



UNIVERSITÄRE
DAF-LEHRERAUSBILDUNG
IN UNGARN
IM SPANNUNGSFELD VON
TRADITIONEN UND NEUEN
HERAUSFORDERUNGEN

Ilona Feld-Knapp

Ilona Feld-Knapp

Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn
im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen

Für meine Familie

Ilona Feld-Knapp

**Universitäre DaF-Lehrerbildung
in Ungarn
im Spannungsfeld von Traditionen
und neuen Herausforderungen**



**Bibliografische Information
der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-86205-925-6 (E-Book)

© IUDICIUM Verlag GmbH München 2014
Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Evelyn Gramer-Weichelt
unter Verwendung einer Grafik von Márton Feld

www.iudicium.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
1. Einleitung	10
2. Deutsch als Fremdsprache (DaF): Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin	15
2.1 DaF als Fremdsprachenunterricht	15
2.1.1 Kommunikative und interkulturelle Orientierung im DaF-Unterricht	16
2.1.2 Widersprüche, Probleme und neue Wege im heutigen DaF-Unterricht	21
2.2 DaF als wissenschaftliche Disziplin	25
2.2.1 Entstehung und Entwicklung einer neuen Disziplin	25
2.2.2 Ausrichtungen des wissenschaftlichen Faches DaF	30
2.2.3 Die Etablierung der lehr- und lernwissenschaftlichen Ausrichtung des Faches DaF als Fremdsprachendidaktik	33
2.2.4 Ausrichtungen von DaF in Ungarn	38
3. Ein Überblick über die Ausbildung von Lehrern für den DaF-Unterricht in Ungarn	45
3.1 Anspruch auf die professionelle Fremdsprachenlehrerausbildung durch den Ausbau des staatlichen Schulsystems	46
3.2 Entstehung und Differenzierung der institutionellen DaF-Lehrerausbildung	48
3.3 Zum Wandel der Herausforderungen an den DaF-Lehrerberuf	53
3.3.1 Einfluss der curricularen Regelung und der Ziele auf die DaF-Lehrerrolle	53
3.3.2 Methoden und Lehrmaterialien	57
3.3.3 DaF-Lehrer vor Herausforderungen der neuen Lehr- und Lernkultur	60
4. Universitäre Fremdsprachenlehrerausbildung in der Diskussion	62
4.1 Zur Erneuerung der universitären Fremdsprachenlehrerausbildung	62
4.2 Fremdsprachenlehrerausbildung in Fachdiskussionen	64
4.3 Ansätze für eine praxisorientierte DaF-Lehrerausbildung	67
4.4 Neue Konzepte und Modelle für die Fremdsprachenlehrerausbildung	70

5. DaF-Lehrer in Ungarn. Zur Erforschung ihres beruflichen Selbstverständnisses	85
5.1 Das berufliche Selbstverständnis als Forschungsgegenstand	86
5.2 Darstellung der Datenanalyse	90
5.2.1 Zum Wandel der Attitüde	92
5.2.2 Zu Motivationsgründen der Berufswahl	95
5.2.3 Zum Berufsprofil	98
5.2.4 Zum Vergleich subjektiver Theorien	100
5.3 Darstellung der Ergebnisse in ihrer Bedeutung für die universitäre DaF- Lehrerausbildung	112
6. Universitäre DaF-Lehrerausbildung vor neuen Herausforderungen	114
6.1 Didaktische Prinzipien für den Fremdsprachenunterricht	114
6.2 Lehrerkompetenzen für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache	114
6.2.1 Lehrerkompetenzen für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache am Beispiel des textorientierten fremdsprachlichen Lernens	117
6.3 Ausbildungsinhalte für die universitäre DaF-Lehrerausbildung	119
7. Zur Reform der universitären DaF-Lehrerausbildung in Ungarn. Bilanz und Ausblick	124
7.1 Aktualität des Themas	124
7.2 Zielsetzung und methodisches Vorgehen	126
7.3 Ergebnisse der Arbeit	129
7.4 Gesamtbilanz	132
Literaturverzeichnis	134
Anhang	124
1. 22 Thesen zur Reform der universitären Fremdsprachenlehrerausbildung	157
2. Grazer Erklärung „Begegnungssprache Deutsch“ IDT Graz 2005	165
3. Resolution, IDT Luzern	169
4. Das Korpus	172
5. Kernaussagen „Zum Wandel der Attitüde“	174
6. Kernaussagen „Zu Motivationsgründen der Berufswahl“	180
7. Kernaussagen „Zum Berufsprofil“	192
8. Transkription des Interviews zum Thema Berufsprofil „Fremdsprachenlehrer“ (Person A)	202
9. Transkription des Interviews zum Thema Berufsprofil „Fremdsprachenlehrer“ (Person B)	210

10. Transkription des Interviews zum Thema Berufsprofil „Fremdsprachenlehrer“ (Person C)	220
11. Antworten zum Fragebogen Berufsprofil „Fremdsprachenlehrer“ (Person D)	225
12. Strukturbild zum Interview von der Person A	230
13. Strukturbild zum Interview von der Person B	238
14. Strukturbild zum Interview von der Person C	246
15. Strukturbild zum Fragebogen von der Person D	251

Vorwort

Mein Interesse an der universitären DaF-Lehrerbildung in Ungarn ergibt sich aus meiner beruflichen Laufbahn. Nach dem Studium der deutschen und russischen Sprache und Literatur auf Lehramt an der Eötvös Lorand Universität Budapest hatte ich als praktizierende Fremdsprachenlehrerin selbst mehrere Jahre lang die Möglichkeit, den Lehrerberuf in verschiedenen Kontexten, hauptsächlich am Gymnasium, unter anderem an der Budapester Trefort Ágoston Übungsschule der ELTE als Ausbildungslehrerin für das Fach Deutsch als Fremdsprache, zu erleben. Die eigenen Erfahrungen aus meiner Ausbildungszeit einerseits und aus dem Praxisfeld andererseits bilden für mich bis heute eine wichtige Basis für meine Lehre und Forschung an der Universität im Bereich der Lehrerbildung. Dieses Tätigkeitsfeld an der Universität ermöglichte mir eine tiefere Auseinandersetzung mit Fragen des Lehrerberufs in einer Zeit, die durch viele Reformen auf allen Ebenen des Bildungswesens geprägt ist.

Die vielen Anregungen durch die interessante Arbeit mit meinen Lehramtsstudenten in den fachdidaktischen Seminaren und im wissenschaftlichen Arbeitskreis zur Lehrerforschung der Cathedra Magistrorum am Eötvös Collegium, die lehrreichen Gespräche mit meinen Kollegen an der Universität und in der Praxis an den Schulen, beziehungsweise die Ergebnisse meiner Forschungen motivierten mich, zur Reform der DaF-Lehrerbildung in Ungarn einen Beitrag zu leisten.

In der vorliegenden Arbeit fasse ich meine Erfahrungen und Kenntnisse für eine zeitgemäße universitäre DaF-Lehrerbildung zusammen. Mein großer Dank gilt allen, die mich bei meiner Arbeit unterstützten und mir mit Rat und Tat zur Seite standen.

1. Einleitung

Lehrerbildung ist ein viel diskutiertes Gebiet der universitären Bildung und steht seit ihrer institutionellen Etablierung immer wieder im Blickpunkt des öffentlichen Interesses. „Kritische Aufmerksamkeit wurde ihr immer dann zuteil, wenn Mängel am Schulwesen konstatiert bzw. Diskrepanzen zwischen gesellschaftlichen Ist-Zuständen einerseits und Zielen sowie Inhalten der schulischen Ausbildung andererseits festgestellt wurden“ (Zöfgen 2002: 3).¹

In den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts bekam die Diskussion über Lehrende und ihre Ausbildung neue Impulse durch ein international wachsendes gesellschaftliches Interesse für Bildungsfragen in den europäischen Ländern. Zu dieser Zeit sehen sich Bildungsinstitutionen plötzlich vor neuen Herausforderungen, auf die nur im Ergebnis eines längeren, strategisch gut durchdachten Prozesses reagiert werden kann. Als Beispiele seien hier nur die große Mobilität der Menschen und die daraus resultierende kulturelle und soziale Heterogenität der Schülergruppen oder der Einsatz Neuer Medien im Unterricht genannt. Allein diese beiden Bereiche verlangen viel Innovation, die in jeder schulischen Institution ein grundsätzliches Umdenken auf allen Ebenen der Bildung voraussetzt.

Auf diese neuen Herausforderungen kann die Schule gut reagieren, wenn sie sich dabei auf Lehrpersonen stützt und sie ernst nimmt. Das setzt die Anerkennung der führenden Rolle der Lehrpersonen bei der Umsetzung der neuen Aufgabenbereiche voraus. Ihre Aus- und Fortbildung ist deshalb als eine erstrangige Aufgabe bei den Reformen zu betrachten.

Die Diskussion über Bildungsfragen wird durch die PISA-Studien und die Auswertung ihrer Ergebnisse im internationalen Vergleich beschleunigt. Sie führten europaweit zu heftigen Debatten über die Lösung der Probleme, die durch die Studien zum Vorschein kamen (Baumert u. a. 2001, Bos 2007, Pisa jelentés 2006).

Zunächst wurden die Lehrer für das schlechte Abschneiden ihrer Schüler (vgl. Zöfgen 2002) verantwortlich gemacht. Folglich wurde die Erhöhung der Qualität der Ausbildung von Lehrpersonen als dringende Aufgabe deklariert. Die PISA-Studien lenkten die Aufmerksamkeit in erster Linie auf konkrete Defizite in den Fächern, die in die Untersuchung einbezogen wurden, wie z. B. Mathematik oder Lesen in der Muttersprache. Die Bedeutung ihrer Wirkung geht allerdings über die konkreten Daten weit hinaus und die Ergebnisse der PISA-Studien eignen sich als gute Ausgangsbasis für eine weitere Bestandsaufnahme und Diagnostik im Bildungswesen generell. Sie regen Experten und Verantwortliche auf jeden Fall zum weiteren Nachdenken über Bildungsfragen an (Pisa jelentés 2012). Durch den An-

¹ Alle personenbezogenen Ausdrücke beziehen sich auf beide Geschlechter.

spruch auf Änderungen sind nämlich auch andere Fächer betroffen, unter anderem der Unterricht moderner Fremdsprachen und dementsprechend die Ausbildung der Lehrkräfte für den Fremdsprachenunterricht.

Im Zeitalter von Globalisierung und Mobilität haben Sprachkenntnisse weltweit einen hohen Stellenwert. Auch der institutionelle Fremdsprachenunterricht muss zur Verwirklichung der wichtigen sprachpolitischen Zielsetzung der Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen einen Beitrag leisten. Die Erwartungen an die Lehrer sind folglich in diesem Bereich stark gestiegen. Die Vorbereitung auf den Lehrerberuf kann nur gelingen, wenn dabei die große Aufgabenvielfalt, die „von der Überwindung von Lernhemmungen über den Kenntnissachweis via Zertifikat bis zur Fähigkeit der interkulturellen Kommunikation“ (Krumm 2006: 69) reicht, berücksichtigt wird.

Die Ausbildung von Lehrern für den Unterricht moderner Fremdsprachen wird in den letzten Jahren auch in Ungarn zum Teil durchaus heftig und kontrovers diskutiert. Grundlegende strukturelle Änderungen werden erst 2006 im Zuge der Bologna-Reform und zuletzt 2013 durch die Aufhebung der gestuften Ausbildung und durch die Wiederherstellung der durchgängigen fünfjährigen Ausbildung durchgeführt. Gleichzeitig werden neue Anforderungskataloge konzipiert, um die inhaltliche Erneuerung der Lehrerausbildung in Gang zu setzen (vgl. Verordnung des Bildungsministeriums: 15/2006 OM, Verordnung der Regierung 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelelet). Die Umsetzung der inhaltlichen Reform an den Universitäten kann sich nur in einem längeren Prozess vollziehen, sie stellt eine viel komplexere Aufgabe als die strukturelle Reform dar. Ihre Durchführung geht über einen administrativen Akt weit hinaus und verlangt ein Umdenken in Bezug auf die Positionierung der Lehrerausbildung an den Universitäten.

Die vorliegende Arbeit knüpft an die aktuelle Diskussion um eine Reform der universitären Lehrerausbildung in Ungarn an und setzt sich zum Ziel, zur inhaltlichen Erneuerung der universitären Ausbildung von Fremdsprachenlehrern für den DaF-Unterricht an schulischen Einrichtungen unter besonderer Berücksichtigung des mittelschulischen Bereichs beizutragen. Eine inhaltliche Neugestaltung der universitären DaF-Lehrerausbildung umfasst eine Öffnung und Hinwendung zum Beruf, zum Praxisfeld, in dem Lehrer tätig sind, in Lehre und Forschung. Die Umsetzung der Berufsorientierung setzt eine Neugestaltung des Fachwissenschaft-, Fachdidaktik-, Unterrichtspraxis-Verhältnisses voraus und verlangt eine Erneuerung des Verhältnisses von Theorie und Praxis (Bredella 2003, Krumm 2012, Neuland / Peschel 2013).

In der vorliegenden Arbeit wird der Stellenwert der Fachdidaktik mit besonders großer Aufmerksamkeit behandelt, da dieser Bereich bis zur letzten Zeit als Schwachstelle der Lehrerausbildung zu betrachten ist.

Für die berufsorientierte DaF-Lehrerausbildung sind einerseits Erkenntnisse derjenigen wissenschaftlichen Disziplinen wichtig, die die deutsche Sprache und

die Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtmuttersprachlern untersuchen. Daher sind Ergebnisse der wissenschaftlichen Disziplin „Deutsch als Fremdsprache (DaF)“ für die Lehrerbildung von besonderer Bedeutung. Andererseits ist eine detaillierte Untersuchung und Analyse des Praxisfeldes, in dem Lehrer tätig sein werden, notwendig, um Inhalte an die Anforderungen im Beruf auszurichten.

Unter DaF wird traditionell Deutschunterricht als Sprachlehre verstanden. Auch in Ungarn hat der Deutschunterricht einen hohen Stellenwert, der sich durch die historische und kulturelle Verbundenheit des Landes mit den deutschsprachigen Ländern ergibt. DaF als wissenschaftliche Disziplin blickt dagegen auf eine kurze Geschichte zurück, sie reicht in die 50er Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts zurück. Eine nähere Betrachtung ihres Werdegangs, der von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin führt, und das Kennenlernen ihrer Gegenstände sind für die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit grundlegend. Im ersten Kapitel wird deshalb einerseits dieser Weg von DaF zur Etablierung als einer wissenschaftlichen Disziplin in seinen wichtigsten Zügen dargestellt. Ausführlicher werden andererseits die Ausrichtungen von DaF in ihrer Bedeutung für die DaF-Lehrerbildung beschrieben. Dieses Kapitel enthält außerdem einen Überblick über die kommunikative und interkulturelle Orientierung im DaF-Unterricht. Durch diese Orientierung ist der DaF-Unterricht bis heute geprägt. Gegenwärtige Aufgabenfelder für DaF-Lehrer ergeben sich deshalb aus diesen Orientierungen und sind für die DaF-Lehrerbildung von großer Bedeutung. Das Kapitel endet mit einer Darstellung von Ausrichtungen wissenschaftlicher DaF-Disziplin in Ungarn.

Im dritten Kapitel wird die Ausbildung von Lehrern für den DaF-Unterricht in Ungarn behandelt. Dieses Kapitel erfasst die DaF-Lehrerbildung ganzheitlich. Strukturelle und inhaltliche Änderungen von den Anfängen bis heute werden aufeinander bezogen und in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit erfasst. Dabei wird auf den Wandel der curricularen Regelungen und der Zielsetzungen des DaF-Unterrichtes eingegangen. Ein Überblick über die Methoden und verwendeten Lehrstoffe lässt die Anfänge und Traditionen erkennen, die teilweise bis heute die Praxis der DaF-Lehrer prägen. An diesen historischen Rückblick über die Entstehung und Differenzierung der DaF-Lehrerbildung im Lande knüpft eine Darstellung der neuen Herausforderungen an, die sich durch die Anforderungen einer neuen Lehr- und Lernkultur im institutionellen Fremdsprachenunterricht ergeben.

Das vierte Kapitel weitet das Thema aus und behandelt die DaF-Lehrerbildung im Kontext der Fremdsprachenlehrerbildung aus der Perspektive der international geführten Fachdiskussion. Hier werden Ansätze und Thesen zur Erneuerung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern vorgestellt, für eine nähere Analyse werden einige besonders viel versprechende Modelle zur Reformierung der Fremdsprachenlehrerbildung ausgewählt.

Das fünfte Kapitel ist als Kern der Arbeit zu betrachten. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse einer Forschungsarbeit², die im Jahre 2009 unter meiner Leitung ihren Anfang genommen hatte, bearbeitet. Die Forschung wird mit dem Ziel durchgeführt, eine Datenbasis, ein Korpus zum beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrern zu erstellen, das sich eignet, den DaF-Lehrer-Beruf in Ungarn in vielen Facetten aus subjektiver Sicht der Befragten zu erfassen, um Kenntnisse und Einsichten in den komplexen Wirklichkeitsbereich des DaF-Unterrichts in Ungarn zu gewinnen und dadurch sowohl zu einem besseren Verstehen beizutragen als auch Anregungen für weiterführende Forschungen zu geben. Die Daten, die in der Zeitperiode zwischen 2009 und 2012 gewonnen wurden, werden in der vorliegenden Arbeit einerseits für die Feststellung des Ist-Zustandes im Beruf des DaF-Lehrers in Ungarn mit besonderer Berücksichtigung der Arbeit der DaF-Lehrer am Gymnasium in der Sekundarstufe II. genutzt. An diesem Schultyp spielte und spielt der DaF-Unterricht bis heute eine wichtige Rolle. Für die Arbeit für diesen Schultyp werden DaF-Lehrer in Ungarn an Universitäten ausgebildet. Andererseits werden die Ergebnisse aus der Perspektive des Soll-Zustandes in Bezug auf die universitäre Ausbildung von DaF-Lehrern behandelt.

Das Korpus ermöglicht allerdings im Späteren noch weitere Zugänge und bildet eine gute Basis für zukünftige wissenschaftliche Arbeiten im Bereich der Lehrerforschung über die Frage der DaF-Lehrerausbildung hinaus.

Die Datenerhebung erfolgt mit zwei Methoden, nämlich mittels Fragebögen und Interviews. Die Untersuchung wird in thematischen Einheiten durchgeführt. Diese bauen aufeinander auf und ergänzen einander.

In der ersten Einheit wurde Deutsch als Fremdsprache als Schulfach in den Mittelpunkt gerückt und der Wandel der Einstellung von DaF-Lehrern in Ungarn gegenüber ihrem Fach und den damit zusammenhängenden Faktoren erforscht.

² An dieser Stelle bedanke ich mich bei meinen Praktikanten und Studenten sowie bei den Mitgliedern des Wissenschaftlichen Arbeitskreises zur Lehrerforschung der *Cathedra Magistorum* am *Eötvös Collegium* der *ELTE* für die Teilnahme und aktive Mitarbeit bei der Datenerhebung und Datenbearbeitung. Die Erstellung der Datenbasis stellt einen wunderbaren und in jeder Hinsicht lehrreichen Prozess für mich dar. Ich konnte junge Leute nicht nur für den Lehrerberuf begeistern, sondern sie für die wissenschaftliche Arbeit im Bereich der Fremdsprachendidaktik gewinnen. Ich habe sie bewusst von Anfang an zur Forschungsarbeit eingeladen. Die gute Zusammenarbeit mit ihnen ist stets von gegenseitiger Wertschätzung geprägt und die Beobachtung ihres Engagements und ihrer Horizonterweiterung betrachte ich als einen Gewinn der gemeinsamen Arbeit. Die Reflexionen über ihren Werdegang als zukünftige Lehrer und Forscher werden gleichfalls dokumentiert und bilden einen wichtigen Bestandteil der Datenbasis. Lehre und Forschung als Einheit im Rahmen der universitären Lehrerausbildung zu praktizieren ist meiner Ansicht nach eine wichtige Aufgabe und gleichzeitig eine große Chance, die zukünftig systematisch ausgeschöpft und genutzt werden muss.

Dieser Aspekt wurde in der zweiten Einheit durch eine weitere Untersuchung zu den Motivationsgründen bei der Wahl von DaF erweitert. In diese Untersuchung wurden auch andere moderne Fremdsprachen einbezogen, um die Motivationsgründe bei der Wahl miteinander vergleichen zu können.

In der dritten thematischen Einheit ging es darum, das Praxisfeld DaF in seiner Vielfalt zu verstehen. Das Praxisfeld Deutsch als Fremdsprache wurde aus der Sicht der Lehrenden erforscht. Bei der Untersuchung wurden die Lehrenden befragt, um ihre subjektiven Theorien und Sinninterpretationen zu ihrem beruflichen Selbstverständnis zu erfassen.³

Die Ergebnisse der Untersuchung werden in ihrer Bedeutung für die DaF-Lehrerausbildung im sechsten Kapitel bei der Beschreibung der einzelnen Studieninhalte für die DaF-Lehrerausbildung an den Universitäten in Ungarn berücksichtigt. Die für die DaF-Lehrerausbildung relevanten Inhalte aus der wissenschaftlichen Disziplin DaF und aus Didaktik-Methodik werden systematisiert und detailliert dargestellt. Inhalte aus anderen Wissenschaften werden in der vorliegenden Arbeit nicht behandelt, sie müssten in einem Kerncurriculum für einen modularisierten Studiengang in Auswahl angeboten werden. Ein Kerncurriculum erfüllt allerdings eine koordinierende Funktion zwischen den Fächern und den Bezugswissenschaften der Lehrerausbildung. Es deckt nur ca. 50 % der Ausbildungsinhalte ab und lässt damit Raum für Eigenentscheidungen der Auszubildenden und für die Profilbildung der auszubildenden Institute (Lütgert 2002, Funk 2003). Bei der Auswahl muss die Bedeutung der Inhalte für die berufliche Bildung beachtet werden.

Die Arbeit endet mit einer Bilanz und einem Ausblick.

³ Die Forschungsarbeit wird fortgesetzt und richtet sich auf die Untersuchung weiterer Aspekte des Lehrerberufs.

2. Deutsch als Fremdsprache (DaF): Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin

Der Begriff „DaF-Lehrerausbildung“, der im Zentrum dieser Arbeit steht, ist ein Kompositum. Da der erste Teil des Begriffs, Deutsch als Fremdsprache (DaF), in Bezug auf die Lehrerausbildung in unterschiedlichen Kontexten und in unterschiedlichen Bedeutungen verwendet wird, ist bei der Beschäftigung mit diesem Thema eine Begriffserklärung notwendig (s. Feld-Knapp 2012c).

In diesem einführenden Kapitel werden daher einerseits die Entstehung, die Entwicklung und die gegenwärtigen Ausrichtungen von DaF als wissenschaftlicher Disziplin im deutschsprachigen Raum und in Ungarn sowie DaF als Sprachlehre in einem historischen Überblick dargestellt.

Deutsch als Fremdsprache (DaF) bezeichnet alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtmuttersprachigen beschäftigen. Im engeren Sinn zielt DaF auf die spezifische Situation des Fremdsprachenlernens außerhalb des deutschen Sprachraums, während sich Deutsch als Zweitsprache auf den Erwerb des Deutschen im deutschsprachigen Kontext bezieht (Krumm 2010b: 47).

Laut dieser Definition hat die Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Kultur im Rahmen von DaF im Vergleich zur Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Kultur innerhalb von traditionellen germanistischen Disziplinen besondere Merkmale. Dies äußert sich erstens darin, dass die Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Kultur aus Fremdperspektive von Nichtmuttersprachigen geschieht, zweitens, dass Lehre und Forschung, d. h. die unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Bereiche, die traditionell getrennt behandelt werden, einheitlich, gleichrangig und in ihrer gegenseitigen Wechselwirkung betrachtet und untersucht werden.

2.1 DaF als Fremdsprachenunterricht

DaF als Fremdsprachenunterricht ist keine neue Errungenschaft, er blickt auf eine lange Geschichte zurück (Eder 2006, Krumm 2010a).

Schon vor der Etablierung des Faches Deutsch als Fremdsprache lernten Menschen in früheren Jahrhunderten Deutsch. Das Bedürfnis, das Deutsche als Fremdsprache zu lernen, gibt es allerdings genauso lange, wie es das Deutsche als Sprache gibt. Es gibt seit etwa 1500 Jahren Menschen anderer Muttersprachen, die sich mit Sachsen, Franken, Thüringern, Alemannen oder Bayern, später dann Deutschen, verständigen wollten oder mußten und damit Anlaß hatten, Deutsch auf der jeweiligen Stufe der Sprachentwicklung zu lernen (Glück 2002: 1).

Mit dem Ziel der Förderung der deutschen Sprache und des fremdsprachlichen Deutschunterrichts wurde seit dem Ende des 19. Jahrhunderts eine bewusste auswärtige Kulturpolitik in Deutschland, die mehrere Bereiche umfasste, betrieben. Damit fand eine politisch unterstützte Institutionalisierung zur Förderung der deutschen Sprache im Ausland ihren Anfang, musste allerdings nach dem Nationalsozialismus neu aufgebaut werden (näher dargestellt bei Ammon 2006: 22ff.).

Auch der Unterricht des Deutschen als Fremdsprache geht nachweisbar schon in das 15. Jahrhundert zurück (Glück 2000). Die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache unter institutionellen Umständen erfolgte später mit Ausbau des staatlichen Schulwesens nach unterschiedlichen Methodenkonzeptionen. Die Skala reicht von der GÜM über den kommunikativen und interkulturellen Ansatz bis zur „Post-Methoden-Ära“ (Funk 2010: 942).

Die 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts brachten einen Wendepunkt bei der Vermittlung von Fremdsprachen. Ab dieser Zeit zeichnete sich eine zunehmende weltweite Mobilität ab, der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen stieg rasch an. Der Fremdsprachenunterricht musste die vielfältigen Kommunikationsbedürfnisse der Sprachlernenden befriedigen.

Im folgenden Exkurs lässt sich beobachten, wie der Unterricht des Deutschen als Fremdsprache ab den 70er Jahren auf diese Herausforderung reagierte, welche Orientierung der Unterricht hatte, durch die der DaF-Unterricht bis heute geprägt ist und welche Widersprüche in der gegenwärtigen Situation vorhanden sind, deren Überwindung eine Aufgabe für die Zukunft ist.

2.1.1 Kommunikative und interkulturelle Orientierung im DaF-Unterricht

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht hat sich in den 1970er Jahren im angelsächsischen und angloamerikanischen Sprachraum etabliert. Im Zuge der großen Änderungen des deutschen Schulsystems in den 1960er Jahren begann sich auch der Fremdsprachenunterricht im deutschen Sprachraum zu wandeln, der Unterricht moderner, lebender Sprachen hat sich auch an den schulischen Einrichtungen durchgesetzt (Hüllen 2005: 142ff.). Hans Eberhard Piepho hat mit seinem Buch „Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht“ (1974) die kommunikative Wende im Fremdsprachenunterricht innerhalb des deutschen Sprachraums in Gang gesetzt (Faistauer 2010: 158).

Der kommunikative Ansatz hat den Fremdsprachenunterricht eindeutig positiv beeinflusst. Der Unterricht wurde durch ein offenes, flexibles Konzept im Rahmen einer schüler- und handlungsorientierten Kommunikation durchgeführt und die Praxis des traditionellen lehrbuch- und lehrerzentrierten Unterrichts aufgegeben. Authentizität von Unterrichtsmaterialien, Gruppenarbeit, Projekte, Rollenspiele, kreatives Schreiben wurden bevorzugt, die Wichtigkeit der Situiertheit der sprachlichen Handlungen betont. Trotz dieser unbestreitbaren Vorteile, die der kommunikative Ansatz für den Fremdsprachenunterricht gebracht hat, gibt es problema-

tische Aspekte, wie z. B. das Verhältnis der Form zum Inhalt oder das der kommunikativen Orientierung zur Bildung und Erziehung (Rösler 2008: 117).

Angeregt wurde die Entwicklung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts zum einen durch die linguistische Pragmatik, die eine Perspektive auf die Sprache als soziales Handeln eröffnete – der Komplex von zu erwerbenden Teilkompetenzen wurde im Konzept der kommunikativen Kompetenz zusammengefasst, die als Ziel im Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden sollte –, zum anderen durch das philosophische und emanzipatorische Konzept der kommunikativen Kompetenz von Habermas (1971).

Piepho hat beide Ansätze verknüpft und den Sprachlernprozess als einen Bildungsprozess aufgefasst, weshalb sein Ansatz im schulischen Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung war. Er fasst die Förderung der kommunikativen Kompetenz als oberstes Ziel im Unterricht auf; dieser Prozess hat spezifische Züge und vollzieht sich nur unter bestimmten Bedingungen:

Kommunikative Kompetenz entfaltet sich als Handlung und Diskurs im Unterricht, wenn die Form der Mittel gegenüber der Bedeutsamkeit der Absichten und Rollen als zweitrangig bewertet und gewichtet wird (Piepho 1974: 16).

Die Beschäftigung mit der Form und die Aufgabe der Menschenbildung gehören für Piepho zusammen, die Form muss im Sinne der pragmatischen Linguistik funktionalisiert werden, sprachliche Mittel sind in ihrer Funktion für die Kommunikation wichtig und nicht als Gegenstände der sprachlichen Beschreibung im Sinne der Systemlinguistik. Diese These wurde in der Praxis oft missbraucht. Statt die formalen Aspekte zu funktionalisieren, wurden nämlich die Form, die grammatische und lexikalische Richtigkeit, die Beschreibungskategorien in Bezug auf die sprachliche Norm derart vernachlässigt und so wenig beachtet, dass die Entwicklung der darauf aufbauenden weiteren Teilkompetenzen wie beispielsweise der für die menschliche Kommunikation grundlegenden rezeptiven und produktiven Textkompetenzen darunter litt. Bei textorientierten Prozessen wie Lesen und Schreiben muss die grammatische Verflechtung satzübergreifend erkannt und umgesetzt werden.

Piepho unterscheidet also in Anlehnung an Habermas zwischen kommunikativem Handeln und Diskurs. Diskurs ist eine Form von Kommunikation, in der wir uns reflexiv verhalten, Irrtümer revidieren und Missverständnisse korrigieren können. Er ist die reflexive und kooperative Selbstkontrolle im Verständigungsprozess. Kommunikative Kompetenz bei Piepho bedeutet in Anlehnung an Habermas dementsprechend nicht nur, in Situationen sprachlich angemessen handeln, sondern aus Handlungszusammenhängen heraustreten und reflektieren zu können (Bredella 2008: 47). Unter Emanzipation im Rahmen der Kommunikation verstand Piepho einen Fremdsprachenunterricht, der dem Lernenden eine Mitbestimmung über den Unterricht einräumt und ihm so Gelegenheit gibt, sich auf eine „emanzipierte“ Rolle in der Gesellschaft vorzubereiten.

Sprachunterricht ist demnach nicht nur ein Fertigkeitserwerb im engeren Sinne, sondern ein Erziehungsvorgang, der die gesamte Persönlichkeit eines Schülers ansprechen und erziehend verändern muss. Der Schüler muss Gelegenheit nehmen können, seine Ansprache, Schwierigkeiten und Erwartungen eigenständig zu artikulieren und den Unterricht gemeinsam mit dem Lehrer und in zunehmend kritischer Distanz zu vorgegebenen Angeboten zu planen und zu revidieren (Piepho 1974: 35).

Sein Einfluss auf die Erstellung von Richtlinien und Lehrwerken war zwar auch im Bereich des DaF-Unterrichts sehr groß, aber die Förderung der kommunikativen Kompetenz als Ziel des Fremdsprachenunterrichts wurde im Sinne von Piepho im schulischen Fremdsprachenunterricht nicht im gewünschten Maße erreicht. Die Frage der Form – die sprachliche Verflachung – wurde bereits erwähnt. Besonders große Defizite zeigte die Praxis bei der Realisierung des kommunikativen Ansatzes im Bereich der Erziehung und Bildung. Die Umsetzung der Alltagsdialoge als zentrale Texte der Lektionen in mündliche Sprechimitation durch die Schüler im Unterricht versprach schnellere Erfolge. Der Fremdsprachenunterricht verlor seine erzieherischen Dimensionen und wurde nur auf Vermittlung von sprachlichen Mitteln für die alltägliche Kommunikation reduziert. 1979 formulierte Piepho selbst seine scharfe und grundsätzliche Kritik am pragmatisch-funktional orientierten kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Die Vorliebe der neueren Lehrwerke für Alltagsdialoge sei verfehlt. Diese Dialoge führten zur Sprachimitation, die in den ersten Lernjahren eine hohe Lehrersteuerung erfordere, zudem entarte dieses Nachäffen von Dialogen und das Nachplappern von *substitution tables* oft zu einem absurden Theater (Piepho 1979: 113). Bezeichnenderweise sieht sich Rohrer 10 Jahre später genötigt, wieder darauf hinzuweisen, dass es gilt, das menschliche Moment des Unterrichts in den Mittelpunkt zu stellen.

Wir dürfen aus unseren didaktischen Überlegungen nicht länger ausklammern, daß der Lehrer und Lernende auch während des Sprachunterrichts Menschen bleiben, die lebenswichtige körperliche und seelische Bedürfnisse haben; psychologische Bedürfnisse, das Bedürfnis nach Sicherheit, Zuneigung, Selbstachtung, Selbstverwirklichung; daß diese Bedürfnisse wahrscheinlich die wichtigsten Anlässe für zwischenmenschliche Kommunikation sind. Auch und vor allem sollte der Fremdsprachenunterricht diese Erkenntnis nutzen. Er kann dies leicht, da er im Bereich des institutionalisierten Lernens, in der Schule also, wohl das einzige Fach ist, bei dem der Zusammenhang zwischen Form und Inhalt immer wieder leicht auflösbar ist (Rohrer 1986: 112).

Auflösen heißt: Form und Inhalt im Gleichgewicht halten. Der kommunikative Fremdsprachenunterricht bekam in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre vom interkulturellen Konzept des Fremdsprachenunterrichts neue Anregungen, die viele Defizite der pragmatischen Orientierung ausgleichen konnten. Schüler- und handlungsorientierter kommunikativer Sprachunterricht bedeutet im interkulturellen Konzept, dass Themenbereiche und Themenaspekte an elementare Lebenserfahrungen der jeweiligen Lernergruppe anknüpfen. Die Entwicklung der fremdsprachlichen Äußerungsfähigkeit geschieht nicht durch bloßes Nachahmen vorge-

gebener Dialogmuster, sondern auf der Grundlage von Verstehensprozessen, die sich immer vor der Äußerung in der fremden Sprache entfalten. Die didaktische Konsequenz wäre demnach: vom Verstehen in der fremden Sprache zur Äußerung (Hunfeld / Neuner 1993: 117, Wolff 2012). Neben dem kommunikativen Handeln („sprechen mit“) kommt also auch dem (Text)Verstehen eine größere Bedeutung zu, literarische Texte werden für den Fremdsprachenunterricht wieder entdeckt, „sprechen über“ wird wichtig (Faistauer 2010: 158).

Die Begriffe *interkulturelles Lernen* und *interkulturelle Kommunikation* (Krumm 1995: 157ff.) werden seit den 1980er Jahren im deutschen Sprachraum in zwei Kontexten verwendet. Es gibt die erziehungswissenschaftlichen Konzepte, die weit über den Sprachunterricht hinausgehen, und die auf die Zweit- und Fremdsprachenvermittlung bezogenen Konzepte.

Die erziehungswissenschaftlichen Konzepte haben interkulturelles Lernen unter dem Motto „Ausländer- und Migrantenpädagogik“ als Lernziel und Unterrichtsprinzip für alle Unterrichtsfächer formuliert. Dabei geht es um die Befähigung zum Lernen und Leben in einer multikulturellen Gesellschaft. Damit hat der interkulturelle Ansatz in den 1980er Jahren die Assimilations- und Integrationskonzepte der 1960er und 1970er Jahre abgelöst, in denen von einer Defizithypothese ausgegangen wurde, die Fremdheit vor allem als Defizit gegenüber der Fremdsprache und -kultur betrachtete, die es im Unterricht zu überwinden galt. Mit der Differenzhypothese wurde dagegen die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Kulturen betont. Ausdrucksformen dieser Ausrichtung sind: Förderung der Muttersprache gleichrangig neben der Zweitsprache sowie der aus der Herkunftskultur mitgebrachten Wertvorstellungen, eine Überprüfung der Lehrpläne und Schulbücher im Hinblick auf Inhalte, die einer solchen Anerkennung von Fremdheit entgegenstehen.

In den 80er Jahren wurden viele Grundsätze und Unterrichtsprinzipien aus der „Auslandspädagogik“ erst in den Unterricht der Zweitsprachen, später auch in die Fremdsprachenvermittlung in einer mehrsprachigen Gesellschaft übernommen. Interkulturelles Lernen im FU sollte Lernende dementsprechend auf interkulturelles Handeln in einer (veränderten) mehrsprachigen Welt vorbereiten und Empathie, kritische Toleranz und die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung entwickeln (Krumm 2003a).

Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf der Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren. Das bedeutet, eine andere Weltanschauung zu verstehen, sich an ein neues kulturelles Umfeld und an sich wandelnde interkulturelle Kommunikations- und Lernstile anzupassen; umfassendes Wissen und Verständnis für (Eigen- und Fremd)Kultur, Respekt für andere Kulturen, kulturübergreifende Empathie, Verstehen des Werts kultureller Vielfalt, Verstehen von Rolle und Wirkung der Kultur und der Wirkung entsprechender situativer, sozialer und historischer Kontexte.

Fremdverstehen ist nicht nur Einfühlung und Analogiebildung, sondern vor allem Dialog. Wenn wir einen anderen verstehen, dann fühlen wir uns nicht als isoliertes Ich in ein anderes isoliertes Ich ein, sondern wir kommunizieren miteinander (Bredella / Christ 1995: 8).

Für den schulischen Fremdsprachenunterricht haben gerade diese Dimensionen des Lernens eine sehr große Wichtigkeit.

Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht zielt darauf, die Rolle der Fremdsprache für die Entwicklung von Selbst- und Fremdbildern bewusst zu nutzen; d. h. durch interkulturelles Lernen gewinnt der Fremdsprachenunterricht seine soziale und pädagogische Dimension zurück (Krumm 1995: 159).

Der Fremdsprachenunterricht kann zur Entwicklung von verschiedenen interkulturellen Kompetenzen einen wichtigen Beitrag leisten, wenn die Fremdheit des Lerners produktiv beim Fremdsprachenlernen eingesetzt und in die Vermittlung von Fremdsprachen einbezogen werden kann.

Interkulturelle Kompetenz ist eine überfachliche Kompetenz. Sie gehört zu den sogenannten Schlüsselkompetenzen, die unabhängig von einer spezifischen Ausbildung in vielen Berufen gefordert werden (Erll / Gymnich 2007). Interkulturelle Kompetenz entwickelt sich mit jeder neuen interkulturellen Begegnung, bei der Menschen aus verschiedenen Kulturen miteinander kommunizieren. Sie kann nur gelingen, wenn uns bewusst wird, dass ein erfolgreicher Umgang mit Angehörigen anderer Kulturen spezifische Einstellungen und Fähigkeiten erfordert.

Die Weiterentwicklung vom kommunikativen zum interkulturellen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik hat den Begriff *Kultur* in den Mittelpunkt gerückt. Der Begriff erlebte in den letzten Jahrzehnten einen Definitionswandel (Ehlich 1994, Krusche 1995). Interkulturelle Kompetenz basiert auf einem prozessualen Kulturbegriff:

Kultur ist dynamisch, d. h. sie bezieht sich nicht nur auf fertige Produkte, sondern immer auch auf den Prozess der Kultivierung; Kultur ist ständig im Fluss, sie ist historisch entstanden und entwickelt sich weiter (Altmayer 1997a: 8).

Kultur wird stärker vom Subjekt aus, d. h. vom einzelnen Lerner in Fremdsprachenunterrichtsprozessen bzw. vom einzelnen Angehörigen einer Kultur aus betrachtet. Als eines der Lernziele in einem Fremdsprachenunterricht, der zum Fremdverstehen anleiten will, kann man daher die Einübung in eine perspektivistische Betrachtung bezeichnen. Dies bedeutet den Versuch, die Perspektive der jeweils anderen nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern sie bis zu einem gewissen Grad zu übernehmen (Christ 1996: 4).

Wir lernen die Fremdsprache, um mit dem Fremden in einen Dialog zu treten und ihn dadurch verstehen zu können. Interkulturelles Lernen soll die Lernenden dazu befähigen, sich in einer anderen Kultur besser zu orientieren. Dabei spielt die Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse in einer kulturvergleichenden und kul-

turrelativierenden Betrachtungsweise eine wichtige Rolle. Interkulturelle Landeskunde bedeutet Sensibilisierung für fremde Kulturen, Sichtbarmachung und Abbau von Vorurteilen und Klischees sowie die Entwicklung kritischer Toleranz gegenüber anderen Kulturen (Altmayer 1997b, Seiji / Vámos 2011).

Der interkulturelle Ansatz erweiterte den Begriff der *Kommunikativen Landeskunde*. Als integraler Bestandteil des Unterrichts verschafft er nicht nur die Übungsmöglichkeit der authentischen Konversation. Durch die inhaltliche Konfrontation mit der Fremde soll an die kulturellen Unterschiede angeknüpft werden, um Vorurteile und Stereotypenmuster abzubauen. Interkulturelle Landeskundevermittlung („ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“) bedeutet statt Faktenvermittlung eine aktive Auseinandersetzung mit fremden Kulturen. Dabei spielen die Aktivitäten der Lernenden von der Auswahl der Materialien bis zur Gestaltung des Unterrichts eine entscheidende Rolle. Die Materialien sollen authentisch sein, d. h. die Welt in ihrer Komplexität darstellen, bei den Lernenden Neugier und Lust auf Entdeckungen wecken. Auch historische Themen und Texte sollen ausgewählt und behandelt werden. Die Vielfalt deutschsprachiger Regionen, die sich bei vielen Gemeinsamkeiten auch durch unterschiedliche historische, politische, kulturelle und sprachliche Entwicklung auszeichnen, sollte im Unterricht berücksichtigt werden (Blell / Rust 2012).

Neben im engeren Sinne landeskundlichen Texten spielen beim Fremdverstehen literarische Texte eine besondere Rolle. Mithilfe von Literatur können nämlich die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und von subjektiven Einstellungen bewusst gemacht werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, dass sie ästhetisch und affektiv ansprechen. Insofern eignet sich Literatur im schulischen Unterricht besonders für die Erreichung von Lernzielen, die über den reinen Spracherwerb hinausweisen und zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden beitragen (s. Kapitel 3).

2.1.2 Widersprüche, Probleme und neue Wege im heutigen DaF-Unterricht

Wie der Fremdsprachenunterricht allgemein, erlebt heute der DaF-Unterricht wieder einen Wandel, er befindet sich im Kontext der Standardisierungsversuche, die sich zum Ziel setzen, Leistungen zu objektivieren und zu messen und sie auf diese Weise vergleichbar zu machen. Das wichtigste Dokument in diesem Bereich ist der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen“ (GER), auf den Bezug genommen wird. Das ist ein Dokument, das als Grundlage für die Entwicklung von nationalen Grundlehrplänen gilt.

Der GER versteht sich als ein Instrument zur Förderung des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen, und zwar einmal auf der Ebene des Aufbaus einer individuellen Kommunikationsfähigkeit und zum andern auf der Ebene der Förderung von Mehrsprachigkeit in Europa. Obwohl dieses wichtige gesellschafts-, kultur- und sprachenpolitische Ziel ausdrücklich anerkannt werden wird, bleibt der Referenzrahmen in seinen Ausführungen

weit davon entfernt, die Spezifik der individuellen wie der nationalen Mehrsprachigkeit angemessen zu beschreiben und in ein kohärentes Kompetenzmodell zu überführen (Zydati 2005: 53).

In dieser Situation ist es kein Wunder, dass die kommunikative Kompetenz, zu deren Kern eine pädagogische Orientierung gehört, wieder ins Blickfeld der fachdidaktischen Diskussionen gerückt ist (Legutke 2008, Bausch / Burwitz-Melzer / Königs / Krumm 2009).

Der Unterricht findet heute in einer Welt statt, für die Globalisierung, Internationalisierung und Multikulturalität charakteristisch sind. Bei der Kommunikation, beim Austausch wird eine ausgeprägte kommunikative Kompetenz verlangt, die die interkulturelle Kompetenz als einen wichtigen Bestandteil beinhaltet. Nur eine pädagogische Orientierung kann diesen Erfordernissen gerecht werden. Voraussetzung ist, dass die Verschiedenheit der Lernenden, die Besonderheiten der Kommunikationsweise über Grenzen hinweg ernst genommen und berücksichtigt werden. Wie die Praxis zeigt, ist gerade wieder diese Dimension des Lernens verloren gegangen und dabei ein Widerspruch zwischen Anspruch und Realität entstanden:

Einerseits will man nicht auf Bildungsziele verzichten, und andererseits will man nur zulassen, was mit Hilfe von Testverfahren outputorientiert erfasst werden kann (Bredella 2009: 26).

Wo bleibt die Verwirklichung der Idee von der Entwicklung der Mündigkeit der Lernenden im Sinne von Piépho im Zeitalter der Standardisierung? Erst sind Ziele auch für die inhaltliche Dimension festzulegen, bevor Standards entwickelt werden können. Diese letzteren sollen nicht nur auf rein sprachliche Fertigkeiten abzielen, sondern auch auf mit diesen verbundene Wissens- und Verstehenskomponenten (Krumm 2009: 105). Krumm weist des Weiteren auf eine Gefahr hin:

Die Engführung der Bildungsstandards, die sich letzten Endes als Prüfungsorientierung in neuem Gewand entpuppt, die keinen Raum für persönliche Erfahrungsentfaltung lässt, wird langfristig dem Fremdsprachenunterricht eher schaden, weil sie sich nicht an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert. Besser wäre es, Standards konsequent tatsächlich als Mindeststandards zu formulieren und bewusst Freiraum für dynamische Kompetenzen, für individuelle Schwerpunktsetzungen und Erfahrungsgewinn zu schaffen (Krumm 2009: 110).

Noch ist offen, wie dieser Widerspruch zwischen den gegenwärtigen didaktischen Ansätzen in Zukunft aufgelöst werden kann, es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass dem Lehrer bei der Umsetzung dieser didaktischen Ansätze weiterhin eine Schlüsselfunktion mit anderem Rollenverständnis zukommt. Gerade deshalb spielt die Ausbildung der DaF-Lehrpersonen in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle (Bausch / Christ / Königs / Krumm 2003).

Als Folge der Globalisierung und Internationalisierung vollzieht sich der heutige DaF-Unterricht in einem Kontext, in dem sich Englisch als Lingua franca sowohl im Alltag, als auch in den Wissenschaften durchgesetzt und eine allgemeine

Anerkennung und Akzeptanz gefunden hat. Die Rahmenbedingungen für den fremdsprachlichen Deutschunterricht haben sich grundsätzlich geändert und neue Aufgaben ergeben.

Die wichtigste Frage lautet: Wie kann der fremdsprachliche Deutschunterricht zukünftig attraktiv gestaltet werden, um neue Lernende anzuziehen, wenn viele denken, dass die Beherrschung der englischen Sprache die Kenntnis anderer Sprachen überflüssig macht? Der fremdsprachliche Deutschunterricht muss sich dieser Entwicklung anpassen und in diesem Rahmen seinen Platz finden.

Ein wichtiges Ereignis in diesem Prozess stellt das „Jahr der Sprachen“ 2001 dar. Die Durchführung des „Jahres der Sprachen“ wurde vor allem durch ein wichtiges historisches Ereignis, nämlich durch den Fall des Eisernen Vorhangs und die dadurch ermöglichte Überwindung der Teilung Europas und Deutschlands angeregt. Diese neue politische Situation brachte Fragen zum Vorschein, die früher nicht thematisiert wurden.

Die Veranstaltung „Jahr der Sprachen“ setzte sich zum Ziel, die Bedeutung der Mehrsprachigkeit als europäisches kulturelles Erbe zu deklarieren und alle Verantwortlichen aufzurufen, diese Tradition zu erhalten sowie die Bedingungen für die Pflege der Mehrsprachigkeit zu schaffen. Im Mittelpunkt des Europäischen Jahres der Sprachen stand das Konzept des dreisprachigen Bürgers, der außer seiner Muttersprache und Englisch auch noch einer dritten, nach Möglichkeit einer Nachbarnsprache mächtig ist. In den mittel- und osteuropäischen Ländern, so auch in Ungarn, besteht aber die Gefahr, dass diese dritte Sprache, die in dieser Region eher eine andere große Sprache (Deutsch, Französisch, Spanisch, Italienisch usw.) sein sollte, neben dem Englischen überhaupt nicht mehr zum Zuge kommt, obwohl eine Mehrsprachigkeit (nicht nur Zweisprachigkeit) durchaus zu fördern wäre. Ein Lösungsansatz könnte sein, dass die Schüler als erste Fremdsprache nicht Englisch, sondern eine andere Sprache wählen und als verbindliche zweite Fremdsprache Englisch lernen.

Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist für die deutsche Sprache von elementarer Bedeutung, deshalb muss der fremdsprachliche Deutschunterricht seinen Platz und seine Identität in einem mehrsprachigen Kontext finden. Er muss die Förderung der Mehrsprachigkeit als Chance wahrnehmen und als Kulturlernen einen Beitrag zur Mehrsprachigkeit leisten. Diese Aufgabe verlangt ein Umdenken bei allen Akteuren (Hufeisen / Marx 2007).

Die Veranstaltung „Das Jahr der Sprachen“ gipfelte, was das Fach DaF betrifft, in der XII. Internationalen Tagung für die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer aus aller Welt. Sie wurde durch den Internationalen Deutschlehrerverband (IDV) vom 30. Juli bis 4. August 2001 in Luzern in der Schweiz unter dem Motto: „mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch“ organisiert.⁴ Die XII. IDT hat eine beson-

⁴ Die Auflistung von Thesepapieren aus 18 Sektionen findet sich im Anhang 3.

dere Bedeutung in der Geschichte von DaF als Fremdsprachenunterricht und kann als ein Wendepunkt angesehen werden. Die Teilnehmenden haben dabei grundsätzliche Fragen der Mehrsprachigkeit sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Welt erörtert. Fremdsprachen sollten zukünftig nicht als isolierte Schulfächer betrachtet und unterrichtet werden, sondern unter dem Motto der Mehrsprachigkeit. Dieses Ziel verlangt natürlich eine neue Sichtweise, auf die Lehrende schon während ihrer Ausbildungszeit vorbereitet werden müssten.

In den letzten Jahren zeichnen sich generell im Bereich von DaF zwei neue Entwicklungstendenzen ab, die die institutionellen Rahmenbedingungen des Faches betreffen und zu einer Gewichtsverschiebung der Aufgabenbereiche führen. Der Bologna-Prozess löste eine Internationalisierung im Hochschulwesen aus. Für das Fach ist diese Entwicklung aus zwei Aspekten interessant. Einerseits ist die Zahl der internationalen Studierenden, die an einer deutschsprachigen Universität studieren wollen, angestiegen. Hier entstehen neue Arbeitsfelder für das Fach, die Studierenden brauchen eine entsprechende sprachliche Vorbereitung für ein Studium an einer deutschen Universität unter besonderer Berücksichtigung der Wissenschaftssprache Deutsch. In nichtdeutschsprachigen Ländern dagegen, z. B. in den MOE-Ländern, in denen der Deutschunterricht auf große Traditionen zurückblicken kann, ist das Interesse im schulischen Bereich für Deutsch stark zurückgegangen, während das Interesse an Deutsch als Fremdsprache in der außerschulischen Bildung zugenommen hat. Diese Entwicklungen fordern Analysen, Forschungen und eine Umgestaltung der Ausbildung.

Während sich im deutschsprachigen Raum das Fach in Forschung und Lehre zunehmend dem schulischen Bereich zuwenden muss, geht die Entwicklung in nichtdeutschsprachigen Ländern teilweise in die entgegengesetzte Richtung: Rückgang des Deutschunterrichts in der Schule, Zunahme der Nachfrage durch erwachsene Lernende. Das erfordert auch hier Umorientierungen sowohl in der Forschung als auch in der Ausbildung (Krumm u. a. 2010: 17).

Es gibt daneben auch ganz neue Wege, wie das sogenannte PASCH-Programm der deutschen Bundesregierung.⁵ Im Rahmen dieses Programms ist ein internationales Netzwerk von Schulen entstanden, in denen ein Deutschunterricht auf hohem Niveau durchgeführt wird. Die Bedeutung dieses Projekts geht weit über die Grenzen des Deutschunterrichts hinaus, es fördert die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, trägt zum Fremdverstehen bei, öffnet Teilnehmenden aus verschiedenen Ländern die Möglichkeit, Mehrsprachigkeit zu erleben. Der reflektierte Umgang mit den Erfahrungen an diesen Schulen kann den Deutschunterricht auch an anderen Institutionen beleben und anregen.

⁵ Näher dargestellt bei <http://www.pasch-net.de/udi/deindex.htm>.

2.2 DaF als wissenschaftliche Disziplin

Das wissenschaftliche Fach DaF hat sich gegen DaF als Sprachlehre erst in den letzten 30 Jahren in einem spannenden Entwicklungs- und Änderungsprozess durchgesetzt und etabliert. In diesem Prozess hat DaF viele verschiedene Facetten und Aspekte integriert

Nicht ein eindeutiges, durch zunehmende Restriktion und damit durch immer intensivere Ausschlussprozesse gewonnenes Objekt liegt dem Fach DaF zugrunde. Nicht eine exklusive disziplinäre Methodik konstruiert es. Vielmehr trägt es die Geburtszeichen seiner unterschiedlichen Entstehungsbedingungen hochgradig und bis heute offen zutage (Ehlich 2007: 19).

Als wissenschaftliches Fach hat Deutsch als Fremdsprache unterschiedliche Ausrichtungen, verschiedene Bezeichnungen wie DaF, DaZ, Interkulturelle Germanistik, Ausländer- oder Migrationspädagogik, Interkulturelle Kommunikation etc. und kommt in verschiedenen Kontexten (in der germanistischen und allgemeinen Sprachwissenschaft, innerhalb der Literaturwissenschaft, im Rahmen von Sprachlehrforschung, Fremdsprachendidaktik und in der Erziehungswissenschaft) vor (Götze u. a. 2010: 19 ff.).

2.2.1 Entstehung und Entwicklung einer neuen Disziplin

Wenn von den Anfängen des wissenschaftlichen Faches DaF die Rede ist, werden zwei Institute immer erwähnt, die durch ihre ersten Anstöße für das Fach maßgeblich zu seiner Etablierung beigetragen haben. Das waren das Herder-Institut in Leipzig in der DDR und das Institut für Deutsch als Fremdsprache an der LMU in München in der BRD. Das letztere hatte seinen Vorläufer in Heidelberg, wo bereits 1976 unter der Bezeichnung „Deutsch als Fremdsprache“ ein Magisterstudiengang eingerichtet wurde, der allerdings nur Nicht-Muttersprachler zu Deutschlehrern ausbildete.

Das Herder-Institut wurde 1956 für das Ausländerstudium an der damaligen Karl-Marx-Universität Leipzig gegründet. Die Lehre des Deutschen als Fremdsprache im Rahmen von Sprachkursen begann am Institut für Ausländerstudium schon 1951. 1961 wurde es in „Herder-Institut“ umbenannt. Seit 1964 wird die Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“, die bis heute zu den bedeutendsten DaF-Zeitschriften zählt und das Fach maßgebend prägt, am Herder-Institut herausgegeben. 1968 wurde der erste Lehrstuhl für DaF unter der Leitung von Gerhard Helbig am Herder-Institut eingerichtet. Helbig als Sprachwissenschaftler erkannte die Möglichkeit, den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache wissenschaftlich zu fundieren, und legte damit die Grundlage für ein neues Fach. Nach der Wiedervereinigung von Deutschland wurden die Rahmenbedingungen für das Herder-Institut und für seine Tätigkeit optimiert.