierigkeiten bereitet (vgl. Hopp 2016: 278; Bobb et al. 2015: 502; Fabricius-Hansen 2010: 225; Ahrenholz 2009: 31; Marki 2008: 119; Wegera 1997: 9; Menzel & Tamaoka 1995: 12). Der Erwerb dieses grammatischen Phänomens ist jedoch nicht nur für Lernende des Deutschen, sondern z.B. auch des Französischen problematisch. Eine mögliche Strategie, Genus zu umgehen, beschreibt der amerikanische Autor und Journalist David Sedaris (2001) in seinem Buch *Me Talk Pretty One Day*, das seine Probleme mit der Fremdsprache Französisch bzw. der Verwendung des richtigen Genus beschreibt:

Tired of embarrassing myself in front of two-year-olds, I've started referring to everything in the plural, which can get expensive but has solved a lot of my problems. In saying *a melon*, you need to use the masculine article. In saying the melons, you use the plural article, which does not reflect gender and is the same for both the masculine and the feminine. (Sedaris 2000: 190)

Da diese Art der Fehlervermeidung, wie er selbst anführt, jedoch langfristig eine kostspielige und raumfüllende Strategie ist, ist das Erlernen des Genus dieser vorzuziehen. Des Weiteren stellt diese Methode im Deutschen aufgrund der komplexen Pluralbildung keine wirkliche Lernerleichterung dar. Des Weiteren hat eine Befragung unter polnischen DaF-Lernenden gezeigt, dass sie Genus vorrangig durch Auswendiglernen mit vielen Wiederholungen, aber auch durch den Einsatz von Farben und Assoziationen gelernt haben (vgl. Brzezinska 2009: 95). Die befragten Lernenden geben an, dass sie kaum hilfreiche Lerntipps von ihren Lehrkräften erhalten haben (vgl. ebd.: 93). Diese Untersuchung bestätigt die Notwendigkeit eines Umdenkens in der Genusvermittlung, wie sie auch mit dem vorliegenden Artikel angestrebt wird.

Ziel ist es daher, zu verdeutlichen, warum besonders muttersprachliche DaF-Lehrkräfte während ihrer Ausbildung für die Schwierigkeiten ihrer Lernenden beim Genuserwerb sensibilisiert werden müssen, da dieser Gruppe die Tragweite der Problematik oft nicht bewusst ist. Es soll ein erster Schritt hin zur Förderung der Fach- bzw. Vermittlungskompetenz des Genus für bereits praktizierende Lehrkräfte sowie sich in der Ausbildung befindliche Lehrkräfte sein. In Anlehnung an Slobins *Thinking for Speaking* Theorie wird zunächst verdeutlicht, welchen Einfluss die Muttersprache auf das Denken während des Sprachgebrauchs hat und wie dabei das Genus aus der Muttersprache den Erwerb des deutschen Genus beeinflussen kann. Anschließend wird ein Einblick zum einen in die Vielfältigkeit von Genusssystemen allgemein gegeben, um zu verdeutlichen, welchen Schwierigkeiten Deutschlernende gegenüberstehen, wenn sich das Genusssystem aus ihrer Muttersprache stark vom Deutschen unterscheidet oder überhaupt keine Genusdifferenzierung besitzt. Zum anderen wird die Komplexität des deutschen Genussystems skizziert, das Nübling als „ein besonders undurchsichtiges“ (Nübling 2013: 128) bezeichnet. In einem weiteren Schritt wird gezeigt, in welchem Maße aktuelle Lehrwerke dieses Thema integrieren. Im letzten Kapitel werden konkrete Vermittlungs-

vorschläge bzw. Aktivitäten für verschiedene Niveaustufen, vornehmlich aber für den Anfängerunterricht gegeben, die die Vermittlung des Genus im Unterricht sinnbringend ergänzen.

## 2 Der Einfluss der Muttersprache auf andere sprachliche kognitive Prozesse

Bei der Vermittlung von Fremdsprachen müssen Ergebnisse aus der linguistischen Forschung berücksichtigt werden, um so didaktische Methoden an den aktuellen Forschungsstand anzupassen. Hierbei sind besonders die Ergebnisse aus den kognitiven Wissenschaften richtungweisend. Eine Frage, mit der sich die kognitive Linguistik befasst, ist der Zusammenhang zwischen Sprache und anderen kognitiven Prozessen. Eine breit diskutierte Antwort stellt die Linguistische Relativitätshypothese (LRH) dar, die nach ihren Verfassern auch Sapir-Whorf-Hypothese genannt wird, bei der es sich um die Annahme handelt, dass Sprache die Wahrnehmung der Wirklichkeit beeinflusst (vgl. Evans & Green 2006: 95); sie besteht einerseits aus dem linguistischen Determinismus, der besagt, dass Sprache nicht-sprachliches Denken bestimmt, und andererseits dem linguistischen Relativismus, der annimmt, dass unterschiedliche Sprachen aufgrund ihres determinierenden Charakters zu unterschiedlichem Denken führen (vgl. ebd.). Für die Fremdsprachendidaktik ist jedoch die in Anlehnung an die LRH entwickelte Theorie des *Thinking-for-Speaking* (TfS) von Dan I. Slobin (2003) von besonderer Bedeutung, da sie den Einfluss von Sprache auf das Denken während des Sprachgebrauchs betrifft (vgl. Slobin 2003: 157). Wie schon bei Whorf angedeutet: „users of markedly different grammars are pointed by their grammars toward different types of observations and different evaluations of externally similar acts of observation“ (Whorf 1956: 221), bringt jede Sprache eine begrenzte Menge an Möglichkeiten zur Kodierung der Eigenschaften von Objekten und Ereignissen mit sich (vgl. Slobin 2003: 157). Um sich über ein Objekt oder ein Ereignis zu äußern, wird vom Sprecher *thinking for speaking* angewendet, in dem er die Eigenschaften auswählt, die „(a) fit some conceptualization of the event, and (b) are readily encodable in the language“ (Slobin 1987, p. 435 in Slobin 2003: 157). Der Erstspracherwerb bringt daher auch den Erwerb einer bestimmten Art zu denken

mit sich (vgl. Slobin 1996: 76), der jedoch ausschließlich während des Sprachgebrauchs auftritt.

Durch Studien über sprachliche Strukturen, die L2<sup>1</sup>-Lernenden besonders große Probleme bereiten, können nach Slobin wichtige Erkenntnisse über die Prozesse des TFS gewonnen werden (vgl. ebd. 90), die dann wiederum bei der Vermittlung von Fremdsprachen berücksichtigt werden können. Die zentralen Fragen dabei sind, inwieweit der L2-Erwerb durch die bereits erworbene Sprache beeinträchtigt wird und wie sich das konzeptuelle System, das mit ihr erworben wurde, die Entwicklung eines weiteren beeinträchtigt (vgl. Han & Cadierno 2010: Preface o.S.). Das Erlernen einer neuen Sprache beinhaltet dann auch das Erlernen eines neuen TFS-Musters (vgl. Cadierno 2010: 1). So untersucht bspw. Cadierno in ihrer Studie, inwiefern sich inter- und intra-typologische Unterschiede der L1<sup>2</sup> (Spanisch, Deutsch und Russisch) in Bezug auf die Versprachlichung von Bewegungsabläufen auf das Erlernen der L2 Dänisch auswirken. Spanisch gehört der Gruppe der V-Sprachen<sup>3</sup> an, während Russisch und Deutsch zu den S-Sprachen gezählt werden (vgl. ebd.: 10).

Beispiel:

The bottle floated **into** the cave versus La botella **entró** a la cueva flotando („The bottle entered the cave floating“). (Cadierno 2010: 2)

In diesem Beispiel ist die Präposition **into** im Englischen ein Satellit und kodiert den Ortswechsel, während dies im Spanischen durch das Verb **entro** geschieht.

Deutsch und Russisch dagegen unterscheiden sich intra-typologisch darin, dass Russisch zwischen grenzüberschreitenden („running into a house“ (ebd. 11)) und nicht-grenz-überschreitenden („crawling over a carpet“ (ebd. 11)) sowie unidirektionalen (Bewegung in eine Richtung) und multidirektionalen<sup>4</sup> Bewegungen unterscheidet, während Deutsch translokative („Er geht auf **den**

.....

1 L2 steht für Fremdsprache und wird im weiteren Verlauf dafür verwendet.

2 L1 steht für Muttersprache.

3 Die Information über den Ortswechsel (*change of state*), der in allen Sprachen eine Rolle spielt und nach Talmy als *Path* bezeichnet wird, kann entweder durch ein Verb oder durch eine zugehörige Partikel bzw. „satellite“ (Slobin 2003: 4) kodiert werden. Sprachen unterscheiden sich darin, welche der beiden Varianten dominant verwendet wird und werden daher in V-Sprachen und S-Sprachen unterteilt (vgl. Slobin 2003: 4).

4 „[N]on-unidirectional verbs refer to motion that is (a) not in a single direction, (b) not in one take and (c) not at the same time at once.“ (Hasko 2010: 44)

Marktplatz.“) und lokative („Er geht auf **dem** Marktplatz.“) Bewegungen mithilfe des Kasuswechsels (Akkusativ zu Dativ) unterschiedlich kodiert (vgl. ebd.: 10).

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass sich inter-typologische Unterschiede der L1 (S- vs. V-Sprachen) bei den Lernenden auf den Ausdruck von Bewegungsabläufen in der L2 auswirken (vgl. ebd.: 21), während die intratypologischen Unterschiede zwischen den S-Sprachen keine signifikanten Auswirkungen auf den Ausdruck von grenzüberschreitenden Bewegungen haben (vgl. ebd.). In Bezug auf den Fremdsprachenerwerb belegen die Ergebnisse der Studie, dass Lernende, deren L1 der Gruppe der V-Sprachen angehört, beim Erlernen einer L2, die zu den S-Sprachen zählt, einer zweifachen Herausforderung gegenüber stehen: Zum einen müssen sie der Art der Bewegung mehr Aufmerksamkeit schenken und zum anderen sollen sie dies aus Input erlernen, der weniger saliente<sup>5</sup> Informationen dazu liefert, weil dieser Aspekt im Hauptverb kodiert wird und damit in Anlehnung an Talmy eine „back-grounded“ Information ist (vgl. ebd.: 26).

Die Kenntnis von TfS-Effekten hilft DaF-Lehrkräften die Probleme ihrer Lernenden beim Erwerb sprachlicher Strukturen wie bspw. des deutschen Genus zu verstehen und erhöht damit ihre Fachkompetenz zur Grammatikvermittlung. So konnte eine von mir durchgeführte Studie, bei der deutsche und chinesische Englischlernende bezüglich ihrer Pronominalisierung von Tier-Referenten (z.B. dog – he, she or it) verglichen wurden, feststellen, dass deutsche Muttersprachler/innen zum Genustransfer neigen (vgl. Hirt 2019: 23). Sie verwendeten englische Pronomen entsprechend des deutschen Genus wie bspw. in folgendem Auszug: „The cat is asleep oh no **she** is asleep because it looks like **she** killed the bird“, während bei den chinesischen Probanden kein Muster im Pronominalisierungsverhalten erkennbar war. Das Chinesische hat kein Genus und auch bei den Pronomen wird ausschließlich in der Schriftsprache eine Sexusdifferenzierung vorgenommen (vgl. Dong et al. 2015: 734). Die chinesischen Befragten haben daher mit ihrer Muttersprache kein genuspezifisches TfS-Muster erlernt, das zu einem Transfer ins Englische führen könnte.

.....  
 5 Im Vergleich zu S-Sprachen, bei denen es als zusätzliche Informationen kodiert werden muss (vgl. Slobin 2003: 4).



Ich vermute, dass es sich bei dem von mir beobachteten Genustransfer um eine unbewusste Fehlinterpretation des Genus zum Sexus handelt, wie auch schon von Vigliocco et al. (2005) bei italienischen Muttersprachler/innen beobachtet wurde und zur Formulierung der Sex and Gender Hypothese (SAGH) führte. Zahlreiche Studien zu Genuseffekten (für einen Überblick siehe Bassetti & Nicoladis 2016) konnten aufzeigen, dass Genussysteme kognitiv verankert sind und beim Erlernen einer weiteren Sprache zu *Crosslinguistic Influence* führen können, der dann den Erwerb behindern kann. Daher ist es für Lehrkräfte sinnvoll, sprachtypologische Grundkenntnisse über die Mutter- und Zweitsprachen ihren Lernenden zu haben, um *Crosslinguistic Influence* erkennen und den Lernenden bewusst machen zu können. Im folgenden Kapitel wird näher auf verschiedene Typen von Genussystemen eingegangen.

### 3 Genussysteme im Allgemeinen

Bevor näher auf das deutsche Genussystem eingegangen wird, fokussiert das folgende Kapitel das grammatische Genus im Allgemeinen. Anders als die nominalen Kategorien Numerus und Kasus ist das Genus ein dem Nomen inhärentes Merkmal und dient zur Kategorisierung (vgl. Murelli & Hoberg 2017: 804). Häufig ist das Genus nicht am Nomen erkennbar, sondern zeigt sich erst durch die zu ihm in Kongruenz stehenden Elemente. Kongruenz ist damit das entscheidende Merkmal von Genussystemen (vgl. Corbett 2014: 90).

Ich lehne mich im Folgenden an Corbetts (1991) Grundlagenwerk zum Genus an, nach dem es keinen fundamentalen Unterschied zwischen Genus und Nominalklassen gibt, da beide durch das Kriterium der Kongruenz definiert werden (vgl. Corbett 1991: 24) und fasse unter Genussprachen ebenso solche Sprachen, die mehr als drei Genera aufweisen und die dadurch häufig als Sprachen mit Nominalklassen bezeichnet werden, darunter auch Swahili und Zulu, die beide mehr als fünf Genera aufweisen (vgl. WALS). Im Sprachenvergleich zeigt sich, dass Adjektive, Demonstrativa, indefinite/definite Artikel und Numerale sehr häufig mit dem sogenannten „Controller“<sup>6</sup> kongru-

.....  
6 In der Literatur zu Kongruenz wird das Bezugsnomen auch als *controller* bezeichnet, da es die Kongruenzigenschaften bestimmt, während das mit ihm kongruierende Element *target* genannt wird (vgl. Köpcke et al. 2010: 175).

ieren (vgl. ebd.: 106–108). Weniger häufig wird das Genus an Partizipien, Verben, Adverbien und Adpositionen realisiert (vgl. ebd.: 108–111). Bei possessiven Konstruktionen kann die Kongruenz in beide Richtungen wirken, da sowohl das Genus des Bezugsnomens als auch das des Referenten markiert werden können (vgl. ebd.: 108, s. Abb. 1).



Abb. 1: Beispiel der verschiedenen Kongruenzen im Deutschen

Das oben dargestellte Beispiel zeigt die Tragweite der korrelierenden Kongruenzbeziehungen im Deutschen (neben Possessivartikeln auch Adjektivdeklinationen und Relativpronomen). Die Zuweisung von Genera basiert auf semantischen und/oder formalen Informationen. Die formalen Zuweisungen erfolgen nach phonologischen oder morphologischen (Derivation und Flektion) Informationen (vgl. ebd.: 7). Sprachen können daher verschiedene Regeln für die Genuszuweisung verwenden (vgl. ebd.), und es kann eine Typologie anhand der in einem System vorrangig verwendeten Informationen erstellt werden (vgl. ebd.: 70). Zur Verdeutlichung werden an dieser Stelle Beispiele aus wenigen Sprachen mit Genussystemen genannt, deren Auswahl nach spezieller Relevanz für DaF-Lehrkräfte erfolgte, da es sich um übliche Lersprachen handelt.<sup>7</sup>

Prinzipiell haben alle Genussysteme einen semantischen Kern (vgl. Corbett 2014: 110), aber es gibt auch solche, bei denen die Semantik das bestimmende Kriterium ist wie beispielsweise in Tamil (und anderen dravidischen Sprachen), das drei Genera (maskulin, feminin und neutral) besitzt und bei dem sich die Zuweisung nach dem Sexus des Referenten richtet, weswegen diese Sprachen auch „natural gender systems“ (Corbett 1991: 8) genannt werden.

7 Eine detaillierte Auflistung aller Genussysteme ist unter WALS (World Atlas of Languages Structures) zu finden. Die Art des Genussystems wird hier sowohl tabellarisch als auch auf einer Weltkarte dargestellt (vgl. WALS).

Hierzu zählt auch das englische Genussystem, welches das Genus lediglich an den Personal-, Possessiv- und Reflexivpronomen realisiert und somit zu den pronominalen Genussystemen gehört (vgl. ebd.: 12, s. Abb. 2).

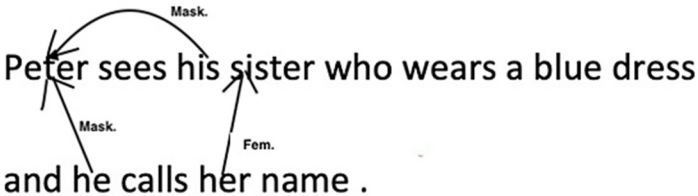


Abb. 2: Beispiel zur pronominalen Kongruenz im Englischen

Bei den morphologischen Systemen ist üblicherweise das die Genuszuweisung bestimmende Merkmal das gleiche, das auch die Flexion des Nomens festlegt wie bspw. der Deklinationstyp im Russischen (vgl. ebd.: 49). So hat das Russische drei Genera (vgl. ebd.: 34), wobei jedes wiederum in zwei Subgenera unterteilt ist, da innerhalb der drei Hauptgenera zwischen belebt und unbelebt unterschieden wird (vgl. ebd.: 42). Als letztes Genuszuweisungssystem wird an dieser Stelle das Französische erwähnt, da es – obwohl häufig in der Literatur als undurchsichtig dargestellt – durchaus transparente Regeln aufweist, die auf Phonologie basieren und einen Großteil der Nomen abdecken (vgl. ebd.: 61), aber aufgrund der Diskrepanz zwischen Orthographie und Phonologie nicht so offensichtlich (vgl. ebd.: 57f.). So wird bei der Endung *-é* das Maskulinum (*le résumé*) und bei der Endung *-ée* das Femininum (*l'idée*) zugewiesen (vgl. *francais lingolia*). Beide Endungen klingen für Nicht-Muttersprachler/innen jedoch sehr ähnlich und eignen sich daher nicht als Lernregeln. Welche Lernregeln es dagegen konkret für das Deutsche gibt, wird im Folgenden näher erläutert.

#### 4 Das deutsche Genussystem

Bei einem diachronen Vergleich zwischen Neuhochdeutsch und Germanisch zeigt sich, dass sich das Genussystem in Bezug auf die kongruierenden Elemente kaum verändert hat (vgl. Duke 2009: 128), während bspw. das englische Genussystem zu einem pronominalen abgebaut wurde (vgl. ebd.: 224). Die

Beständigkeit des deutschen Genussystems liegt vermutlich darin begründet, dass es nützlich für die Referenzverfolgung bei komplexen Nominalphrasen wie der folgenden ist:

Beispiel:

Der in den Apfel, welcher einen Wurm enthielt, beißende Junge verzog das Gesicht.

Wie im Beispiel zu sehen, bilden das erste (**der**) und das letzte Element (**Junge**) einen Rahmen (engl. *Frame*), daher auch „framing principle“ genannt (vgl. Duke 2009: 130 oder Nübling 2013: 134f.). Nominalphrasen wie diese sind typisch für die Wissenschafts- bzw. Fachsprache des Deutschen (vgl. Eichinger 2017: 54) und stellen für Deutschlernende ab Niveau B2 eine besondere Herausforderung dar.

Köpcke & Zubin haben für das Deutsche in zahlreichen Publikationen (für eine Auflistung siehe 2005: 151) dargelegt, dass es sich hierbei um ein komplexes Genussystem mit sich überlagernden Regeln aus den Bereichen der Semantik, Morphologie und Phonologie handelt (vgl. Corbett 1991: 49 und Köpcke & Zubin 2005: 151).

Wegera überprüfte alle bekannten Zuweisungsregeln auf ihre Tauglichkeit als Lernregeln, indem er sie hinsichtlich der folgenden Faktoren analysierte: Ausnahmslosigkeit, Einfachheit, Grundwortschatzbezogenheit sowie Ergiebigkeit (vgl. Wegera 1997: 65f.). Im Folgenden werden lediglich solche angeführt, die seiner Prüfung standgehalten haben.

Zunächst möchte ich die semantischen Regeln anführen, da diese nach Corbett in den meisten Genussystemen Vorrang vor anderen Zuweisungsregeln haben (vgl. Corbett 1991: 40).

Generell werden weibliche und männliche Personen entsprechend ihres biologischen Geschlechts kategorisiert. Des Weiteren gilt das sogenannte generische Maskulinum, das „Menschen, Berufe und Ränge ohne expliziten Bezug auf das Geschlecht“ (Wegera 1997: 86) umfasst. Als maskulin klassifiziert werden ebenfalls Tageszeiten, natürliche Zeiteinheiten, Himmelsrichtungen, Winde, Niederschläge sowie Mineralien, Erden und Gesteine (vgl. ebd.: 86), während Grundzahlen feminin klassifiziert sind (vgl. ebd.: 87). Dem Neutrum hingegen gehören „Buchstaben und Wörter aller Wortarten“ (ebd.: 86) sowie Metalle und Städtenamen an.

Des Weiteren stellt Wegera eine Liste an Suffixen zusammen, die die Genuszuweisung einer Vielzahl an Nomen abdecken. Zu den feminin zuweisenden Suffixen gehören -ung, -heit/-keit, -schaft, -ei, -(t)ion, -ik, -tät, -in(e), -ur, -ie, -ade, -ette sowie das Movierungssuffix -in. Die folgenden Suffixe führen hingegen zu einer maskulinen Genuszuweisung: -ler/-ner, -ling, -(is)mus, -ist, -(t)or, -eur, -ent/-ant. Hierbei ist jedoch auch zu berücksichtigen, dass die letzten vier genannten Suffixe in den meisten Fällen männliche Personen bezeichnen und dann auch über die semantische Regel abgedeckt sind. Die lernbaren Suffixe, die das Neutrum zuweisen, lauten: -tum, -(i)um, -ma, -ment sowie die sehr produktiven Diminutive -chen/-lein (vgl. ebd.: 85). Eine weitere Lernregel bieten die maskulinen Ableitungen aus Verben ohne Suffix wie bspw. tanzen → Tanz (vgl. ebd.: 86). Gerade in den oberen Niveaustufen werden diese Regeln bei Nominalisierungen wieder aufgegriffen.

Von den phonologischen Regeln dagegen eignet sich ausschließlich -e bzw. [ə] im Auslaut, bei dem bei einer großen Anzahl an Wörtern das Femininum zugewiesen wird wie bspw. Nase, Ratte, Vase, Kanne (vgl. ebd.: 84). Viele dieser Wörter werden schon auf Niveau A1 gelernt, weshalb sich der Hinweis auf diese Regel besonders früh anbietet. Wie diese Regeln in Lehrwerken realisiert werden und wie das Genus dort vermittelt wird, wird nachfolgend erläutert.

## 5 Genusvermittlung in DaF-Lehrwerken

Wie die oben angeführten Zuweisungsregeln zeigen, handelt es sich im Deutschen, wie auch in vielen anderen Genussprachen, um ein grammatisches Geschlecht, das lediglich bei Personenbezeichnungen mit dem wahrgenommenen Sexus übereinstimmt und auch das nicht in allen Fällen. Daher ist es irreführend das Genus nur über Sexus einzuführen und somit die Genusklassifizierung semantisch aufzuladen. Nach einer Studie von Weerning (vgl. 2011: 25) an DaF-Lehrwerken ist dies jedoch häufig der Fall. In den meisten Lehrwerken fehlt der Begriff Genus oder eine Erläuterung zu dem Phänomen der drei unterschiedlichen definiten Artikel (vgl. ebd.: 24). Es wird stattdessen darauf hingewiesen, den Artikel mit dem Nomen zu lernen, ohne die Tragweite der grammatischen Kategorie Genus zu verdeutlichen (vgl. ebd.: 25). Des Weiteren werde nicht auf die Funktion des Genus

als Mittel zur Referenzverfolgung (*framing principle* s.o.) eingegangen (vgl. ebd.: 27). Sowohl die Unkenntnis der Funktion als auch die Menge kongruierender Elemente führt zu einer Vernachlässigung des Genus im Anfängerunterricht, wodurch sich bei Lernenden in höheren Niveaustufen große Defizite durch Fossilisierung falsch gelernter Genera zeigen. Dies führt besonders auf pronominaler Ebene schnell zu Missverständnissen (vgl. ebd.: 27).

Untersucht man die Lehrwerke und Lerngrammatiken der Grundstufe nach denen im vorherigen Abschnitt genannten Lernregeln, findet man auch hier wenig, sondern vielmehr die Aussage, dass es keine oder nur wenige Regeln zum Erlernen des Genus gibt (vgl. ebd.: 28 und Brzezinska 2009: 83). Dies steht im Widerspruch zu Beschreibungen des Genus in Standardgrammatiken, in denen durchaus Suffixe und andere Genuszuweisungsregeln genannt werden und auch betont wird, dass dadurch ein Großteil der deutschen Nomen abgedeckt ist (vgl. Weerning 2011: 28). Wenn Zuweisungsregeln genannt werden, dann erst „zu einem späteren Zeitpunkt“ (ebd.). Diese Beobachtungen von Weerning habe ich anhand aktueller Lehrwerke, die aus meiner Erfahrung häufig im DaF-Unterricht eingesetzt werden, überprüft. Es handelt sich dabei um Grundstufen-Lehrwerke für lerngewohnte, d.h. steilerer Progression (*Netzwerk, Netzwerk Neu, Menschen, Starten wir!*), lernungewohnte, also flache Progression (*Schritte Plus Neu*) und Lernende in Intensivkursen, d.h. mit sehr steiler Progression (*Studio [Express]* und *DaF Kompakt neu*). Lerngrammatiken wurden in der vorliegenden Stichprobe nicht untersucht, da sie eher von kognitiven Lernenden genutzt werden und daher seltener im DaF-Unterricht eingesetzt werden.

Im Folgenden stelle ich die Ergebnisse meiner Stichprobe dar, die bezüglich expliziter Genuserwähnung, Einführung über Sexus und der Verwendung von Farben analysiert wurde. Des Weiteren wurde nach Lerntipps, die speziell auf das Genus gerichtet sind, gesucht.

Lehrwerk	Genus ex- plizit er- wähnt	über Sexus eingeführt	Verwen- dung von Farben	Anmerkungen
<i>Netzwerk A1</i> Kurs- und Arbeitsbuch inklusive Lehrerhandbuch (Klett, 2012)	nein	nein	ja	Lerntipp: Lernen Sie Substantive immer zusammen mit dem Artikel! (S. 18)
<i>Netzwerk Neu A1.1</i> Kurs- und Arbeitsbuch (Klett, 2019)	nein	nein	ja	Lerntipp: Lernen Sie Substantive immer zusammen mit dem Artikel! (S. 21)
<i>DaF Kompakt neu A1</i> Kurs- und Arbeitsbuch (Klett, 2016)	ja, aber nur im Inhaltsverzeichnis	nein	nein	Lerntipp: Lernen Sie die Nomen immer mit dem bestimmten Artikel und dem Plural. (S. 17)
<i>Schritte Plus Neu, A 1.1</i> Kurs- und Arbeitsbuch inklusive Lehrerhandbuch, (Hueber, 2015)	nein	ja	ja	Laut LHB an lernungewohnte Lernende gerichtet, Grammatik wird schrittweise eingeführt.
<i>Schritte Plus Neu, A 1.2</i> Kurs- und Arbeitsbuch inklusive Lehrerhandbuch, (Hueber, 2016)	ja, im Arbeitsbuch S. 9	teilweise, da Berufsbezeichnungen	ja	----
<i>Schritte Plus Neu, A 2.2</i> Kurs- und Arbeitsbuch inklusive Lehrerhandbuch, (Hueber, 2016)	nein	-	ja	Wortbildung mit -ung
<i>Menschen A1.1</i> Kurs- und Arbeitsbuch (Hueber, 2012)	nein	ja	ja	Bilderwörterbuch am oberen Seitenrand, Genus über Farbe ausgedrückt
<i>Starten wir! A1</i> Kurs- und Arbeitsbuch inklusive Lehrerhandbuch (Hueber, 2017)	nein	nein	ja	-----
<i>Studio [Express] A1</i> Kurs- und Arbeitsbuch (Cornelsen, 2017)	nein	nein	nein	Lerntipp: Nomen mit Artikel lernen. Wörter und Bilder verbinden, „Artikelgeschichten“ ausdenken: ein Film im Kopf (S. 26)

Die Tabelle zeigt, dass in den drei untersuchten Lehrwerk-Reihen *Netzwerk* und *Netzwerk Neu*, *Schritte Plus Neu* und *Menschen* Genus implizit über den definiten oder possessiven Artikel eingeführt wird. Bei den beiden letzteren wird aufgrund der Verknüpfung von Personenbezeichnungen und femininem sowie maskulinem Genus eine Generalisierung der sexusbasierten semantischen Regel durch die Lernenden begünstigt. In einer Abbildung in *Schritte Plus Neu A1.1* (S. 28) werden die Genera durch Piktogramme dargestellt, die eindeutig einen Sexusbezug haben. Femininum und Maskulinum wird mit den allgemein bekannten Piktogrammen ♀♂ visualisiert, während für Neutrum ein Baby mit Schnuller abgebildet ist. Falls die Lehrkraft dies den Lernenden nicht erläutert, führt es bereits nach kurzer Zeit zur Frustration, sobald Nomen aus anderen semantischen Bereichen auftreten. Diese Vorgehensweise erzeugt jedoch die Erwartungshaltung, dass Femininum etwas mit Weiblichkeit und Maskulinum mit Männlichkeit zu tun hat, sodass Lernende (wie Ali) an Nomen wie die Tür und der Tisch verzweifeln und fälschlicherweise auf eine völlige Arbitrarität der Genuszuweisung bei Gegenständen oder Abstrakta schließen.

Positiv hervorzuheben ist, dass alle Lehrwerke, außer *Studio [Express]*, Farben einsetzen, um das Lernen zu erleichtern. Brzezinska (2009) hat die Bedeutung der Farben beim Fremdsprachenlernen genauer untersucht und festgestellt, dass der sinnvolle und vor allem konsequente Einsatz von Farben das Erlernen des Artikels bzw. des Genus erleichtern kann:

[D]as Merkmal Konkretheit erlaubt eine verbesserte Speicherung gegenüber dem Lernen einer sonst sehr abstrakten Information, wie der grammatikalischen Kategorie Genus, [...]; Farbe wird als bildlicher Kode verarbeitet und erlaubt dadurch eine simultane und somit auch höhere Speicherkapazität und erfordert einen geringeren Aufmerksamkeitsaufwand; eine farbige Markierung von verbalen Inhalten ermöglicht es, diese doppelt zu kodieren, was möglicherweise eine bessere Lernleistung bewirkt. (Brzetinska 2009: 171)

Diese Studie untermauert die Notwendigkeit des Farbeinsatzes, der in den modernen Lehrwerken bereits umgesetzt wurde, wie im Folgenden zu sehen ist.



In *Menschen A1.1* (S. 34) sind Nomen aller drei Genera sowie im Plural mit Artikel aufgelistet. Sie sind jeweils mit Punkten versehen, die je nach Genus blau (maskulin), grün (neutral), rot (feminin) und im Plural für alle drei Genera gelb eingefärbt sind. Diese Farbmarkierung, wie sie z.B. in *Menschen* zu finden ist, durchzieht das ganze Lehrwerk, so auch im Bildlexikon zu jeder Lektion.

Besondere Aufmerksamkeit wird dem Artikel Lernen und damit implizit dem Genus im Lehrwerk *Netzwerk A1* und auch in der Neuauflage *Netzwerk Neu A1.1* geschenkt, in denen es eine eigene Einheit dazu gibt (Lektion 2). Hier wird auch ein „Artikelbild“ (S. 33) als eine Lernstrategie, die die bereits in mehreren Lehrwerken eingesetzte Farbkodierung aufgreift und weitergeführt, eingesetzt. Bei dieser Visualisierung sind die Gegenstände in der Zeichnung passend zum Genus eingefärbt, wodurch die Assoziation zwischen Farbe und Genus weiter gestärkt wird. Lernende werden so motiviert beim Wortschatzlernen mit Farben zu arbeiten.

Allerdings muss beachtet werden, dass sich die Farben blau und rot durchaus mit dem Sexus in Verbindung bringen lassen, weshalb es umso wichtiger ist, Gegenbeispiele zu bringen (wie z.B. rot für die Frau, aber grün für das Mädchen).

Eine weitere Methode ist das Artikellernen durch Bewegung, wie es ebenfalls in *Menschen A1.1* zu finden ist. Bei der Übung „Artikeltanz“ (S. 26) wird je nach Artikel ein anderer Tanzschritt von den Lernenden erwartet und somit werden besonders kinästhetische Lerntypen angesprochen. Grundsätzlich finden sich einige sinnvolle Aktivitäten und Lerntipps in der neueren Lehrwerksgeneration. Explizit auf das Genus wird jedoch nicht eingegangen, die oben beschriebenen Lernregeln kommen kaum zum Einsatz, zumindest in den hier untersuchten Lehrwerken der Grundstufe. Wie man zusätzlich den Erwerb des Genus erleichtern und noch mehr in den Unterricht integrieren kann, wird im Folgenden anhand einiger Beispiele aus der Praxis erläutert.

## 6 Hinweise für Lehrkräfte

Der vorherige Abschnitt hat bestätigt, was viele Lehrkräfte, mich eingeschlossen, aus eigener Unterrichtserfahrung kennen: Im Unterschied zu Zusatzmaterialien in Form von Lerngrammatiken gehen Lehrwerke selbst nicht ausrei-

chend auf das Genus ein. Daher möchte ich an dieser Stelle einige Hinweise zum Umgang mit Genus im DaF-Unterricht geben, um diese Lücke in den Lehrwerken durch eine Ergänzung im Unterricht zu schließen.

Zunächst sollte bei der Einführung des Definitartikels im Nominativ, in deren Rahmen häufig das Genus, wenn auch indirekt (siehe Tabelle in Kapitel 4), vorgestellt wird, explizit erläutert werden, dass im Deutschen jedes Nomen einem der drei Genera zugewiesen ist und dass es sich dabei um eine Form der Nominalklassifikation handelt, die nur bedingt mit dem wahrgenommenen Sexus der Referenten übereinstimmt. Man kann dies einfach formulieren: „Im Deutschen gibt es drei Gruppen von Nomen, man erkennt sie am besten am Artikel.“ Bei kognitiven, lerngewohnten Lernenden<sup>8</sup> kann jedoch durchaus der Begriff Genus verwendet werden und auch sprachkontrastiv auf andere Sprachen wie Französisch oder Spanisch verwiesen werden. Im zweiten Schritt sollte die Funktion des Genus vermittelt werden bspw. mithilfe der bereits bekannten Pronomen der dritten Person. Die Lehrkraft könnte einen Beispielsatz mit anaphorischer Kongruenz wie in „Peter hat ein altes Auto und er will es verkaufen.“ anschreiben und daran erläutern, warum Genus zur Verfolgung der Referenz wichtig ist. Es bietet sich an, dies in höheren Niveaustufen bei komplexeren Sätzen und Nominalphrasen erneut anzusprechen, um an die Relevanz des Genus zu erinnern. Meiner Ansicht nach steigert die Kenntnis der Funktion die Motivation zum Erlernen des Genus.

Eine weitere, oben angemerkte Lücke besteht bei den Lernregeln zum Genus. Es ist daher notwendig, dass sich vor allem muttersprachliche Lehrkräfte mit den Regeln der Genuszuweisung auseinandersetzen, um selbst einerseits die Komplexität des deutschen Genussystems und andererseits auch seine Regelmäßigkeit zu erkennen. Das Wissen zumindest einiger nützlicher Lernregeln lässt die Aufgabe des Genuslernens als eher zu bewältigen erscheinen, auch wenn unbestritten die beste Grundregel das Lernen des Nomens mit Artikel bleibt (vgl. Weerning 2011: 36), nur sollte die Aussage, dass das deutsche Genus absolut willkürlich ist und schlichtweg auswendig gelernt werden muss, eher vermieden werden, da dies demotivierend auf Lernende wirkt. Zielführender ist es, passend zu den Niveaustufen die durchaus vorhandenen Lernregeln zum Genus einzuführen. In meinen Kursen habe ich sehr gute

.....  
8 Auch Grein verweist in diesem Band (vgl.: 42f.) auf die verschiedenen Lernstile und belegt dies durch die Ergebnisse einer Umfrage von Lernenden u.a., dass viele Lernende noch eine ausführlichere im Gegensatz zu einer entdeckenden Grammatikvermittlung wünschen.

Erfahrungen mit der Einführung der phonologischen Regel in Bezug auf die Endung -e bzw. [ə] gemacht und das direkt in der Einführung des unbestimmten Artikels. Auch wenn diese Regel nur zu ca. 90% greift (vgl. Weerning 2011: 29), war es für die Lernenden eine sehr hilfreiche Regel und steigerte die Motivation zum Erlernen des Genus erheblich. Die Suffixe wie -schaft oder -heit/keit eignen sich bspw. eher ab dem Niveau A2, da vorher nur wenige Nomen mit diesen Suffixen im Lernwortschatz auftreten. Spätestens ab Niveau B1 sollten jedoch alle genuszuweisenden Suffixe explizit im Unterricht angesprochen werden, um das Erlernen des Genus zu erleichtern. Für kognitive Lernende sind Auszüge aus Lerngrammatiken hilfreich, die die verschiedenen Gruppierungen tabellarisch darstellen. Als Hilfestellung zum Erlernen der Suffixe können aus den Endungen Merkwörter gebildet werden, das sog. „Chunking“, wie bspw. von Sperber vorgeschlagen: *der Igingorismus, die Heitungkeitei und die Schaftionitätik, das Tumchenmament(i)umlein* (vgl. Mnemotechniken).

Neben der expliziten Vermittlung des Genus sowie der Einführung von Lernregeln macht Montanari den Vorschlag Genus thematisch in den Unterricht zu integrieren (vgl. 2014: 338).

So geht es nicht darum, eine gezielte Genusunterrichtseinheit zu entwickeln – das kann ergänzend erfolgen – sondern begleitend und gemeinsam mit anderen Inhalten Genus systematisch, kontinuierlich und mit ansteigender Komplexität als Kongruenzfragestellung zu behandeln. (ebd. 338)

Die Sichtbarmachung von Kongruenz als entscheidendes Merkmal des Genus ist ihrer Meinung nach der Schlüssel zum erfolgreichen Genuserwerb (vgl. ebd.: 336). Durch die Analyse von Texten bezüglich der Genusmarkierungen und Referenzen wird den Lernenden die Tragweite und auch die Funktion des Genus bewusst (vgl. ebd.) und gleichzeitig wird das Genus der im Text vorkommenden Nomen gefestigt. Montanari stellt ein Projekt aus dem DaZ-Bereich vor, das aber nach ihrer Aussage auch auf andere Lerngruppen und auch auf Erwachsene übertragbar sei (vgl. ebd. 337). Es geht dabei um eine Erzählung gestützt auf ein Bilderbuch über zwei Protagonisten mit unterschiedlichem Genus (der Frosch und die Kaulquappe). Eine Aufgabe sei „immer dann etwas zu tun, wenn der Frosch erwähnt wurde, also bei allen Wörtern wie er, sein, ihn usw. zu quaken, zu hüpfen oder zu klatschen“ (ebd.). Auf

diese Weise wird spielerisch der Fokus auf die Kongruenz zwischen Bezugsnomen und Pronomen gelenkt. Meiner Meinung nach lässt sich diese Methode durchaus auf Texte in Lehrwerken oder bei literarischen Zusatztexten wie Märchen sehr gut im DaF-Unterricht umsetzen.

Wie bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt, eignen sich auch Übungen mit Bewegung zur Festigung des Genus. Alternativ zu dem im Lehrwerk *Menschen* vorgeschlagenen Artikelanzug sollen sich die Lernenden bei der „Artikelgymnastik“ auf eine Bewegung pro Genus (bspw. klatschen für Maskulinum, beide Hände nach oben strecken bei Femininum und aufstehen für Neutrum) einigen und die Lehrkraft liest dann die in der Lektion neu gelernten Nomen ohne Artikel vor. Die Lernenden reagieren dann mit der jeweiligen Bewegung und zeigen damit ihr Genuskompetenz.<sup>9</sup> Eine weitere Möglichkeit zum Genuslernen bieten visuelle Gedächtnistechniken, bei denen Lernende z.B. sogenannte Artikelszenen zeichnen, in denen sie möglichst viele Nomen mit dem gleichen Artikel integrieren (vgl. Mnemotechniken).

Die Auswahl der Aktivitäten sollte je nach Niveau, Lernerfahrung und Vorlieben der Lernenden erfolgen, möglichst abwechslungsreich gestaltet sein und häufig im Unterricht eingesetzt werden (vgl. Menzel 2004: 284), denn

[u]ltimatives Ziel der Übungen zur Genuszuweisung ist die weitgehende Automatisierung des Zugriffs auf das Genus der Nomen im Sprachproduktionsprozeß [sic.], die dem Lernenden die vorrangige Konzentration auf inhaltliche und kommunikative Aspekte des Fremdsprachengebrauchs ermöglicht. (ebd.)

Die oben vorgestellten Aktivitäten stellen nur eine kleine Auswahl dar, die in meinem Unterricht positiv von den Lernenden evaluiert wurden und zur Motivation des Genuslernens beitragen konnten. Wie oben erwähnt bieten sich diese Aktivitäten in allen Phasen des Unterrichts an und sollten auch in allen Niveaustufen zyklisch eingesetzt werden.

.....  
9 Dies ist eine Adaption der Artikelgymnastik aus dem Zusatzmaterial zum Lehrwerk *Berliner Platz 2 Neu*, (vgl. Artikelgymnastik).

## 7 Fazit

Der vorliegende Artikel verdeutlicht die Notwendigkeit, insbesondere muttersprachliche DaF/DaZ-Lehrkräfte für die Herausforderungen des Genuserwerbs zu sensibilisieren. Ein kurzer Überblick über Genussysteme im Allgemeinen diente dazu, die Vielseitigkeit dieser aufzuzeigen und den Einsatz von sprachkontrastiven Methoden anzuregen. Der Einblick in die Komplexität der deutschen Genuszuweisung und die Ausprägung der Kongruenz im Deutschen hilft Lehrenden die Schwierigkeiten ihrer Lernenden zu verstehen und erhöht durch das linguistische Fachwissen ihre Fachkompetenz in der grammatischen Kategorie Genus.

Anhand einer stichprobenartigen Lehrwerkanalyse wurde die eingeschränkte Genusvermittlung, die häufig zur Semantisierung des Genus als Sexus verleitet, in modernen Lehrwerken offengelegt. Als positiv konnte jedoch der Einsatz von Farben zur Visualisierung der Genera in den meisten untersuchten Lehrwerken hervorgehoben werden.

Aufgrund der Defizite in den Lehrwerken wurden konkrete Hinweise für Lehrende angeführt, mit deren Hilfe sie Genus im Unterricht kompetent vermitteln können. Genus sollte explizit, sprachkontrastiv und funktionsbasiert eingeführt werden und auf allen Niveaustufen thematisiert werden. Lernregeln sollten niveauspezifisch eingesetzt und bei der Wortschatzarbeit stets wiederholt werden. Bei der Unterrichtsvorbereitung sollte eine mögliche Einbettung von Genus in die geplante Thematik bedacht werden wie bspw. bei der Referenzverfolgung in Texten. Ich plädiere dafür, diese nicht wie bisher aus dem eigentlichen Lehrwerk auszuklammern, sondern fest in die Lektionen zu integrieren, um das Genus so noch mehr in den Fokus zu rücken.

## Bibliografie

- AHRENHOLZ, B. (2009): „Vom Nutzen der Zweitspracherwerbsforschung für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern“, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 153: 26–38.
- BASSETTI, B. & NICOLADIS, E. (2016): „Research on Grammatical Gender and Thought in Early and Emergent Bilinguals“, in: *International Journal of Bilingualism* 20/1: 3–16.

- BOBB, S.C., KROLL, J.F. & JACKSON, C.N. (2015): „Lexical Constraints in Second Language Learning: Evidence on Grammatical Gender in German“, in: *Bilingualism: Language and Cognition* 18/3: 502–523.
- BRZEZINSKA, A. (2009): *Lernpsychologie und Mnemotechniken beim Fremdsprachenlernen am Beispiel des Artikellernens im DaF-Unterricht*, Innsbruck: Studienverlag.
- DUKE, J. (2009): *The Development of Gender as a Grammatical Category. Five Case Studies from the Germanic Languages*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- CADIerno, T. (2010): „Motion in Danish as a Second Language: Does the Learner’s L1 Make a Difference?“, in: HAN, Z. & CADIerno, T. (Hrsg.): *Linguistic Relativity in SLA (Second Language Acquisition)*, Bristol u.a.: Multilingual Matters/Channel View Publications, Kindle-Version: 1–33.
- CORBETT, G.G. (2014): „Gender Typology“, in: CORBETT, G.G. (Hrsg.): *The Expression of Gender*, Berlin: De Gruyter Mouton: 87–130.
- CORBETT, G.G. (1991): *Gender*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DONG, Y. et al. (2015): „Exploring the Cause of English Pronoun Gender Errors by Chinese Learners of English: Evidence from the Self-paced Reading Paradigm“, in: *Journal of Psycholinguistic Research* 44: 733–747.
- EVANS, V. & GREEN, M. (2006): *Cognitive Linguistics. An Introduction*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- EICHINGER, L.M. (2017): „Deutsch als Wissenschaftssprache“, in: MORALDO, S.M. (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in Italien. Zwischen Europäisierung und Globalisierung*, Frankfurt am Main: Lang: 43–69.
- FABRICIUS-HANSEN, C. (2010): „Syntax“, in: KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, 35.1, Berlin/New York: De Gruyter: 216–227.
- HASKO, V. (2010): „The Role of Thinking for Speaking in Adult L2 Speech: The Case of (Non)unidirectionality Encoding by American Learners of Russian“, in: HAN, Z. & CADIerno, T. (Hrsg.): *Linguistic Relativity in SLA (Second Language Acquisition)*, Bristol u.a.: Multilingual Matters/Channel View Publications, Kindle-Version: 34–58.
- HIRT, K. (2019): *Genustransfer durch ‚Thinking for Speaking‘. Kognitive Muster und ihre Bedeutung für den DaF-Unterricht*, Berlin: Peter Lang.
- HOPP, H. (2016): „Learning (not) to Predict: Grammatical Gender Processing in Second Language Acquisition“, in: *Second Language Research* 32/2: 277–307.
- KÖPCKE, K.-M. & ZUBIN, D.A. (2005): „Metonymic Pathways to Neuter-Gender Human Nominals“, in: PANTHER, K.-U. & THORNBURG, L. (Hrsg.): *Metonymy and Pragmatic Inferencing*, Amsterdam: Benjamins Publishing Company: 149–166.
- MARKI, M. (2008): „Zur Frage der Lehr- und Lernbarkeit des Genus der deutschen Substantive“ in: NUBERT, R. (Hrsg.): *Temeswarer Beiträge zur Germanistik* 6, Timişoara: Mirton Verlag: 119–134.
- MENZEL, B. & TAMAOKA, K. (1995): „Der? Die?? Das??? Genuszuweisung bei Anfängern: Zufall, Pauken oder Strategie?“, in: *Deutsch als Fremdsprache* 32: 12–22.

- MENZEL, B. (2004): *Genuszuweisung im DaF-Erwerb. Psycholinguistische Prozesse und didaktische Implikationen*, Dissertation, Berlin: Weißensee Verlag.
- MONTANARI, E. (2014): „Zwischen Frosch und Kaulquappe: Genus als Kongruenzproblem mehrsprachiger Kinder in der Sprachdidaktik“, in: BREDEL, U., EZHOVA-HEER, I. & SCHLICKAU, S. (Hrsg.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 89*, Göttingen: Universitätsverlag: 333–340.
- MURELLI, A. & HOBERG, U. (2017): „Genus“, in: GUNKEL, L. et al. (Hrsg.): *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. Das Nominal*, Berlin: De Gruyter: 803–844.
- NÜBLING, D. (2013): „Die Kaiser Wilhelm – der Peterle – das Merkel. Genus als Endstadium einer Grammatikalisierung – und als Quelle von Re- und Degrammatikalisierungen“, in: *Jahrbuch 2013 der Akademie der Wissenschaften und der Literatur Mainz*, Stuttgart: Franz Steiner Verlag: 127–146.
- SEDARIS, D. (2000): *Me Talk Pretty One Day*, New York: Little, Brown and Company.
- WEERNING, M. (2011): „Genus im DaF-Unterricht in Italien: Was sagen Lehrwerke und Grammatiken?“, in: *Linguistik online* 49/5: 23–46.
- WEGERA, K.-P. (1997): *Das Genus. Ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts*, München: Iudicium Verlag.

## Internetquellen

- Artikelgymnastik: aus *Berliner Platz Neu* abrufbar unter: [https://www.derdiedaf.com/\\_files\\_media/downloads/BPN2\\_L17\\_Artikelgymnastik.pdf](https://www.derdiedaf.com/_files_media/downloads/BPN2_L17_Artikelgymnastik.pdf), letzter Zugriff am 24.09.19.
- francais lingolia: Genus im Französischen, abrufbar unter: <https://francais.lingolia.com/de/grammatik/nomen/genus>, letzter Zugriff am 12.09.19.
- Mnemotechniken: abrufbar unter <https://www.hueber.de/media/36/nachlese-mnemotechniken.pdf>, letzter Zugriff am 12.09.19.
- WALS: World Atlas of Languages, abrufbar unter: <https://wals.info/feature/30A#2/25.5/148.4>, letzter Zugriff am 24.09.19.

## Lehrwerke

- BRAUN, B. et al. (2016): *DaF Kompakt Neu A1 Kurs- und Arbeitsbuch*, München: Klett-Langenscheidt Verlag.
- BRÜSEKE, R. (2017): *Starten wir! A1 Kurs- und Arbeitsbuch*, Ismaning: Hueber Verlag.
- DENGLER, S. et al. (2012): *Netzwerk A1 Kurs- und Arbeitsbuch*, München: Klett-Langenscheidt.
- DENGLER, S. et al. (2019): *Netzwerk Neu A1.1 Kurs- und Arbeitsbuch*, München: Klett-Langenscheidt Verlag.
- EVANS, S., PUDE, A. & SPECHT, F. (2012): *Menschen A1.1 Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*, Ismaning: Hueber Verlag.

- FUNK, H. & KUHN, C. (2017): *Studio [Express] A1 Kurs- und Arbeitsbuch*, Berlin: Cornelsen Verlag.
- HILPERT, S. et al. (2016): *Schritte Plus Neu Kurs- und Arbeitsbuch*, Ismaning: Hueber Verlag.
- NIEBISCH, B. et al. (2016): *Schritte Plus Neu Kurs- und Arbeitsbuch A1.1*, Ismaning: Hueber Verlag.
- NIEBISCH, B. et al. (2016): *Schritte Plus Neu Kurs- und Arbeitsbuch A 1.2*, Ismaning: Hueber Verlag.





## **Interkulturelle Kompetenz für DaF-Lehrende – Dialogisches Handlungsspiel und Multikollektivität**

### **1 Einleitung**

Im Zeitalter der Globalisierung ist interkulturelle Kompetenz, verstanden als grundlegende Handlungskompetenz, für jeden Menschen essentiell; aber gerade DaF/DaZ-Lehrkräfte, die tagtäglich mit kulturell heterogenen Kurs-Teilnehmenden zu tun haben, können ihren Unterricht nur dann erfolgreich gestalten, wenn sie – neben Freude an ihrer Arbeit – interkulturell kompetent sind. In diesem Artikel möchte ich deutlich machen, dass ein Negieren kultureller Unterschiede wenig hilfreich ist. Schon seit den 90er Jahren wird der Begriff „interkulturell“ m. E. zu Unrecht immer wieder dahingehend kritisiert, dass das „inter“ impliziere, dass es zwei klar abgrenzbare Kulturen gebe und dass diese Auffassung die Unterschiede zwischen den Kulturen betonen würde (vgl. Welsch 1994). Stattdessen hat sich der Begriff „trans“-kulturell ausgeformt, der in seiner stärksten Ausprägung kulturspezifische Unterschiede negiert. Sinnvoll erscheint die Interpretation von transkulturell nach Vanderheiden & Mayer (2014: 31), die formulieren, dass „transkulturell‘ von einem konstruktivistischen Kulturverständnis ausgeht und mit dem Präfix ‚trans‘ (hindurch, quer, jenseits) das Überschreiten konstruierter soziokultureller Grenzen unterstrichen wird.“ In meinen Augen geht es hier lediglich um eine unterschiedliche Auslegung der Begrifflichkeiten und ein absolutes Negieren kulturspezifischer Unterschiede erscheint mir sinnfrei.

In vorliegendem Artikel möchte ich zwei Konzepte miteinander kombinieren, die m. E. grundlegend für die Ausbildung der notwendigen „interkulturellen“ Kompetenz für DaF/DaZ-Lehrende sind: das Dialogische Handlungsspiel und der Ansatz der Multikollektivität. Knapp wird zunächst auf „interkulturelle Kompetenz“ und deren Ausbildung eingegangen. Im darauffolgenden Kapitel werden das Dialogische Handlungsspiel nach Weigand (2010) und das

Multikollektivitäts-Modell nach Rathje (2014) skizziert und miteinander verbunden. Es folgt eine kurze Zusammenfassung.

## 2 Interkulturelle Kompetenz

In den 80er Jahren versuchte man, interkulturelle Kompetenz mit exhaustiven Listen greifbar zu machen. Interkulturelle Kompetenz wurde in additive Teilkompetenzen untergliedert, so u.a. „empathy“, „tolerance for ambiguity“, „self-oriented role behaviour“ (Ruben 1975), „cultural awareness“ (Triandis 1977), „open-mindedness“, „respect for cultural differences“ oder auch „interaction attentiveness“ (Chen & Starosta 1997) und „Anpassungsfähigkeit“ (Fritz, Möllenberg & Chen 2004). Ohne diese Teilkompetenzen zu negieren oder aufzugeben, rückten in den 90er Jahren sogenannte Strukturmodelle in den Vordergrund (vgl. Gersten 1990; Zülch 2004: 22ff.). Sie gliedern interkulturelle Kompetenz in kognitive (z.B. „ich weiß, dass die persönliche Distanz kulturspezifisch ist, also beispielsweise Usbeken näher beieinander stehen“), affektive („ich weiß, wie es sich ‚anfühlt‘, wenn mein persönliches Distanzverhalten überschritten wird“) und verhaltensbezogene („ich kann mich dem Distanzverhalten der ‚fremden‘ Kultur anpassen“) Teilkonstrukte.

Müller & Gelbrich (2004) haben ein Strukturmodell entwickelt, das interkulturelle Kompetenz um „Effektivität“ und „Angemessenheit“ ergänzt. Interkulturelle Kompetenz ist dann „die Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Kulturen effektiv und angemessen zu interagieren“ (Müller & Gelbrich 2004: 793; vgl. auch Bergemann & Bergemann 2005: 62).

<b>affektiv</b>	<b>Effektivität</b>
geringer Ethnozentrismus	sozial Anpassungsfähigkeit
Unvoreingenommenheit	berufliche Anpassungsfähigkeit
Offenheit	allgemeine Zufriedenheit
Einfühlungsvermögen	
<b>kognitiv</b>	<b>Angemessenheit</b>
kulturelles Bewusstsein	kulturelle Regeln des Gastlandes kennen
Self-Awareness	Anerkennung der Gefühle der „anderen“
Kulturwissen	realistische Erwartungen
<b>verhaltensbezogen</b>	
Respekt	
Flexibilität	
Kommunikationsfähigkeit	
Ambiguitätstoleranz	

Abb. 1: Teilkonstrukte Interkultureller Kompetenz (in Anlehnung an Müller & Gelbrich 2004: 793)

Da diese Bereiche weder eindeutig abgrenzbar, noch getrennt voneinander vermittelbar sind, stehen heute nach Bolten (2006: 86) prozessorientierte Modelle im Vordergrund. Hier wird Interkulturelle Kompetenz als Handlungskompetenz verstanden, die die Dreiteilung in kognitiv, affektiv und verhaltensbezogen weiterhin berücksichtigt. Grundvoraussetzung für den Erwerb interkultureller Kompetenz ist hier eine Bewusstheit für den Ethnozentrismus eines jeden Menschen, also das Wissen darüber, dass das Fremde immer auf Grundlage des Eigenen bewertet wird. Prozessmodelle verstehen interkulturelle Kompetenz folglich als ganzheitliches Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten, d.h. dass personale und soziale Kompetenz Voraussetzungen sind, um im „Kulturkontakt“ erfolgreich sein zu können. Dafür benötigt man jedoch allgemeines Wissen darüber, in welchen Bereichen sich Kulturen unterscheiden können. Dabei darf weder die Individualität eines jeden Menschen außer Acht

gelassen werden, noch dürfen die Unterschiede mit Wertungen (gut – schlecht) verbunden werden. Bolten (2006: 86) formuliert: „Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit individuelle, soziale, fachliche und strategische Teilkompetenzen in ihrer bestmöglichen Verknüpfung auf interkulturelle Handlungskontexte beziehen zu können.“

Insgesamt ist der Erwerb interkultureller Kompetenz ein lebenslanger Prozess und nicht alle Teilkonstrukte sind vermittelbar. Voraussetzung ist jedoch die Sensibilisierung für kulturspezifische Unterschiede z.B. mit Hilfe der Hall'schen (1966: Proxemik, 1976: high vs. low context, 1983: monochron vs. polychron) oder Hofsted'schen (2017: Machtdistanz; Individualismus vs. Kollektivismus, Maskulinität vs. Feminität; Unsicherheitsvermeidung, Langzeit- vs. Kurzzeitorientierung, Genuss vs. Zurückhaltung) Dimensionen. Menschen, die jegliche kulturspezifische Unterschiede negieren, haben wohl unzureichende Erfahrungen mit Menschen anderer Kulturen gemacht.

Die Seminare zur Förderung interkultureller Kompetenz im Masterstudien-gang DaF/DaZ an der Universität Mainz haben dabei die folgenden Inhalte, von denen in den Folgekapiteln der Ansatz der Dialogforschung sowie der Multikollektivitätsansatz weiter ausgeführt werden:

- Kulturdefinitionen (historisch)
- Kommunikationsmodelle mit Fokus auf dem Dialogischen Handlungsspiel
- Ansatz der Multikollektivität
- Kulturelle Unterschiede (Dimensionen)
- Stereotype & Vorurteile

Lernzieldefinition:

Absolventen und Absolventinnen sind in der Lage, kulturell bedingte Unterschiede im Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Urteilen und Handeln bei sich selbst und bei anderen zu erkennen und zu reflektieren. Sie sind sich ihrer eigenen kulturellen Prägung bewusst, wissen, dass Stereotype zur Klassifizierung der Welt notwendig, aber veränderbar sind. Sie können mit kultureller Differenz, Fremdheit und Andersheit auf kognitiver, emotionaler und im Idealfall auch handlungspraktischer Ebene produktiv umgehen. Mithilfe vieler interaktiver Methoden sollen die Unterschiede auch „gefühlt“ werden.

Um dieses Lernziel zu erreichen, werden u.a. das Dialogische Handlungsspiel und der Multikollektivitätsansatz eingesetzt, die im Folgenden skizziert werden.

### 3 Das Dialogische Handlungsspiel und Multikollektivität

Im Folgenden möchte ich die beiden Modelle miteinander verbinden und argumentieren, warum ein Einstieg in den Bereich der Interkulturalität durch die Fusion der Modelle das grundsätzliche Negieren kultureller Unterschiede unnötig macht. Dabei erscheint es sinnvoll zunächst das Dialogische Handlungsspiel und in der Folge den Ansatz der Multikollektivität zu skizzieren, um sie dann zu kombinieren.

#### 3.1 Das Dialogische Handlungsspiel

Wie bereits in Grein (2017a, 2017b, 2018) ausgeführt, kann Sprachgebrauch nur in einem holistischen Rahmen analysiert werden, der die menschlichen Fertigkeiten wie Kognition, Perzeption, Emotionen, rationales Verhalten und kulturelle Faktoren integriert (vgl. auch Damasio 2000). Sprachverwendung kann nicht auf „sprachliche Regeln“ (*rules*) eingegrenzt werden. Menschen verwenden kommunikative Techniken, die sich aus den vorhandenen sprachlichen Mitteln und Prinzipien ableiten lassen.

There is no object ‚language‘ as such in performance; there is only the human ability of speaking which however cannot be separated from other abilities: speaking is integrated with thinking and perceiving. (Weigand 2010: 2)

In dialogischer Perspektive steht nicht der Sprechende der Welt gegenüber (wie in der herkömmlichen monologisch ausgerichteten Sprechakttheorie), sondern einem anderen Sprechenden innerhalb der Welt (vgl. Weigand 2009a: 79).

Grundlegende Voraussetzungen für eine Sprachanalyse nach Weigand (ebd.: 271) sind die folgenden Prämissen:

1. Sprache wird von Menschen gesprochen und kann daher nicht getrennt von ihnen analysiert werden.
2. Menschen richten ihr Handeln nach Bedürfnissen und Interessen aus. Interesse ist das Schlüsselkonzept, um menschliches Handeln zu erklären.
3. Menschen unterscheiden sich voneinander, sie lassen sich nicht nur in SprecherInnen und HörerInnen aufteilen.
4. Menschen sind soziale Wesen. Sie verwenden Sprache, um sich gegenseitig zu verstehen (Verständigung und Verstehen). Sie verhandeln ihre Positionen, Pläne und Interessen.
5. Sprache akzeptiert Missverstehen und Missverständnisse.
6. Für den Menschen gibt es keine unabhängige Welt, es gibt keine Realität als solche, sondern lediglich eine Welt, wie sie durch den Menschen wahrgenommen wird.
7. Die kleinste autonome kommunikative Einheit ist das Handlungsspiel (Interdependenz von initiativem und reaktivem Sprechakt), eine Einheit unserer kulturell geprägten Welt, die aus unterschiedlichen kommunikativen Welten der jeweiligen Sprechenden besteht.
8. Das Handlungsspiel ist nicht als ein Typ einer spezifischen Situation zu verstehen, sondern wird durch die interaktiven Ziele und Interessen bestimmt.
9. Der authentische Text ist eine Komponente des Handlungsspiels. Der Mensch verwendet unterschiedliche Fähigkeiten als kommunikative Mittel. Er verwendet verbale Texte, während er gleichzeitig inferiert und sich darauf verlässt, wie er die sprachliche Situation wahrnimmt. Sprache kann daher von der Außenperspektive, also dem Betrachtenden, niemals vollständig beschrieben werden. Sprachliche Korpora können also niemals einwandfrei interpretiert und verstanden werden.
10. Nicht alles wird explizit ausgedrückt, und es kann auf Grund der Komplexität von Bedeutungen auch nicht alles explizit versprachlicht werden.

Laut Weigand (2010: 4) liegt das primäre Interesse der Sprachanalyse darin, zu beschreiben und zu erklären, wie Menschen – als kulturelle Wesen – das menschliche Zusammenleben meistern. An die Stelle von Sprachregeln müssen

Prinzipien der Wahrscheinlichkeit treten. Grundlegend sind hier das Aktionsprinzip (AP) und das Dialogische Prinzip (DP). Das Aktionsprinzip besagt, dass wir kommunizieren, weil wir ein spezifisches kommunikatives Interesse haben. Um dieses kommunikative Interesse (und das kann auch lediglich das Aufrechterhalten sozialer Beziehungen sein) zu realisieren, bedienen wir uns unterschiedlicher kommunikativer oder dialogischer Mittel (u.a. verbaler, kognitiver und perzeptiver Mittel). Jede kommunikative Funktion kann dabei durch eine größere Anzahl von konkreten Äußerungen realisiert werden (z.B. Aufforderung das Fenster zu öffnen: Kannst du das Fenster öffnen, mach doch mal das Fenster auf; es ist stickig hier; frische Luft wäre sicher gut, Fenster auf!, etc.). Die unterschiedlichen, jedoch funktionell äquivalenten Äußerungen hängen u.a. von der jeweiligen Situation ab. Verschiedene Ziele bedürfen spezifischer sprachlicher Mittel. Dabei spielt neben der Situation (die auch wieder unterschiedlich wahrgenommen werden kann) auch die Persönlichkeit und die mit der Situation einhergehenden Emotionen eine Rolle. Menschen haben divergierende Einschätzungen und Wertungen von ein und derselben Situation.

The dialogic relation is not only a situational one. Our communicative means of language, perception and cognition cannot be considered separately. There are on the one hand innate and on the other hand differences acquired due to different experiences between the interactants. Every human being brings their own cognitive horizons, preferences and emotions. (Weigand 2009a: 147)

Das Dialogische Prinzip (DP) geht grundlegend davon aus, dass kommunikative Handlungen dialogische Handlungen sind, d.h. – wie bereits dargestellt –, dass der initiative und der reaktive Sprechakt eine feste Einheit bilden, die gleichermaßen als die kleinste kommunikative Einheit verstanden wird. Das kommunikative Ziel eines jeden Handlungsspiels (oder auch jeden Dialoges) ist es, zu einem gemeinsamen Verstehen und einer Verständigung (*understanding*) zu kommen. Missverstehen ist insofern immer möglich, da die an der Sprechhandlung Beteiligten Äußerungen anders interpretieren. Dieses Missverstehen ist dabei bei kulturdivergierenden Sprechenden zunächst wahrscheinlicher als bei Sprecherinnen und Sprechern einer Kultur, wobei das Modell der Multikollektivität hier aufzeigt, dass auch andere Faktoren das Missverstehen forcieren können. Jeder Mensch hat ein ganz eigenes Set an



sprachlichen Mitteln. Laut Weigand (ebd.: 309) spielt die Beziehung zwischen dem verbalen und non-verbalen Sprachgebrauch und dem jeweiligen kulturell geprägten Hintergrund eine zentrale Rolle bei jeglicher Dialoganalyse. Sie argumentiert ferner, dass man seine eigene Sprache nur dann richtig analysieren kann, wenn man andere Sprachen und Kulturen als Vergleichsbasis heranzieht (vgl. Weigand 2010: 5). Die Unterschiede beruhen auf gelerntem Wissen und gemachten Erfahrungen. Jedes menschliche Wesen verfügt über seine oder ihre ganz spezifischen kognitiven Fähigkeiten, Emotionen und individuellen Vorlieben. Menschen nehmen die Welt, zumindest in einem gewissen Maße, in ihrer ganz eigenen Art und Weise wahr. Es ist, so Weigand (ebd.: 309), nicht die einzelne Situation, die multikulturell ist, sondern es sind immer die einzelnen MitspielerInnen in einer Unterhaltung, die ihre eigene, anders geprägte Kultur in sich tragen. Kulturelle Werte beeinflussen die Wahrnehmung. Wann immer Menschen miteinander kommunizieren, tragen sie ihre eigene Sicht der Welt in sich. Bei interkulturellen Kommunikationssituationen können die einzelnen Weltansichten noch sehr viel weiter auseinander gehen. Weigand (2009a: 251) spricht hier von der „kulturellen Einheit des Handlungsspiels“. In Grein (2018: 18) veranschauliche ich das Dialogische Handlungsspiel wie folgt:

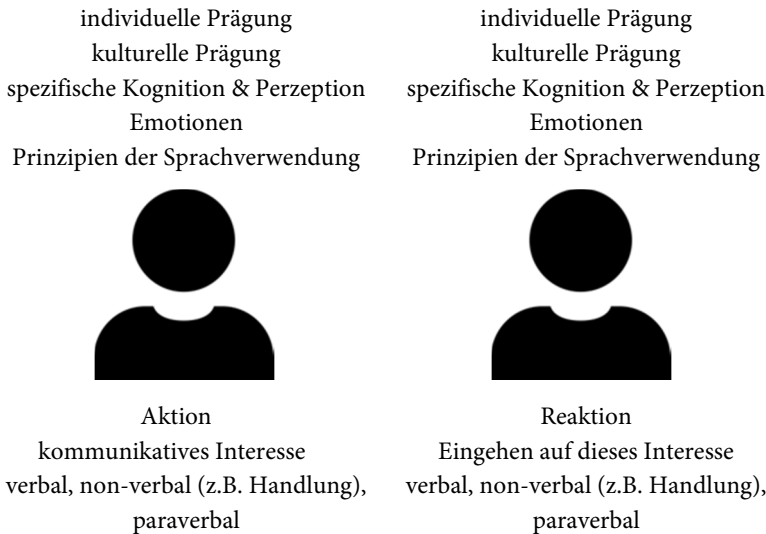


Abb. 2: Grundlage der Verständigung (vgl. Grein 2007a: 20)

Wann immer Menschen miteinander kommunizieren, treffen Menschen mit ihrer ganz spezifischen individuellen Prägung, ihrer ganz spezifischen Kognition und Perzeption, ihren jeweiligen Emotionen und ihren sprachlichen Fertigkeiten aufeinander. Die kulturelle Prägung ist folglich lediglich ein Faktor, der sowohl diese sprachlichen Prinzipien, als auch die Wahrnehmung der Situation beeinflusst. Amiri (2018) veranschaulicht die kulturspezifischen Unterschiede an zahlreichen konkreten Beispielen, von denen ich hier ein Beispiel zur Verdeutlichung heranziehen möchte (Amiri 2018: 48):

Situation: Bitte um einen Sprechstundetermin

Beteiligte: Professor und Studierender

**Iran:**

**A: Salām jenābe Doktor B. OZR mixām, mozāhemetun šodam. Mītonam az hozuretun ye soāl beporsam?**

A: Hallo Exzellenz Herr Doktor B. Entschuldigen Sie mich, ich störe Sie. Darf ich in Ihrer Anwesenheit eine Frage stellen?

**B: Bale, xaheš mikonam. Befarmaeed dāxel lotfan.**

B: Ja, bitte schön. Kommen Sie bitte rein!

**A: Bebaxšid ostād, mixāstam bebinam key vaqt darid vase pāyān-nāme beresam xedmatetun?**

A: Entschuldigen Sie mich, Meister, ich wollte wissen, wann Sie Zeit hätten, damit ich wegen meiner Masterarbeit in Ihrem Dienste sein könnte?

**B: Fardā sāat 4 biayd daftare man.**

B: Kommen Sie mich morgen um 4 in meinem Büro besuchen.

Ein Übertragen, also ein Transfer im Sinne einer direkten Übersetzung, dieses dialogischen Handlungsspiels ins Deutsche ist wenig authentisch. Die Kultur prägt das Individuum und damit auch das dialogische Handlungsspiel durch internalisierte Gewohnheiten und Präferenzen, die sich nur schwer verändern. Veränderungen sind dabei aufgrund der zunehmenden Globalisierung jedoch durchaus zu verzeichnen, vor allem Veränderungen in Bezug auf Werte. Handlungen, Meinungen und sprachliche Äußerungen werden kulturspezifisch wahrgenommen. Für eine Ausbildung interkultureller Kompetenz bedarf es

der Analyse solcher authentischer Sequenzen, um Missverstehen zu minimieren. Lernende einer Fremdsprache müssen genau mit diesen dialogischen Handlungsspielen konfrontiert werden, um für kulturspezifische Unterschiede sensibilisiert zu werden.

Weigand (2009b: o.S.) argumentiert:

In learning a foreign language, students will become aware of the fact that there are, on the one hand, specific types of utterances which, as types, seem to be universal: the direct, indirect and idiomatic utterance. On the other hand, they have to learn language-specific features, i.e. differences between their mother language and the foreign language.

Dieses erste konkrete dialogische Handlungsspiel hat deutlich gemacht, dass Sprache bzw. Sprachverwendung sicher sowohl individuell, aber auch kulturspezifisch geprägt ist. Der Ansatz der Multikollektivität von Rathje (2014) fokussiert die Individualität der Menschen und macht ergänzend deutlich, dass Kultur lediglich eine Facette menschlicher Kommunikation ist.

### 3.2 Multikollektivität

Das Konzept der Multikollektivität von Rathje (2006, 2014; ausgehend von Hansen 2011 (Original 2000)) entstand ebenfalls im Rahmen der Diskussion um den umstrittenen Kulturbegriff und wendet sich vor allem gegen die oftmals sehr stereotypen Darstellungen in interkulturellen Trainings.

Rathje (2014: 39) schreibt:

In sogenannten interkulturellen Trainings lernen wir deshalb, dass Chinesen den Kollektivismus mit der Muttermilch aufsaugen, Franzosen elegant kommunizieren und Schweden Bescheidenheit extrem wichtig ist. Dies erscheint uns zunächst plausibel, da der äußere Einfluss der sozialen Umwelt auf den Einzelnen nicht zu leugnen ist. Gleichzeitig ist uns aber auch klar, dass dieser Einfluss nicht ausschließlich und vorhersehbar sein kann. Die direkte Übertragung bestimmter Kollektiv-Eigen-

schaften auf einzelne Menschen verursacht und daher moralisches und intellektuelles Unbehagen.

Ziel ihres Ansatzes ist es daher deutlich zu machen, dass jeder Mensch zahlreichen Kollektiven angehört oder wie sie formuliert:

Zentrale Idee der Multikollektivität ist die Erkenntnis, dass die multiplen und vielfältigen Zugehörigkeiten des Einzelnen ein konstitutives Element menschlicher Existenz bilden. Im Gegensatz zu einem veralteten Kulturverständnis, das Individuen primär einem einzigen Kollektivzusammenhang zuordnete, werden zahlreiche Kollektivmitgliedschaften nicht mehr als Ausnahme oder Störfaktor einer Theorie betrachtet, sondern bilden die Grundlage für ein verändertes Verständnis des Einzelnen und seiner Individualität (Rathje 2014: 42).

Fokussiert wird im Rahmen der Multikollektivität nicht die Diversität, also die Unterschiede zwischen einzelnen Menschen, sondern deren Gemeinsamkeiten durch deren individuellen Mehrfachzugehörigkeiten. Ausgebildet werden muss dann nicht mehr interkulturelle, sondern interkollektive Kompetenz, wobei Kultur dann lediglich eine Facette des „Kollektiven“ ist. Um diese Mehrfachzugehörigkeit deutlich zu machen, möchte ich mich selbst als Beispiel heranziehen, so gehöre ich einerseits dem Kollektiv „Deutsche“ an, weise aber zahlreiche weitere Zugehörigkeiten auf:

**Deutsche**



**aber auch:**  
Doktormutter  
Japan-Liebhaberin  
Krimi-Leserin  
Aperol-Spritz-Trinkerin  
Köchin  
Konzert-Besucherin  
Facebookerin  
Kaffee-Liebhaberin  
Blog-Schreiberin  
Palmen, Sonne und Meer-Freundin  
Raucherin  
Vortragsreisende  
Autorin usw.

Im Kontakt mit Menschen anderer Kulturen kann man den Fokus auf den Unterschied, also wie in Abb. 3, die Kultur Deutschland vs. Japan legen, oder aber die Gemeinsamkeiten oder verbindenden Elemente fokussieren:

**Deutsche**



**Japanerin**



Studierende  
Englisch als 1. Fremdsprache  
weiblich sozialisiert  
Film-Liebhaberinnen  
Großstädterinnen  
Mittelschicht-Zugehörige  
gleiches Alter  
Spanien als bevorzugtes Urlaubsland etc.

Abb. 3: Multikollektivität verbindende Elemente

Vergleichend kann man zwei Menschen einer Kultur gegenüberstellen:



Abb. 4: Multikollektivität trennende Elemente

Die Gegenüberstellung macht deutlich, dass gleiche kulturelle Prägung kein Garant dafür ist, dass Kommunikation gelingt. Kultur ist lediglich ein Element, das entweder verbindet oder aber auch Unterschiede hervorbringen kann.

### 3.3 Verbindung Dialogisches Handlungsspiel und Multikollektivismus

Zur Ausbildung interkultureller Kompetenz kann man nun die beiden Modelle miteinander verbinden. Dabei erscheint es mir sinnvoll von konkreten Dialogen auszugehen, also authentische dialogische Handlungsspiele zu untersuchen. Dabei können zunächst monokulturelle Dialoge herangezogen werden, so wie beispielsweise der o.a. persische Dialog. Bei solchen Analysen zeigt sich auch, dass Dialoge unterschiedlicher Gruppierungen aufgrund der Zugehörigkeit zu verschiedenen Kollektiven (z.B. Altersstufe, soziale Schicht, unterschiedliche Professionen, usw.) anders verlaufen. Analysieren kann man dann auch die Gemeinsamkeiten im Dialog unterschiedlicher Kulturen, die jedoch

andere Kollektive miteinander teilen. Deutlich wird jedoch, dass die kulturelle Ausprägung nicht zu negieren ist. Vergleichen wir dazu wieder zwei Beispiele aus Amiri (2018: 51f.)

**A: Salām**

A: Hallo

**B: Salām**

B: Hallo

**A: Xubi?**

A: Geht es Dir gut?

**B: Xubam. To četori?**

B: Mir geht es gut. Und Dir?

**A: Manam xubam. Dige četori?**

A: Mir geht es auch gut. Und wie geht es dir?

**B: Xubam, merci. Xānevade četoran?**

B: Mir geht es gut. Wie geht es Deiner Familie?

**A: Unām xuban. Xānevadeye to četoran?**

A: Ihnen geht es gut. Wie geht es Deiner Familie, eigentlich?

**A: Māmānet xube?**

A: Geht es Deiner Mama gut?

**B: Are, xube. Māmāne to četore?**

B: Ja, ihr geht es gut. Wie geht es Deiner Mama, eigentlich?

Die Begrüßungssequenz zwischen zwei jungen Frauen entspricht keinesfalls der Begrüßungssequenz, wie wir sie bei der gleichen Konstellation in Deutschland finden würden. Amiri (2018) skizziert dabei ausführlich, dass auch Augen- und Körperkontakt sehr unterschiedlich sind und fokussiert dabei auch die Abweichungen im Bereich des Nonverbalen zwischen den Geschlechtern. Anhand der konkreten Dialoge können Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden.

Als letztes Beispiel aus Amiri (2018: 59) möchte ich das Dialogische Handlungsspiel Kompliment und Komplimenterwiderung heranziehen. Komplimente werden im Iran vorwiegend von Frauen gegenüber Frauen geäußert. Hier sind wiederum zwei junge Frauen beteiligt:

**A: Vay! Čeqad kafšaye to qašanqan!**

A: Wow! Deine neuen Schuhe sind aber wirklich sehr schön.

**B: Merci azizam. Češmāt qašanq mibinan. Qābeli nadāre.**

B: Danke, meine Liebe. Deine Augen sehen schön aus. Nimm sie denn für dich!

**A: Sāhebeš qābel dāre. Be pāye to qašangan.**

A: Du (als Schuhbesitzerin) bist selbst von großem Wert. Aber sie stehen nur Dir sehr gut.

**B: Be qašangie kafšāye to nemiresan.**

B: Deine Schuhe sehen doch noch schöner aus.

**A: Merci azizam, lotf dāri.**

A: Danke, meine Liebe. Das ist aber wirklich sehr nett von Dir.

Weder würden wir im Deutschen das Komplementierte dem anderen anbieten, noch müssen wir ein Gegenkompliment äußern. Dieses Beispiel macht sehr deutlich, dass sich eine Analyse anhand von authentischen minimalen Handlungsspielen als zweckdienlich erweist. Die Realität zeigt aber auch, dass es zwischen der Autorin, Anita Amiri, mehr Gemeinsamkeiten mit ihren deutschen Freundinnen gibt, die sie eng verbinden.

#### 4 Zusammenfassung

Interkulturelle Kompetenz, verstanden als grundlegende Handlungskompetenz, bedarf einer Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede, ohne die Gemeinsamkeiten der Sprechenden zu vernachlässigen. Ein Negieren kulturspezifischer Unterschiede ist wenig hilfreich und, vergleicht man die drei dargestellten Handlungsspiele, schlichtweg sinnentleert. Berücksichtigt man den Multikollektivitätsansatz wird deutlich, dass es mehr verbindende Elemente zwischen den Menschen (auch unterschiedlicher Kulturen) gibt. Eine Annäherung an kulturgeprägte Differenzen bietet der Ansatz des minimalen Handlungsspiels. Erklärungen für vorhandene kulturspezifische Unterschiede erlauben dann die verschiedenen Dimensionenansätze, die hier nicht erneut skizziert werden.



zahlreiche individuelle Kollektive  
kulturelle Prägung



Aktion

kommunikatives Interesse  
verbal, non-verbal (z.B. Handlung),  
paraverbal

zahlreiche individuelle Kollektive  
kulturelle Prägung



Reaktion

Eingehen auf dieses Interesse  
verbal, non-verbal (z.B. Handlung),  
paraverbal

Abb. 5: Multikollektivität im Dialogischen Handlungsspiel

Eine Sensibilisierung sowohl für die verbindenden Elemente, also die unterschiedlichen Kollektive, denen man angehört, als auch eine Sensibilisierung für kulturspezifische Unterschiede durch konkrete minimale Handlungsspiele erlaubt es m. E. interkulturelle Kompetenz zu fördern. Die Hintergründe für die divergierenden Handlungsspiele können dann bei Bedarf mithilfe der Dimensionenansätze analysiert werden.

## Bibliografie

- AMIRI, A. (2018): *Authentizität und Wertkonflikte. DaF Lehrwerke für den Iran*, Beiträge zur Didaktik: Herzogenrath: Shaker.
- BERGMANN, B. & BERGMANN, N. (2005): *Interkulturelle Managementkompetenz. Anforderung und Ausbildung*, Heidelberg: Physika Verlag.
- BOLTEN, J. (2006): *Interkulturelle Kompetenz*, 3. Aufl., Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.
- CHEN, G.-M. & STAROSTA, W.G. (1998): *Foundations of Intercultural Communication*, Boston: Allyn & Bacon.
- DAMASIO, A. (2000): *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*, München: List.
- FRITZ, W., MÖLLENBERG, A. & CHEN, G.-M. (2002): „Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts“, in: *Intercultural Communication Studies* 11/2: 165–176.

- GERTSEN, M.C. (1990): „Intercultural competence and expatriates“, in: *The International Journal of Human Resource Management* 1/3: 341–362.
- GREIN, M. (2017a): „Das Mixed Game Model in der interkulturellen Forschung“, in: GREIN, M. & ERSCH, C.M. (Hrsg.) *Neue methodische Ansätze im DaF-Unterricht, Band 3*, Mainz: Salonlöwe Verlag. Edition Wissenschaft: 23–37.
- GREIN, M. (2017b): „How culture affects language and dialogue“, in: WEIGAND, E. (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Language and Dialogue*, New York & London: Routledge: 347–366.
- GREIN, M. (2018): „Foreign language teaching – Integrationism vs. MGM“, in: R. SAFTOIU, R. & PABLÉ, A.: *Language and Dialogue. Special issue. Integrating Dialogue 18/1*. Amsterdam: John Benjamins: 5–20.
- HALL, E.T. (1966): *The Hidden Dimension*, New York: Garden City.
- HALL, E.T. (1976): *Beyond Culture*, New York: Garden City.
- HALL, E.T. (1983): *The Dance of Life: The other dimension of time*, New York: Anchor Books.
- HANSEN, K.P. (2011): *Kultur und Kulturwissenschaft, 4. Aufl.*, Tübingen: A. Francke utb.
- HOFSTEDE, G. (2017): *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management, 6. Aufl.*, München: Beck.
- MÜLLER, S. & GELBRICH, K. (2004): *Interkulturelles Marketing*, München: Vahlen.
- RATHJE, S. (2006): „Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts“, in: *ZIF* 11/3: 21 Seiten, abrufbar unter <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/396/384>, letzter Zugriff am 29.09.19.
- RATHJE, S. (2014): „Multikollektivität. Schlüsselbegriff der modernen Kulturwissenschaften“, in: WOLTING, S. (Hrsg.): *Kultur und Kollektiv. Festschrift für Klaus P. Hansen*, Berlin: wvb: 39–59.
- RUBEN, B.D. (1976): „Assessing communication competency for intercultural adaptation“, in: *Group & Organization Studies* 1/3: 334–354.
- THOMAS, A. (2003): „Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte“, in: *Erwägen, Wissen, Ethik* 14/1: 137–150.
- TRIANDIS, H.C. (1977): *Interpersonal behaviour*, Monterey: Brooks/Cole Pub. Co.
- VANDERHEIDEN, E. & MAYER, C.-H. (2014): *Handbuch Interkulturelle Öffnung. Grundlagen, Best Practice, Tools*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- WEIGAND, E. (2009a): *Language as Dialogue*, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- WEIGAND, E. (2009b): „Teaching a Foreign Language. A Tentative Enterprise“, in: TOOLAN, M. (Hrsg.) *Language Teaching. Integrational Linguistic Approaches*, New York: Routledge (Vital Book File): 120–139.
- WEIGAND, E. (2010): *Dialogue. The Mixed Game*, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- WELSCH, WOLF (1994): „Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder“, in: *VIA REGIA – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation* 20: 19 Seiten, abrufbar unter [https://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch\\_transkulti.pdf](https://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf), letzter Zugriff am 29.09.19.

Marion Grein

ZÜLCH, M. (2004): „McWorld‘ oder ‚Multikulti‘? Interkulturelle Kompetenz im Zeitalter der Globalisierung“, in: VEDDER, G. (Hrsg.): *Diversity Management und Interkulturalität*, München/Mering: 3–26.

## KOMPETENZEN IM KONTRASTIVEN VERGLEICH



## Vermittlung von Schreibkompetenzen in kulturspezifischen Textsorten am Beispiel der schriftlichen Beschwerde

### 1 Einleitung

Der Erwerb von Schreibkompetenz stellt für Lernende einer Fremdsprache aufgrund der Komplexität der Fertigkeit eine besondere Herausforderung dar und ist auch im Unterricht häufig eher eine ungeliebte Aufgabe. Das Verfassen von verschiedenen Textsorten und den damit verbundenen inhaltlichen, formalen und stilistischen Merkmalen ist durch die feste Verankerung im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) dennoch auch immer fester Bestandteil des Unterrichts.

Lernende müssen sich ab Niveau B1 mit der schriftlichen Beschwerde auseinandersetzen. Doch oft haben sie in ihrer Muttersprache noch nie einen Beschwerdebrief verfasst oder kommen aus einem Kulturkreis wie z.B. Ungarn oder Bulgarien, in dem es nicht üblich ist, sich schriftlich zu beschweren und kennen somit diese Textsorte nicht. Anhand der schriftlichen Beschwerde wird in dem vorliegenden Beitrag gezeigt, welche Herausforderungen sich stellen, Schreibkompetenzen in einer kulturspezifischen Textsorte zu vermitteln. Anlass dafür sind die Schwierigkeiten, die Deutschlernende, im vorliegenden Falle ungarische Lernende an der Universität Debrecen in Ungarn, mit dieser Textsorte haben. Auch in Bulgarien hat die schriftliche Beschwerde einen anderen Stellenwert als in Deutschland. Ziel des vorliegenden Beitrags ist demnach aufzuzeigen, dass im Fremdsprachenunterricht nicht nur das Verfassen eines Textes vermittelt werden sollte, sondern dass auch Wissen über Routinen und Konventionen, die mit den verschiedenen Textsorten verbunden sind, thematisiert werden müssen.

Dazu wird zunächst ein Einblick auf die Kulturspezifik von Textsorten gegeben. Daran anschließend werden die Aspekte und der Aufbau einer deutschen, schriftlichen Beschwerde erläutert. Der Hauptteil dieses Beitrags zeigt anhand von Beispielen aus meinem eigenen Unterricht an der Universität

Debrecen zum einen die Problematik, die ungarische Deutschlernende konkret mit dem Verfassen dieser Textsorte haben. Zum anderen werden die Ergebnisse einer Befragung von Bulgarinnen und Bulgaren bezüglich ihres „Beschwerdeverhaltens“ vorgestellt. Wie die Textsorte bisher im Unterricht vermittelt wird, zeigt im Anschluss eine stichprobenartige Analyse von Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Dabei wird auch genauer auf die Kann-Beschreibungen des GER eingegangen. Daraus resultierend werden im letzten Kapitel Vorschläge zu ergänzenden Maßnahmen und Aktivitäten für den konkreten Unterricht gegeben, die aber durch weitere Forschung noch weiter ausgearbeitet werden müssen.

## 2 Kulturspezifische Textsorten

Wir sind stets von Texten umgeben und als RezipientInnen und ProduzentInnen dieser Texte verfügen wir meist unbewusst über Textsortenwissen, das zur Orientierung dient, das uns hilft, uns zurechtzufinden und das die Lebensbewältigung formt (vgl. Adamzik zitiert nach Fix 2005: 261 und Fix 2011: 179).

Anhand von strukturellen, lexikalischen und visuellen Merkmalen sind wir in der Lage Textsorten voneinander zu unterscheiden: Wir erkennen automatisch ein Kochrezept, eine Mahnung, ein Horoskop und können schnell die Informationen, die wir suchen, im Text lokalisieren.

Fix (2005: 255) weist darauf hin, dass das Textsortenwissen über die jeweilige Makro- bzw. Mikrostruktur einer Textsorte, d.h. über (spezifischen) Textaufbau, Textgliederung, Lexik, Formulierungen, Kohärenz etc., nicht ausreicht, um sie zu verstehen bzw. produzieren zu können. Man ist also nicht in der Lage, handlungsfähig mit der Textsorte zu agieren, wenn man nicht weiß, warum es sie gibt, wozu sie dient, „warum sie so ist, wie sie ist und wo man sie einsetzen könnte“ (ebd.). Man muss die Textsorte in der jeweiligen kulturellen Umgebung kennen:

Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit dem Phänomen *Textsorte* ist das Wissen um deren grundsätzlichen kulturellen Status. Im konkreten Fall der Beschäftigung mit einer bestimmten Textsorte hat man zusätzlich deren einzelkulturelle Spezifik zur Kenntnis zu nehmen. (ebd.: 262)

Mit dem *Modell von Textsortenwissen*<sup>1</sup> (Abb. 1) macht Fix einen Vorschlag, wie sich Textsorten kulturspezifisch beschreiben und analysieren lassen. Sie trennt gezielt das Welt- von dem Kulturalitätswissen<sup>2</sup>, um deutlich zu machen, welcher wichtige Bestandteil das Kennen von kulturellen Normen für das Rezipieren und Produzieren von Texten ist:

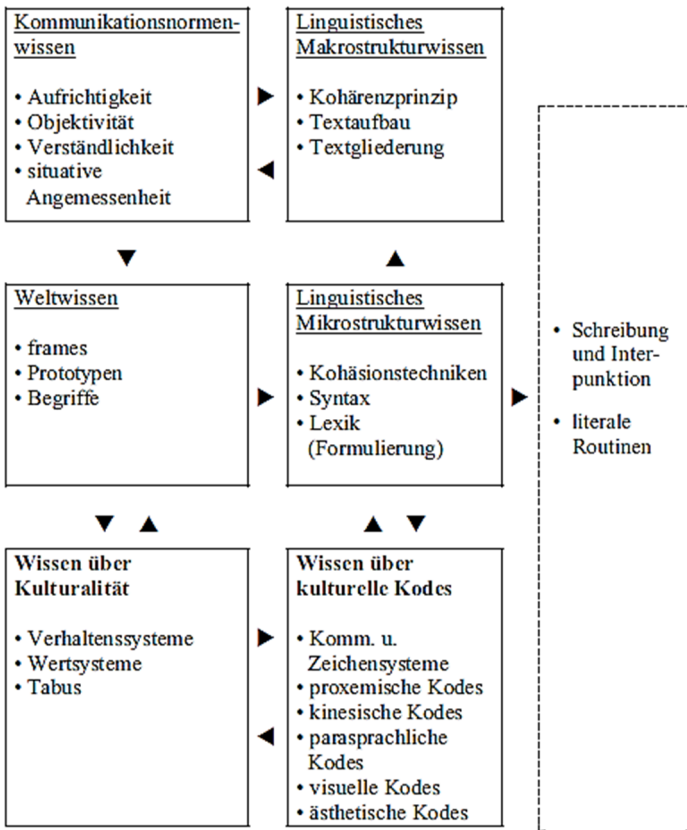


Abb. 1: Modell von Textsorten (Fix 2005: 264)

1 Es handelt sich dabei um das überarbeitete und erweiterte kognitive Modell von Wissenskomponenten (Feilke & Augst zitiert nach Fix 2005: 262).

2 Auf die Definition von Kultur und der aktuellen Debatte bezüglich dieses Begriffs wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen. Der vorliegende Beitrag unterstreicht jedoch die Existenz von kulturellen Unterschieden, die jedoch, wie Grein in ihrem Beitrag zum multikollektivistischen Kulturbegriff in diesem Band verdeutlicht, auch innerhalb einer Kultur unterschiedlich ausgeprägt sind (vgl. dazu auch den Beitrag von Rathje 2014).



Eine Änderung des Modells, das in diesem Beitrag vorgenommen wird, betrifft das *Routinewissen*. Das fällt m.E. mit dem *Realisierungswissen* zusammen, da Textroutinen als „konventionalisierte Strukturen für Texte und Textteile in bestimmten Kommunikationsbereichen“ (Stein, zitiert nach Krause 2016: 84) auf verschiedenen sprachlichen Ebenen existieren (vgl. Krause 2016: 85).<sup>3</sup>

In Bezug auf die Schreibkompetenz in der Fremdsprache ist festzuhalten, dass man nur dann in der Lage ist, adäquat und angemessen mit Texten zu agieren (vgl. Brommer 2012: 42), wenn man ihre kulturspezifische Beschaffenheit kennt bzw. für Unterschiede in Routinen sensibilisiert ist.

Wie die deutsche schriftliche Beschwerde, die im Fokus des vorliegenden Beitrags steht, in diesem Modell verankert werden kann und welche weiteren Merkmale dabei festzuhalten sind, wird im nächsten Abschnitt gezeigt.

### 3 Die schriftliche Beschwerde im Deutschen

Die schriftliche Beschwerde im Deutschen zählt zu den „Textsorten mit prototypischer Struktur“ (Krause 2016: 88), d.h. sie verfügt über einen relativ festen Aufbau, kann aber flexibel realisiert werden. In diesem Artikel wird Beschwerde als Oberbegriff für Reklamation und Beschwerde verwendet, da in vielen Fällen eine strikte Abgrenzung nicht möglich ist (vgl. Fandrych & Thurmair 2011: 218). Im Folgenden werden dennoch grundlegende Unterschiede beider Textsorten nach Fandrych & Thurmair umrissen.

Bei der Reklamation handelt es sich um den Verstoß eines „Kauf-Verkauf-Verhältnisses“ (Fandrych & Thurmair 2011: 218) und die damit verbundene Vorstellung einer „Wiedergutmachung“ (ebd.). Dieser unterliegen rechtliche Regelungen und „allgemeine Maxime [...] und Konventionen des wirtschaftlichen Umgangs“ (ebd.). Weitere charakteristische Merkmale einer Reklamation sind das Vorweisen eines Belegs (vgl. ebd.: 219) und die Setzung einer Frist (vgl. ebd.: 228). Grund einer Beschwerde ist ebenfalls die Verletzung einer Norm, nur ist dabei nicht immer eine rechtliche Grundlage vorhanden. Es handelt sich hier vielmehr um allgemeingültige Verhaltensnormen, um Verhaltenserwartungen und um gesellschaftliche Normen, die meist einen subjektiven Charakter haben (vgl. ebd.). Eine finanzielle „Wiedergutmachung“ ist in vielen Fällen nicht mög-

.....  
3 Ausführlicher zu Textroutinen siehe Feilke (2010; 2012).

lich. Der/die BeschwerdeführerIn erwartet dann ein „Eingeständnis eines Fehlerverhaltens bzw. eines Missstandes – korrektive Handlungen oder die Versicherung von zukünftiger Verhaltensänderung, häufig verbunden mit einer Entschuldigung“ (ebd. 218). Sowohl bei Reklamationen als auch bei Beschwerden müssen die Adressaten nicht immer den Grund zur Beschwerde selbst verursachen: „Beschwerdeschreiben richten sich häufig an eine höhere Instanz in einer Institution und nicht an den Verursacher der Beschwerde selbst“ (ebd.).

Fandrych & Thurmair (2011: 220), die sich in ihrem didaktisch orientierten Korpus umfangreich mit den sprachlichen Mitteln und Strukturen von Textsorten auseinandergesetzt haben, stellen den Aufbau einer Beschwerde in vier Schritten dar:

#### Schritt 1:

In mündlichen wie in schriftlichen Beschwerden beginnt die Beschwerdehandlung meist mit einer ‚Situierung‘ des Vorfalles, etwa indem zeitliche Bezüge hergestellt werden (Kaufdatum/Zeitpunkt, zu dem das Ereignis stattfand, was Gegenstand der Beschwerde ist) und wichtige Eckdaten der Vorgeschichte genannt werden. Teils wird eine erste Bewertung des Sachverhalts vorgenommen.

#### Schritt 2:

Nicht obligatorisch, jedoch gerade in schriftlichen Beschwerden nicht selten, ist die Thematisierung der Zuständigkeit der Beschwerdeinstanz.

#### Schritt 3:

Es folgt die detaillierte Schilderung des konkreten Beschwerdegrunds, gegebenenfalls mit Bezug auf einen Maßstab (geltende Maxime, Konventionen, juristische Grundlagen), wobei unterschiedlich stark die Konsequenzen und Beeinträchtigungen verbalisiert werden können, die sich daraus ergeben.

#### Schritt 4:

Hieran kann sich die explizite Kompensationsforderung bzw. die Formulierung der Erwartung bezüglich einer Wiedergutmachung oder Anschlusshandlung vonseiten der verantwortlichen Institution anschlie-

ßen. [...], in schriftlichen Beschwerde- bzw. Reklamationsschreiben hingegen tritt diese sprachliche Handlung praktisch durchgängig auf.

Eine ausführliche Klassifizierung der sprachlichen Merkmale einer Beschwerde in Bezug auf die einzelnen Schritte wird in diesem Beitrag nicht vorgenommen (vgl. ebd.: 231ff.). Nachfolgend sind nur einige Beispiele zur Veranschaulichung genannt (vgl. ebd.):

- performative Äußerungen (hiermit, mit diesem Schreiben, auffordern);
- Fragesätze, die einen Perspektivwechsel fordern (Können Sie sich vorstellen, wie man sich als Vater fühlt ...);
- Fachsprachliche Lexik und sachorientierter Stil (Schadensersatzansprüche, starke Lärmbelästigung).

Überträgt man nun die in diesem Kapitel dargestellten Merkmale einer Beschwerde auf das *Modell von Textsortenwissen* (Abb. 1, Kap. 2), ergibt sich folgende Aufteilung auf die jeweiligen Wissens Ebenen:

Realisierungswissen:

- Linguistisches Makrostrukturwissen:
  - Strukturelles Wissen einer Beschwerde (z.B. die vier Schritte von Fandrych & Thurmair, s.o.);
- Linguistisches Mikrostrukturwissen:
  - Sprachliche Realisierungen (z.B. performative Äußerungen);
  - formale Merkmale eines formellen Briefs/einer formellen Email (z.B. die Anrede oder Grußformeln);

Konzeptionswissen:

- Wissen über Kulturalität:
  - Rechtliche Regelungen in Deutschland bzw. Recherchefähigkeiten z.B. im Internet;
  - Wissen über hierarchische Strukturen in Unternehmen und Institutionen (z.B. an welche Instanz sich die Beschwerde richten muss);
  - Wissen, in welchen Situationen Beschwerden angemessen sind;
  - Notwendigkeit der Beschwerde, auch wenn keine Kompensation zu erwarten ist.

Fehlt das letztgenannte *Wissen über Kulturalität*, können eine korrekte Situierung und damit auch keine korrekte und angemessene Produktion einer Beschwerde erfolgen. Belege dafür konnte ich in meinem eigenen Unterricht in Ungarn sammeln, die nachfolgend vorgestellt werden.

## 4 Die schriftliche Beschwerde im interkulturellen Vergleich

Als DAAD-Lektorin an der Universität Debrecen in Ungarn war ich im Rahmen der Deutschkurse dafür verantwortlich, Schreibkompetenzen auf verschiedenen Niveaustufen zu vermitteln. Da die schriftliche Beschwerde zu den Kann-Beschreibungen des GER gehört (genauerer dazu in Kap. 4.1), ist sie auch fester Bestandteil des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache im Ausland. Im folgenden Kapitel wird gezeigt, welche Schwierigkeiten Deutschlernende aus Ungarn im Alter von 19 bis 23 Jahren beim Verfassen von Beschwerdebriefen haben.

### 4.1 Schriftliche Beschwerden ungarischer Deutschlernender

Im ersten Jahr des Germanistikstudiums in Ungarn müssen Sprachkurse belegt werden, die dazu dienen die Studierenden auf das einheitliche Sprachniveau B2 zu bringen. Grund dafür ist die Heterogenität der Sprachkenntnisse der StudienanfängerInnen. Diese variieren zwischen den Sprachniveaus A1 und C1. In diesem Rahmen wurden Beschwerdebriefe bzw. E-Mails verfasst, die als Korpus der vorliegenden Analyse dienen. Das Korpus umfasst ca. 100 Beschwerden, die in dem Zeitraum von 2015 bis 2018 verfasst wurden. Es ist anzumerken, dass es sich bei der Beurteilung der Texte um eine qualitative Analyse und nicht um Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung handelt.

Während der Einführungen zu Textsortenklassifikationen gaben die Studierenden in einer Plenumsdiskussion zum Thema *Beschwerden* an, dass sie selbst noch nie eine Beschwerde in ihrer Muttersprache geschrieben hätten. Sie führten aber an, über die Existenz dieser Textsorte Bescheid zu wissen. Die Analyse der Beschwerdebriefe zeigt auch, dass die Anwendung der formalen

Kriterien des formellen Briefes keine Schwierigkeiten bereitet. Die meisten Probleme (abgesehen von der Textkohärenz und -kohäsion) sind durch fehlendes *Konzeptionswissen* bedingt (vgl. Abb. 1, Kap. 2)<sup>4</sup>.

Oft treten Ungenauigkeiten bei der Situierung des Vorfalles wie in Beispiel 1 auf (vgl. Schritt 1, Kap. 3):

(1) *Sehr geehrte Frau Y,*

*ich schreibe Ihnen in Zusammenhang mit dem Plakat. Das Plakat weckte mein Interesse sofort, denn ich plante meine Deutschkenntnisse zu verbessern und im Sommer habe ich ein Praktikum in Österreich gemacht. Ich war an das Praktikum interessiert, aber das Plakat suggerierte anders, was die Wahrheit war. [...]*

Die Verfasserin kennt die Struktur einer Beschwerde und beginnt ihr Schreiben mit der Einordnung des Sachverhaltes. Die Informationen, die sie liefert, sind aber nicht ausreichend, um das Geschehen einzuordnen. Dadurch ist dieser Teil der Beschwerde nicht informativ und erfüllt somit keine kommunikative Funktion.

In keiner der Beschwerden wird darauf eingegangen, wer bzw. welche Institution für die Bearbeitung der Beschwerde zuständig ist (vgl. Schritt 2, Kap. 3). Es kann daran liegen, dass dies in der Aufgabenstellung nicht explizit verlangt wird, es könnte aber auch darin begründet sein, dass man sich in Ungarn direkt an den Verursacher der Beschwerde wendet. Im zweiten Fall wäre das Fehlen des zweiten Schrittes mit nicht ausreichendem *Wissen über Kulturalität* zu erklären.

Wenn in der Aufgabestellung nicht vorgegeben ist, worüber man sich konkret beschweren soll, fallen den meisten keine Gründe ein, die einen Anlass für Beschwerden liefern. Eine solche Aufgabe wäre: *Sie haben folgende Werbeanzeige gelesen [...] und haben daraufhin im Hotel XY Urlaub gemacht. Leider waren Sie überhaupt nicht zufrieden. Schreiben Sie eine Beschwerde.* Die Studierenden konnte sich nicht in die Situation hineinversetzen und sich keine möglichen Beschwerdeanlässe „ausdenken“ (z.B. Essen, Sauberkeit, Strandkörbe etc.).

.....  
4 Die Beispiele sind den vier Schritten einer Beschwerde zugeordnet (vgl. Kap. 2).

Auch wenn die Aufgabenstellung explizite Gründe zur Beschwerde nennt, wie es z.B. eine Schreibaufgabe zur ÖSD Prüfung B2 vorgibt:

Um Ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, haben Sie im Sommer ein Praktikum (siehe Inserat) in Österreich gemacht. Das Praktikum wurde von einer Jobbörse organisiert, hat aber überhaupt nicht Ihren Erwartungen entsprochen. Sie haben sich bereits Notizen dazu gemacht, (vgl.: ösd)<sup>5</sup>

erweisen sich fehlendes Wissen z.B. über Unternehmenskulturen als problematisch. In Beispiel (2) erwartet demnach die Studierende, dass die Kommunikation am Arbeitsplatz in einem deutschsprachigen Land auf Deutsch stattfindet und weiß nicht, dass beispielsweise in internationalen Unternehmen die Arbeitssprache oft Englisch ist:

Zu Schritt 3:

(2) [...] *Leider konnte ich nur auf Englisch sprechen. Es kann doch nicht wahr sein, dass in einem deutschsprachigen Land man auf Englisch arbeiten muss.* [...]

Auch im dritten Beispiel stimmt die Verhaltenserwartung des Verfassers *das HotelSERVICE muss herzlich sein* nicht mit den Verhaltensnormen in Deutschland überein.

Zu Schritt 3

(3) [...] *In Ihrem Angebot stand, dass Ihr Hotel herzliche Gastfreundschaft bietet. Das war nicht so. Nach unserer Meinung war Gastfreundschaft nicht herzlich.*<sup>6</sup> [...]

.....  
5 Die „Notizen“ sind Markierungen im Inserat wie z.B. „Nur Englisch gesprochen“, auf die die Verfasserin des zweiten Beispiels eingeht.

6 Dieses Beispiel unterstreicht den subjektiven Charakter von Beschwerden (vgl. Fandrych/Thurmair 2011: 218), da das Empfinden von Herzlichkeit sehr individuell sein kann. Dennoch würde man sich im Deutschen nicht wegen zu geringer Herzlichkeit, sondern eher wegen der Unfreundlichkeit des Hotelpersonals beschweren.

Darüber hinaus reicht die bloße Anmerkung über das Verhalten des Personals ohne Begründung und ohne konkrete Darstellung der Situation nicht aus, um sich glaubwürdig zu beschweren (vgl. Schritt 3, Kap.3). In diesen Fällen resultieren „die Fehler“ aus fehlendem Wissen über *Verhaltens- und Wertsysteme* und der Unkenntnis der kulturspezifischen Merkmale der Beschwerde bezüglich der linguistischen Makrostruktur.

Die größten Schwierigkeiten hatten die ungarischen Deutschlernenden mit der Formulierung der Forderung auf eine Kompensation (vgl. Schritt 4, Kap. 3). Wenn diese in der Aufgabenstellung nicht vorgegeben ist, fehlt dieser Schritt grundsätzlich in allen studentischen Texten. Vereinzelt fehlt es an Weltwissen: Im folgenden Beispiel weiß der Verfasser beispielsweise nicht, bei welcher höheren Instanz die Beschwerde einzureichen ist:

#### Zu Schritt 4

- (4) [...] *Ich möchte das, dass Sie diese falschen Informationen auf dem Plakat korrigieren werden. Wenn Sie diese Fehler nicht korrigieren, werde ich in dem Polizei gehen.  
Mit freundlichen Grüßen*

Viele greifen auf Ausweichstrategien zurück, indem sie konventionalisierte Redemittel (vgl. Abb. 1, Kap. 2 *Textroutinen*) verwenden. *Ich verlange aus diesen Gründen eine angemessene Entschädigung*, wie im nächsten Beispiel zu sehen, ist nur dann sinnvoll einsetzbar, wenn keine konkrete Forderung möglich ist z.B. bei Beschwerden im engeren Sinne:

#### Zu Schritt 4

- (5) [...] *Ich verlange aus diesen Gründen eine angemessene Entschädigung. Andernfalls wird das schwere Folgen haben. Darüber hinaus empfehle ich Ihnen, dass Sie auf diesen Mängel aufmerksam machen.  
Ich warte auf Ihre baldige Antwort!  
Im Voraus bedanke ich mich für Ihre Mühe!  
Mit freundlichen Grüßen*

*Im Voraus bedanke ich mich für Ihre Mühe!* ist ein Beispiel für eine Textroutine, die der Textsorte *offizieller Brief* zuzuordnen ist, die aber im konkreten Kontext nicht angemessen ist (vgl. Abb. 1, Kap. 2 *Kommunikationsnormenwissen*).

Bei diesen Beispielen handelt es sich nur um Auszüge; die Probleme treten jedoch in den meisten Texten auf. Sie zeigen, dass eine Vielzahl der Probleme aus dem nicht vorhandenen *Konzeptwissen* resultieren, sowie aus dem nicht angemessenen Umgang mit Textroutinen auf der linguistischen Mikroebene.

#### 4.2 Befragung zur schriftlichen Beschwerde in Bulgarien

Da generell zu einigen Textsorten und gerade zur schriftlichen Beschwerde in Bezug auf die Frequenz in verschiedenen Kulturen keine Studien vorliegen, erfolgte im September 2019 eine Befragung von Bulgarinnen und Bulgaren, um den Status und die Frequenz dieser Textsorte zu situieren. Es handelte sich um eine zufällige Stichprobe von 50 Personen im Alter von 24 bis 67 Jahren. Die Fragen lauteten: *Haben Sie sich schon einmal schriftlich beschwert? Wenn nein, warum nicht? Wenn ja, mit welchem Ergebnis?* Die Probanden, die bereits Erfahrungen mit schriftlichen Beschwerden gesammelt hatten, sollten ferner angeben, ob sie durch ihre Beschwerde auch etwas erreicht hatten.

Bei der Auswertung der Daten wurde nicht nach Alter, Geschlecht und Bildungsstand differenziert. Die Studie ist nicht repräsentativ, lässt aber Tendenzen erkennen, die in einer größer angelegten Studie verifiziert werden können und die in Abbildung 2 erkennbar sind:



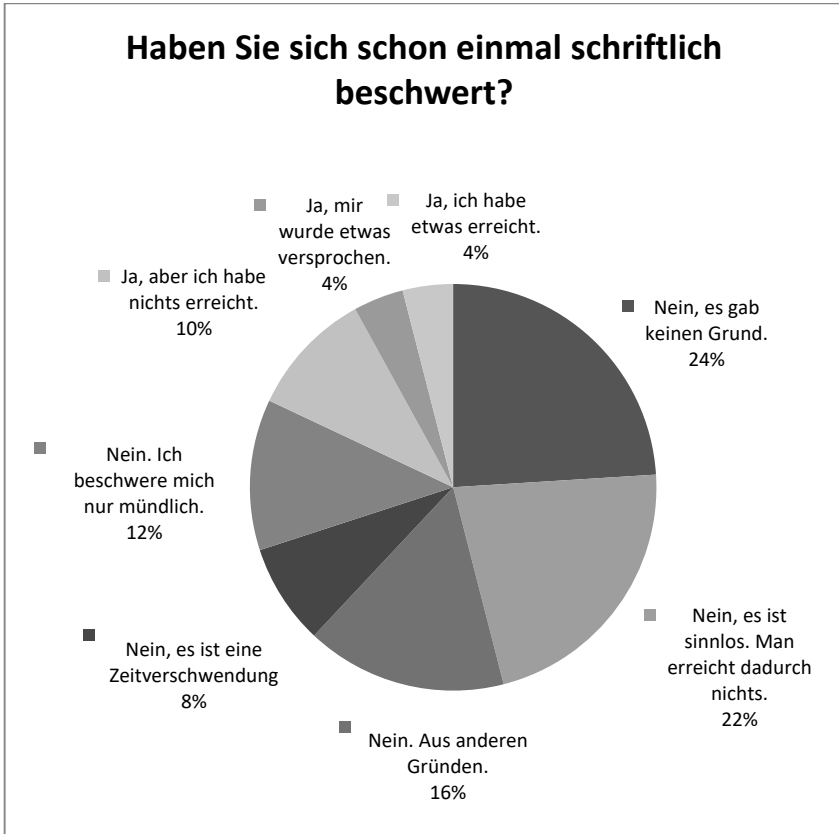


Abb. 2: Beschwerdeverhalten in Bulgarien

Die Ergebnisse der Umfrage zeigen: 82% der Befragten haben sich noch nie schriftlich beschwert, davon hatten 24% keinen Grund, sich zu beschweren. Die zweitgrößte Gruppe (22%) hält eine schriftliche Beschwerde für sinnlos. Hier finden sich Begründungen wie: *Ich werde dadurch nichts erreichen; Ich erwarte kein positives Ergebnis; Wer soll mir antworten?; Niemand wird meine Beschwerde lesen.*

Der Anteil der Befragten, die sich lieber mündlich beschweren, beträgt 12%. Es zeigen sich hier ähnliche Begründungen: *Ich beschwere mich mündlich [...], bei einem Schreiben weiß ich nicht, wo es landet; Ich beschwere mich lieber telefonisch, dann weiß ich, dass ich gehört werde.*

Für 8% der Probanden ist das schriftliche Beschweren eine Zeitverschwendung mit Begründungen wie: *Mir wurde nicht beigebracht, wie man sich schriftlich beschwert; Ich traue mich nicht, mich zu beschweren. Ich will nicht, dass es schlimmer wird; Meine Frau kümmert sich darum.*

Fasst man die Ergebnisse der Umfrage zusammen, sind drei Beschwerdetendenzen festzustellen:

1. 58% der Befragten halten eine schriftliche Beschwerde für zwecklos, da man glaubt, dass diese nicht gelesen wird oder dass man dadurch nichts erreichen kann.
2. 24% sehen keinen Anlass, sich überhaupt zu beschweren.
3. 18% beschwerten sich, aber nur wenige konnten durch ihre Beschwerde tatsächlich etwas erreichen.

Betrachtet man die allgemeine Beschwerdeverhaltensforschung, die folgende Erkenntnisse zusammenträgt:

KundInnen (reklamieren) einen Produktmangel umso eher

- je teurer das Produkt;
- je erheblicher der Mangel;
- je besser die bisherigen Erfahrungen mit Reklamationen sind;
- je niedriger Aufwand und Kosten der Beschwerdeführung eingeschätzt werden;
- je größer der ReklamantInnen die Erfolgsaussichten der Reklamation scheinen (Meffert/Bruhn, zitiert nach Schnieders 2005: 40),

so trifft auf die Bulgarinnen und Bulgaren wahrscheinlich der Faktor „Erfahrung“ zu, da diese grundsätzlich eher negativ waren. Daher ist es nicht überraschend, dass die schriftliche Beschwerde als sinn- bzw. zwecklos empfunden wird.

Kehrt man nun zurück zum *Modell von Textsorten* (vgl. Kap. 2), stellt sich in Bezug auf die schriftliche Beschwerde auf der Konzeptionsebene eine neue Frage: statt „*Wie soll ich handeln?*“, „*Soll ich handeln?*“ (Fix 2005: 263). Die Ergebnisse der Umfrage haben deutlich gemacht, dass der Status der Schriftlichkeit kulturspezifisch ist. Dieser wäre dem *Wertsystemwissen* im Modell zugeordnet: „*Wissen über den Wert des Medium*“ (Fix 2005: 264).

Wie muss die Vermittlung der Schreibkompetenz Textsorte Beschwerde also aussehen? Um diese Frage zu beantworten, erfolgt im nächsten Abschnitt zunächst eine Lehrwerksanalyse, die diese Thematik beinhaltet.

## 5 Schriftliche Beschwerden in DaF-/DaZ-Lehrwerken

Laut den Kann-Beschreibungen des GER für die schriftliche Interaktion wird das Verfassen einer schriftlichen Beschwerde auf den Niveaustufen B1, B2 und C1 vorausgesetzt:

B1: Kann sich über einfache Sachverhalte beschweren.

*Kann sich in einem Brief an seinen Vermieter über defekte Zimmer- oder Wohnungsreinigungen (z.B. kaputte Beleuchtung oder kaputte Kochplatte) beschweren.*

*Kann sich schriftlich über eine falsch gelieferte Ware beschweren.*

*Kann per Fax eine zu hohe Rechnung reklamieren.*

*Kann sich als Reisebüroangestellte im Auftrag eines unzufriedenen Kunden per E-Mail beim betreffenden Hotel beschweren. (Glaboniat, M. et al. 2019: 135)*

B2: Kann sich über ein Problem beschweren und dem Ansprechpartner klar machen, welche Zugeständnisse von ihm erwartet werden.

*Kann bei einer Lieferverzögerung der bestellten Möbel in einem Schreiben an die Geschäftsleitung die Fakten auflisten, die dadurch eingetretenen Umstände beschreiben und einen Preisrabatt einfordern.*

*Kann als Touristin nach einem Urlaub, in dem das gebuchte Hotel nicht verfügbar war und nur ein Ausweichquartier angeboten wurde, die Fakten darlegen und einen teilweisen Ersatz der Kosten verlangen.*

*Kann als Mieterin der Hausverwaltung schriftlich mitteilen, dass die Reparaturarbeiten an der Heizung nur mangelhaft durchgeführt wurden, und eine Nachbesserung innerhalb einer bestimmten Frist verlangen. (ebd.: 157)*

C1: Kann Korrespondenz zu den unterschiedlichsten Sachverhalten mit Dienstleistern, Behörden oder Firmen flexibel und selbstständig abwickeln.

*Kann sich nach einer Reise beim Reisebüro schriftlich beschweren, indem er auf das gebuchte Angebot Bezug nimmt, auf die Mängel hinweist und Kostenersatz verlangt.* (ebd.: 179)

Diese Kann-Beschreibungen lassen sich in vielen inländischen DaF-/DaZ-Lehrwerken wiederfinden. Obwohl laut GER noch nicht vorausgesetzt, werden Beschwerden schon auf dem Niveau A1 thematisiert wie z.B. im Lehrwerk *Menschen A1* (103), in dem die Beschwerde zum Üben selektiven Leseverstehens dient. Wenn aber vermittelt wird, wie man eine Beschwerde verfasst, wird dies meistens auf den Sprachstufen B1 und B2 behandelt, wie z.B. in *Menschen B1.1* (29–30), *Aspekte neu B1+* (127), *Sicher! B2.2* (112–113), *studio: B2.1* (31), *Mittelpunkt neu B2* (148–149).

Ein verbreitetes Vorgehen in Lehrwerken ist das Behandeln der mündlichen Beschwerde vor der schriftlichen in derselben Lektion (z.B. *Menschen B1.1*, L.4; *Aspekte neu B1+*, L8). In das Thema wird eingeführt, indem TN erzählen, „was sie zuletzt reklamiert haben“ (vgl. *Lehrerhandbuch Menschen B1.1*: 39). Typische Arbeitsschritte sind, neben der Festigung der Formalia eines formellen Schreibens, die Zuordnung von Stichwörtern in Bezug auf den Aufbau einer Beschwerde (z.B. *studio: B2.1*: 31), die Verwendung von Redemitteln (*Sicher! B2.2*: 113) und die Einführung bzw. Festigung von grammatischen Strukturen wie beispielsweise konditionale Zusammenhänge (*Sicher! B2.2*: 112). Vereinzelt wird auf den Höflichkeitsgrad von lexikalischen Mitteln und grammatischen Strukturen eingegangen (siehe auch die fettmarkierten Ausdrücke in Abbildung 3). In *studio: B2.1* (31) sind sogar Tipps für die höfliche Gestaltung einer Beschwerde zu finden:

1. Bleiben Sie immer höflich. Beleidigungen sind tabu.
2. Beginnen Sie mit etwas Positivem, z.B. dass Sie bis jetzt immer zufrieden waren.
3. Sprechen Sie das Problem konkret an. Verallgemeinern Sie nicht.
4. Bitten Sie lieber, als zu befehlen.
5. Bieten Sie eine Lösung an und machen Sie, wenn nötig Kompromisse.

6. Schlafen Sie eine Nacht über Ihren Brief und lesen Sie ihn dann kritisch durch.

Diese grobe Lehrwerkanalyse bezüglich der schriftlichen Beschwerde zeigt, dass in den meisten Aufgaben bzw. Übungen zum Thema Beschwerdebrief viel mehr auf die formale Richtigkeit der Textsorte und je nach Sprachstufe auf die lexikalischen Bausteine bzw. Struktur eingegangen wird. Der situative Hintergrund einer Beschwerde aus einer interkulturellen Perspektive wird kaum berücksichtigt. Die Auseinandersetzung mit dieser Textsorte findet demzufolge in dem *Modell von Textsorten* rein auf der Realisierungsebene statt, wie das Beispiel in Abbildung 3 verdeutlicht:

Lesen Sie den Brief. Wie ist er aufgebaut? Nummerieren Sie die Punkte auf der nächsten Seite in der richtigen Reihenfolge.

16.11.2012

Sehr geehrte Damen und Herren,

vor ein paar Tagen hatte ich ein äußerst ärgerliches Erlebnis in einem Bus, das ich Ihnen im Folgenden kurz schildern möchte.

Am 14. November dieses Jahres habe ich wie immer um 7.30 Uhr mit meiner Tochter im Kinderwagen an der Haltestelle Steinstraße auf den Bus Nr. 36 zum Mozartplatz gewartet. Da es an dem Tag stark regnete, war der Bus ziemlich voll. Als ich in den überfüllten Bus einsteigen wollte, verweigerte mir der Busfahrer den Zutritt.

Seine Begründung war, dass er den Vorschriften nach keine Personen mehr mitnehmen dürfe. Dabei hätte der Kinderwagen ohne Zweifel noch leicht Platz gehabt! Nach langer Diskussion mit dem Fahrer, in der dieser ausgesprochen unfreundlich reagierte, blieb mir nichts anderes übrig, als draußen zu bleiben und mir ein Taxi zu nehmen, um zur Kindertagesstätte zu fahren (Kosten: 16,- €). Ich finde das Verhalten des Busfahrers

**ungeheuerlich.**  **unangemessen.**

**Es kann nicht angehen**,  **Es kann nicht im Sinne der Verkehrsbetriebe sein**, dass Personen mit Kinderwagen gegenüber anderen Passagieren benachteiligt werden. Ich möchte dabei betonen, dass sich nicht alle Busfahrer an diese starren Vorschriften halten. Allerdings wird der Kunde in den meisten Fällen nicht wie ein König, sondern eher wie ein notwendiges Übel behandelt. Wenn ich darüber hinaus noch an die überzogenen Buspreise (Wochenticket: 79,70 Euro) denke, empfinde ich das Verhalten des Busfahrers umso mehr als Zumutung.

Ich verlange aus diesen Gründen ausdrücklich die Rückerstattung der Ausgaben für das Taxi. Darüber hinaus  **würde ich mir wünschen**,  **erwarte ich**, dass die Verkehrsbetriebe ihre Kundenpolitik grundsätzlich überdenken.

Mit freundlichen Grüßen

[...]

- A. Erwartete Kompensation, Forderung
- B. Problem / Ereignis
- C. Begründung für die Beschwerde

Abb. 3: Brief an die Beschwerdestelle des öffentlichen Nahverkehrs, aus *Mittelpunkt neu B2.2: 76–77*

Dieses Beispiel aus einem Lehrwerk zeigt ein musterhaftes Beschwerdeschreiben, in dem auf alle vier Schritte einer Beschwerde (vgl. Kap. 3) eingegangen wird. Zunächst wird der Vorfall ausführlich „situiert“: *Am 14. November dieses Jahres [...] um 7.30 [...] an der Haltestelle Steinstraße [...] Bus Nr. 36 zum Mozartplatz* (Schritt 1). Danach folgt eine genaue Beschreibung der Beschwerdesituation (Schritt 3) und zum Schluss wird eine konkrete Kompensationsforderung, die Rückerstattung der Taxirechnung und eine „Verhaltensänderung“, das Überdenken der Kundenpolitik, verlangt (Schritt 4). In diesem Schreiben wird zwar nicht explizit die Beschwerdezuständigkeit des Adressaten thematisiert (Schritt 2), aus dem Kontext wird aber klar (Adressierung: *Sehr geehrte Damen und Herren*), dass die Beschwerde an eine höhere Instanz und nicht an den Verursacher der Beschwerde (in diesem Fall der Busfahrer) gerichtet ist.

Deutschlernende mit B1-Kenntnissen hätten mit großer Wahrscheinlichkeit keine Schwierigkeiten mit der Lexik, den grammatischen Strukturen und mit dem Aufbau des Textes. Das bedeutet aber nicht, dass sie den Text „kulturell“ verstehen (vgl. Fix 2005).

Je nachdem aus welchem Kulturkreis der/die RezipientIn dieser Beschwerde kommt, können sich folgende Fragen ergeben:

- Was ist eine Beschwerdestelle des öffentlichen Nahverkehrs?
- Warum beschwert sich die Mutter schriftlich und nicht mündlich?
- Warum geht sie davon aus, dass ihr Schreiben etwas bewirken kann?
- Warum nimmt sich eine Mutter (die wahrscheinlich genug zu tun hat) die Zeit, eine Beschwerde zu schreiben?
- Wie kommt sie auf die Idee, die Rückerstattung der Taxirechnung zu verlangen?
- Geht es ihr nur darum, die 16 Euro zurückzubekommen?
- Warum geht sie davon aus, dass der Kunde/die Kundin wie ein König behandelt werden muss?
- Warum geht sie davon aus, dass BusfahrerInnen freundlich sein müssen?

Diese Fragen betreffen das Wissen über Verhaltens- und Wertesystemen in einer Gesellschaft, das Wissen über die Tradition und den Status einer Textsorte in einem bestimmten Kulturkreis (vgl. Fix: 2005) und beziehen sich somit im *Modell von Textsortenwissen* auf die Ebene *Wissen über Kulturalität*.

Wenn Lernende die Kulturspezifik des deutschen Beschwerdebriefes nicht kennen, werden sie nur schwer in der Lage sein, ein adäquates und angemessenes Beschwerdeschreiben auf Deutsch zu verfassen. Die schriftliche Beschwerde wird für sie eine abstrakte Größe bleiben und man wird mit dieser außerhalb des Deutschunterrichts nicht agieren können. Darüber hinaus wird man bei den Sprachprüfungen auf Ausweichstrategien zurückgreifen (vgl. dazu das fünfte Beispiel in Kap. 4.1), indem man auswendiggelernte Redemittel und Strukturen beim Verfassen der Prüfungsaufgabe einsetzt.

Das Auswendiglernen von Redemitteln ohne Kontextbezug scheint frequent zu sein. In der Neuerung zur Bewertung der schriftlichen Leistung in den *telc*-Sprachprüfungen von November 2018 wird Folgendes festgelegt: „Wenn Schreibleistungen zum ganz überwiegenden Teil aus memorisierten

Passagen bestehen, wird der Text mit null Punkten bewertet.“ (telc-a). Dies lässt vermuten, dass den BewerterInnen von schriftlichen Leistungen der *telc*-Sprachprüfungen aufgefallen sein muss, dass formelle Briefe oft aus auswendig gelernten Textbausteinen bestehen. Ein Nachweis zur vorhandenen Schreibkompetenz der Lernenden ist damit nicht gegeben. Ob diese Strategie besonders häufig bei Textsorten mit relativ vorgegebenem Aufbau, wie es bei Beschwerden üblich ist, vorkommt, ist noch zu prüfen.

Aus den Ergebnissen der beiden Studien und aus der obigen Lehrwerksanalyse wird deutlich, dass kulturspezifische Aspekte von Textsorten und damit die Lernerfahrung der Lernenden bei der Vermittlung von Beschwerdebriefen nicht ausreichend berücksichtigt werden. Daher werden im nächsten Kapitel Vorschläge gegeben, wie die Vermittlung im Unterricht erfolgen kann.

## 6 Kulturspezifische Vermittlung von Beschwerdebriefen im DaF-/DaZ-Unterricht

Die Textsorte Beschwerde und der formale Aufbau sind in vielen Lehrwerken vorhanden, müssen jedoch im Unterricht konkreter thematisiert werden. Folgende Maßnahmen könnten hilfreich sein:

1. Fachkompetenzen der Lehrkräfte in Bezug kulturspezifische Textsorten erweitern;
2. Einbezug der Lernerfahrungen bzw. Kulturen der TN hinsichtlich Textsorten;
3. Analyse von Beschwerdebriefen aus interkultureller Perspektive;
4. Adaption von Materialien;
5. Projekte.

Die einzelnen Maßnahmen werden im Folgenden kurz erläutert.

**1. Fachkompetenzen der Lehrkräfte in Bezug kulturspezifische Textsorten erweitern:** Die Voraussetzung für die Didaktisierung der Beschwerde aus einer interkulturellen Perspektive ist die Sensibilisierung der Lehrkräfte für den kulturspezifischen Status dieser Textsorte. Dies könnte anhand von einem ausgearbeiteten Modell konkret für die Beschwerde gemacht werden



(vgl. Abb. 1. Kap.), in dem viele Beispiele für Verhaltens- und Wertsysteme aus verschiedenen Kulturkreisen dargestellt werden.

**2. Einbezug der Lernerfahrungen bzw. Kulturen der TN hinsichtlich Textsorten:** Es wäre sinnvoll, als Einführung in das Thema, die TN erzählen zu lassen, wie man sich üblicherweise in ihrem Herkunftsland beschwert. Man müsste erfragen, welchen Stellenwert die Schriftlichkeit dabei hat, und ob bestimmte Verhaltensregeln gelten, z.B. in Bezug auf den Gesichtsverlust. Wichtig wäre, immer einen Vergleich mit Deutschland zu ziehen.

**3. Analyse von Beschwerdeschreiben aus interkultureller Perspektive:** Es können verschiedene Beschwerdeschreiben analysiert werden, indem auf die Erwartungshaltungen eingegangen wird. Dabei müsste auf die Erfolgsaussichten der Beschwerde hingewiesen werden.

**4. Adaption von Materialien:** Gerade die rechtlichen Regelungen sollten anhand authentischer Materialien in den Unterricht integriert werden. Im Rahmen einer Landeskundeeinheit zum Thema Verbraucherschutz in Deutschland können Materialien, die für die Sekundarstufe I und II an deutschen Schulen erstellt wurden, zum Thema *Verträge und Verbraucher* (vgl. Verbraucherzentrale) für den DaF-/DaZ-Unterricht angepasst und didaktisch aufbereitet werden.

**5. Projekte:** Auf höheren Stufen (empfehlenswert aufgrund des komplexen Wortschatzes ab Niveau B1+) kann man Projekte integrieren, in denen die Lernenden recherchieren, was man in einer konkreten Beschwerdesituation tun kann, welche Rechte man hat etc.

Bei diesen Maßnahmen handelt es sich nur um Vorschläge, die noch weiter didaktisiert werden müssen. Dazu wären auch Ergebnisse aus weiteren Analysen wie z.B. von Beschwerdebriefen von bulgarischen Lernenden oder weiteren Nationen hilfreich, um so eine mögliche noch größere Relevanz der Sensibilisierung für kulturspezifische Textsorten nachzuweisen.

## 7 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde die Problematik bei der Vermittlung von Schreibkompetenzen anhand der schriftlichen Beschwerde aufgezeigt. Durch Beispiele von Lernertexten konnte aufgezeigt werden, dass es nicht nur formale Aspekte sind, die die Beschwerden fehlerhaft machen, sondern die fehlende (Lern)erfahrung bzw. das Weltwissen rund um den Akt des Beschwerens den Lernenden erhebliche Schwierigkeiten bereiten können. Die Texte der ungarischen Lernenden und die Aussagen der bulgarischen Befragten konnte dies in Ansätzen verifizieren. Allerdings lässt dies Raum für weitere Studien im Bereich kulturspezifische Textsorten, die für die Vermittlung im Unterricht nötig sind. Außerdem wäre zu überprüfen, wie das tatsächliche Beschwerdeverhalten von Deutschen ausfällt und ob diese Textsorte überhaupt noch die Frequenz aufweist, die aktuell noch suggeriert wird. Dieser Beitrag kann außerdem als Anlass dienen, neu über Bewertungskriterien bezüglich der Schreibkompetenz in der Fremdsprache nachzudenken.

## Bibliografie

- BROMMER, S. (2012): „Textadäquatheit als Indiz für Schreibkompetenz – warum ‚falsches‘ Schreiben in den neuen Medien ‚richtig‘ ist“, in: *Germanistische Mitteilungen* 38/1: 25–46.
- FANDRYCH, C. & THURMAIR, M. (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*, Stauffenburg Linguistik: Tübingen.
- FEILKE, H. (2010): „Aller guten Dinge sind drei – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren“, in: BONS, I., GLONING, T. & KALTWASSER, D. (Hrsg.): *Festplatte für Gerd Fritz. Gießen. 17.05.2010*, 23 Seiten, abrufbar unter: [http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke2010\\_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf](http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf), letzter Zugriff am 27.09.2019.
- FEILKE, H. (2012): „Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes“, in: FEILKE, H. & LEHNEN, K. (Hrsg.): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*, Frankfurt am Main: Peter Lang: 1–31.
- FIX, U. (2005): „Was heißt Texte kulturell verstehen? Ein- und Zuordnungsprozesse beim Verstehen von Texten als kulturellen Entitäten“, in: BLÜHDORN, H., BREINDL, E. & WABNER, U. (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache*, Berlin/New York: de Gruyter: 254–276.

- FIX, U. (2011): „Was ist kulturspezifisch an Texten? Argumente für eine kulturwissenschaftlich orientierte Textsortenforschung“, in: *Russische Germanistik, Band 8*, Moskau: Russischer Germanistenverband: 172–183.
- GLABONIAT, M. et al. (2019): *Profile deutsch. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen. Kommunikative Mittel. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*, Stuttgart: Klett Verlag.
- KRAUSE, W. (2016): „Textsorten, Textroutinen und sprachliche Stereotype aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache“, in: FREUDENBERG-FINDEISEN, R. (Hrsg.): *Auf dem Wege zu einer Textsortendidaktik. Linguistischen Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Olms: Hildesheim: 83–99.
- RATHJE, S. (2014): „Multikollektivität. Schlüsselbegriff der modernen Kulturwissenschaften“, in: WOLTING, S. (Hrsg.): *Kultur und Kollektiv. Festschrift für Klaus P. Hansen*, Berlin: wvb: 39–59.
- SCHNIEDERS, G. (2005): *Reklamationsgespräche. Eine diskursanalytische Studie*, Narr: Tübingen.

## Internetquellen

- ösd: Prüfungsteil Schreiben, abrufbar unter: [https://www.osd.at/wp-content/uploads/2018/10/zb2\\_modellsatz\\_schreiben.pdf](https://www.osd.at/wp-content/uploads/2018/10/zb2_modellsatz_schreiben.pdf), letzter Zugriff am 28.09.2019.
- telc-a: Prüfungsteil Schreiben, abrufbar unter: <https://www.telc.net/ueber-telc/aktuelles/detail/pruefungsteil-schreiben.html>, letzter Zugriff am 28.09.2019.
- telc-b: Informationen zur Prüfung telc Deutsch B2/Tipps zur Prüfungsvorbereitung, abrufbar unter: <https://www.telc.net/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/pruefungen/detail/telc-deutsch-b2.html#t=2>, letzter Zugriff am 28.09.19.
- Verbraucherzentrale: Verträge und Verbraucher, abrufbar unter: [https://www.verbraucherzentrale.de/sites/default/files/2019-05/1\\_Baustein\\_HR\\_Rund%20um%20den%20Vertrag.pdf](https://www.verbraucherzentrale.de/sites/default/files/2019-05/1_Baustein_HR_Rund%20um%20den%20Vertrag.pdf), letzter Zugriff am 28.09.19.

## Lehrwerke

- BRAUN-PODESCHWA, J., HABERSACK, C. & PUDE, A. (2014): *Menschen B1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*, Ismaning: Hueber Verlag.
- EVANS, S., PUDE, A. & SPECHT, F. (2012): *Menschen A1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*, Ismaning: Hueber Verlag.
- FUNK, H. (Hrsg.) (2017): *studio. Mittelstufe. Deutsch als Fremdsprache. B2.1. Kurs- und Arbeitsbuch*, Berlin: Cornelsen Verlag.
- KALENDER, S. & PUDE, A. (2015): *Menschen B1.1. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch*, München: Hueber Verlag.
- KOITHAN, U. et al. (2017): *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. B2 plus. Lehrbuch 1*, München: Klett-Langenscheidt Verlag.

PERLMANN-BALME, M., SCHWALB, S. & MATUSSEK, M. (2014): *Sicher! B2.2. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*, Ismaning: Hueber Verlag.

SANDER, I. et al. (2012): *Mittelpunkt neu B2. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Lehrbuch*, Stuttgart: Klett Verlag.



## **„You won't like what I'm going to say but that's only me personally“ – Die Bedeutung der pragmatischen Kompetenz am Beispiel der Kritikäußerung in „Die Höhle der Löwen“ und „Dragon's Den“**

### **1 Einleitung**

Der moderne Fremdsprachenunterricht hat sich den aktuellen globalen Herausforderungen unserer Zeit angenommen und besteht nicht mehr ausschließlich aus dem Lernen von Vokabeln oder der Anwendung der Grammatik einer Sprache, sondern die Förderung der Kompetenzen im gesamten Bereich der gesprochenen Sprache hat in den letzten Jahren Einzug in Sprachschulen und Klassenzimmer gefunden (vgl. Grein 2018: 61). Diese Umstrukturierung eröffnet neue Perspektiven für den Bereich der Pragmatik, welcher sich allgemein „mit dem Hervorbringen und dem Verstehen von Bedeutung im Kontext“ (Finkbeiner 2015: 7) befasst. Cross-Cultural Pragmatics fokussiert dabei die Unterschiede in pragmatischen Äußerungen zwischen Personen verschiedener Kulturen (vgl. Bauzá Iraola 2015: 186), da „unser Denken, unsere Sprache und Sprechweise und selbst das Hören oder Zuhören [...] kulturspezifisch geprägt“ ist (Grein 2017: 23) und es somit vorkommen kann, „dass Kommunikation zwischen Gesprächspartnern unterschiedlicher kultureller Prägung misslingt“ (ebd.: 24).

Die Äußerung von Kritik evoziert fast immer negative Gefühle, vor allem dann, wenn Realisierungsformen in der einen Sprache von jenen einer anderen Sprache abweichen (vgl. Nguyen 2013: 104). Dieser bisher in der Forschung eher selten beachtete und durchaus komplexe Sprechakt (vgl. Nguyen 2005: 17, Nguyen 2008: 41 und Nguyen 2013: 104) steht im Fokus des vorliegenden Beitrags. Ziel ist es, Lehrende und Lernende von Deutsch als Fremdsprache (DaF) für Sprechakte im Allgemeinen und den Sprechakt der Kritik im Spezifischen zu sensibilisieren und somit ihre pragmatische Kompetenz in der Fremdsprache (im Folgenden mit L2 abgekürzt) auszubauen. Um zu zei-

gen, dass der Sprechakt der Kritikäußerung selbst in dem Deutschen nahe stehenden Kulturen und Sprachen auf eine andere Art und Weise realisiert werden kann, behandelt der folgende Artikel die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten bei deutschen und englischen Muttersprachler/innen anhand des Fernsehprogramms „Die Höhle der Löwen“ bzw. „Dragons’ Den“. Im ersten Kapitel wird zunächst auf den Zusammenhang von Cross-Cultural Pragmatics und Fremdsprachenunterricht eingegangen. Im Anschluss daran werden Sprechakte und insbesondere die Äußerung von Kritik erläutert. Dabei wird der Kriterienkatalog zur Kategorisierung von Kritik vorgestellt. Im darauffolgenden Kapitel werden die Studie und die Ergebnisse beschrieben, die im Anschluss kritisch diskutiert werden. Der Beitrag liefert zum Abschluss einige didaktische Überlegungen zur konkreten Umsetzung der Ergebnisse im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.

## 2 Cross-Cultural Pragmatics und Fremdsprachenunterricht

Cross-Cultural Pragmatics stellen ein neueres Forschungsgebiet innerhalb der Pragmatik dar, in welchem der „Zusammenhang von Sprache und Kultur“ erforscht wird (Ehrhardt & Heringer 2011: 121). Zum heutigen Zeitpunkt basiert das Vorgehen im Rahmen von Studien im diesem Bereich in der Regel auf Situationen, die in Form von Rollenspielen (Diskursergänzungsverfahren) durch Sprechende einer Sprache als Muttersprache (L1) oder Fremdsprache (L2), um Unterschiede herausarbeiten zu können (vgl. Dimova 2014: 119). Auch werden Beobachtungen verschiedener Kommunikationsmomente in der L1 hinzugezogen, welche zu einem späteren Zeitpunkt kontrastiv miteinander verglichen werden, um Rückschlüsse auf die verschiedenen Vorgehensweisen oder auch Werte in den Kulturen zu ziehen (vgl. Cutting 2015: 68; Kecskes 2012: 602).

Bei diesen Vergleichen kann es jedoch zu verschiedenen Problemen kommen: So kann es laut Ehrhardt & Heringer (vgl. 2011: 125) vorkommen, dass es in manchen Sprachen nicht alle uns geläufige Sprechakte gibt, sie also einander nicht gegenübergestellt werden können. Doch auch wenn ein bestimmter Sprechakt in beiden Sprachen vorhanden und bekannt ist, können sich die Realisierungen sehr weit voneinander entfernen. Dieser Umstand macht die Forschung der Cross-Cultural Pragmatics in einer Welt, die vom

internationalen und interkulturellen Austausch lebt, äußerst relevant. Anlass für die genannten Abweichungen in den Realisierungen sind die unterschiedlichen pragmatischen Konzepte, die in verschiedenen Kulturen vorliegen und für deren Verständnis enorm wichtig sind, denn „wann immer Menschen kommunizieren, tragen sie ihre eigene Sicht der Welt mit sich“ (Grein 2017: 33), sind also von kulturell geprägten Werten in Handlung und Wahrnehmung beeinflusst. Kommunikative Kompetenz setzt sich somit aus „grammatical competence [...], sociolinguistical competence, discourse competence and strategic competence“ zusammen, welche sich nach Grein als „knowledge and application of verbal and non-verbal communication strategies that may compensate for limitations in one or more of the other areas“ (Grein 2018: 63) beschreiben lassen. Die soziolinguistische Kompetenz, die oftmals auch als pragmatische Kompetenz bezeichnet wird und die *language-in-use* aus Aktion und Reaktion von Sprecher/in und Hörer/in beschreibt (vgl. ebd.: 67), bildet eine Kernkompetenz des Fremdsprachenunterrichts.

Schon Blum-Kulka et al. (1989) war es in den 1980er Jahren mit ihrer Forschung zur Wechselwirkung von Sprache und Kultur durch das „Cross-Cultural Speech Act Realization Project (CCSARP)“, in welchem die ersten Sprechakte in mehreren Sprachen miteinander verglichen wurden, ein Anliegen, Beobachtungen und Empfehlungen an L2-Lernende weiterzugeben. So weisen sie darauf hin, dass Befunde des CCSARP bei der Vereinfachung der Konzeption von kulturorientiertem Lehrmaterial helfen könnten und merken an: „cross-cultural pragmatic analysis can and should be part of the content of foreign/second language courses from the very beginning“ (1989: 27). Hierdurch sollen Lernende einer L2 für kultur- und sprachspezifische Unterschiede möglichst früh sensibilisiert werden (vgl. ebd.), da es nicht genüge, wenn sie Sätze lediglich von der Muttersprache in die L2 übersetzten. Vielmehr müssten sie ebenfalls in der Lage sein, den kulturellen und sozialen Kontext in ihre Äußerungen mit einzubeziehen (vgl. Grein 2018: 65). Geschehe dies nicht, könne interkulturelle Kommunikation, also die Kommunikation zwischen Teilnehmenden verschiedener kultureller Hintergründe, misslingen und ein „unpleasant and uncomfortable feeling“(ebd.) bei SprecherInnen (im Folgenden mit S abgekürzt) und HörerInnen (im folgenden H) hervorrufen.

Untersuchungen zu anderen Sprechakten wie z.B. zur Rezeption von Beschwerden koreanischer Englischlernender und AmerikanerInnen von Murphy & Neu 1996, machen deutlich, dass nur 21% der koreanischen Lernenden



eine tatsächliche Beschwerde äußerten, die Sprechakte der übrigen Teilnehmenden wurden hingegen als Kritik am Professor gewertet, welche von den amerikanischen Mitstudierenden als aggressiv und respektlos eingeordnet wurde (vgl. Murphy & Neu 1996: 207).<sup>1</sup> Sprechakte der Begrüßung oder auch der Vorstellung einer Person werden schon auf niedrigen Niveau-Stufen dialogisch eingeführt (vgl. Grein 2018: 73).

Beispiele hierfür lassen sich schon jetzt in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache mit neueren didaktischen Ansätzen finden: Begrenzte kommunikative Einheiten, die einer authentischen Alltagsunterhaltung nachempfunden sind, sollen Lernende dafür sensibilisieren, wie ein Sprechakt in der Zielsprache realisiert werden kann (vgl. ebd.). So kann, wie Grein aufzeigt, schon an vergleichsweise in ihrem Aufbau einfach gestalteten pragmatischen Gesprächseinheiten, wie etwa einem kurzen Telefon-Dialog, aufgezeigt werden, dass es selbst in diesem Kontext zu unterschiedlichen authentischen Realisierungen kommt (vgl. ebd.: 74f.). Welche kulturellen Unterschiede die Sprechergruppen des britischen Englischs sowie des Deutschen aufweisen und wie sich diese sprachlich unterscheiden, ist Schwerpunkt des folgenden Abschnitts.

### 3 Sprechakte im deutsch-britischen Vergleich

Durch die geografische, sprachliche und – zu vermutende – kulturelle Nähe Großbritanniens zu Deutschland könnte angenommen werden, dass sich Sprechende dieser Sprachen in der Realisierung von Sprechakten nicht allzu sehr voneinander unterscheiden. Betrachtet man aber beide Kulturen (ich beschränke mich an dieser Stelle auf die Kulturdefinition von Thomas 1994: 330) z.B. bezüglich der Hofsted'schen Kulturdimensionen<sup>2</sup> lassen sich einige Unterschiede z.B. in den Bereichen Individualismus, Unsicherheitsvermeidung, Langzeitorientierung und Ausgelassenheit erkennen.<sup>3</sup> Hofstedes Dimensionen sind in den letzten Jahren immer wieder zu Recht und ausführlich kritisiert worden (siehe die detaillierte Kritik zu Hofstedes Kulturbegriff,

.....  
1 Dimitrova beschäftigt sich in diesem Band näher mit der Vermittlung der schriftlichen Beschwerde.

2 Generell zur Kulturbegriffdebatte siehe Grein zur interkulturellen Kompetenz in diesem Band.

3 Die genauen Daten in grafischer Form sind zu finden unter <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>, letzter Zugriff am 25.09.19.

den Dimensionen und zu seiner Methodik von Schmitz 2015) und sollen an dieser Stelle auch nicht weiter ausgeführt werden, da die Wechselwirkungen sprachlicher und kultureller Eigenschaften im Englischen und im Deutschen, die dagegen House mit Hilfe und basierend auf Hofstedes kulturellen Dimensionen (vgl. House 1996: 350) aufzeigt, für den Sprechakt der Kritikäußerung von größerer Relevanz sind. Sie argumentiert, dass deutsche und englische Muttersprachler/innen verschiedene sprachliche Präferenzen aufweisen, die in einem interkulturellen Diskurs zu Missverständnissen führen können (vgl. ebd.).

Diese unterschiedlichen Äußerungsstrategien fasst die Autorin in fünf sprachliche Dimensionen zusammen (vgl. ebd.: 347, Abb. 1)<sup>4</sup>:

Dimensions of cross-cultural difference (German–English)		
Directness	↔	Indirectness
Orientation towards Self	↔	Orientation towards Other
Orientation towards Content	↔	Orientation towards Addressees
Explicitness	↔	Implicitness
Ad-Hoc Formulation	↔	Verbal Routines

Abb. 1: Dimensions of cross-cultural difference (German–English) (House 1996)

Laut House (1996) werden deutschsprachige Personen oftmals als unfreundlich oder unhöflich angesehen, was sie damit erklärt, dass sie nach Hofstede einer Kultur angehören, „that leans more towards uncertainty reduction, members would be more permitted to directly say what they mean“ (1996: 350). Die Kategorien *Orientation towards Self* – *Orientation towards Others*, also die sprachliche Orientiertheit zum Sprechenden selbst bzw. zu H hin seien den Dimensionen Hofstedes ebenfalls ähnlich, der diese als Kollektivismus und Individualismus auslege (vgl. House 1996: 352). Jedoch spricht House im sprachlichen Bereich deutschen Muttersprachler/innen zu, sie

4 Hierbei ist zu beachten, dass House in ihrer Analyse angloamerikanische Muttersprachler/innen in ihre Studien miteinbezogen hat.

seien „more on the individualistic end of the scale“ (ebd.: 352) und somit – mit Vermerk auf die Befunde Halls (1980) – mehr im Bereich *low-context* als englische Muttersprachler/innen (vgl. House 1996: 338). So benutzten Personen mit der L1 Deutsch mehr Referenzen zur eigenen Person als englische Muttersprachler/innen. Als Beispiel nennt die Autorin Konstruktionen wie *Can I...* im Gegensatz zu *Would you like me to...* (vgl. ebd.). Ein weiteres Beispiel lässt sich in der Abwesenheit „of conventionalized verbalized ‚concern about other‘ (for example, as in simple routines such as ‚how are you?‘)“ (ebd.) finden, welche für das Deutsche untypisch sind. Diese Beobachtung rekurriert auch auf den Aspekt *content vs addressees*. So erscheint es für viele nicht Deutsch sprechende Personen so, als ob deutsche Muttersprachler/innen das Thema selbst vor die Gefühle des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin stellen. So wird die Eigenschaft „explicitly introducing a topic and expanding it“ (ebd.: 346) der deutschen Sprache zugesprochen, während das Englische mehr personenorientiert arbeitet, also eher auf den/die Gesprächspartner/in eingeht und die Sachorientierung als weniger wichtig empfindet, was auch Teil des Punktes *explicitness* darstellt. Da dieser im Deutschen weitaus ausgeprägter ist als im Englischen, wird eine direkte Übersetzung oft als unhöflich oder aggressiv wahrgenommen (vgl. ebd.: 354). Ebenso würden im Deutschen mehr Ad-Hoc-Formulierungen als im Englischen genutzt: So seien hier mehr sprachliche Routinen wie etwa *How are you?* vorzufinden. Sind diese in englischsprachigen Ländern alltäglich und selbstverständlich, tendieren Personen mit Deutsch als Muttersprache dazu, sie wörtlich zu nehmen, woraus Missverständnisse resultieren können (vgl. ebd.).

Problematisch bei der Analyse von Sprechakten ist die Tatsache, dass sie „sich nicht absolut und eindeutig und zwingend zu Klassen zusammenfassen“ lassen (Hindelang 2010: 42), „da sich die Ähnlichkeiten zwischen den Sprechhandlungen überkreuzen“ (ebd.) und somit eine klare Abgrenzung oftmals nicht möglich ist. Vereinfacht man ein Klassifikationsmuster jedoch, können sogenannte „Familienähnlichkeiten“ von illokutionären Akten konstatiert werden, die eine Taxonomie zulassen (vgl. ebd.).

Direkte Sprechakte, also explizit performative Äußerungen, werden in der täglichen Kommunikation eher selten vorgenommen (vgl. Harras 2004: 228). Stattdessen werden meist indirekte Formulierungen zur Durchführung von Sprechakten benutzt (vgl. ebd.). Die „Äußerungsbedeutung [unterscheidet

sich] von der wörtlichen Bedeutung des geäußerten Ausdrucks“ (Meyer 2007: 12), Form und Funktion stehen also nicht im direkten Bezug (vgl. Cutting 2015: 17). Diese Schichten von Sprechakten werden als primäre und sekundäre illokutionäre Akte beschrieben, welche H in der Regel erkennen kann, indem er/sie die „konventionalisierte sprachliche[n] Formen“ kennt, „die eine solche Deutung nahelegen“ (Ehrhardt & Heringer 2011: 66).

Auch wenn indirekte Sprechakte in fast allen Sprachen und Kulturen der Welt bekannt sind (vgl. Cutting 2015: 18), spielt die Indirektheit im Kontext der Cross-Cultural Pragmatics eine wichtige Rolle, da sie je nach kultureller Prägung in einigen Sprachen sehr ausgeprägt ist, während andere Sprachen direkter agieren (vgl. Gass 1995: 2). So variiert die angemessene Anwendung von Indirektheit je nach Kultur, nach sozialen Faktoren „(status, roles, age, gender, education, class, occupation and ethnicity) and the contextual constrains (the size of imposition; formality of situation)“ (Cutting 2015: 127).

Als Motiv für indirekte Äußerungen stellte bereits Searle (1975) vornehmlich Höflichkeit fest (vgl. Meyer 2007: 15, Ehrhardt & Heringer 2011: 66), welche von Nguyen als eine Dimension innerhalb einer Konversation beschrieben wird, die so wichtig sei, dass sie SprecherInnen, die sie nicht richtig einzusetzen wüssten, von sozialen Interaktionen ausschließen könne (vgl. 2005: 20), denn „the way some linguistic behaviours considered polite in one language may not be polite in another language“ (Kecskes 2012: 602). Schon Brown und Levinson (1987) widmeten sich der weiteren Erforschung des Themas und konzentrieren sich hierbei auf das Konzept des „faces“, welches als „the public self-image, the sense of self, of the people that we adress“ (Cutting 2015: 33) definiert werden kann. So wird das *face* nicht als statisch betrachtet, sondern ist vielmehr etwas, „in das emotional investiert wird, das verloren, erhalten oder vergrößert werden kann und auf das in Interaktionen stets geachtet werden muss“ (Brown & Levinson 1987: 60 zit. in Dimova 2014: 47).

Je nach kultureller Prägung gibt es im Hinblick auf das *face*-Konzept verschiedene und unterschiedlich starke Ausformungen (Ehrhardt & Heringer 2011: 148), da „cultural values also determine whether it may be more appropriate to flout conversational maxims or to abide by the rules of the cooperative principle in a particular situation“ (Ogiermann 2009: 190). In der täglichen Kommunikation miteinander können sprachliche Handlungen

jedoch auch gesichtsbedrohend wirken. Serdyukova (2007) und Nguyen (2005) stellen fest, dass durch den Wunsch der Wahrung des Gesichts des Gegenübers häufig *off-record*-Strategien (impliziten Andeutung) und negative Strategien im Rahmen der Kritikäußerung verwendet werden. Dies wird von ihnen als indirekte Kritik beschrieben, während direkte Kritik gesichtsbedrohender sei (vgl. Serdyukova 2007: 99). Auf weitere Faktoren, die diesen Sprechakt beeinflussen und definieren, geht der nachfolgende Abschnitt näher ein.

#### 4 Der Sprechakt der Kritikäußerung

Die Kritikäußerung stellt einen wichtigen Sprechakt dar (vgl. Minh 2008, Nguyen 2005, 2008, Serdyukova 2007), wird jedoch gleichzeitig nicht nur von vielen Lernenden einer L2 (vgl. Nguyen 2013: 104), sondern generell als anspruchsvoll empfunden, da er sich zwischen Unhöflichkeit und Respektlosigkeit befindet und nicht effektiv ist, wenn er zu „wishy-washy“ ist (vgl. Tracy & Eisenberg 1990: 37). Er ist sehr frequent und z.B. in einem geschäftlichen Kontext wird direkt nach ihm verlangt (vgl. ebd.). In Hinblick auf Brown & Levinsons Theorie des *faces* stellt Nguyen (2005: 769) hierbei fest, dass es sich beim Kritisieren um einen *Face-Threatening-Act* handelt. Hierbei gibt es kulturelle Unterschiede, die in den Äußerungsstrategien erkennbar werden (vgl. Nguyen 2008: 42) und welche sich in verschiedenen Kulturen stark in Frequenz, Kontext und linguistischer Ausdrucksweise unterscheiden (vgl. Xuan Hoa 2007: 145); jedoch scheint es laut Dufferain-Ottmann „gerade mit der Kritik einen Sprechakt zu geben, dessen faceverletzender Status tatsächlich kulturübergreifend gültig ist“ (2008: 66). Besonders durch die Beobachtungen solcher komplexer Sprechakte und deren Unterschiede können fundamentale Werte einer Gesellschaft reflektiert werden und somit einen tiefen Einblick in die jeweilige Kultur eröffnen (vgl. ebd.).

Wie von Nguyen (2008: 42) festgestellt, ist eine eindeutige Definition des Sprechakts der Kritikäußerung nicht unproblematisch. Kommen Linguisten wie Bauzá Iraola (2015: 239), Wagner (2001: 245), Dufferain-Ottmann (2018: 87) und Serdyukova (2007: 34) überein, dass Kritisieren ein negatives Bewerten sei, stellt sich die Frage, wie dies im pragmatischen Kontext zu

präzisieren ist: Zu den wenigen empirischen Arbeiten, die das Kritisieren als Sprechakt behandeln, gehört die Studie von Tracy et al. (1987), die herausfanden, dass Kritikäußerungen meist in den Bereichen „appearance, skill performance, relationships, general personhood, and decision making“ (ebd.: 48) stattfinden.

Auch Nguyen (2005: 17) stellt fest, dass viele Klärungsansätze des Konzepts Kritik dazu neigen, den Sprechakt nicht explizit zu definieren, was einen Vergleich verschiedener Befunde erschwere, sodass sie Konditionen formuliert, die für S gelten müssen, um den folgenden Sprechakt als Kritikäußerung klassifizieren zu können:

1. The precipitating act performed, or the choice made, by H is considered inappropriate according to a set of evaluative criteria that S holds, or a number of values and norms that S assumes to be shared between him/herself and H.
2. S holds that this inappropriate action or choice might bring unfavorable consequences to H or to the general public rather than to S him/herself.
3. S feels dissatisfied with H's inappropriate action or choice and feels an urge to let his/her opinion be known verbally.
4. S thinks that his/her criticism will potentially lead to a change in H's future action or behavior and believes that H would not change or offer a remedy for the situation without his/her criticism. (Nguyen 2005: 111)

Eine deutschsprachige Linguistin, die sich mit dem Thema beschäftigt, ist Serdyukova (2007), die basierend auf Searle (1971, 1976), Austin (1979) und Zillig (1982) und eigener Forschung 18 Regeln für das Gelingen des Sprechaktes der Kritikäußerung zusammengestellt hat (vgl. Serdyukova 2007: 37). Da sich viele Punkte Serdyukovas (2007) in Nguyens (2008) Vorschlägen wiederfinden und keine weiteren vergleichbaren Kategorisierungsmuster mit einbezogen werden können, orientiert sich diese Studie an Nguyens Kriterienkatalog (*taxonomy of criticism*).

Die Definition von Kritikäußerungen ist ferner kein unproblematisches Feld begründet durch die Nähe zu anderen Sprechakten. So können besonders die Sprechakte der Schuldzuweisung (*Blaming*) und der Beschwerde (*Com-*

*plaint*) in enger Anlehnung an die Kritikäußerung verstanden werden, da alle drei beinhalten, dass S nicht mit Hs Handlungen übereinstimmt (vgl. House & Kasper 1981, Nguyen 2005, Tracy et al. 1987).

Laut Nguyen (2005: 19) haben schon House & Kasper (1981) diese Ähnlichkeiten festgestellt und erklärt, dass Kritikäußerungen, Beschuldigungen und Vorwürfe verschiedene Unterarten der Beschwerde (*complaint*) seien, da sich alle drei auf vergangene Aktionen bezögen und auf Kosten von H gingen. Auch Tracy et al. (1987: 56) erklären, dass beide Sprechakte des „*finding of faults*“ (ebd.) sind und Murphy & Neu (1996) entwickelten ein Vergleichsraster (vgl. ebd.: 206), um Beschwerde und Kritikäußerung zu differenzieren, welches von Nguyen überarbeitet und um den Sprechakt der Beschuldigung ergänzt wurde und es schafft, den Sprechakt der Kritikäußerung von verwandten Sprechakten abzugrenzen (vgl. 2005: 112).

Um der Frage, welche erheblichen Unterschiede es in der Realisierung des Sprechaktes der Kritikäußerung in deutschen und englischen Fernsehformaten gibt, nachzugehen und eine genaue Untersuchung ermöglichen zu können, müssen die verschiedenen Realisierungen von Kritikäußerungen weiter kategorisiert werden: Wurden zunächst die Ziele von Kritikäußerungen durch Nguyen (2005, 2008) und Serdyukova (2007) aufgezeigt, sind diese ein „unique set of preconditions and interactional goals which have to be addressed in the realization patterns that can act as the materialization of the speech act“ (Cohen 1995: 22). Um diese *realization-patterns*-Strategien zur Ausführung des Sprechakts zuzuordnen und zu untergliedern, bietet sich das von Nguyen erstellte Kategorisierungsraster an, welches die verschiedenen Typen aufzeigt, deren Eigenschaften benennt und anhand von Beispielen verdeutlicht.

Type	Characteristics	Examples
<b>1. Direct criticisms:</b>	Explicitly pointing out the problem with H's choice/ actions/ work/ products, etc.	
a. Negative evaluation	Usually expressed via evaluative adjectives with negative meaning or evaluative adjective with positive meaning plus negation.	<i>"I think ah it's <u>not a good way</u> to support to one's idea (L), "Umm that's <u>not really a good sentence</u>" (NE).</i>
b. Disapproval	Describing S's attitude towards H's choice, etc.	<i>"<u>I don't like</u> the way you write that ah "I'm convinced about the idea" or "in my opinion" (L)</i>
c. Expression of disagreement	Usually realized by means of negation word "No" or performatives "I don't agree" or "I disagree" (with or without modal) or via arguments against H.	<i>"<u>I don't quite agree</u> with you with some points (.) about the conclusion" (L), "<u>I don't really agree</u> with you &lt;as strongly as&gt; you put it here" (NE).</i>
d. Identification of problem	Stating errors or problems found with H's choice, etc.	<i>"And <u>there are some incorrect words</u>, for example "<u>nowadays</u>" (L), "<u>You had a few spelling mistakes</u>" (NE).</i>
e. Statement of difficulties	Usually expressed by means of such structures as " <u>I find it difficult to understand ...</u> ", " <u>It's difficult to understand ...</u> "	<i>"<u>I can't understand</u>" (L), "<u>I find it difficult to understand your idea</u>" (L).</i>
f. Consequences	Warning about negative consequences or negative effects of H's choice, etc for H himself or herself or for the public.	<i>"<u>Someone who don't - doesn't agree with you (.) would straight away read that and turn off.</u>"</i>

Abb. 2: Taxonomy of criticism: direct criticism (Nguyen 2005: 112)

Diese auf Daten basierenden Kategorien beschreiben das „directness level of a criticism“, welches auf dem „degree of illocutionary transparency“ (Nguyen 2005: 111) beruht. Während die Transparenz im Falle direkter Kritik höher ist, was beispielsweise dadurch erreicht wird, dass S seine/ihre Meinung direkt äußert (vgl. Abb. 2), wird indirekte Kritik meist durch Ss Wunsch, Aufforderung oder Bitte nach Veränderung geübt (vgl. Abb. 3) oder durch andere Strategien wie Korrektur oder Ausdruck von Unsicherheit bezüglich Hs Aktion realisiert. Diese ist nach Serdyukova (2007: 35) „verpackte Kritik“, jedoch „nicht weniger effektiv“ als direkt geäußerte Kritik:



2. <u>Indirect criticisms:</u>	Implying the problems with H's choice/ actions/ work/ products, etc.	
a. Correction	Including all utterances which have the purpose of fixing errors by asserting specific alternatives to H's choice, etc.	" <u>safer</u> " not " <u>safe</u> ", comparison" (L), " <u>And you put "their" I think t-h-e-r-e</u> " (NE).
b. Indicating standard	Usually stated as a collective obligation rather than an obligation for H personally or as a rule which S thinks is commonly agreed upon and applied to all.	" <u>Theoretically, a conclusion needs to be some sort of a summary</u> " (L).
c. Preaching	Usually stated as guidelines to H, with an implicature that H is incapable of making correct choices otherwise.	" <u>The following statement is meant to help you. You see, anyone can have an opinion, but the issue is whether they can back it up</u> " (NE).
d. Demand for change	Usually expressed via such structures as "you have to", "you must", "it is obligatory that" or "you are required" or "you need", "it is necessary".	" <u>You must pay attention to grammar</u> " (L), " <u>You have to talk about your opinion in your summary</u> " (L).
e. Request for change	Usually expressed via such structures as "will you ...?", "can you ...?", "would you ...?" or imperatives (with or without politeness markers), or want-statement.	" <u>I still want you to consider some points</u> " (L), " <u>What I would have liked to have seen is like a definite theme from the start like you're just TA:LKING about it</u> " (NE)
f. Advice about change	Usually expressed via the performative "I advise you ...", or structures with "should" with or without modality	<u>I would advise that you jot down some bullet points about what you will write about before you do your essay</u> " (NE), " <u>I mean conclusion should have some sort of improvement</u> " (L).
g. Suggestion for change	Usually expressed via the performative "I suggest that ..." or such structures as "you can", "you could", "it would be better if" or "why don't you" etc.	" <u>I think if you make a full stop in here the ah (.) this sentence is clear is clear</u> " (L), " <u>It could have been better to put a comma (.) so ah ((laugh))</u> " (NE), " <u>Are there several paragraphs ah not sure about the paragraphs</u> " (NE).
h. Expression of uncertainty	Utterances expressing S's uncertainty to raise H's awareness of the inappropriateness of H's choice, etc.	" <u>Did you read your writing again after you finish it?</u> " (L).
i. Asking/ presupposing	Rhetorical questions to raise H's awareness of the inappropriateness of H's choice, etc.	
j. Other hints	Including other kinds of hints that did not belong to (h) and (i). May include sarcasm.	" <u>I prefer a writing style which are not too personal</u> " (L).

Abb. 3: Taxonomy of criticism: indirect criticism (Nguyen 2005: 113f.)

Zusätzlich zu diesen Strategien, die Kritik direkt oder indirekt erscheinen lassen, beschreibt Nguyen verschiedene *modifiers* (s. Abb. 4), welche eine detailliertere Beschreibung des Sprechaktes zulassen. So wird nach „external“ und „internal modifiers“ (Nguyen 2005: 116) unterschieden, die S helfen, „respect to their interlocurs' face“ (ebd.) auszudrücken. Während externe Modifikationen einen Rahmen für die Kritikäußerung bieten und somit vor oder auch nach dem eigentlichen Sprechakt angesiedelt sind, lassen sich die *internal modifiers* im Sprechakt selbst wiederfinden. Hier können sie durch verschiedene syntaktische Strategien – wie beispielsweise den Gebrauch von Vergangenheitsformen mit Gegenwartsbezug oder Modalverben – oder auch lexikalische bzw. phrasale Ausdrücke realisiert werden. Diese kommen zum Beispiel in Form von *hedges*, *understaters* oder *downtoners* vor, welche den *face-threatening-act* (kurz: FTA) abschwächen sollen.

Type	Characteristics	Examples
<b>1. External:</b>	The supportive moves before or after the head acts.	
a. Steers	Utterances that S used to lead H onto the issue he or she was going to raise.	<i>"I read your essay and <u>here are some my own ideas of this</u>" (L), "Ah <u>I have some comments about your writing</u>" (L).</i>
b. Sweeteners	Compliments or positive remarks paid to H either before or after a criticism to compensate for the offensive act. (It is acknowledged that an alternative term to "sweeteners" is "positive remarks". However, this term is not used in the present study because the present study does not focus on giving feedback on positive aspects).	<i>"There are quite <u>good relevant ideas</u> that you presented (.) <u>ah but ..</u>" (NE).</i>
c. Disarmers	Utterances that S used to show his or her awareness of the potential offence that his or her speech might cause H.	<i>"You had a few <u>spelling mistakes</u> (.) <u>but I think that's because you're writing too quickly, (.) nothing too major.</u>" (NE).</i>
d. Grounders	The reasons given by S to justify his or her intent.	<i>"I think <u>"is"</u> is better than <u>"are"</u> there <u>because traffic (.) ah single?</u>" (NE).</i>
<b>2. Internal:</b>	Part of the criticism and criticism response.	
a. Syntactic:	Syntactic devices to tone down the effects of the offensive act	
- Past tense	With present time reference.	<i>I <u>thought</u> you missed out something.</i>
-Interrogative		<i><u>Should we</u> change a little for its clearness?</i>
-Modal	All structures showing possibility.	<i>May, could, would</i>
b. Lexical/ phrasal:		
-Hedges	Adverbials	<i>Sort of, kind of</i>
-Understaters	Adverbial modifiers	<i>Quite, a (little) bit</i>
-Downtoners	Sentence modifiers	<i>Maybe, possible, probably</i>
-		<i>I think, I feel, in my opinion</i>
Subjectivizers		
-Consultative	Usually ritualized	<i>Do you think? Do you agree?</i>
-Cajolers		<i>I mean, you see, you know</i>
-Appealers		<i>Okay? Right? Yeah?</i>

Abb. 4: Modifiers of criticism (Nguyen 2005: 115)

Nach Sichtung des Kategorisierungsrasters und die im theoretischen Teil der Arbeit besprochenen Teilaspekte zu sprachlichen und kulturellen Unterschieden im Britischen und im Deutschen kann die Hypothese aufgestellt werden, dass kulturell deutsch geprägte Personen mehr direkte Kritik ausüben als britische, da ihnen nach House (1996: 345) ein höherer Grad an Direktheit zugesprochen wird. Dies unterstützt auch der Punkt *orientation towards self*, den die Autorin deutschen S zuordnet, da die eigene Meinung und deren explizite Benennung („I don't quite agree“, „I can't understand“) nach Nguyens Raster oftmals Teile der direkten Kritik sind. Des Weiteren sprechen *verbal routines* und *orientation towards addressees* dafür, dass britische SprecherInnen mehr *extern modifiers* benutzen als deutsche Muttersprachler/innen, um das *face* des Gegenübers zu wahren und den FTA mit sprachlichen Routinen, *steers* oder *sweeteners* abzuschwächen.

Zur Überprüfung dieser auf einer theoretischen Basis formulierten Hypothesen wurde ein Korpus zur empirischen Analyse zusammengestellt, welcher mit Hilfe der gezeigten Kategorisierungsmuster analysiert wurde. Im folgenden Abschnitt wird der so erstellte Korpus auszugsartig vorgestellt.

## 5 Kritik-Korpus aus „Die Höhle der Löwen“ und „Dragon's Den“

Viele Wissenschaftler/innen im Feld der Sprechaktforschung beziehen sich auf Rollenspiele (Tracy & Eisenberg 1990, Nguyen 2005), was die Frage nach dem Grad der Authentizität aufwirft (vgl. Houck & Gass 1995: 48), sodass entschieden wurde, das TV-Format „Die Höhle der Löwen“ sowie das britische Pendant „Dragon's Den“ zu analysieren.<sup>5</sup> In dieser Sendung haben Unternehmer/innen die Möglichkeit, ihre Geschäftsmodelle einer Jury aus Investor/innen zu präsentieren und sich deren Unterstützung zu sichern. Das Programm ist also darauf ausgelegt, dass Teilnehmende und deren Produkte/Ideen kritisiert werden.<sup>6</sup> Das britische Programm läuft seit 2005 auf

.....  
5 Dragons' Den, Staffel 15, Episode 12: 29.01.16, Staffel 14, Episode 1: 24.06.2016, Die Höhle der Löwen, Folge 26: 27.09.2016, Folge 33: 12.09.2017.

6 Da es sich dabei um eine Unterhaltungssendung handelt, muss auch hier die vollständige Authentizität in Frage gestellt werden. Dennoch ist anzunehmen, dass zumindest die Situation, in der Kritik geäußert wird, authentischer als bei Rollenspielen ist.

BBCTwo (vgl. BBCTwo). In Deutschland wurde das Konzept als „Die Höhle der Löwen“ übernommen und wird von VOX seit 2014 ausgestrahlt (vgl. VOX).

Die Studie umfasste eine sowohl qualitative als auch quantitative Auswertung der Ergebnisse. So wurden zwei Episoden in beiden Sprachen untersucht, um die gleiche Länge aufzuweisen, wurde das deutsche Programm nach 60 Minuten abgebrochen.<sup>7</sup>

Die Erhebung selbst bestand aus dem dreifachen Ansehen jeder Episode, um die Reliabilität der Studie zu sichern (vgl. Albert & Marx 2016: 29). Alle entscheidenden Sequenzen wurden auf die von Nguyen (2005) formulierten Kriterien überprüft. Nur diejenigen, die mit allen Merkmalen übereinstimmen, wurden demnach als Kritikäußerungen eingestuft und anhand der ebenfalls von Nguyen zusammengestellten Unterpunkte nach Strategien und Modifikationsmittel (vgl. 2005: 110) analysiert. Auf diese Weise sollten Überschneidungen mit anderen Sprechakten vermieden werden und so die Validität der Erhebung gesichert werden (vgl. Albert & Marx 2016: 30).

Die quantitative Auswertung zeigte, dass eine fast identische Anzahl von Kritikäußerungen in den Sendungen gefunden werden konnten. Konkret konnten während einer Zeitspanne von insgesamt 120 Minuten 13 deutsche Kritikäußerungen beobachtet werden, während in den britischen Parallel-Sendungen insgesamt 14 Sprechakte des Kritisierens zu verzeichnen waren.<sup>8</sup> Insgesamt wurden in allen deutschen Kritikäußerungen 11 indirekte und 27 direkte Strategien verwendet, bei den britischen wurden 16 indirekte und 30 direkte Typen gefunden.

Auch im Modifikationsraster lässt sich eine solche Tendenz beobachten. So ist sichtbar, dass im Englischen insgesamt deutlich mehr *modifiers* benutzt wurden als im Deutschen, nämlich 37 zu 23.

Schaffen diese quantitativen Ergebnisse somit zunächst einen Überblick über die Ergebnisse der Studie, lassen die qualitativen Befunde, die in den

.....  
7 Dienstags von 20.15 bis 22.50 mit Werbeunterbrechungen, vgl. <https://www.tvnow.de/vox/hoehle-der-loewen> (letzter Zugriff am 16.09.2019); Dragons' Den: sonntags ab 20.00 Uhr, 60 min. vgl. <https://www.bbc.co.uk/programmes/m0008rqp> (letzter Zugriff am 16.09.2019).

8 Diese Zahl erscheint auf den ersten Blick eher gering angesichts einer Sendung, in der die Kritik an Ideen eigentlich im Vordergrund steht. Doch mussten nach Nguyens Raster viele Äußerungen ausgeschlossen werden, da sie nicht voll und ganz den festgelegten Kriterien entsprachen, sondern eher Vorschläge oder Beschuldigungen darstellten.

nächsten Abschnitten präsentiert werden, nähere Informationen bezüglich Unterschieden und Ähnlichkeiten des Sprechakts in beiden Sprachen zu.

### 5.1 Strategien

In beiden Sprachen konnten direkte sowie auch indirekte Kritikäußerungsstrategien beobachtet werden, die jedoch in Form unterschiedlicher *criticism formulas* geäußert wurden (s. Abb. 5).

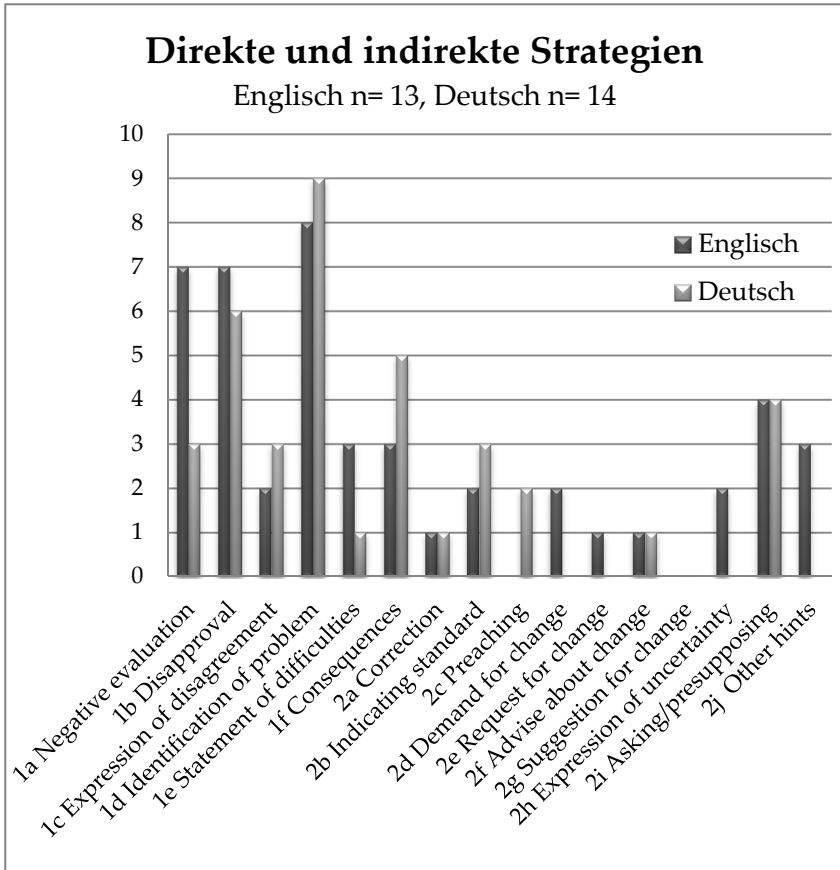


Abb. 5: Direkte und indirekte Strategien im Englischen und im Deutschen

Bei den direkten Strategien (1a–1f) treten in beiden Sprachen *identification of problem* (1d) am häufigsten auf, am seltensten *expression of disagreement* (1c). Unterschiede gibt es in *negative evaluation*, die bei den britischen Aussagen häufiger vorkommen. Bei den indirekten Strategien fällt zunächst die Diversität der Strategien auf und eine leichte Tendenz von *asking* (2i), die aber aufgrund der geringen Anzahl der gesamten indirekten Zitate keine signifikante Verallgemeinerung zulassen.

Bei der Auswertung wurde deutlich, dass aufgrund der relativ geringen Anzahl der Kritikäußerung kein quantitativ aussagekräftiger Korpus erstellt werden konnte. Es fiel aber auf, dass die Strategien nicht einzeln angewandt, sondern in Kombination verschiedener Strategien auftraten. Das folgende Beispiel (a) aus dem deutschen Format zeigt die Kombination von vier verschiedenen direkten Strategien:

- a) (die Höhle der Löwen) expression of disagreement Ich bin nicht bei Karsten. Da, das ist das negative evaluation schlimmste Argument, was man machen kann. Zu sagen: ja, aber dann sind andere größer, die überholen uns. identification of problem Dann dürfen wir gar keine Start-ups mehr gründen. Mist. Ihr seid schneller, consequences ihr seid besser, ihr werdet gegen die Großen gewinnen. (...)

Dieses Beispiel stellt eine Ausnahme dar, denn sowohl in den deutschen als auch in den britischen Kritikäußerungen wurden direkte und indirekte Strategien häufiger kombiniert. Betrachtet man die absolute Häufigkeit, zeigt sich, dass englische sowie deutsche Muttersprachler/innen etwa zu gleichen Teilen entweder eine Kombination beider Strategien nutzen (7 zu 7) oder sich für die Verwendung ausschließlich direkter Strategien<sup>9</sup> (6 zu 6) entscheiden. So werden die verschiedenen Typen miteinander kombiniert, um eine umfassende Kritikäußerung vorzunehmen. Das deutsche Beispiel (b) zeigt, wie die direkten Strategien *dissapproval*, und *identification of problem*, *consequences* und indirekt durch *asking* aufgebaut werden:

.....  
<sup>9</sup> Im Englischen konnte nur ein Beispiel zur Benutzung ausschließlich indirekter Strategien gefunden werden, im Deutschen keines.

- b) (die Höhle der Löwen) Also versteh ich, mh ... der Punkt ist nur, was ist es wert ,  
dass Karsten Maschmeier und Frank Thelen bei euch Gas geben und mit euch ein Un-  
asking  
ternehmen zusammen aufbauen? Es ist ein Geben und Nehmen, dass was du jetzt ge-  
identification of problem disapproval consequences  
rade sagst, du kriegst dafür 10 % finde ich unfair. So finden wir nicht zusammen, also  
bin ich ganz ehrlich.

Auch im Englischen (Beispiel c) werden Kombinationen aus direkten (*negative evaluation, identification of problem*) und indirekten Strategien (*demand of change*) sichtbar:

- c) (Dragons' Den) Daniel, it's not going well \* mh \*I have to say, you've been dealt the  
negative evaluation  
right hand because you have come in here without anything of substance. I think you  
identification of problem  
Demand for change  
need to clearly go away and rethink how you gonna do this. So I'm obviously gonna  
say that I'm out.

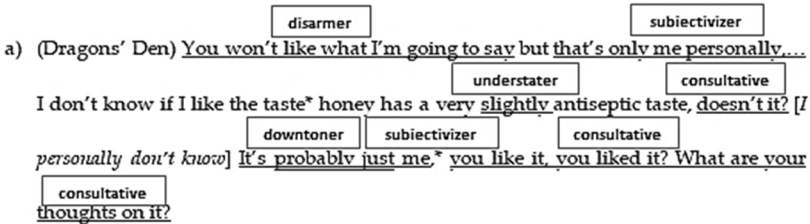
Dies stellen nur einige Beispiele der Anwendung der verschiedenen direkten und indirekten Strategien dar. Diese können die Aussagen von House und auch Hofstede (siehe Kapitel 3), dass das Deutsche im Gegensatz zum Englischen häufiger direkte Kritikäußerungen beinhaltet, nicht bestätigen. Eher konnte nachgewiesen werden, dass es in beiden Sprachen, untersucht durch einen sehr kleinen Korpus, in diesem Aspekt keine Unterschiede gibt. Wie dennoch der Eindruck einer stärkeren Indirektheit im Britischen entsteht, liegt an der signifikant höheren Anzahl an *modifiers*, die im Folgenden näher erläutert werden.

## 5.2 Modifizierungsmittel

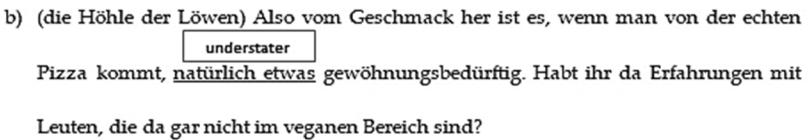
Bei der Analyse der Modifizierungsmittel ist festzustellen, dass sich in den britischen Aussagen ein großer Umfang an verschiedenen Realisierungen findet. So werden häufig verschiedene *modifiers* miteinander kombiniert. Auch wenn



solche Kombinationen ebenfalls im Deutschen auftreten, verdeutlicht das folgende Beispiel den Unterschied zwischen einer deutschen und einer englischen Kritikäußerung in einem sehr ähnlichen Kontext:



Wie in diesem Beispiel sichtbar, nutzt die Sprecherin einen *external (disarmer)* sowie eine Reihe von *internal modifiers*. Auch in der deutschen Sendung wird der Geschmack eines Produkts von einer „Löwin“ kritisiert:



Ist die englische Aussage nur unwesentlich länger, finden sich hier jedoch deutlich mehr Modifizierungsmittel der Kritikäußerung, die diese abschwächen, während sich deutsche Kritikäußerungen oftmals keiner großen Auswahl verschiedener *modifiers* bedienen. In diesem Fall wird lediglich ein *understater* angewendet. So wurden mit Blick auf insgesamt 14 Kritikäußerungen im Englischen 37 *modifiers* gefunden, während 13 deutsche Ergebnisse nur 23 beinhalteten. Durch Abbildung 6 wird hierbei deutlich, welche *modifiers* am häufigsten in beiden Sprachen benutzt wurden:

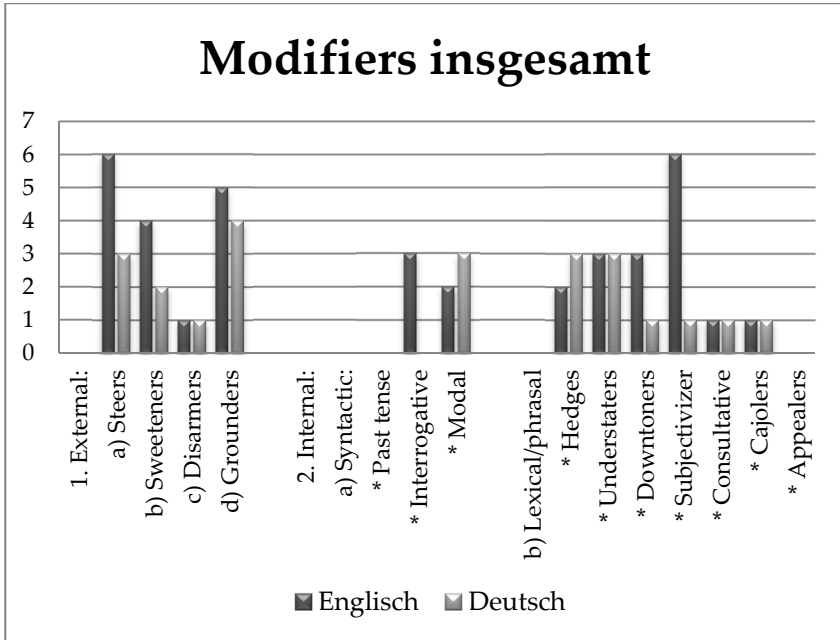


Abb. 6: Anzahl von modifiers im Englischen und im Deutschen

Im Rahmen der externen Modifizierungsmittel werden *steers* häufig genutzt, um eine Kritik einzuleiten. Diese Einleitung des eigentlichen Sprechakts kann in beiden Sprachen beispielsweise in Form einer persönlichen Referenz gefunden werden:

- c) (Die Höhle der Löwen) Als Vater von drei Kindern weiß ich nicht, wie oft ich schon pusten musste. Also das kennen wir alles, bis schlecht werden, äh, äh, muss mich hinsetzen, wird dir schwarz vor Augen. (...)
- d) (Dragons' Den) I'm quite an expert on dolls. [ri:ʃt] Because over the last 20 years I've grown up playing with dolls a lot because my youngest daughter is now nine, for my oldest daughter is 23.

Auch hinsichtlich der Verwendung von lexikalischen oder phrasalen Modifizierungsmitteln wurden in beiden Sprachen viele Übereinstimmungen sichtbar. Hier sind die *subjectivizers* die mit Abstand am häufigsten eingesetzte Strategie, besonders im Englischen können sie jedoch gehäuft (vor allem durch „I think“ ausgedrückt) auftreten, während sie im Deutschen allgemein etwas sparsamer verwendet werden.

i) (Dragons' Den) I generally like the fact that you came up with a story line and with what you're trving to achieve but I personally think you made some real fatal errors. (...) And, and I think you need to change that and a way of changing that is to make sure that the eyes close when [sleep eyes ... they're called, yeah, sleep eyes], I think that's important and I think you do have to go back to the drawing board.

j) (die Höhle der Löwen) Also versteh ich, mh \* der Punkt ist nur, was ist es wert, dass Karsten Maschmeier und Frank Thelen bei euch Gas geben und mit euch ein Unternehmen zusammen aufbauen. Es ist ein Geben und Nehmen, dass was du jetzt gerade sagst, du kriegst dafür 10 % finde ich unfair. So finden wir nicht zusammen, also bin ich ganz ehrlich.

Dass Muttersprachler/innen des Englischen nicht nur mehrere verschiedene *modifiers* anwenden, sondern diese in einem Sprechakt öfter wiederholen, erweckt den Eindruck, dass ein potenzieller FTA eher abgeschwächt wird als in deutschen Sequenzen. Die oben dargestellten Daten werden im nächsten Abschnitt ausgewertet und diskutiert.

## 6 Diskussion der Ergebnisse

Die oben aufgezeigten Ergebnisse lassen mit Blick auf die in den ersten Abschnitten aufgestellten Thesen und Theorien vielerlei Rückschlüsse zu. So wurde zum einen festgestellt, dass es in beiden Sprachen Kritikäußerungen

gibt, die über direkte oder kombiniert mit indirekten Strategien realisiert werden. Hier sind keine großen Unterschiede zu verzeichnen, die Hauptstrategie beider Sprachen bildet die Identifikation des Problems und auch bei den indirekten Strategien sind ähnliche Ergebnisse sichtbar. *Asking/presupposing* trat in beiden Sprachen am häufigsten auf, was nach den sprachlichen Dimensionen von House (vgl. 1996: 347) nicht zu erwarten war. *Indicating standard*, sich auf den Inhalt einer Äußerung von H beziehen, also eine *orientation towards content*, wäre hier von den deutschen Muttersprachler/innen zu erwarten gewesen, während sich britische S zunächst an den Adressaten/die Adressatin wenden, indem sie eine Frage stellen. Auf den ersten Blick könnte man meinen, ein anderer Punkt Houses sei ebenfalls widerlegt: Argumentiert sie, die Deutschen agierten direkter als Personen mit Englisch als Muttersprache und seien somit „more permitted to directly say what they mean“ (House 1996: 350), offenbart die Untersuchung keine Unterschiede in der Anzahl an direkten Kritikäußerungen, sodass der Sprechakt der Kritik im Englischen nicht häufiger personenbezogen oder indirekter vollzogen wurde als im Deutschen.

Betrachtet man jedoch die Ergebnisse im Bereich der *modifiers*, könnte dies die These von House verifizieren. So werden zwar direkte und indirekte Strategien nahezu gleich oft angewandt, jedoch werden im Englischen mehr *modifiers* benutzt als im Deutschen. Diese Beobachtung lässt sich auch auf das Face-Modell rückbeziehen:

S then can choose [...] to ‚go off record‘, i.e. opt for more indirect strategies such as metaphor, irony, rhetorical questions, understatement, and all kinds of hints. If S chooses a direct strategy, he or she can either ‚go bald on record‘ without compensating for it or ‚soften‘ it by various politeness strategies (Nguyen 2005: 204).

Wählen Personen mit englischer bzw. deutscher Muttersprache direkte sowie indirekte Strategien beinahe in gleicher Häufigkeit, schwächen Briten den FTA jedoch häufiger ab, was ihn *indirect* und durch mehrere *modifiers* faceschonender wirken lässt.

Jedoch konnten nicht alle von House erhobenen sprachlichen Dimensionen bestätigt werden. *Verbal routines* wie etwa *consultatives*, die nach Nguyen (2005) „[u]sually ritualized“ (116) sind, ließen sich in beiden Sprachen nur selten feststellen.

Die Relevanz der durchgeführten Studie für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache ist trotz des kleinen Korpus und der eher gering erscheinenden Abweichungen zwischen englischen und deutschen Realisierungen dennoch gegeben und wird nun näher erläutert.

## 7 Bedeutung für den DaF-Unterricht

Gab es in der Quantität und Verteilung der direkten und indirekten Kritikäußerungen in beiden Sprachen keine großen Unterschiede, zeigte sich jedoch, dass es unterschiedliche Präferenzen in den Realisierungsstrategien sowie bei Anzahl und Verwendung der *modifiers* gab. Hierbei benutzten die englischen Muttersprachler/innen mehr Modifizierungsmittel um den FTA abzuschwächen, wodurch die Kritikäußerung schonender gestaltet wird, als im Deutschen. Infolgedessen müssen britische Lernende darauf hingewiesen werden, von zu vielen *modifiers* abzusehen, da ihre Äußerungen sonst unter Umständen als zu abgeschwächt wahrgenommen und nicht verstanden bzw. andersartig interpretiert werden. Dies zeigt folgendes Beispiel:

Ihr werdet nicht mögen, was ich sagen werde, aber das bin nur ich persönlich, \* Ich weiß nicht, ob ich den Geschmack mag \* Honig hat einen ganz leicht antiseptischen Geschmack, oder? Es bin wahrscheinlich nur ich, \* magst du es, magst du es? Was sind deine Gedanken dazu?

Sind Aussage und Intention klar, klingt dieses Beispiel, welches wörtlich aus dem Englischen übersetzt wurde, nicht nach der natürlichen Kritikäußerung eines deutschen Muttersprachlers/einer deutschen Muttersprachlerin. Es zeigt außerdem, dass die im *Companion Volume to the CEFR* geforderte Mehrbeachtung der Übersetzung durchaus seine Berechtigung bei der Analyse von Sprechakten findet.<sup>10</sup>

Feinheiten wie die Verwendung anderer oder weniger Modifizierungsmittel sind somit Punkte, die es im Unterricht zu thematisieren gilt. Folglich zeigt die Studie die Dringlichkeit, dass britische Lernende des Deutschen sowie deut-

---

<sup>10</sup> Mehr zur Bedeutung der Übersetzung, die durch die Ergänzung zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen wieder stärker in den Fokus rücken soll, beschreibt der Beitrag von Ersch in diesem Band.

sche Lernende des Englischen für die vorhandenen Unterschiede in beiden Sprachen sensibilisiert werden, um Konfliktsituationen oder Probleme in interkulturellen Kontexten zu vermeiden. Denn wenngleich die Unterschiede gering ausfallen, sind einzelne Faktoren, wie die Verwendung von mehr oder weniger *modifiern* je nach Sprache, zentral für authentische Sprechhandlungen.

Im Unterricht bieten sich folglich Aktivitäten in Form von Dialogen und Szenarien an. Hierfür würde sich z.B. auch die Integration der verwendeten Serie „Die Höhle der Löwen“ und den zahlreichen Äquivalenten aus anderen Ländern mit konkret kontrastivem Vorgehen oder einer Aufgabenstellung zu der – von den Lernenden empfunden – Stärke des FTA der Kritikäußerungen anbieten. Kritikäußerungen als komplexe Sprechakte und gerade unter dem Aspekt des FTA stellen ein interessantes Lernfeld für DaF-Lernende da, in dem sie Sprache und deren Auswirkung selbst erfahren können. Ab Niveau B2 wäre eine eigene Nachstellung des Szenariums „Höhle der Löwen“ möglich, in der Lernende möglichst *face*-schonend – aber zur Übung und Sensibilisierung vielleicht auch *face threatening* – ihre Kritik zu Ideen anderer Lernenden anbringen können.

Ein solches Vorgehen ist natürlich erst in höheren Niveaustufen möglich, eine Vorarbeit zur Förderung der pragmatischen Kompetenz kann jedoch schon auf niedrigeren Sprachniveaus geleistet werden. Wie in der Auswertung der Ergebnisse gezeigt wurde, sind es jedoch sprachliche Feinheiten, die bei der Kritikäußerung den entscheidenden Unterschied machen: So können schon mit der Vermittlung des Konjunktivs II auf der Niveaustufe A2 kleine Übungen zur Kritikäußerung vorgenommen werden, welche in Dialogform präsentiert werden, um die Lernenenden für die *language in use* zu sensibilisieren, also wie der Sprechakt in der Zielsprache realisiert werden kann (vgl. Grein 2018: 78). So können Kritikäußerungen mit Berücksichtigung neuer Ansätze wie dem Mixed Game Model von Weigand – also durch dialogische Handlungsspiele<sup>11</sup> – mit in den Unterricht integriert werden und die pragmatische Kompetenz von Anfang an fördern.

.....

11 Mehr dazu in Greins Beitrag zur Interkulturellen Kompetenz in diesem Band.

## 8 Fazit

Die in dieser Studie gelieferte Erkenntnis gibt insgesamt nur einen kleinen Einblick in das weite Feld der Cross-Cultural Pragmatics. Jedoch konnte verdeutlicht werden, dass es auch in verwandten Sprachen und Kulturen zu Unterschieden kommt, die für Lernende einer L2 erhebliche Auswirkungen haben können.

Im Kontext weiterführender Untersuchungen wäre es interessant, nicht nur britische Kritikäußerung zu betrachten, sondern auch andere Kultur- und Sprachkreise mit einzubeziehen, die auch für den DaF-Unterricht in anderen Ländern entscheidende Auskünfte und Empfehlungen zur Sensibilisierung von Lernenden liefern könnten. Wurden in einigen Studien (vgl. Nguyen 2005, 2008) Rollenspiele und Fragebogen zur Datenerhebung benutzt, bemüht sich die hier präsentierte Studie um Datensätze, die einer möglichst natürlichen Sprechsituation entspringen. Für weitere Forschungen wäre eine dritte Option zu empfehlen: „Rather than choosing [...], the combining of different approaches to studying the same speech act may best enable the researcher to reach useful and reliable descriptions of speech act behavior“ (Cohen 1995: 23).

Auch unter der Berücksichtigung neuer Ansätze, wie dem Minimal Action Game Modell, kann vielen Faktoren, die die Frage nach der Realisation von Kritik beeinflussen, nachgegangen werden, da hier Individuen nicht nur nach Kultur, sondern vielmehr unter Berücksichtigung ihrer Gesamtheit analysiert werden. Aufgrund dessen, dass es sich außerdem um eine dialogische Vorgehensweise handelt, kann auch auf die Strategien und Typen der Kritikerwiderung eingegangen werden, was in dieser Arbeit nicht möglich war, für weitere Arbeiten aber eine interessante Grundlage bietet.

Obwohl die Ergebnisse erste Aufschlüsse über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Deutschen und des Englischen zulassen, bedarf es aufbauend weiterer Studien, um diesen Bereich tiefergehend zu erforschen und durch diese gewonnenen Erkenntnisse Lernende von Fremdsprachen für kulturelle Unterschiede zu sensibilisieren, deren pragmatische Kompetenzen zu fördern und somit optimal auf eine globalisierte Welt und interkulturelle Interaktionen vorzubereiten.

## Bibliografie

- ALBERT, R. & MARX, N. (2016): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung: Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*, Tübingen: Narr.
- BAUZÁ IRAOLA, A.E. (2015): *Interkulturelle Kompetenz als operationalisierbare Verhaltensorientierung für die deutsch-spanische Kommunikation und Zusammenarbeit*, Dissertation, Hamburg, abrufbar unter <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2016/7837/pdf/Dissertation.pdf>, letzter Zugriff am 16.09.2019.
- BLUM-KULKA, S., HOUSE, J. & KASPER, G. (1989): *Cross-cultural Pragmatics: Requests and apologies*, Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- BLUM-KULKA, S. & HOUSE, J. (1989): „Cross-cultural and situational variation in requesting behavior“, in: BLUM-KULKA, S., HOUSE, J. & KASPER, G. (Hrsg.): *Cross-cultural pragmatics*, New York: Ablex: 123–154.
- BLUM-KULKA, S. & OLSHTAIN, E. (1984): „Requests and apologies: a cross-cultural study of speech act realization patterns CCSARP“, in: *Applied Linguist* 5/3: 196–213.
- CUTTING, J. (2015): *Pragmatics: A Resource Book for Students*, New York: Routledge.
- DIMOVA, D.S. (2014): *Komplimentenwiderungsstrategien im Bulgarischen und Deutschen*, Dissertation, abrufbar unter: <https://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2014/0373/pdf/ddds.pdf>, letzter Zugriff am 18.10.2019.
- DUFFERAIN-OTTMANN, S. (2018): *Face-Work und die Praktiken des Lobens und Kritisierens in der wissenschaftlichen Fachkommunikation*, Dissertation, abrufbar unter: [https://madoc.bib.uni-mannheim.de/44131/1/Dissertation\\_Dufferain\\_Face-Work.pdf](https://madoc.bib.uni-mannheim.de/44131/1/Dissertation_Dufferain_Face-Work.pdf), letzter Zugriff am 28.09.2019.
- EHRHARDT, C. & HERINGER, H.J. (2011): *Pragmatik*, Paderborn: Fink.
- FINKBEINER, R. (2015): *Einführung in die Pragmatik*, Darmstadt: WBG.
- GREIN, M. (2018): „Progress in language teaching. From competence to dialogic competence-in-performance“, in: WEIGAND, E. & KECSKES, I. (Hrsg.): *From Pragmatics to Dialogue [DS31]*, Amsterdam: John Benjamins: 61–82.
- GREIN, M. (2017): „Das Mixed Game Model in der interkulturellen Forschung“, in: GREIN, M. & ERSCH, C.M. (Hrsg.): *Neue methodische Ansätze im DaF-Unterricht. 3. Band*, Mainz: Salonlöwe-Verlag: Edition Wissenschaft: 23–39.
- GREIN, M. (2007): „The Speech Act of Refusal within the Minimal Action Game – A comparative Study of German and Japanese“, in: WEIGAND, E. & GREIN, M. (Hrsg.): *Dialogue and Culture. Band 1 von Dialogue Studies*, Amsterdam: John Benjamins: 95–115.
- HOUSE, J. (1996): „Contrastive discourse analysis and misunderstanding: The case of German and English“, in: HELLINGER, M. & AMMON, U. (Hrsg.): *Contrastive Sociolinguistics*, Berlin: Mouton de Gruyter: 345–362.
- KECSKES, I. (2012): „Sociopragmatics and cross-cultural and intercultural studies“, in: ALLAN, K. & JASZCZOLT, K.M. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Pragmatics*, Edinburgh: Cambridge: 599–617.



- MINH, S. (2008): „Study on the differences of speech act of criticism in Chinese and English“, in: *US-China Foreign Language* 6/3: 74–77.
- MURPHY, B. & NEU, J. (1996): „My grade’s too low: The speech act set of complaining“, in: GASS, S.M. & NEU, J. (Hrsg.): *Speech Acts Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*, Berlin: de Gruyter: 191–217.
- NGUYEN, T.T.M. (2008): „Criticizing in a L2: Pragmatic strategies used by Vietnamese EFL learners“, in: *Intercultural Pragmatics* 5/1: 41–66.
- NGUYEN, T.T.M. (2005): *Criticizing and responding to criticism in a foreign language: A study of Vietnamese learners of English*, Dissertation, Auckland: The University of Auckland.
- SCHMITZ, L. (2015): *Nationalkultur versus Berufskultur. Eine Kritik der Kulturtheorie und Methodik Hofstedes*, Bielefeld: transcript.
- SEARLE, J.R. (1975): „Indirect speech acts“, in: COLE, P. & MORGAN, J.L. (Hrsg.): *Syntax and Semantics III: Speech acts*, New York: Academic Press: 59–82.
- SERDYUKOVA, O. (2007): *Unterschiede im Einsatz von Höflichkeitsstrategien im deutschen und russischen Kulturkreis am Beispiel des Kritikverhaltens am Arbeitsplatz: Überprüfung der Reichweite des Höflichkeitsmodells von Brown/Levinson (1987) anhand der kontrastiven Untersuchung in deutsch- und russischsprachigen Probandengruppen in Rostock*, Dissertation, abrufbar unter: <http://d-nb.info/989753298/34>, letzter Zugriff am 16.09.2019.
- THOMAS, A. (1994): *Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. Problemanalysen und Problemlösungen. Ergebnisse des 14. Workshop-Kongresses der Sektion Politische Psychologie im Berufsverband Deutscher Psychologen (BDP) in Regensburg*, Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- TRACY, K., VAN DUSEN, D. & ROBINSON, S. (1987): „‘Good’ and ‘Bad’ Criticism: A Descriptive Analysis“, in: *Journal of Communication* 37/2: 46–59.
- TRACY, K. & EISENBERG, E. (1990): „Giving criticisms: a multiple goals case study“, in: *Research on Language and Social Interaction* 24: 37–70, abrufbar unter: [https://www.researchgate.net/profile/Karen\\_Tracy/publication/232912606\\_Giving\\_criticismA\\_multiplegoals\\_case\\_study/links/0c9605394930da3496000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Karen_Tracy/publication/232912606_Giving_criticismA_multiplegoals_case_study/links/0c9605394930da3496000000.pdf), letzter Zugriff am 16.09.2019.
- WAGNER, K.R. (2001): *Pragmatik der Deutschen Sprache*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- XUAN HOA, H.T. (2007): „Criticizing behaviors by the Vietnamese and the American: topics, social factors and frequency“, in: *VNU Journal of Science, Foreign Languages* 23: 141–154.

## Internetquellen

- BBCTwo: History of the Den. Abrufbar unter: <http://www.bbc.co.uk/dragonsden/about/history.shtml>, letzter Zugriff am 16.09.2019.
- Hofstede, G. (2017): Germany in Comparison with the United Kingdom. Abrufbar unter: <https://geert-hofstede.com/germany.html>, letzter Zugriff am 16.09.2019.
- VOX: Die Höhle der Löwen. Abrufbar unter: <http://www.vox.de/cms/sendungen/die-hoehle-der-loewen.html>, letzter Zugriff am 16.09.2019.

## Zu den Autorinnen

**Yanitsa Dimitrova** ist Lehrkraft für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und ehemalige DAAD-Lektorin an der Universität Debrecen in Ungarn. Sie unterrichtet zurzeit an der Universität Mainz und an der VHS Mainz. Zu ihren Interessensgebieten gehören Genuserwerb und der Einfluss des Bildungssystems im Heimatland auf die produktiven Fertigkeiten in der Fremdsprache.

**Christina Maria Ersch**, wissenschaftliche Mitarbeiterin des Masterstudiengangs DaF/DaZ an der Universität Mainz, unterrichtet seit 2012 Deutsch als Fremdsprache an Universitäten und Sprachschulen. Sie ist lizenzierte Prüferin für die *telc* Prüfungen Deutsch B1–B2 und den Deutschtest für Zuwanderer. Ihre Forschungsinteressen liegen in der (Hochschul-)Didaktik, insbesondere in der Umsetzung der Kompetenzorientierung, der interkulturellen Kommunikation und dem Einfluss von Emotionen im (Fremdsprachen)-Unterricht

**Ann-Katrin Fierus** lehrte nach ihren Abschlüssen in DaF/DaZ (M.A.) und Deutsch/Englisch (M.Ed.) an der Universität Mainz zunächst in einer Sprachschule in Arequipa, Peru. Hier stand neben der Sprachvermittlung vor allem der kulturelle Austausch im Vordergrund. Ihr Interessen- und Forschungsschwerpunkt liegt weiterhin im Gebiet der interkulturellen Kommunikation. Zurzeit ist sie Betreuerin und Übersetzerin für deutsche Passagiere auf Kreuzfahrtschiffen und sammelt dort Daten im Bereich Interkulturelle Kommunikation.

**Marion Grein**, Leiterin des Masterstudiengangs DaF/DaZ an der Universität Mainz, ist national und international auf zahlreichen Konferenzen unterwegs. Ihre Schwerpunkte sind die Sprachlehrforschung, digitale Medien und interkulturelle Kompetenz. Sie ist u.a. Mitglied des Beirats Sprachen des Goethe-Instituts und im Vorstand der International Association for Dialogue Analysis.

**Katharina Hirt** unterrichtet seit 2012 Deutsch als Fremdsprache an deutschen Universitäten (JGU Mainz, Uni Münster, Uni Koblenz) und war auch als Lehrkraft im Ausland tätig (University of Aberdeen, Queen Mary College/University of London und dem Zhicheng College/Universität Fuzhou). Sie beschäftigt sich mit dem Fremdsprachenerwerb von Mehrsprachigen und forscht im Bereich der angewandten kognitiven Linguistik. Sie promovierte im Fach Deutsch als Fremdsprache an der JGU Mainz.

**Nina Jehle** studierte Deutsch als Fremdsprache an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und war Lehrkraft im fachspezifischen Deutschkurs für Studierende der Medizin. Neben Lehrtätigkeiten in Deutschland war sie mehrere Jahre als Dozentin für DaF in der Türkei tätig. Des Weiteren ist sie lizenzierte *telc*-Prüferin und nimmt u.a. regelmäßig Deutschtests für Zuwanderer ab. Darüber hinaus ist sie Online-Tutorin und Schulungsreferentin im Bereich Digitales Lernen, was auch ihr Forschungsschwerpunkt ist.



