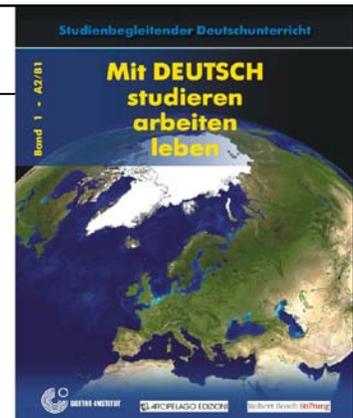


Lehrerhandbuch zum Lehrbuch →

# Begegnungssprache Deutsch - Über Lehren

Hans-Jürgen KRUMM



*Der Beitrag, der hier folgt, ist der Vortrag, den Hans-Jürgen Krumm 2005 zum Abschluss der Internationalen Deutschlehrertagung in Graz gehalten hat. Der Beitrag ist ein Jahr später, also 2006, im Sammelband H.-J. Krumm/P.R. Portmann-Tselikas (Hg): Begegnungssprache Deutsch (S. 33 – 45) im StudienVerlag in Innsbruck erschienen.*

*Obwohl er 2006 veröffentlicht wurde, ist er hochaktuell, und Hans-Jürgen Krumm meinte selbst im Laufe eines Gesprächs, das kurz vor der Veröffentlichung des vorliegenden Lehrerhandbuchs stattfand, er habe die Grundgedanken dieses Vortrages in den folgenden Jahren zwar wieder aufgegriffen und weiterentwickelt, er stehe aber auch heute noch hinter dem Artikel.*

*An dieser Stelle sei ihm sehr herzlich für die eigens für dieses Lehrerhandbuch bewilligte Freigabe des Abdrucks gedankt, besonders aber für seinen unermüdlichen Einsatz, der weit über den DaF-Bereich hinausgeht, wie auch der hier folgende Beitrag zeigt. Seit der Gründung der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache 1982 sind dreißig Jahre vergangen, und der Deutsch- und Sprachunterricht ist eingetaucht in den Strudel einer globalisierten Welt, in der er seine Aufgabe und seine Mitte immer wieder neu überdenken und finden muss, doch weist der hier durchscheinende an den Sprachunterricht zu stellende Anspruch wie ein Leuchtturm die Richtung in der Dunkelheit: Es ist der Anspruch der pädagogischen Funktion der Sprachförderung als „Menschenrecht, das entsprechend human ausgestaltet werden muss“ gegen eine Welt, die „Bildung als Ware betrachtet“.*

# Begegnungssprache Deutsch – Über Lehren

Hans-Jürgen Krumm

Deutsch ist zwar keine Weltsprache, aber – so hat es die Internationale DeutschlehrerInnentagung 2005 beeindruckend gezeigt - eine weltweit gelernte und nachgefragte Sprache. Es gibt keinen Grund zum Pessimismus: Die Zahl der Deutschlehrenden und –lernenden liegt heute höher als vor 20 Jahren. In mehr als einem Drittel der EU-Staaten z.B. ist Deutsch die am häufigsten unterrichtete zweite Fremdsprache.

Diese IDT war erfolgreich, wenn Sie alle den Eindruck mitnehmen, dass es sich trotz vieler Schwierigkeiten und Widerstände lohnt, für das Deutschlernen zu motivieren, dass es gute Argumente und hervorragende Projekte gibt, mit denen wir unseren Beitrag zur Weiterentwicklung des Deutschunterrichts leisten können. Aber alle unsere Anstrengungen fruchten wenig, wenn nicht zugleich die Bildungs- und Sprachenpolitik ein sprachenfreundliches Umfeld schaffen, wenn nicht auch die Politik begreift, dass Sprachenlernen kein notwendiges Übel ist, sondern dass jede Gesellschaft vielfältige sprachliche Ressourcen für das Gelingen interkultureller Begegnung braucht. Eine solche Sprachenpolitik aber entsteht nicht von selbst, sondern nur, wenn WIR uns auch in die grundlegenden Entwicklungen und Entscheidungen, die Bildung und Erziehung betreffen, einmischen. Dieser Beitrag am letzten Tag der IDT rückt deshalb die sprachpolitische Dimension unserer Arbeit noch einmal ins Zentrum.

Drei der Herausforderungen, die sich uns in der gegenwärtigen Entwicklung des Bildungswesens stellen, sollen im Zentrum meines Vortrags stehen.

## **1. Die Herausforderung der Heterogenität und Individualität angesichts von Globalisierung und Standardisierung**

Wenn der Großvater mit der fünfjährigen Hilde, der Ich-Erzählerin in dem Roman „Das verborgene Wort“ von Ulla Hahn, am Rhein spazieren geht, sammelt er wunderschönebunte Kieselsteine mit roten oder silbernen Äderchen darauf – Buchsteine nennt er sie, und lässt Hilde in den Farben und Linien der Steine wunderschöne Geschichten entdecken. Immer, wenn Hilde diese Steine anschaut, fallen ihr die Geschichten wieder ein, die der Großvater oder andere ihr erzählt haben.

Am ersten Schultag fragt der Lehrer, wer denn schon lesen könne – Hilde meldet sich als einzige:

*Steh auf! sagte (Lehrer) Mohren.*

*Ich zog meinen neuen Buchstein aus dem Tornister und las in einem Zuge die Geschichte von der grünen Vase vor. ...*

*So, sagte Mohren. Das hast du also gelesen. Das steht alles auf diesem Stein da?*

*Ja, sagte ich, das ist ein Buchstein.*

*Ein Buchstein ?*

*Ja, sagte ich. In der Klasse wurde es unruhig.*

*Ruhe, donnerte Mohren. Setzen.*

*Nach der Stunde hielt mich der Lehrer zurück, betrachtete mich und den Stein kopfschüttelnd, schnaufend. Viele Buchsteine habe ich noch zu Hause, am Rhein könne man sie finden, mein Schutzengel habe sie beschrieben, und diesen besonders schönen habe mir gestern der Großvater geschenkt.*

*Lehrer Mohren räusperte sich. Nun, sagte er, es gibt viele Arten zu lesen. Steine werden anders gelesen als das, was auf dem Papier steht. In der Schule, mein Kind, wird nur gelesen, was auf dem Papier steht. ... (56)*

Der Zugang von Menschen zu Sprachen, das soll dieser Text illustrieren, ist vielfältig, unterschiedlich – die einen betrachten Sprache als Werkzeug, mit dem sie sich im Alltag bewegen können. Die anderen, so wie Hilde in diesem Text, bringen bereits Buchsteine mit, Lern- und Leseerfahrungen aus anderen Sprachen und anderen soziokulturellen Kontexten. Für sie ist jede neue Sprache ein Tor zu neuen bunten Welten, die man sich nicht Buchstabe für Buchstabe erschließt, sondern die man liest wie einen bunten Buchstein, in die man hineinstürzt wie in ein faszinierendes Abenteuer.

Wenn sich die Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung allgemein wie der Sprachlernforschung speziell aus den letzten Jahren überhaupt auf einen Nenner bringen lassen, so ist es die immer wieder formulierte Erkenntnis, dass Lernen ein außerordentlich individueller Vorgang ist, dass Lerngruppen durch eine zunehmende Heterogenität gekennzeichnet sind. Lernprozesse funktionieren dann besonders gut, wenn das Lehren auf die individuellen Lernvoraussetzungen und -dispositionen sowie auf die individuellen Erwartungen und Zielsetzungen Rücksicht nimmt. Unsere Tagung hat in vielen Sektionen faszinierende Beispiele und Konzepte vorgestellt, wie vielfältig, wie abenteuerlich ein Deutschunterricht sein kann, der sich auf die unterschiedlichen Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler einlässt, der ihre bereits vorhandenen Kenntnisse und Erfahrungen aufgreift. Solange wir als Lehrende darauf bestehen, dass in der Schule nur gelesen wird, was auf dem Papier steht“, wie Lehrer Mohren das ausdrückt, unterrichten wir an den Interessen der Lernenden vorbei. Motivieren für Deutsch – das gelingt vor allem durch einen Unterricht, der Lernende berührt, ihnen zeigt, wie viel Geschichte und bunte Geschichten es hinter den Buchstaben zu entdecken gibt.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen weist an verschiedenen Stellen darauf hin, dass der Spracherwerb sich nicht für alle Lernenden gleichmäßig vollzieht:

*Die mehrsprachige und die plurikulturelle Kompetenz ist im Allgemeinen auf eine oder mehrere Arten ungleichmäßig:*

- *Lernende werden meist in einer Sprache kompetenter als in einer anderen;*
- *das Kompetenzprofil in einer Sprache unterscheidet sich von dem in anderen (z.B. sehr gute mündliche Kompetenz in zwei Sprachen, aber gute schriftliche Kompetenz in nur einer von beiden);[...] eine mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz (besitzt) ein kurzlebigen Profil und eine veränderliche Konfiguration.[...] Dies impliziert keinesfalls Instabilität, Unsicherheit oder Mangel an Gleichgewicht seitens der betroffenen Person, sondern trägt in der Mehrzahl der Fälle zu einem verbesserten Bewusstsein ihrer Identität bei.(Europarat, 2001: 132f.)*

Mit dem Begriff des „autonomen Lernens“ bezeichnen wir eine Lernkultur, in der das Anknüpfen an die persönlichen Erfahrungen und Lernmotive und die Entwicklung der Fähigkeiten für ein eigenverantwortlicheres Lernen im Zentrum stehen. Es ist noch nicht lange her, da haben wir das autonome Lernen als die kopernikanische Wende der Sprachdidaktik weg vom Belehren und hin zum Lernen entdeckt. Unter dem Begriff der Lernautonomie, so hat Nodari das formuliert, „bilden die Ziele im Bereich der Selbständigkeit in Sachen Fremdsprachenlernen eine Brücke zwischen den allgemeinerzieherischen<Zielen> (wie soziales und solidarisches Verhalten, Einfühlungsvermögen, Toleranz usw.) und den fremdsprachenspezifischen Zielen“ (Nodari 1996, 5).

Das Erlernen einer neuen Sprache greift in einen schon vorangeschrittenen Prozess der Identitätsentwicklung ein – der Lernprozess ist dann erfolgreich, wenn er an vorhandene Erfahrungen, Einsichten und Lerngewohnheiten anknüpft und sich als Erweiterung der bereits entwickelten sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten versteht – das ist eine keineswegs neue, sondern seit langem gesicherte Erkenntnis der Sprachpsychologie. Dieser differenzierten Sicht auf sprachliche Kompetenz entspricht der Ansatz, mit Sprachenportfolios das individuelle Sprachenprofil der Lernenden aufzunehmen, ihnen Gelegenheit zu geben, ihre eigenen Projekte und Texte zu dokumentieren, ihnen damit eine Reflexion ihrer Lernwege und Lernziele zu ermöglichen.

Die Bedingungen des Bildungswesens für die Entfaltung einer solchen Lernautonomie waren und sind nicht günstig. Das hängt mit dem zusammen, was ich **die Herausforderung der Heterogenität** nenne: pädagogisch akzeptieren wir die Unterschiedlichkeit der Lernerinnen und Lerner, denken über

Verfahren der inneren Differenzierung nach - schul- und unterrichtsorganisatorisch dagegen ist es viel einfacher, alle Lernenden gleich zu behandeln, so dass sich das Bildungswesen viele Argumente für eine Vereinheitlichung einfallen lässt: eines der Hauptargumente ist die überregionale Anerkennung und Zertifizierung. Nur weltweit gleiche Kenntnisse und Standards – so die Behauptung – sicherten den Lernenden eine Chance auf dem Arbeitsmarkt. Nach einer Phase, in der die Autonomie von Schule ebenso wie die Autonomie des lernenden Individuums im Zentrum standen, setzt mit der Einführung von Bildungsstandards in die Curricula ein Prozess der Vereinheitlichung ein – man könnte auch sagen: die Globalisierung erreicht das Lernen. Die überregionalen Prüfungen und Lehrwerke haben diese Entwicklung seit langem vorbereitet und eingeleitet: mit den Niveaustufenbeschreibungen des europäischen Referenzrahmens, der – obwohl in seinem gesamten Kontext auf europäische Bildungsvorstellungen und Bildungseinrichtungen zugeschnitten – längst weit über Europa hinaus zur Grundlage von Curriculum- und Prüfungsentwicklungen gemacht wird, gewinnt dieser Globalisierungsprozess an Tempo. Damit findet eine ‚Entkoppelung‘ der Curriculumentwicklung mit zentralisierten Standards und überregionalen Prüfungen von einer primär auf die konkrete Situation und die Lernbedürfnisse vor Ort zugeschnittenen Weiterentwicklung des Bildungswesens (Hameyer 2004, 17) statt. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen enthält zwar gewichtige Warnungen vor einer linearen Übersetzung der Niveaustufen in einheitliche Standards und Prüfungen für alle:

„Man sollte sich schließlich davor hüten, Niveaus und Sprachkompetenzskalen als eine lineare Mess-Skala – wie z.B. einen Zollstock – zu interpretieren.“ (Europarat 2001, 28f.)

Diese lernerorientierte Sicht wird aber leider im Referenzrahmen selbst nicht durchgehalten. Das nur als offener RAHMEN gedachte Konzept wird unkritisch mit Hilfe detaillierter Wort- und Strukturlisten, z.B. aus den *Profilen Deutsch*, zu einer normativen Vorgabe für Lehrwerke und Prüfungen. Die Akkreditierung und Lizenzierung der entsprechenden Materialien schränken lokale und regionale ebenso wie individuelle Zielsetzungen und Schwerpunktbildungen stark ein. Bildungsstandards zielen in aller Regel auf die Überprüfung großer Gruppen, nicht auf die individuelle Förderung einzelner Lernender.<sup>1</sup>

Als Lehrende müssen wir dieses Spiel der Vereinheitlichung ein Stück weit mitspielen, sitzt doch die Vorstellung vom Nutzen einheitlicher Standards, vom Nutzen international standardisierter Prüfungen, von Lehrwerken, die alle die gleichen, Profile generierten vereinfachten Texte enthalten, fest in den

---

<sup>1</sup> Schneider (in diesem Band) argumentiert einseitig, wenn er das nur als ‚falsche Lesart‘ des Referenzrahmens bezeichnet; hier entsteht ein von der Entwicklung über die wissenschaftliche Überprüfung bis zur Akkreditierung und Vermarktung geschlossenes Netzwerk auf höchst einseitiger wissenschaftlicher Grundlage mit der Auswirkung einer einseitigen Ausrichtung des Sprachenmarktes und des Sprachunterrichts. Im Referenzrahmen werden nicht nur offene Fragen gestellt, sondern auch dezidierte Vorgaben gemacht.

Köpfen der Lernenden und der Schulbehörden. Der messbare Output wird immer mehr zum Maßstab für die Zuweisung von Stellen und Geldern – zugleich aber sehe ich es als unsere wichtigste pädagogische Herausforderung an, demgegenüber den Wert von individuellen Schwerpunktbildungen zu betonen und zur Grundlage der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen zu machen. Natürlich bedarf es gewisser Mindeststandards, die überall gelten – auf diesen müssen dann aber differenzierte Angebote für individuelle Schwerpunktbildungen aufbauen. Das aber setzt die Bereitschaft des Bildungssystems voraus, eine stärkere Eigenverantwortung der Lernenden zuzulassen und differenzierte Lernziele und Lernwege zu ermöglichen. Ich sehe unsere Aufgabe als Sprachpädagogen darin, uns dem Diktat der Standardisierung dort zu widersetzen, wo damit eine unzulässige Reduktion der Komplexität von Sprache und Kommunikation verbunden ist. Ich sehe unsere Aufgabe als Sprachpädagogen darin, die Rechte der Lernenden wieder gegen die Instrumentalisierung des Lernens, die Subjektivität wieder gegen die vor allem auf einen überprüfbaren, sogenannten objektiven Output orientierten Vorstellungen von Sprachenlernen zur Geltung zu bringen: mit einer neuen Sprache sind immer auch neue Formen des Wahrnehmens und Welterlebens verbunden, die Infragestellung des Vertrauten, die Risikobereitschaft, sich auf Neues einzulassen – diese Fähigkeiten zu stärken ist das wichtigste Ziel eines Sprachenlehrens und -lernens, das auf das Leben in einer Welt der Vielfalt vorbereitet.

Bedacht werden muss – so wird das in der Abschlusserklärung der IDT formuliert<sup>2</sup> – dass individuelle, kreative und ästhetische Formen der Sprachverwendung wie auch direkte Erfahrungen, die sich einer übergreifenden Standardisierung entziehen, wichtige Bestandteile von Sprach- und Kulturbegegnung sind. Es ist daher erforderlich, Sprachlehr-/lernprozesse grundsätzlich offen für neue Erfahrungen und individuelle Lernwege zu gestalten.

## **2. Wie schaffe ich Motivation für das Deutschlernen – die Herausforderung einer Kommunikation über Inhalte gegenüber einem bloß technisch-funktionalen Verständnis von Kommunikation**

Für die deutsche Sprache und diejenigen, die sie lernen wollen, bedeutet die skizzierte Ausrichtung an weltweit und für alle Sprachen gültigen Standards eine grundsätzliche Gefährdung der Entwicklung einer spezifischen Lernkultur mit individuellen Lernprofilen. Was in den Niveaustufen als Kann-Bestimmung formuliert und dementsprechend in Tests als Anforderungsprofil standardisiert wird, gilt

---

<sup>2</sup> Siehe „Grazer Erklärung“ in diesem Band

grosso modo für alle Sprachen, d.h. man lernt auf Englisch in den gleichen Domänen zu kommunizieren wie auf Deutsch oder Spanisch. Genau da liegt aber der Widerspruch. Wer sinnvoller Weise auf Englisch gelernt hat, Flugtickets und Hotelzimmer zu bestellen, will und braucht das nicht auf Deutsch zu lernen, eben weil das weltweit auf Englisch funktioniert. Für Deutsch werden wir auf Dauer nur motivieren können, wenn wir es ermöglichen, mit der deutschen Sprache **anderes** zu können und zu entdecken als mit der englischen, sich andere kommunikative Handlungsfelder zu erschließen.

Die Untersuchung mehrsprachiger Menschen und Lebenswelten hat die Erkenntnis bestärkt, dass es keineswegs darum geht, dass jedes Individuum jede Sprache in gleicher Weise und gleich gut beherrscht, dass alle den gleichen Output produzieren – mehrsprachige Menschen nutzen je nach Kommunikationsraum und -anlass unterschiedliche Sprachen; es kann durchaus ausreichen, in einer Sprache nur über Teilkompetenzen zu verfügen oder diese zu erwerben.

Sprachunterricht, der zum Leben in einer vielsprachigen Welt befähigt, muss im Gegensatz zu den Tendenzen der Vereinheitlichung den Lernenden helfen, sich der mit Sprache verbundenen **unterschiedlichen** kommunikativen Möglichkeiten bewusst zu werden: das beginnt damit, dass wir die Wahl haben, höflich oder freundlich, persönlich, konkret oder abstrakt zu kommunizieren, führt aber, wenn die ersten elementaren Schritte in der neuen Sprache getan sind, sehr schnell zu der Frage, **worüber wir miteinander reden wollen**. Begegnungen zwischen Menschen sind dann erfolgreich und nachhaltig, wenn diese sich etwas mitzuteilen haben: **worüber** aber soll im Deutschunterricht kommuniziert werden?

Unter dem Etikett „kommunikativ“ findet zur Zeit ein Rückfall in die isolierten Sprechaktkataloge der 80er Jahre statt, in ein nur technisch-funktionales Verständnis von Kommunikation. Neuere Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache fallen, wie es ein Rezensent zu Beginn des Jahres 2005 zu Recht ausdrückte – von wenigen Ausnahmen abgesehen – wieder auf den Methodik-Stand von 1970 bis 1980 zurück.

Beispiel aus einem 2005 erschienenen Lehrwerk:

#### **Vermutungen formulieren**

Was denkst du?

Was glaubst du?

Vielleicht möchte sie einen Mercedes kaufen?

Ich glaube, dass Gundi heiraten möchte.

#### **Über Träume sprechen**

Hast du einen Traum?

Was möchtest du machen?

Ja, ich möchte Stewardess werden.

Ich möchte später einmal eine Weltreise machen.

Zum Glück sind die Träume und Wünsche unserer Lernenden weniger belanglos, viel phantasievoller: in der Jugendausstellung des Goethe-Instituts „jung.de“, die auf der IDT 2005 erstmals gezeigt wurde, konnten wir lernen, wie engagiert Jugendliche sind, wenn man sie ernst nimmt und fragt: „Bei mir in der Schule gibt es auch eine Schülerband, und die machen echt gute Musik. Ihre Texte und ihre Musik schreiben sie auch selbst“ – ist da u.a. zu lesen. Und „Im Deutschunterricht muss ich meinen Kopf gebrauchen“, so formulierte es eine ungarische Studentin, „das ist anstrengend, aber es macht Spaß“. Ein nur auf die „brauchbaren Fertigkeiten“ beschränkter Deutschunterricht führt auf die Dauer zu einer Unterforderung der Lernenden, die sich rächen wird.

In der Befragung japanischer Deutschlernender von Grünwald (2005, Kap. 6) wird deutlich, wie wenig bis gar nichts die japanischen Deutschlernenden im Deutschunterricht über Deutschland und die Deutschen erfahren – von Österreich gar nicht zu reden. Gerade weil Deutsch aber nicht die weltweite *lingua franca* ist, wird es auf Dauer nur gelingen, für das Erlernen der deutschen Sprache zu motivieren, wenn wir deutlich machen, dass diese Sprache einen neuen Blick auf uns selbst und auf die Welt ermöglicht, dass sie den Zugang zu insgesamt 7 deutschsprachigen Ländern bzw. Regionen, aber auch zu Mitteleuropa eröffnet, d.h. für die Begegnung mit europäischer Vergangenheit und Gegenwart eine wichtige Tür öffnet. Wenn wir Deutschunterricht planen, Lehrwerke erstellen oder auswählen, gilt es zu prüfen, für welche unterschiedlichen Kommunikationsräume, für welche Begegnungen und Entdeckungen in Vergangenheit und Gegenwart sprachliche Handlungsfähigkeit entwickelt werden soll. Das kann für jede Gruppe anders aussehen, das macht für die einen die Fußballweltmeisterschaft als Thema attraktiv, für die anderen das Mozartjahr.

„Begegnungssprache Deutsch“ meint eine auf soziales Handeln, auf Emotion und Kreativität zielende Kommunikation, die die Isolierung der einzelnen Fertigkeiten, die Zersplitterung ganzheitlicher Lernsituationen in isolierte Sprachhandlungen überwindet. Die Ausgliederung von Sprachkursen in eigene Profit-Zentren, die Trennung von Sprache einerseits und aktueller Kultur- und Programmarbeit, wie das z.B. aus finanziellen Gründen beim Goethe-Institut - um ein aktuelles Beispiel zu nennen - vorgesehen ist, ist der falsche Weg.

Es ist unsere pädagogische Aufgabe, dem Deutschunterricht eine inhaltsorientierte Dimension zu erhalten bzw. zurückzugewinnen. Dazu gehört, dass wir an der Forderung nach authentischen Texten, nach komplexen Lernaufgaben und eine ganzheitliche Sprachwahrnehmung unterstützenden

Szenarien in Lehrwerken und Unterricht mehr denn je festhalten müssen: Projektarbeit und Dramapädagogik, Erzählen und komplexe Schreibaufgaben, interkulturelle Fenster, die Einbeziehung von Literatur und mehrsprachiges Arbeiten – die IDT 2005 hat vielfältige Formen aufgezeigt, in denen das passieren kann.

Es ist die pädagogische Aufgabe der Lehrenden der deutschen Sprache, zu einer solchen ganzheitlich verstandenen sprachlichen Handlungsfähigkeit der Lernenden beizutragen. Lernen greift in die soziokulturelle Entwicklung ein. Sollen Sprachen Begegnungen mit und Erfahrungen in anderen Kulturen ermöglichen, so muss dies auch einen leitenden Gesichtspunkt für die Entwicklung von Lehrplänen und Lehrmaterialien darstellen. Es ist unsere Aufgabe, Lernende von Anfang an zu ermuntern, die kulturellen Kontexte zuerkennen und zu erkunden, die mit der deutschen Sprache verbunden sind, und ihnen Mittel zur Verfügung zu stellen, selbst in diesen Kontexten aktiv zu werden. Kramsch verweist darauf, dass die deutsche Sprache ihre besondere Bedeutung in einer globalen Welt, die ganz gut auch ohne Deutsch funktioniert, dann behält, wenn sie als Reflexionssprache gelehrt, gelernt und genutzt wird: „Vielleicht ist die beste Rolle, die Deutsch heute erfüllen kann, tatsächlich die der Begegnungssprache – aber als Begegnung der Lernenden mit einem neuen Selbst, das durch diese Sprache erst entsteht.“ (Kramsch in diesem Band)

### **3. Welche Aufgaben haben die Lehrenden – oder: die Herausforderung einer Pädagogik der Begegnung und Integration gegenüber den Tendenzen einer Selektion durch Sprache.**

Die Internationale DeutschlehrerInnentagung 2005 stand unter dem Thema „Begegnungssprache Deutsch“, wohl wissend, dass Sprache keineswegs immer der Begegnung, sondern vielfach auch der Ab- und Ausgrenzung dient: sprachliche Unterschiede werden benutzt, um Menschen zu diskriminieren. Sprachliche Minderheiten in vielen Ländern Europas, auch in Österreich, erfahren dies, allen Deklarationen zum Trotz, bis heute. Besonders aktuell geworden ist diese Frage in Deutschland und Österreich durch die dort verabschiedeten Zuwanderungsgesetze (in Österreich: Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz, Staatsangehörigkeitsgesetz) – Gesetzen, die es Zuwanderern zur Pflicht machen, Deutschkurse zu absolvieren. Dass Minderheiten und Zuwanderer Zugang zur Mehrheitssprache erhalten, ist notwendig, und es ist ausdrücklich zu begrüßen, dass unsere Regierungen sich dafür verantwortlich fühlen. Problematisch wird die Sache erst, wenn am Ende dieser Kurse eine Sprachprüfung steht, von der abhängig gemacht werden soll, ob jemand im Land bleiben oder eine Schule besuchen darf. Hier wird das wichtige Angebot von Sprachkursen, die eine

Integration erleichtern sollen, in das Gegenteil einer Selektion und Ausgrenzung verkehrt. Ein verpflichtender Abschlusstest, von dem die Aufenthaltsbewilligung abhängig gemacht wird, ein verpflichtendes Abschlussniveau für alle unabhängig von individuellen Lernerfahrungen und Lerndispositionen ist unsinnig – den Erwerb von Kenntnissen kann man per Gesetz nicht erzwingen und Lernen unter Prüfungsangst funktioniert nicht gut, vor allem nicht bei Menschen, die ohnehin unter schwierigen Bedingungen und in Sorge um ihre Zukunft leben. Sprachkurse, so die Gefahr, degenerieren dann zu aufenthaltsrechtlichen Selektionen, statt wirklich Integration zu fördern. Wer die Mehrsprachigkeit fördern, wer zum Sprachenlernen motivieren will, muss auf aufenthaltsrechtliche Sanktionen verzichten, muss positive Anreize schaffen.

Was im Zusammenhang mit der Frage der Sprachkenntnisse von Zuwanderern besonders scharf ins Auge springt, spiegelt eine **generelle** Entwicklung: die Bedeutung von Sprachprüfungen nimmt zu. Ein Output-orientierter Unterricht, wie man ihn als Heilsversprechung anbietet, hat das Sortieren und Aussortieren der Lernenden zur Folge – damit zugleich entwickelt sich der Unterricht mehr und mehr zu einem Ort, wo nur noch gelehrt und gelernt wird, was in den Prüfungen vorkommt.

Der *Backwash*, die Rückwirkung der Prüfungen auf den Unterricht, schwemmt mit vielen mehr oder weniger optimalen Lehrwerken die Reduktion des Sprachenlernens auf das Lösen von Testaufgaben in die Klassenzimmer hinein. Untersuchungen in den USA verstärken die Sorge, dass auch bei uns das „teaching to the test“ die Curricula und die Methoden einengt (vgl. Klieme 2004, 632).

Damit fällt die Schule, und das heißt ganz konkret: fallen auch Lehrerinnen und Lehrer, wieder in eine überwunden geglaubte Rolle zurück, individuelle Unterschiede und Interessen, Verschiedenheit NICHT ZUZULASSEN, sondern diejenigen auszusortieren, die den Prüfungsgleichschritt nicht mitmachen können oder wollen. Unterricht vermittelt nicht mehr sprachliche Bildung, Neugier, Weltoffenheit, sondern überprüft in einer sehr kurzschlüssigen Weise, wie brauchbar jemand damit für den heutigen Arbeitsmarkt wird. Homogenisierung der Lerngruppen und Lernarrangements sind die Grundlagen unserer Schulsysteme. Lehrpläne, Lehrmaterialien, Studentafeln zielen auf eine schnelle Verwertbarkeit. Wer sich nicht schnell assimiliert, wie z.B. Migrantenkinder, die nicht schnell genug Deutsch lernen, wer die Sprachen mischt, wessen soziale und kulturelle Prägungen das Arrangement stören, wird ausgegrenzt. Gerade der Sprachunterricht hat immer wieder für das Aussortieren von Lernenden herhalten müssen. Diese überwunden geglaubte Selektionsfunktion des Sprachunterrichts droht mit der allzu starken Fixierung auf Prüfungen und Bildungsstandards zurückzukehren.

Natürlich brauchen und erwarten Lernende Rückmeldungen über Lernfortschritt und Lernerfolg. Auch für Lehrende sind solche Rückmeldungen wichtig. Probleme entstehen, wenn die Stufung des Lernprozesses und die Orientierung an diesen Prüfungsstufen das Lerngeschehen dominieren.

Begegnungssprache Deutsch - das heißt für den Deutschunterricht vor allem, Vielfalt und Verschiedenheit zuzulassen. Dem liegt eine andere Vorstellung von Chancengleichheit zu Grunde als die, alle müssten das Gleiche zur gleichen Zeit gleichgut lernen – und damit das funktioniert, müsse der Anspruch an die Lernenden auf elementare Niveaus heruntergekocht werden. Wer das tut, sägt langfristig den Ast ab, auf dem wir Deutschlehrenden sitzen.

Wenigstens eine Studentin soll an dieser Stelle zu Wort kommen, um diese Vielfalt und Verschiedenartigkeit des Umgangs mit Sprache zu verdeutlichen:

Tara, eine Jurastudentin, beschreibt ihre Sprachkenntnisse und ihren Sprachgebrauch so:  
*KROATISCH spreche ich sehr selten, nur wenn ich nach Kroatien fahre. Manchmal suche ich den richtigen Ausdruck, aber natürlich kann ich Kroatisch nicht vergessen, weil das meine Muttersprache ist.*

*ITALIENISCH liegt mir besonders am Herzen. Mein Opa war Italiener und ich habe mit ihm von klein auf Italienisch gesprochen. Ich habe Italienisch sehr gerne, weil man kann sich so schön ausdrücken, wie auf keine andere Sprache. SLOWAKISCH ist eine ‚besondere‘ Geschichte. Ich habe ein paar Jahre in der Slowakei gelebt, erwarb viele Freunde. Slowakei ist meine zweite Heimat. Ich kann mich manchmal besser auf Slowakisch ausdrücken als auf Kroatisch .ENGLISCH war die Fremdsprache, die ich als erste gelernt habe. Ich war klein, habe viel Spaß am Lernen gehabt, aber wenn ich ehrlich bin, es liegt mir nicht besonders am Herzen. Trotzdem, heutzutage ‚muß‘ man Englisch können, das gehört zur allgemeinen Ausbildung. Als ich klein war und noch in Kroatien gelebt habe, mein Papa hat mich gezwungen, DEUTSCH zu lernen. Ich ‚hasste‘ ihn dafür, weil ich Deutsch sehr schwierig fand, aber seitdem ich in Wien lebe und mich schon „Halb-Österreicherin“ fühle, finde ich es ganz toll. Sogar denke ich und träume auch auf Deutsch.*

Sprachenlernen hat nicht immer einen kurzfristigen, oft aber einen langfristigen Nutzen. Nicht Prüfungsdruck, sondern vielfältige Anwendungsmöglichkeiten, die Bedeutung von Sprache in sozialen Netzwerken sind es, die hier zum Sprachenlernen motivieren. Sprachunterricht ist dann erfolgreich, wenn er der Vielfalt der Interessen und Einstellungen, der Verschiedenartigkeit der Motive und Erwartungen Raum gibt, eben nicht Prüfungen und Selektion, sondern die Freude am Lernen, die positiven Anreize ins Zentrum rückt. Ich sehe eine zentrale pädagogische Aufgabe für uns als Lehrende darin, eine motivierende Didaktik der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität zu entwickeln und gegenüber der Dominanz einer Prüfungs- und Selektionskultur durchzusetzen. Man könnte auch sagen: wir müssen gegenüber einer Gesellschaft, die auch Bildung als Ware betrachtet, darauf

insistieren, dass Bildung insgesamt wie Sprachbildung im besonderen ein Menschenrecht sind, das entsprechend human ausgestaltet werden muss, dass neben den linguistischen und funktionalen auch die soziokulturellen ebenso wie die individuellen Dimensionen von Sprache integrierter Bestandteil eines sprachlichen Curriculums sein müssen.

An diesem Punkt macht es sich der europäische Referenzrahmen zu einfach. Unter der Überschrift „Wie können die verschiedenen Benutzer des Referenzrahmens das Sprachenlernen erleichtern?“ wird in Kapitel 6.3. folgendes über die Aufgaben der Lehrenden gesagt:

*Lehrende haben die Aufgabe, offizielle Richtlinien zu befolgen, Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien (die sie unter Umständen analysieren, evaluieren, auswählen und ergänzen können) zu benutzen, Tests zu entwickeln und durchzuführen und Schüler und Studierende auf Prüfungen vorzubereiten. ...Von Lehrenden wird erwartet, dass sie die Fortschritte der Schüler/Studierenden kontrollieren und Wege finden, Probleme, die beim Lernen auftauchen, zu erkennen, zu analysieren und zu beheben... (GER 139).*

Das ist eine auf Prüfung und Kontrolle reduzierte Auffassung vom Lehren, die gewiss nicht unserem modernen Verständnis von der LehrerInnenrolle entspricht. Immerhin geht der Text noch ein Stück weiter und enthält eine kleine, unauffällige Ergänzung:

*... außerdem ist es Aufgabe von Lehrenden, die individuellen Lernfähigkeiten ihrer Schüler/Studierenden weiterzuentwickeln. Es ist erforderlich, dass Lehrende die Vielfältigkeit der Lernprozesse verstehen. (ebd.)*

Das, was hier am Ende des Absatzes als ein ‚außerdem‘ angefügt wird, stellt die eigentliche, zentrale Funktion des Lehrens dar: die **Vielfältigkeit** von Lernprozessen verstehen und die Lernfähigkeiten der SchülerInnen weiterentwickeln – das ist unsere Aufgabe gerade gegenüber Globalisierung und Nivellierungstendenzen.

Damit ich nicht missverstanden werde: die Niveaustufenbeschreibungen des europäischen Referenzrahmens, die Bildungsstandards ebenso wie Zertifizierung, Akkreditierung und professionell gemachte Prüfungen liefern wichtige Impulse für den Deutschunterricht. Aber es sind keine Beruhigungspillen, mit denen automatisch alles besser wird, keine Allheilmittel, die wir unbesehen schlucken sollten. Die meisten guten Medikamente haben auch schädliche Nebenwirkungen, vor allem, wenn sie so stark, alles dominierend, dosiert werden. Lehrerinnen und Lehrer sind keine Apotheker, die einfach austeilen, was ein Arzt als Rezept verordnet hat .

Ich sehe in der Einführung von Bildungsstandards, in der Forderung, alles an den Niveaustufenbeschreibungen auszurichten, in der Orientierung des Unterrichts an Prüfungen auch einen Versuch, mit dem sich die Bildungspolitik aus der Verantwortung stiehlt: die Lehrenden sollen

dafür sorgen, dass die Schüler nach 2 oder 3 Jahren die Anforderungen von A2 erfüllen bzw. den in den Standards festgeschriebenen Output leisten können. Was aber ist mit Standards für die **Bedingungen** des Lehrens und Lernens, die Größe und Ausstattung der Klassen und Schulen, Standards für die Aus- und Fortbildung und die Bezahlung der Lehrenden? Die Bedingungen zu schaffen, unter denen Lernen und Lehren gut funktioniert, gerät mit der Debatte um Lernergebnisse, das Erreichen von Kann-Niveaus aus dem Blick. Ganz im Gegenteil: in vielen Ländern verschlechtern sich die Bedingungen für das Lehren und Lernen. „Ich finde Schule ziemlich langweilig. Die Räume sind grau und schmutzig“ – so bringt das ein in der Jugendausstellung des Goethe-Instituts *jung.de* zitierter Schüler auf den Punkt.

Auch fehlen Konzepte, was denn nach all den Prüfungen passieren soll: wenn Prüfungen eine pädagogische Funktion haben, dann doch die, dass auf Grund der Ergebnisse differenzierte **Sprachförderung** angeboten wird, zusätzliche Hilfen für die, die schlecht abschneiden, besondere Angebote für die, die schon gut sind. All das aber klammert die Debatte um Output und Prüfungen aus, was meine Befürchtung verstärkt, dass sie vor allem eine selektive Funktion haben (vgl. Demme 2003, 8).

Die Frage, ob es gelingt, den Deutschunterricht in den Dienst der Sprachbegegnung und Integration zu stellen, wird sich vor allem daran entscheiden, ob es gelingt, motivierende Lernbedingungen herzustellen und die Lehrenden zu befähigen, Sprachenlernen als Teil einer interkulturellen sprachlichen Bildung und Begegnung mit einer vielfältigen Welt zu gestalten sowie den Lernenden zu ermöglichen, sich mit ihren verschiedenen Sprachen in dieser Welt zu orientieren. Dies einzufordern ist die große Herausforderung am Ende dieser Internationalen DeutschlehrerInnentagung. Nehmen Sie aus Graz auch einen kämpferischen Geist mit, die Bereitschaft zur Einmischung in die zukünftige Gestaltung des Sprachunterrichts: Anerkennung von Vielfalt und Verschiedenheit, Wichtigkeit der Inhalte von Kommunikation, und Sprachförderung statt Selektion – das sind die Herausforderungen, für die uns allen diese IDT hoffentlich Mut und Kraft gegeben hat.

#### Literatur:

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2004), Die Diskussion um Bildungsstandards in Österreich, in: *Journal für schulentwicklung* 8 (2004) 4, 29 – 38.
- Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G./Krumm, H.-J., Hrsg. (2003), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen in der Diskussion*, Tübingen.
- Bausch, K.-R./Burwitz-Melzer, E./Königs, F.G./Krumm, H.-J., Hrsg. (2005), *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*, Tübingen.

- Demmer, Marianne (2003), Bildungsstandards: Selektion perfektionieren oder überwinden? In: GEW: *Nationale Bildungsstandards – Wundermittel oder Teufelszeug?*, Frankfurt a.M., 8 – 12.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin.
- Grünewald, Matthias (2005), *Bilder im Kopf. Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlernenden*, München.
- Hahn, Ulla (2003), *Das verborgene Wort Roman*, München.
- Hameyer, Uwe (2004), Bildungsstandards – Vergessene Geschichte, in: *journal für schulentwicklung* 8 (2004) 4, 8 - 19.
- Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline, Hrsg. (2005), *Gesamtsprachencurriculum -Integrierte Sprachdidaktik - Common Curriculum*, Tübingen.
- Klieme, Eckhard u.a. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Frankfurt a.M.
- Kramsch, Claire (2005), Zwischen globalem Markt und humanistischen Bildungsideal: German in America. Vortrag auf der XIII. IDT, Graz am 6.08.2005. Erscheint in: H.-J.Krumm/P.R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Begegnungssprache Deutsch*, Innsbruck.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001), *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*, Wien.
- Nodari, Claudio, Hrsg. (1996): *Autonomes Lernen (= Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1996)*, München.