

This is the peer reviewed version of the following article:

Deutsch von innen - Deutsch von außen / Hornung, Antonie. - STAMPA. - 1(2015), pp. 11-20.

Bozen Bolzano University Press
Terms of use:

The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

17/07/2024 13:33

(Article begins on next page)

Blank Page – Please do not remove.

Deutsch von innen – Deutsch von außen

Antonie Hornung – Universität Modena-Reggio Emilia

1. Realitäten

Wir leben in einer Zeit der Völkerwanderung. Das Motto der Bozener IDT *Deutsch von innen – Deutsch von außen*, ein Novum im Kontext der traditionell sich scharf von einander abgrenzenden Fremdsprachen- und Muttersprachendidaktik, hat angesichts der weltpolitischen Ereignisse in der Zeit nach der Tagung an Brisanz gewonnen. Wo einst ABC-Schützen das Lesen und Schreiben in ihrer Muttersprache erlernten, wo deutschsprachige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sich Wissen über die deutsche Sprache und die in ihr verfasste Literatur aneigneten, sich im Lesen, Verstehen sowie im Schreiben unterschiedlicher Texte übten und sich in eigens dafür bereit gestellten Lektionen mit dem Erwerb und Erlernen fremder Sprachen beschäftigten, sitzt heute eine bunt durcheinander gewürfelte, verschiedensprachige Jugend mit differentem kulturellem und sozialem Hintergrund in den Klassenzimmern und fordert die fachliche Kompetenz und die didaktische Kreativität der Lehrenden heraus. Eine ähnliche Situation ist in den Hörsälen und den Lektoratsgruppen der Universitäten der Welt anzutreffen. Wo früher einmal Studierende mit einer relativ homogenen Vorbildung und mit einer gemeinsamen Bildungssprache die fremde Sprache und Literatur Deutsch studierten, finden sich heute sprachlich und bildungsmäßig höchst heterogene Lernende, die lediglich das gemeinsame Ziel eint: Deutsch zu lernen. Sie wollen verstehen, wie diese Sprache funktioniert und in die Lage versetzt werden, in dieser Sprache mündlich und schriftlich bestmöglich zu kommunizieren. Deutschland ist „in“; die Sehnsucht nach einem geregelten Alltag, den der Lohn für die beruflichen Anstrengungen am Monatsende in Würde lebbar macht, treibt

nicht nur die europäischen Jugendlichen wieder vermehrt in die Deutschkurse, wo heute vieles anders ist als vor zehn, zwanzig oder mehr Jahren. Die europäische Studienreform und der Europäische Referenzrahmen haben die Studiengänge in den deutschsprachigen Ländern, aber auch im europäischen Ausland, revolutioniert. Von einem klassischen Germanistikstudium, wie es z.B. auch in Italien einmal üblich war, kann kaum mehr gesprochen werden. Das Studium der deutschen Literatur vom Mittelalter bis in die Gegenwart, früher das Rückgrat jeden Germanistikstudiums, hat sich in einem Konglomerat von Wissens-, Könnens- und Berufszielbeschreibungen aufgelöst (vgl. hierzu auch den Beitrag von Hackl in diesem Band); die Erwartungen an den Deutschunterricht sind bei den Lernenden aller Stufen durch den Europäischen Referenzrahmen vorgebahnt. StudienabgängerInnen, die in Italien auch heute noch, nach einem lediglich dreijährigen Studium, den Titel „Dottore“ erhalten, sollen in erster Linie mehr oder weniger für den Markt fit gemacht werden. Für ein vertieftes Studium bleibt im Gerangel um die Kreditpunkte wenig Zeit. Nur wer einen Master, Spezialisierungskurse für die Lehrtätigkeit oder gar eine Promotion anhängt, kommt in den Genuss einer umfassenderen fachlichen Ausbildung.

2. Traditionen am Scheideweg

Im Folgenden sollen die drei Bereiche Deutschunterricht, Deutschstudium und die Ausbildung von Deutschlehrenden hinsichtlich ihrer Binnen- und Außenansicht genauer beleuchtet werden. Alle drei Bereiche hängen von einander ab und beeinflussen sich gegenseitig. Es ist also kaum zu entscheiden, ob nun die gesellschaftlich ausformulierten Ziele der Ausbildung von Lehrpersonen die Inhalte und Methoden eines Deutschstudiums und in der beruflichen Anwendung dann auch den Deutschunterricht bestimmen, oder ob die Anforderungen des Unterrichts das Fachstudium und die pädagogisch-didaktische Ausbildung lenken sollen. Wer vom Fach wenig Ahnung hat, wird auch trotz elaborierter fachdidaktischer Ausbildung kaum einen guten Unterricht erteilen können.

Das scheint eine Binsenweisheit zu sein, und doch hat sich ein Heer von Lehrbuch-Produzenten und MedienexpertInnen daran gemacht, allzu unbedarften Novizen den Selbstlernweg zum Unterrichten zu bahnen.

Kurz: Hier wird eine andere und durchaus unzeitgemäße, da eher kostspielige Position vertreten, und zwar diejenige, dass es eines seriösen Studiums der deutschen Sprachwissenschaft und der deutschen Literaturwissenschaft in diachroner und synchroner Perspektive bedarf, damit Deutschunterricht in den heterogenen und multilingualen Klassen unserer Zeit gelingen kann. Dass eine fachdidaktische, methodische und pädagogische Zusatzausbildung ebenso vonnöten ist, sei der Vollständigkeit halber nochmals erwähnt. Unterrichten ist eine anspruchsvolle, höchst komplexe Tätigkeit, der man sich zu stellen hat. Was schwierig ist, sollte man nicht mutwillig einfach machen wollen. Der Preis, den Gesellschaften und Staaten langfristig für ein Austrocknen der Bildungsressourcen zu bezahlen haben, ist, wie die politischen und sozialen Entwicklungen des Jahres 2015 in den Kernlanden Europas beweisen, hoch, vielleicht zu hoch.

2.1 Deutsch von innen

Deutsch von innen umfasst zweierlei Bereiche. Einerseits steht es für den traditionellen Deutschunterricht in den deutschsprachigen Ländern, für einen Unterricht also, der in der gemeinsamen Muttersprache von Lehrperson und Lernenden stattfindet, der von der Perspektive einer gemeinsamen familiären und kulturellen Herkunft ausgeht und sich dem Erwerb und Verstehen des sprachlichen und kulturellen Erbes sowie der Übung der damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten widmet. Traditionell legt ein solcher Unterricht in der Muttersprache den Schwerpunkt auf den Erwerb der Bildungssprache in Wort und Schrift sowie auf die Auseinandersetzung mit der heimischen Literatur und deren Geschichte. Man geht davon aus, dass die Lernenden die Sprache, in der sie unterrichtet werden, altersgemäß beherrschen, lehrt sie Lesen und Schreiben, gibt ihnen variantenreich Schreibaufgaben, lässt sie literarische und manchmal auch nicht-literarische Texte lesen, analysieren und interpretieren und hofft auf ihre sprachliche Weiterentwicklung bis hin zu kompetenten SprecherInnen und SchreiberInnen der Muttersprache.

Deutsch von innen meint andererseits aber auch den Deutschunterricht, den muttersprachige Lehrpersonen fremdsprachigen Lernenden erteilen, darunter fallen DaF und DaZ. Man kann diesen Unterricht auch als *Pull-Didaktik* (Hornung 2014b) bezeichnen. Die muttersprachige Lehrperson holt die Lernenden in ihre Sprach- und Kulturwelt herüber. Wo Immersion gelebte Praxis ist, wie beispielsweise in vielen gehobenen Internaten oder auch an zahlreichen Universitäten, die bewusst muttersprachige Dozierende berufen, werden Linguistik und Literaturwissenschaft in der Zielsprache studiert, die Texte werden in der Zielsprache gelesen und analysiert, CLIL in den Sprachstudiengängen *avant la lettre* und auf hohem Niveau.

In allen drei dargelegten Fällen – DaM, DaF, DaZ – erfordert die Tätigkeit als Deutschlehrperson ein seriöses Germanistikstudium, in dem das grundlegende Fachwissen der germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft erworben wird, und in dem gelernt wird, mit welchen Methoden man dieses Fachwissen erarbeitet und wie wissenschaftliche Hausarbeiten zu verfassen sind. Lernen₁ und Lernen₂ im Sinne Ehlichs eben (Ehlich 2003; Ehlich 2007). Allerdings sieht die Realität von auf Bachelor-Niveau zusammengestutzten DaF-Studiengängen ziemlich anders aus. Die schöne Literatur, früher vielleicht überbewertet, kommt dort z.T. gar nicht mehr vor, aber der Glaube an die neuen Medien, an Selbstlernen usw. möchte Berge versetzen und kann es doch nicht, ganz zu schweigen von den Schwierigkeiten, die sich ergeben, wenn man davon ausgeht, dass es genüge, muttersprachig zu sein, um Deutsch zu unterrichten. Ausgreifende empirische Forschung über diesen letzteren Punkt wäre dringend erforderlich, es sei denn, man ergibt sich der aktuell dominanten Sprachregelung und geht in vorseilendem Gehorsam davon aus, dass Kompetenzen auf hohen Ausbaustufen (Oesterreicher 2004) nur noch in der Sprache Englisch vonnöten seien. (Zur Problematik der sog. mehrsprachigen Studiengänge in der Einheitssprache Englisch vgl. den Beitrag von Fahndrych in diesem Band.)

2.2 Deutsch von außen

Deutsch von außen ist ein Deutschunterricht, der Fremdsprachigen oder in besonderen Situationen auch Muttersprachigen von Nicht-

Deutschsprachigen erteilt wird. Ihre Ausbildung haben sie an einer Universität ihres Heimatlandes erhalten; vielleicht haben sie aber auch in Deutschland oder in einem anderen deutschsprachigen Land studiert, zumindest für einige Semester. Auf jeden Fall sind sie an der deutschen Sprache und Kultur besonders interessiert und orientieren sich an den akademischen Traditionen des Landes der Sprache ihrer Wahl. Aber ihr Blick darauf ist notwendig ein anderer als derjenige der BinnendidaktikerInnen. Es ist vielleicht ein Blick der Bewunderung, der Neugier und des Interesses, vielleicht aber auch einfach eine Zuwendung aus Notwendigkeit, weil der Beruf es verlangt.

Wie schon erwähnt, gab es vor der sog. Bologna-Reform in vielen Ländern germanistische Studiengänge, die denjenigen an deutschen Universitäten ähnelten. Manche dieser Universitäten, vor allem im nicht-europäischen Ausland, wie beispielsweise in China, halten an diesen Traditionen auch heute noch fest und fahren gar nicht so schlecht damit. Andere hingegen, beispielsweise die italienischen akademischen Ausbildungsinstitutionen, haben die Geisteswissenschaften und damit auch die Sprachstudiengänge im Zuge zahlreicher sparrelevanter Reformen stark zusammengekürzt. Was in diesem Streichkonzert jedoch als unbestritten zu gelten scheint, sind die Kompetenzstufen des Europäischen Referenzrahmens und möglichst viele Zertifikationen, wobei bei der Jagd nach C1 oder gar C2 und den benötigten Kreditpunkten häufig vergessen geht, wie anspruchsvoll diese Niveaubeschreibungen in der Tat sind. Buchhalterei hat die Auseinandersetzung mit Literatur von Walther von der Vogelweide bis zu Ingeborg Bachmann und in die Gegenwart hinein und das Studium vieler anderer wertvoller Teildisziplinen der Germanistik marginalisiert.

2.3 Deutsch von innen und außen

Als Brücke zwischen dem Mutter- und Fremdsprachenunterricht kann seit längerem der DaZ-Unterricht betrachtet werden, zu dem sich, aus der Not der Situation geboren, zweierlei Zugänge etabliert haben, die im Folgenden skizziert werden sollen. Der eine lässt sich charakterisieren als der Ansatz eines *Deutsch von innen*, der Weg muttersprachiger Lehrpersonen, die auf muttersprachlichen Deutschunterricht vorbereitet sind und von der

Prämisse ausgehen, dass ihre Lernenden das, was sie vortragen, erzählen, beschreiben, erläutern, erklären, fragen usw., voll verstehen und daraus lernen können, und die nun auf allen Stufen des Bildungssystems damit konfrontiert sind, dass das Medium deutsche Sprache, dessen sie sich unvoreingenommen zu bedienen gewohnt sind, zur unterschiedlich gut beherrschten Verkehrssprache in einem multilingualen Klassenzimmer und folglich zum erweiterten Gegenstand des Lehrens und Lernens geworden ist. *Deutsch von außen* hingegen bezeichnet für DaZ einen didaktischen Ansatz, der sich aus der DaF-Erfahrung heraus entwickelt hat, Erfahrungen, Kompetenzen und Eifer einer noch jungen Disziplin (vgl. Portmann in diesem Band), in die Lehrwerke und Ausbildungsprogramme einbringend. Weil aber die Voraussetzungen von und die Bedingungen für Zweitsprachenunterricht höchst unterschiedlich sind, müssen gerade in der DaZ-Didaktik die unterschiedlichen didaktischen Traditionen von DaM und DaF zusammenarbeiten und sich fruchtbar ergänzen. Je nach Schulstufe, in die Kinder bzw. Jugendliche aus anderen Kulturkreisen und Sprachwelten eintreten, stellen sich die Herausforderungen für die Lehrperson anders.

Je jünger die einzuschulenden Kinder sind, umso einfacher ist scheinbar der Erwerb der Zweitsprache. Aber Aufwachsen mit mehreren Sprachen, so geeignet unser Gehirn dafür und so wünschenswert es hinsichtlich besserer Kommunikationsfähigkeiten im Kontext plurilingualer Gesellschaften (und weltweiter Märkte) ist, ist kein Selbstläufer. Für Mehrsprachige gibt es „nur Eine [sic!] Sprache.“ (Rosenzweig 1926). Diese *Eine Sprache* kommunikativ und funktional auszudifferenzieren ist eine anspruchsvolle Aufgabe, bei der Herkunft, Bildungsstand und –orientierung des Elternhauses wie auch die engere und weitere Mitwelt der Heranwachsenden eine wichtige Rolle (vgl. Bolla/Drumbl 2009). Dass die verschiedenen Sprachen in unseren Gehirnen sich gegenseitig beeinflussen und auch miteinander konkurrieren, scheint mittlerweile gut belegt (Hernandez/Li/MacWhinney 2005); wie Sprachen im Kontakt sich entwickeln, wird ausgiebig beforscht (vgl. z.B. Riehl 2014). Es gibt auch kaum je eine ausgeglichene Mehrsprachigkeit; jedes Kind und jedes erwachsene Individuum hat eine eigene Spracherwerbsgeschichte, die die Anpassung an die gegebenen schulischen und beruflichen Verhältnisse erleichtern oder auch erschweren kann (Drumbl 2002). Dass die

Familiensprache, insbesondere die Qualität des Inputs, den Kinder von Eltern, Verwandten und engerer Umwelt erhalten, ihre individuelle sprachliche Entwicklung entscheidend beeinflusst, ist inzwischen unbestrittener Bestandteil des einschlägigen Fachwissens (vgl. z.B. Tomasello/Slobin 2005). Wird also mehrsprachig aufwachsenden Kindern in ihrem Zielland, d.h. in ihrer Zweit- oder Drittsprache, lediglich der dort übliche Muttersprachunterricht erteilt, laufen sie Gefahr, aufgrund ihrer unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen benachteiligt zu werden (Hornung 2006; 2010). Vielfach beherrschen sie die mündliche Umgangssprache durchaus perfekt, wie beispielsweise in der deutschsprachigen Schweiz den Dialekt, haben aber große Schwierigkeiten, sich in der schulisch erwarteten und dort normalerweise gepflegten Bildungssprache auszudrücken (Redder/Weinert 2013), vor allem, wenn es darum geht, Texte verschiedener Art in der Zielsprache zu verfassen. Schwierigkeiten, denen nur mit Geduld, viel Übung und vor allem mit aufmunternder Rückmeldung beizukommen ist (Hornung 2002; 2014a).

3. Der geeinte Blick

Wie der traditionelle Muttersprachunterricht, hat auch der europäische Fremdsprachenunterricht seine Traditionen und die damit verbundenen klischeehaften Vorstellungen. So z.B. „wissen“ wir ja alle, dass Englisch kommunikativ gelernt wird, weil es eine „leichte Sprache“ ist, und dass im Lateinunterricht selbstverständlich zuerst und vor allem die Grammatik erarbeitet werden müsse. An diesen lateinischen Grammatikunterricht hat sich der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht lange angelehnt (und tut es bisweilen auch heute noch), nicht unbedingt zur Freude der Lernenden und nur beschränkt zum guten Gelingen (Diehl/Christen/Leuenberger 2000). Schreiben bestand im Ausfüllen von Lückentexten, im Lösen grammatikalischer Aufgaben, im Formulieren korrekter Sätze. Dass man auch im Fremdsprachenunterricht authentische Texte und Diskurse zu verstehen und zu verfassen lehren kann und muss (Portmann 1991), haben wir erst spät verstanden, und praktizieren es nach wie vor viel zu wenig,

weil die Ressourcen und bisweilen vielleicht auch die Kompetenzen fehlen, Geschriebenes genau und formativ zu korrigieren. Automatisierte Tests lassen sich automatisch auswerten, eine Kleinigkeit, scheinbar. Was aber bei Stellenkürzungen und akademischen Umstrukturierungen in die Kosten-Nutzen-Rechnung offensichtlich nicht einfließt, sind die enormen Ausgaben für die Technologie, für Hardware und Software, für deren Service und permanente Aktualisierung, Erneuerung usw. Sie gelten als Selbstverständlichkeiten einer medialisierten Welt. Dass dabei auch viel menschliches *know how* und *how to do* auf der Strecke bleibt, gehört zu den Kollateralschäden, die man vielleicht allzu mutwillig in Kauf nimmt.

Die IDT in Südtirol hat mit der Zusammenschau der Perspektiven von DaF, DaM und DaZ ein mutiges Zeichen zum Aufbruch in der Deutschdidaktik gesetzt. Wie die IDT 1986 in Bern den Weg dafür bereitet hat, dass Deutsch endlich als plurizentrische Sprache wahrgenommen wurde, so konnte das Sprachenlabor Südtirol im Jahr 2013 den Deutschlehrenden aus den deutschsprachigen Ländern und der ganzen Welt mit der Zusammenschau von Muttersprach- und Fremdsprachendidaktik eine neue, für die Didaktik des Deutschen zukunftssträchtige Perspektive aufzeigen, in der es um Deutsch als gemeinsam gelebte Praxis geht, eine Praxis wiederum, die Erfolg verspricht, wenn man die Lernenden und die Studierenden im Sinne einer guten alten Schweizer Lehre (Aebli 1983; 1987) dort abzuholen versucht, wo sie stehen und sich bemüht, ihnen Sicherheiten mit auf den Weg ins lebenslange Lernen zu geben. Unterricht, auch akademischer Unterricht, verstanden also als ein Ort der Interaktion, als ein Ort gemeinsamer Wissensproduktion, in dem Lernen von allen Beteiligten trotz und wegen heterogener Voraussetzungen als eine individuelle, kognitiv-emotionale und kommunikative Aktion zum Zwecke der eigenen Aus- und Weiterbildung gelebt werden kann.

Literatur

Aebli, Hans (1983): *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Aebli, Hans (1987): *Grundlagen des Lehrens (Bd. 2 der „Zwölf Grundformen des Lehrens“)*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Bolla, Elisabetta / Drumbl, Hans (2009): *Sprachen, Kulturen, Grenzen. Teilhabe an der Sprachgemeinschaft – ein Schlüssel zur Zweitsprache*. Meran: Alpha & Beta.
- Diehl, Erika / Christen, Helen / Leuenberger, Sandra (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?* Tübingen: Niemeyer.
- Drumbl, Hans (2002): *Das Sprachen-Portal. Inferenz und Spracherwerb in mehrsprachiger Lernumgebung*. Meran: Alpha & Beta.
- Ehlich, Konrad (2003): *Universitäre Textarten, universitäre Struktur*. In Ehlich, K. & Steets, A. (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lernen und lehren*, 13–28. Berlin, New York: de Gruyter.
- Fahndrych, Christian (in diesem Band): *Mehrsprachigkeit an Hochschulen im deutschsprachigen Raum: sprachpolitische und sprachdidaktische Herausforderungen*.
- Hackl, Wolfgang (in diesem Band): *Literatur im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht?*
- Hernandez, A. / Li, P. / Mac Whinney, B. (2005): *The Emergence of Competing Modules in Bilingualism*. In: "Trends in Cognitive Sciences", 9, 5, May 2005: 220-225.
- Hornung, Antonie (2002): *Zur eigenen Sprache finden. Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
[Reedition 2010: de Gruyter, Berlin; erhältlich als eBook: <http://www.degruyter.de/cont/fb/sk/detail.cfm?isbn=978-3-11-096082-2>]
- Hornung, Antonie (2006): *Erschwerte Mehrsprachigkeit. Fallvignette über den Schriftspracherwerb von Migrantenkindern in diglossischem Umfeld*. In: Ehlich, Konrad & Hornung, Antonie (Hrsg.): *Praxen der Mehrsprachigkeit*. Münster u. a.: Waxmann: 31-85.
- Hornung, Antonie (2010): *Aus Texten lernen*. In: Claudia Benholz, Gabriele Kniffka, Elmar Winters-Ohle (Hrsg.): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses "Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen"*. Münster: Waxmann, vol. 26, 141-170.
- Hornung, Antonie (2014b): *Auf den Flügeln der Mehrsprachigkeit*. In Kruse, Norbert / Ehlich, Konrad / Maubach, Bernd / Reichardt, Anke (Hrsg.): *Unkonventionalität in Lernertexten. Zur Funktion von Divergenz und*

- Mehrdeutigkeit beim Textschreiben*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 77-107.
- Hornung, Antonie (2014 c): *Ad fontes!* In: Ehlich, Konrad / Foschi, Marina (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache als transkultureller Erfahrungsraum*. Zur Konzeptentwicklung eines Faches. Münster, Waxmann, 31-63.
- Portmann, Paul R. (1991): *Schreiben und Lernen*. Tübingen: Niemeyer.
- Portmann, Paul R. (in diesem Band): *Deutsch als Fremdsprache – Zur Konstitution einer neuen Disziplin im Rahmen der Germanistik*.
- Oesterreicher, Wulf (2004): *Mehrsprachigkeit als Bedingung geisteswissenschaftlicher Produktivität und die Aufgabe einer Hierarchisierung der europäischen Sprachen*. In: PhiN (Philologie im Netz) 30, 29-45.
- Redder, Angelika / Weinert, Sabine (Hrsg.) (2013): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik – interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rosenzweig, Franz (1926): *Die Schrift und Luther*. In: Ders. (Ausgabe 1976): *Die Schrift. Aufsätze, Übertragungen und Briefe*. Königstein: Thieme, 51-77.
- Tomasello, Michael / Slobin, Dan Isaac (Hrsg.) (2005): *Beyond Nature-Nurture. essays in Honor of Elizabeth Bates*. London: Lawrence Erlbaum.