

# Sprache und kulturelle Bildung

Perspektiven für eine reflexive Lehrerinnen- und  
Lehrerbildung und einen heterogenitätssensiblen Unterricht

hg. von Katharina Beuter, Adrianna Hlukhovich,  
Benjamin Bauer, Konstantin Lindner und Sabine Vogt



University  
of Bamberg  
Press



## **9** Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung

# Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Herausgegeben vom Zentrum für Lehrerinnen-  
und Lehrerbildung Bamberg (ZLB)

Band 9

# Sprache und kulturelle Bildung

Perspektiven für eine reflexive Lehrerinnen- und  
Lehrerbildung und einen heterogenitätssensiblen Unterricht

Herausgegeben von Katharina Beuter, Adrianna Hlukhovich,  
Benjamin Bauer, Konstantin Lindner und Sabine Vogt

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1615 gefördert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de/>) der Universitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC-BY.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

Herstellung und Druck: Digital Print Group, Nürnberg  
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press  
Umschlagfoto: © Ludwig Hagelstein

© University of Bamberg Press, Bamberg 2019  
<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 1866-9468  
ISBN: 978-3-86309-684-7 (Druckausgabe)  
eISBN: 978-3-86309-685-4 (Online-Ausgabe)  
URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-555694  
DOI: <http://dx.doi.org/10.20378/irbo-55569>

## Vorwort

Der vorliegende Sammelband ist der zweite von mehreren, in loser Folge erscheinenden Bänden, in denen die Erträge des Projektes KulturPLUS publiziert werden. »KulturPLUS: Kulturbezogene Lehrerbildung« ist ein Teilprojekt des im Rahmen der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« geförderten Großprojektes »WegE: Wegweisende Lehrerbildung« an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. WegE entwickelt seit 2016 die Kommunikation und fachliche Zusammenarbeit zwischen den Wissenschaften sowie den Lehramtsbildungs- und Beratungsangeboten der Universität Bamberg und der Schulpraxis systematisch weiter. KulturPLUS ist dabei schwerpunktmäßig in den geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern verankert.

KulturPLUS schafft unter anderem Lehr- und Fortbildungsangebote für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer, in denen sich diese Kompetenzen im Hinblick auf verschiedenste Herausforderungen kultureller Vielfalt aneignen können. Denn die hohe Relevanz geistes- und kulturwissenschaftlicher Zugänge für die Deutung von Welt, für die Entfaltung von Kommunikations- und Handlungskompetenzen sowie für die kulturelle Weiterentwicklung ist unbestritten: Individuen und Gesellschaft sind unter anderem hinsichtlich ihrer Selbstverortung und Entwicklung darauf angewiesen. Ein wichtiger Bestandteil dieses Lehr- und Fortbildungsangebotes sind die von KulturPLUS ausgerichteten Ringvorlesungen und Thementage, die sich als ein interdisziplinäres Forum und Experimentierfeld verstehen, um die Möglichkeiten von geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern im Hinblick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auszuloten. Dabei steht die Verzahnung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften einerseits sowie von Wissenschaft und schulischer Praxis andererseits im Fokus: So werden Studierenden, Lehrkräften und Dozierenden vielfältige Impulse angeboten, um Herausforderungen und Optionen kultureller Bildung in Schule und Unterricht zu diskutieren.



# Inhaltsverzeichnis

|                  |   |
|------------------|---|
| Einleitung ..... | 9 |
|------------------|---|

## Grundlegende Klärungen

*Katharina Beuter*

|                                                                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Sprachen vermitteln, Welten sichten. Konzeptionalisierungen<br>und Zusammenhänge von Sprache und Kultur<br>in Bildungskontexten ..... | 15 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Ulf Abraham*

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| Sprache(n) in kulturanthropologischer<br>und sprachdidaktischer Sicht ..... | 35 |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|

## Unterrichtsfachbezogene Reflexionen

*Kerstin Göbel*

|                                                          |    |
|----------------------------------------------------------|----|
| Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht ..... | 51 |
|----------------------------------------------------------|----|

*Gabriele Knappe und Astrid Alvarado-Sieg*

|                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Englisch ist ein europäischer Mix.<br>Vom Mehrwert des historischen Blicks in der Schule ..... | 79 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Sandra Birzer und Daniela Mayer*

|                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher<br>im Russischunterricht ..... | 121 |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|

*Markus Schauer*

|                                               |     |
|-----------------------------------------------|-----|
| Klasse Klassik. Latein im Klassenzimmer ..... | 169 |
|-----------------------------------------------|-----|

*Julia Schlüter*

Variante oder Fehler? Der Beitrag der englischen  
Korpuslinguistik zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung ..... 185

*Josef Memminger*

Schreiben im Geschichtsunterricht im Spannungsfeld  
von Kreativität, Kompetenzorientierung und Leistungsmessung ..... 225

## **Multiperspektivische Anregungen**

*Markus Dormann*

Unterrichtskonflikte?! Wertschätzende Kommunikation  
als kommunikativer Lösungsansatz ..... 245

*Susanne Borgwaldt*

»A. zeigte große Anstrengungsbereitschaft ...« Sprachliche Charak-  
teristika verbaler Leistungsbeurteilungen in der Grundschule ..... 259

*Theresa Strätz*

Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten erkennen und den  
Kontext Schule nutzen. Impulse aus der Klinischen Linguistik ..... 277

Herausgeberinnen und Herausgeber ..... 301

Autorinnen und Autoren ..... 303

## Einleitung

Der Mensch ist ein sprachliches Wesen: Über Sprache macht er sich die Welt zu Eigen – im Bezeichnen, im Reflektieren, im Kommunizieren, im Handeln. Über Sprache eignen sich Individuen Welten an, die ihnen nicht unmittelbar oder nicht aus ihren eigenen Erfahrungen konstruiert sind. Vielmehr bekommen sie durch sprachlich Übermitteltes – ob mündlich, zeichenhaft oder schriftlich – z. B. einen Zugriff auf Überliefertes aus anderen Zeiten und Räumen oder auf die Gedankenwelten ihres Gegenübers. Sprache befähigt Menschen überdies zu planen, Neues zu entwickeln, sich Vorstellungen von der Zukunft zu machen.

Sprachfähigkeit besitzen alle Menschen, gleichwohl hängt es zum einen von ihren körperlichen und mentalen Fähigkeiten ab, wie sie diese entwickeln, zum anderen insbesondere von ihrem sozialen und kulturellen Umfeld. Letztgenannter Kontext führt dazu, dass sich unterschiedlichste Sprachen in verschiedenen Graden von Standardisierung herausprägen, nicht zuletzt mit eigenen Zeichensystemen, die eine schriftliche Kommunikation zwischen Menschen ermöglichen oder mittels derer Menschen im digitalen Zeitalter Algorithmen entwickeln, die Maschinen dazu bringen, menschliche Kommunikation zu simulieren (oder sogar eigene, von Menschen bisweilen nicht mehr verstehbare Kommunikation zu vollziehen). Sprache lediglich als Subsystem von Kultur zu betrachten, greift jedoch zu kurz. Vielmehr ist es mit Sprache möglich, Kultur zu abstrahieren, auszudrücken und zu vermitteln. Sprache kann Kultur schaffen, mit Sprache kann man Kultur decodieren und in interkulturellen Begegnungen zwischen Kulturen vermitteln. Sprache prägt Kultur und umgekehrt. Beide Kontexte verhalten sich interdependent zueinander und gründen in dynamischen Zeichensystemen mit kollektiven Komponenten sowie sozialem Potenzial: Sie sind konstruiert, aushandelbar, anpassungsfähig usw.

Diese exemplarischen Skizzierungen zu Sprache und Kultur geben einen Eindruck davon, dass ein reflexiver Umgang damit für jedes Indi-

viduum bedeutsam ist – insbesondere in einer zunehmend globalisierten und zugleich lokal heterogener werdenden Welt. Ohne entsprechende kulturbezogene Sprachkompetenzen ist bspw. die Teilhabe an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Gestaltungsprozessen begrenzt, sind Mechanismen des Hinterfragens einseitiger sowie machtausübender Informationen und in der Folge ein emanzipiertes Subjektsein nur bedingt möglich, bieten sich weniger Chancen zur Interaktion. Nicht zuletzt aus diesen Gründen zählt die Förderung von Sprachkompetenz zu einem grundlegenden Moment von Schule und Unterricht, und zwar nicht nur in Fächern, die explizit (Fremd-)Sprachen thematisieren. Um dieser elementaren Anforderung gerecht werden und Schülerinnen sowie Schülern angemessen-produktive Denkanstöße oder Lern-Angebote offerieren zu können, müssen sich (zukünftige) Lehrkräfte entsprechende Wissensbestände und damit verknüpfte Kompetenzen aneignen.

Deshalb gilt es zu überlegen, wie der Zusammenhang von Sprache und Kultur(en) als elementarer Reflexionskontext einer zukunftsfähigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung berücksichtigt werden kann. Dabei stehen nicht primär Fremdsprachenkompetenzen im Vordergrund, sondern zunächst basale und reflexive Fähigkeiten in Bezug auf Sprache und Kultur(en). Deren Bedeutsamkeit zeigt sich insbesondere daran, dass in verschiedenen gesellschaftlichen und auch unterrichtlichen Zusammenhängen bspw. Vorstellungen von eindeutig abgrenzbaren Sprache-Kultur-Nation-Einheiten prägend sind. Derartige Abgrenzungen lassen jedoch wenig Raum für die beobachtbare Hybridität und Fluidität von Sprache und Kultur sowie für die damit einhergehende Innovationsfähigkeit abseits von statischen Systemen – eine gerade angesichts voranschreitender Heterogenität und Diversität zentrale Bildungsherausforderung. Entsprechend bedarf es einer Stärkung multiperspektivischer Ansätze im Gefüge von Sprache und Kultur, insofern bspw. einerseits Mehrsprachigkeit als Chance unterrichtlicher Settings deutlicher profiliert wird oder andererseits sprachreflexive Bestandteile verstärkt zur Geltung gebracht werden. Dabei gilt es unter anderem auch stärker als bisher Sprache als kontextabhängiges und -prägendes Phänomen wahrzunehmen und bildungsbezogene Potenziale entsprechender sozio-pragmatischer Ansätze auszuloten.

An der Universität Bamberg werden diese lehrerinnen- und lehrerbildungsbezogenen Herausforderungen unter anderem im Rahmen des Projekts KulturPLUS<sup>1</sup> multi-, inter- und transdisziplinär bearbeitet, indem verschiedene Geistes- und Kultur- sowie Bildungswissenschaften ihre fachliche Expertise zur Verfügung stellen. Lehramtsstudierende erhalten zum Beispiel – unabhängig von ihrer Fächerkombination – in interdisziplinären Grundlagenmodulen *Kulturelle Bildung* sowie im Rahmen fächerübergreifender Ringvorlesungen oder Thementage die Möglichkeit, sich in »fachfremden« Lehrveranstaltungen Mehrperspektivität anzueignen sowie dabei kennengelernte Ansätze mit ihren epistemischen Überzeugungen in Beziehung zu setzen und zu bearbeiten. Dabei treten (Lehramts-)Studierende, Dozierende und praktizierende Lehrkräfte verschiedener Fächer in einen facettenreichen Dialog über kulturelle Vielfalt und einen angemessenen Umgang damit in Bildungskontexten. Aus der KulturPLUS-Ringvorlesung »Sprachen vermitteln«, die im WS 2017/18 stattgefunden hat, ist die Mehrzahl der Beiträge dieses Sammelbands hervorgegangen.

Unser großer Dank gebührt den Autorinnen und Autoren der Beiträge des vorliegenden Sammelbandes. Wir freuen uns sehr darüber, dass der Band in die Schriftenreihe »Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung« aufgenommen worden ist. So können die Erträge von KulturPLUS einer breiten Öffentlichkeit vorgestellt und damit ein Beitrag zur Profilierung kulturbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung geleistet werden. Unserer studentischen Hilfskraft Alisha Bleicher danken wir sehr für die zuverlässige Unterstützung bei der Arbeit am Layout.

*Katharina Beuter, Adrianna Hlukhovych, Benjamin Bauer,  
Konstantin Lindner und Sabine Vogt*

---

<sup>1</sup> KulturPLUS ist ein Teilprojekt von WegE, das an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1615 gefördert wird.



# Grundlegende Klärungen



# Sprachen vermitteln, Welten sichten

## Konzeptualisierungen und Zusammenhänge von Sprache und Kultur in Bildungskontexten

Katharina Beuter

### 1 Einführung

»Moin!«, »Grüß Sie Gott!« oder »Hi du!« – Mit Begrüßungen nehmen wir Kontakt zu anderen Menschen auf und übermitteln kontextbezogene Beziehungsbotschaften. Gleichzeitig öffnen wir jedoch mit der Wahl sprachlicher (und nicht-sprachlicher) Mittel auch ein Fenster zu unserer kulturellen Identität: Woher kommen wir? Was ist uns wichtig? Mit wem fühlen wir uns verbunden? Sprache, Werte, Weltsicht und Kultur scheinen in einem engen wechselseitigen Verhältnis zu stehen. Wie aber sieht diese Beziehung konkret aus? Ist Sprache als ein begrenzendes und begrenztes »kulturelles Gefängnis« anzusehen? Fungiert sie als Teilmenge, als Linse, vielleicht als Spiegel von Kultur? Und welche Konsequenzen hat all dies für die Vermittlung von Sprachen?

Der vorliegende Artikel<sup>1</sup> beginnt mit einer Annäherung an die zentralen Konzepte *Kultur* und *Sprache*, nimmt die wechselseitige Bedingtheit von Sprache und Kultur unter Berücksichtigung historischer wie zeitgenössischer Diskurse genauer unter die Lupe und leitet daraus Überlegungen für Bildungskontexte ab.

---

<sup>1</sup> Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1615 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

## 2 Sprache, Kultur, Bildungszusammenhänge

### 2.1 Begriffsklärungen

Will man sich zunächst dem komplexen Verhältnis von Sprache und Kultur nähern, erscheint eine Klärung beider Begriffe unabdingbar. Ideengeschichtlich lässt sich ein grundlegender Wandel von essentialistisch-normativen hin zu semiotisch-konstruktivistischen Kultur- und Sprachverständnissen beobachten.<sup>2</sup> Im begrenzten Rahmen des vorliegenden Beitrags kann hier lediglich ein fokussierter Einblick in die Begriffsdiskurse vermittelt werden.<sup>3</sup>

Der Begriff *Kultur* geht zurück auf das lateinische Nomen *cultura*, was so viel bedeutet wie »Bearbeitung, Pflege, Ackerbau«. Gemeint ist in Abgrenzung zur Natur also im weitesten Sinne alles Menschgemachte. Der Duden definiert *Kultur* u. a. als »Gesamtheit der von einer bestimmten Gemeinschaft auf einem bestimmten Gebiet während einer bestimmten Epoche geschaffenen, charakteristischen geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen«<sup>4</sup> und hebt damit eine gemeinschaftsstiftende, zugleich jedoch Abgrenzungspotential beinhaltende Komponente von Kultur hervor. Der zeitgenössische wissenschaftliche Diskurs rekurriert insbesondere auf semiotisch geprägte Kulturverständnisse, die Kultur mit Clifford Geertz verstehen als ein symbolgetragenes und kohärenzstiftendes »Bedeutungsgewebe«, »an historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which men communicate, perpetuate, and develop their knowledge about and attitudes towards life«<sup>5</sup>. In der Charakterisierung von Kulturen als »fluid, malleable, subjective constructs«<sup>6</sup>, also als »nicht fest umrissene, formbare, subjektive Konstrukte«, erfährt der semiotische Kulturbegriff eine konstruktivistische Erweiterung.

Entsprechende Parallelen finden sich in Definitionen des Sprachbegriffs. Erneut hebt der Duden raumzeitlich verortete kollektive Kompo-

---

<sup>2</sup> Vgl. Frank (2015, 493).

<sup>3</sup> Weitere Facetten des Kultur- und Sprachbegriffs, die hier nur angerissen werden können oder unberücksichtigt bleiben müssen, finden sich in umfassenderen Ausführungen u. a. in Moebius & Quadflieg (2011); Salzmann (2007); Sharifian (2015a).

<sup>4</sup> Dudenredaktion (o. J., »Kultur«).

<sup>5</sup> Geertz (1973, 89).

<sup>6</sup> Dervin & Liddicoat (2013, 8).

nenten hervor, wenn er Sprache beschreibt als »(historisch entstandenes und sich entwickelndes) System von Zeichen und Regeln, das einer Sprachgemeinschaft als Verständigungsmittel dient«<sup>7</sup>. In der Linguistik werden je nach Ausrichtung Teilaspekte dieser Definition in den Vordergrund gerückt: Während die Transformationsgrammatik beispielsweise mit einem stark regelbetonten Sprachbegriff operiert<sup>8</sup>, betrachten Semiotiker und Ethnolinguisten Sprache vorrangig als Zeichen- und Symbolsystem<sup>9</sup>. Die Angewandte Sprachwissenschaft betont die funktionalen Komponenten von Sprache als Medium zur »creation, communication and interpretation of meanings«<sup>10</sup> und kommt damit einem bedeutungsorientierten Kulturbegriff sehr nah. Jüngste soziolinguistische Ansätze schließlich konzipieren Sprache im Rahmen der Komplexitätstheorie als komplexes adaptives System (CAS)<sup>11</sup>, aufgrund ständiger situativer Anpassungen notwendigerweise „variable, continually in flux, complex and endlessly emergent“<sup>12</sup>.

## 2.2 Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur

Die Schnittmengen von Sprache und Kultur als jeweils menschen-spezifischen, bedeutungstragenden Zeichensystemen mit gruppenstiftendem Charakter sind also nicht zu übersehen. Sprache allein als Teilmenge von Kultur anzusehen, greift zu kurz: Vielmehr dient Sprache als Ausdruck und Vermittlerin von Kultur, kann Kultur aber auch schaffen, zur Deutung derselben herangezogen werden und zwischen Kulturen mit-teln. Dabei ist Sprache kulturgeprägt und kulturprägend gleichermaßen.

In der Folge der Bildung von Nationalstaaten war insbesondere das europäische Denken lange Zeit von separatistisch-deterministischen Vorstellungen über klar definierbare Sprach-Kultur-Einheiten geprägt. Erst seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts erfahren diese Ansätze zunehmend eine paradigmatische Erweiterung um Konzepte, die die Hybridität und Fluidität von Kultur und Sprache in den Vordergrund

---

<sup>7</sup> Dudenredaktion (o. J., »Sprache«).

<sup>8</sup> Vgl. Chomsky (1957, 11) sowie 2.2.3.

<sup>9</sup> Vgl. Saussure (2001, 76ff) und Sapir (1921, 17) sowie 2.2.3.

<sup>10</sup> Dervin & Liddicoat (2013, 11).

<sup>11</sup> Vgl. Larsen-Freeman (2018, 51) und 2.2.3.

<sup>12</sup> Seidlhofer (2018, 85).

rücken. Die folgenden Darstellungen zeichnen den diachronen Diskurs zum Verhältnis zwischen Kultur und Sprache der letzten 200 Jahre im Zeitraffer nach.

### 2.2.1 Sprach-Kultur-Einheiten

In der Folge der Aufklärung dominierte bis ins späte 18. Jahrhundert ein von bürgerlichen Werten geprägter normativer Kulturbegriff das europäische Denken. Ein plurales und dehierarchisches Differenzkonzept von in sich mehr oder weniger homogenen Kulturen, die eine enge Einheit mit jeweiligen Volkssprachen bildeten und als einende Elemente eine zentrale Rolle im Selbstverständnis von Nationen bildeten, formulierte erstmals Johann Gottfried Herder in seinem Kugelmodell<sup>13</sup>. Volksseele und Volkssprache eines klar umgrenzbaren Volkes schienen in der Romantik vollends miteinander zu verschmelzen.

Der Sprachforscher und Bildungsreformer Wilhelm von Humboldt entwickelte im frühen 19. Jahrhundert diese Überlegungen zu Sprach-Kultur-Einheiten weiter und zeigte sich dabei auch an psychologischen Aspekten interessiert – ein Interesse, das viele Sprach-Kultur-Forschende des 20. Jahrhunderts teilen sollten. So vertrat Humboldt die Ansicht, dass eine bestimmte Sprache die Gedanken ihrer Sprecherinnen und Sprecher auf ganz eigene Art und Weise zu prägen vermöchte, da jeder Sprache zugleich eine bestimmte Weltsicht zu Eigen sei. »Die Sprache«, so Humboldt, »ist gleichsam die äußere Erscheinung des Geistes der Völker; ihre Sprache ist ihr Geist und ihr Geist ihre Sprache, man kann sie beide nie identisch genug denken«<sup>14</sup>. Das zugrundeliegende Kulturverständnis ist auch hier ein essentialistisches und separatistisches, in welchem Sprache, Nation, Kultur und Weltsicht eine Einheit bilden. Das legt gleichzeitig den Umkehrschluss nahe, den der österreichisch-britische Philosoph Ludwig Wittgenstein vor einem Jahrhundert in die bekannt gewordene Aussage goss: »Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt«<sup>15</sup> – ein pessimistisches Statement für Übersetzende und anderweitig sprachlich-kulturelle Grenzgänger und Mittler.

---

<sup>13</sup> Vgl. Herder (1774, 56); zur kritischen Auseinandersetzung mit Herders Kugelmodell und dessen Rezeption bei Welsch vgl. Frey (2018, 159ff).

<sup>14</sup> Humboldt (1836, 37).

<sup>15</sup> Wittgenstein (1921, 246).

Wie Sprache und Geist ineinandergreifen und wie in der Überschreitung sprachlich-kultureller Bezugsrahmen auch Begrenztheiten deutlich werden, lässt sich im Bildungsdiskurs eindrucksvoll am Schulsystem und dessen Begrifflichkeiten veranschaulichen. Der folgende Auszug ist einem Gespräch entnommen, in dem eine 17-jährige deutsche Schülerin (HG) eines Gymnasiums auf Englisch als *Lingua Franca* versucht, einer gleichaltrigen tansanischen Schülerin (HT) das deutsche Schulsystem näherzubringen.

### Textbeispiel 1: Konzepte und Begriffe am Beispiel des deutschen Schulsystems<sup>16</sup>

(Dialogpaar »Hatta« 3, 76–84)<sup>17</sup>

- 76 **HG:** okay. (1) in germany it's li:ke (.) it<sup>18</sup> goes like until (1) ten or eleven? (1) and then: (.) already you reach er: yeah. (.) secondary school.
- 77 **HT:** °(yeah.)° (.)
- 78 **HG:** °so.° but (.) it's not that you (.) have to go to secondary school. (.) (xx) (that there're) two (.) other °(p-)° types of °schools.° (.) erm: (.) which are a bit easier? (.) the the (.) kind of (.) hardest one is <Llde>gymnasium?</Llde>
- 79 **HT:** °okay?°=
- 80 **HG:** =it's called like this. i do@n't° kn- really know. (.) it's kind of odd. (1) in the end it finished with college?
- 81 **HT:** oh.
- 82 **HG:** and an:d (1) the: second one i:s (.) <Llde>realschule?</Llde> it's (i) i don't know how °it (should be) translated but (it)° guess it's like (.) it's like high school?
- 83 **HT:** °o-kay?°

<sup>16</sup> Erläuterung der Transkriptionssymbole im Anhang.

<sup>17</sup> Die Daten wurden im Rahmen eines Forschungsprojektes der Autorin zur transkulturellen Pragmatik im Englischen als *Lingua Franca* (ELF) generiert.

<sup>18</sup> Gemeint ist die deutsche Grundschule.

- 84 **HG:** an:d then is one (.) level down which only has (.) ni:ne years of school? (.) °in: (common in common)° so you're finished when you're like fourteen or fifteen years old? (1) an::d (.) yeah. (.) our school is like the highest one? (.) an::d (.) °yeah. (.) that was it.° (.) do you have (.) these kind of steps as well? [...]

Interessant erscheint hier einerseits der Rückgriff auf die Erstsprache für Konzepte, die in der Zielkultur so nicht existieren (Z.78 *Gymnasium*, Z.82 *Realschule*). Andererseits kommt hier aber auch sehr deutlich eine bestimmte Weltsicht zum Ausdruck, nämlich die Vorstellung von Stufensystemen und Wertigkeiten im Bildungssystem (Z.84 *level down*, *the highest one*, *kind of steps*), die mit der eben nicht ausschließlich sprachlichen Mehrgliedrigkeit im Geist angelegt ist und auch durch neuere Begrifflichkeiten unserer Zeit – Mittelschule, RealschulePLUS und Co – nicht einfach verschwindet.

### 2.2.2 Die Sapir-Whorf-Hypothese

Anfang des 20. Jahrhunderts fand die Sprach-Kultur-Forschung mit dem deutsch-amerikanischen Anthropologen Franz Boas Eingang in den amerikanischen Forschungskontext. Boas überführte den separatistischen in einen vergleichenden Ansatz, indem er Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur am Beispiel indigener amerikanischer Sprachen erforschte und erstmalig bisherigen Konzepten von Rassismus und kultureller Evolution einen Kulturrelativismus entgegenstellte.<sup>19</sup> Er betrachtete Sprachen als Spiegel und zugleich als Teilbereich bestimmter Kulturen, die Anthropologen wichtige Einsichten in die jeweiligen Kulturen vermittelten.<sup>20</sup> Ähnlich wie Humboldt vertrat auch Boas die Auffassung, dass unsere Denkmuster durch Sprachen strukturiert seien und Menschen ihre Umwelt auf der Grundlage ihrer Sprache klassifizierten.

---

<sup>19</sup> Vgl. Boas (1949).

<sup>20</sup> Vgl. Sharifian (2015b, 474f).

Die lange Zeit vorherrschende Selbstverständlichkeit der 1:1-Zuordnung von Kulturen und Sprachen stellte erst der polnisch-amerikanische Anthropologe und Linguist Edward Sapir, selbst Schüler Franz Boas', Ende der 1930er Jahre in Frage und postulierte das Potenzial von Sprachen zur Ausbreitung über verschiedene Kulturreale. Zugleich griff Sapir Humboldts Überlegungen zur Prägekraft von Sprache auf Weltsicht auf und erweiterte diese um eine real-soziale Komponente:

»Human beings [...] are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for their society. [...] The fact of the matter is that the ›real world‹ is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group ... We see and hear and otherwise experience very largely as we do because the language habits of our community predispose certain choices of interpretation«. <sup>21</sup>

Sapirs Schüler Benjamin Whorf, ein Chemieingenieur, der Ethnolinguistik als Hobby betrieb und diese doch sehr nachhaltig beeinflusste, sah insbesondere in grammatikalischen Strukturen einer Sprache wie der Realisierung von Numerus oder Tempus einen Einfluss auf die Weltwahrnehmung ihrer Sprecherinnen und Sprecher. Whorf konzeptualisierte Sprache als »shaper of ideas«<sup>22</sup>, die das menschliche Denken auf je sprachspezifische Weise beeinflusse. Wird diese als Sapir-Whorf-Hypothese bekannt gewordene Annahme als sprachlicher Determinismus aufgefasst, so hat das weitreichende Konsequenzen in Bezug auf (Un-)Möglichkeiten der Mittlung zwischen Sprachen und Kulturen. Zdenek Salzmann erläutert dies wie folgt: »If the worldview and behavior of a people are significantly affected by the structure of the language they speak, and if languages differ in structure, then cross-cultural communication and understanding are likely to be noticeably impaired, if not impossible to achieve.«<sup>23</sup> In der schwachen Form der »sprachlichen Relativität«, nach der es zwar eine Korrelation, nicht aber einen zwingenden Determinismus zwischen Sprache und Weltsicht bzw. zwi-

---

<sup>21</sup> Sapir (1929, 209f).

<sup>22</sup> Whorf (1940, 231).

<sup>23</sup> Salzmann (2007, 55).

schen Sprache und Kultur<sup>24</sup> einer Gesellschaft gibt, bleibt die Sapir-Whorf-Hypothese aber bis heute weitgehend anerkannt.<sup>25</sup>

Diese Überlegungen lassen sich anhand eines Beispiels aus der kontrastiven Linguistik verdeutlichen, in dem es um Zusammenhänge zwischen Sprachen und Gottesvorstellungen im Deutschen und im Swahili geht. In der deutschen Einheitsübersetzung der biblischen Schöpfungsgeschichte heißt es in Genesis 1,27:

»Gott erschuf den Menschen als **sein** Bild, als Bild Gottes erschuf **er** ihn. Männlich und weiblich erschuf er sie.«<sup>26</sup>

Sprachlich gesehen wird durch das maskuline Pronomen *er* sowie den Possessivbegleiter *sein* hier ein Oxymoron kreiert: Beide Ausdrücke beziehen sich grammatikalisch auf das Subjekt *Gott*, das traditionell im Deutschen ein maskulines Geschlecht trägt, dessen Bild jedoch laut Text „[m]ännlich und weiblich“ gleichermaßen ist. Die gewählte sprachliche Zuordnung prägt und verschafft uns zugleich Einblicke in Denkmuster, die Gottesbilder mit Hilfe einer stark genusgeprägten Sprache fragwürdig einengen. Im Swahili andererseits, einer in Ostafrika weit verbreiteten Bantu-Sprache aus der Familie der Niger-Kongo-Sprachen, existiert eine Unterscheidung zwischen männlichem und weiblichem Genus nicht. Hier heißt es:

»**Mungu** akaumba mtu kwa mfano wake, kwa mfano wa **Mungu** alimwumba, mwanamume na mwanamke aliwaumba.«<sup>27</sup>

Auf *Gott* Bezug genommen wird einerseits durch das Nomen *Mungu*, andererseits – geschlechtsneutral – durch das Präfix *a-* als eine menschbezogene Subjektkonkordanz an den Verben. Im Gegensatz zu den meisten indoeuropäischen Sprachen, zu denen das Deutsche zählt, klassifizieren Bantu-Sprachen Nomen nicht nach grammatischem Geschlecht, sondern operieren mit einem Nominalklassensystem, das Nomen mit Hilfe von Präfixen Klassen mit bestimmten Bedeutungsfeldern zuteilt. Das Nomen *Mungu* für *Gott* zählt zur »Pflanzen- oder Baumklasse«, was gerade in der Verbindung mit der menschbezogenen

<sup>24</sup> Salzmann (2007, 57) betrachtet Weltsicht als Teilaspekt der »mentalen Kultur« einer Gesellschaft.

<sup>25</sup> Vgl. z. B. Danesi & Rocci (2009, 140).

<sup>26</sup> Bibel Einheitsübersetzung (Genesis 1,27, eigene Hervorhebungen).

<sup>27</sup> SUV-Bibel (Mwanzo 1,27, eigene Hervorhebungen).

Verbalkonkordanz interessante Auswirkungen auf Gottesbilder haben dürfte.<sup>28</sup>

### 2.2.3 Linguakulturen als adaptive Konstrukte

In den bislang skizzierten Ansätzen zur Erklärung des Zusammenspiels zwischen Sprache und Kultur stand zumeist die Frage im Zentrum, wie Sprache und Sprachen individuelles und kollektives Denken und Handeln prägen und erklären können. Selten jedoch wird die Frage umgekehrt gestellt: Wie können sprachliche Phänomene unter Berücksichtigung von kulturellen Konzepten und Phänomenen erforscht und erklärt werden?

In der strukturalistisch-formalistisch geprägten Linguistik des 20. Jahrhunderts blieb für diese Fragestellung lange Zeit wenig Raum. Anfang des 20. Jahrhunderts führte der Schweizer Linguist und Begründer der Semiotik Ferdinand de Saussure die Begriffstriade *langage*, *langue* und *parole* zur Unterscheidung zwischen Sprachfähigkeit als Teil der genetischen Ausstattung des Menschen (*langage*), konkreten, überindividuellen Sprachsystemen einzelner Sprachen (*langue*) und kontextabhängigem, individuellem Sprachgebrauch (*parole*) ein.<sup>29</sup> Die Hauptaufgabe der Linguistik sah Saussure im Studium der *langue*<sup>30</sup> und lenkte damit den Fokus auf Systemaspekte. Auf der Suche nach sprachlichen Universalien und genetischen Komponenten von Sprache prägte Noam Chomsky mit seiner Universalgrammatik ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Linguistik nachhaltig durch eine naturwissenschaftliche Herangehensweise. Seine kognitivistisch ausgerichtete generative Grammatik ist vorwiegend an Sprache (im Singular) als Teil der Natur des Menschen sowie an kontextunabhängigen inhärenten Sprachsystemen interessiert.<sup>31</sup>

Den Forschungsbereich rund um kontextgeprägten konkreten Sprachgebrauch als Teilbereich und Ausdruck erworbener und tradier-

---

<sup>28</sup> Bezeichnungen für Sprachen übrigens – wie *Kiswahili* oder *Kijerumani* – werden im Swahili durch ihr Präfix der *ki*-Klasse zugeordnet, der »Klasse der Werkzeuge und Gebrauchsgegenstände«. Im Sinne der Sapir-Whorf-Hypothese erlaubt diese Zuordnung einen interessanten Blick auf unseren Untersuchungsgegenstand: *Sprache*.

<sup>29</sup> Vgl. Saussure (2001).

<sup>30</sup> Vgl. Danesi & Rocci (2009, 35).

<sup>31</sup> Vgl. Chomsky (1957).

ter Kultur überlässt die Systemlinguistik im 20. Jahrhundert lange Zeit der Ethnologie, die in den 1960er Jahren mit der Ausdifferenzierung der *Ethnoscience*s zu neuer Blüte gelangt. In ihren semiotisch geprägten Neudefinitionen des Kulturbegriffs greifen Ethnologen, Philosophen und Kulturwissenschaftler wie Clifford Geertz, Roland Barthes und Andreas Reckwitz ihrerseits auf die Zeichentheorie Saussures zurück und vollziehen so gleichermaßen einen »*linguistic turn*« innerhalb der Kulturwissenschaften. Ebenso wie Sprache im Speziellen verstehen sie kulturelle Phänomene im Allgemeinen als »Bedeutungsgewebe«<sup>32</sup>, die einer semiotischen Analyse zugänglich sind.<sup>33</sup> Insbesondere in lexikalischen und semantischen Analysen und Vergleichen von Sprachen sieht die Ethnologie einen Schlüssel zur Beschreibung und Deutung von Kulturen. Dabei kann Sprache als primäres bedeutungstragendes Zeichensystem Kultur niemals neutral mitteln, sondern konstruiert Kultur<sup>34</sup> fortwährend als Teil derselben neu.<sup>35</sup>

Erst dieser durch die Anthropologie eingeläutete grundsätzliche Paradigmenwechsel von essentialistischen Auffassungen von Kultur und Sprache hin zu semiotischen, konstruktivistischen, fluiden und hybriden Modellen eröffnete auch der Linguistik im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts einen neuen umfassenden Zugang zur Erforschung der Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur. Die noch recht junge anglo-amerikanische Strömung der *Cultural Linguistics* um Farzad Sharifian und Gary Palmer beispielsweise baut auf Konzepten der Kognitionswissenschaften auf und versucht auf diese Weise, das vielfach als zu abstrakt bemängelte Kulturkonzept für die Sprachwissenschaften zugänglicher zu machen.<sup>36</sup> Untersucht werden wechselseitige Einflüsse zwischen konkretisierbaren kulturellen Konzeptualisierungen (Schemata, Kategorien, Metaphern) einerseits und Systemaspekten von Sprache (z. B. Morpho-Syntax, Semantik, Pragmatik) andererseits. So sind beispielsweise kulturell geprägte Metaphern lexikalischen Analysen zu-

---

<sup>32</sup> Geertz (2012, 9).

<sup>33</sup> Vgl. Barker (2012, 75): »Indeed, all cultural practices depend on meanings generated by signs. Consequently, culture is said to work ›like a language‹. This makes all cultural practices open to semiotic analysis«.

<sup>34</sup> Im Übrigen auch Wissen; vgl. Barker (2012, 75).

<sup>35</sup> Baker (2011, 198).

<sup>36</sup> Vgl. Palmer (1996), Sharifian (2017).

gänglich: Während die deutsche Metaphorik durch Aussagen wie »Mir ist das Herz in die Hose gerutscht«, »Mit blutet das Herz« oder »Dieser Gruß kommt von Herzen« das Herz als kulturell konstruierten Sitz von Emotionen enthüllt, zeigt Sharifian unter Bezugnahme auf verschiedene Studien, dass im Indonesischen der Leber oder im Tok Pisin<sup>37</sup> dem Bauch diese Funktion zukommt.<sup>38</sup> Sowohl Sprache als auch Kultur werden im Ansatz der *Cultural Linguistics* als komplexe adaptive Systeme (CAS) konzeptualisiert, also als fluide Konstrukte, die kontext- und situationsabhängig veränderbar sind.<sup>39</sup> Beide besitzen sowohl idiosynkratische als auch kollektive Komponenten.

Die neuere kulturwissenschaftliche Linguistik im deutschsprachigen Raum weist *Kommunikationskonzepten* einen zentralen Stellenwert zu. Unter Bezugnahme auf mittel- und osteuropäische sowie anglo-amerikanische Diskurse fokussiert Holger Kuße beispielsweise die Rolle der Kommunikation als Bindeglied zwischen Sprache und Kultur wie folgt:

»Sprache ist ein Mittel der Kommunikation, und Kultur basiert auf Kommunikation [...]. In der und durch die Kommunikation treten Sprache und Kultur in korrelative Beziehung zueinander. In der Sprachwissenschaft gilt es, diese Beziehung(en) aufzudecken und sprachsystemimmanente und sprachsystemexterne soziopragmatische, kulturelle, politische u. a. Faktoren in der Beschreibung eines konkreten sprachlichen Gegenstands aufeinander abzubilden.«<sup>40</sup>

Dabei gilt das Forschungsinteresse der kulturwissenschaftlichen Linguistik Form und Inhalt gleichermaßen.

All diese Strömungen suchen Antworten auf die Frage nach Zusammenhängen und wechselseitigen Einflüssen zwischen Sprache und Kultur. Paul Friedrich, Michael Agar und Karen Risager heben mit ihren hybriden Konzepten der *linguaculture* bzw. *languaculture* die Dichotomie zwischen Sprache und Kultur schließlich gänzlich auf und verleihen damit der Überlegung Ausdruck, dass Sprache und Kultur nie getrennt voneinander gedacht werden können.<sup>41</sup> Diese Konzepte unterscheiden sich jedoch grundsätzlich von den eingangs vorgestellten abgeschlossenen und monolithischen Sprach-Kultur-Einheiten in Herders Kugelmo-

---

<sup>37</sup> Kreolsprache in Papua-Neuguinea.

<sup>38</sup> Sharifian (2015b, 482).

<sup>39</sup> Vgl. Frank (2015, 496).

<sup>40</sup> Kuße (2011, 117).

<sup>41</sup> Risager (2012, 105).

dell, in denen *eine* Sprache und *eine* Kultur die Identität *einer* Nation konstituieren: Aufgrund ihres hybriden Konstruktcharakters, ihrer inhärenten Fluidität und Adaptivität werden sie der Lebenswirklichkeit in einer globalisierten, von Migration und Digitalisierung geprägten Welt gerecht, in der Grenzen zunehmend verschwimmen.

### 2.3 Bedeutungen für Bildungskontexte<sup>42</sup>

Diese Reflexionen führen in der Konsequenz zunächst zu der Feststellung, dass jede Form von Sprachunterricht kulturelle Bildung zwangsläufig einschließt. Zugleich ist sprachliche – und damit eben auch kulturelle – Bildung konstitutiv für jeglichen Fachunterricht, in dem Wissen mit Hilfe semiotischer Systeme vermittelt wird. Das Bewusstsein für diese untrennbaren Zusammenhänge zu schärfen, muss als zentrales Bildungsinteresse gelten.

Wie jedoch sind die genannten Überlegungen didaktisch weiter fruchtbar zu machen angesichts konkreter sprachlich-kultureller Herausforderungen der Gegenwart? Wie können Lehrkräfte in einer globalisierten, durch Pluralität und Hybridität charakterisierten Welt für einen angemessenen Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt sensibilisiert werden?<sup>43</sup> Und in einem weiteren Schritt: Wie kann Unterricht an Schulen für Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur sensibilisieren, ohne kulturalistisch einengend zu agieren?

In der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Universitäten muss es zum einen darum gehen, angehenden Lehrkräften sprachlich-kulturelles und sprachdidaktisches Wissen mit an die Hand zu geben. Darüber hinaus gilt es jedoch auch, ein kritisch-reflexives Bewusstsein zu schaffen für sprachlich-kulturelle Vielfalt,

<sup>42</sup> Vgl. auch Bauer, Beuter, Lindner et al. (2018, 13ff).

<sup>43</sup> Bereits 1928 schließt der Romanist Gerhard Rohlfs (1928, 34) seine Rede mit dem Titel »Sprache und Kultur«, gehalten »anlässlich der 56. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner [sic]«, mit dem überraschend aktuell wirkenden Appell: »Wir müssen uns dessen bewußt sein, daß wir auf der Universität nicht nur Privatdozenten auszubilden haben, sondern daß wir Studenten auf die Anforderungen vorbereiten müssen, die Schule und Leben in Kürze an sie stellen werden. Daher sehe ich die höchste Aufgabe des Universitätsdozenten nicht darin, daß er vor seinen Schülern das ganze Material der Wissenschaft bis in alle Feinheiten ausbreitet, sondern daß er von der Wissenschaft die Brücke zum Leben schlägt und das gerade in unserem Berufe so notwendige Interesse für die Wissenschaft lebendig macht«.

Hybridität und Deutungspluralismus sowie für die eigene Rolle der Lehrkraft nicht nur als Sprach- sondern auch als Kulturvermittlerin oder -vermittler.<sup>44</sup>

Dies kann insbesondere in inter- und transdisziplinären Lehr- und Forschungskontexten gelingen. Gerade auch (angehende) Lehrkräfte für (Fremd-)Sprachen können vom Mehrwert inter- und transdisziplinärer Konzepte profitieren. Um Sprachunterricht als Verstehensgespräch gestalten zu können,<sup>45</sup> müssen Lehrkräfte selbst zu vielfältigen Deutungsansätzen und Perspektivenänderungen befähigt werden und sich mit (trans-)kulturellen Eigen- und Fremdidentitäten auseinandersetzen.<sup>46</sup> Fachübergreifende Lehrveranstaltungen<sup>47</sup> und interdisziplinäre Forschungszusammenhänge können kulturelle, interkulturelle und transkulturelle Verstehensprozesse anstoßen. Die Begegnung mit dem *Anderen* bietet Anlass für eine kritisch-konstruktive Reflexion des *Eigenen* und lässt die Grenzen zwischen diesen nur scheinbar dichotomen Konzepten verschwimmen.<sup>48</sup> Jedoch werden auch mögliche *Grenzen* des Fremdverstehens in diesem Prozess erlebbar. Kulturalistischer Einingung kann insbesondere durch die Auseinandersetzung mit linguakultureller Vielfalt entgegengewirkt werden. Integrative Ansätze wie bilingualer Sachfachunterricht oder Mehrsprachigkeitsansätze in einer fächerübergreifenden Sprachdidaktik stellen auf Schul- und Universitäts-ebene vielversprechende Konzepte dar.

Die oben dargestellten vielgestaltigen Verquickungen von Kultur und Sprache erlauben nun durchaus eine Perspektive auf Sprachunterricht als einen zentralen Baustein kultureller Bildung.<sup>49</sup> So leisten die sprachlichen Fächer in einem transdisziplinären Konzept kultureller Bildung grundlegende Beiträge zur Bewusstmachung der »Normalität des Fremden«<sup>50</sup>, von denen (angehende) Lehrkräfte aller Fächer hinsichtlich eines sensiblen Umgangs mit sprachlich-kultureller Vielfalt und einer kritischen Reflexionsfähigkeit Nutzen ziehen können. Sprache rückt in

---

<sup>44</sup> Vgl. Göbel & Hesse (2008, 398).

<sup>45</sup> Vgl. Hunfeld (2004, 485).

<sup>46</sup> Vgl. Volkmann (2010, 129ff und 171ff).

<sup>47</sup> Wie u. a. vorgeschlagen vom Deutschen Anglistenverband e. V./Deutsche Gesellschaft für Amerikastudien e. V. (2009, 4f).

<sup>48</sup> Vgl. Caspari, Grünewald, Hu et al. (2008, 14).

<sup>49</sup> Wenngleich kulturelle Bildung nicht immer explizit sprachbezogen erfolgen muss.

<sup>50</sup> Vgl. Hunfeld (1998).

den philologischen Fächern in ihrer kulturschaffenden, kulturtragenden und – was für große *Linguae Francae* wie das Englische ebenso wie für Deutsch als Zweitsprache gilt – in ihrer kulturmittelnden Funktion ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

In Verkehrssprachen zeigt sich die hybride und fluide Natur von Linguakulturen par excellence. Sprecherinnen und Sprecher von *Linguae Francae* rekurren in vielfältigen Praktiken des *Translanguaging*<sup>51</sup> wie *Codeswitching* oder hybriden Wortbildungsprozessen auf verschiedene linguakulturelle Bezugssysteme, die als Ressourcen zum Erreichen kommunikativer Ziele eingesetzt werden.<sup>52</sup> In der Erforschung, curricularen Einbindung und reflektierten Anwendung von *Linguae Francae* im Unterricht liegt derzeit jedoch ein noch kaum gehobenes Potenzial. Gerade in der Auseinandersetzung mit global oder lokal bedeutenden Verkehrssprachen, wie z. B. Deutsch, Englisch oder Französisch als *Linguae Francae* gehen sprachliche und kulturelle Bildung sehr zeitgemäß Hand in Hand. Auch ihr inklusives Potential kann eine entsprechend ausgerichtete Fremdsprachendidaktik durch Einbezug und Wertschätzung multipler linguakultureller Bezüge entfalten.

Im Hinblick auf methodische Überlegungen erscheint von zentraler Bedeutung, dass nicht nur Sprache und Kultur, sondern auch Lehr-Lern-Prozesse heute überwiegend in einem konstruktivistischen Paradigma konzeptualisiert werden.<sup>53</sup> Sprachlich-kulturelle Wissenskonstruktion erfordert eine aktive Auseinandersetzung mit reichhaltigen authentischen Materialien, die insbesondere über digitale Medien inzwischen leicht zugänglich sind. Der Lehrkraft kommt dabei primär die Rolle des *facilitators* zu. Projektarbeit und *task based language learning* (TBLL) erscheinen methodisch besonders geeignet, Lernenden eine aktive multiperspektivische Auseinandersetzung mit linguakulturellen Wirklichkeiten zu ermöglichen.<sup>54</sup>

---

<sup>51</sup> Rückgriff von Sprecherinnen und Sprechern auf verschiedene linguakulturelle Bezugssysteme zum Erreichen kommunikativer Ziele (vgl. Williams (2002, 40f); García (2009); García & Li (2014)).

<sup>52</sup> Formen und Funktionen des *Translanguaging* in Englisch als *Lingua Franca* (ELF) analysiert die Autorin ausführlich in ihrer Dissertation über *Transcultural pragmatics in adolescent ELF: Negotiating meaning, rapport an identity* (i. V.).

<sup>53</sup> Vgl. Volkmann (2010, 206).

<sup>54</sup> Vgl. Volkmann (2010, 208ff).

### 3 Fazit

Sprachliche Bildung ermöglicht Lernenden wie Lehrenden gleichermaßen neue Weltansichten. Eine normativ-kulturalistische Einengung im Rahmen sprachlicher Bildungsangebote wird dabei der Vielfalt der gezeigten Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur nicht gerecht. Folgende Aspekte erscheinen auf der Grundlage der vorliegenden Ausführungen in der Konzeption sprachlich-kultureller Bildung besonders bedenkenswert:

- Sprachliche Bildung kann nie losgelöst von Kultur gedacht werden. Dabei ist Sprache in ihrer kulturschaffenden, kulturtragenden, kulturmittelnden und kulturdeutenden Funktion zu reflektieren.
- Durch Sprache ausgedrückte Grundannahmen und Vorstellungen bleiben häufig implizit, haben jedoch Auswirkungen auf wahrnehmbares Verhalten und Bewertungen desselben. Implizite kulturelle Komponenten von Sprache transparent zu machen, sowie die Förderung von metalinguistischem und meta-kulturellem Bewusstsein werden daher als wichtige Aufgaben sprachlicher Bildung angesehen.
- Sprachen und Kulturen können nicht 1:1 einander zugeordnet werden. Mehrsprachigkeit und Transkulturalität sind gesellschaftliche Normalitäten. Deren Anerkennung und Wertschätzung stehen gerade im europäischen Diskurs oft noch aus.
- Sprachliche und kulturelle Identitäten sind veränderliche Konstrukte und weisen sowohl idiosynkratische als auch kollektive Komponenten auf, die in der Deutung von Sprachhandeln zu berücksichtigen sind.
- Transkulturelle Sprachformen wie *Linguae Francae* bieten ein vielversprechendes Potenzial zur Offenlegung sprachlich-kultureller Muster und Verflechtungen und sollten daher als Forschungs- und Lehrinhalte umfassender genutzt werden.
- Auf Systemebene können an Schulen und Universitäten fächerübergreifende und integrative sprachdidaktische Konzepte über Sprachgrenzen hinweg wichtige Beiträge zur Überwindung kulturalistischer Denkmuster leisten.

- Im Hinblick auf methodische Überlegungen gilt es insbesondere, den Konstruktcharakter von Sprache, Kultur und Bildung angemessen zu berücksichtigen. Dies erfordert Angebote einer aktiven, multiperspektivischen Auseinandersetzung mit authentischem Material, wie sie vornehmlich auch unter Einsatz digitaler Medien gelingen kann.

Um Lehrende und Lernende für die vielfältigen Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur sowie aufgezeigte Konsequenzen zu sensibilisieren, sind Angebote zur Bewusstmachung und Reflexion sowie zur Codierung und Decodierung sprachlich-kultureller Phänomene unterschiedlichster Art an Schule und Universität erforderlich. Sammelbände wie der hier vorliegende können entsprechende Chancen, Herausforderungen und Konzepte von einer Meta-Ebene beleuchten und in ihrer Multiperspektivität zugleich einen aktiven Beitrag zu sprachlich-kultureller Bildung leisten.

### Verwendete Transkriptionssymbole

- (.) Mikropause
- (1) Pause (Länge in Sekunden)
- ? steigende Intonation
- . fallende Intonation
- : Lautverlängerung
- Abbruch
- ° ° leise gesprochen
- (x) unverständliche Passage
- <L1de> Rückgriff auf Erstsprache (hier: deutsch)

### Literatur

- Baker, Will (2011): Intercultural awareness: Modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. In: *Language and intercultural communication*, 11 (3), 197–214.
- Barker, Chris (2012): *Cultural studies: Theory and practice*. 4. Aufl. Los Angeles: SAGE.

- Bauer, Benjamin; Beuter, Katharina; Lindner, Konstantin; Hlukhovych, Adriana; Vogt, Sabine (2018): Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlegungen, Perspektiven und Operationalisierungsoptionen. In: Kultur und kulturelle Bildung, hg. v. Adrianna Hlukhovych, Benjamin Bauer, Katharina Beuter, Konstantin Lindner und Sabine Vogt, 13–36. Bamberg: Bamberg University Press.
- Bibel: Einheitsübersetzung. Verfügbar unter <https://www.bibleserver.com/text/EU/1.Mose1%2C27> [03.06.2019].
- Bibel: Swahili Revised Union Version (SUV). Verfügbar unter <https://www.bible.com/de/bible/1818/GEN.1.SUV> [19.07.2018].
- Boas, Franz (1949): Race, language and culture. New York: Macmillan.
- Caspari, Daniela; Grünewald, Andreas; Hu, Adelheid; Küster, Lutz; Nold, Günter; Vollmer, Hellmut J. und Zydatiß, Wolfgang (2008): Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen. Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF. Verfügbar unter [www.dgff.de/fileadmin/user\\_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier\\_DGFF.pdf](http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf) [20.02.2017].
- Chomsky, Noam (1957): Syntactic structures. Den Haag: Mouton.
- Danesi, Marcel; Rocci, Andrea (2009). Global linguistics. An introduction [Mouton textbook 7]. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dervin, Fred; Liddicoat, Anthony (2013): Linguistics for intercultural education. Amsterdam: Benjamins.
- Deutscher Anglistenverband e. V. & Deutsche Gesellschaft für Amerikastudien e. V. (2009): Positionspapier: Inhaltliche Anforderungen für Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Studienfach Englisch. Verfügbar unter [www.anglistenverband.de/wp-content/uploads/LA-Englisch\\_Positionspapier.pdf](http://www.anglistenverband.de/wp-content/uploads/LA-Englisch_Positionspapier.pdf) [20.02.2017].
- Dudenredaktion (o. J.): »Kultur« auf Duden online. Verfügbar unter <https://www.duden.de/node/851965/revisions/1678130/view> [18.07.2018]
- Dudenredaktion (o. J.): »Sprache« auf Duden online. Verfügbar unter <https://www.duden.de/node/661099/revisions/1674185/view> [18.07.2018]
- Frank, Roslyn M. (2015): A future agenda for research on language and culture. In: The Routledge handbook of language and culture, hg. v. Farzad Sharifian, 493–512. London: Routledge.
- Frey, Sandra (2018): Kulturelle, interkulturelle und transkulturelle Bildung aus Sicht der Philosophie(-didaktik). In: Kultur und kulturelle Bildung, hg. v. Adrianna Hlukhovych, Benjamin Bauer, Katharina Beuter, Konstantin Lindner und Sabine Vogt, 159–184. Bamberg: Bamberg University Press.
- García, Ofelia. (2009): Bilingual education in the 21st century. A global perspective. Malden/MA, Oxford: Wiley Blackwell.

- García, Ofelia; Li, Wei (2014): *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke/Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Geertz, Clifford (1973): *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Geertz, Clifford (2012): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Göbel, Kerstin; Hesse, Hermann-Günter (2008): *Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht*. In: *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*, hg. v. Eckhard Klie-me, 398–410. Weinheim: Beltz.
- Herder, Johann Gottfried von (1774): *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Riga. Verfügbar unter [www.deutsches-textarchiv.de/herder\\_philosophie\\_1774/60](http://www.deutsches-textarchiv.de/herder_philosophie_1774/60), [18.07.2018].
- Humboldt, Wilhelm Freiherr von (1836): *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin: Dümmler.
- Hunfeld, Hans (1998): *Die Normalität des Fremden: 24 Briefe an eine Fremdsprachenlehrerin*. Waldsteinberg: Popp.
- Hunfeld, Hans (2004): *Fremdheit als Lernimpuls*. Meran/Klagenfurt: Alpha Beta.
- Kuße, Holger (2011): *Kulturwissenschaftliche Linguistik*. In: *Interkulturelle Linguistik im Aufbruch: Das Verhältnis von Theorie, Empirie und Methode (Beiträge zur interkulturellen Germanistik 3)*, hg. v. Csaba Földes, 117–136. Tübingen: Narr.
- Larsen-Freeman, Diane (2018): *Complexity and ELF*. In: *The Routledge handbook of English as a lingua franca*, hg. v. Jennifer Jenkins, Will Baker und Martin Dewey, 51–60. London: Routledge.
- Moebius, Stephan; Quadflieg, Dirk (Hrsg.) (2011): *Kultur: Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Palmer, Gary (1996): *Toward a theory of cultural linguistics*. Austin: University of Texas Press.
- Risager, Karen (2012): *Linguaculture and transnationality: The cultural dimensions of language*. In: *The Routledge handbook of language and intercultural communication*, hg. v. Jane Jackson, 101–115. London: Routledge.
- Rohlf, Gerhard (1928): *Sprache und Kultur*. Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann.
- Salzmann, Zdenek (2007): *Language, culture, and society: An introduction to linguistic anthropology*. 4. Aufl. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Sapir, Edward (1921): *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace and Company.

- Sapir, Edward (1929): The Status of Linguistics as a Science. In: *Language*, 5 (4), S. 207–214. Charlesvillage/Baltimore: Johns Hopkins.
- Saussure, Ferdinand de (2001): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. 3. Aufl., hg. von Charles Bally. Berlin (u. a.): De Gruyter.
- Seidlhofer, Barbara (2018): Standard English and the dynamics of ELF variation. In: *The Routledge handbook of English as a lingua franca*, hg. v. Jennifer Jenkins, Will Baker und Martin Dewey, 85–100. London: Routledge.
- Sharifian, Farzad (2015a): *The Routledge handbook of language and culture*. London: Routledge.
- Sharifian, Farzad (2015b): Cultural linguistics. In: *The Routledge handbook of language and culture*, hg. v. Farzad Sharifian, 473–492. London: Routledge.
- Sharifian, Farzad (2017): *Cultural linguistics: Cultural conceptualisations and language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Volkmann, Laurenz (2010): *Fachdidaktik Englisch Kultur und Sprache*. Tübingen: Narr.
- Whorf, Benjamin Lee (1940): Science and linguistics. In: *Technology Review*, 42, 229–231, 247–248. Cambridge, MA: MIT.
- Williams, Cen (2002): *A language gained: A study of language immersion at 11–16 years of age*. Bangor: School of Education. Verfügbar unter [http://www.bangor.ac.uk/addysg/publications/Language\\_Gained%20.pdf](http://www.bangor.ac.uk/addysg/publications/Language_Gained%20.pdf) [10.01.2019].
- Wittgenstein, Ludwig (1921): *Tractatus logico-philosophicus*. Logisch-philosophische Abhandlung. In: *Annalen der Naturphilosophie*, 14, 185–266. Leipzig: Unesma.



# Sprache(n) in kulturanthropologischer und sprachdidaktischer Sicht

Ulf Abraham

## 1 Ein Bild von Sprache

»Die Sprache ist eine der höchsten Kulturleistungen des Menschen. Sie ist Träger von Sinn und Überlieferung, Schlüssel zum Welt- und Selbstverständnis sowie zentrales Mittel zwischenmenschlicher Verständigung.«<sup>1</sup> Formulierungen dieser Art finden sich in vielen amtlichen Vorgaben für den Deutschunterricht, wenn sie nicht – auf höherer Ebene – auf die schulische Bildung überhaupt bezogen werden. Auf den ersten Blick wirken sie hochgradig zustimmungsfähig. Man muss sich allerdings fragen, ob der in ihnen aufscheinende Bildungsauftrag tatsächlich eingelöst wird. Eine Konkretisierung »Sprachlicher Bildung« sucht man nämlich in verbindlichen Vorgaben, etwa in den Bildungsstandards der KMK für die einzelnen Schulstufen, vergeblich; die Bildungsstandards vermitteln, ihrem Namen zum Trotz, überhaupt keinen Begriff solcher Bildung, sondern dröseln sie auf in einzelne Kompetenzen.<sup>2</sup> Und auch die Deutschdidaktik, u. a. zuständig für den Lernbereich »Sprache untersuchen«, schafft hier nicht unbedingt Klarheit. Sie assoziiert Sprachreflexion vorwiegend mit Grammatikunterricht.<sup>3</sup> Was alles im Nachdenken über Sprache und Sprachfähigkeiten damit marginalisiert oder ausgeblendet ist, soll der vorliegende Beitrag zeigen.

Lohnend ist hierfür zunächst ein Blick auf Edward Hoppers Bild »Conference at night« von 1949.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Amtsblatt des Bayrischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Unterricht, Wissenschaft und Kunst, KMBek 10/2014, 98.

<sup>2</sup> Vgl. Abraham (2018, 61).

<sup>3</sup> Vgl. den guten Überblick bei Gornik (2015).

<sup>4</sup> Vgl. auch Feilke (2017).



Abb. 1: Edward Hopper: *Conference at night*, 1949, [Ölgemälde auf Canvas]. Verfügbar unter <https://www.overstockart.com/painting/hopper-conference-at-night-1949> [21.02.2018]

Zwei Menschen befinden sich im angeregten Gespräch, beobachtet von einem dritten. Wir wissen nicht, was geredet wird, aber wir sehen Kommunikation, und »Hopper zeigt dem Betrachter nicht nur die Kommunikation, sondern auch – in Mantel und Hut, und dadurch als Passant deutlich unterschieden von den Figuren der primären Kommunikation – den Beobachter.«<sup>5</sup> Wir interpretieren Körpersprache, Gestik und (soweit sichtbar) Mimik und kommen zu dem Schluss, dass der sitzende Mann die zweifelnd oder ablehnend stehende Frau von etwas überzeugen möchte. Das ist offenbar schwer, aber wichtig, denn die Frau scheint mächtig (sie steht für etwas), so dass ein Misserfolg für den Mann nachteilig wäre. Dessen Haltung, komplementär zu der unbeugsamen Haltung der Frau, deuten wir als defensiv. Dabei liegt doch

<sup>5</sup> Feilke (2017, 86).

(buchstäblich) auf der Hand (der ausgestreckten rechten), dass er etwas Richtiges und Wichtiges zu sagen hat.

Woran liegt es, dass wir das alles verstehen? Unsere Betrachterrolle scheint der des Dritten nicht unähnlich. Allerdings: »Er ist Teil der Szene, ob er will oder nicht, und was er beobachtet, kann immer auch von ihm beeinflusst und abhängig sein.«<sup>6</sup>

Diese von Edward Hopper gestaltete Situation deutet, wie sich zeigen wird, eine anthropologische Grunderfahrung an: Menschen streiten um konkrete Ziele des Handelns, Vorstellungen einer gestaltbaren Welt, vielleicht auch abstrakte Werte, und sie können das in Abwesenheit dessen tun, worum gestritten wird. *Es liegt auf der Hand*, die leer ist: Dass Menschen eine symbolische Welt erzeugen können, verdanken sie v. a. der Sprache. Was sie schon gekonnt haben müssen, als die Sprache in die Welt kam, nennt man die Bildung einer *Triade*. Gemeint sind damit nicht einfach drei kommunizierende Menschen, sondern die Fähigkeit (mindestens) zweier, ihre gemeinsame Aufmerksamkeit auf ein Drittes zu richten. Michael Tomasello spricht von *joint attention* als einer anthropologischen Fähigkeit der gemeinsamen Richtung von Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand, mag er sichtbar und präsent sein oder nicht.<sup>7</sup> (Diese schlösse im vorliegenden Bild auch den Beobachter ein.)

Über Sprache nachzudenken, bedeutet nicht nur, Wortschatz, Syntax o. ä. zu thematisieren, sondern sich die Frage vorzulegen, was Sprachen als Errungenschaft unserer Spezies voraussetzen und gleichzeitig befördern. Mit dieser Frage sind sprachphilosophische, evolutionstheoretische und anthropologische Probleme berührt, über die seit Langem gestritten wird.

## **2 Die sprachdidaktische Bedeutung sprachphilosophischer Überlegungen Wilhelm von Humboldts**

Eine herausragende Rolle im Streit um die Entstehung der Sprache und die Bedingungen für ihre Entwicklung spielt Wilhelm von Humboldt. Die Bedeutung seiner sprachphilosophischen Überlegungen für die Sprachdidaktik der Gegenwart liegt u. a. in der Idee der Sprache als

---

<sup>6</sup> Feilke (2017, 86).

<sup>7</sup> Vgl. Tomasello (2005).

»Organismus«, dem Verhältnis von Sprache und Begriff (bzw. Sprechen und Begreifen) und dem Ursprung der Sprache in der Sozialität des Menschen.<sup>8</sup>

## 2.1 Sprache als »Organismus«

Wie Isabella Ferron gezeigt hat, ist die in Humboldts Schriften vielfach belegte Rede vom Sprachorganismus zwar in mancher Hinsicht nicht klar, aber im Anschluss an den zeitgenössischen philosophischen Diskurs, in dem »Organismus« gegen »Mechanismus« stand,<sup>9</sup> doch eine deutliche Stellungnahme: Humboldt betrachtet Sprache nicht wie ein Uhrwerk (d. h. etwas Mechanisches), sondern eher wie eine Art (zweiter) Natur, oder auch eine Kunst (d. h. etwas Lebendiges, sich Entwickelndes<sup>10</sup>). Aus sprach- und literaturdidaktischer Sicht enthält diese Rede vom Sprachorganismus zwei wesentliche Aspekte eines kulturwissenschaftlichen Sprach- und Literaturverständnisses:<sup>11</sup>

- Für *Sprachwandel* gilt, dass seine Entwicklungsdynamik ein Eigenleben zu haben scheint. Der Wandel kann beobachtet, beschrieben und wenigstens teilweise erklärt werden, aber er ist durch intentionale Eingriffe nicht zu steuern.
- Für *Form- und Stilwandel* in der Literatur gilt analog, dass Einzelne zwar einen manchmal beträchtlichen Einfluss ausüben, aber die Entwicklung insgesamt wenig planbar wirkt: Neue Formen, Genres und Stile entstehen fast wie von selbst aus einer Anpassung des Schreibens an neue Lebensbedingungen; Altes stirbt aus und Neues setzt sich durch.

## 2.2 Sprache und Begriffsbildung

Zwar sind nichtsprachliche Formen des Denkens vorstellbar. Aber Begriffsbildung hängt mit Sprache wohl doch so unmittelbar zusammen,<sup>12</sup> dass Formulierungen wie die eingangs zitierte Recht haben, wenn sie in

---

<sup>8</sup> Vgl. Abraham (2018, 61f).

<sup>9</sup> Vgl. Ferron (2009, 125f).

<sup>10</sup> Vgl. Ferron (2009, 121f).

<sup>11</sup> Vgl. Abraham (2018, 62).

<sup>12</sup> Vgl. Ferron (2009, 147).

der Sprache den Königsweg zum Begreifen und Gestalten der Welt sehen. Sprache ist, wie Barbara Schneider in ihrer Arbeit zum Wandel des Sprachunterrichts im 19. Jahrhundert zeigt, »dasjenige Medium, in dem sich der Bildungsprozeß realisiert«<sup>13</sup>. Sprachreflexion, als Nachdenken über die Sprachlichkeit der uns umgebenden Welt, ist daher ein ebenso wichtiger Bildungsauftrag wie die aktuell so intensiv diskutierte Vermittlung von »Bildungssprache« und hängt mit dieser zusammen: Als für den kognitiven und v. a. schriftlichen Umgang mit Lerngegenständen typische schulsprachliche Varietät<sup>14</sup> ist »Bildungssprache« Voraussetzung für jeden Fachunterricht. Diese Sprache selbst ist ihrerseits zu unterrichten, was sicher zu wenig geschieht,<sup>15</sup> und sie ist darüber hinaus zu reflektieren als Ausdruck der Fähigkeit eine symbolische Welt zu erzeugen.

### **2.3 Die evolutionäre Interdependenz von Sprache, Sozialität und Kultur**

In der Einleitung zu dem Band »Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?« positionieren sich die Herausgeber, Sybille Krämer und Ekkehard König, zu dieser sprachwissenschaftlich und -philosophisch grundlegenden Frage so: »[U]nser Sprechen beruht nicht auf Erwerb und Anwendung sprachlicher Regelsysteme. Vielmehr ist das Sprechen Teil einer grundlegenden, überindividuellen Praxis der Kooperation, die verbale wie nicht verbale Tätigkeiten einschließt.«<sup>16</sup> Diese Beschreibung greift auf Einsichten der Evolutionären Anthropologie zurück, die Sprache als kulturelle Basis kooperativer Kommunikation versteht.<sup>17</sup> Auch wenn unsere Gehirnstruktur die Möglichkeit von Sprache bedingt, lässt sich deren Herausbildung nicht allein aus dieser Struktur erklären, sondern ergibt sich erst aus einer gesellschaftlich-kulturellen Praxis.<sup>18</sup> »Sprechhandlungen [...] funktionieren nur dann, wenn beide Beteiligten

---

<sup>13</sup> Schneider (1993, 42).

<sup>14</sup> Vgl. Gogolin (2006).

<sup>15</sup> Vgl. Feilke (2012).

<sup>16</sup> Krämer & König (2002, 15).

<sup>17</sup> Vgl. v. a. Tomasello (2009).

<sup>18</sup> Vgl. Hoffmann (2007, 21).

mit einer psychologischen Infrastruktur von Fertigkeiten und Motivationen geteilter Intentionalität ausgestattet sind.«<sup>19</sup>

Die Paradoxie, dass solche Praxis zwar die Sprache hervorgebracht haben soll, ohne diese aber selber kaum als möglich gedacht werden kann, hat schon Humboldt gesehen: »Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache; um aber die Sprache zu erfinden, müsste er schon Mensch sein.«<sup>20</sup>

*Homo sapiens* hat (vermutlich ausgehend von Gesten) die Sprache entwickelt, um Bedürfnisse differenzierter ausdrücken und das Zusammenleben in größeren Gruppen besser organisieren zu können.<sup>21</sup> Das *Teilen* ist, nach dem *Auffordern* und *Informieren*, die dritte Stufe einer Entwicklung, die auf das Entstehen arbiträrer sprachlicher Zeichen zuläuft. Konventionalisierte Gesten (wie die mit der Handfläche nach oben ausgestreckte leere Hand im Bild von Edward Hopper) haben, folgt man Tomasello, am Anfang jeder Kommunikationskultur gestanden und sind darin immer wichtig geblieben. Reziprozität, Gruppenbildung, Teilen von Zielen und Ergebnissen des Handelns hat zwar nicht erst die Sprache hervorgebracht; sie hat allerdings, biologisch gebunden an eine rasante Evolution des Neocortex<sup>22</sup>, deren weitere Entwicklung wesentlich beschleunigt: Sprache ist der Brandbeschleuniger der Kultur.

### 3 Sprache als Medium menschlicher Praxis aus der Sicht der linguistischen Anthropologie

Die linguistische Anthropologie »charakterisiert den Menschen als Sprachwesen, ihr Programm verbindet die Erkenntnisse der Sprachwissenschaft zu Formen und Funktionen, zur Geschichte und Entwicklung, Gemeinsamkeiten und Unterschieden menschlicher Sprachen mit dem, was über Erwerb und Lernen von Sprache in spezifischen Umgebungen und über die Grundlagen in der Gattungsgeschichte bekannt ist.«<sup>23</sup> Für

---

<sup>19</sup> Tomasello (2009, 362).

<sup>20</sup> Humboldt (1963, 11).

<sup>21</sup> Vgl. Dunbar (1998, 147ff und Tomasello 2009, 206–234).

<sup>22</sup> Vgl. Hoffmann (2009, 428).

<sup>23</sup> Hoffmann (2007, 21).

ein Verständnis von Sprache als Medium menschlicher Praxis sind mit Ludger Hoffmann folgende Punkte zentral:<sup>24</sup>

- Sprache nutzt außersprachliche, sprachunabhängig gegebene Eigenschaften des Menschen.
- Sprechen und Verstehen sind an menschliche Praxisfelder, Lebens- und Gesellschaftsformen rückzubinden; Sprache ist Teil eines komplexen Verständigungshandelns, das alle situativen Ressourcen nutzt, über die Menschen verfügen, um Handlungszwecke zur Geltung zu bringen. Sprachentwicklung mündet unmittelbar in Varietätendifferenzierung (Dialekte, Gruppensprachen, usw.).
- Durch »deiktische Prozeduren«<sup>25</sup> schließt Sprache an außersprachliche Realität an: Sprachliches Zeigen setzt die Übernahme von Standort und Perspektive des Sprechers durch den Hörer und eine Synchronisation voraus. Viele Sprachen haben Mittel entwickelt, die Verarbeitung durch Hörer unmittelbar zu unterstützen (z. B. Anaphern). In diesem Bereich sind Sprachen oft über Jahrhunderte hinweg konstant.
- Der syntaktische Aufbau der Sprache ist nicht als formales Erzeugungssystem zu rekonstruieren; er ist selbst schon funktional. Die Entwicklung von Textualität als »zerdehnter Sprechsituation«<sup>26</sup> erlaubt Verständigung jenseits der Flüchtigkeit der Rede und damit den Anschluss einer Praxis an andere Praxen.
- Sprache ist kein Signalsystem, sondern ein Medium des Wissens. Ein durch dieses Medium ermöglichtes symbolisches Gedächtnis bringt ein Netzwerk des Wissens ins Spiel, in dem sich menschliche Wissenskategorisierung und menschliches Denken manifestieren.

#### 4 Sprache als Medium des Kulturellen Gedächtnisses

Die landläufige Ansicht, es sei die Sprache, die *homo sapiens* vor den Tieren auszeichne, ist genau genommen nicht ganz richtig. Informa-

---

<sup>24</sup> Vgl. Hoffmann (2007, 31–34, stark gerafft).

<sup>25</sup> Ehlich (1979).

<sup>26</sup> Ehlich (1983).

tionsübertragung als Verhaltenstyp<sup>27</sup> gibt es nicht nur unter Menschen. Manche Tierarten haben recht differenzierte Kommunikationssysteme, die sich durchaus als Sprachen beschreiben lassen.<sup>28</sup> Doch solche Systeme sind »geschlossene Systeme«, die zwar das Überleben der Art sichern und bis zu einem gewissen Grad Kooperation ermöglichen, aber keine Kultur begründen.<sup>29</sup> Was die menschliche Sprache als »offenes System« demgegenüber auszeichnet, ist (jedenfalls unseres gegenwärtigen Wissens) ihre Rolle beim Aufbau eines kulturellen Gedächtnisses: Während Kommunikation über gegenwärtig Wichtiges (wie z. B. die Lage von Futterplätzen oder das Nahen einer Gefahr) auch in anderen Zeichensystemen organisiert sein kann, ist Kommunikation über Vergangenes und Abstraktes (der Begriff *Gedächtnis* selbst, wie wir ihn seit Assmann & Hölscher, »Kultur und Gedächtnis« von 1988 verwenden, verkörpert beide Aspekte) ohne die menschliche Sprache und die Möglichkeit ihrer »Verdauerung« (Ehlich 1994, 19) in der Schriftlichkeit kaum vorstellbar. Das geteilte Gedächtnis ist gleichsam die Erweiterung der geteilten Intentionalität, die Tomasello am Beginn der Kulturentwicklung annimmt. In diesem Sinn sagt der britische Kulturanthropologe Paul Connerton in seiner Monographie »How Societies Remember«:

»Images of the past commonly legitimate a present social order. It is an implicit rule that participants in any social order must presuppose a shared memory. To the extent their memories of a society's past diverge, to that extent its members can share neither experiences nor assumptions.«<sup>30</sup>

Sprache, in Form der Literalität, erlaubt den Aufbau eines Wissensspeichers. Dieser verdauert nicht nur Information, sondern ganze Diskurse über die natürliche und soziale Welt. Die sprachdidaktisch seit einiger Zeit diskutierte Zielperspektive der »Textkompetenz«<sup>31</sup> hebt auf die

---

<sup>27</sup> Vgl. Hoffmann (2007, 24).

<sup>28</sup> Dies kann hier nicht entfaltet werden; vgl. aber z. B. Dyer Seeley (1995) über die Sprache der Bienen. Trabant (2008) verfolgt aspektreich die historisch belegte Vorstellung, der Mensch sei nur Mensch durch Sprache.

<sup>29</sup> »Ein geschlossenes System aus Signalen, genetisch, qua Instinkt verankert, mit festen Zuordnungen zwischen Zeichen und Dingen, ohne die Offenheit und Dynamik menschlicher Sprache, hätte die kulturelle Evolution des menschlichen Geistes, die auf Kooperation, Entgrenzung von situativen Fesseln, Gedächtnis und Tradierung beruht, nicht befördern können.« (Hoffmann (2007, 35)).

<sup>30</sup> Connerton (2007, 3).

<sup>31</sup> Vgl. Schmölzer-Eibinger (2007).

Fähigkeit ab, diese kulturschaffende Eigenschaft von Literalität sowohl rezeptiv als produktiv nutzen und reflektieren zu können.

## 5 Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit und *language awareness*

»Sprachliche Bildung ist eines der zentralen schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele, die den Lehrplänen aller Schularten zugrunde liegen. Alle Lehrkräfte sind beauftragt, das Ziel der Sprachlichen Bildung [...] umzusetzen.«<sup>32</sup> Wie eingangs schon angedeutet, ist ein solches Ziel abstrakt leicht konsensfähig formuliert, aber konkret schwer operationalisierbar. Offensichtlich ist, dass *Sprachliche Bildung* derzeit eine Schlüsselstellung im politischen und schulbezogenen Diskurs über Migration einnimmt. Für den wissenschaftlichen Diskurs bedeutet dies, dass der Begriff vorwiegend im Kontext von Zweitsprachforschung und -didaktik diskutiert wird.<sup>33</sup> Aber warum sollten nur diejenigen Lernenden, die mit der sie umgebenden Sprache und/oder mit »Bildungssprache« auch in anderen Sprachen Probleme haben, der »Sprachlichen Bildung« bedürfen? Die hier skizzierten Überlegungen zu Sprache(n) in kulturen- und sprachdidaktischer Sicht machen eine Leerstelle sichtbar, die in diesen Diskursen klafft: *Sprachliche Bildung ist ein Auftrag, den die Schule in Bezug auf alle Lernenden hat.* Denn auch diejenigen, die »gut in Deutsch« und/oder in Fremdsprachen sind, beherrschen zwar Sprachen und Sprachliches, beweisen aber darum noch nicht Bildung im Sinn eines bewussten und würdigenden Umgangs mit Sprache und eines Nachdenkens über diese als den »elektrischen Schlag« der Menschheitsentwicklung, wie Humboldt in seiner berühmten Schrift »Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues [...]« sagt.<sup>34</sup>

Zum Bildungsziel der Sprachbewusstheit (*language awareness*<sup>35</sup>) gehört mehr als die Fähigkeit über sprachliche Angemessenheit in der Kommunikation nachzudenken und Sprachhandlungen danach einzuschätzen. Aber auch in Bezug auf diese Zielperspektive ist zu sagen, dass ihre Diskussion sich vorwiegend im Kontext des Umgangs mit

---

<sup>32</sup> KMBek (wie Anm. 1), 10/2014, 99.

<sup>33</sup> Vgl. zuletzt Becker-Mrotzek et al. (2017).

<sup>34</sup> Vgl. Humboldt (1904/1968, Bd. II, 203).

<sup>35</sup> Vgl. Luchtenberg (2014).

Zweitsprachlernenden abspielt, wodurch verdunkelt wird, dass Sprachbewusstheit allen Lernenden gleichermaßen vermittelt werden sollte. Auch ist der aktuelle Diskurs über Deutsch als Zweitsprache als Bildungsfaktor einseitig, insofern er Mehrsprachigkeit immer noch tendenziell als Bildungsnachteil sieht. Die DESI-Studie, die die Kompetenzen und Leistungszuwächse in drei Schülergruppen verglichen hat (Jugendliche mit deutscher und nicht-deutscher Erstsprache sowie mehrsprachig aufgewachsene Jugendliche), kommt zu dem Ergebnis, dass Lernende, in deren Elternhaus Deutsch zusammen mit einer anderen Sprache gebraucht wurde, sehr viel weniger hinter den ›deutschsprachigen‹ Jugendlichen zurücklagen als DaZ-Sprecher, die nicht mehrsprachig aufgewachsen waren.<sup>36</sup> Einsprachigkeit, schreibt der Mehrsprachigkeitsforscher Jürgen Meisel, sei »die Folge einer nur partiellen Nutzung des Potenzials des Sprachvermögens.«<sup>37</sup>

Mehrsprachigkeit ist in der Welt aktuell und historisch betrachtet eher die Regel als die Ausnahme, wobei allerdings Angehörige der jeweiligen Elite einer Kultur mit deutlich höherer Wahrscheinlichkeit mehrsprachig handlungsfähig waren/sind als der Bevölkerungsdurchschnitt. Insofern ist die Unterstützung von Mehrsprachigkeit durch ein Bildungssystem ein Beitrag zur kulturellen Evolution. (Leuchtet dieser Gedanke vielen in Bezug auf die sogenannten klassischen Schulsprachen vermutlich spontan ein, so erfordert er hinsichtlich der sogenannten Migrantensprachen ein gesellschaftliches Umdenken.)

Sprachdidaktisch gesehen, dürfte Mehrsprachigkeit grundsätzlich eine günstige Ausgangsbasis für *language awareness* und den Erwerb weiterer Sprachen sein.

## 6 Folgerungen für den schulischen Unterricht als Sprach(en)unterricht

Sprachunterricht sollte mehr sein als Unterweisung in der Beherrschung von Einzelsprachen, so wichtig diese Beherrschung für das Leben in einer hochspezialisierten und dabei globalisierten Gesellschaft ist. Die anthropologische Erfahrung, zu deren Reflexion es den

---

<sup>36</sup> Vgl. Klieme et al. (2006, 23).

<sup>37</sup> Meisel (2013, 121).

Deutschunterricht (auch) gibt, ist, Sprache (als ›Sprache aller‹) scheinbar schon vorzufinden und sie dennoch erst in der Rede des Einzelnen (›meine Sprache‹) immer wieder neu zu realisieren:<sup>38</sup> Jede nachfolgende Generation, das Erbe der Sprache übernehmend, hat Einfluss auf das, was weiter aus ihr wird. So wenig der Einzelne den großen »Organismus« (Humboldt) beeinflussen kann, so sehr haben wir alle es in der Hand, unser wichtigstes Kulturwerkzeug zu bewahren und zu entwickeln. Es gibt derzeit noch ca. 6500 Sprachen; die Hälfte von ihnen ist vom Aussterben bedroht<sup>39</sup> – warum ist das nicht Gegenstand schulischer *Sprachreflexion*?

Ich möchte abschließend vier sprachdidaktische Folgerungen aus meinen Überlegungen andeuten.

1. Deutsch- als Sprachunterricht ist nicht in erster Linie Einweisung Lernender in ein sprachliches Regelsystem, sondern dient dem ontogenetischen Nachvollzug des phylogenetischen Quantensprungs, der in der Erfindung der Sprache und der Möglichkeit ihrer Verdauerung durch Schrift liegt. Sprache in der Schule nur als Transportmittel für Inhalte zu betrachten, behindert den sprachlichen Bildungsprozess und führt ebenso wenig zu sprachlicher Bildung wie die bloße Vermittlung sprachlicher Techniken, mit denen Ziele erreicht werden können. Es geht um Sprechen als *reflexive Praxis*<sup>40</sup>.
2. Insbesondere sind Textsorten keine genormten Container für zu ›entnehmende‹ Inhalte: Intentionen wie Auffordern, Informieren oder (Mit-)Teilen sind anthropologisch und bedürfen der Sprache ebenso, wie sie sie erst ins Leben gerufen haben. Schülerinnen und Schüler sollen nicht lernen etwas in eine ›sprachliche Form‹ hineinzustecken (Schreiben) oder aus ihr wieder herauszuholen (Lesen sogenannter Sachtexte), sondern besser darin werden kommunikative Intentionen auszudrücken und die Bedeutung der Sprache(n) für das Zusammenleben zu verstehen.
3. Die beiden Kompetenzziele, kohärente Texte analysieren und solche produzieren zu können, sind als Ziele von Sprachunterricht nicht für

---

<sup>38</sup> Vgl. Abraham (2018, 67f).

<sup>39</sup> Vgl. Seifart (2000); Dönges (2013).

<sup>40</sup> Vgl. Abraham (2016).

sich genommen sinnhaft, sondern nur, soweit sie (und zwar in Verschränkung miteinander!) die individuelle Teilhabe an der literalen Kultur ermöglichen, die wir der menschlichen Sprache und ihrer Verdauerung verdanken.

4. ›Sprache untersuchen‹ ist nicht nur ein Lernbereich des Deutschunterrichts und bedeutet nicht vordringlich, grammatische Formen aufzufinden und benennen zu lernen oder stilistische Feinheiten zu würdigen. Es bedeutet, sich selbst und einander dabei zu beobachten, wie wir die Sprache immer wieder neu erfinden und erzeugen. Das gilt erst recht (und wird interessanter), wenn es mehrere Sprachen im Klassenzimmer gibt.

## 7 Fazit

Es ging in diesem Beitrag um »Sprachliche Bildung« nicht für bestimmte ›Zielgruppen‹, sondern für alle Lernenden in der Schule, und damit auch um die Notwendigkeit für alle künftigen Lehrerinnen und Lehrer, Sprache(n) in ihrer kulturellen Bedeutung zu reflektieren. Das Entstehen der Sprache aus kommunikativen Gesten des Teilens und Aushandelns ist kein Spezialthema für Anthropologen, sondern sprachdidaktisch und pädagogisch ergiebig (z. B. wirft dies ein Schlaglicht auf die Vernachlässigung der gestischen Kommunikation sowohl in der Forschung als auch in der Lehrerbildung).

Sprache ist als geschmeidiges Universalwerkzeug des Handelns und Aushandelns in die Welt gekommen. Rückführbar auf Erkenntnisse der Evolutionären Anthropologie über die Ursprünge der menschlichen Kommunikation und auf Einsichten der Linguistischen Anthropologie, dient Sprache, in Fortführung der Gesten, ebenso der Herstellung geteilter Intentionalität, wie sie aus dieser erst folgt. Sie ist dabei ebenso Mittel der Verständigung nach innen wie Mittel der Abgrenzung nach außen – man kann auch sagen: Sie ist Motor der kulturellen Entwicklung aller ebenso wie kulturelles Kapital des einzelnen.

## Literatur

- Abraham, Ulf (2016): Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. 2., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart: Klett/Fillibach.
- Abraham, Ulf (2018): Die Sprache aller und die Rede des Einzelnen. Was Wilhelm von Humboldt der Deutschdidaktik zu sagen hat. In: Der Deutschunterricht, 70 (2), 61–69.
- Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Unterricht, Wissenschaft und Kunst, KMBek 10/2014, 98.
- Assmann, Jan; Hölscher, Tonio (1988): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim; Bredthauer, Stefanie; Lohmann, Cornelia (2017): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann.
- Connerton, Paul (2007): How Societies Remember. 14<sup>th</sup> ed. Cambridge University Press 1989.
- Dönges, Jan (2013): Bedrohte Sprachen: Warum die Vielfalt stirbt – und wie Forscher kulturelles Wissen vor dem Vergessen retten. Heidelberg: Spektrum CP.
- Dunbar, Robin (1998): Klatsch und Tratsch. Wie der Mensch zur Sprache fand. München: Bertelsmann.
- Dyer Seeley, Thomas (1995): The wisdom of the hive. The social psychology of honey bee colonies. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ehlich, Konrad (1979): Verwendungen der Deixis beim sprachlichen Handeln. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Schrift und Gedächtnis, hg. v. Aleida Assmann; Jan Assmann; Christof Hardmeier, 24–43. München: Fink.
- Ehlich, Konrad (1994): Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung, hg. v. Hartmut Günther; Jürgen Baurmann, Bd. 1, Berlin; New York: de Gruyter, 18–41.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch, 233, 4–13.
- Feilke, Helmuth (2017): »Zeigen ist mehr als Sein«. Beobachtungen zu Gesten, Verstehen & Lernen. In: Gestaltungsraum Deutschunterricht. Literatur – Sprache – Kultur, hg. v. Dieter Wrobel; Tilman von Brand; Markus Engelns, 85–93. Baltmannsweiler: Schneider.

- Ferron, Isabella (2009): Sprache ist Rede. Ein Beitrag zur dynamischen und organizistischen Sprachauffassung Wilhelm von Humboldts. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gogolin, Ingrid (2006): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Die Macht der Sprachen, hg. v. Paul Mecheril; Thomas Quehl, 79–85. Münster: Waxmann.
- Gornik, Hildegard (2015): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hoffmann, Ludger (2007): Der Mensch und seine Sprache – eine anthropologische Skizze. In: Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag, hg. v. Angelika Redder, 21–37. Tübingen: Stauffenburg.
- Humboldt, Wilhelm von (1907): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts [1830–1835]. In: W. v. Humboldts gesammelte Schriften. Bd. VII [1. Hälfte, photomechanischer Nachdruck 1968], hg. v. d. Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, 1–344. Berlin: o. A.
- Humboldt, Wilhelm von (1963): Schriften zur Sprachphilosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klieme, Eckhard u. a. (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Frankfurt a. M.: DIPF.
- Krämer, Sibylle; König, Ekkehard (2002): Einleitung. In: Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?, hg. v. Sibylle Krämer; Ekkehard König, 7–17. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luchtenberg, Sigrid (2014): Language Awareness. In: Deutsch als Zweitsprache. 3., korr. Aufl., hg. v. Bernt Ahrenholz, 107–117. Baltmannsweiler: Schneider.
- Meisel, Jürgen M. (2013): Frühe Mehrsprachigkeit: Gefahren oder Vorteile? In: Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen, hg. v. Christa Kieferle; Eva Reichert-Garschhammer; Fabienne Becker-Stoll, 118–130. Göttingen: V&R.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2007): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung [FS für Paul R. Portmann-Tselikas]. Tübingen: Narr.
- Seifart, Frank (2000): Grundfragen bei der Dokumentation bedrohter Sprachen: Köln: Institut für Sprachwissenschaft.
- Tomasello, Michael (2005): Understanding and Sharing Intentions: The Origins of Cultural Cognition. In: Behavioral and Brain Sciences, 28, 675–691.
- Tomasello, Michael (2009): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Trabant, Jürgen (2008): Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache. In: Was ist der Mensch?, hg. v. Detlev Ganten; et al., 240–243. Berlin; New York: de Gruyter.

# Unterrichtsfachbezogene Reflexionen



# Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht

Kerstin Göbel

## 1 Migration, Kultur und interkulturelles Lernen im Unterricht

Durch die Verstärkung von Zuwanderung und der damit einhergehenden wachsenden Heterogenität von Sprachen und Kulturen in unseren Gesellschaften<sup>1</sup> gewinnt das Lehren und Erlernen eines grundsätzlich fairen und gesellschaftlich funktionalen Miteinanders stetig an Bedeutung. Globalisierung und Migration führen zum Aufeinandertreffen einer Vielzahl kulturell unterschiedlich geprägter Lebensentwürfe und damit einhergehenden Vielfalt an Wertvorstellungen, was Konzepte für den Umgang mit dieser sowohl sprachlichen als auch kulturellen Heterogenität erfordern. Die Schule als eine der zentralen Sozialisationsinstanzen ist für den Kontakt von Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund mit den Kulturen der Residenzgesellschaft sowie für die Vermittlung interkultureller Kompetenzen bedeutsam.<sup>2</sup> Schule ist ein wichtiges Bindeglied zwischen Migrantinnen und Migranten und Nicht-Migrantinnen und Nicht-Migranten und damit wichtiger Akkulturationsagent in multikulturellen und zunehmend transkulturellen Gesellschaften.<sup>3</sup> Es ist eine der wichtigsten aktuellen Herausforderungen für das Bildungssystem, die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in Schule und Unterricht zu berücksichtigen,<sup>4</sup> wodurch auch die Rolle der Lehrpersonen neu interpretiert und gefüllt werden muss. So veränderte die KMK im Jahr 2014 bereits die »Standards für die Lehrerbildung« in den Bildungswissenschaften dahingehend, dass der Umgang mit Heterogenität stärker in den verschiedenen Kompetenzbereichen Berück-

---

<sup>1</sup> Vgl. Vertovec (2007).

<sup>2</sup> Vgl. KMK (1996, 2013).

<sup>3</sup> Vgl. Schönplüg (2008); Vedder & Horenczyk (2006).

<sup>4</sup> Vgl. Gräsel, Decristan & König (2017).

sichtigung findet.<sup>5</sup> Die voranschreitende kulturelle Diversifizierung impliziert sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrerinnen und Lehrer den Erwerb interkultureller Kompetenzen.<sup>6</sup> Im Hinblick auf die schulischen Leistungen ist die Qualität des Unterrichts einer der wichtigsten Faktoren, den es auch bezüglich interkultureller Lehr-Lernprozesse zu berücksichtigen gilt.<sup>7</sup>

Gegenwärtige Zuwanderung, zunehmende internationale Verflechtungen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und daraus erwachsende kulturell heterogene Lebens- und Arbeitssituationen – also auch die wachsende Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen<sup>8</sup> – machen interkulturelle Kompetenz zu einem zentralen Bildungsziel<sup>9</sup> und damit zu einem notwendigen Bestandteil kompetenten Lehrpersonenhandelns.<sup>10</sup> Die Benennung interkultureller Lernziele als Teil der Verlautbarungen von Kultusministerkonferenz, Bildungsstandards und Curricula<sup>11</sup> machen den aktuellen und zukünftigen Bedarf hinsichtlich interkulturell professionalisierter Lehrpersonen per Definition ihrer beruflichen Rolle deutlich.

Der Versuch, das Konstrukt interkulturelle Kompetenz zu definieren, hebt zunächst die Komplexität der zugrundeliegenden Teil-Konstrukte hervor, nämlich die Kultur, die Interkultur und die Kompetenz. Ob sich Kultur überhaupt definieren lässt oder ob Definitionsperspektiven grundsätzlich als zulässig angesehen werden und Ansprüche auf Geltung erheben können, darüber besteht innerhalb des Diskurses über Kultur keine Einigkeit.<sup>12</sup> Versucht man sich zunächst dem Konstrukt Kultur zu nähern, sieht man sich schnell mit einer Vielzahl unterschiedlicher Definitionen konfrontiert, die sich aus unterschiedlichen Disziplinen historisch nachzeichnen lassen. So hat Herder im Jahr 1774 eine Kulturdefinition vorgelegt, die verschiedene Kulturen als stark voneinander different verstehen will, wobei Kulturen nach innen homogen erscheinen und es nach außen eine deutliche Abgrenzung zu anderen

---

<sup>5</sup> Vgl. KMK (2014).

<sup>6</sup> Vgl. Bender-Szymanski (2008).

<sup>7</sup> Vgl. Campbell et al. (2004); Rivkin, Hanushek & Kain (2005); Hattie (2009).

<sup>8</sup> Vgl. Bildungsbericht (2016).

<sup>9</sup> Vgl. Göbel und Buchwald (2017); KMK (2015); Welsch (1999).

<sup>10</sup> Vgl. Bender-Szymanski (2008).

<sup>11</sup> Vgl. KMK (2013); MSB (2007).

<sup>12</sup> Vgl. Römhild (2018).

Kulturen geben soll. Das von ihm entwickelte sogenannte Kugelmodell stellt die Grundlage einer nationalstaatlichen Konzeption von Kultur dar, die sowohl territorial als auch sprachlich zu verstehen ist.<sup>13</sup> Im 20. Jahrhundert sind die Definitionen um das Konstrukt Kultur in der Philosophie, Kulturanthropologie und Psychologie stärker durch die individuellen Deutungen der jeweiligen Lebensumwelt geprägt. Der Philosoph Cassirer<sup>14</sup> versteht den Menschen als ein kulturschaffendes Wesen (*Animal symbolicum*), welches durch seine beständigen Deutungen der Umwelt ein Verständnis derselben zu erzeugen versucht. In den 1950er Jahren haben die Kulturanthropologen Kroeber und Kluckhohn insgesamt 150 verschiedene Kulturdefinitionen zusammengetragen und eine Synthese vorgeschlagen:

»Kultur besteht aus expliziten und impliziten Verhaltensmustern, die durch Symbole erworben und vermittelt, die spezifische Leistungen einer menschlichen Gruppe begründen, einschließlich ihrer Verkörperung in Kulturprodukten. Der Wesensgehalt der Kultur besteht aus tradierten (historisch gewachsenen und selektierten) Ideen und damit verbundenen Wertvorstellungen. Kulturelle Systeme können einerseits als Ergebnisse von Handlungen, andererseits als Bedingungs-elemente von Handlungen betrachtet werden.«<sup>15</sup>

Aus einer eher psychologischen Perspektive bilden die innerhalb einer Gruppe geteilten Vorstellungen eine wesentliche Grundlage für das Zusammenleben.<sup>16</sup> Diese Vorstellungen sind den Mitgliedern der jeweiligen Gruppe jedoch nicht immer bewusst, daher definiert Wirth<sup>17</sup> Kultur als das, was für den Menschen selbstverständlich ist, was den Alltag einer Gruppe von Menschen begleitet und von den Mitgliedern dieser Gruppe nicht hinterfragt wird. Wittgenstein<sup>18</sup> schlägt hierfür den Begriff der geteilten Lebenspraxis vor, die sowohl bewusst wahrgenommen als auch unbewusst realisiert werden kann. Diese gemeinsame Lebenspraxis bietet dabei auch die Möglichkeit ihre Mitglieder einer Kulturgruppe zuzuordnen,<sup>19</sup> wobei die Zuordnung selbst eine Konstruktion des Individuums darstellt und insofern im Hinblick auf die Selbstidentifikation als subjektive Identifikation mit einer vorgestellten Kultur verstanden

---

<sup>13</sup> Vgl. Welsch (1995).

<sup>14</sup> Vgl. Cassirer (1944).

<sup>15</sup> Kroeber & Kluckhohn (1952, 181).

<sup>16</sup> Vgl. Geertz (1973).

<sup>17</sup> Vgl. Wirth (1946).

<sup>18</sup> Vgl. Wittgenstein (1984).

<sup>19</sup> Vgl. Goody (1994).

werden kann.<sup>20</sup> Dabei können sich vorgestellte Kulturen aus den Blickwinkeln verschiedener Personen unterscheiden und die tatsächlich praktizierte Kultur muss damit nicht unbedingt deckungsgleich sein. Die Selbst- und Fremdzuschreibungen kultureller Zugehörigkeit entstehen demnach vor dem Hintergrund der individuellen Vorstellungen über die jeweilige Kultur.<sup>21</sup> Aufgrund der wachsenden Menge unterschiedlicher Lebensformen verweist Welsch<sup>22</sup> auf die Relevanz der Pluralität von möglichen Identifikationen. Da kulturelle Identifikationen auch eine Quelle möglicher Konflikte darstellen können, sieht Bhabha<sup>23</sup> in einer Perspektive kultureller Hybridität gar einen potentiellen Lösungsweg, denn hier scheint eine Aneignung und Aushandlung neuer Bedeutungen möglich, die auch Befriedungsperspektiven eröffnen können.

Aus der zuvor dargestellten Auswahl von Bestimmungen des Konstrukts Kultur wird die Komplexität der Perspektiven erkennbar und es lässt sich ableiten, dass eine finale und erschöpfende Definition für das Konstrukt Kultur kaum möglich ist. Demzufolge kann auch für das Konstrukt der interkulturellen Kompetenz kaum ein einziges final geltendes Kulturkonzept und damit schwerlich ein finales Konzept interkultureller Kompetenz entwickelt werden. Tatsächlich werden und wurden Definitionen des Konstrukts der interkulturellen Kompetenz aus unterschiedlichen Disziplinen vorgenommen und mit diesen unterschiedlichen Perspektivierungen gehen unterschiedlich präzise Fokussierungen des Kulturkonzepts einher.<sup>24</sup>

Da in interkulturellen Begegnungssituationen der kommunikative Austausch zwischen den aufeinandertreffenden Personen eine besondere Herausforderung darstellen kann, wird in den Modellen interkultureller Kompetenz häufig die kommunikative Perspektive in den Mittelpunkt gerückt und somit interkulturelle Kompetenz als Fähigkeit definiert, effektiv und angemessen in interkulturellen Situationen zu kommunizieren.<sup>25</sup> Gleichwohl werden häufig das Wissen über die andere Kultur und über kulturelle Unterschiede im Denken und Verhalten, die

---

<sup>20</sup> Vgl. Grabowski (1994).

<sup>21</sup> Vgl. Barth (1981).

<sup>22</sup> Vgl. Welsch (1995).

<sup>23</sup> Vgl. Bhabha (2012).

<sup>24</sup> Vgl. Göbel & Hesse (2009).

<sup>25</sup> Z. B. Deardorff (2006).

Sensibilität im Umgang mit kulturellen Differenzen sowie die Einstellungen gegenüber der anderen Kultur in den Blick genommen.<sup>26</sup>

Innerhalb der Erziehungswissenschaft wird das Konstrukt interkulturelle Kompetenz kontrovers diskutiert. Einige Autorinnen und Autoren halten es für wenig hilfreich, da sie befürchten, das Konstrukt impliziere einen statischen Kulturbegriff, der im Kontext der Akkulturationssituation in der deutschen Migrationsgesellschaft nicht zielführend sei.<sup>27</sup> Aber der Begriff der interkulturellen Kompetenz wird auch konstruktiv aufgegriffen und auf die Migrationsgesellschaft bezogen.<sup>28</sup> Die Förderung interkultureller Kompetenz im Sinne des Respekts und der Sensibilität gegenüber den kulturell Anderen ist dabei im Blick, darüber hinaus aber auch die in der Migrationssituation relevante Vermischung von Migrationsstatus und Sozialstatus, die zu Diskriminierung von Migrantinnen und Migranten sowie zu ungleichen Machtverteilungen führen kann. Interkulturelle Bildung sollte entsprechend den Respekt und die Sensibilität für kulturelle Unterschiede fördern und für Machtasymmetrien in der Migrationsgesellschaft sensibilisieren.<sup>29</sup> Weiterhin wird ein konstruktiver Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität als interkulturelle oder multikulturelle Kompetenz bewertet.<sup>30</sup> Die Anerkennung und Förderung von Mehrsprachigkeit sowie die Förderung der Verkehrssprache werden als wichtige Bildungsziele im Kontext interkultureller Bildung in der Migrationsgesellschaft betrachtet und diese Zielstellungen werden v. a. im Rahmen instruktionsbezogener Maßnahmen gefördert.<sup>31</sup> Den Forderungen nach Mehrsprachigkeitsorientierung und interkultureller Offenheit stehen häufig ethnozentrische Haltungen von Lehrkräften gegenüber. Sprachliche Voraussetzungen der Lernenden werden wenig berücksichtigt und der würdige Umgang mit Andersartigkeit ist für Lehrpersonen häufig herausfordernd.<sup>32</sup> Interkulturelle Offenheit und Kompetenzen im Umgang mit

---

<sup>26</sup> Z. B. Chen & Starosta (2000); Ang et al. (2007).

<sup>27</sup> Vgl. Schondelmayer (2018); Mecheril (2010).

<sup>28</sup> Vgl. Auernheimer (2013).

<sup>29</sup> Vgl. Auernheimer (2013).

<sup>30</sup> Vgl. Gogolin & Meyer (2014); Alleman-Ghionda (2006); Auernheimer (2013); KMK (2013).

<sup>31</sup> Vgl. EU Parlament (2005); Wertschätzung von Mehrsprachigkeit; Göbel & Schmelter (2014); Gogolin & Duarte (2018); Göbel & Buchwald (2017).

<sup>32</sup> Vgl. Gogolin (2005); Christmann & Panagiotopoulou (2012); De Angelis (2011).

Lernenden unterschiedlicher Herkunftskulturen werden von Lehrpersonen zwar gefordert, können von ihnen aber nicht immer eingelöst werden.<sup>33</sup>

Die Förderung interkultureller Kompetenz ist zwar eine fächerübergreifende Aufgabe, aber gerade der Fremdsprachenunterricht nimmt bei der Vermittlung dieser Kompetenzen eine zentrale Rolle ein, da er auf kommunikative und interkulturelle Situationen gleichermaßen vorbereiten soll.<sup>34</sup> Die Definition interkultureller Lernziele spielt daher in den curricularen Vorgaben eine bedeutende Rolle und findet auch innerhalb der Bildungsstandards Erwähnung.<sup>35</sup> In den Darstellungen innerhalb der Englischcurricula wird interkulturelle Kompetenz als mehrdimensionales Konstrukt definiert.<sup>36</sup> Auch hier werden kognitive, affektive und handlungsorientierte Ebenen interkultureller Kompetenz unterschieden, wobei diese sich auf kulturübergreifende und kulturspezifische Aspekte beziehen können und die Entwicklung dieser Teilkompetenzen nicht immer linear erfolgen muss:

#### **Kognitive Ebene**

- deklaratives Wissen
- Wahrnehmung kultureller Unterschiede
- metakognitives Wissen (Interkulturelle Bewusstheit)

#### **Affektive Ebene**

- Interesse an anderen Kulturen
- Akzeptanz kultureller Unterschiede
- Empathie

#### **Handlungsebene**

- interkulturelle Handlungsfähigkeit

Gerade der Fremdsprachenunterricht kann die Erfahrung von Andersartigkeit und Fremdheit in zweifacher Hinsicht ermöglichen, nämlich im

---

<sup>33</sup> Vgl. Bender-Szymanski (2010); Auernheimer (2013); Hachfeld et al. (2012); Busse & Göbel (2017).

<sup>34</sup> Vgl. KMK (2012); Göbel, Lewandowska & Diehr (2017).

<sup>35</sup> Vgl. Steinert & Klieme (2004).

<sup>36</sup> Vgl. Göbel & Hesse (2004).

Umgang mit der fremden Sprache und im Umgang mit anderen Zielkulturen.<sup>37</sup> Innerhalb der Fremdsprachendidaktik wird der Begriff der interkulturellen Kompetenz zum Teil jedoch kritisch eingeschätzt, weil er die Konstruiertheit kultureller Konzepte, die Dynamik kultureller Veränderungen und die wechselseitige Beeinflussung von Kulturen gerade vor dem Hintergrund der zunehmenden Heterogenität in den Schulen und Gesellschaften zu wenig berücksichtigt.<sup>38</sup> In den im Folgenden dargestellten Konzepten und Forschungsbefunden wird ein Begriff interkultureller Kompetenz genutzt, der sowohl die Dynamik von Interkulturalität als auch die soziale Konstruiertheit kultureller Konzepte berücksichtigt. Ein in der Fremdsprachendidaktik im Hinblick auf interkulturelle Kompetenz prominentes Modell ist das Modell von Byram.<sup>39</sup> In diesem Modell steht die Vermittlung des Individuums zwischen der eigenen und der fremden Kultur im Mittelpunkt der Betrachtung. Um die Relevanz dieser Vermittlungssituation zu verdeutlichen, hat Byram<sup>40</sup> den Begriff des *intercultural speakers* in Abgrenzung zu dem vormals in der Fachdidaktik geforderten Ideals des »*native speakers*« formuliert und damit die fachliche Ziellinie neu positioniert. Der *intercultural speaker* ist sich seiner eigenen kulturellen Wurzeln bewusst und weiß um die Besonderheiten der Kultur seines Kommunikationspartners. Daher kann er in konkreten Situationen die Unterschiede in der Wahrnehmung und im Handeln erkennen und entsprechend sensibel reagieren. Dabei spielen die individuellen sprachlichen Kompetenzen eine wesentliche Rolle, denn sie erlauben dem *intercultural speaker*, die Sprache seines Gegenübers in angemessener Form zu verwenden und dabei unterschiedliche Deutungen und Bewertungen zu berücksichtigen. Hierfür sind nach Byram (1997) verschiedene Grundkompetenzen nötig: das Wissen über die eigene und die fremde Kultur (*savoir*), das Entwickeln einer ethnorelativen Einstellung (*savoir être*), die Fertigkeit sich in eine andere Kultur hineinzusetzen und zu verstehen (*savoir comprendre*), die Handlungskompetenz in der anderen Kultur (*savoir faire*) sowie ein kritisches kulturelles Bewusstsein (*savoir s'engager*).

---

<sup>37</sup> Vgl. Diehr (2009).

<sup>38</sup> Z. B. Göbel, Lewandowska & Diehr (2017); Bredella (2013); Blell & Doff (2014).

<sup>39</sup> Vgl. Byram (1997).

<sup>40</sup> Vgl. Byram (1997).

Die soziale Konstruiertheit interkultureller Perspektiven wird auch im *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* von Bennett<sup>41</sup> deutlich (siehe Abb. 1). In seinem Modell interkultureller Sensibilität geht er von der Annahme aus, dass kulturelle Unterschiede vom Subjekt konstruiert werden und diese subjektiven Konstruktionen kultureller Differenz die Voraussetzung für die subjektiven Deutungen und die subjektiven Handlungsoptionen des Individuums in interkulturellen Situationen darstellen. Da es sich um ein Entwicklungsmodell handelt, wird von einer Differenzierung interkultureller Perspektiven ausgegangen. Bennett unterscheidet dabei ethnozentrische und ethnorelative Stufen: Den ethnozentrischen Stufen ordnet er die Phasen Leugnung (*denial*), Abwehr (*defense*) und Minimierung (*minimization*) zu, während er die ethnorelativen Stufen in Akzeptanz (*acceptance*), Anpassung (*adaptation*) und Integration gliedert. Entsprechend des Modells wird die subjektive Konstruktion der interkulturellen Situation und damit des kulturellen Bewusstseins und Verständnisses mit zunehmendem Kulturkontakt differenzierter. In den ethnozentrischen Phasen ist die eigene Kultur noch die beherrschende Perspektive im interkulturellen Konstruktionsprozess ein, während in den ethnorelativen Phasen die kulturellen Wechselbeziehungen in den Vordergrund rücken.<sup>42</sup> Bennett, Bennett & Allen<sup>43</sup> machen den Vorschlag, das DMIS auf den Fremdsprachenunterricht zu übertragen. Sie empfehlen je nach interkultureller Sensibilität der Lernenden unterschiedliche didaktische Ansätze, um den interkulturellen Voraussetzungen Rechnung zu tragen.

---

<sup>41</sup> Vgl. Bennett (1993).

<sup>42</sup> Vgl. Göbel (2007); Göbel & Hesse (2009).

<sup>43</sup> Vgl. Bennett, Bennett & Allen (2003).

| Ethnozentrische Phasen                                                                                                                                        |                                                                                                                         |                                                                                                     | Ethnorelative Phasen                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Die eigene Weltansicht wird als zentral für die Realität angesehen. In der 3. Phase werden kulturelle Unterschiede mittels kultureller Ähnlichkeiten negiert. |                                                                                                                         |                                                                                                     | Kulturen werden im Verhältnis zueinander verstanden. Das Verhalten wird vor dem Hintergrund des kulturellen Kontextes interpretiert. Es gibt keine absoluten Standards für richtig oder falsch. |                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                    |
| Denial                                                                                                                                                        | Defense                                                                                                                 | Minimization                                                                                        | Acceptance                                                                                                                                                                                      | Adaptation                                                                                                                                                                                      | Integration                                                                                                                                                        |
| Kulturelle Unterschiede werden in der Konzeption der interkulturellen Situation nicht berücksichtigt.                                                         | Starke Betonung kultureller Unterschiede bei gleichzeitiger Abwertung der anderen Kultur (Negative? Stereotypisierung). | Unterschiede werden minimiert.<br><br>Eigene kulturelle Werte werden als universell missverstanden. | Kulturelle Unterschiede werden akzeptiert und respektiert.<br><br>Bewusstsein über die Kulturgebundenheit des Handelns.                                                                         | Andere kulturelle Referenzrahmen werden berücksichtigt. Kulturelle Verschiedenheit wird kognitiv antizipiert und berücksichtigt. Produktiver Umgang mit fremdkulturellen Personen und Empathie. | Anpassung an unterschiedliche Kulturen möglich.<br><br>Werte werden aufgrund unterschiedlicher Referenzrahmen evaluiert. Fähigkeit zur interkulturellen Mediation. |

Abb. 1: Die Phasen des DMIS (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) von Bennett<sup>44</sup>

Schulische Bildungsergebnisse werden durch vielfältige Faktoren bedingt, die in einem komplexen Zusammenwirken auf die Entwicklungen von Schülerinnen und Schülern Einfluss nehmen. Dabei spielt die Qualität der schulischen Lernumgebung und v. a. die Qualität des Lernangebots im Unterricht für die Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen eine wichtige Rolle.<sup>45</sup> Obwohl eine Förderung von interkulturellen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in den Rahmenlehrplänen des Englischunterrichts aller Schulformen und den Bildungsstandards fest verankert ist, liegen bislang nur wenige empirische Studien zum interkulturellen Lernen im Unterricht vor. Auch allgemein zeigt sich, dass die Unterrichtsforschung aus einer interkulturellen Perspektive sowohl national als auch international noch am Anfang steht.<sup>46</sup> Im Folgenden werden empirische Befunde zu interkulturellen Unterrichtsprozessen und Lernergebnissen im Englischunterricht berichtet, die auf der Grundlage von Daten des DESI-Projekts (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)<sup>47</sup> gewonnen wurden. Das DESI-Projekt ist eine von der KMK finanzierte, konsortial entwickelte

<sup>44</sup> Vgl. Bennett (1993, 182ff); modifiziert übernommen aus Göbel & Hesse (2009, 1143).

<sup>45</sup> Vgl. Helmke (2014); Göbel (2019).

<sup>46</sup> Vgl. Vieluf, Göbel & Sauerwein (2018).

<sup>47</sup> Vgl. Beck & Klieme (2007); DESI-Konsortium (2008).

und realisierte Schulleistungsstudie in deren Durchführung neben den Schulleistungen in den Fächern Deutsch und Englisch auch die Lern-Bedingungen und -Prozesse des Deutsch- und Englischunterrichts der 9. Klassenstufe betrachtet wurden. In diesem Rahmen bot sich die Gelegenheit, interkulturelle Lehr-Lernprozesse v. a. im Englischunterricht in den Blick zu nehmen, da hier über die Testung und Fragebogenerhebung hinaus auch Videoaufzeichnungen des Englischunterrichts realisiert wurden.

## **2 Empirische Befunde zum interkulturellen Lernen im Englischunterricht**

### **2.1 Kompetenzen von Lernenden im Englischunterricht der Klasse 9**

Im Kontext von Schule und Unterricht gibt es über theoretische Überlegungen zum Konstrukt der interkulturellen Kompetenz hinaus auch Ansätze, interkulturelle Kompetenzen empirisch zu untersuchen.<sup>48</sup>

Im Kontext des DESI-Projekts wurde das Modell von Bennett<sup>49</sup> als Grundlage der Operationalisierung interkultureller Kompetenzen gewählt, da es die Möglichkeit bietet, verschiedene interkulturelle Perspektiven zu identifizieren<sup>50</sup> und diese empirisch auf Grundlage des bereits entwickelten *Intercultural Development Inventory* (IDI)<sup>51</sup> zu analysieren. Auch in anderen Untersuchungen im Bereich der interkulturellen Bildung wird häufig auf das Modell von Bennett Bezug genommen.<sup>52</sup> Für die Untersuchungen zum Englischunterricht im Rahmen der DESI-Studie war es nötig, ein eigenes Instrument zu entwickeln, das in der Lage ist, die Kompetenzen der Lernenden vor dem Hintergrund der curricularen Bedingungen abzubilden, weshalb der Aufgabenentwicklung eine Curriculumanalyse der Englischcurricula zugrunde liegt.<sup>53</sup>

Vor dem Hintergrund der Analyse der Englischcurricula und der Bildungsstandards konnten folgende spezifische Ziele des Englischun-

---

<sup>48</sup> U. a. Caspari & Schinschke (2009); Eberhardt (2013); Reinders, Gniewosz, Gresser & Schnurr (2011).

<sup>49</sup> Vgl. Bennett (1993).

<sup>50</sup> Vgl. Hesse & Göbel (2007).

<sup>51</sup> Vgl. Hammer, Bennett & Wiseman (2003).

<sup>52</sup> Vgl. Busse & Göbel (2017).

<sup>53</sup> Vgl. Hesse & Göbel (2007).

terrichts identifiziert werden:<sup>54</sup> Bewusstsein für kulturelle Unterschiede; Bewusstsein über die eigene kulturelle Prägung, Interesse an anderen Kulturen, Interesse an interkulturellen Themen, Akzeptanz und Respekt gegenüber kulturellen Unterschieden, empathische Haltung gegenüber Personen aus anderen Kulturen, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme mit Personen aus anderen Kulturen sowie die Fähigkeit erfolgreich in interkulturellen Kontexten zu handeln.

Vor dem Hintergrund der Curriculumanalyse schien eine Aufgabengestaltung sinnvoll, die von einer spezifischen interkulturellen Situation ausgeht, an der sich aber auch kulturübergreifende Einschätzungen deutlich machen lassen. Daher waren die Aufgaben zur Erfassung interkultureller Kompetenzen so gestaltet, dass die Lernenden *Critical Incidents* im Hinblick auf unterschiedliche Erklärungsperspektiven hinsichtlich der Situation, der Emotionalität der Beteiligten sowie möglicher Handlungsperspektiven und Lernpotenziale einschätzen sollten. Dabei wurde die Phase *Integration* bei der Itementwicklung nicht berücksichtigt, weil sie sich bereits in früheren Studien die Operationalisierung dieser Phase nicht realisieren ließ<sup>55</sup>. Die Validität der eingesetzten *Critical Incidents* und der Aufgaben wurden geprüft und positiv bewertet.<sup>56</sup> Insgesamt haben ca. 11.000 Schülerinnen und Schüler an der Hauptstudie, also an der Befragung und Testung im Rahmen der DESI-Studie, teilgenommen. Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass ein beachtlicher Anteil der Schülerinnen und Schüler, nämlich ca. 35 %, den ethnorelativen Stufen zugeordnet werden konnte, diesen stehen zusammengefasst etwa 40 % der Schülerinnen und Schüler gegenüber, die den ethnozentrischen Phasen – *Defense* und *Denial* – zuzurechnen sind. Betrachtet man die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, so zeigt sich ein Vorteil für die weiblichen Schülerinnen und Schüler, hier sind mehr als 45 % den ethnorelativen Gruppen zuzuordnen, während dies bei den männlichen Peers nur für ca. 25 % der Fall ist (siehe Abb. 2).

---

<sup>54</sup> Vgl. Göbel & Hesse (2004); Steinert & Klieme (2004) – Englischcurricula und Bildungsstandards Fremdsprachen; Byram (1997).

<sup>55</sup> Vgl. Hammer, Bennett & Wiseman (2003).

<sup>56</sup> Vgl. Hesse & Göbel (2007); Göbel (2007); Hesse (2007).

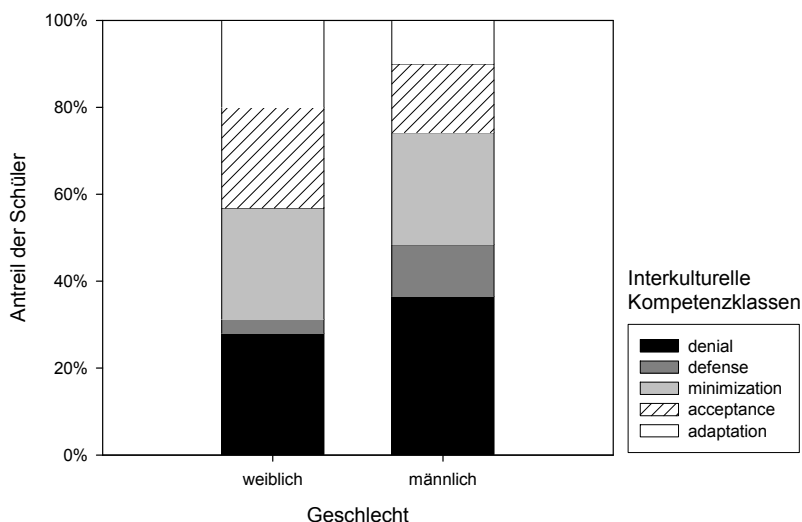


Abb. 2: Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler über die Klassen (Gruppen) interkultureller Kompetenz nach Geschlecht<sup>57</sup>

Insgesamt zeigten die Analysen auch, dass die kognitiven Fähigkeiten, der SES (Sozioökonomischer Status) und die Sprachvoraussetzung der Lernenden mit den interkulturellen Lernergebnissen zusammenhängen. Deutliche Unterschiede in den Lernergebnissen ließen sich weiterhin zwischen verschiedenen Bildungsgängen zeigen, die Lernenden am Gymnasium schneiden insgesamt am besten ab. Zusammenfassend zeigen die DESI-Daten, dass die individuellen interkulturellen Lernergebnisse in hohem Maße mit individuellen Voraussetzungen und persönlichen Merkmalen zusammenhängen, nämlich mit dem sozioökonomischen Status, den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, der Erstsprache und dem Geschlecht. Weiterhin zeigte sich in den Befunden, dass Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Erstsprache in höherem Maße den ethnozentrischen Phasen zugeordnet wurden, es ist zu vermuten, dass dies mit dem eher niedrigen sozioökonomischen Status dieser Gruppe zusammenhängt. Die starke Wirkung des sozioökonomischen Status und des Bildungsgangs auf die interkulturellen Lernergeb-

<sup>57</sup> Vgl. Hesse, Göbel & Jude (2008, 183).

nisse tritt bei gleichzeitiger Kontrolle der individuellen Merkmale auf Klassenebene jedoch zurück. Ein deutlicher Zusammenhang besteht hingegen, auch nach der Kontrolle der individuellen Merkmale auf Klassenebene, zwischen den interkulturellen Lernergebnissen und der Gesamtestleistung in den Englischtests sowie im Soziopragmatik-Test. Außerschulische Förderangebote in der Familie zeigten hingegen keinen Einfluss auf die interkulturellen Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler.<sup>58</sup> Da die Individualmerkmale einen starken Einfluss auf die Lernergebnisse nehmen, stellt sich die Frage, inwieweit der Englischunterricht einen Beitrag leisten kann, um individuelle Voraussetzungen auszugleichen. Die Frage nach dem Einfluss des Englischunterrichts auf relevante Lernergebnisse wird im nächsten Kapitel behandelt.

## **2.2 Lernrelevante Konzepte und Befunde aus dem interkulturellen Englischunterricht**

Begegnungssituationen zwischen Personen unterschiedlicher kultureller Herkunft sind ein wichtiger Impulsgeber für den Abbau von Vorurteilen und damit für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen.<sup>59</sup> Da der Fremdsprachenunterricht in der Regel außerhalb natürlicher Begegnungssituationen realisiert wird, stellt sich die Frage nach erfolgversprechenden Konzepten zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen.<sup>60</sup> Hinsichtlich der Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Unterricht werden Lehrziele, die dem Wissensaufbau dienen sollen, von solchen unterschieden, die die Reflexion eigener Erfahrungen und Einstellungen zum Ziel haben; dabei können die jeweiligen Inhalte sowohl kulturübergreifend sensibilisierend als auch kulturspezifisch ausgerichtet sein.<sup>61</sup> Landeskundliche Inhalte können als Grundlage für die Reflexion kultureller Konzepte und eigenkultureller Prägungen genutzt werden, die Erfahrung von Andersartigkeit ist hierbei für das interkulturelle Lernen wichtig.<sup>62</sup> Zur Unterstützung der Perspektivenübernahme als wesentlicher Zieldimension interkulturellen Lernens wird der Einsatz

---

<sup>58</sup> Vgl. Hesse, Göbel & Jude (2008).

<sup>59</sup> Vgl. Pettigrew & Tropp (2000).

<sup>60</sup> Vgl. Göbel, Lewandowska & Diehr (2017).

<sup>61</sup> Vgl. Göbel & Buchwald (2008); Göbel & Hesse (2009); Smith, Paige & Steglitz (2003).

<sup>62</sup> Vgl. Haß (2006).

von Rollenspielen und *Criticals Incidents* vorgeschlagen.<sup>63</sup> Von einigen Autorinnen und Autoren wird explizit gefordert, sowohl die interkulturellen Erfahrungen der Lernenden als auch ihre interkulturellen Einstellungen bei der Unterrichtsplanung und Realisierung systematisch zu berücksichtigen und miteinzubeziehen.<sup>64</sup> So können weiterhin die kulturell heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft sowie die interkulturellen Erfahrungen der Lernenden Ausgangspunkte bilden, die didaktisch genutzt werden können.<sup>65</sup> Darüber hinaus können im Unterricht Texte, Filme, Hörspiele und andere Medien eingesetzt werden, die für den Austausch über interkulturelle Themen dienlich sind.<sup>66</sup> Die Behandlung interkultureller Themen im Fremdsprachenunterricht ist jedoch nicht unabhängig von der Sprachkompetenz der Lernenden, daher ist gerade mit Blick auf leistungsschwächere Lernende darauf zu achten, dass sie z. B. durch die Unterstützung von visuellem Material die Gelegenheit erhalten, sich sprachlich in den Unterricht einzubringen.<sup>67</sup> Für die Lernenden scheint weiterhin wichtig, dass sie einen Bezug zu ihrer eigenen Lebenssituation herstellen können, dass sie aktiv in den Unterricht und in die Reflexion kultureller Deutungen einbezogen werden. Hierfür sollte eine Atmosphäre im Unterricht geschaffen werden, innerhalb derer die Lernenden auch ihre Gefühle und subjektiven Einschätzungen darlegen können und somit sich selbst und ihre eigenen Perspektiven entdecken können.<sup>68</sup> Gerade auch kooperative Lernsituationen werden für die Bearbeitung interkultureller Themen als hilfreich eingeschätzt.<sup>69</sup>

Aus dem DESI-Projekt liegen inzwischen empirische Befunde zum interkulturellen Unterrichtsangebot, zum Zusammenhang zwischen dem Unterricht und dem Interesse an interkulturellen Themen, der Wahrnehmung des Unterrichts und den interkulturellen Lernergebnissen sowie zwischen ausgewählten Qualitätsdimensionen des Unter-

---

<sup>63</sup> Vgl. Chao, Okazaki & Hong (2011); Göbel & Buchwald (2008); Göbel & Helmke (2010).

<sup>64</sup> Vgl. Bennett, Bennett & Allen (2003).

<sup>65</sup> Vgl. Göbel (2007); Schenker (2016).

<sup>66</sup> Vgl. Haß (2006); Caspari (2010).

<sup>67</sup> Vgl. Haß (2006).

<sup>68</sup> Vgl. Ramsey (1996).

<sup>69</sup> Vgl. Ramsey (1996).

richts und der Wahrnehmung der Interessantheit des Unterrichts vor, die im Folgenden skizziert werden sollen.

Um das interkulturelle Unterrichtsangebot im Englischunterricht zu beleuchten, wurde im Rahmen der Analyse einer Auswahl ( $n = 24$ ) an Unterrichtsvideos der DESI-Video-Studie die inhaltliche Fokussierung des videographierten interkulturellen Englischunterrichts betrachtet.<sup>70</sup> Die analysierten Unterrichtsstunden hatten die Zielkulturen USA und Australien zum Thema. Jede Unterrichtsstunde wurde in thematisch abgeschlossene Phasen unterteilt und die Phasen im Rahmen eines hoch-inferenten Ratings den inhaltlichen Schwerpunkten landeskundliche Orientierung, Interkulturalität und kulturelle Wertvorstellungen sowie dem Schwerpunkt Sprachreflexion und Mehrsprachigkeitsorientierung zugeordnet. Die Ergebnisse der Analysen zeigten zunächst, dass ein Großteil der Unterrichtsphasen auf landeskundliche Themen entfällt, die Perspektive auf Interkulturalität und kulturelle Wertvorstellungen ist in den analysierten Videos seltener (siehe Abb. 3). Wenn Kulturkontaktsituationen oder kulturelle Wertvorstellungen im Unterricht behandelt wurden, so waren hiermit v. a. der Aufbau von Wissen und die Förderung von Interesse verbunden. In den Realschulklassen waren interkulturell ausgerichtete Unterrichtsphasen seltener als in den Hauptschul- und Gymnasialklassen. Darüber hinaus wiesen nur wenige Unterrichtsvideos Phasen auf, die Sprachreflexion und Mehrsprachigkeitsorientierung thematisieren – diese sind nur in den Videos der Hauptschule zu finden.<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> Vgl. Göbel, Lewandowska & Diehr (2017).

<sup>71</sup> Vgl. Göbel, Lewandowska & Diehr (2017).

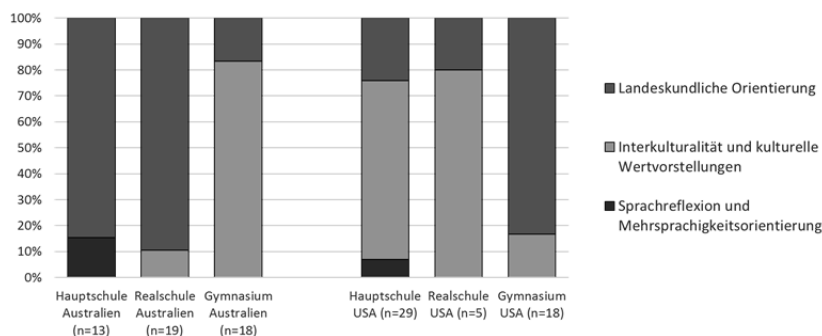


Abb. 3: Prozentualer Anteil der Unterrichtsphasen im Hinblick auf die Dimensionen landeskundliche Orientierung, Interkulturalität und kulturelle Wertvorstellung differenziert nach Schulform und Thema der Stunde<sup>72</sup>

Die Wirkungen von Englischunterricht im Hinblick auf das interkulturelle Interesse wurden im Rahmen der DESI-Pilotstudie anhand einer Stichprobe von zehn Videoaufzeichnungen zum interkulturellen Englischunterricht untersucht.<sup>73</sup> Die Ergebnisse der Analysen der Unterrichtsvideos konnten zeigen, dass die Aktivität der Lernenden im Sinne des Schülerengagements im Unterricht, die Diskursivität und die Erfahrungsorientierung des Unterrichtsgesprächs und hierbei die Einbringung von erweiternden und erläuternden Beiträgen im Unterricht mit der Veränderung des Interesses an interkulturellen Themen in Zusammenhang stehen. Im Sinne einer Angebots-Nutzungs-Konzeption von Unterricht<sup>74</sup> erwies sich nicht das Angebot als Indikator für den Lernerfolg, sondern die Art und Weise, wie dieses Angebot von den Schülerinnen und Schülern der Klasse genutzt worden war, als für das interkulturelle Lernen relevant. Ein direkter Zusammenhang zeigte sich jedoch im Hinblick auf die Unterrichtsorganisation. In Klassen, in denen der Unterricht auch Individual- oder Gruppenarbeitsphasen vorsah, stieg das Interesse der Lernenden an interkulturellen Themen stärker als in solchen, in denen derartige Phasen nicht realisiert wurden. Dies bestätigt Befunde aus der Forschung zum Unterricht in naturwissenschaftlichen Fächern und der Mathematik, hier wurde die Relevanz von Methoden

<sup>72</sup> Göbel, Lewandowska & Diehr (2017, 113).

<sup>73</sup> Vgl. Göbel (2007); Göbel (2008).

<sup>74</sup> Z. B. Helmke (2015).

und Interaktionswechseln für die Entwicklung von thematischem oder situativem Interesse ebenfalls belegt.<sup>75</sup> Neben der Unterrichtsgestaltung zeigten sich auch die kognitiven und interkulturellen Voraussetzungen der Lernenden als einflussreich.<sup>76</sup> Die Ergebnisse einer explorativen Mehrebenen-Analyse weisen darauf hin, dass sich das Interesse der leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler stärker entwickelt als das der leistungsschwächeren Lernenden. Weiterhin zeigte sich, dass Lernende, die bereits eine hohe interkulturelle Reflexionsfähigkeit aufwiesen, sich weniger stark in Bezug auf ihr Interesse an interkulturellen Themen veränderten; dieser Befund weist darauf hin, dass interkulturell sensible Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihr Interesse am Thema nicht weiter angeregt wurden, unter Umständen ist die Förderung des Interesses an interkulturellen Themen bei ihnen schwer zu leisten; hier zeigt sich ein Deckeneffekt im Hinblick auf die Veränderungen dieser Lernendengruppe. Eventuell richtete sich das Niveau der Unterrichtsstunde aber auch eher an mäßig interessierte Schülerinnen und Schüler, die dann entsprechend mehr profitierten. Für interkulturell sensiblere Lernende ist vermutlich ein anspruchsvollerer Unterricht sinnvoll.<sup>77</sup>

Im Rahmen der DESI-Hauptuntersuchung war es möglich, die Kompetenzen und Erfahrungen der Lehrpersonen sowie die Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern zu verschiedenen Merkmalen des Unterrichts mit den interkulturellen Lernergebnissen in Verbindung zu bringen.<sup>78</sup> In den Analyseergebnissen wurde deutlich, dass ein gutes Classroom-Management und eine positive Fehlerkultur mit den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang stehen.<sup>79</sup> Weiterhin zeigte sich, dass die interkulturellen Erfahrungen der Lehrpersonen im Hinblick auf die interkulturellen Lernergebnisse einflussreicher sind als die Häufigkeit der Behandlung interkultureller Themen. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass bereits im Rahmen der Pilotstudie deutlich wurde, dass eine erfahrungsorientierte Diskursivität über interkulturelle Themen im Unterricht von Lehrpersonen mit

---

<sup>75</sup> Z. B. Prenzel (1993).

<sup>76</sup> Vgl. Göbel (2007).

<sup>77</sup> Siehe auch Bennett, Bennett & Allen (2003).

<sup>78</sup> Vgl. Göbel & Hesse (2008).

<sup>79</sup> Vgl. Göbel & Hesse (2008).

vielfältiger Kulturkontakterfahrung deutlicher realisiert werden konnte im Vergleich zu Lehrpersonen mit wenig Kulturkontakterfahrungen.<sup>80</sup> Lehrpersonen, die über vielfältige aktuelle interkulturelle Erfahrungen verfügen, scheint es leichter zu gelingen, eine intensive Schülerbeteiligung zu ermöglichen und erfahrungsorientierte Inhalte aufzugreifen.<sup>81</sup> Darüber hinaus ließ sich zeigen, dass die Vorgabe von *Critical Incidents* im interkulturellen Englischunterricht für eine erfahrungsorientierte Reflexion kultureller Positionen, aber auch für die Einübung und Reflexion von Sprachstrukturen hilfreich sein kann.<sup>82</sup> Auch neuere Re-Analysen der Unterrichtsvideos der DESI-Studie bestätigen die zuvor genannten Befunde und weisen gleichermaßen darauf hin, dass eine diskursive, schülerorientierte Bearbeitung interkultureller Themen sowie weiterhin auch Disziplin im Unterricht und eine positive Fehlerkultur für die interkulturellen Lernergebnisse relevant sind. Zudem zeigte sich, dass die Diskursivität und Erfahrungsorientierung im interkulturellen Unterricht in sprachlich und sozial heterogenen Klassen den Lehrpersonen besser gelang als in diesbezüglich homogenen Klassen.<sup>83</sup> Aktuelle Befunde aus Re-Analysen der DESI-Video-Studie zeigen wieder, dass Schülerorientierung im interkulturellen Englischunterricht für die Wahrnehmung der Interessantheit der Unterrichtsthemen relevant ist: Unterrichtsstunden in denen die Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler unterstützt wird, werden von Schülerinnen und Schülern als interessanter wahrgenommen als solche, in denen dies nicht der Fall ist.<sup>84</sup> Dabei spielen auch die Eingangsvoraussetzungen der Lernenden in der Bewertung des Unterrichts eine Rolle, denn Lernende mit einer höheren interkulturellen Sensibilität fanden die Unterrichtsstunden jeweils interessanter als ihre Klassenkameraden.

Fazit: Für die Initiierung interkultureller Lernprozesse sind sowohl allgemeine didaktische Qualifikationen von Lehrpersonen als auch spezifische Erfahrungen eine wichtige Voraussetzung. Die Qualität im interkulturellen Unterricht lässt sich somit einerseits durch die Ermöglichung eines erfahrungsbasierten und schülerorientierten Diskurses

---

<sup>80</sup> Vgl. Göbel (2007).

<sup>81</sup> Vgl. Göbel (2007).

<sup>82</sup> Vgl. Göbel (2007); Göbel & Helmke (2010).

<sup>83</sup> Vgl. Göbel & Vieluf (2015).

<sup>84</sup> Vgl. Vieluf & Göbel (2019).

über interkulturelle Themen bestimmen, sie hängt aber andererseits auch von einem guten Classroom-Management und einer positiven Fehlerkultur ab. Interkulturelle Unterrichtsqualität im Englischunterricht umfasst sowohl allgemeine Qualitätsdimensionen, wie ein gutes Classroom-Management und positive klimatische Bedingungen, als auch die Bereitstellung von Gelegenheiten zur Reflexion eigener Erfahrungen und zur Analyse kultureller Deutungen. Die sprachlich heterogene Klassenzusammensetzung hängt dabei positiv mit den interkulturellen Lernergebnissen und mit der interkulturellen Unterrichtsqualität zusammen.

Die Zusammensetzung der Klasse, die interkulturellen Einstellungen und Erfahrungen von Lehrkräften, die allgemeinen didaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen aber auch die Bereitstellung angemessener didaktischer Materialien und Methoden scheinen im Hinblick auf das Erreichen dieses komplexen Lernziels der Förderung interkultureller Kompetenzen wichtig zu sein. Gerade, weil die persönlichen Voraussetzungen und individuellen Erfahrungen eine wichtige Rolle im Hinblick auf interkulturelle Kompetenzen spielen, ist der Unterricht dazu aufgefordert hier auch Lernenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen ein angepasstes und binnendifferenzierendes Angebot zu machen.<sup>85</sup> Dabei scheint es wichtig, die Potenziale interkultureller und transkultureller Reflexionen im Blick zu behalten und diese Reflexionen systematisch im Unterricht zu ermöglichen.<sup>86</sup> Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss entsprechend dafür sorgen, dass angehende Lehrpersonen in der Praxis bei dieser komplexen Aufgabe unterstützt werden. Weiterhin müssen heterogenitätssensible Aufgaben für die Lehrwerke entwickelt werden, die interkulturelle Lernprozesse für unterschiedlich interkulturell erfahrene Lernende ermöglichen.

---

<sup>85</sup> Siehe z. B. Suter (2019).

<sup>86</sup> Siehe auch Anton (2017).

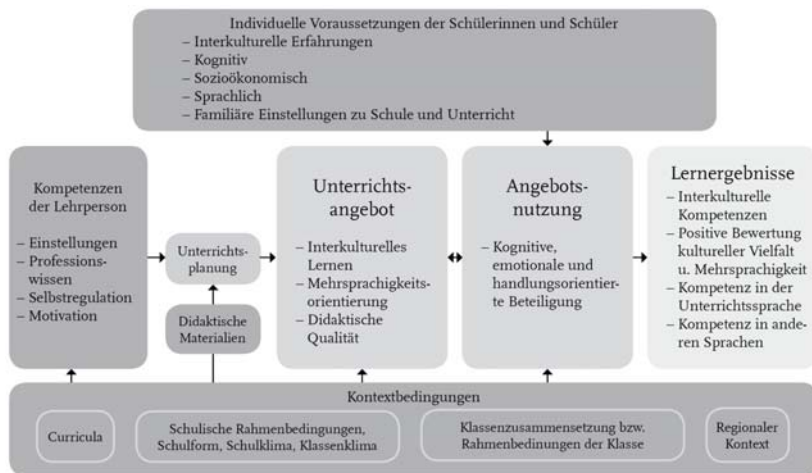


Abb. 4: Angebots-Nutzungs-Modell (in Anlehnung an Göbel 2019)<sup>87</sup>

## Literatur

- Allemann-Ghionda, Cristina (2006): Interkulturelle und internationale Aspekte in der Erziehungswissenschaft: zwischen Wirksamkeit und Effizienz der Bildungsreformen. In: Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis, hg. v. Heinz Antor, 159–179. Heidelberg: Winter.
- Ang, Soon; Van Dyne, Linn; Koh, Christine; Ng, K. Yee; Templer, Klaus J.; Tay, Cheryl; Chandrasekar, N. Anand (2007): Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance. In: Management and Organization Review, 3 (3), 335–371.
- Anton, Daniela (2017): Inter- und transkulturelles Lernen im Englischunterricht – Eine didaktische Analyse einschlägiger Lehrbücher. Heidelberg: Winter Verlag.
- Auernheimer, Georg (2013): Einleitung. In: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4., durchgesehene Aufl., hg. v. Georg Auernheimer, 7–12 Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Barth, Frederik (1981): Ethnic groups and boundaries. In: Selected essays of Frederik Barth. Vol 1: Process and form in social life, hg. v. Paul Kegan, 198–227. London: Routledge.

<sup>87</sup> Göbel (2019, 7).

- Beck, Bärbel; Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung; DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International). Weinheim: Beltz.
- Bender-Szymanski, Dorothea (2008): Interkulturelle Kompetenz im Bildungswesen – eine Herausforderung für Weiterbildung. In: Zukunftsfelder der Weiterbildung, hg. v. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V., 23–28.
- Bender-Szymanski, Dorothea (2010): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Interkulturelle Studien, hg. v. Georg Auernheimer, 201–228. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bennett, Milton J. (1993): Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: Education for the Intercultural Experience. 2nd edition, hg. v. R. Michael Paige, 21–71. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, Janet M.; Bennett, Milton J.; Allen, Wendy (2003): Developing intercultural competence in the language classroom. In: Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning, hg. v. Dale L. Lange; R. Michael Paige. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bhabha, Homi K. (2012): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenberg.
- Bildungsbericht (2016): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> [14.01.2019].
- Blell, Gabriele; Doff, Sabine (2014): It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-classroom. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 19 (1), 77–96.
- Bredella, Lothar (2013): Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen. In: Handbuch Fremdsprachendidaktik, hg. v. Wolfgang Hallet; Frank. G. Königs, 120–125. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Busse, Vera; Göbel, Kerstin (2017): Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 35 (3), 427–439.
- Byram, Michael (1997): Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Campbell, Jim; Kyriakides, Leonidas; Muijs, Daniel; Robinson, Wendy (2004): Assessing Teacher Effectiveness: Developing a Differential Model. Routledge: Falmer.

- Caspari, Daniela (2010): Aufgaben zum interkulturellen Lernen. In: Französischunterricht als Ort interkulturellen Lernens, hg. v. Eynar Leupold; Ulrich Krämer, 57–65. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Caspari, Daniela; Schinschke, Andrea (2009): Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Entwurf einer Typologie. In: Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation, hg. v. Michael Byram; Adelheid Hu, 273–287. Tübingen: Narr.
- Cassirer, Ernst (1990/1944): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Aus dem Englischen von Reinhard Kaiser. Frankfurt a. M.: S. Fischer Verlag.
- Chao, Melody M.; Okazaki, Sumie; Hong, Ying-yi (2011): The Quest for Multicultural Competence: Challenges and Lessons Learned from Clinical and Organizational Research. In: Social and Personality Psychology Compass, 5 (5), 263–274.
- Chen, Guo-Ming; Starosta, William J. (2000): The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. In: Human Communication, 3, 1–15.
- Christmann, Nadine; Panagiotopoulou, Argyro (2012): Institutionalisierte Sprachförderung für mehrsprachige Vorschulkinder: vergleichende Ethnographien in Luxemburg und Deutschland. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 2 (5), 34–47.
- De Angelis, Gessica (2011): Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. In: International Journal of Multilingualism, 8 (3), 216–234.
- Deardorff, Darla K. (2006): The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. In: Journal of Studies in International Education, 10 (3), 241–266.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz.
- Diehr, Bärbel (2009): Cultural Studies on a Shoestring. An einem Sportschuh Prozesse kultureller Bedeutungsgebung verfolgen. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 102. 34–41.
- Dreeben, Robert; Barr, Rebecca (1988): Classroom Composition and the Design of Instruction. In: Sociology of Education, 61 (3), 129–142.
- Eberhardt, Jan-Oliver (2013): Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

- EU-Kommission (2005): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat: Europäischer Indikator für Sprachenkompetenz. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Geertz, C. (1973): Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. In: *Readings in the Philosophy of Social Science*, hg. v. Michael Martin; Lee C. MacIntyre, 213–232. Cambridge, MA: MIT Press.
- Göbel, Kerstin (2007): Qualität im interkulturellen Englischunterricht – eine Videostudie. Münster: Waxmann.
- Göbel, Kerstin (2008): Die Entwicklung von thematischem Interesse im interkulturellen Englischunterricht. In: *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*, hg. v. Tobias Ringeisen; Petra Buchwald; Christine Schwarzer, 164–181. Münster: LIT-Verlag.
- Göbel, Kerstin (2019): Angebots-Nutzungs-Perspektiven auf Mehrsprachigkeitsorientierung in Schule und Unterricht. *Lernende Schule*, 86, 6–7.
- Göbel, Kerstin; Buchwald, Petra (2008): Interkulturelles Kompetenztraining: Lernziele und didaktische Methoden. In: *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*, hg. v. Tobias Ringeisen; Petra Buchwald; Christine Schwarzer, 111–128. Münster: LIT-Verlag.
- Göbel, Kerstin; Buchwald, Petra (2017): *Interkulturalität und Schule*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Göbel, Kerstin; Helmke, Andreas (2010): Intercultural learning in English as a foreign language instruction: The importance of teachers' intercultural experience and the usefulness of precise instructional directives. In: *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1571–1582.
- Göbel, Kerstin; Hesse, Hermann-Günter (2004): Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht – eine curriculare Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (6), 818–834.
- Göbel, Kerstin; Hesse, Hermann-Günter (2008): Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht. In: *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie Weinheim*, hg. v. DESI-Konsortium unter Leitung von Eckhard Klieme, 398–410. Weinheim: Beltz.
- Göbel, Kerstin; Hesse, Hermann-Günter (2009): Interkulturelle Kompetenz – ist sie erlernbar oder lehrbar? Konzepte für die Lehrerbildung, die allgemeine Erwachsenenbildung und die berufliche Weiterbildung. In: *Handbuch der Erziehungswissenschaft Band III/2*, hg. v. Gerhard Mertens; Ursula Frost; Winfried Böhm; Volker Ladenthin, 1139–1152. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Göbel, Kerstin; Schmelter, Lars (2016): Mehr Sprachen – mehr Gerechtigkeit?. In: *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit*, hg. v. Inci Dirim; Anke Wegner, 271–254. Opladen: Barbara Budrich Verlag.

- Göbel, Kerstin; Vieluf, Svenja (2015): Quality Indicators of Intercultural Teaching in Secondary English as a Foreign Language Class. Paper präsentiert auf der 3. Tagung der GEBF, Bochum, Deutschland.
- Göbel, Kerstin; Lewandowska, Zuzanna M.; Diehr, Bärbel (2017): Lernziel interkulturelle Kompetenz – Lernangebote im Englischunterricht der Klassenstufe 9 – eine Reanalyse der Unterrichtsvideos der DESI-Studie. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 22 (1), 107–121.
- Gogolin, Ingrid (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Erziehungsziel Mehrsprachigkeit, hg. v. Charlotte Röhner, 13–24. Weinheim: Juventa.
- Gogolin, Ingrid; Duarte, Joana (2018): Migration und sprachliche Bildung. In: Handbuch Interkulturelle Pädagogik, hg. v. Ingrid Gogolin; Viola B. Georgi; Marianne Krüger-Potratz; Drorit Lengyel; Uwe Sandfuchs, 67–71. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gogolin, Ingrid; Meyer, Meinert (2014): Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 17 (3), 403–405.
- Goody, Jack (1994): Culture and its Boundaries: A European View. In: Accessing Cultural Anthropology, hg. v. Robert Borofsky, 250–260. New York: McGraw-Hill.
- Gräsel, Cornelia; Decristan Jasmin; König, Johannes. (2017): Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft, 45 (4), 195–206.
- Hachfeld, Axinja; Schroeder, Sascha; Anders, Yvonne; Hahn, Adam; Kunter, Mareike (2012): Multikulturelle Überzeugungen Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26 (2), 101–120.
- Hammer, Mitchell R.; Bennett, Milton J.; Wiseman, Richard (2003): Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. In: International Journal of Intercultural Relations, 27, 421–443.
- Hattie, John A. C. (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London; New York: Routledge.
- Haß, Frank (2006): Fachdidaktik Englisch. Tradition. Innovation. Praxis. Stuttgart: Klett.
- Helmke, Andreas (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 6. überarbeitete Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Herder, Johann G. (1774/1967): Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Erstausgabe 1774 in Riga: JFH).

- Hesse, Hermann-Günter (2009): Zur Messung interkultureller Kompetenz aus psychologischer Sicht. In: Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation, hg. v. Adelheid Hu; Michael Byram, 161–172. Tübingen: Narr.
- Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin (2007): Interkulturelle Kompetenz. In: Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung – DESI-Studie, hg. v. Bärbel Beck; Eckhard Klieme, 253–269. Weinheim: Beltz.
- Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin; Jude, Nina (2008): Interkulturelle Kompetenz. In: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie, hg. v. DESI-Konsortium unter Leitung von Eckhard Klieme, 180–190. Weinheim: Beltz.
- KMK (2012): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf) [14.01.2019].
- KMK (1996, 2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf) [14.01.2019].
- KMK (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [14.01.2019].
- KMK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) [14.01.2019].
- Kroeber, Alfred L.; Kluckhohn, Clyde (1952): Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. Peabody Museum, Cambridge, MA.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Beltz: Weinheim.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen Englisch. Frechen: Ritterbach Verlag.

- Pettigrew, Thomas F.; Tropp, Linda R. (2000): Does intergroup contact reduce prejudice: Recent meta-analytic findings. In: *The Claremont Symposium on Applied Social Psychology: Reducing prejudice and discrimination*, hg. v. S. Oskamp, 93–114. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Prenzel, Manfred (1993): Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 239–253.
- Ramsey, Sheila J. (1996): Creating a context: methodologies in intercultural teaching and training. In *Experiential activities for intercultural learning* Vol. 1. hg. v. H. N. Seelye, 7–24. Yarmouth: Intercultural Press.
- Reinders, Heinz; Gniewosz, Burkhard; Gresser, Anne; Schnurr, Simone (2011): Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar (WIKI-KJ). In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5 (4), 429–452.
- Rivkin, Steven G.; Hanushek, Eric A.; Kain, John F. (2005): Teachers, Schools, and Academic Achievement. In: *Econometrica*, 73 (2), 417–458.
- Römhild, Regina (2018): Kultur. In: *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*, hg. v. Ingrid Gogolin; Viola B. Georgi; Marianne Krüger-Potratz; Drorit Lengyel; Uwe Sandfuchs, 17–23. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schenker, Miriam (2016): Developing Intercultural Competence in Initial Teacher Education – An Analysis of Intercultural Encounters Experienced by Students of English during a Stay Abroad. Unveröffentlichte Masterthesis. Bergische Universität Wuppertal.
- Schondelmayer; (2018): Interkulturelle Kompetenz. In: *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*, hg. v. Ingrid Gogolin; Viola B. Georgi; Marianne Krüger-Potratz; Drorit Lengyel; Uwe Sandfuchs, 49–54. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schönplflug, Ute (2008): Sozialisation in der Migrationssituation. In: *Handbuch Sozialisationsforschung*, hg. v. Klaus Hurrelmann; Matthias Grundmann; Sabine Walper, 217–229. Weinheim: Beltz.
- Smith, Shelley L.; Paige, Michael R.; Steglitz, Inge (2003): Theoretical foundations of intercultural training and applications to the teaching of culture. In: *Culture as the core. Perspective on culture in second language education (Research in second language learning)*, hg. v. Dale L. Lange; Michael R. Paige, 89–126. Greenwich, Conn.: Information Age (IAP).
- Steinert, Brigitte; Klieme, Eckhard (2004): Was kommt mit der Einführung der KMK-Bildungsstandards auf die Schulen zu? In: *Schulverwaltung NRW*, 15 (2), 39–42.
- Suter, Christoph (2019): Inklusiver aufgabenorientierter Englischunterricht – Kooperative Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsmodells in der Praxis. Stuttgart: J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04933-9>.

- Vedder, Paul; Horenczyk, Gabriel (2006): Acculturation and the School. In: The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology, hg. v. David L. Sam; John W. Berry, 419–438. Cambridge: University Press.
- Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. In: Ethnic and Racial Studies, 30 (6), 1024–1054.
- Vieluf, Svenja; Göbel, Kerstin (2019): Making intercultural learning in EFL lessons interesting – the role of teaching processes and individual learning prerequisites and their interactions. In: Teaching and Teacher Education, 79, 1–16.
- Vieluf, Svenja; Göbel, Kerstin; Sauerwein, Markus (2018): Unterrichtsforschung aus Interkultureller Perspektive. In: Handbuch Interkulturelle Pädagogik, hg. v. Ingrid Gogolin; Viola B. Georgi; Marianne Krüger-Potratz; Drorit Lengyel; Uwe Sandfuchs, 216–219. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, 45 (1), 39–44.
- Wirth, Louis (1946): Preface to K. Mannheim, Ideology and utopia: An introduction to the sociology of knowledge. New York: Harcourt.
- Wittgenstein, Ludwig (1984): Bemerkungen über die Philosophie der Psychologie / Letzte Schriften über die Philosophie der Psychologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.



# Englisch ist ein europäischer Mix

## Vom Mehrwert des historischen Blicks in der Schule

Gabriele Knappe und Astrid Alvarado-Sieg

Nicht selten hört man eine Äußerung wie die folgende: »Englische Wörter wie *Download* und *chillen* verderben das Deutsche!« Hier scheint eine gefühlte Bedrohung anzuklingen, die Menschen durch Wandel (in der Sprache) empfinden. Doch es ist eine Tatsache, dass die Geschichte besonders der englischen Sprache zeigt, wie vorteilhaft solch neue Angebote sein können: Der englische Grundwortschatz besteht nämlich ungefähr zur Hälfte aus fremdem europäischem, besonders französischem und lateinischem Vokabular, und die Zahl des Anteils steigt im Gesamtwortschatz sogar auf über 70 %. Dabei war das Englische – entwickelt aus westgermanischen Sprachen vom Festland – dem Deutschen einmal sehr ähnlich. In diesem Beitrag wirft ein Duett aus Professorin und Lehrerin einen Blick in die Geschichte der Beziehung zwischen England und Kontinentaleuropa und prüft exemplarisch, welche praktische Relevanz (sprach)historische Kenntnisse in der Schule, und dadurch in der Gesellschaft, haben können.

Wenn wir von »Sprachgeschichte« sprechen, meinen wir hier nicht in erster Linie Details von Ablautreihen und Lautgesetzen, die ja für manche ein Schrecken in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung gewesen sein mögen. Besonders diese Leserinnen und Leser möchten wir mit unserem Beitrag erreichen, denn wir sprechen hier von der Faszination, größere Zusammenhänge durch den historischen Blick zu erfassen und aus ihnen zu lernen. Durch den Bezug zur deutschen Sprache, der an vielen Stellen hergestellt werden kann, betreffen diese sogar ganz konkret die eigene Person deutschsprachiger Lehrender und v. a. Lernender.

Mit unserem Beitrag verfolgen wir also ein doppeltes Ziel: Zum einen möchten wir zeigen, wie der historische Blick den Weg zur Erreichung von Lernzielen in Schulen bereichern und verbessern kann. Zum anderen versteht sich dieser Beitrag auch als Plädoyer für die Sprachgeschichte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Daher haben wir die Form des »Duetts« gewählt: Die Sichtweisen auf die Ausbildung von Schülerinnen und Schülern einerseits und von Lehrkräften andererseits sollen sich hier ganz konkret ergänzen. Im Mittelpunkt steht der Spaß an sprachhistorischen Inhalten. Wir hoffen, diese Freude bei den Leserinnen und Lesern wecken oder (neu) befeuern zu können; die Schülerinnen und Schüler ihrerseits bringen ja sehr häufig schon eine gute Portion Neugierde für die Vergangenheit generell und die (auch historischen) Verbindungen zwischen Deutsch und Englisch im Besonderen mit. Freilich soll das Ziel nicht sein, in der Schule die ganze englische Sprachgeschichte zum Thema zu machen: Wie auch bei anderen Themengebieten geht es um die gut informierte Wahl des richtigen Maßes.

## 1 Sprachgeschichte im Unterricht: ein Beitrag zum Bildungs- und Erziehungsauftrag des Gymnasiums

Die Grundlage unserer Ausführungen ist der zur Zeit der Abfassung des Beitrags neueste Lehrplan für bayerische Gymnasien, also der *LehrplanPLUS* des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München (2018), der seit dem Schuljahr 2017/2018 sukzessive an bayerischen Gymnasien eingeführt wird.<sup>1</sup> Dies schließt aber selbstverständlich nicht aus, dass das Gesagte auch auf andere Schularten und Bundesländer, gegebenenfalls in modifizierter Form, übertragbar wäre.

Dem *LehrplanPLUS* ist das Bemühen um Balance zwischen Abstraktion und Wissensvermittlung einerseits und der Verbindung zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sowie Kompetenzorientierung andererseits anzumerken. Die Schülerschaft eines Gymnasiums wird im *LehrplanPLUS* als »geistig besonders beweglich und fantasievoll«<sup>2</sup> charakterisiert, mit schneller Auffassungsgabe, Interesse an der Betrachtung

<sup>1</sup> Vgl. insb. LehrplanPLUS: <http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/englisch/auspraegung/moderne%20fremdsprachen/6>.

<sup>2</sup> LehrplanPLUS: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/textabsatz/44369>.

tung von Phänomenen aus unterschiedlichen Blickwinkeln und dem Willen, über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen. Ausgangspunkt sind also Schülerinnen und Schüler, die Interesse am Umgang mit Themen mitbringen, die nicht unmittelbar der eigenen Lebenswelt entspringen, oder die sich doch zumindest für solche Themen interessieren lassen. Gleichzeitig betonen die Autorinnen und Autoren des Lehrplans die wissenschaftspropädeutische Ausrichtung des Gymnasiums, das auf ein Studium oder eine anspruchsvolle Ausbildung vorbereiten soll. Mehrfach wird auf die Schulung der Abstraktionsfähigkeit als übergreifendes Bildungsziel hingewiesen, auf »Interesse und Wertschätzung für wissenschaftliche Zugänge zur Welt«<sup>3</sup> sowie auf die Fähigkeit, »komplexe Phänomene sachgerecht zu beschreiben und in übergreifende Zusammenhänge einzuordnen, die Reflexion der behandelten Inhalte und angewandten Methoden, das Erschließen relevanter Frage- und Problemstellungen sowie das Wissen um die Aufgaben und die Grenzen der jeweiligen Fachgebiete«.<sup>4</sup> Themen, die nicht direkt der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entspringen und zu denen auch Aspekte der englischen Sprachgeschichte zählen, gehören also unmittelbar zum Bildungs- und Erziehungsauftrag des Gymnasiums.

## 2 Wie ist Sprachgeschichte mit dem Lehrplan vereinbar?

Oberstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist laut *LehrplanPLUS* »die systematische Entwicklung von Kompetenzen, die erfolgreiches kommunikatives Handeln in fremdsprachlichen Situationen gewährleisten«<sup>5</sup>. Dabei wird unterteilt nach Kommunikativen Kompetenzen, Text- und Medienkompetenzen, Interkulturellen Kompetenzen und Methodischen Kompetenzen. Auf den ersten Blick mag es befremdlich erscheinen, den ohnehin oft als überfrachtet wahrgenommenen Lehrplan mit der Sprachgeschichte um ein Thema zu ergänzen, das dem Alltag der Schülerinnen und Schüler fern und nicht direkt die kommunikative

---

<sup>3</sup> LehrplanPLUS: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/textabsatz/44368>.

<sup>4</sup> LehrplanPLUS: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/textabsatz/44368>.

<sup>5</sup> LehrplanPLUS: <http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/englisch/auspraegung/moderne%20fremdsprachen/6>.

Kompetenz zu fördern scheint. Doch der Lehrplan gibt nicht nur einige historische Themen vor, sondern er gibt der Lehrkraft auch die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Inhalten auszuwählen, die zur Herausbildung verschiedener Kompetenzen führen. Im Folgenden möchten wir zeigen, dass sich sprachgeschichtliche Themen sehr gut dazu eignen, die Zielsetzungen des Lehrplans zu erfüllen.

Englische Sprachgeschichte spielt speziell für die Vermittlung zweier wichtiger im Lehrplan vorgesehener Kompetenzen eine Rolle, nämlich für die *Sprachlernkompetenz* (vgl. unten, Abschnitt 3) und die *interkulturelle Kompetenz* (Abschnitt 4) als Teile des Bildungs- und Erziehungsauftrags des Gymnasiums. Diese Behauptung möchten wir im Folgenden mit Inhalten füllen und außerdem exemplarisch anhand von konkreten Lernaufgaben mit didaktischen Maßnahmen und Zielen verknüpfen. Dabei gehen Sprachgeschichte, Geschichte und klassische Aufgabenformate des Englischunterrichts wie Hörverstehen und Textproduktion Hand in Hand. Grundsätzlich können sprachgeschichtliche Inhalte als kurze, thematisch passende Einheiten unterrichtet werden, sie können ihren Platz als Erklärungen im Grammatikunterricht finden oder sie können ein Wahlangebot darstellen. Über Forderungen des Lehrplans hinaus betonen wir, wie wichtig es ist, dass Lehrerinnen und Lehrer bereit und befähigt sind, sprachgeschichtliche Fragestellungen bei Bedarf, besonders bei Fragen aus dem Kreis der Schülerinnen und Schüler, zu thematisieren.

### **3 Erstes Hauptlernziel: Förderung von grundlegenden Sprachlernkompetenzen, Sprachbewusstsein und Fähigkeit zum Transfer**

Wird Englisch als erste Fremdsprache erlernt, so hat es Modellfunktion für den Erwerb weiterer Fremdsprachen. Schülerinnen und Schüler erlernen im Englischunterricht Sprachlernkompetenzen und entwickeln ein Sprachbewusstsein, das sie auch für andere Fremdsprachen nutzen können. Eine Lernstrategie, die im Lehrplan hervorgehoben wird, ist, sich die Nähe des Englischen zu anderen Fremdsprachen zunutze zu machen:

»Aufgrund der Sprachgeschichte weist das Englische eine besondere Nähe zum Lateinischen und Französischen auf. Dieser Zusammenhang erleichtert den Wortschatzerwerb und die Wortschließung in der jeweiligen Sprache, besonders in späteren Lernjahren. [...] Im Rahmen der Sprachreflexion gewinnen die

Schülerinnen und Schüler von Jahrgangsstufe 5 an zunehmend differenzierte Einblicke in die Besonderheiten der englischen Sprache [...].«<sup>6</sup>

Auch die kontrastive Sprachbetrachtung von Deutsch und Englisch zur Erleichterung des Sprachenlernens wird hervorgehoben.<sup>7</sup> Die punktuelle Behandlung der Sprachgeschichte im Englischunterricht kann dies leisten und damit den Fremdsprachenerwerb, nicht nur des Englischen, sondern auch den anderer Sprachen, erleichtern.

### **3.1 Woher das Englische kommt und warum es so viele fremde Wörter hat – *Legendary heroes* und die sprachhistorische Annäherung**

#### **3.1.1 Kelten, Römer und »Asterix« – Anknüpfen an Vorwissen**

Ein Themengebiet der sechsten Klasse bezieht sich auf die Zeit, in der es noch gar kein England und kein Englisch gab, sondern als Kelten und Römer gemeinsam in Britannien lebten – im Lehrplan werden Kelten und Römer in Britannien, *Hadrian's Wall*, Bath sowie Ortsnamen und Straßen als Stichpunkte erwähnt.<sup>8</sup> Die Römer waren dabei die Besatzungsmacht. Als diese um 400 Britannien verließen, blieben im zuvor besetzten Teil des Landes wehrlose Kelten zurück, die sich der Angriffe anderer keltischer Stämme erwehren mussten. Erst dann kommen langsam die späteren Engländer ins Spiel (vgl. unten, Abschnitt 3.1.2).

Schülerinnen und Schüler werden aus verschiedenen Quellen ein Vorwissen vom römischen Reich der Antike mitbringen, möglicherweise auch vermittelt durch die sympathischen Gallier Asterix, Obelix und Idefix. Die begleitende Lektüre von Auszügen aus »Asterix bei den Briten«<sup>9</sup> bietet sich für diese Unterrichtseinheit an und kann dann nicht nur in Hinsicht auf die Korrektheit der historischen Rahmenbedingungen, sondern auch auf viele lustige kulturelle Anachronismen wie Regenschirme, englischer Rasen und Rugby untersucht werden. Hier können die Schülerinnen und Schüler ihr Vorwissen einbringen, was sie

---

<sup>6</sup> LehrplanPLUS: <http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/englisch/auspraegung/englisch/5>.

<sup>7</sup> Vgl. LehrplanPLUS: <http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/englisch/auspraegung/englisch/5>.

<sup>8</sup> Vgl. LehrplanPLUS: <http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/6/englisch/1-fremdsprache>.

<sup>9</sup> Goscinnny & Uderzo (1970).

sicherlich mit Freude und Stolz tun werden. Die Lehrperson könnte hier auch Brücken zum Alltag der Lernenden schlagen, etwa durch Fragen nach heutigen Heldinnen und Helden. Liest man den Text auf Englisch, ergänzen sich Spracharbeit und Vermittlung historischer Fakten. Geschichte wird dadurch zum Inhalt, anhand dessen die Schülerinnen und Schüler die Sprache lernen.

Generell gilt, dass Schülerinnen und Schüler die spannenden Geschichten und Legenden rund um Robin Hood, König Artus und Queen Boudicca, mit denen man (sprach)historische Ereignisse verdeutlichen kann und die sich in den gängigen Lehrwerken finden,<sup>10</sup> oft sehr schätzen (vgl. unten, Abschnitte 3.1.2 und 3.1.3). Damit erreicht man oft auch gerade diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sonst kein besonders großes Interesse am Englischunterricht zeigen. Vorwissen stammt hier häufig aus Kinder- und Jugendromanen oder Computerspielen. Betont sei: Wenn die Lehrerinnen und Lehrer dieses Wissen honorieren, fühlen sich die Lernenden wertgeschätzt.

### 3.1.2 Angelsachsen, Wikinger und »Vikings«, Merlin – Videosequenzen zur Schulung des Lese- und Hörsehverstehens

Wie in frühen Quellen überliefert, wandte sich der keltische Stamm der Briten in der Mitte des 5. Jahrhunderts an germanische Stämme vom Festland, damit diese ihnen nach dem Abzug der Römer gegen die Attacken anderer keltischer Stämme militärisch beistanden. So kamen Menschen aus dem heutigen Norddeutschland und Süddänemark, besonders Angeln, Sachsen, Jüten und Friesen, in das heutige England. Diese kämpften zwar zunächst *für* die Briten, wandten sich aber zunehmend auch *gegen* sie, um schließlich selbst in Britannien zu siedeln und die Kelten im größten Teil des Landes sprachlich-kulturell zu assimilieren – nur in Randgebieten wurde weiterhin Keltisch gesprochen. Nach dem germanischen Stamm der »Angeln« wurde später das Land (*England* ›Land der Angeln‹) und die Sprache (*Englisch*) benannt. Alle diese germanischen Stämme in England zusammen dagegen bezeichnet man als die »Angelsachsen«. Sie sprachen westgermanische Sprachen bzw. Dialekte, ebenso wie die späteren Deutschen. Das Englische und das Deutsche sind also grundverwandt. Die Sprache, die in dieser frühen Zeit in

---

<sup>10</sup> Vgl. etwa Ashford et al. (2004, 20ff.) und Ashford et al. (2005, 20ff.).

England gesprochen wurde, wird heute *Altenglisch* genannt. In die Zeit der Einwanderung der Germanen in Britannien gehören die Sagen um König Artus, der als keltischer militärischer Führer gegen die Angelsachsen gekämpft haben soll und auf den wir am Ende dieses Abschnitts zurückkommen möchten.

Während König Artus und seine Tafelrunde dem Mythos angehören, sind die Wikinger eine verbürgte historische Realität. Ab dem 8. Jahrhundert machten sie verschiedene Länder unsicher, darunter auch England und Schottland. Im späteren 9. Jahrhundert (878) wurde ihnen schließlich von König Alfred erlaubt, sich in England anzusiedeln, genauer in einem Gebiet nördlich von London, das *Danelaw* genannt und auch von den ehemaligen Angeln bewohnt wurde. Die Sprachen der Wikinger und der Angeln ähnelten sich, allerdings stammte das Altnordische der Wikinger aus dem Nordgermanischen und das Altenglische der Angeln aus dem Westgermanischen. Ob sie sich wohl verstehen konnten? Zumindest zeugen wichtige Wörter aus dem Altnordischen vom Vermächtnis des intensiven Sprachkontakts zwischen den beiden ähnlichen Sprachen: Beispiele für altnordische Lehnwörter im heutigen Englisch sind Alltagswörter wie *give, get, take, law, window* und *sister*.

Die bei vielen jungen Leuten beliebte Filmserie »Vikings« thematisiert – mit einigen historischen Freiheiten – die Beziehungen zwischen den Wikingern als Invasoren und den ansässigen Engländern. In manchen Sequenzen sprechen die Schauspieler Altenglisch und Altnordisch. »Ragnar's army meets Anglo-Saxons«<sup>11</sup> ist eine solche Szene. Englische Untertitel übersetzen das Gesagte. Im Anhang 1a haben wir die neuenglischen Untertitel zusammengestellt. Interessant ist besonders, dass es in dieser Szene auch inhaltlich um das sprachliche Verstehen zwischen Ragnar Lothbrok, dem Helden der Serie, mit seinen Leuten auf der einen Seite und einem englischen (nordhumbrischen) Sheriff und seinen Leuten auf der anderen Seite geht. Die Szene basiert offenbar auf einem Eintrag in den angelsächsischen Chroniken aus dem Jahr 787 [789], hier zitiert nach der Winchester Handschrift in der Übersetzung und mit Anmerkungen von Swanton:

»787 [789]. Here Beorhtric took King Offa's daughter Eadburh. And in his days [i.e. between 784 (786) and 800 (802)] there came for the first time 3 ships [of

---

<sup>11</sup> VIKINGS (2013) – Ragnar's army meets Anglo-Saxons (2013)

Northmen from Hordaland (...) around Hardanger Fjord in West Norway); and then the reeve rode there and wanted to compel them to go to the king's town, because he did not know what they were; and they killed him.<sup>12</sup> Those were the first ships of the Danish men which sought out the land of the English race.«<sup>13</sup>

In der Szene aus »Vikings« stehen sich die beiden kampfbereiten Gruppen mit Misstrauen gegenüber, wobei die Anführer freundlich miteinander sprechen. Die brenzlige Situation wird durch sprachliches Nichtverstehen noch brisanter: Obwohl sich die beiden Anführer gut verständigen können, sind die Kämpfer auf beiden Seiten nervös und fragen ihre Anführer zu verschiedenen Zeiten, »Was sagt er?« bzw. »Was sagen sie?«. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Originaltextes kann selbstverständlich nicht das Ziel der Unterrichtssequenz sein,<sup>14</sup> sondern zunächst einmal das Verstehen der neuenglischen Untertitel. Es kann dann eine Diskussion übergeordneter Fragestellungen folgen, wie etwa: »Was macht man, wenn man sich nicht richtig versteht? Angriff oder Vertrauen, Annäherung?«

Die Lehrkraft kann dabei verschiedene Lernziele gleichzeitig verfolgen: Die Förderung des Hörseh- bzw. Leseverstehens (durch die englischen Untertitel), die Vertiefung einiger ausgewählter sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse wie Sprachverwandtschaft (vgl. unten, Abschnitt 3.2.1), die Förderung interkultureller Kompetenz durch die Diskussion der verschiedenen Handlungsmöglichkeiten bei Unverständnis des Fremden sowie die Förderung der mündlichen kommunikativen

<sup>12</sup> »Æthelweard [...] says the reeve was called Beaduheard; being in the town of Dorchester [the closest royal estate to Portland] he went to the harbour with a few men, assuming the arrivals to be merchants rather than marauders, and spoke to them haughtily, whereupon they killed both him and his companions on the spot. The laws of King Alfred decreed that traders should bring to the king's reeve, publicly, the men they are taking up into the country, and declare how many there are [...].« Swanton (2000, 55, Fn. 7).

<sup>13</sup> Swanton (2000, 54); nicht alle Fußnoten in der Ausgabe sind hier wiedergegeben.

<sup>14</sup> Altnordisch und Altenglisch zu vergleichen ist eine Sache für Spezialisten. Die Gespräche sind wegen der lauten Brandung nicht gut zu verstehen. Besonders der Sheriff spricht schnell und undeutlich. Leider konnte kein Originalskript für diese Szene beschafft werden. Für Sprachwissenschaftler ist diese Szene jedoch auf jeden Fall reizvoll, da beim Versuch, den anderen zu verstehen, hier und da Mischformen zwischen Altenglisch und Altnordisch gewählt scheinen. Die hitzige Debatte um Altenglisch und Altnordisch auf der Seite des YouTube Videos zeugt von dem generellen Interesse an den frühmittelalterlichen Volkssprachen. Weitere altenglische Sequenzen aus der Serie »Vikings« sind auf YouTube unter dem Titel »Vikings History Channel Series – Old English Dialogues« (2015) zu finden.

Kompetenz durch die Teilnahme an der englischsprachigen Diskussion. Sprachgeschichtliche Themen und Bezüge können also sehr gewinnbringend im Englischunterricht eingesetzt werden.

Einige Strategien können das Verständnis von Videos erleichtern, wie z. B. die Videos mehrfach anzusehen, kurze Einheiten daraus zu wählen, sich auf die wichtigsten Erkenntnisse zu beschränken, den visuellen Input als Hilfestellung zu verwenden, sich in der Klasse gegenseitig helfen zu lassen und ein Arbeitsblatt zur Unterstützung zu verwenden, auf dem sich Aufgaben zur Erarbeitung vor, während und nach dem Anschauen des Videos finden.<sup>15</sup> Ein Beispiel für ein solches Arbeitsblatt findet sich in Anhang 1b.

Richtig eingebettet kann man Videos schon in relativ frühen Jahrgangsstufen verwenden. Das hat verschiedene Vorteile: Die Schülerinnen und Schüler haben ein Erfolgserlebnis, weil sie authentische Videos verstehen; man fördert ihr Hörsehverstehen und dadurch ihre kommunikative Kompetenz; die Lernenden sind dem Unterricht gegenüber positiv eingestellt, weil man auf ihre Interessen eingeht. Gerade am Nachmittag sind Schülerinnen und Schüler oft dankbar für Motivationshilfen wie kleine Videos. Selbstverständlich müssen die gewählten Sequenzen dem Alter der Lernenden Rechnung tragen, worauf die Lehrkraft unbedingt achten muss. Die erste Staffel von »Vikings« ist z. B. insgesamt erst ab 16 Jahren freigegeben, die hier gewählte Szene jedoch ohne Gewalt, wenn auch vielleicht furchteinflößend für sehr junge Schülerinnen und Schüler.

Für diese Gruppe bietet sich daher etwa auch die Serie »Merlin« (2008–2012) zur Verwendung im Englischunterricht an, in der Altenglisch die Sprache von Merlins Zaubersprüchen ist.<sup>16</sup> So überzeugt der Trailer zur ersten Staffel durch seine einfache Sprache und seine eindrucklichen Bilder.<sup>17</sup> Hier wird in kurzen Schlaglichtern vorgestellt, dass niemand sein Schicksal wählen noch ihm entfliehen kann. Das Schicksal Merlins ist die »Magie«. Werden Wörter wie *destiny*, *gift*, *sen-*

---

<sup>15</sup> Vgl. etwa Kolb et al. (2011). Hier finden sich weitere hilfreiche Ideen zur Einbettung von Videos in den Unterricht.

<sup>16</sup> Nebenbei bemerkt ist dies ein Punkt, der die Freiheiten moderner (filmischer) Adaptationen mittelalterlicher Stoffe eindrücklich zeigt: Merlin müsste nämlich Keltisch sprechen und nicht Altenglisch, die Sprache der Widersacher von König Artus.

<sup>17</sup> Vgl. Season One Trailer | Merlin (2012).

*tence*, *sorcerer* und *witchcraft* vorentlastet, sollten die Schülerinnen und Schüler keine Probleme haben, den Rest zu verstehen. Durch seine verständliche Sprache, seine frühe Altersfreigabe ab zwölf Jahren und seine interessanten Inhalte eignet sich der Trailer gut in der späten Unter- und frühen Mittelstufe.

Je nachdem, welche Inhalte der Artuslegende bereits behandelt wurden, könnten die Schülerinnen und Schüler die Bilder der Schauspieler den Figuren zuordnen oder einzelne Situationen des Trailers in einen größeren Kontext einbetten. Man könnte sie auch Standbilder beschreiben lassen, etwa in Vorbereitung auf eine mündliche Leistungserhebung oder um damit Vokabelkenntnisse abzufragen. Darüber hinaus bieten sich Fragen für ein interessantes Unterrichtsgespräch an wie: »What is the legend of Merlin about? How does Merlin feel about being a sorcerer? How do the other people think about practicing magic? Who are Merlin's friends and who are his enemies? How do we know that they are his friends or enemies?« Schließlich bieten einige Aussagen im Trailer einen willkommenen Anlass zum kreativen Schreiben und zur schriftlichen Auseinandersetzung mit der Legende um Artus und Merlin, bei der die Schülerinnen und Schüler Stellung zu verschiedenen Themen nehmen oder die Ausschnitte in der Legende verorten. Einige Beispiele für mögliche Aufgabenstellungen finden sich im Anhang 2.

Der für uns in diesem Rahmen besonders interessante Aspekt an der Serie »Merlin« ist, dass sich der Zauberer in seinen Zaubersprüchen der altenglischen Sprache bedient. Nicht erst seit Harry Potter üben Zaubersprüche eine besondere Anziehungskraft v. a. auf junge Menschen aus, so dass die Motivation, sich mit diesen Sprüchen zu beschäftigen, nicht extra geweckt werden muss. Beispiele für Merlins altenglische Zaubersprüche finden sich auf YouTube sowie schriftlich auf Fanseiten im Internet.<sup>18</sup>

Man könnte den Schülerinnen und Schülern einen kurzen Videoausschnitt zeigen und anschließend thematisieren, was Merlin da wohl

<sup>18</sup> Vgl. Merlin's Spells S1 (2012); Merlin's Spells S3 (2012); Merlin Wiki, Spells (n. d.). Eine kritische Analyse dieses Neo-Altenglischen bietet Radman (2014), eine im Internet veröffentlichte Diplomarbeit. Dass allerdings auch diese Analyse »historischer Treue« kritisch gelesen werden muss, legen einige Anmerkungen in den folgenden Fußnoten nahe. Zu Problemen moderner Versuche im Internet, Altenglisch kreativ zu verwenden, vgl. Neuland & Schleburg (2014).

sagt und ob man etwas verstehen kann. Den Schülerinnen und Schülern wird dabei schnell auffallen, wie sehr sich Altenglisch vom heutigen Englisch unterscheidet. Zeigt man ihnen die altenglischen Zaubersprüche schriftlich, womöglich mit einzelnen neuenglischen Entsprechungen, können sie zumindest einige deutsche Wörter erarbeiten (z. B. bei *benda*, *me*, *min*, *cumeþ* und *her*). Interessant ist sicherlich auch die Aussprache der Buchstabenzeichen *þ* [θ, ð] oder *æ* [æ], die die Gruppe etwa durch Chorsprechen der altenglischen Zaubersprüche ausprobieren kann.<sup>19</sup>

| Altenglischer Zauberspruch mit Aussprache                                                        | Neuenglische Entsprechung                                | Deutsche Entsprechung                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| Abrecaþ benda!<br>[a:'brekaθ 'benda]                                                             | Break open, bonds!                                       | Brecht auf, Bänder!                                                     |
| Irenfæstnunga <sup>20</sup><br>onlucaþ me!<br>[i:ren'fæstnunga<br>on'lu:kaθ 'me:]                | Iron fastenings<br>unlock me!                            | Eiserne Fesseln,<br>befreit mich!                                       |
| Min strangest miht hate<br>þe tospringan!<br>['min 'strangest 'miçt<br>'ha:te 'θe: to:'springan] | May my strongest<br>power command<br>you to spring open! | Meine stärkste<br>Macht heiße dich /<br>befehle dir aufzu-<br>springen! |

<sup>19</sup> Die Beispiele stammen aus Merlin's Spells S3 (2012, Min. 0:07–0:10, 0:11–0:15, 0:16–0:20, 1:21–1:25) und zitieren einige (hier nicht erfolgreiche) Verschluss- bzw. Öffnungssprüche (vgl. Merlin Wiki: [http://merlin.wikia.com/wiki/Locking/unlocking\\_spells](http://merlin.wikia.com/wiki/Locking/unlocking_spells)) und eine (erfolgreiche) Telekinese (vgl. Merlin Wiki: <http://merlin.wikia.com/wiki/Telekinesis>). Im Folgenden werden jedoch nicht die Formen zugrunde gelegt, die man in dem Wiki findet und die Radmans (2014) Analyse beeinflusst haben, sondern die des Drehbuchs, wie es auf der Plattform »Springfield! Springfield!« zu finden ist; vgl. Merlin Episode Scripts (n. d.): [https://www.springfieldspringfield.co.uk/view\\_episode\\_scripts.php?tv-show=merlin&episode=s03e01](https://www.springfieldspringfield.co.uk/view_episode_scripts.php?tv-show=merlin&episode=s03e01); [https://www.springfieldspringfield.co.uk/view\\_episode\\_scripts.php?tv-show=merlin&episode=s03e03](https://www.springfieldspringfield.co.uk/view_episode_scripts.php?tv-show=merlin&episode=s03e03). In dieser Version des Drehbuchs gibt es jedoch das Problem, dass <þ> durch <p> wiedergegeben wird. Dies wurde in der obigen Tabelle verbessert.

<sup>20</sup> Das Kompositum *irenfæstnunga*, das mit »Eisenfesseln« übersetzt werden könnte, ist historisch nicht belegt, entspricht aber altenglischen Wortbildungsmustern. Radman (2014, 19) liest hier wie das Wiki eine Nominalphrase aus Adjektiv (in der Form *isen*) und Nomen und kritisiert die fehlende Flexionsendung an dem Adjektiv. Merlin spricht hier jedoch deutlich ein /r/.

|                                                         |                 |                       |
|---------------------------------------------------------|-----------------|-----------------------|
| Cæga, cumeþ her! <sup>21</sup><br>['kæ:ja 'kumeθ 'he:r] | Keys come here! | Schlüssel, kommt her! |
|---------------------------------------------------------|-----------------|-----------------------|

Mögliche Nachfragen können genutzt werden, um die englische Sprachgeschichte je nach Interesse und zur Verfügung stehender Zeit zu vertiefen. Man könnte die Schülerinnen und Schüler anschließend auch (neu)englische Zaubersprüche zu den einzelnen Szenen schreiben lassen, sodass der englische Sprachgebrauch und die Kreativität gefördert werden.<sup>22</sup>

### 3.1.3 Die Normannische Eroberung – Förderung der kommunikativen Kompetenzen, insbesondere des Leseverstehens

Für die siebte Klasse sind »Einblicke in einige wichtige Ereignisse der englischen und amerikanischen Geschichte«<sup>23</sup> vorgesehen. Dazu gehört auch das Jahr 1066 mit der Normannischen Eroberung, die einen starken Einfluss auf die englische Sprache hatte und daher in unserem Zusammenhang sehr interessant ist. Insbesondere geht es im Lehrplan um »erste grundlegende Zusammenhänge zwischen historischen Ereignissen und Sprachwandel (v. a. einige typische Lehnwörter, nicht-statischer Charakter von Sprache)«<sup>24</sup>. Entsprechend der expliziten Erwähnung von »1066«, »*Normans and Saxons*«<sup>25</sup> (treffender wäre die Bezeichnung »Anglo-Saxons«) im Lehrplan wird das Thema auch von

<sup>21</sup> Im Drehbuch steht: «Cæga, cum her!». Radman (2014, 23) bemerkt richtig die fehlende Pluralkennzeichnung am Verb, die wir hier ergänzt haben. Eine entsprechende [θ]-Endung für den Imperativ Plural fehlt in Merlins Aussprache allerdings auch im ersten hier zitierten Zauberspruch.

<sup>22</sup> Eine interessante Seite mit Hinweisen zu Altenglisch in Fernsehserien und Filmen ist Porck (2015). Wir danken Katharina Demuth für diesen Link und weitere Hinweise zur Internetpräsenz von Altenglisch in Filmen. Vgl. auch verschiedene Angaben in Traxel (2016).

<sup>23</sup> LehrplanPLUS:  
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/englisch/1-fremdsprache>.

<sup>24</sup> LehrplanPLUS:  
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/englisch/1-fremdsprache>.

<sup>25</sup> LehrplanPLUS:  
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/englisch/1-fremdsprache>.

den gängigen Lehrwerken aufgegriffen und es finden sich Texte sowie einige Aufgaben, die zur Sprachreflexion anregen.<sup>26</sup>

Die Schülerinnen und Schüler lernen, wie es zu der Eroberung durch die Normannen, aus der Normandie im Norden Frankreichs, kam:<sup>27</sup> Der englische König Æthelred hatte mit Königin Emma, der Tochter von Richard I aus der Normandie, einen Sohn, Edward. Da Æthelred ins Exil zu seinen angeheirateten Verwandten in die Normandie gehen musste, wuchs sein Sohn Edward dort auf. Später übernahm dieser dann den englischen Thron (1042 bis 1066) und pflegte seine Freundschaft mit Frankreich. Es gibt Hinweise darauf, dass Edward seinem Cousin zweiten Grades, Wilhelm aus der Normandie, die Thronfolge angeboten habe, allerdings fiel die Wahl nach Edwards Tod auf den mächtigen Harold von Wessex. Daraufhin fiel Wilhelm, der sich betrogen fühlte, mit einem normannischen Heer in England ein und tötete Harold in der Schlacht von Hastings.<sup>28</sup> So wurde Wilhelm König von England. Die Normannen bestimmten lange Zeit das Geschick Englands. Französisch wurde neben Latein zur Statussprache in England und auch zur Sprache der Literatur. Besonders ab der Mitte des 13. Jahrhunderts und im 14. Jahrhundert kam es durch die Zweisprachigkeit vieler Menschen mit über 10.000 Lehnwörtern zu einem sehr großen Einfluss des französischen Vokabulars auf das Englische. Fremde Wörter dienten dazu, den englischen Wortschatz zu erweitern und zu verfeinern, v. a. in den Bereichen des Staatswesens und der Künste, der Religion, der Mode und auch der Küche. So nennen wir heute ein Kalb *calf* (westgermanisches Erbwort) aber sein Fleisch *veal* (französisches Lehnwort); und so verhält es sich auch z. B. mit den erwachsenen Rin-

---

<sup>26</sup> Vgl. etwa Ashford et al. (2005, 20ff).

<sup>27</sup> Einen Überblick über die geschichtlichen Ereignisse und deren Auswirkungen auf die Sprache bietet das klassische, gut lesbare Buch über die englische Sprachgeschichte von Baugh & Cable (2013). Die folgende Darstellung folgt besonders den Kapiteln 5–7 dieses Überblicks.

<sup>28</sup> Eine interessante Animation des Teppichs von Bayeux aus dieser Zeit, auf dem die Ereignisse um 1066 bildlich festgehalten sind, ist frei im Internet zugänglich (vgl. Newton & Sylvan (2009)); allerdings ist zu bedenken, dass die Schlachtszenen selbstverständlich nicht frei von Gewalt sind. Den historischen Hintergrund bringt z. B. Glenday (2012) jüngeren Kindern nahe, wobei der neuseeländische Akzent für die Kinder ungewöhnlich sein dürfte. Ganz fehlerfrei ist die Darstellung leider auch nicht: So ist die Sprache Shakespeares Frühneuenglisch und nicht Mittelenglisch, wie im Video behauptet wird.

dern (*cow*, *ox*, *bull*) und ihrem Fleisch (*beef*) oder auch dem Schaf (*sheep*) und seinem Fleisch (*mutton*). In einem TED-Ed Vortrag mit dem Titel »How did English evolve?« gibt Kate Gardoqui für etwas fortgeschrittenere Lernende eine gute Darstellung der geschichtlichen Hintergründe und Differenzierungsmöglichkeiten durch das große englische Vokabular als Antwort auf die exemplarische Frage: »Hearty welcome or cordial reception?«<sup>29</sup>

Erst im 14. Jahrhundert kann man beobachten, wie das Englische in vielen Bereichen des Lebens wieder wichtig wurde, wobei die Wörter des Englischen jetzt viel internationaler waren als vorher. Im heutigen Englisch ist der prozentuale Anteil des ursprünglich einheimischen (ererbten) und ursprünglich fremden Materials ungefähr wie in Abbildung 1 einzuschätzen, wobei französische und lateinische Wörter den größten Teil des ursprünglich fremden Materials stellen. Selbst in die Gruppe der 4.000 häufigsten Wörter (hier: »Grundwortschatz«) sind die ursprünglich fremden Wörter sehr stark eingedrungen und machen heute fast die Hälfte aus. Es gibt mannigfaltige Probleme bei dieser Art Zählung.<sup>30</sup> Die Zahlenangaben erheben daher keinen Anspruch auf Genauigkeit und müssen mit Vorsicht betrachtet werden.

---

<sup>29</sup> Vgl. Gardoqui (2012).

<sup>30</sup> Vgl. Durkin (2014, 30f).

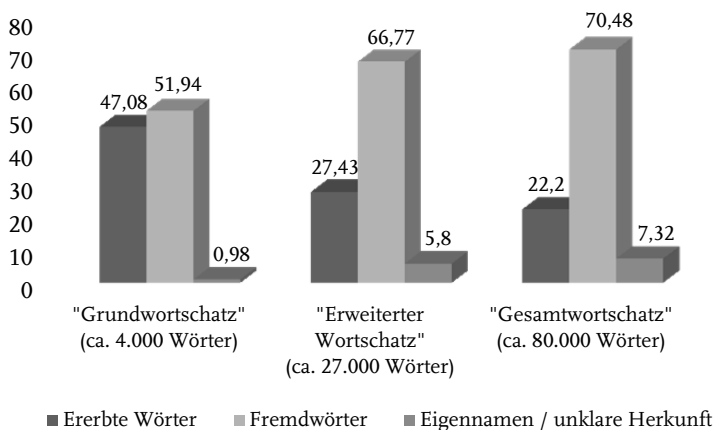


Abb. 1: Die Zusammensetzung des neuenglischen Wortschatzes nach Etymologie (%); Zählung von Scheler (1977)<sup>31</sup>

Es gibt zahlreiche altersgerechte Texte, die geschichtliche Themen und Legenden aufbereiten, etwa den oben bereits angesprochenen Themenkreis um König Artus oder auch Robin Hood, den Helden aus spätmittelenglischen und frühneuenglischen Balladen. Durch die Auswahl eines geeigneten Textes können die Schülerinnen und Schüler ihr Leseverstehen schulen und grundlegende geschichtliche Kenntnisse erwerben, etwa zum Lebensalltag der Normannen und Engländer in einem Text zu Robin Hood. Diese Art von Text stößt oft auf großes Interesse bei den Lernenden und fördert so auch eine positive Einstellung dem Fach gegenüber.

Vor und während der Textlektüre können Strategien zum Erschließen unbekannter Wörter thematisiert und somit auch die Sprachreflexion geschult werden. Nachdem der Text gelesen wurde, können weitere Fragen zu ihm gestellt werden, die auf das Grob- und Detailverständnis des Textes abzielen und die geschichtlichen Aspekte herausarbeiten.<sup>32</sup> Auch das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, etwa aus Franzö-

<sup>31</sup> Die Abbildung beruht auf Durkin (2014, 30; auf der Grundlage von Scheler (1977, 72)).

<sup>32</sup> Vgl. etwa Kolb et al. (2011) zum Leseverstehen.

sisch oder Geschichte, kann integriert werden. Mögliche Fragen wären: »Wo kommen die Normannen denn her? Welche französischen Wörter klingen so ähnlich wie im Englischen? Welche Vorkenntnisse aus dem Französischen oder Lateinischen helfen dir bei der Erschließung dieser unbekannten Wörter?« So kann ein Beitrag zum fächerübergreifenden Lernen geleistet werden.

Neben den rezeptiven Fertigkeiten sollten auch die produktiven Fertigkeiten geschult werden, wobei sowohl der mündliche als auch der schriftliche Sprachgebrauch anhand dieser Themen gefördert werden können. Nachdem die Texte gelesen, sprachgeschichtliche Aspekte behandelt und auch geschichtliche Fakten erarbeitet wurden, können die Schülerinnen und Schüler bspw. einen Dialog, einen Tagebucheintrag, einen Brief oder einen ähnlichen Text verfassen, in dem sie die erlernten Fakten auf kreative Weise miteinander verknüpfen.<sup>33</sup> Im Anhang 3 finden sich zwei Aufgabenbeispiele zur *Battle of Hastings*, in denen die Schülerinnen und Schüler ihren mündlichen und schriftlichen Ausdruck schulen können. Durch die kreative Auseinandersetzung mit dem Thema verknüpfen sie ihr Vorwissen mit den neuen Inhalten, werden aktiv anstatt nur passiv Inhalte zu rezipieren und schaffen sich ihren eigenen Zugang zum Thema.

### **3.2 Wie hängen Deutsch und Englisch zusammen, Oder: Wieso, weshalb, warum? – *Mix and match* zur Förderung von Sprachreflexion**

Sprachreflexion wird auf unterschiedlichen Ebenen bereits ab der fünften Klasse im Lehrplan thematisiert. Hier geht es methodisch zunächst v. a. um die Entwicklung grundlegender Lernstrategien, etwa die Erschließung »unbekannter Wörter und Strukturen aufgrund sprachlicher Vorkenntnisse (Internationalismen, Nähe zum Deutschen und ggf. zu weiteren Muttersprachen)«. <sup>34</sup> Weiterhin wird im Bereich Sprachreflexion auf die »Problematik von Wortgleichungen (z. B. *happy – lucky, drive – go – ride*) und Wort-für-Wort-Übersetzungen; einige grundlegende Aussprache- und Intonationsunterschiede zwischen dem Deutschen

---

<sup>33</sup> Vgl. etwa Kolb et al. (2011) zur Textproduktion.

<sup>34</sup> LehrplanPLUS:  
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/5/englisch>.

und dem Englischen«<sup>35</sup> hingewiesen. Für Kinder dieser Altersstufe ist es oft eine neue Erkenntnis, dass viele Dinge nicht wortwörtlich übersetzt werden können oder anders ausgesprochen werden, aber trotzdem Ähnlichkeiten bestehen, und sie zeigen oft großes Interesse an dem »Warum« hinter diesen Ähnlichkeiten und Unterschieden. Eine grundlegende, systematische Betrachtung der Sprachgeschichte wäre zu diesem frühen Zeitpunkt zwar fehl am Platz, aber es kann nicht schaden, einige grundsätzliche sprachgeschichtliche Fakten als Antwort auf etwaige Fragen im Kopf zu haben und mögliches Interesse an Sprachbetrachtung zu fördern anstatt es mit einem »Das ist eben so!« zu ersticken.

In der sechsten Klasse kann methodisch auf diesen Lernstrategien aufgebaut werden. Es kommen »grundlegende Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Englisch, Deutsch und der zweiten Fremdsprache sowie ggf. anderen Muttersprachen [und die] Vermeidung elementarer Interferenzfehler«<sup>36</sup> hinzu und man kann ähnlich verfahren wie in der fünften Klasse. Schülerinnen und Schüler dieser Jahrgangsstufe sind oft stolz auf ihre neu erworbenen Kenntnisse der zweiten Fremdsprache und schlüpfen gern in die Rolle von Expertinnen und Experten. Es bietet sich an, im Englischunterricht Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen zu thematisieren und die Schülerinnen und Schüler anzuleiten, sie sich zunutze zu machen.

Weiterhin wird für die siebte Klasse die Sprachreflexion hervorgehoben, insbesondere sollen grundlegende Unterschiede zwischen dem Deutschen und Englischen thematisiert werden.<sup>37</sup> Nachdem die geschichtlichen Ereignisse zu diesem Zeitpunkt weitgehend vermittelt sind und das Englische als eine Sprache mit gemischtem Wortschatz charakterisiert ist, können Lehrerinnen und Lehrer nun ganz konkret die Sprachreflexion im Zusammenhang mit einem Vergleich zwischen

---

<sup>35</sup> LehrplanPLUS: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/5/englisch>.

<sup>36</sup> LehrplanPLUS: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/6/englisch/1-fremdsprache>.

<sup>37</sup> Vgl. LehrplanPLUS: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/englisch/1-fremdsprache>.

Deutsch und Englisch fördern, aber auch im Vergleich mit weiteren Sprachen, die die Kinder beherrschen oder lernen.

Viele dieser Zusammenhänge lassen sich spielerisch, etwa in Form von kleinen Rätseln, aufbauen, bei denen Schülerinnen und Schüler selber Strukturen herausarbeiten. Ein Beispiel, das im Unterricht nicht länger als 5–10 Minuten dauern sollte und den Schülerinnen und Schülern viel Spaß bereitet, findet sich im Anhang 4a. Die Kinder erhalten hier wiederum die Möglichkeit, als »Expertinnen und Experten« zu agieren und Vorkenntnisse aus anderen Fächern zu zeigen.

Auch im fortgeschrittenen Unterricht ist Sprachreflexion von großer Bedeutung, etwa zum Aufbau des produktiven und rezeptiven Wortschatzes oder zur Erschließung des Vokabulars. Schülerinnen und Schüler sollten hier bereits über genügend sprachgeschichtliches Wissen verfügen, so dass nicht mehr ins Detail gegangen werden muss. Ein Beispiel findet sich im Anhang 4b.

Obwohl es gerade in den ersten Lernjahren sinnvoll ist, sich mit Sprachgeschichte zu befassen, da sie dem Aufbau vieler grundlegender Sprachlernstrategien dient, kommen Fragen von Schülerinnen und Schülern zum Thema auch in späteren Schuljahren noch vor. Die vielen Fragen, etwa wieso Wörter in unterschiedlichen Sprachen so ähnlich sind, welche Sprachen früher gesprochen wurden, wieso diese Sprachen und/oder Völker »verschwunden« sind, zeugen vom großen Interesse an geschichtlichen Themen.

Selbstverständlich sind die Mitglieder der Klassen nicht alle gleich stark an diesem Thema interessiert, doch ist es die Aufgabe der Lehrkraft, Schülerinnen und Schüler nach ihrer Neigung und Begabung zu fördern. Dazu gehört es auch, spezifische Interessen ernst zu nehmen und zu unterstützen. Eine Pädagogik der Vielfalt gibt Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Schwerpunkte je nach Interesse zu setzen anstatt die gleichen Inhalte wie alle anderen vorgesetzt zu bekommen.<sup>38</sup> Ein reichhaltiges Vorwissen aus der eigenen Ausbildung erlaubt es der Lehrerin oder dem Lehrer, mit der notwendigen Flexibilität auf Fragen zu reagieren und im besten Fall auch den Funken auf die ganze Gruppe überspringen zu lassen. »All education is about opening doors«: Nur

---

<sup>38</sup> Vgl. LehrplanPLUS: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/textabsatz/44369>.

wer weiß, wo die Tür ist, kann sie auch öffnen, argumentiert Isolde Schmidt in ihrem gleichnamigen Aufsatz zum Thema der Sinnhaftigkeit sprachgeschichtlicher Ausbildung im Lehramtsstudium Englisch:

»Schule hat nicht nur den Auftrag, Wissen und Können zu vermitteln, sie hat auch und vor allem den Auftrag, neue Interessen zu wecken und Kinder und Jugendliche an Dinge bzw. Bereiche heranzuführen, die sich ihnen sonst nicht erschließen würden.«<sup>39</sup>

Im Folgenden gehen wir auf eine Auswahl an typischen Schülerfragen ein, die gern zur englischen Sprachgeschichte gestellt werden.

### 3.2.1 Stammt das Englische vom Deutschen ab? –

#### Weitverbreitete Irrtümer korrigieren

Haben die Schülerinnen und Schüler gelernt, dass die Angeln, Sachsen, Jüten und Friesen teilweise aus dem Gebiet des heutigen Deutschland kamen, liegt die (unrichtige) Schlussfolgerung nahe, dass das Englische eine Unterart des Deutschen sei. An dieser Stelle sollte ein Hinweis auf die indoeuropäische Sprachfamilie genügen, wobei man sich auf den Centum-Zweig beschränken kann. An einer solchen Grafik wie in Abbildung 2 kann man nämlich schnell zeigen und mit einer Familienmetapher erklären, dass Deutsch und Englisch »Schwestern« sind, also die gleiche »Mutter« (Westgermanisch) haben, während skandinavische Sprachen nicht so nahe mit Englisch verwandt sind, sondern zu Englisch in einem »Cousinenverhältnis« mit einer gemeinsamen »Großmutter« (Germanisch) stehen. Latein und Französisch und auch das Keltische sind dagegen viel weiter entfernte Verwandte. Bei entsprechenden Erklärungen ist natürlich immer zu bedenken, dass eine solche vereinfachte Darstellung gegenseitige Einflüsse durch Entlehnungen, wie z. B. den französischen Einfluss im Englischen, nicht abbildet.

---

<sup>39</sup> Schmidt (2005, 126).

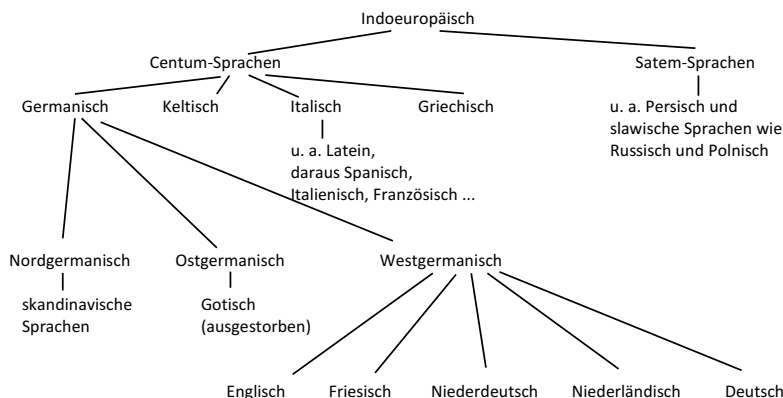


Abb. 2: Eine traditionelle Darstellung der indoeuropäischen Sprachfamilie<sup>40</sup>

### 3.2.2 Ärgerliche Unregelmäßigkeiten – Möglichkeiten, Frustration durch historische Erklärungen zu verringern

Manche Schülerinnen und Schüler reagieren auf Unregelmäßigkeiten in der Sprache mit einem gewissen Maß an Frustration und scheinen diese persönlich zu nehmen (etwa »Das macht das Englische doch nur, um es mir schwer zu machen!«). Auch wenn man ihnen die Lernarbeit nicht abnehmen kann, reagieren Schülerinnen und Schüler mit einem gewissen Maß an Verständnis, wenn man ihnen den Ursprung dieser Unregelmäßigkeiten erklärt. Die Lehrkraft sollte dabei abwägen, wie viel bzw. was sie proaktiv mit den Schülerinnen und Schülern behandelt und wie viel sie als Antwort auf Schülerfragen oder Äußerungen der Frustration erklärt. Da die Frustration ja verringert, nicht vergrößert werden soll, sollte man sich natürlich nicht in allzu lange und komplizierte Erklärungen verstricken. Beispiele für solche Fragen sind:

- Warum ist die englische Schreibweise so schwer?

Ein bekannter Witz ist, dass man das Wort *fish* im Englischen auch *photi* oder *ghoti* schreiben könnte: *ph* wie in *photo* oder *gh* wie in *enough*, *o* wie in *women* und *ti* wie in *nation*. Die Schreibung im Englischen ist natürlich lange nicht so chaotisch, wie dieses Beispiel suggeriert, allerdings

<sup>40</sup> Nach Lehnert (1990, 15).

sind offensichtliche Ausnahmen wie *read* (Präsens) – *break* – *head*, *woman* und *women* oder die »stummen Buchstaben« wie in *knight* schwierig zu lernen, und selbst fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler beißen sich hieran bisweilen auch schon einmal die Zähne aus.

Fangen wir mit dem Schwierigsten an: die historische Erklärung der unterschiedlichen Lautung von *read* /ri:d/, *break* /breik/ und *head* /hed/ ist tatsächlich kompliziert. Einfach ist allerdings zu erklären, warum alle diese Wortformen mit <ca> geschrieben werden: Der Laut war zu der Zeit, als die Schreibung festgelegt wurde, in allen Formen noch gleich, nämlich mittenglisch /ɛ:/. Dann haben verschiedene Lautwandel und Analogiewirkungen unterschiedliche Lautungen hervorgerufen; die Schreibung wurde aber nie angepasst.<sup>41</sup> Dass die Schreibung so alt ist, hilft uns aber auch, zwischen gleich klingenden Wörtern (Homophonen) wie *meet* »treffen« und *meat* »Fleisch« (beide ausgesprochen /mi:t/), in der Schreibung unterscheiden zu können.

Die Erklärung der ersten Vokale im Singular *woman* /'wʊmən/ und im Plural *women* /'wɪmən/ bietet eine für die Lernenden noch spannendere Geschichte. Das Wort ist ursprünglich ein Kompositum aus altenglisch *wīf*, das dem neuenglischen *wife* »Ehefrau« (im Altenglischen noch mit der Bedeutung »Frau«) und dem deutschen *Weib* (früher einfach »Frau«) entspricht, und *man* im Sinne von »Mensch«. Die Zusammensetzung *wīfman* bedeutete also »weiblicher Mensch«. Im frühen Mittelenglischen ist das lange /i:/ vor mehreren Konsonanten ganz lautgesetzlich gekürzt worden, das /f/ fiel aus, und übrig blieb *wiman*. Da man aber den Singular *wiman* vom Plural *wimen* (beide haben im Unterschied zu *man* /æ/ und *men* /e/ nur ein /ə/ in der zweiten Silbe) nicht

<sup>41</sup> Alle Wortformen machten die erste Stufe der Großen Vokalverschiebung (*Great Vowel Shift*) mit (/ɛ:/ > /e:/). Bei *read* /ri:d/ ist dieser Lautwandel dann normal weiter verlaufen (> /i:/). Bei der Aussprache von *break* /breik/ handelt es sich um eine Ausnahme: Auf der Stufe /e:/ hat sie sich den Wörtern mit ursprünglichem /a:/, wie etwa in *name* /neim/, angeschlossen und wurde zu /eɪ/. Die Form *head* /hed/ schließlich ist frühneuenglisch nach dem *Great Vowel Shift* auf der Stufe /e:/ gekürzt worden zu /e/. Dies war eine sporadische Kürzung, die also nicht alle Wörter betraf, wie an der Präsensform *read* /ri:d/ deutlich wird.

Eine detaillierte Darstellung von Lautwandeln im Englischen bietet der erste Band von Brunner (1960, 229ff). Die morphologische Entwicklung des Englischen wird im zweiten Band von Brunner (1960) erklärt. Eine knappe Überblicksdarstellung bietet Görlach (2002).

unterscheiden konnte, setzte sich im Singular eine Nebenform mit /ʊ/ durch, das nach dem anlautenden /w/ entstanden war.

Das Rätsel der »überflüssigen« Buchstaben in *knight* »Ritter« können die Schülerinnen und Schüler mit Anleitung der Lehrkraft selber lösen. Auf Nachfrage nach einem ähnlichen Wort im Deutschen kommen sie vielleicht auf das deutsche Wort *Knecht*, in dem die »stummen« Buchstaben alle gesprochen werden, nämlich /kn/ und [ç]. Beide Sprachen haben das Wort von ihrer »Mutter« Westgermanisch geerbt, aber im Mittelenglischen beginnt [ç] zu verstummen, und im Frühneuenglischen werden die anlautenden Gruppen [kn-] und [gn-] zu [n-] vereinfacht. Weitere gezielte Fragen könnten den Bedeutungsunterschied zwischen einem »dienenden Mann« im Deutschen und etwa einem »kämpfenden Mann« im Englischen zutage fördern, und die Lehrerinnen bzw. der Lehrer könnten die Bedeutungswandel ergänzen, den die Wörter jeweils von der ursprünglichen Bedeutung »junger Mann« erfahren haben.<sup>42</sup>

– Wieso heißt es nicht *sheeps* und *childs*?

Überlegen wir einmal kurz, ob im Deutschen alle Plurale gleich sind: Haben z. B. *Lampen*, *Tische*, *Räder*, *Autos* und *Pizzas* (oder *Pizzen*) alle die gleiche Endung? Dass im Englischen also fast alle Substantive mit einem *-(e)s* in den Plural gebracht werden können, ist für eine Sprache nicht unbedingt normal. Auch im Altenglischen gab es (mindestens) so viele unterschiedliche Plurale wie im Deutschen, aber es hat sich nur der Plural einer Deklinationsklasse durchgesetzt, nämlich der altenglischen *a*-Deklination mit der Endung *-as* im Nominativ und Akkusativ Plural. Das geschah schon im späten Mittelenglischen, ist also schon recht lange her. Dennoch sind einige Reste der alten Endungen bei häufig im Plural gebrauchten Wörtern erhalten geblieben:

Den Schülerinnen und Schülern kann leicht die Parallele zwischen deutsch *Ochsen* und englisch *oxen* klargemacht werden.

<sup>42</sup> Beide Wörter entwickelten sich zunächst von »junger« Mann zu »dienender« Mann. Im Englischen übernahm das Wort dann die Übersetzung von französisch *chevalier* »Ritter«, im Deutschen wurde es auf Arbeiter in landwirtschaftlichen Betrieben verengt; nur noch ein Kompositum wie *Landsknecht* zeugt heute von einer weiteren Verwendung des Wortes. Über die Geschichte englischer Wörter informiert zuverlässig das Oxford English Dictionary Online (2019).

Auch bei *children* und *Kinder* können sie die Pluralendung *-(e)r* in beiden Fällen herausbekommen, v. a. wenn sie die im Englischen später hinzugefügte Endung *-en* wie in *oxen* bemerken.

Parallelen zwischen den Pluralformen *men*, *geese* und *mice* und ihren deutschen Pendanten *Männer*, *Gänse* und *Mäuse* sind in den »Umlauten« im Deutschen gut sichtbar. In der Tat gehen die englischen Formen auf den »i-Umlaut« im Uraltenglischen (um 600) zurück; einen »i-Umlaut« gab es in der deutschen Sprachgeschichte auch.

Schließlich kann man die Klasse fragen, welches Genus die deutschen Entsprechungen von *sheep*, *swine* und *deer* haben. Sie sind alle Neutra (*das* Schaf, *das* Schwein, *das* Tier) und hatten in diesem Fall historisch kein Pluralkennzeichen. Andere Wörter wie *word*, das auch hierhin gehört, sind später ausgeglichen worden, haben also das normale *-s* bekommen. Bei den »Artbezeichnungen« war das häufig nicht der Fall, und sogar andere in Gruppen auftretende Tiere, wie *fish*, sind später zu diesen endungslosen Pluralen hinzugestoßen (vgl. deutsch *der* Fisch, nicht *das* Fisch).

– Wieso sind nicht alle Verben regelmäßig?

Manche Schülerinnen und Schüler mögen es als schlichtweg gemein empfinden, dass nicht alle Verben ihre Zeiten regelmäßig bilden, so wie *laugh – laughed – laughed*. Ihnen kann man, so hoffen wir, die Frustration etwas nehmen, wenn man sie in die Herkunft dieser Unregelmäßigkeiten einweicht und einmal mehr herausstellt, dass das Deutsche sich nicht anders verhält und hier ebenfalls unregelmäßige Verben existieren. Diese sind zum Teil sogar die gleichen wie im Englischen!

Um dies zu demonstrieren, kann man Schülerinnen und Schüler z. B. die deutschen Entsprechungen von einigen ehemals »starken Verben« ergänzen lassen:

|                      |                                   |
|----------------------|-----------------------------------|
| swim – swam – swum   | schwimmen – schwamm – geschwommen |
| sing – sang – sung   | singen – sang – gesungen          |
| ride – rode – ridden | reiten – ritt – geritten          |
| find – found – found | finden – fand – gefunden          |

Dann kann man die Herkunft der heutigen regelmäßigen Verben aus der Gruppe der sogenannten »schwachen Verben« erklären, die man an den Endungen mit *d* oder *t* in den Vergangenheitsformen erkennt. Diese Bildung geschah schon im Germanischen (also bei der »Großmutter«

des Deutschen und Englischen), so dass viele dieser Verben in beiden Sprachen gleich gebildet werden:

|                           |                           |
|---------------------------|---------------------------|
| laugh – laughed – laughed | lachen – lachte – gelacht |
| love – loved – loved      | lieben – liebte – geliebt |
| hate – hated – hated      | hassen – hasste – gehasst |

Andere sind im Englischen erst später regelmäßig geworden:

|                        |                          |
|------------------------|--------------------------|
| help – helped – helped | helfen – half – geholfen |
|------------------------|--------------------------|

Und schließlich kann man verdeutlichen, dass nicht alle ursprünglich »schwachen Verben« heute regelmäßig sein müssen:

|                           |                           |
|---------------------------|---------------------------|
| think – thought – thought | denken – dachte – gedacht |
| send – sent – sent        | senden – sandte – gesandt |

Demjenigen, der Angst hat, die Schülerinnen und Schüler mit Sprachgeschichte zu überfordern, möchten wir entgegenen, dass diese (wie auch sonstige) Inhalte mit dem richtigen Maß und mit gut heruntergebrochenen Informationen unterrichtet werden sollten. Bei der Auswahl relevanter Aspekte helfen der Lehrkraft freilich solide Grundkenntnisse der Sprachgeschichte, wie sie hier zur Sprache gekommen sind. Im nächsten Abschnitt thematisieren wir noch einmal eingehender unsere Meinung, dass das angemessene Fördern der Schülerinnen und Schüler sehr wichtig für einen guten Unterricht ist.

#### 4 Zweites Hauptlernziel: Förderung von interkultureller Kompetenz

In diesem Teil möchten wir zeigen, wie Sprachgeschichte einen wertvollen Beitrag zu fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen leisten kann, insbesondere zur interkulturellen Erziehung und Werteerziehung. Das Ziel der interkulturellen Bildung ist die Ermöglichung eines friedvollen Zusammenlebens innerhalb einer pluralistischen und globalisierten Gesellschaft: »Interkulturelle Kompetenz zeigt sich darin, dass Menschen und Kulturen voneinander lernen und sich so gegenseitig bereichern.«<sup>43</sup> Die Erkenntnis, dass das Zusammenleben von Mitgliedern einer Gesellschaft mit unterschiedlicher Herkunft, Sprache und Religion nichts Neues ist und auch nicht zwangsläufig zum Zusammenbruch der Zivilisation führt, sondern im Gegenteil die Weiter-

---

<sup>43</sup> LehrplanPLUS:  
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/textabsatz/24780>.

entwicklung einer Gesellschaft ebenso anstoßen kann wie die der Sprache, ist gerade in unserer heutigen gesellschaftlichen Realität von großer Bedeutung.<sup>44</sup> Diese Erkenntnis lässt sich hervorragend an der englischen Sprachgeschichte illustrieren. Immerhin sind aus dem Zusammenspiel von Kulturen und Sprachen nicht nur Werk und Sprache von bedeutenden Schriftstellerinnen und Schriftstellern wie William Shakespeare entstanden, sondern auch die *lingua franca* vieler Teile unserer Welt.

Hiermit möchten wir an ein Themengebiet für die elfte Klasse anknüpfen, nämlich die Veränderungen, denen das Englische heutzutage durch seine Verwendung als Weltsprache unterworfen ist.<sup>45</sup> Nach dem Mittelalter, also ab der frühen Neuzeit, begann die Verbreitung des Englischen in der Welt. Dabei brachte das Englische, wie gesagt, einen sehr internationalen Wortschatz mit. Bei unserem Ausflug ins Mittelalter haben wir gesehen, dass die größten lexikalischen Veränderungen des Englischen durch Sprachkontakt im eigenen Land geschahen: Gemessen an allen neuen Wörtern (Entlehnungen und Neubildungen) sinkt der Anteil der Wörter aus fremden Sprachen nach dem Mittelalter, speziell dem 14. Jahrhundert (vgl. Abbildung 3). Nichtsdestotrotz beweist das englische Vokabular mit einer rasant steigenden absoluten Zahl an Entlehnungen besonders im 17. Jahrhundert vor allem zur Bezeichnung von neuen Entwicklungen und Errungenschaften in Wissenschaft und

---

<sup>44</sup> Vgl. hierzu auch die treffende Formulierung im Abschnitt »Interkulturelles Lernen« im Wiki »99 Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht« (2011) des Hueber Verlags: »Durch die zunehmende Globalisierung ist die interkulturelle Kompetenz zu einem nicht zu vernachlässigenden Schlüsselbegriff geworden, dessen Bedeutung letztendlich auch in den Bildungsstandards Rechnung getragen wird. Dabei geht es um den Umgang mit Fremd-Spezifischem, also der fremden Sprache, aber auch den unterschiedlichen kulturellen Eigenheiten. Ziel einer solchen Didaktik ist es, dass sich die Schüler sowohl mit der fremden,[sic] als auch mit der eigenen Kultur auseinandersetzen, da die Wahrnehmung des Fremden schließlich auch Einfluss auf das individuelle Selbstbewusstsein hat. So geht es, wie in den Bildungsstandards erwähnt, einerseits um die Vermittlung von »soziokulturellem Orientierungswissen«, andererseits aber auch um eine kritische Reflexion sowie die »praktische Bewältigung von interkulturellen Begegnungssituationen«. Interkulturelles Lernen ist individuell und orientiert sich an dem jeweiligen Schüler mit seinen Haltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen, auf die seitens des Lehrers Wert gelegt werden sollten.«

<sup>45</sup> Gleichzeitig mit diesem Thema stehen Shakespeare und das Elisabethanische Zeitalter im Lehrplan. Auf diese Aspekte unseres Themas können wir in diesem Rahmen leider nicht eingehen.

Technik (so etwa das Wort *macrocosm*) seine ungebrochene Offenheit gegenüber fremden Elementen (vgl. Abbildung 4).

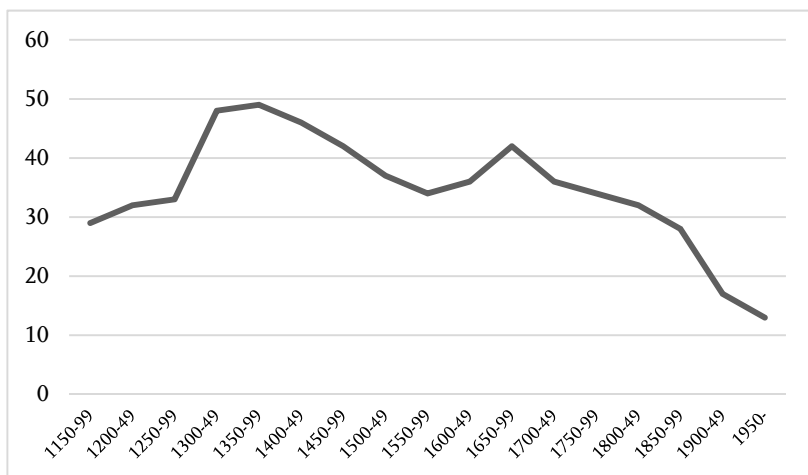


Abb. 3: Prozentualer Anteil von neuen Lehnwörtern aus dem Französischen und/oder Lateinischen von 1150 bis 1500 sowie jedweder Herkunft ab 1500, jeweils bezogen auf alle neuen Wörter<sup>46</sup>

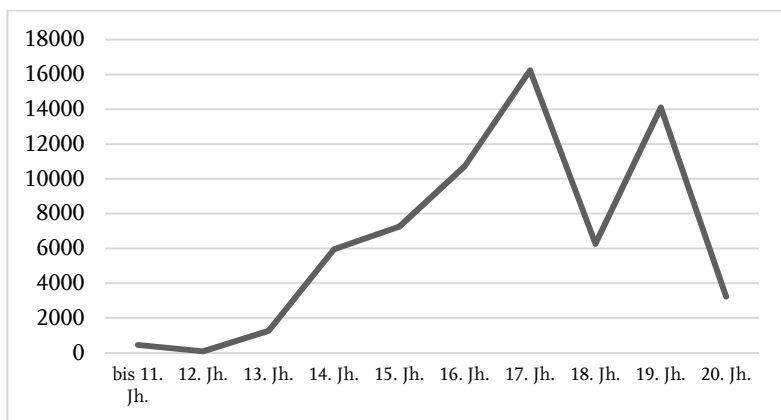


Abb. 4: Erstbelege von Lehnwörtern aus den italienischen Sprachen (besonders Latein und Französisch) nach OED Timelines;<sup>47</sup> absolute Zahlen

<sup>46</sup> Nach Durkin (2014, 35 und 300).

<sup>47</sup> Oxford English Dictionary Online (2019); <http://www.oed.com/timelines> (25.03.2019).

Durch die Verbreitung des Englischen in der Welt nach dem Mittelalter entstanden neue Kontaktvarietäten, wie englisch-orientierte Kreolsprachen, und nationale Varietäten, wie z. B. das amerikanische oder australische Englisch. Im Kontakt mit anderen Sprechergemeinschaften, wie etwa der deutschen, wurde Englisch zur lexikalischen Gebersprache. Die weit verbreitete Verwendung des Englischen, nicht nur für technische Errungenschaften wie *computer* oder *laser*, sondern auch als Verkehrssprache im Internet und in anderen internationalen Kontexten, hat die Sprache verändert. Englisch – besser: die Sprecherinnen und Sprecher des Englischen – zeigen sich heutzutage also einmal mehr als äußerst flexibel.

Inwieweit hilft nun aber die Sprachgeschichte bei der Analyse der gegenwärtigen Situation in Hinsicht auf den Erwerb interkultureller Kompetenz? Betrachten wir dazu zunächst die Muttersprache der meisten Schülerinnen und Schüler, das Deutsche, um den Stellenwert von Sprache für die Definition der eigenen Identität zu illustrieren. Der Zusammenhang zwischen Sprache und Identität wird v. a. dann deutlich, wenn die Sprache bedroht scheint. Diese Bedrohung kann von innen kommen, wenn etwa die Umgangssprache der Standardsprache nicht entspricht, wenn also z. B. der Komparativ mit *wie* gebildet (»Ich bin besser *wie* du«) oder ein Relativsatz mit der Partikel *wo* eingeleitet wird (»Wie heißt die Frau, *wo* beim Libro gearbeitet hat?«).

Als noch bedrohlicher kann der Einfluss von außen empfunden werden. Besonders auffällig sind natürlich die Anglizismen im Deutschen (»*Coole* Räume zum *Chillen*« oder »Die Datei steht zum *Download* bereit.«). Der Einfluss des Englischen im Deutschen ist ja besonders im öffentlichen Leben deutlich (z. B. *Service Point*). Manche Wörter jedoch sind schon so gut eingebürgert, dass sie gar nicht mehr auffallen: »Drohender *Streik* abgewendet«, »*Stress* am Arbeitsplatz reduzieren.«<sup>48</sup> Die

---

<sup>48</sup> Alle Beispiele entstammen dem Internet; Kursivsetzungen wurden hinzugefügt: [www.youtube.com/watch?v=c2pQDWwgumE](https://www.youtube.com/watch?v=c2pQDWwgumE); <https://de-de.facebook.com/spottedleute/leutenvonreutte/posts/wie-hei%C3%9Ft-die-frau-wo-beim-libro-gearbeitet-hat-kurze-haare-klein-und-d%C3%BCnn-danke/2058973584357098/>; [www.donbosco-schule-hochstadt.de/index.php/jugendsozialarbeit/170-coole-raeume-zum-chillen](http://www.donbosco-schule-hochstadt.de/index.php/jugendsozialarbeit/170-coole-raeume-zum-chillen); [www.vectron-systems.com/de/detail/n/veroeffentlichung-des-geschaeftsberichts-2016/](http://www.vectron-systems.com/de/detail/n/veroeffentlichung-des-geschaeftsberichts-2016/); [www.rbb24.de/wirtschaft/beitrag/2018/06/tarifeinigung-bei-berliner-verkehrsbetrieben.html](http://www.rbb24.de/wirtschaft/beitrag/2018/06/tarifeinigung-bei-berliner-verkehrsbetrieben.html); [www.clockodo.com/de/ratgeber/stress-am-arbeitsplatz-reduzieren-schuetzen-sie-ihre-mitarbeiter-vor-burn-out/](http://www.clockodo.com/de/ratgeber/stress-am-arbeitsplatz-reduzieren-schuetzen-sie-ihre-mitarbeiter-vor-burn-out/) (13.04.2019).

Wörter *Streik* und *Stress*, englische Lehnwörter aus dem 19. und 20. Jahrhundert, werden nicht mehr als fremd empfunden. Nur die Expertin oder der Experte weiß von ihrer Herkunft aus englisch *strike* und *stress*. Doch nur was sich bewährt findet auch seinen Platz in der Sprache und passt sich mit seinen Flexionsformen ein: *Computer*, *downloaden*, *chillen*, *Stress* (viele weitere Beispiele listet das Anglizismenwörterbuch<sup>49</sup>). Es kann passieren, dass Wörter nicht integriert werden und wieder verschwinden, wie z. B. *Jokus* für ›Jux‹, andere nur in bestimmten Registern verwendet werden, wie z. B. *à propos*, ein Ausdruck, den der Duden als »bildungssprachlich« markiert.<sup>50</sup>

Die Sprechergemeinschaft entscheidet, welche Wörter nützlich sind. Sprachpuristen mit ihrem Versuch von Vorschriften haben keinen oder nur sehr bedingten Erfolg. Man denke nur an die Liste der »verdrängenden« Anglizismen, die der »Verein Deutsche Sprache e. V.« (VDS) auf den Index setzt.<sup>51</sup> In diesem Verein gibt es nicht wenige Stimmen, die Ängste schüren und eine wie auch immer geartete »Besserung« der Sprache bewirken wollen.<sup>52</sup> Ein Beispiel: In der Zeitschrift des Vereins, den *Sprachnachrichten*, wird im Jahr 2005 in der Rubrik »VDS Sprachberatung« eine Antwort Dieter H. Burkerts auf eine Zuschrift von Hanns Schneider zu »›Sprachsünden‹ ganz allgemein« zitiert:

»Dem Verein Deutsche Sprache ist seit seiner Gründung im November 1997 bewußt, daß Anglizismen und Amerikanismen nicht nur zur Veränderung des Wortschatzes der deutschen Sprache führen, sondern auch die ›innere Form‹ unserer Muttersprache negativ beeinflussen. Das betrifft in der Tat die von ihnen [sic] aufgezeigte semantische Dimension des Deutschen in besonderer Weise. Auch strukturelle Verwerfungen – Sie nennen unzulässig gebrauchte Pronomina – sind in der Tat zu beklagen. Auch hier wirkt der VDS auf Besserung hin.«<sup>53</sup>

Ist man mit Sprachgeschichte und Wandelprozessen vertraut, insbesondere mit den Ergebnissen des Kontakts der Kulturen untereinander, mit der Flexibilität von Sprachgemeinschaften, für die Sprache nicht nur nützliches Kommunikationsmittel, sondern auch Teil der eigenen lernbereiten Identität ist, dann wird man kritisch auf eine solche Stimmungsmache reagieren können. Wir sollten hier die Chance ergreifen,

<sup>49</sup> Vgl. Carstensen; Busse (1993–1996).

<sup>50</sup> Vgl. Duden (2018).

<sup>51</sup> Vgl. Verein Deutsche Sprache – AG Anglizismenindex (2017).

<sup>52</sup> Vgl. Wirth (2010, speziell 211, 218).

<sup>53</sup> Burkert (2005, 12).

die kognitiven Fähigkeiten unserer Schülerinnen und Schüler für eine Weiterentwicklung im affektiven Bereich im Rahmen einer Förderung der interkulturellen Kompetenz zu nutzen.

Um einen Bogen zurück zu englischen Sprechergemeinschaften zu schlagen, soll abschließend der Brexit, also der per Volksentscheid beschlossene Austritt Großbritanniens aus der Europäischen Union (EU), als ein Beispiel dienen, das nicht zuletzt als Reaktion auf Angst vor dem Fremden und vor Überfremdung zu deuten ist.<sup>54</sup> Der Sozialwissenschaftler Alexander Betts stellt zu Beginn seines TED-Talks kurz nach dem Brexitvotum genau diese Ignoranz gegenüber Wandel als einen Grund für die Entscheidung heraus. Diese Sicht bringt er folgendermaßen zum Ausdruck:

»I come from an island where many of us like to believe there's been a lot of continuity over the last – a thousand years. We tend to have historically imposed change on others – but done much less of it [= change] ourselves.«<sup>55</sup>

Die historische Unwahrheit dieses verbreiteten Gefühls haben wir bereits im ersten Teil dieses Beitrags erläutert. Ein Interview mit einigen Briten, die für den Brexit gestimmt hatten, bestätigt, dass nicht zuletzt Angst vor (speziell muslimischen) Einwanderern und Verlust der Souveränität des Landes – gemischt mit patriotischen Gefühlen – ausschlaggebende Punkte für das Pro-Brexitvotum waren.<sup>56</sup> Man findet dort etwa folgende Aussage: »It's all about immigration. It's not about trade or Europe or anything like that, it's all about immigration.«<sup>57</sup>

Nicht selten mischt sich die Angst vor dem Fremden mit einem festen Glauben an eine (letztlich sehr diffuse) »gute alte Zeit«. So sagt eine ältere Frau im Video »Brexit Voter«: »My parents, my grandparents fought for England to be free and it's about time that we come back to be free.«<sup>58</sup> Das Gefühl einer ungebrochenen Geschichte von Freiheit und Unabhängigkeit (vor dem Beitritt in die EU) ist gleichzeitig ein Beispiel für die Fehleinschätzung einer geschichtlichen Kontinuität.

---

<sup>54</sup> Die Gründe für den Brexit sind freilich wesentlich vielfältiger, als wir sie hier besprechen können.

<sup>55</sup> Betts (2016, Min. 0:26–0:38; eigene Transkription).

<sup>56</sup> Vgl. Brexit Voter (2016).

<sup>57</sup> Brexit Voter (2016, Min. 0:01–0:07).

<sup>58</sup> Brexit Voter (2016, Min. 0:25–0:32).

## 5 Schlussbemerkung

Obwohl wir die Analogie zwischen Sprache und Gesellschaft nicht überstrapazieren wollen: Die Geschichte lehrt, dass Segregation und Nationalismus noch nie zu Frieden und Wohlstand geführt haben.<sup>59</sup> Wir hoffen gezeigt zu haben, dass Englisch im Mittelalter fortwährend interkulturellen Auseinandersetzungen ausgesetzt war und dabei eine Erfolgsgeschichte im Einbürgern fremden Wortmaterials (und damit auch fremder Kulturen) vorzuweisen hat. Es hat einen enormen Wortschatz davongetragen. Durch soziopolitische Entwicklungen der Neuzeit, wohl auch befördert durch die leicht zu erlernende Flexionsmorphologie – wobei die Grammatik etwa bezüglich des Gebrauchs von Tempus und Aspekt komplex ist<sup>60</sup> – trat Englisch dann seinen sprachlichen »Siegeszug« um die Welt an. Ein historischer Blick im Englischunterricht legt den Grundstein für eine faktenbasierte Einordnung dieser Tatsachen und ermöglicht eine intelligente Interpretation der Gegenwart.

## Literatur

- Ashford, Stephanie; Rosemary Hellyer-Jones; Marion Horner; Robert Parr; Raimund Mader (2004): Green Line New 2. Stuttgart: Klett.
- Ashford, Stephanie; Rosemary Hellyer-Jones; Marion Horner; Robert Parr; Raimund Mader (2005): Green Line New 3. Stuttgart: Klett.
- Baugh, Albert C.; Thomas Cable (2013): A History of the English Language. 6. Ausg. London: Routledge und Kegan Paul.
- Brunner, Karl (1960): Die englische Sprache [2 Bde]. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Burkert, Dieter H. (2005): Antwort auf eine Zuschrift von Hanns Schneider in Köln (Überschrift: Auf »Sprachünden« ganz allgemein hatte Hanns Schneider in Köln hingewiesen. Ihm schrieb Dieter H. Burkert). In: Sprachnachrichten, 5(2), 12. Verfügbar unter <http://vds-ev.de/SN/sn2005-02.pdf> [04.08.2018].

<sup>59</sup> Stellvertretend für die wichtige Debatte unserer Zeit, die sich gegen wachsende Ignoranz gegenüber der Geschichte wehren muss, soll die viel zitierte Warnung des Staatsmannes François Mitterrand vom Ende seiner Wirkungszeit 1995 stehen (Discours\_François Mitterrand, 1995, European parliament\_ENG subtitles (2014): Min. 4:00-4:30): »[...] le nationalisme, c'est la guerre! La guerre, ce n'est pas seulement le passé, cela peut être notre avenir.« »Nationalismus heißt Krieg. Krieg, das ist nicht nur Vergangenheit, er kann auch unsere Zukunft sein.«

<sup>60</sup> Vgl. Leisi; Mair (1999, Kap. IV).

- Carstensen, Broder; Ulrich Busse (1993–1996): *Anglizismen-Wörterbuch. Der Einfluß des Englischen auf den deutschen Wortschatz nach 1945* [3 Bde]. Berlin: de Gruyter.
- Derkow-Disselbeck, Barbara; Allen J. Woppert; Laurence Harger (2005): *English G. Gymnasium Bayern. Band 3: 7. Jahrgangsstufe*. Berlin: Cornelsen.
- Durkin, Philip (2014): *Borrowed Words. A History of Loanwords in English*. Oxford: Oxford University Press.
- Görlach, Manfred (2002): *Einführung in die englische Sprachgeschichte*. 5. Aufl. Heidelberg: Winter.
- Gosciny, René; Albert Uderzo (1970): *Asterix in Britain*. Paris: Dargaud. [Französischer Originaltitel 1966: *Asterix chez les Britons*; deutscher Titel 1971: *Asterix bei den Briten*].
- Kolb, Elisabeth; Ostermeier, Christiane; Reiserer, Claudia; Brückmann, Julia (2011): *Sprachen leben*. Berlin: Cornelsen.
- Lehnert, Martin (1990): *Altenglisches Elementarbuch. Einführung, Grammatik, Texte mit Übersetzung und Wörterbuch*. 10., verbesserte Aufl. Berlin: de Gruyter.
- Leisi, Ernst; Christian Mair (1999): *Das heutige Englisch: Wesenszüge und Probleme*. 8. Aufl. Heidelberg: Winter.
- Neuland, Christina; Florian Schlegel (2014): *A new Old English? The chances of an Anglo-Saxon revival on the Internet*. In: *The Evolution of Englishes: The Dynamic Model and beyond*, hg. v. Sarah Buschfeld; Thomas Hoffmann; Magnus Huber; Alexander Kautzsch; Edgar W. Schneider, 486–504. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Radman, Ivana (2014): *Old English Spells in BBC's »Merlin«*. Diplomarbeit. Filozofski fakultet u Zagrebu, Department of English Language and Literature. Verfügbar unter: <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/5089> [12.04.2019]
- Scheler, Manfred (1977): *Der englische Wortschatz*. Berlin: Erich Schmidt.
- Schmidt, Isolde (2005): *Die Bedeutung der historischen englischen Sprachwissenschaft und Mediävistik für die Lehrerausbildung und Lehrpraxis – oder: »All education is about opening doors«*. In: *Englische Sprachwissenschaft und Mediävistik: Standpunkte – Perspektiven – Neue Wege*, hg. v. Gabriele Knappe, 119–134. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Swanton, Michael, hrsg. und übers. (2000): *The Anglo-Saxon Chronicles*. New edition. London: Phoenix Press.
- Traxel, Oliver (2016): *Old English in the Modern World: Its Didactic Value*. In: *Old English Newsletter*, 46 (3). Verfügbar unter [http://www.oennewsletter.org/OEN/issue/46-3\\_traxel.php](http://www.oennewsletter.org/OEN/issue/46-3_traxel.php) [12.04.2019]
- Wirth, Karoline (2010): *Der Verein Deutsche Sprache. Hintergrund, Entstehung, Arbeit und Organisation eines deutschen Sprachvereins*. Bamberg: Universi-

ty of Bamberg Press. Verfügbar unter <http://www.oapen.org/search?identifizier=368156> [04.08.2018].

## Internetquellen

Betts, Alexander (2016): Why Brexit happened – and what to do next. TED Talk 12.08.2016. 17,22 Min. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=dcwuBo4PvE0> [04.08.2018].

Brexit Voter (2016). 1,19 Min. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=98pJ5ex5vLM> [04.08.2018].

Discours\_François Mitterrand, 1995, European parliament\_ENG subtitles (2014). 7,18 Min. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=qeoCp81QhKs> [04.08.2018].

Duden (2018). Verfügbar unter <https://www.duden.de/> [13.04.2019].

Cardoqui, Kate (2012): How did English evolve? TED-Ed. 5,04 Min. Verfügbar unter <https://ed.ted.com/lessons/how-did-english-evolve-kate-gardoqui> [04.08.2018].

Glenday, Francis (2012): A Young Person's Guide to the Battle of Hastings. 11,28 Min. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=jhqrqTpoGHk> [04.08.2018].

Hueber-Verlag (2011): Interkulturelles Lernen. In: 99 Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht. Ein Online-Nachschlagewerk für methodisch/didaktische Begriffe und Themen rund um den Sprachenunterricht. Verfügbar unter [https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Interkulturelles\\_Lernen](https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Interkulturelles_Lernen) [04.08.2018].

Merlin Episode Scripts (n. d.). Verfügbar unter [https://www.springfield.springfield.co.uk/episode\\_scripts.php?tv-show=merlin](https://www.springfield.springfield.co.uk/episode_scripts.php?tv-show=merlin) [13.04.2019]

Merlin Wiki, Spells (n. d.). Verfügbar unter <http://merlin.wikia.com/wiki/Spells> [04.08.2018].

Merlin's Spells S1 (2012). 4,22 Min. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=BXbacXgHItA> [04.08.2018].

Merlin's Spells S3 (2012). 4,19 Min. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=p9xFkdfXf6M> [04.08.2018].

Newton, David und Marc Sylvan (2009): The Animated Bayeux Tapestry. 4,24 Min. Verfügbar unter [https://www.youtube.com/watch?v=LtGoBZ4D4\\_E](https://www.youtube.com/watch?v=LtGoBZ4D4_E) [04.08.2018].

Oxford English Dictionary Online (2019). Mit Lizenz verfügbar unter [www.oed.com](http://www.oed.com). [25.03.2019]

- Porck, Thijs (2015): Old English is alive! Five TV series and movies that use Old English. Verfügbar unter <https://dutchanglosaxonist.com/2015/11/05/old-english-is-alive> [04.08.2018].
- Season One Trailer | Merlin (2012). 2,56 Min. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=01rxgwVmxx0> [04.08.2018].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2018): LehrplanPLUS. Verfügbar unter <http://www.lehrplanplus.bayern.de> [04.08.2018].
- Verein Deutsche Sprache – AG Anglizismenindex (2017). Verfügbar unter <http://vds-ev.de/denglisch-und-anglizismen/anglizismenindex/ag-anglizismenindex/> [04.08.2018].
- VIKINGS (2013) – Ragnar’s army meets Anglo-Saxons (2013): Vikings Staffel 1, Episode 3 (»Dispossessed«). 3,40 Min. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=ZXHTcAJstuo> [04.08.2018].
- Vikings History Channel Series – Old English Dialogues (2015). 1,23 Min. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=CWVyqMCCgeY> [04.08.2018].

**Anhänge****Anhang 1a** – Untertitel von »VIKINGS (2013) – Ragnar’s army meets Anglo-Saxons« (2013)

[Kingdom of Northumbria, England]

One of Ragnar’s warriors:

*Ragnar, look! Over there!*

Northumbrian sheriff:

*Good people, welcome. – Who are you? What do you speak?*

Ragnar:

*We are Northmen.*

Northumbrian sheriff:

*Traders?*

Ragnar:

*Yes. Traders. Yes.*

Rollo (Ragnar’s brother):

*What is he saying? – Who is he?*

Northumbrian sheriff:

*I am the Sheriff here. – If you want to trade, then you must meet our King Aelle. – We will take you to meet him.*

Rollo:

*What is he saying?*

Ragnar:

*He wants to take us to meet his king.*

Rollo:

*It's a trap. – Don't listen. They will kill us.*

Ragnar:

*Wait. It might help us to go along with them. – Wait until we find out where we are.*

Erik (one of Ragnar's warriors):

*I'm with Rollo. I say we kill them.*

Northumbrian sheriff:

*Why are you arguing? – We all want peaceful trade with our neighbors, whoever they are.*

[One of Ragnar's warriors in the background (probably Rollo):

*It's a trap.]*

Northumbrian sheriff:

*Why won't you come with us?*

[One of Ragnar's warriors in the background (probably Rollo):

*They will kill us.]*

A Northumbrian warrior:

*They are arguing amongst themselves. – What are they saying?*

A second Northumbrian warrior:

*Offer them some money to go away.*

Rollo:

*They're preparing some kind of ambush. – Let's kill them and be done with it.*

Northumbrian sheriff:

*What are your men arguing about?*

Ragnar:

*We will come with you. – Don't worry.*

Northumbrian sheriff:

*Come then. The royal villa is not far.*

Kauko (one of Ragnar's warriors):

*It's a trap.*

Ragnar:

*Let's go with them.*

Rollo:

*No.*

Northumbrian sheriff:

*What's the matter with him?*

Ragnar:

*He doesn't trust you.*

Northumbrian sheriff [gives Ragnar his necklace]:

*Take this.*

[Floki, one of Ragnar's warriors, goes and rips off a necklace with a cross from a Northumbrian warrior's neck; swords are being drawn.]

Northumbrian sheriff:

*Friends. – In the name of God!*

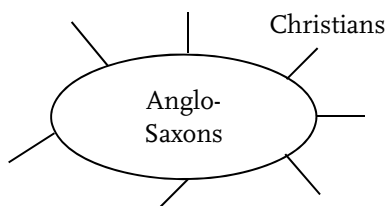
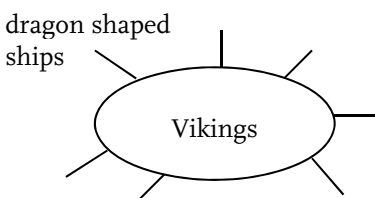
## Anhang 1b – Arbeitsblatt »Vikings meet Anglo-Saxons«

### 1) Before watching the video

Make a mind map showing your knowledge about the Vikings, and one mind map about the Anglo-Saxons.

Think about:

- where they lived
- famous Vikings or Anglo-Saxons
- what they believed in
- anything else you know about them



### 2) While watching the video

You will watch the video three times. Fill in the grid.

| First time                  |          |          |
|-----------------------------|----------|----------|
| Location:                   |          |          |
| Atmosphere:                 |          |          |
|                             | Group 1: | Group 2: |
| Who are they?               |          |          |
| What do they look like?     |          |          |
| Which weapons do they have? |          |          |
| How did they get there?     |          |          |
| Second time                 |          |          |
| How do they identify them-  |          |          |

|                                                                                        |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| selves? Write down as much as possible!                                                |  |  |
| How are they feeling? Why?                                                             |  |  |
| Which options do they have?                                                            |  |  |
| <b>Third time</b>                                                                      |  |  |
| Which goals do the leaders have?                                                       |  |  |
| Are they successful? Why (not)?                                                        |  |  |
| How do the leaders try to convince their own group and the other group of their goals? |  |  |

### 3) After watching the video – Think, Pair, Share

- Do you think this scenario is realistic? Why (not)?
- Imagine you are one of the leaders of the two groups. What would you do?
- Is this a situation that is still possible today? Explain why (not) and give an example.

### A role play

|                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| You are Ragnar. You would like to go with the Anglo-Saxons and find out more about their country. You could learn so much! Convince your brother Rollo of going with the Anglo-Saxons next time. | You are Rollo. You fear the Anglo-Saxons and you prefer to fight them. Just think of all the risks of going with them! Convince your brother Ragnar that fighting them was the right solution and that you should do the same thing next time. |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## Anhang 2 – Mögliche Fragestellungen zu Zitaten aus »Season One Trailer | Merlin (2012)«

Merlin: *Whatever it is you think I'm supposed to do – you've got the wrong person!*

- What is Merlin supposed to do?
- Imagine you are Merlin. Make a list of reasons why you are the wrong person.
- We all sometimes think that we are the wrong person for a situation or for a task. Describe a situation where you felt like that and how you reacted.

Arthur: *What are you going to do to me?* Merlin: *You have no idea.*

- Imagine you are Merlin. Give Arthur a creative answer.

Dragon: *Your gift, Merlin, was given to you for a reason.*

- What is the reason for which Merlin was given his gift?
- Do you think everybody has his or her talents for a reason? Explain your opinion.
- What are some talents you have and why are they useful?

Dragon: *You cannot do this alone; you are but one side of a coin.*

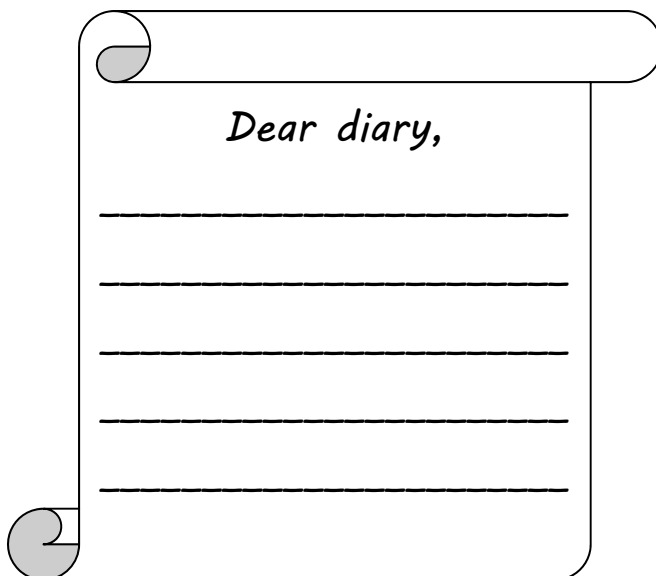
- What does Merlin want to do and who does he need to succeed?
- How can people help us to be successful? Explain your opinion and give an example.

Dragon: *None of us can choose our destiny, Merlin, and none of us can escape it.*

- What is Merlin's destiny?
- Do you think this statement is true or false? Explain your opinion.

### Anhang 3 – Aufgabenbeispiele zur Schlacht von Hastings (Normannische Eroberung 1066)<sup>61</sup>

Write a short, creative text (100–150 words): You are a Norman soldier and you fought in the Battle of Hastings. Tell your diary about it.



*Dear diary,*

-----

-----

-----

-----

-----

#### A role play

|                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>You are the grandson of an Anglo-Saxon soldier who fought in the Battle of Hastings. You have heard some stories about this battle but you don't know if they are correct. Ask your grandfather some questions and find out if the stories are correct.</p> | <p>You are an old Anglo-Saxon. Many years ago you fought in the Battle of Hastings. Your grandson has heard some stories about this battle but he also has a lot of questions. Answer his questions and tell him if the stories he has heard are correct.</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

<sup>61</sup> Die beiden Aufgabenbeispiele sind inspiriert von ähnlichen Aufgaben und Texten in den Englischbüchern English G 3 (Cornelsen; vgl. Derkow-Disselbeck et al. (2005)) und Green Line New 3 (Klett; vgl. Ashford et al. (2005)) für die siebte Klasse.

**Anhang 4a** – Übungen zur Wortherkunft in der Unterstufe<sup>62</sup>

Do these words come from Old English, Old French or Latin?

*hand, foot, arm, city, garage, beauty, wine, memory, street*

| Old English | Old French | Latin |
|-------------|------------|-------|
|             |            |       |
|             |            |       |

Compare: *hond, fōt, earm, cité, garage, beauté, vinum, memoria, (via) strata*

**Anhang 4b** – Übungen zur Wortherkunft in der Oberstufe

Do you know the following word? Where do you know it from?

| English   | I know it from... |
|-----------|-------------------|
| commence  | French: ...       |
| encounter | Spanish: ...      |
| vendor    |                   |

What do the prefixes mean?

| pre-        | post-             |
|-------------|-------------------|
| prepare     | postpone          |
| prediction  | postpubertal      |
| precolonial | <del>poster</del> |

<sup>62</sup> Ähnliche Aufgaben wie in Anhang 4a und Anhang 4b finden sich in vielen Lehrwerken, etwa in Green Line New 2 (vgl. Ashford et al. 2004, 20; Aufgabe 2): »How to guess new words«.



# **BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher im Russischunterricht**

Sandra Birzer und Daniela Mayer

## **1 Einleitung**

Mehrsprachige Lernende im Russischunterricht und die daraus entstehenden fachdidaktischen Implikationen befinden sich bereits seit längerer Zeit im Blickpunkt der Forschung. Dabei lag der Fokus bisher auf Herkunftssprecherinnen und -sprechern des Russischen, da sie an vielen deutschen Schulen und Universitäten einen bedeutenden Besucheranteil am – eigentlich als Fremdsprachenunterricht konzipierten – Russischunterricht stellen. Der vorliegende Beitrag widmet sich einer anderen Lernergruppe, nämlich den Herkunftssprecherinnen und -sprechern des Bosnischen / Kroatischen / Serbischen (nachfolgend abgekürzt zu BKS). Im schulischen Russischunterricht bilden sie in Österreich bereits heute eine nicht zu vernachlässigende Teilnehmerzahl und treten auch in Deutschland und der Schweiz in Erscheinung. Entscheiden sie sich für ein Slavistikstudium, fällt ihre Wahl der zweiten Slavine häufig auf Russisch. Somit ist die Frage, wie Lehrkräfte und Dozierende an weiterführenden Schulen und Hochschulen den spezifischen Bedürfnissen der BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprechern im Russischunterricht nachkommen können, von Relevanz für den gesamten deutschsprachigen Raum.

Der vorliegende Beitrag diskutiert die Möglichkeiten und Herausforderungen verschiedener didaktischer Ansätze zur Förderung von BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprechern im Russischunterricht und umreißt die dafür notwendigen sprachwissenschaftlichen Grundlagen zum sprach- und kultursensiblen Umgang mit ihnen in dieser Unterrichtssituation. Dazu geht der Beitrag wie folgt vor: Nach einem kurzen

Überblick über die Sprecherzahlen BKS in Österreich, Deutschland und der Schweiz sowie ihrem Anteil an der Schüler- bzw. Studierendenschaft (Kapitel 2) fasst Kapitel 3 die wichtigsten sprachtypologischen Merkmale des Bosnischen / Kroatischen / Serbischen und den sprachpolitischen Diskurs um BKS zusammen. Kapitel 4 stellt didaktische Ansätze zur innerslavischen Interkomprehension und zur Förderung von Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprechern im Fremdsprachenunterricht Russisch vor und erörtert dann, inwiefern diese Konzepte auch auf die Zielgruppe der BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher anwendbar sind. In Kapitel 5 werden schließlich die wichtigsten jener systemgrammatischen Unterschiede zwischen Russisch und BKS vorgestellt, die zu Transferenzen bei BKS-Sprecherinnen und -Sprechern führen können, und Möglichkeiten ihrer Thematisierung im schulischen und universitären Russischunterricht diskutiert.

## **2 BKS-Sprecherinnen und -Sprecher im deutschsprachigen Raum**

Die Migration aus dem ehemaligen Jugoslawien hat eine lange Geschichte, die bereits im 19. Jh. ihren Anfang nahm. Während anfangs noch die USA, Argentinien und Kanada beliebte Ziele waren, so wurden in dem Zeitraum zwischen der Wirtschaftskrise von 1929 bis zum 2. Weltkrieg v. a. auch Deutschland und Österreich zu wichtigen Zielländern der jugoslawischen Migration. Die sog. Gastarbeiter-Migration in den Jahren 1961–1973 ist wiederum ökonomisch begründet. Anders verhält es sich mit der Migration nach 1991, deren Ursache der Bürgerkrieg 1991–1995 darstellt. Außerdem unterscheidet sich diese Migrationswelle von den vorhergehenden durch die neue Identität der Migrantinnen und Migranten, die sich nicht länger als Jugoslawinnen und Jugoslawen verstehen, sondern sich als Bosnierinnen und Bosnier, Kroatinnen und Kroaten und Serbinnen und Serben identifizieren.<sup>1</sup> Inwiefern Personen in der deutschsprachigen Diaspora dennoch von einer gemeinsamen serbokroatischen Sprache ausgehen oder die drei (oder mittlerweile vier) Amtssprachen Bosnisch, Kroatisch, (Montenegrinisch) und Serbisch als eigenständige Sprachen verstehen, wird in Kapitel 2 thematisiert. Auf jeden Fall war der Bürgerkrieg auch für Menschen, die

---

<sup>1</sup> Vgl. Romić (2016, 187–189).

bereits in der Diaspora lebten, ein einschneidendes Ereignis. Die von Schlund in Deutschland durchgeführten Interviews zeigen, wie »die damals heranwachsenden Migrantenkinder eine Umdeutung der eigenen Identität vornehmen [mussten], welche die Identifikation mit einem neuen Staat und dessen Sprache erforderte.«<sup>2</sup> Durch diese neue Situation bedingt, müssen sich Migrantinnen und Migranten aus dem ehemaligen Jugoslawien nicht nur mit der Herkunfts- und Einwanderungskultur, sondern auch mit einem neuen Spektrum von Identitäten auseinandersetzen.<sup>3</sup> Aufgrund der langen Migrationsgeschichte gehören Herkunftssprecherinnen und -sprecher heute zur zweiten oder schon zur dritten Generation von Migrantinnen und Migranten, die ihre Herkunftssprache häufig nur noch mit ihren Großeltern sprechen.<sup>4</sup>

Eine Schätzung über die Anzahl der BKS-Sprecherinnen und -sprecher im deutschsprachigen Raum ist gerade deshalb schwierig, weil viele Sprecherinnen und Sprecher – besonders solche der zweiten Generation – eingebürgert sind. Ihre Herkunftsländer sind somit nicht aus den veröffentlichten Daten zu Migration ablesbar und die Sprecheranzahl dürfte deutlich über der Anzahl von Menschen mit bosnischer, kroatischer oder serbischer Staatsbürgerschaft liegen.

Den Daten des Ausländerzentralregisters zufolge lebten in Deutschland im Jahre 2018 insgesamt 774.385 Personen aus Kroatien, Bosnien und Herzegowina und Serbien.<sup>5</sup> Unter Mitberücksichtigung der gesamten Bevölkerung mit Migrationshintergrund, also jener Personen, die mindestens ein ausländisches Elternteil haben, beträgt dem Mikrozensus 2007 zufolge die Anzahl der Bevölkerung aus Kroatien 373.000, aus Bosnien-Herzegowina 283.000 und aus Serbien 391.000 Personen. Das sind etwas mehr als eine Million Menschen aus diesen drei Herkunftsländern.<sup>6</sup>

In Österreich beträgt die Zahl der ausländischen Staatsbürgerinnen und Staatsbürger aus Serbien 120.174, aus Bosnien und Herzegowina 95.189 und aus Kroatien 76.682 und somit insgesamt aus den drei Ländern bei über 292.000. Statistik Austria führt weiters an, wie viele Per-

---

<sup>2</sup> Schlund (2006, 82).

<sup>3</sup> Vgl. Schlund (2006, 83).

<sup>4</sup> Vgl. Busch (2006, 22).

<sup>5</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt Destatis (2018, 47).

<sup>6</sup> Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2009, 48).

sonen mit Migrationshintergrund in Österreich leben. Hierzu zählen alle Personen, deren beide Eltern im Ausland geboren wurden, unabhängig von der eigenen Staatsbürgerschaft. Aus den EU-Beitrittsstaaten ab 2007 (darunter Kroatien) haben 31% dieser Personen die österreichische Staatsbürgerschaft, bei den Staaten des ehemaligen Jugoslawiens außerhalb der EU (darunter Serbien, Bosnien und Herzegowina) sind es 43%.<sup>7</sup>

Nimmt man an, dass diese Werte für in der Erhebung gruppierte Staaten auch für Kroatien, Serbien und Bosnien und Herzegowina im Speziellen zutreffen (Abweichungen können sich ergeben), so kann man von mehr als 196.000 Personen mit Migrationshintergrund aus diesen drei Ländern ausgehen.

Insgesamt können wir also von mindestens 488.000 BKS-Sprecherinnen und -Sprechern in Österreich ausgehen.

Die Schweiz erhebt in der Volksbefragung die am häufigsten zuhause gesprochenen Sprachen in der ständigen Wohnbevölkerung ab 15 Jahren. Auf der Basis von drei aufeinanderfolgenden jährlichen Erhebungen 2015–2017 wird die Sprecherzahl des Serbischen-Kroatischen in diesem Zeitraum auf 174.891 geschätzt.<sup>8</sup>

Im gesamten deutschsprachigen Raum leben somit mindestens einhalb Millionen BKS-Sprecherinnen und -Sprecher.

Besonders für Österreichs Hochschulen kann eine hohe Anzahl von Studierenden aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens festgestellt werden. So zeigt das österreichische statistische Jahrbuch Migration & Integration, dass Bosnien und Herzegowina, Kroatien und Serbien zu den häufigsten Herkunftsländern von ausländischen ordentlichen Studierenden zählen. Aus diesen Ländern kamen im Studienjahr 2016/17 insgesamt 7.860 Studierende.<sup>9</sup> Kroatien, Bosnien und Herzegowina und Serbien zählen hingegen nicht zu den 10 häufigsten Herkunftsländern von Studierenden in Deutschland und stellen auch in der Schweiz keine große Gruppe unter den ausländischen Studierenden dar.<sup>10</sup> Allerdings

---

<sup>7</sup> Vgl. Statistik Austria (2018, 27).

<sup>8</sup> Vgl. Bundesamt für Statistik.

<sup>9</sup> Statistik Austria (2018, 49).

<sup>10</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt Destatis (2018, 47); Bundesamt für Statistik.

sind in diesen Zahlen eingebürgerte BKS-Sprecherinnen und -sprecher nicht erfasst.

### 3 BKS aus sprachtypologischer Perspektive

Innerhalb der Familie der slavischen Sprachen gehören Bosnisch, Kroatisch und Serbisch zum Zweig der südslavischen Sprachen. Innerhalb dieses Sprachraums können drei Dialektgruppen unterschieden werden, nämlich štokavisch, čakavisch und kajkavisch (benannt nach der jeweiligen Entsprechung des Fragepronomens *was*), wobei an dieser Stelle erwähnt sein soll, dass alle drei Standardsprachen auf dem štokavischen Dialekt basieren und čakavische und kajkavische Dialekte in Kroatien verbreitet sind. Eine weitere wichtige Gliederung der Dialekte erfolgt längs der Isoglossen der unterschiedlichen Entwicklung des *Jat'*-Reflexes,<sup>11</sup> wonach sich die Dialekte in ekavische, ijekavische und ikavische einteilen lassen.<sup>12</sup> Diese Unterscheidung kennt auch ein Großteil der im deutschsprachigen Raum lebenden Herkunftssprecherinnen und -sprecher.<sup>13</sup> Das *Jat'*, das sich im Russischen zu /e/ entwickelt hat, wurde in den BKS-Varietäten zu /e/, /(i)e/ oder /i/, wobei die kroatische und die bosnische Standardsprache ijekavisch ist, Serbisch in einer ijekavischen und einer ekavischen Varietät gesprochen wird und das Ikavische keine Standardvarietät darstellt.<sup>14</sup> BKS weist also eine viel stärkere dialektale Gliederung als Russisch auf und die Dialekte sind auch noch vitaler.

Nach den Jugoslawienkriegen erhielt die Debatte um die (Un-) Einheitlichkeit des Bosnischen, Kroatischen und Serbischen eine neue Dimension, da alle drei Idiome den Status von Amtssprachen erlangten. Eine von Mayer unter Sprecherinnen und Sprechern in der deutschsprachigen Diaspora durchgeführte Umfrage zeigt, dass hier eine Mehrheit der Sprecherinnen und Sprecher der Aussage, dass es sich bei Bosnisch, Kroatisch und Serbisch tatsächlich um drei Sprachen handelt,

---

<sup>11</sup> *Jat'* ist die Bezeichnung für einen vorderen Vokal, der u.a. im Altkirchenslavischen belegt ist und im weiteren einen Lautwandelprozess durchlief, der in den einzelnen slavischen Sprachen unterschiedliche Ergebnisse zeitigte.

<sup>12</sup> Vgl. Voss (2007, 197–198).

<sup>13</sup> Vgl. Mayer (2019, 68).

<sup>14</sup> Vgl. Tafel et al. (2009, 16); Heinz & Kuße (2015, 104–105).

eine eher geringe Zustimmung gibt.<sup>15</sup> Die mittlerweile im deutschsprachigen Bildungssystem durchgesetzte Sprachbezeichnung »BKS« als Abkürzung für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch in alphabetischer Reihenfolge ist umstritten. Unter Sprecherinnen und Sprechern der deutschsprachigen Diaspora wird sie etwas seltener verwendet als das historisch gewachsene Glottonym Serbokroatisch, wobei auch dieses nur von etwas mehr als einem Drittel der Befragten Verwendung findet oder für eine passende Bezeichnung gehalten wird. Eine Mehrheit der Sprecherinnen und Sprecher bedient sich der Glottonyme »Bosnisch«, »Kroatisch« oder »Serbisch«, auch wenn sie nicht von drei autonomen Sprachen ausgehen.<sup>16</sup> Aufgrund von geringfügigen strukturellen Unterschieden zwischen dem Bosnischen, Kroatischen und Serbischen kann für den Russischunterricht von ähnlichem Vorwissen bei Sprecherinnen und Sprechern des Bosnischen, Kroatischen und Serbischen ausgegangen werden, wenn man von der Beherrschung der kyrillischen Schrift absieht, über die Sprecherinnen und Sprecher des Serbischen sicherlich am ehesten verfügen. Die lexikalischen Unterschiede können zwar implizieren, dass einzelne Wörter nur oder hauptsächlich von einer Sprachgruppe verwendet werden, jedoch ist es aufgrund der Variantenvielfalt des ehemaligen Serbokroatischen nicht unwahrscheinlich, dass auch andere Sprecherinnen und Sprecher diese Wörter zumindest passiv kennen.

## **4 Didaktische Ansätze zur (innerslavischen) Interkomprehension und zu (innerslavischer) Mehrsprachigkeit im Russischunterricht**

### **4.1 Innerslavische Interkomprehension**

Wie Mehlhorn<sup>17</sup> explizit vermerkt, ist die Interkomprehension, also das Verständnis einer nicht erlernten Sprache durch Transfer aus einer anderen Sprache, ein rein rezeptives Verfahren. Im Groben können ihre Auftretensarten durch die Merkmale ›dialogisch – monologisch‹ und ›schriftlich – mündlich‹ kreuzklassifiziert werden.<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> Vgl. Mayer (2019, 63).

<sup>16</sup> Vgl. Mayer (2019, 73–75).

<sup>17</sup> Mehlhorn (2014, 149).

<sup>18</sup> Für einen differenzierteren Überblick vgl. Heinz (2009, 149–150).

In der slavistischen Forschung wurden bisher v. a. die monologischen Interkomprehensionsarten thematisiert, wobei der Schwerpunkt eindeutig auf der schriftlich-monologischen Variante im Sinne von Lesekompetenz liegt. Die Rolle der Lesekompetenz in einer formal (bisher) nicht erlernten Sprache unterscheidet sich im schulischen und universitären Kontext, was nicht zuletzt auf der unterschiedlichen Konzeptualisierung von Sprache beruht: während sie im schulischen Fremdsprachenunterricht als Kommunikationsmittel betrachtet wird, das rezeptiv und produktiv gleichermaßen beherrscht werden soll, ist Sprache in einem philologischen Fach wie der Slavistik v. a. Untersuchungsgegenstand, dessen Analyse hauptsächlich auf Rezeption basiert. Dementsprechend zielen die Lehrbücher von Tafel et al. (2009) und Heinz und Kuße (2015), die sich beide an erwachsene Lernende wenden, v. a. auf den Erwerb von Lesekompetenzen ab.<sup>19</sup>

Die dialogisch-mündliche Variante, »eine Kommunikationstechnik, die es gestattet, in der eigenen Muttersprache mit einem Sprecher einer anderen Sprache zu sprechen«<sup>20</sup>, wurde in der existierenden Literatur kaum bearbeitet, was sicher daran liegen dürfte, dass diese Kommunikationstechnik nicht Ziel des Fremdsprachenunterrichts per se ist.

Mehlhorn (2014) thematisiert die Rolle von Interkomprehension im schulischen Kontext. Da Russisch üblicherweise die einzige slavische Sprache ist, die im schulischen Fremdsprachenunterricht vermittelt wird, erörtert sie die Rolle von sprachfamilienübergreifender Interkomprehension und kommt zu dem Schluss, dass selbige

»im Kontext des sprachenübergreifenden und entdeckenden Lernens [angesiedelt] und als Mittel zur Bewusstmachung von Ähnlichkeiten zwischen Sprachen [anzusehen ist]. Bei interkomprehensiven Verfahren geht es um das Zwischen-Sprachen-Verstehen, d. h. um rein rezeptive Fertigkeiten. Auf dieser Grundlage können produktive Kompetenzen entwickelt werden. [Es geht] v. a. um die Förderung von multilingual language awareness [...]. Im schulischen Tertiärsprachenunterricht sollten daher Ähnlichkeiten zwischen den bereits gelernten Sprachen der Schülerinnen und Schüler und der Zielsprache bewusst gemacht und auch gezielt für die Vermittlung des Russischen genutzt werden [...].«<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Vgl. u. a. Tafel et al. (2009); Heinz & Kuße (2015) sowie Mehlhorn (2014); Heinz (2009).

<sup>20</sup> Doyé nach Tafel et al. (2009, 5).

<sup>21</sup> Mehlhorn (2014, 150).

Für BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher im Russischunterricht treffen diese Beobachtungen wohl in erhöhtem Maße zu. Da der bilinguale Erstspracherwerb, wie ihn die BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher im deutschsprachigen Raum durchlaufen, immer hochgradig individuell ist,<sup>22</sup> kommt dieser Gruppe das im obigen Zitat genannte entdeckende Lernen besonders zupass, da jede Person vor dem Hintergrund der eigenen Sprachbiographie individuelle Beobachtungen und Deduktionen machen kann.

Bei einem Experiment, in dem Schülerinnen und Schüler am Anfang des ersten Lernjahrs Russisch eine Interkomprehensionsaufgabe zu absolvieren hatten, stellt Mehlhorn fest, dass die Lernenden bei der Interkomprehension v. a. auf ihre Erstsprache und weniger auf schulische Fremdsprachenkenntnisse zurückgreifen.<sup>23</sup> Gleichzeitig bedeuteten Vorkenntnisse im Russischen nicht automatisch bessere Ergebnisse im Interkomprehensionstest: »Die Ergebnisse derjenigen SchülerInnen, die Russisch als Erstsprache angegeben haben (n=10), sind sehr heterogen [...]. Nur 3 SchülerInnen mit russischsprachigem Hintergrund haben die Aufgaben deutlich besser bearbeitet als ihre Mitlernenden.«<sup>24</sup> Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass Sprachbewusstheit und metasprachliches Wissen<sup>25</sup> zentral für die erfolgreiche Interkomprehension und die darauf aufbauende Entwicklung produktiver Fertigkeiten sind. Kenntnis der strukturellen Unterschiede zwischen Sprachen – in unserem Fall zwischen Russisch und BKS – ist wiederum hilfreich, um gezielt geeignete Materialien zur Schärfung der Sprachbewusstheit bei den Lernenden auszuwählen.

Auf den ersten Blick scheint die Forderung nach Kenntnis der Unterschiede in Widerspruch zu Projekten zu stehen, die auf die Erkennung und Nutzbarmachung von Gemeinsamkeiten des Sprachenpaares abzielen.<sup>26</sup> So thematisieren Tafel et al. Unterschiede lediglich in der Lexik, wo auf »falsche Freunde« eingegangen wird,<sup>27</sup> und in der

---

<sup>22</sup> Vgl. u. a. Riehl (2014, 82–86).

<sup>23</sup> Vgl. Mehlhorn (2014, 157).

<sup>24</sup> Mehlhorn (2014, 156–157).

<sup>25</sup> Vgl. auch Mehlhorn (2014, 153, 156) zu diesbezüglichen Erkenntnissen aus dem Experiment.

<sup>26</sup> Heinz & Kuße (2015, 17–25) und Tafel et al. (2009, 9) für die slavischen Sprachen.

<sup>27</sup> Vgl. Tafel et al. (2009, 46–48, 53–54).

Morph(on)ologie<sup>28</sup> sowie bei den nicht-kanonischen Subjekten in der Syntax.<sup>29</sup> Allerdings wenden sich beide Werke auch direkt an die Lernenden und sind (hauptsächlich) für das Selbststudium konzipiert.<sup>30</sup> Weiters gilt zu bedenken, dass für die erfolgreiche Interkomprehension im Sinne einer alleinigen Rezeption tatsächlich die Fokussierung der Gemeinsamkeiten schneller erfolgversprechend sind; sollen die mittels Interkomprehension erworbenen rezeptiven Fähigkeiten jedoch – wie von Mehlhorn (2014) für den schulischen Kontext gefordert – zu produktiven ausgebaut werden, müssen auch die Unterschiede zwischen den Sprachen systematisiert werden. Diese Aufgabe kommt der Lehrperson<sup>31</sup> zu – und hier schließt sich der Kreis zur obigen Forderung.

Allerdings sind die Unterschiede zwischen BKS und Russisch nicht die einzige Herausforderung, mit der Lehrpersonen im Russischunterricht konfrontiert sind. BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher haben im Russischunterricht andere Bedürfnisse als Lernende mit Erstsprache Deutsch, die zudem keine Vorkenntnisse in einer slavischen Sprache mitbringen. Unseres Wissens nach ist diese Situation und mögliche Lösungsansätze in der fachdidaktischen Literatur bisher nicht beschrieben, jedoch existiert bereits mannigfaltige Literatur zur Unterrichtssituation mit Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprechern als Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Unterricht für Russisch als Fremdsprache, deren Übertragbarkeit im folgenden Kapitel diskutiert wird.

#### **4.2 Ansätze zur Förderung von Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprechern im Fremdsprachenunterricht Russisch und ihre Anwendbarkeit auf BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher**

Leider ist die Forschungslage zu BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprechern im deutschsprachigen Raum schlechter als jene zu Her-

---

<sup>28</sup> Tafel et al. (2009: 93–113).

<sup>29</sup> Vgl. Tafel et al. (2009, 202–207).

<sup>30</sup> Vgl. Tafel et al. (2009, 12).

<sup>31</sup> Interessanterweise ist die Rolle der Lehrperson für die Interkomprehension unseres Wissens nach bisher nicht thematisiert worden, was u. a. daran liegen mag, dass Interkomprehension in der Regel kein Ziel des (jeweils auf *eine* Sprache ausgerichteten) Fremdsprachenunterrichts ist und somit als individuelles, häufig auf Selbststudium basierendes Ergebnis betrachtet wird.

kunftssprecherinnen und -sprechern des Russischen oder Polnischen. So existieren zwar einige Überblicksartikel zu Replikationen deutscher syntaktischer Strukturen und lexikalischer Kollokationsmuster,<sup>32</sup> und Romić stellt die Ergebnisse einer Befragung von 109 BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprechern zu Spracheinstellung und -verwendung vor;<sup>33</sup> für unsere Fragestellung relevante Aspekte wie z. B. der Alphabetisierungsgrad in der Herkunftssprache oder der Anteil von Teilnehmerinnen und Teilnehmern am »muttersprachlichen Zusatzunterricht« (*dopunska nastava*), der Rückschlüsse über die Ausbildung metasprachlichen Wissens zur Herkunftssprache zuließe, bleiben leider in allen Veröffentlichungen unbehandelt. Deshalb können wir im Weiteren nur Annahmen treffen über Kon- und Divergenzen zwischen den Gruppen der BKS- und der Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprechern. Dabei darf nicht vergessen werden, dass sich die Gesamtheit der Herkunftssprecherinnen und -sprecher durch hochgradig individuelle Sprachbiographien und entsprechend diverse Kenntnisse in der Herkunftssprache auszeichnet;<sup>34</sup> Aussagen, die über diese Gruppen getroffen werden, stellen also lediglich Tendenzen dar.

Beide Sprechergruppen verwenden die Herkunftssprache als Familiensprache, sodass in beiden Fällen eine Beschränkung der Verwendung auf bestimmte Domänen sowie auf die konzeptuelle Mündlichkeit anzunehmen ist (Lederer (im Druck), eine der wenigen fachdidaktischen Publikationen zu BKS als Herkunftssprache, beschäftigt sich bezeichnenderweise mit Textkompetenz). Wie bereits erwähnt, liegen keine belastbaren Daten zum Alphabetisierungsgrad vor;<sup>35</sup> insbesondere für Serbisch in seiner kyrillischen Verschriftlichung ist jedoch ein ähnlich niedriger Grad wie für das Russische anzunehmen, da der sog. »muttersprachliche Unterricht« nach dem Zerfall Jugoslawiens von kroatischer Seite weitergeführt wurde und Kroatisch traditionell lateinisch kodifiziert ist. Die BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher stellen somit neben den Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprechern eine zweite Lernergruppe dar, die durch ihre BKS-Kenntnisse gegenüber ihren

---

<sup>32</sup> Vgl. u. a. Raecke (2007); Hansen, Romić & Kolaković (2013); Hansen (2018).

<sup>33</sup> Vgl. Romić (2016)

<sup>34</sup> Vgl. u. a. Brüggemann (2018, 179).

<sup>35</sup> Vgl. die kritischen Anmerkungen von Brehmer (2019, 62–63).

Mitschülerinnen und Mitschülern mit Deutsch als Erstsprache bei der Audiorezeption des Russischen und seiner mündlichen Verwendung im Vorteil sind, jedoch im Kyrillischen ebenfalls noch alphabetisiert werden müssen. Dass die BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher, ähnlich wie die Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprecher<sup>36</sup> dabei von Übungsmaterialien, die für Lernende ohne Kenntnisse einer slavischen Sprache konzipiert sind, unterfordert sind, ist sehr wahrscheinlich.

Für beide Herkunftssprechergruppen gilt somit, dass sich der Russischunterricht im Spannungsfeld bewegt

- a) zwischen der sprachlichen Diversität der Herkunftssprecherinnen und Herkunftssprecher und den damit verbundenen Bedürfnissen und der Konzeptionierung des Russischunterrichts, der sich eigentlich an Fremdsprachenlernende ohne (Vor)Kenntnisse einer slavischen Sprache wendet;<sup>37</sup>
- a) der drohenden Über- bzw. Unterforderung der jeweiligen Lernergruppe;<sup>38</sup>
- b) der Frage nach einem einheitlichen Erwartungshorizont für alle Lernende vs. einem nach Lernergruppen differenzierten Erwartungshorizont.<sup>39</sup>

An universitären Standorten mit großen Studierendenzahlen kann dieses Spannungsfeld zumindest für die Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprecher durch die Einrichtung von speziellen Sprachkursen aufgelöst werden; mögliche Lösungsansätze für die Zuordnung von Sprecherinnen und Sprechern anderer slavischer Sprachen zu einem der beiden Kurstypen wurden in der Literatur bisher nicht diskutiert.

An kleineren Standorten und im schulischen Russischunterricht muss hingegen der Spagat zwischen den Bedürfnissen aller Lernenden geschafft werden. Binnendifferenzierung lautet hierbei das Schlagwort.

(Binnen-)Differenzierung kann nach sehr unterschiedlichen Gesichtspunkten erfolgen,<sup>40</sup> die sich grob subsumieren lassen in die Berei-

---

<sup>36</sup> Vgl. Tichomirowa (2011).

<sup>37</sup> Vgl. hierzu Mehlhorn (2014, 99–100); zur Schwierigkeit der Differenzierung in Lernergruppen vgl. Bergmann (2016, 48–50).

<sup>38</sup> Für eine ausführlichere Beschreibung möglicher demotivierender Situationen und ihrer Abwendung vgl. Tichomirowa (2011, 111); Mehlhorn (2014, 103); Bergmann (2016, 46–47, 59–60).

<sup>39</sup> Vgl. Mehlhorn (2014, 112–113).

che Aufgabenformate, Sozialformen und Neigungen des Lernenden. Für heterogene Lernergruppen orientiert sich die Binnendifferenzierung v. a. am Bereich der Aufgabenstellung und -formate;<sup>41</sup> einige Autoren subsumieren unter Differenzierung auch Lernen durch Lehren<sup>42</sup> und die Zuweisung des Expertenstatus' an die Herkunftssprecherinnen und -sprecher mit damit verbundenen speziellen Aufgaben.<sup>43</sup>

Für die Differenzierung im Bereich der Aufgabenstellung /-formate schlägt Bergmann<sup>44</sup> folgende Grundstruktur einer Unterrichtsstunde vor:

1. Gemeinsamer Einstieg in ein (Lektions)Thema
2. Differenzierungsphase (eigenständige Arbeit und Formen des kooperativen Lernens)
  - a) Fremdsprachenlernerinnen und -lerner: v. a. Lexikerwerb, Automatisierung von Strukturen, Training von Fertigkeiten
  - b) Herkunftssprecherinnen und -sprecher: v. a. Systematisierung von Wissen zu Strukturen und Funktionen sprachlicher Formen; grammatische Paradigmen, Wortarten, Wortbildungsstrukturen usw.; auf dieser Basis Erweiterung der sprachlichen Handlungsfähigkeit, z. B. bei Informationsentnahme aus Texten, variative Formulierungen im Schreiben, d. h. Schwerpunkt auf den schriftgebundenen Aktivitäten
3. gemeinsame Arbeit an einer Aufgabe unter Zuhilfenahme der in 2. erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse für ein gemeinsames Produkt

In der Differenzierungsphase können die Aufgabenformate folgendermaßen differenziert werden:

- a) Aufgaben mit gleichem Übungsschwerpunkt aber unterschiedlichen Lernhilfen;<sup>45</sup>

---

<sup>40</sup> Vgl. die Liste der Schlagwörter in Mehlhorn (2017, 13–15).

<sup>41</sup> Vgl. u. a. Maier (2016); Bergmann (2016).

<sup>42</sup> Vgl. Mehlhorn (2014, 110–111); Tichomirowa (2011).

<sup>43</sup> Vgl. Tichomirowa (2011, 124).

<sup>44</sup> Vgl. u. a. Maier (2016); Bergmann (2016).

<sup>45</sup> Vgl. Mehlhorn (2014, 106); insbesondere aber die fertig ausgearbeiteten Materialien in Maier (2016, 190–192) zu Hörverständnisübungen und Maier (2016, 184–189) zur Grammatikarbeit.

- b) Aufgaben mit stofflich unterschiedlicher Schwerpunktsetzung aber gleicher Lerntätigkeit und gleichem Informationsgehalt: z. B. Einübung von Leseverständnis mit Originaltext und mehreren unterschiedlich stark adaptierten Varianten;<sup>46</sup>
- c) die individuelle Wahl eines Objekts / Themas für das Verfassen eines schriftlichen Texts oder einer Präsentation<sup>47</sup> bietet Differenzierungsmöglichkeiten nicht nur nach Aufgabenstellung (z. B. Textlänge, Bearbeitungszeit), sondern auch nach den Neigungen der Lernenden und gibt dadurch zusätzliche Motivation;
- d) Vorgabe einer Gesprächssituation und unterschiedlicher Hilfen für die Entwicklung von monologischem oder dialogischem Sprechen.<sup>48</sup>

Während die Grundstruktur der Unterrichtsstunde auch auf BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher im Russischunterricht übertragbar ist, muss man für die inhaltliche Füllung annehmen, dass sie eine dritte Gruppe bilden, deren Bedürfnisse jeweils nur teilweise mit jenen der beiden anderen Gruppen überlappen. Ein ähnliches Bild ergibt sich auch bezüglich der Differenzierungsmöglichkeiten: a), b) und c) scheinen gut übertragbar; d) liegt jedoch die Annahme zugrunde, dass Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprecher aufgrund ihrer guten mündlichen Kompetenzen längere Sprechsequenzen produzieren können<sup>49</sup> und »authentische[...], russische[...] Gesprächssituationen«<sup>50</sup> im Unterrichtsraum entstehen lassen: »Nichtslawischsprachige Schüler imitierten Muttersprachler und zeigten eine bessere russische Aussprache«<sup>51</sup>. Da sich BKS und Russisch aber hinsichtlich Prosodie und Pragmatik unterscheiden, sind ähnliche Effekte bei den BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprechern nicht erwartbar. Auch im Bereich der Aufgabendifferenzierung liegen sie wiederum quer zur Gruppe mit Erstsprache Deutsch und den Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprechern.

---

<sup>46</sup> Vgl. Mehlhorn (2014, 106); Maier (2016, 182–184) zur Arbeit mit literarischen Texten.

<sup>47</sup> Vgl. Mehlhorn (2014, 106–107).

<sup>48</sup> Vgl. Tichomirowa (2011, 126–127); Mehlhorn (2014, 107) und Maier (2016, 192–198).

<sup>49</sup> Vgl. Tichomirowa (2011, 125).

<sup>50</sup> Tichomirowa (2011, 119).

<sup>51</sup> Tichomirowa (2011, 119).

Die für Differenzierungsmöglichkeit d) angesprochene Problematik bildet auch einen Teilaspekt der Zuweisung von Expertenstatus an Herkunftssprecherinnen und -sprecher. »Klassischerweise«, d. h. wenn Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprecher den Expertenstatus einnehmen, werden die Expertinnen und Experten herangezogen, um

A) Authentizität im Unterricht zu erreichen.

Es kann noch einmal unterschieden werden in

- a) authentische Prosodie: Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprecher tragen russische Texte vor<sup>52</sup> bzw. übernehmen in Rollenspielen Parts mit hohem Redeanteil,<sup>53</sup> sodass die übrigen Lernenden authentische Prosodie rezipieren, bzw. leiten ihre Mitschülerinnen und Mitschüler bei Ausspracheübungen an,<sup>54</sup> sodass sich deren Prosodie verbessert;
- b) situative Authentizität: Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprecher verwenden – auch in Rollenspielen – die der jeweiligen kommunikativen Situation entsprechende Umgangssprache<sup>55</sup>

B) landeskundliche Realia zu erläutern.<sup>56</sup>

C) Texte der Fremdsprachenlernerinnen und -lerner zu korrigieren.<sup>57</sup>  
In Anbetracht der Tatsache, dass viele Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprecher Russisch nur in konzeptuell mündlichen Kontexten verwenden, muss die Auswahl der Korrektur-Expertinnen und Experten mit Bedacht erfolgen.

Die Expertenaufgaben A) und C) sind in dieser Form nicht auf BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher übertragbar. Auch für B) ergibt sich nur eine minimale Überschneidung, da bspw. serbisch-orthodoxe Lernende orthodoxe Feiertage vorstellen können; wenn die Feiertage im süd- und ostslavisches Raum mit unterschiedlichen Bräuchen begangen werden, können diese im Sinne der Interkulturalität kontrastiert werden. Allerdings ist in jedem Fall Fingerspitzengefühl notwendig, da

---

<sup>52</sup> Vgl. Mehlhorn (2013, 186).

<sup>53</sup> Vgl. Tichomirowa (2011, 125).

<sup>54</sup> Vgl. Mehlhorn (2013, 186); Tichomirowa (2011, 125).

<sup>55</sup> Vgl. Tichomirowa (2011, 119, 125).

<sup>56</sup> Vgl. Mehlhorn (2013, 186).

<sup>57</sup> Vgl. Tichomirowa (2011, 125).

zum einen die von Mehlhorn<sup>58</sup> beschriebene Gefahr, dass Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprecher sich durch permanente Auskunftgabe zu diversen Aspekten des Lebens in Russland – auch solchen außerhalb ihres Erfahrungsbereichs – in die Rolle des »Vorzeigerussen« gedrängt fühlen, für die BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher noch stärker besteht. Zum anderen muss bedacht werden, dass die ethnischen Konflikte im ehemaligen Jugoslawien auch eine konfessionelle Komponente hatten bzw. haben und dass auch die neuerdings erlangte Autokephalie der ukrainisch-orthodoxen Kirche eventuell ein Konfliktpotential im Unterrichtsraum darstellt.

Durch die BKS-russische Interkomprehension verfügen die BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher wohl über eine Expertise, die bei Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprechern deutlich schwächer ausgeprägt ist: mittels innerslavischem Sprachvergleich können Morphem-Semantik-Beziehungen identifiziert und damit kompositionale Wortbedeutungen erschlossen werden oder auch Wortstämme und panslavische Wortbildungsmuster erkannt werden.<sup>59</sup> Dies stellt auch für Fremdsprachenlernerinnen und -lerner eine wichtige Fähigkeit dar,<sup>60</sup> bei deren Einübung die BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher als Expertinnen und Experten eingesetzt werden können.

Lernen durch Lehren (LdL) wird teilweise als eine Unterart der Einbindung von Herkunftssprecherinnen und -sprechern als Expertinnen und Experten betrachtet; während viele Expertenaufgaben, wie z. B. die Ausspracheschulung, jedoch spontan in den Unterricht integriert werden können, bedarf LdL der umfassenden Vorbereitung durch Lernende und Lehrpersonen.<sup>61</sup> Tichomirowa macht eine ganze Reihe von Vorschlägen, wie Herkunftssprecherinnen und -sprecher durch LdL aktiviert werden können, u. a. durch die Erstellung von Tafelbildern, von Präsentationen zu landes- und kulturkundlichen Themen (hier ergibt sich eine Parallele zu den Expertenaufgaben), von Vokabellisten oder

---

<sup>58</sup> Vgl. Mehlhorn (2013, 187).

<sup>59</sup> Z. B. -sk-/ -ck- als Derivationsuffix zur Bildung von Adjektiven oder -ost/-ость als Derivationsuffix für Substantive; Vgl. auch den Überblick in Tafel et al. (2009, 221–231).

<sup>60</sup> Vgl. das 6. EuroCom-Siebel et al. (2009) bzw. bei Heinz & Kuße (2015, 23) die dritte Erschließungsstrategie »Betrachten Sie beim Erschließen nicht nur ganze Wörter. Ermitteln Sie bekannte Wortteile.«

<sup>61</sup> Vgl. Mehlhorn (2014, 110–111).

Arbeitsblättern mit Übungen.<sup>62</sup> Besonders hebt Tichomirowa sog. »work sessions« hervor, für welche die Herkunftssprecherinnen und -sprecher einen Text inklusive Vokabelliste und Aufgabenstellung(en) (z. B. zum Leseverständnis, Entwicklung eines Rollenspiels etc.) auf der Basis des Lektüretexts erstellen. LdL ist gut auf die BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher übertragbar; sollten sich auch Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprecher in der Lernergruppe befinden, ist auch die Bildung von Tandems denkbar, in denen sich die umgangssprachliche Authentizität und häufig intuitive Sprachverwendung der Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprecher mit dem stärker interkomprehensiv-analytischen Blick der BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher auf das Russische verbinden.

Obwohl an die Differenzierungsformen auch die Frage des Erwartungshorizonts und damit der Notengebung geknüpft ist, kann aus Platzgründen hier nicht auf sie eingegangen werden. Mehlhorn schneidet diese Problematik an, insbesondere die Frage, in welchen Bereichen unterschiedlich (z. B. Orthographie, Wortschatz, Stilistik) bzw. einheitlich (Inhalt) bewertet werden sollte.<sup>63</sup> Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Behr und Wapenhans<sup>64</sup> bereits einen Kriterienkatalog zur Leistungseinschätzung für sprachenübergreifendes Lehren vorgelegt haben, der über die vier Teilbereiche

1. Qualität der Kenntnis und Nutzung sprachenübergreifender Lernstrategien
2. Qualität der Dokumentation von Erschließungs-/Vergleichsprozess und/ oder -ergebnis
3. Qualität der Reflexion über Erschließungs-/Vergleichsprozess und/oder -ergebnis
4. Qualität der Arbeitsweise

v. a. den Erschließungs- bzw. Vergleichsprozess und weniger das sprachliche Produkt erfasst, sodass die Leistung aller Lernenden unabhängig von der sprachlichen Komplexität ihres Produkts nach denselben Kriterien bewertet werden können.

---

<sup>62</sup> Dies und das folgende vgl. Tichomirowa (2011, 127–128).

<sup>63</sup> Mehlhorn (2014, 112–113).

<sup>64</sup> Behr & Wapenhans (2016, 176–177).

Dieses Kapitel hat gezeigt, dass die BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher eine eigene Lernergruppe bilden, für die sich nur bestimmte Differenzierungsformen empfehlen, sodass sie bei der Binnendifferenzierung nicht mit den Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprechern »in einen (Aufgaben-)Topf« geworfen werden können. Nach der Diskussion der Unterschiede zwischen Russisch und BKS und den daraus abgeleiteten Bedürfnissen der BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprechern im Russischunterricht werden wir deshalb zu der Frage zurückkehren, wie für die BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher die Differenzierungsphase einer Unterrichtseinheit inhaltlich gefüllt werden kann.

## 5 Unterschiede zwischen Russisch und BKS

Die nachfolgende Auflistung von Unterschieden zwischen Russisch und BKS ist keinesfalls vollständig. Vielmehr soll ein erster Überblick über Strukturen mit hoher Verwendungsfrequenz in der alltäglichen Kommunikation gegeben werden. Auch Strukturen mit gleicher Basisfunktion, bei deren Verwendung sich Unterschiede nur in komplexer Interaktion mit dem Kontext ergeben, sind unberücksichtigt geblieben, so z. B. die Feinheiten der Aspektverwendung oder der Verwendung des Passivs.

### 5.1 Lexik

Wie bereits erwähnt, ist der gemeinsame panslavische Wortschatz recht umfangreich. Leider enthält er auch sog. »falsche Freunde«, z. B.

RUS *родина* = B/K/S *domovina* »Heimat«

B/K/S *rodina* = RUS *урожай* »Ernte«

oder

RUS *майка* = B/K/S *majica*

B/K/S *majka* = RUS *мать*

Ein spezifisch ost- vs. südslavisches Phänomen stellen kognate, d. h. auf demselben urslavischen Material beruhende Lexeme dar, die im Ost- und Südslavischen zwei unterschiedliche Lautwandelprozesse, nämlich Polnoglasie bzw. Liquidametathese (mehr dazu in Kap. 5.4) durchlaufen haben. In BKS liegen sie nur in der südslavischen Lautung vor, im Rus-

sischen jedoch in beiden Lautungen, verbunden mit einer Bedeutungs-differenzierung: so ist BKS *prah* ›Staub, Pulver, (Asche)‹ kognat mit RUS *nopox* ›Schießpulver‹ (ostslavische Lautung), RUS *нопушок* ›Pulver‹ (Diminutiv der ostslavischen Lautung), und die südslavische Lautungsform *npax* hat im Russischen die Bedeutung ›Asche, Überreste (eines Menschen)‹.

Eine ausführliche Übersicht über die »falschen Freunde« im Russischen und BKS ist in Čemerikić et al. (1988), Bunčić (2000) und Kolychalova (2016) zu finden. Da die »falschen Freunde« gewissermaßen Sonderfälle der Sprachgeschichte darstellen, ist eine didaktisierende Systematisierung kaum möglich.

## 5.2 Schriftsysteme

Während in der Zeit Jugoslawiens das lateinische und kyrillische Alphabet in Kroatien, Bosnien und Herzegowina, Serbien und Montenegro koexistierten, ist das kyrillische Alphabet heute nur noch in Serbien und Montenegro gebräuchlich.<sup>65</sup> Das russische und das serbische kyrillische Alphabet sind jedoch nicht deckungsgleich. Wenn Brüggemann Beispiele dafür anführt, wie sich Herkunftssprecherinnen und -sprecher des Russischen am Anfang des Schreiberwerbs am deutschen graphematischen System orientieren,<sup>66</sup> so ist es wahrscheinlich, dass bereits alphabetisierte Herkunftssprecherinnen und -sprecher des Serbischen im Russischunterricht die Lösung in der serbischen Kyrillica suchen. Als eine Transfererscheinung aus dem Deutschen nennt Brüggemann die Jotierung mithilfe von <й> anstelle von <ю>.<sup>67</sup> Hier muss bedacht werden, dass die serbische Kyrillica die Grapheme für die jotierten Vokale <ѐ>, <ю> und <я> und das Graphem <й> nicht kennt und stattdessen für die Jotierung das Graphem <ј> in der Kombination mit Vokalen verwendet. Mitropan (1967) führt die Jotierung von Vokalen als eine typische Fehlerquelle im jugoslawischen Russischunterricht an. Beispiele für Interferenz sind die Schreibweisen »mojo« für »моё«, »твоја« für »твоя« oder »jero« für »его«.<sup>68</sup>

<sup>65</sup> Vgl. Bunčić (2016, 231, 233).

<sup>66</sup> Vgl. Brüggemann (2018, 184–185).

<sup>67</sup> Vgl. Brüggemann (2018, 185).

<sup>68</sup> Vgl. Mitropan (1967, 28).

Die Unterscheidung von palatalisierten und nicht palatalisierten Vokalen spielt in BKS eine untergeordnete Rolle.<sup>69</sup> Die Hilfsgraphen ь und ъ, welche im Russischen die Palatalisierung bzw. Nicht-Palatalisierung des vorausgehenden Konsonanten kennzeichnen,<sup>70</sup> gibt es in der serbischen Kyrillica nicht. Daher stellt die Unterscheidung von Wörtern wie z. B. *весь* ›ganz‹ – *вес* ›Gewicht‹, *мал* ›klein‹ – *мьял* ›er knetete‹, *мел* ›Kreide‹ – *мель* ›Sandbank‹, *рысь* ›Trab‹ – *рис* ›Reis‹, *быт* ›Alltag‹ – *быть* ›sein‹ – *бить* ›schlagen‹ für BKS-Sprecherinnen und -sprecher eine Schwierigkeit dar.<sup>71</sup>

Nur die Palatalisierung von /l/ und /n/ wird in der serbischen Kyrillica durch die Graphen <љ> und <њ> (in der Lateinschrift durch die Digraphen <lj> und <nj>) sichtbar gemacht.

Zur Veranschaulichung der o. a. unterschiedlichen Grapheme der russischen und der serbischen kyrillischen Schrift dient beispielhaft diese Tabelle:

| Russisch | Serbisch |
|----------|----------|
| Россия   | Русија   |
| Hero     | Њера     |
| Любовь   | Љубав    |

Tabelle 1: Beispiele für die Unterschiede der Russischen und Serbischen Kyrillica

Die Unterscheidung zwischen <и> mit Lautwert [i] und <ы> mit Lautwert [ɨ] gibt es in BKS nicht. Hier gibt es nur ein Phonem /i/ und auch nur ein Graphem <i>.<sup>72</sup> Im Russischen bilden sie jedoch ein Minimalpaar. Somit müssen sich BKS-Sprecherinnen und -sprecher – wie Sprecherinnen und Sprecher des Deutschen – die Unterscheidung zwischen /i/ und /ɨ/ beim Erlernen der russischen Sprache erst aneignen. Mitro-

<sup>69</sup> Vgl. Tafel et al. (2009, 21).

<sup>70</sup> Vgl. Tafel et al. (2009, 31).

<sup>71</sup> Vgl. Mitropan (1967, 28).

<sup>72</sup> Vgl. Tafel et al. (2009, 103).

pan nennt die Aussprache des Lautes /i/ als eine der Schwierigkeiten von BKS-Sprecherinnen und -Sprechern im Russischunterricht.<sup>73</sup>

Zusätzlich zu den o. a. Graphemen, hat das Russische noch die Grapheme <и> und <э>, die in der serbischen Kyrillica nicht vorkommen. Umgekehrt hingegen hat das serbische kyrillische Alphabet Grapheme, welche es im Russischen nicht gibt, nämlich <ђ>, <ћ> für die palatalen Zischlaute [/tɕ/] und [dʑ] und <ѱ>, das im Russischen eine Entsprechung mit <дж> hat, vgl. SERB. *џентлмен* versus RUS. *джентльмен*.

Auch alphabetisierte BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher sind mit der russischen Tastatur nicht vertraut, da sich das Layout der serbischen kyrillischen Tastatur an die Tastaturbelegung in Lateinschrift anlehnt und weitgehend mit ihr übereinstimmt.<sup>74</sup>

### 5.3 Orthographie

Im Allgemeinen ergeben sich beim Erwerb der russischen Orthographie Schwierigkeiten aus der quantitativ-qualitativen Reduktion der unbetonten Vokale.<sup>75</sup> Aufgrund der Reduktion wird im Russischen unbetontes /o/ im Anlaut und vor der betonten Silbe wie [a] und in den anderen unbetonten Silben wie [ə] gesprochen, /e/ wird an nicht betonter Stelle zu [i].<sup>76</sup> Für den herkunftssprachlichen Russischunterricht ist somit die Beschäftigung mit der Verbindung zwischen mündlicher und verschriftlichter Sprache zentral. Im Vergleich zum Russischen hat BKS eine Orthographie, die sich stärker am phonetischen Prinzip orientiert.<sup>77</sup> Die von Brüggemann für Herkunftssprecherinnen und -sprecher des Russischen vorgeschlagene spezielle Beschäftigung mit der Phonem-Graphem-Asymmetrie für das Verständnis der Reduktion<sup>78</sup> ist für Sprecherinnen und Sprecher des BKS im Schriftlichen nicht notwendig, da in BKS keine Reduktion stattfindet, womit Sprecherinnen und Sprecher des BKS zumindest bei panslawischen Lexemen die Schreibung von <o> und <a> unterscheiden können. Dafür aber muss die Kenntnis der

---

<sup>73</sup> Vgl. Mitropan (1967, 27).

<sup>74</sup> Vgl. Bunčić (2016, 240).

<sup>75</sup> Vgl. Brüggemann (2018, 186).

<sup>76</sup> Vgl. Heinz & Kuße (2015, 77).

<sup>77</sup> Vgl. Brüggemann (2018, 184, 186).

<sup>78</sup> Vgl. Brüggemann (2018, 186).

Wortakzente und die Reduktion im mündlichen Russischen geübt werden. Mitropan bezeichnet die Arbeit an der Betonung als zentral für den Russischunterricht von BKS-Sprecherinnen und -Sprechern.<sup>79</sup> Die Betonung müssen BKS-Sprecherinnen und -Sprecher folglich genauso üben wie monolinguale Sprecherinnen und Sprecher des Deutschen, nur dass die Internalisierung aufgrund von oft unterschiedlichen Akzenten in panslawischen Lexemen für sie noch schwieriger ist.

Die phonetische Orthographie des BKS umfasst auch, dass sich an unterschiedlichen Positionen phonetisch unterschiedlich realisierte Konsonanten – anders als im Russischen – in der Orthographie widerspiegeln. So unterscheiden sich bspw. die Formen des Adjektivs *sladak* (Nom, Sg. m.) und *slatka* (Nom, Sg. f.) »süß«, während die russische Orthographie die Schreibweise *сладок* (Nom, Sg. m. Kurzform) und *сладкая* (Nom, Sg. f. Langform) vorgibt, unabhängig von der phonetischen Realisierung. Auch andere gemeinsame Wörter können grafisch unterschiedlich auftreten, so z. B. RUS. *подписать* und BKS *potpisati* »unterschreiben«. Russisch nutzt hier die etymologische Schreibweise, BKS jedoch die phonetische. Die BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher müssen auf diesen Unterschied aufmerksam gemacht werden.

## 5.4 Morphologie

### 5.4.1 Moderne Lautungen verwandter Wurzelmorpheme:

Liquidametathese und Polnoglase (»Volllautung«)

Im Ost- und Südslavischen haben Wurzelmorpheme, welche die Lautabfolge *-ol-* bzw. *-el-* und *-or-* bzw. *-er-* enthielten, unterschiedliche Lautwandelprozesse durchgemacht.



Abb. 1: Beispiele für Polnoglase und Liquidametathese. Die rekonstruierten Wurzeln sind ohne Flexionsendung angegeben

<sup>79</sup> Vgl. Mitropan (1967, 27); für eine Gegenüberstellung der russischen und serbischen Nebenakzente vgl. Marojević (2012).

Im Südslavischen fand die sog. Liquidametathese statt, d. h. die Umstellung der Liquida [l] und [r]; [o] wurde dabei zu [a] gedehnt. Im Ostslavischen fand dagegen die Polnoglasie (»Volllautung«) statt, d. h. es wurde ein weiteres [e] oder [o] eingeschoben; aus *-el-* wurde in allen Positionen *-olo-*.

Das Russische hat sich lange Zeit unter dem Einfluss des Kirchenslavischen, einer Varietät mit südslavischer Basis und bis heute Liturgiesprache der russisch-orthodoxen Kirche, entwickelt. Deshalb koexistieren im Russischen bis heute Lexeme mit demselben Wurzelmorphem in unterschiedlicher Lautung, z. B. *огород* »Gemüsegarten (ursprünglich wohl »eingezäuntes Stück Land«) mit ostslavischer Polnoglasie und *ограда* »Einzäunung, Absperrung« mit südslavischer Liquidametathese. Handelt es sich bei den beiden Lexemen um Synonyme, sind die südslavischen Lautungsformen typisch für das gehobene Stilregister, z. B. *золотой* »golden« (ostsl.) vs. *златый* »gülden« (südsl.) oder *волосы* »Haare« (ostsl.) vs. *власы* »Haar« (südsl.).

Das Wissen um Polnoglasie und Liquidametathese erlaubt es BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprechern, russische Lexeme mit Polnoglasie in Verbindung zu bringen mit ihrem jeweiligen Äquivalent in BKS. Synonympaare mit unterschiedlicher Lautungsform können als Anlass für Sprachreflexion und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Stilregistern genommen werden. Über den gehobenen Stil, dem der »südslavische Partner« des Synonympaars angehört, lässt sich eine Brücke schlagen zu Religion als landeskundlichem Thema, zur Rolle der Südslaven für die russische Orthodoxie und zur Entwicklung der russischen (Standard-)Sprache, wodurch alle Lernenden mit einer südslavischen Herkunftssprache Wertschätzung für ihr kulturelles Erbe erfahren.

#### 5.4.2 Kasussynkretismen beim Substantiv

BKS hat deutlich mehr Kasussynkretismen als Russisch, d. h. eine Endung markiert mehrere Kasus. BKS hat also weniger Kasusendungen als Russisch. Dies bedeutet, dass BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher beim Erlernen des Russischen weitere Endungen erlernen und ihre Verteilung im Paradigma internalisieren müssen. Tabelle 2 zeigt die Paradigmen der ersten Deklination für die drei Genera.<sup>80</sup>

<sup>80</sup> Der Lokativ hat in BKS eine ähnliche Funktion wie der Präpositiv im Russischen.

| Kasus | Maskulin         |                   | Feminin                    |                  | Neutrum           |         |
|-------|------------------|-------------------|----------------------------|------------------|-------------------|---------|
|       | Singular         |                   | Plural                     | Singular         |                   | Plural  |
|       | harter Konsonant | weicher Konsonant |                            | harter Konsonant | weicher Konsonant |         |
| NOM   | narod-Ø          | prijatelj-Ø       | narod-i<br>prilatelj-i     | žen-a            | prijateljic-a     | žen-e   |
| GEN   | narod-a          | prijatelj-a       | narod-a<br>prilatelj-a     | žen-e            | prijateljic-e     | žen-ā   |
| DAT   | narod-u          | prijatelj-u       | narod-ima<br>prilatelj-ima | žen-i            | prijateljic-i     | žen-ama |
| AKK   | student-a        | prijatelj-a       | student-e<br>prijatelj-e   | žen-u            | prijateljic-u     | žen-e   |
|       | narod-Ø          | sendvič-Ø         | narod-e<br>sendvič-e       |                  |                   |         |

|      |          |              |                            |        |                |                          |        |        |                    |
|------|----------|--------------|----------------------------|--------|----------------|--------------------------|--------|--------|--------------------|
| VOK  | Narod-e! | Prijatelj-ul | Klavi-ri!<br>Prijatelj-i!  | Žen-o! | Prijateljic-e! | Žen-e!<br>Prijateljic-e! | Sel-o! | Mor-e! | Sel-a!<br>Mor-a!   |
| LOK  | narod-u  | prijatelj-u  | narod-ima<br>prijatelj-ima | žen-i  | prijateljic-i  | žen-ama                  | sel-u  | mor-u  | sel-ima<br>mor-ima |
| INST | narod-om | prijatelj-em | narod-ima<br>prijatelj-ima | žen-om | prijateljic-om | žen-ama                  | sel-om | mor-em | sel-ima<br>mor-ima |

Tabelle 2: Paradigmen der ersten Deklination für die drei Genera

Anders als Russisch hat BKS noch einen Vokativ, der jedoch nur noch teilweise obligatorisch in der Verwendung ist;<sup>81</sup> falls er nicht verwendet wird, übernimmt – wie im Russischen – der Nominativ seine Funktion. Dadurch ist die Wahrscheinlichkeit einer Transferenz im Russischen sehr gering.

Betrachten wir nun die Synkretismen in BKS und ihre Implikationen für den Russischunterricht.

Die Endung *-a* weist die meisten Synkretismen auf. Der wichtigste Unterschied zum Russischen ist die Tatsache, dass auch der Genitiv Plural aller drei Genera durch *-a* markiert ist. In der gesprochenen Sprache ist die Endung des Genitivs Plural durch die Vokallänge (*-ā*) markiert; auf der graphematischen Ebene wird sie jedoch nicht markiert. Leider gibt es unseres Wissens nach keine Studie dazu, ob in BKS als Herkunftssprache die Vokallängen erhalten bleiben, sodass unklar ist, ob die Regel BKS *-ā* > *-Ø* (1. Deklinationsklasse), *-oβ* (2. Deklinationsklasse), *-eū* (3. Deklinationsklasse) als Hilfestellung gegeben werden kann.

Lässt man den Vokativ Singular der Maskulina und den Vokativ Plural der Feminina außer acht, so weisen die Synkretismen der Endung *-e* eine Verbindung auf zu den grammatischen Kategorien Genus und Belebtheit: *-e* tritt nur in den Pluralparadigmen der Maskulina und Feminina auf. Anders als im Russischen verfügen die Feminina im Nom. Pl. über eine andere Endung als die Maskulina, d. h. im Nom. Pl. sind die drei Genera anhand der Endungssuffixe unterscheidbar, während im Russischen Maskulina und Feminina im Nom. Pl. nicht unterschieden sind. Der Akk. Pl. ist bei Feminina und Maskulina durch *-e* markiert; somit liegt eine Genusunterscheidung Neutrum vs. Maskulina und Feminina (und damit potentiell belebt) vor. Interessanterweise erfährt gleichzeitig Belebtheit generell keine Markierung im Pluralparadigma, und bei den Feminina ist darüber hinaus Akkusativ gleich Nominativ. BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher müssen deshalb darauf aufmerksam gemacht werden, dass im Russischen bei den Feminina und Maskulina auch im Plural Belebtheit markiert wird, d. h. der Akk. Pl. gleich dem Gen. Pl. ist und zudem der Nom. Pl. der Maskulina und Feminina eine synkrete Markierung haben.

---

<sup>81</sup> Vgl. Anstatt (2008, 12).

| Kasus | Maskulin         |                   |                        | Feminin          |                   |         | Neutrum          |                   |                 |
|-------|------------------|-------------------|------------------------|------------------|-------------------|---------|------------------|-------------------|-----------------|
|       | Singular         |                   | Plural                 | Singular         |                   | Plural  | Singular         |                   | Plural          |
|       | harter Konsonant | weicher Konsonant |                        | harter Konsonant | weicher Konsonant |         | harter Konsonant | weicher Konsonant |                 |
| NOM   | narod-Ø          | prijatelj-Ø       | narod-i priatelj-i     | žen-a            | prijateljic-a     | žen-e   | sel-o            | mor-e             | sel-a mor-a     |
|       | narod-a          | prijatelj-a       | narod-a priatelj-a     | žen-e            | prijateljic-e     | žen-ā   | sel-a            | mor-a             | sel-ā mor-ā     |
| DAT   | narod-u          | prijatelj-u       | narod-ima priatelj-ima | žen-i            | prijateljic-i     | žen-ama | sel-u            | mor-u             | sel-ima mor-ima |
|       | student-a        | prijatelj-a       | student-e priatelj-e   | žen-u            | prijateljic-u     | žen-e   | sel-o            | mor-e             | sel-a mor-a     |
| AKK   | belebt           |                   |                        |                  |                   |         |                  |                   |                 |
|       | unbelebt         | sendvič-Ø         | narod-e sendvič-e      |                  |                   |         |                  |                   |                 |

|      |          |              |                            |        |                |                          |        |        |                    |
|------|----------|--------------|----------------------------|--------|----------------|--------------------------|--------|--------|--------------------|
| VOK  | Narod-e! | Prijatelj-ul | Klavi-ri!<br>Prijatelj-i!  | Žen-o! | Prijateljic-e! | Žen-e!<br>Prijateljic-e! | Sel-o! | Mor-e! | Sel-a!<br>Mor-a!   |
| LOK  | narod-u  | prijatelj-u  | narod-ima<br>prijatelj-ima | žen-i  | prijateljic-i  | žen-ama                  | sel-u  | mor-u  | sel-ima<br>mor-ima |
| INST | narod-om | prijatelj-em | narod-ima<br>prijatelj-ima | žen-om | prijateljic-om | žen-ama                  | sel-om | mor-em | sel-ima<br>mor-ima |

Tabelle 3: Kasusynkretismen von –a und –e in der ersten Deklination der Substantive in BKS



|      |          |              |                            |        |                |                          |        |        |                    |
|------|----------|--------------|----------------------------|--------|----------------|--------------------------|--------|--------|--------------------|
| VOK  | Narod-e! | Prijatelj-ul | Klavi-ri!<br>Prijatelj-i!  | Žen-o! | Prijateljic-e! | Žen-e!<br>Prijateljic-e! | Sel-o! | Mor-e! | Sel-a!<br>Mor-a!   |
| LOK  | narod-u  | prijatelj-u  | narod-ima<br>prijatelj-ima | žen-i  | prijateljic-i  | žen-ama                  | sel-u  | mor-u  | sel-ima<br>mor-ima |
| INST | narod-om | prijatelj-em | narod-ima<br>prijatelj-ima | žen-om | prijateljic-om | žen-ama                  | sel-om | mor-em | sel-ima<br>mor-ima |

Tabelle 4: Kasusynkretismen von –u und –i in der ersten Deklination der Substantive in BKS

| Kasus | Maskulin         |                   |                        | Feminin          |                   |         | Neutrum          |                   |                 |
|-------|------------------|-------------------|------------------------|------------------|-------------------|---------|------------------|-------------------|-----------------|
|       | Singular         |                   | Plural                 | Singular         |                   | Plural  | Singular         |                   | Plural          |
|       | harter Konsonant | weicher Konsonant |                        | harter Konsonant | weicher Konsonant |         | harter Konsonant | weicher Konsonant |                 |
| NOM   | narod-Ø          | prijatelj-Ø       | narod-i priatelj-i     | žen-a            | prijateljic-a     | žen-e   | sel-o            | mor-e             | sel-a mor-a     |
|       | narod-a          | prijatelj-a       | narod-a priatelj-a     | žen-e            | prijateljic-e     | žen-ā   | sel-a            | mor-a             | sel-ā mor-ā     |
| DAT   | narod-u          | prijatelj-u       | narod-ima priatelj-ima | žen-i            | prijateljic-i     | žen-ama | sel-u            | mor-u             | sel-ima mor-ima |
| AKK   | student-a        | prijatelj-a       | student-e priatelj-e   | žen-u            |                   |         | sel-o            | mor-e             | sel-a mor-a     |
|       | narod-Ø          | sendvič-Ø         | narod-e sendvič-e      |                  |                   |         |                  |                   |                 |
|       | belebt           |                   |                        |                  |                   |         |                  |                   |                 |
|       | unbelebt         |                   |                        |                  |                   |         |                  |                   |                 |

|      |          |              |                            |        |                |                          |        |        |                    |
|------|----------|--------------|----------------------------|--------|----------------|--------------------------|--------|--------|--------------------|
| VOK  | Narod-e! | Prijatelj-ul | Klavi-ri!<br>Prijatelj-i!  | Žen-o! | Prijateljic-e! | Žen-e!<br>Prijateljic-e! | Sel-o! | Mor-e! | Sel-a!<br>Mor-a!   |
| LOK  | narod-u  | prijatelj-u  | narod-ima<br>prijatelj-ima | žen-i  | prijateljic-i  | žen-ama                  | sel-u  | mor-u  | sel-ima<br>mor-ima |
| INST | narod-om | prijatelj-em | narod-ima<br>prijatelj-ima | žen-om | prijateljic-om | žen-ama                  | sel-om | mor-em | sel-ima<br>mor-ima |

Tabelle 5: Kasussynekretismen von -om/-em, -ima und -ama in BKS

Bezüglich der Synkretismen von *-u* unterscheiden sich Russisch und BKS nur dahingehend, dass *-u* in BKS für alle Maskulina und Neutra der 1. Deklinationsklasse den Lokativ markiert, während er im Russischen an dieser Position nur bei einigen wenigen Lexemen in lokativer Bedeutung vorkommt, also z. B. RUS *ждать в аэропорту* ›im Flughafen warten‹ vs. *говорить об аэропорте* ›vom Flughafen sprechen‹. BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher müssen also dazu angehalten werden, sich im Russischen jene Lexeme, welche Präpositiv und Lokativ unterschiedlich markieren, einzuprägen, dann anhand des jeweiligen Kontexts zu bestimmen, ob es sich um die präpositivische oder lokativische Lesart handelt, und dann die entsprechende Endung zu wählen. Der Synkretismus beim Dat. und Lok. Sg. der Feminina in BKS weist keine funktionalen Unterschiede zum Russischen auf, ist aber durch ein anderes Morphem, nämlich *-i*, markiert.

Anders als im Russischen wird der Instr. Sg. aller Genera in BKS durch *-om* bzw. sein Allomorph *-em* markiert; BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher müssen also lernen, dass der Instr. Sg der russischen Feminina durch ein eigenes Morphem gekennzeichnet ist.

Während Russisch für den Dativ, Instrumental und Präpositiv Plural je ein eigenes Endungsmorphem für alle Genera aufweist, formen diese drei Kasus (Dativ, Instrumental und Lokativ) in BKS einen Synkretismus, der im Fall der Maskulina und Neutra durch *-ima* markiert wird, bei den Feminina durch *-ama*. BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher müssen also im Russischen die drei Kasus differenzieren und die jeweils entsprechende Endung zuordnen können.

#### 5.4.3 Das Adjektiv

In BKS weist das Adjektiv im Singular eine Kurz- und eine Langform auf, die jeweils über ein eigenes Paradigma verfügen; im Plural fallen die beiden Paradigmen zusammen.

Die Funktion von Kurz- und Langform ist der Ausdruck von Determiniertheit,<sup>82</sup> wobei die Kurzform indeterminiert und die Langform determiniert ist, also *nov bicikl* ›ein neues Fahrrad‹ vs. *novi bicikl* ›das neue Fahrrad‹.

---

<sup>82</sup> Vgl. Kunzmann-Müller (1994, 128–129).

Im Russischen hat sich die Kurzform der Adjektive nur im Nominativ erhalten. Sie hat die Funktion eines Prädikativs und bezeichnet einen aktuellen, auf einen bestimmten Zeitraum beschränkten Zustand).<sup>83</sup> Die übrigen Kasus der Kurzformen sind nur noch fossilisiert in idiomatischen Wendungen erhalten, z. B. *средь бела дня* »am helllichten Tag«.

In BKS ist »die Deklination der determinierten Adjektive wesentlich an der der pronominalen Flexion und die der indeterminierten Adjektive an der nominalen Deklination orientiert«<sup>84</sup>. Das Paradigma der Langformen weist für die Maskulina und Neutra einige Parallelen zum Russischen auf, sodass (mit Einschränkungen) eine »Daumenregel« für den Transfer ins Russische abgeleitet werden kann; für die Feminina sind diese deutlich schwächer ausgeprägt, sodass für die Feminina ein größerer Übungsaufwand zur Internalisierung anzunehmen ist.

---

<sup>83</sup> Vgl. AG-80 (1980, § 1295).

<sup>84</sup> Kunzmann-Müller (1994, 126).

| Kasus | Maskulin                      |                                    | Feminin                  |                        | neutral                  |                        |
|-------|-------------------------------|------------------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|------------------------|
|       | Kurzform<br>(unbestimmt)      | Langform<br>(bestimmt)             | Kurzform<br>(unbestimmt) | Langform<br>(bestimmt) | Kurzform<br>(unbestimmt) | Langform<br>(bestimmt) |
| NOM   | Nov                           | Novi                               | nova                     | nova                   | novo                     | novo                   |
| GEN   | Nova                          | novog(a)                           | nove                     | nove                   | nova                     | novog(a)               |
| DAT   | Novu                          | novom(u)                           | novoj                    | novoj                  | novu                     | novom(u)               |
| AKK   | belebt: nova<br>unbelebt: nov | belebt: novog(a)<br>unbelebt: novi | novu                     | novu                   | novo                     | novo                   |
| VOK   | –                             | Novi                               | –                        | nova                   | –                        | novo                   |
| LOK   | Novu                          | novom(e)                           | novoj                    | novoj                  | novu                     | novom(e)               |
| INST  | Novim                         | Novim                              | novom                    | novom                  | novim                    | novim                  |

Tabelle 6: Kurz- und Langform der Adjektive im Singular in BKS

Im Plural weist das Paradigma der Adjektive abermals Parallelen zur nominalen Deklination auf, u. a. den Synkretismus von Dativ, Instrumental und Lokativ.

|                     | Maskulin  | Feminin | Neutral |
|---------------------|-----------|---------|---------|
| <b>Nominativ</b>    | nov-i     | nov-e   | nov-a   |
| <b>Genitiv</b>      | nov-ich   |         |         |
| <b>Dativ</b>        | nov-im(a) |         |         |
| <b>Akkusativ</b>    | nov-e     | nov-e   | nov-a   |
| <b>Vokativ</b>      | ---       |         |         |
| <b>Lokativ</b>      | nov-im(a) |         |         |
| <b>Instrumental</b> | nov-im(a) |         |         |

Tabelle 7: Deklination der Adjektive im Plural in BKS

#### 5.4.4 Das Verbalsystem

Anders als im Russischen verfügt das Hilfsverb *biti* ›sein‹ in BKS auch über ein Präsensparadigma, jeweils in einer vollen und einer klitischen Variante.

|             | Vollform (betont) | Klitische Form (unbetont) |
|-------------|-------------------|---------------------------|
| Ja          | Jesam             | sam                       |
| Ti          | Jesi              | si                        |
| on/ona/ono  | je / jest         | je                        |
| Mi          | Jesmo             | smo                       |
| Vi          | Jeste             | ste                       |
| oni/one/ona | Jesu              | su                        |

Tabelle 8: Vollform und klitische Form von *biti* ›sein‹

Die klitische Form ist frequenter, da die Vollform nur unter Betonung bzw. in bestimmten syntaktischen Positionen, wie z. B. dem Interrogativsatz, auftreten kann.<sup>85</sup>

Die klitische Form von *biti* wird auch als Auxiliar für die Bildung des Perfekts verwendet, welches formale und funktionale Parallelen zum russischen Präteritum aufweist. Genau wie die Substantive und Adjektive im Nom. Pl. unterscheidet auch das I-Partizip im Plural drei Genera.

|                    | Maskulin   | Feminin    | Neutrum   |
|--------------------|------------|------------|-----------|
| <b>ja</b>          | sam pisao  | sam pisala | -         |
| <b>ti</b>          | si pisao   | si pisala  | -         |
| <b>on/ona/ono</b>  | je pisao   | je pisala  | je pisalo |
| <b>mi</b>          | smo pisali | smo pisale | -         |
| <b>vi</b>          | ste pisali | ste pisale | -         |
| <b>oni/one/ona</b> | su pisali  | su pisale  | su pisala |

Tabelle 9: Konjugationsformen des Perfekts in BKS

Anders als Russisch hat BKS noch mehr Tempora;<sup>86</sup> neben dem Perfekt verfügt BKS mit dem Aorist, dem Imperfekt und dem Plusquamperfekt noch über drei weitere Vergangenheitstempora. Insbesondere das Imperfekt und das Plusquamperfekt sind sehr infrequent. »In der gesprochenen und geschriebenen Gegenwartssprache hält sich er [der Aorist] mehr oder weniger in Restformen, während er in Dialekten und der gehobenen Schriftsprache, d. h. in der [...] schöngestigen Literatur [...] gebraucht wird«<sup>87</sup>. Aufgrund ihrer niedrigen Frequenz kann davon ausgegangen werden, dass diese Tempora bei den BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprechern kaum präsent sind, sodass eine Gegen-

<sup>85</sup> Vgl. Kunzmann-Müller (1994, 42).

<sup>86</sup> Für eine Gegenüberstellung des russischen und BKS Verbalsystems unter textlinguistischen Gesichtspunkten vgl. Tošović (1987).

<sup>87</sup> Kunzmann-Müller (1994, 46–47).

überstellung des Perfekts in BKS und des russischen Präteritums ausreichend ist.

Bei der Bildung des Futurs weisen BKS und Russisch wohl die größte Divergenz innerhalb des Verbalsystems auf. Im Russischen kann das Futur auf zwei Arten gebildet werden: Das synthetische Futur kann nur von perfektiven Verben gebildet werden und stellt eine Präsensform mit Futurbedeutung dar (z. B. *прочитаю* ›ich werde lesen‹). Das analytische Futur wird mit Hilfe des Auxiliars *быть* ›sein‹ und des imperfektiven Infinitivs gebildet (z. B. *буду читать* ›ich werde lesen‹). In BKS hingegen erfolgt die Futurbildung bei Verben beider Aspekte mit Hilfe der enklitischen Form des Verbs *htjeti* ›wollen‹, das hier als Auxiliar fungiert.<sup>88</sup> Serbisch und Kroatisch weisen unterschiedliche Schreibweisen auf: während im Kroatischen die enklitische Form von *htjeti* getrennt vom Infinitiv geschrieben wird (*pisat ću* ›ich werde schreiben‹ und *potpisat ću* ›ich werde unterschreiben‹), zeigt Serbisch eine fusionierte Schreibung (*pisaću* bzw. *nucaћy* ›ich werde schreiben‹ und *potpisaću* bzw. *nomnucаћy* ›ich werde unterschreiben‹). BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher müssen deshalb für die an den Aspekt gekoppelte unterschiedliche Bildungsweise des Futurs im Russischen sensibilisiert werden.

## 5.5 Syntax und Negation

Tafel et al. zeigt einen Vergleich der Wortfolge im einfachen Satz. Die Beispielsätze lassen eine sehr ähnliche Wortfolge des BKS und des Russischen erkennen.<sup>89</sup> Im Vergleich zu BKS ist die Wortfolge im Russischen freier. Unbetonte Personalpronomen können im Russischen an verschiedenen Positionen stehen, wie bspw. in *Мы его видели.* / *Мы видели его.* ›Wir haben ihn gesehen.‹ oder *Мы с ним договоримся.* / *Мы договоримся с ним.* ›Wir werden uns mit ihm absprechen.‹ Im Russischen sind beide Stellungen möglich, wobei sich die Thema-Rhema-Gliederung ändern kann.<sup>90</sup> Diese freiere Wortfolge des Russischen im Vergleich zu BKS kann BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprechern im Anfangsstadium keine Schwierigkeiten bereiten. Erst zu einem spä-

<sup>88</sup> Vgl. Kunzmann-Müller (1994, 52–53).

<sup>89</sup> Vgl. Tafel et al. (2009, 189).

<sup>90</sup> Vgl. Tafel et al. (2009, 191).

teren Zeitpunkt im Fremdsprachenerwerb können Feinheiten im Satz-akzent eine Rolle spielen.

Anders als in BKS werden Personalpronomen im schriftlichen Russischen meistens gesetzt. In BKS werden Personalpronomen nur dann verwendet, wenn sie besonders betont werden.<sup>91</sup> Die Verwendung der Auxiliare im Perfekt sorgt auch dafür, dass die Person – anders als im Russischen – auch im Präteritum am Verb erkennbar ist. Auf die Verwendung von Personalpronomen kann zwar ggf. im Unterricht verwiesen werden, sie ist aber für BKS-Sprecherinnen und -Sprecher keine Herausforderung, da sie auch in BKS möglich ist.

Wie bereits erwähnt, wird die Kopula *biti* ›sein‹ in BKS auch im Präsens verwendet. In Sätzen, wie z. B. *Он болен* ›er ist krank‹ oder *Иван – студент* ›Ivan ist Student‹ werden in BKS Formen von *biti* ›sein‹ verwendet.<sup>92</sup> Das Fehlen dieser Kopula kann Sprecherinnen und Sprechern zwar am Anfang sonderbar erscheinen, erschwert den Spracherwerb aber wohl nicht.

Die Negation erfolgt in BKS nach demselben Muster wie im Russischen. Die Negationspartikel in BKS ist gleich wie im Russischen *ne* und analog zum Russischen werden auch in BKS bei der doppelten Verneinung auch Pronomen und Adverbien verneint, wie z. B. in *Никто этого никогда нигде не видел* – *Ni(t)ko to nikad i nigde nije video* ›Niemand hat das jemals gesehen‹.<sup>93</sup> Bei der Verneinung der Existenz oder Anwesenheit wird in BKS wie im Russischen ein Genitiv verwendet, wie z. B. in *В нашем городе нет парка* – *U našem gradu nema parka* ›In unserer Stadt gibt es keinen Park‹.<sup>94</sup> Allerdings gilt dies nicht bei der Abwesenheit von Personen. *Ивана в бюро нет* – *Jan nije u uredu*.<sup>95</sup> Da die in BKS verwendete Konstruktion mit dem deutschen *Jan ist nicht im Büro* übereinstimmt, ist die Verwendung des Genitivs im Russischen für BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher sicherlich nicht intuitiv, obwohl der Genitiv der Verneinung bekannt ist.

BKS sieht in vielen Fällen die Verwendung von persönlichen statt unpersönlichen Konstruktionen vor, so z. B. *in мне грустно* – *ja sam*

<sup>91</sup> Vgl. Tafel et al. (2009, 192).

<sup>92</sup> Vgl. Tafel et al. (2009, 195).

<sup>93</sup> Vgl. Tafel et al. (2009, 201).

<sup>94</sup> Vgl. Tafel et al. (2009, 201).

<sup>95</sup> Vgl. Tafel et al. (2009, 200).

*tužna/tužan* (wie im Deutschen *ich bin traurig*) oder *мне не спится* – *ne mogu spavati* (wie im Deutschen *ich kann nicht schlafen*) oder auch *мне хочется* – *htio/htjela bih* (wie im Deutschen *ich möchte*).<sup>96</sup> Dies betrifft auch Modalverben, deren konjugierte Formen in BKS verwendet werden. Die Konstruktion *мне надо yūti* ›ich muss gehen‹ wird in BKS mit *ja moram ići / ja moram da idem* wiedergegeben,<sup>97</sup> wobei in *moram* ›ich muss‹ die erste Person Singular markiert ist. Dasselbe gilt auch für die Verben *можно* ›man kann/ darf‹ und *нельзя* ›man kann/darf nicht‹, die in BKS mithilfe der konjugierten Verbformen von *sm(j)eti* ›dürfen‹ und *moći* ›können‹ bzw. deren Verneinung ausgedrückt werden.<sup>98</sup>

Möglichkeiten für Interferenz ergeben sich auch aus der unterschiedlichen Verwendung von Präpositionen. Insbesondere die Präposition *za* ›für‹ erfährt im Russischen und in BKS eine unterschiedliche Verwendung, wie die nachstehende Tabelle zeigt.<sup>99</sup>

| BKS                          | Russisch                            |
|------------------------------|-------------------------------------|
| <i>voda za piće</i>          | <i>вода для питья</i>               |
| <i>hrana za stoku</i>        | <i>корм для скота</i>               |
| <i>zahvaliti na pozivu</i>   | <i>поблагодарить за приглашение</i> |
| <i>izviniti se na grešku</i> | <i>извиниться за ошибку</i>         |
| <i>za jedan sat</i>          | <i>через час</i>                    |

Tabelle 10: Unterschiedliche Verwendung der Präposition *za*. Vgl. *Pravda* (2009, 129)

<sup>96</sup> Vgl. Tafel et al. (2009, 203–204).

<sup>97</sup> Vgl. Tafel et al. (2009, 211).

<sup>98</sup> Vgl. Tafel et al. (2009, 214).

<sup>99</sup> Vgl. auch Radojčić (2010) zu finalen Präpositionalphrasen im Russischen und Serbischen.

## 5.6 Possession

Possession, also Besitzverhältnisse, können auf vielfältige Art und Weise ausgedrückt werden.<sup>100</sup> Hier sollen zwei Aspekte thematisiert werden, nämlich die Possessivpronomina der 3. Person in BKS, und ein Vergleich der lexikalischen Mittel mit der Bedeutung ›haben‹ in BKS und Russisch.

### 5.6.1 Die Possessivpronomina der 3. Person

In Analogie zu den Possessivpronomen der 1. und 2. Personen (*moj* ›mein‹ bzw. *tvoj* ›dein‹ im Sg. und *naš* ›unser‹ und *vaš* ›euer‹) verfügt BKS auch über Possessivpronomina der 3. Person (*njegov* ›sein‹ bzw. *njen* und *njezin* ›ihr‹ im Sg. und *njihov* ›ihr‹ im Pl.); Russisch hingegen verwendet für die 3. Person den Genitiv des jeweiligen Personalpronomens.

1. *Najveći udarac za cara Dioklecijana je bio kad je i **njegova** žena, carica Aleksandra, postala hrišćanka.* (hrWaC Korpus)  
›Der größte Schlag für Kaiser Diokletian war es, als auch seine Frau, Kaiserin Alexandra, zur Christin wurde.‹
2. *Znam da je Marija Pomoćnica i **njezini** Anđjeli uznijeli moje molitve.* (hrWaC Korpus)  
›Ich weiß, dass Mariahilf und ihre Engel meine Gebete emporgetragen haben.‹
3. *Pozivamo ... sve građane i apelujemo na **njihovu** savest ...* (hrWaC Korpus)  
›Wir rufen alle Bürger und appellieren an ihr Gewissen.‹

Im Sinne der Registerkompetenz muss darauf hingewiesen werden, dass im Russischen in der gesprochenen Sprache die Lexeme *ихний* ›ihr (3.Pl.)‹ und *евонный* ›sein‹, die gewisse Parallelen zu den Possessivpronomina in BKS aufweisen, zu hören sind, jedoch dem Substandard angehören.

### 5.6.2 Verbale Konstruktionen mit der Bedeutung HABEN

BKS hat nur das Vollverb *imati* ›haben‹, während diese Bedeutung im Russischen sowohl mit dem Verb *иметь* (das kognat zu BKS *imati* ist) und der periphrastischen Konstruktion *у меня есть* ausgedrückt werden

<sup>100</sup> Für einen ausführlicheren kontrastiven Überblick vgl. Ušakova (2010; 2011).

kann. Die beiden russischen Elemente unterliegen einer lexikalisch bzw. stilistisch bedingter Verteilung: so bevorzugt *иметь* tendenziell Kollokationen mit Abstrakta, z. B. *иметь право* ›das Recht haben‹ aber *иметь собаку* ›einen Hund haben‹. Darüber hinaus existieren einige hochfrequente Kollokationen mit *иметь* ›haben‹, z. B. *иметь в виду* ›meinen; im Blick haben‹ oder *иметь место* ›stattfinden‹,<sup>101</sup> die als semi-lexikalisiert betrachtet werden können. Diese hochfrequenten Kollokationen scheinen auch von Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprechern als Chunks erworben zu werden, da sie diese auf dieselbe Art verwenden wie monolinguale Sprecherinnen und Sprecher.<sup>102</sup> Bei den weniger frequenten, ›schwächeren‹ Kollokationen müssen die Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprecher sensibilisiert werden für die Wahl des passenden Verbs; bei den BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprechern muss dies für alle Kollokationen unabhängig von der Frequenz geschehen.

## 5.7 Bewegungsverben

Im Russischen werden Verben der gerichteten und ungerichteten Bewegung unterschieden. Die gerichtete Bewegung ist einmalig und hat ein Ziel, z. B. *идти в школу* ›in die Schule gehen (im Sinne von ›das Schulgebäude ansteuern‹)‹, während Verben der ungerichteten Bewegung entweder sich wiederholende / habituelle Bewegungsmuster oder ungerichtete Bewegung im Raum bezeichnen, z. B. *ходить в школу* ›in die Schule gehen (im Sinne von ›die Schule besuchen‹)‹ oder *ходить по городу* ›durch die Stadt laufen; flanieren‹. Deutsch und BKS kennen diese Unterscheidung nicht, sodass beide Lernergruppen diese Besonderheit des Russischen erlernen müssen. Da die Unterscheidung gerichteter und ungerichteter Bewegung im Russischen systematisch ist, kann die Vermittlung regelbasiert erfolgen. Für BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher kommt jedoch erschwerend hinzu, dass viele der Bewegungsverben zum panslawischen Wortschatz gehören und somit in BKS und im Russischen unterschiedliche Verwendungsmuster aufweisen

---

<sup>101</sup> Vgl. auch Birzer (2013).

<sup>102</sup> Vgl. Birzer (2013).

(vgl. 1.–4.), was Transferenzen bei den BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprechern wahrscheinlicher macht.

1. ... *stari [...]* *nesigurno hodaju*. (SrWaC Korpus)  
 ›Alte Menschen gehen unsicher.« (ungerichtete, habituelle Bewegung; russisches Äquivalent *ходить*)
2. »*Hodaj ka meni, hodaj ka meni*«, *čujem [...]* (SrWaC Korpus)  
 ›»Komm« (wörtlich: geh') zu mir, komm' zu mir,« höre ich.« (gerichtete Bewegung; russisches Äquivalent *идти*)
3. *Mnoga deca sa smetnjama u razvoju [...]* još uvek *idu* u specijalne škole [...]. (SrWaC Korpus)  
 ›Viele Kinder mit Entwicklungsstörungen gehen immer noch in Sonderschulen.« (ungerichtete, habituelle Bewegung; russisches Äquivalent *ходить*)
4. *Dr. Šubarević je odlučio da Stefan ide kući*. (SrWaC Korpus)  
 ›Dr. Šubarević entschied, dass Stefan nach Hause geht.« (gerichtete Bewegung; russisches Äquivalent *идти*)

## 5.8 Pragmatik

Der von Heinz & Kuße vorgenommene Vergleich von Floskeln in unterschiedlichen Slavinen zeigt, dass sich besonders im anfänglichen Stadium des Spracherwerbs wenige Gemeinsamkeiten finden lassen und somit die Sprachkenntnisse in BKS keinen besonderen Vorteil mit sich bringen.

Die untenstehende Tabelle zeigt die Gegenüberstellung der gebräuchlichsten Grußformen in Anlehnung an Heinz & Kuße.<sup>103</sup>

| Russisch            | BKS                            |
|---------------------|--------------------------------|
| <i>Добрый день</i>  | <i>Dobar dan</i>               |
| <i>Доброе утро</i>  | <i>Dobro jutro</i>             |
| <i>Добрый вечер</i> | <i>Dobra večer / Dobro več</i> |

<sup>103</sup> Vgl. Heinz & Kuße (2015, 41–42).

|                      |                            |
|----------------------|----------------------------|
| <i>Здравствуйте</i>  | keine direkte Entsprechung |
| <i>Привет</i>        | <i>Ćao, Bog, Zdravo</i>    |
| <i>До свидания</i>   | <i>Do viđenja</i>          |
| <i>Пока</i>          | <i>Bog, Sretno</i>         |
| <i>Всего доброго</i> | <i>Sve najbolje</i>        |
| <i>До встречи</i>    | <i>Vidimo se</i>           |

Tabelle 11: Gegenüberstellung von Grußformen im Russischen und in BKS

Nur die Begrüßung mit *Добрый день* ›Guten Tag‹, *Доброе утро* ›Guten Morgen‹ und *Добрый вечер* ›Guten Abend‹ ähneln ihren Äquivalenten in BKS.<sup>104</sup> Für einige andere Floskeln gilt zwar auch, dass ein genaueres Betrachten gemeinsame Wurzeln erkennen lässt (vgl. BKS *zdravlje* ›Gesundheit‹, das sich auch in der Begrüßungsformel *здравствуйте* wiederfindet oder BKS *sve* ›alles‹ und *dobar* ›gut‹, das sich im RUSS zu *всего доброго* ›alles Gute‹ zusammensetzt), allerdings müssen diese Grußformen von BKS-Sprecherinnen und -Sprechern dennoch gelernt und geübt werden, damit sie produktiv und spontan eingesetzt werden können.

Genauso verhält es sich bei der Vorstellung, wo das Verb für ›heißen‹ in BKS wie auch in Russisch auf die Wurzel *зов-/zyw-* ›rufen‹ zurückgeht. Während aber in BKS das Wort für ›heißen‹ in der 1. Person Singular in Verbindung mit dem Reflexivpronomen erscheint (*ja se zovem*), so steht das Personalpronomen im Russischen im Akkusativ und das Verb in der 3. Person Plural (*меня зовут*).<sup>105</sup> Auch wenn das Pronominalsystem der beiden Sprachen durchaus Ähnlichkeiten aufweist, so kann dies im anfänglichen Unterricht noch keine große Hilfestellung bieten, wenn allgemeine Floskeln geübt werden.

<sup>104</sup> Vgl. Heinz & Kuße (2015, 33).

<sup>105</sup> Vgl. Heinz & Kuße (2015, 31–32).

## 6 Fazit

Wie Kapitel 4 gezeigt hat, gibt es zwischen Russisch und BKS strukturelle Unterschiede, deren Systematik sich zur Didaktisierung anbietet. Diese sollte eine der Grundlagen für die Füllung der Differenzierungsphase für die Lernergruppe der BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher bilden. Der Vorschlag von Bergmann<sup>106</sup> zur Differenzierung zwischen Fremdsprachenlernerinnen und -lernern sowie Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprechern dient uns hierbei als Ausgangs- und Bezugspunkt. Wie die Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprecher benötigen auch die BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher eine Systematisierung von Wissen zu Strukturen und Funktionen sprachlicher Formen, allerdings nicht nur zum Russischen (und Deutschen), sondern auch zu BKS. Daran muss sich, wie bei den Fremdsprachenlernerinnen und -lernern, eine Phase der Automatisierung von Strukturen anschließen, im Fall der BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher jedoch von russischen Strukturen, die divergent zu BKS sind. Für die Russisch-Herkunftssprecherinnen und -sprecher propagiert Bergmann einen »Schwerpunkt auf den schriftgebundenen Aktivitäten«<sup>107</sup>, die u. a. »Informationsentnahme aus Texten, variative Formulierungen im Schreiben«<sup>108</sup> umfassen. Ob Variation im schriftlichen Ausdruck auch mit den BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprechern thematisiert werden kann, hängt von der jeweiligen Gruppenzusammensetzung ab; auf Grund des Interkomprehensionspotenzials zwischen BKS und Russisch kann die Informationsentnahme aus Texten sicher in das Aufgabenprofil für die BKS-Herkunftssprecherinnen und -sprecher integriert werden.

## Literatur

- AG-80; Шведова, Н. Ю. et al. (гл. ред.) (1980): Русская грамматика. Москва.  
 Anstatt, Tanja (2008): Der slavische Vokativ im europäischen Kontext, in: Linguistische Beiträge zur Slavistik XV. hg. v. Ljudmila Geist; Grit Mehlhorn, 9–26. München.

---

<sup>106</sup> Bergmann (2016, 65).

<sup>107</sup> Bergmann (2016, 65).

<sup>108</sup> Bergmann (2016, 65).

- Behr, Ursula & Heike Wapenhans (2016): Sprachenübergreifendes Lehren und Lernen im Russischunterricht der Sekundarstufe I – wie geht das? In: Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht, hg. v. Anka Bergmann, 167–180. Frankfurt a. M: Peter Lang Edition.
- Bergmann, Anka (2016): Lernervoraussetzungen und Differenzierungsansätze im Russischunterricht: Einige Überlegungen für einen lernerorientierten schulischen Russischunterricht. In: Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht, hg. v. Anka Bergmann, 43–70. Frankfurt a. M: Peter Lang Edition.
- Birzer, Sandra (2013): Competing Constructions? The Encoding of Possession by Speakers of Heritage Russian in Germany. Paper presented at the Conference »Constructional & Lexical Semantic Approaches to Russian III« in St.Petersburg, September 12–14th 2013. Verfügbar unter <https://iling.spb.ru/confs/rusconstr2013/pdf/handouts/birzer.pdf> [01.05.2019].
- Brehmer, Bernhard (2019): Script-Switching und bigraphisches Chaos im Netz? Zu Schriftpräferenzen in der bilingualen slavisches-deutschen Internetkommunikation. In: Slavic Alphabets in Contact, hg. v. Vittorio Springfield Tomelleri; Sebastian Kempgen, 59–94. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Brüggemann, Natalia (2018): Arbeit mit SchreibanfängerInnen im herkunftssprachlichen Russischunterricht. In: Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016), hg. v. Anka Bergmann; Olga Caspers; Wolfgang Stadler, 177–192. Innsbruck: innsbruck university press.
- Bunčić, Daniel (2000): Das sprachwissenschaftliche Problem der innerslavischen »falschen Freunde« im Russischen. Köln. Verfügbar unter <https://kups.ub.uni-koeln.de/5988/> [01.05.2019].
- Bunčić, Daniel (2016): Biscrptality. A sociolinguistic typology. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2009): Grunddaten der Zuwandererbevolkerung in Deutschland. Working Paper 27 der Forschungsgruppe des Bundesamtes. Aus der Reihe »Integrationsreport«, Teil 6. Verfügbar unter [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp27-grunddaten.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp27-grunddaten.pdf?__blob=publicationFile) [01.05.2019].
- Schweizerische Eidgenossenschaft: Bundesamt für Statistik (2019): Die am häufigsten üblicherweise zu Hause gesprochenen Sprachen der ständigen Wohnbevölkerung ab 15 Jahren, 2015-2017. Verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/sprachen.assetdetail.7726962.html> [01.05.2019].
- Schweizerische Eidgenossenschaft: Bundesamt für Statistik: Studierende an den universitären Hochschulen (2018): Basistabellen. Verfügbar unter

- <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/tertiaerstufe-hochschulen/universitaere.assetdetail.4762137.html> [01.05.2019].
- Čemerikić, Jovanka; Imart, Guy; Tikhonova-Imart, Victoria (1988): Paronymes russo/serbo-croates: »amis« et »faux-amis«. Aix-en-Provence: Univ. de Provence.
- Hansen, Björn (2018): On the permeability of grammars: Syntactic pattern replications in heritage Croatian and heritage Serbian spoken in Germany. In: The interplay between internal development, language contact and metalinguistic factors. *Diachronic Slavonic Syntax*. (Trends in Linguistics. Studies and Monographs 315), hg. v. Jasmina Grković-Major, Björn Hansen, Barbara Sonnenhauser, Barbara 125–169. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Hansen, Björn; Romić, Daniel; Kolaković, Zrinka (2013): Okviri za istraživanje sintaktičkih struktura govornika druge generacije bosanskoga, hrvatskoga i srpskoga jezika u Njemačkoj. *Lahor*, 15, 9–45.
- Heinz, Christof (2009): Semantische Disambiguierung von false friends in slavischen L3: die Rolle des Kontexts. *Zeitschrift für Slawistik*, 54 (2), 145–166.
- Heinz, Christof; Kuße, Holger (2015): *Slawischer Sprachvergleich für die Praxis. Specimina Philologiae Slavicae*, Band 179. München – Berlin – Leipzig – Washington/D.C.: Biblion Media.
- Kolychalova, E. P.; Колыхалова, Е. П. (2016): Русско-сербская созвучная лексика в аспекте преподавания славянских языков. *Социосфера*, 1, 31–33.
- Kunzmann-Müller, Barbara (1994): *Grammatikhandbuch des Kroatischen und Serbischen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Lederer, Ivana (im Druck): Förderung der Textkompetenz in der Herkunftssprache: Überlegungen zum Bosnisch/Kroatisch/Serbisch Unterricht im deutschsprachigen Raum. In: *Linguistische Beiträge zur Slawistik. XXIV Jungslavisten-Treffen in Köln*. [Arbeitstitel].
- Maier, Michael (2016): Russisch unterrichten in heterogenen Gruppen. In: *Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht*, hg. v. Anka Bergmann, 181–199. Frankfurt a. M.: Peter Lang Edition.
- Mayer, Daniela (2019): *Bosnian, Croatian and Serbian or nonetheless Serbo-Croatian? The Perception of Distinctive Features of the respective Standard Language among the German-Speaking Diaspora. An Empirical Analysis*. Masterarbeit. Innsbruck.
- Marojević, R. – Маројевић, Р. (2012): Побочни акценти у руском и српском језику. In: VII Међународни симпозиум »Достижения и перспективы сопоставительного изучения русского и других языков«. Доклады. (Београд, 1–2 јуна 2012 г.), hg. v. Вера Белокапич-Шкунца; Биљана Марич; Петр Бунјак Светлана Гољак, 23–33. Београд.

- Mehlhorn, Grit (2013): Identitätsangebote und Bedrohung der Identität russischsprachiger Lernender durch den schulischen Russischunterricht. In: Identität und Fremdsprachenlernen: Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, hg. v. Eva Burwitz-Melzer; Frank G. Königs, Claudia Riemer, 183–193. Tübingen: Narr.
- Mehlhorn, Grit (2014): Interkomprehension im schulischen Russischunterricht? Ein Experiment mit sächsischen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 19 (1), 148–168. Verfügbar unter <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/21/18> [01.05.2019].
- Mehlhorn, Grit (2017): Heterogene Lerngruppen im Russischunterricht. Paper presented at the »Fremdsprachentag Russisch«, Rostock, October 14th 2017. Verfügbar unter [www.fmf-mecklenburg-vorpommern.de/app/download/5813248138/PPT\\_Differenzierung+im+Russischunterricht\\_G.Mehlhorn\\_14.10.2017.pdf](http://www.fmf-mecklenburg-vorpommern.de/app/download/5813248138/PPT_Differenzierung+im+Russischunterricht_G.Mehlhorn_14.10.2017.pdf) [01.05.2019].
- Mitropan, P. – Митропан, П. (1967): Трудности обучения при интерференции близкородственных языков – русского и сербско-хорватского. Verfügbar unter <http://journal.pushkin.institute/archive/archive/1967/1967-2/Трудности%20обучения%20при%20интерференции%20близкородственных%20языков%20-%20русского%20и%20сербскохорватского.pdf> [01.05.2019].
- Pravda, E. A. – Правда, Е. А. (2009): Межъязыковые проксиматы в параллелях сербского и русского, словацкого и русского языков: типы проксиматов. Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 1, 127–131.
- Raecke, Jochen (2007): Wenn Migrantenkinder als Studierende die Sprache ihrer Eltern sprechen – was können sie dann? In: Zeitschrift für Slawistik, 52 (4), 375–398.
- Radojčić, Ružica (2010): Sistem predložko-padežnih konstrukcija sa ciljnim značenjem u ruskom jeziku u poređenju sa srpskim. Zbornik Matice Srpske za Filologiju i Lingvistiku, LII/2, 141–168.
- Riehl, Claudia (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt.
- Romić, Daniel (2016): »Ja sam ti ono pola-pola, wie das Gericht beim Kroaten«: Sprachidentität und -struktur der zweiten Generation ex-jugoslawischer Migranten nachkommen in Deutschland. In: Migration – Religion – Identität. Aspekte transkultureller Prozesse, hg. v. Kerstin Kazzazi; Angela Treiber; Tim Wätzold, 185–218. Wiesbaden: Springer.
- Schlund, Katrin (2006): Sprachliche Determinanten bilingualer Identitätskonstruktion am Beispiel von Deutsch-Jugoslawen der zweiten Generation. Zeitschrift für Slawistik, 51(1), 74–93.

- Statistik Austria (2018): Migration & Integration: Zahlen, Daten, Indikatoren 2018. Wien: MDH Media GmbH.
- Statistisches Bundesamt Destatis (2018): Statistisches Jahrbuch. Deutschland und Internationales.
- Tafel, Karin; Durić, Rašid; Lemmen, Radka; Olshevska Anna; Przyborowska-Stolz, Agata (2009): Slavische Interkomprehension. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Tichomirowa, Anna (2011): Schüler mit slawischsprachigem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht Russisch. In: Russisch und Mehrsprachigkeit. Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa, hg. v. Grit Mehlhorn; Christine Heyer, 109–133. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Tošović, B. – Тошович, Бранко (1987): Об одном типологическом различии в грамматико-стилистической системе русского и сербохорватского языков. Русский язык за рубежом, 5, 65–68.
- Ušakova, A. P. – Ушакова, А. П. (2010): Сравнительно-сопоставительная характеристика прилагательных с формантов -лев в русском и сербском языках. Вестник Вятского государственного университета. Языкознание, 53–56.
- Ušakova, A. P. – Ушакова, А. П. (2011): Грамматические формы категории принадлежности в русском и сербском (сербохорватском) языках. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. Тюмень.
- Voss, Christian (2007): Zum Problem der Sprachgrenzen im (ex)jugoslawischen Raum. In: Beiträge zur slawischen Philologie. Festschrift für Fred Otten, hg. v. Wolfgang Gladrow; Dieter Stern, 193–211. Frankfurt a. M.: Lang.

# Klasse Klassik: Latein im Klassenzimmer<sup>1</sup>

Markus Schauer

## 1 Latein – eine tote Sprache?

»Latein ist tot, es lebe Latein« – So lautet der Titel des Buches, mit dem der bekannte Münchner Latinist Wilfried Stroh einen Bestseller gelandet hat – zwar nicht zu seiner eigenen Überraschung, aber doch zu der seines Verlegers. In seinem Buch gibt er eine »kleine Geschichte einer großen Sprache« und untermauert damit seine These, dass Latein die erfolgreichste Sprache der Welt sei.<sup>2</sup> Das ist natürlich anmaßend und provokativ formuliert, und wir werden sehen müssen, ob die lateinische Sprache, die auch als Königin der Sprachen gilt, das leistet, was Stroh so vollmundig von ihr verspricht.

Zugegeben, die Nachfrage nach Latein ist groß – nach Englisch und Französisch ist sie die Fremdsprache, die an deutschen Schulen an dritter Stelle steht.<sup>3</sup> Es gibt sogar Statistiken, nach denen – dank der zunehmenden Attraktivität der Gymnasien – in absoluten Zahlen gerechnet noch nie so viele Schülerinnen und Schüler Latein gelernt haben wie heute. Das mag manch griesgrämiger Philologe dahingehend verbessern: Noch nie haben so viele Schüler so wenig Latein gelernt. Diese Schulmeister-Klage ist übrigens fast so alt wie Latein selbst.

Dass Latein, mehr als man glauben mag, auch in der heutigen Zeit präsent ist, zeigt auch mein Alltag als Lateinprofessor: Wie viele Nachfragen ereilen mich fast jede Woche per E-Mail, etwa, ob ich für den Direktor einer mittelständischen Firma ein Geburtstagsgedicht ins La-

---

<sup>1</sup> Diesem Beitrag liegt der im Rahmen der KulturPLUS-Ringvorlesung »Klasse Klassiker« gehaltene Vortrag zugrunde. Die Vortragsform wurde im Wesentlichen beibehalten.

<sup>2</sup> Stroh (2007).

<sup>3</sup> Kipf (2013a, 266) und Kipf (2017, 170).

teinische übersetzen könnte, ob ich für eine Agentur einen lateinischen Werbespruch wüsste oder ob ich für eine Doktorandin der Germanistik einen wichtigen, aber lateinischen Quellentext zu exzerpieren bereit wäre. Und da waren noch die sprechenden lateinischen Namen, um die ein Fantasy-Autor für seinen neuen Roman bat, das Lebensmotto, das ein Teenager für sein Tattoo in Latein haben wollte, und der Schneckenliebhaber, der mehr über die Etymologie seiner exotischen Aquariumsschnecken *Neritina pulligera* wissen wollte: *Neritina* ist leicht – es gibt den antiken Meeresherrn Nereus und schon Aristoteles hat eine Seeschneckenart nach ihm *Nereites* benannt. Aber *pulligera*? *Pullus* heißt das Jungtier, somit heißt *pulligerus*: »die Jungen tragend«. Doch wie meine Recherchen ergaben, legt *Neritina pulligera* ihre Eikapseln an Steinen ab und trägt sie, anders als ihr wissenschaftlicher Name vermuten ließe, gerade nicht mit sich herum.

Man sieht, die Lebensformen des Latein sind vielfältig und bunt – und manchmal exotisch und seltsam. Kann man also wirklich mit Stroh behaupten, dass Latein die erfolgreichste Sprache der Welt sei? Lateinische Jubiläumsgedichte, lateinische Quellentexte, Werbesprüche und Lebensmotti, sprechende bzw. wissenschaftliche Namen – legitimieren sie den Königinnenthron über die Sprachen der Welt? Ist Latein eine Weltsprache?

## 2 Latein – eine Weltsprache?

Um diese Frage zu beantworten, müssen wir einen Blick in die Geschichte der lateinischen Sprache werfen und einige Fakten zusammentragen. Was kaum jemand weiß, ist, dass nur ein minimaler Bruchteil aller existierenden lateinischen Texte in der römischen Antike geschrieben wurde. Der Tübinger Latinist Jürgen Leonhardt hat es in seinem Buch »Latein. Geschichte einer Weltsprache« ausgerechnet: Es sind nur 0,1 Promille, was uns an lateinischen Texten aus der Antike bis zum Untergang des römischen Reiches überliefert wurde.<sup>4</sup> Oder anders ausgedrückt: Die nachantiken Texte auf Latein übertreffen die antiken Texte um den Faktor 10 000. Was macht diese Fülle aus?

---

<sup>4</sup> Leonhardt (2009, 2).

Leonhardt unterteilt das nachantike lateinische Textkorpus in drei Gruppen:

»Der weitaus größte Teil [...] entfällt ohne Zweifel auf Archivalien und Dokumente: Lateinisch sind die Akten aller Städte und Regierungssitze, Fürstensitze und Privatarchive Europas bis ins Hohe oder gar Späte Mittelalter; in vielen Fällen blieb das Lateinische sogar noch länger in amtlichem Gebrauch wie in Ungarn, dessen Verwaltungssprache bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts Latein war. Hinzu kommen die lateinischen Aktenbestände des Vatikan und aller Diözesen und Erzdiözesen der Welt bis in die Gegenwart, ferner internationale diplomatische Korrespondenzen bis in die frühe Neuzeit (noch die Akten des Westfälischen Friedens 1648 sind lateinisch), die Protokolle der europäischen Universitätsverwaltungen in größten Teilen bis ins 16./17. Jahrhundert sowie Hunderttausende von Inschriften auf Bauten, Bildern und Grabsteinen. [...] Der zweitgrößte Teil entfällt auf Gebrauchstexte und wissenschaftliche Texte aller Art. Bis zum Ende des Mittelalters wurden nahezu alle, bis ins 17. Jahrhundert hinein noch der ganz überwiegende und bis ins frühe 19. Jahrhundert immer noch ein erheblicher Teil der gelehrten Literatur in Latein geschrieben: Lateinisch war alles, was Theologen, Juristen und Mediziner untereinander austauschten, waren die Traktate der Astronomen und Philosophen, theoretische Schriften zur Musik ebenso wie zur Rhetorik und Poetik.«<sup>5</sup>

Zu dieser Gruppe gehören auch alle Dissertationen, die fächerübergreifend auf Latein geschrieben waren – so umfasst eine Hochrechnung von juristischen Doktorarbeiten, die im Alten Reich von 1650 bis 1750 verfasst wurden, 30.000 Titel. Dazu kommen die bis Ende des 19. Jahrhunderts zahllosen lateinischen Aufsätze in den sog. Gymnasialprogrammen und Schulschriften, also den Vorgängern unserer heutigen Jahresberichte.<sup>6</sup>

Latein war nicht nur die Sprache der Geisteswissenschaften und der Theologie, sondern eben auch der Juristen, Naturwissenschaftler und Mediziner. Auf Latein formulierte Johann Wolfgang von Goethe in Straßburg seine Dissertation zum Verhältnis zwischen Kirche und Staat, auf Latein publizierte der Mathematiker Leonhard Euler seine Überlegungen zum Königsberger Brückenproblem (ein Text, der noch heute gerne als Interimslektüre im Lateinunterricht gelesen wird), auf Latein verfasste Carl von Linné nicht nur seine botanischen Schriften, sondern beschrieb er auch seine Lapplandreise, um drei beliebige Beispiele aus dem 18. Jahrhundert zu nennen. Latein war jahrhundertlang die *Lingua franca* der Gelehrten, der Diplomaten und der Adligen auf ihren

---

<sup>5</sup> Leonhardt (2009, 2f).

<sup>6</sup> Leonhardt (2009, 3).

Reisen durch Europa. Im Übrigen fanden auch die Vorträge und Vorlesungen an der Universität lange Zeit in allen Fächern auf Latein statt – erst etwa um 1700 soll der Philosoph und Jurist Christian Thomasius in Halle die erste Vorlesung auf Deutsch gehalten haben.<sup>7</sup> Heute spielt Latein an der Universität nur vereinzelt eine Rolle: Promotionsurkunden mögen noch auf Latein sein (ich selbst habe zur Verleihung von Ehrendoktorwürden an der Freien Universität Berlin lateinische Texte für Urkunden verfassen müssen), und bei der feierlichen Verabschiedung von Absolventinnen und Absolventen unserer Universität beginnt unser Dekan Markus Behmer seine Rede auf Latein – auf dem Logo unserer Universität jedoch steht auf Englisch *University of Bamberg*, was meinem latinistischen Vorvorgänger Rudolf Rieks noch immer ein Dorn im Auge ist.

Im Vergleich mit den Dokumenten, Archivalien und wissenschaftlichen Texten ist der literarische Anteil des nachantiken Lateins geringer. Aber auch hier gilt: Die nachantike Kunstliteratur übertrifft die antike bei weitem. Leonhardt hat wieder nachgerechnet:

»Während aus der Antike gerade einmal knapp 40 Theaterstücke in lateinischer Sprache erhalten sind, dürfte sich die Zahl der lateinischen Theaterproduktion des 15. bis 18. Jahrhunderts auf 5000 bis 10 000 Dramen belaufen. Lateinische Lehrgedichte sind aus der Antike ein knappes Dutzend erhalten; aus dem 16. bis 18. Jahrhundert sind inzwischen mehr als 400 bekannt. Und auch die Menge der erhaltenen mittelalterlichen und neuzeitlichen Epen übersteigt die wenigen antiken Vertreter der Gattung um ein Mehrhundertfaches. Die von Platon begründete Gattung des Dialogs ist in der römischen Antike mit gerade einem Dutzend Werke vertreten; für die Frühe Neuzeit muß man inzwischen mit einer vierstelligen Zahl rechnen.«<sup>8</sup>

Wenn Leonhardt hier mehrmals die Adverbiale ›inzwischen‹ gebraucht, bedeutet das, dass viele nachantike Schriften noch nicht entdeckt bzw. erfasst sind.

Diese Zahlen belegen eindrucksvoll, welch große Rolle Latein auch nach dem Untergang des römischen Reichs im westlichen Europa spielte. Bis etwa 1600 übertraf die lateinische Literaturproduktion die nationalsprachliche in jedem europäischen Land, in einigen Ländern sogar

---

<sup>7</sup> Leonhardt (2009, 242).

<sup>8</sup> Leonhardt (2009, 4).

bis 1700 und später.<sup>9</sup> Doch eines kann der skizzierte Befund nicht verhehlen: Heute hat Latein offenbar nicht mehr diese große Bedeutung: Weltsprachen im Sinne von Verkehrssprachen sind heute andere Sprachen, allen voran die englische. Oder anders ausgedrückt: Latein war etwa 2000 Jahre lang eine Weltsprache, bis das Englische, das Französische und andere Sprachen diese Funktion übernahmen.

### 3 Latein – eine klassische Sprache?

Aber ein anderes, sehr ambitioniertes Attribut wird – zumindest von den Altphilologen – der lateinischen Sprache zugesprochen: Latein gilt neben dem Altgriechischen als ›klassische‹ Sprache, und diejenigen, die sich mit den beiden antiken Sprachen wissenschaftlich beschäftigen, nennen sich Klassische Philologen. Scheinbar passt das zu dem, was manch einer mit dem Begriff des Klassischen verbinden mag: etwas, was keine Bedeutung mehr hat, etwas, das früher einmal wichtig war, etwas, was nur in der Schule vorkommt, also etwas, was eigentlich überholt, verstaubt, tot ist.

Jetzt sind wir schon wieder bei diesem alten Vorwurf: Latein sei eine tote Sprache. Dieser Vorwurf ist wirklich alt, schon der französische Humanist Marcus Antonius Muretus musste sich mit ihm auseinandersetzen. Er tat es offensiv und schrieb im Jahr 1583: *Aiunt Graecam Latinamque linguam iam pridem mortuas esse* – »man sagt, die griechische und lateinische Sprache seien längst gestorben. Ich [Muretus] meine dagegen, dass sie jetzt erst nicht nur kraftvoll leben, sondern sich sogar bester Gesundheit erfreuen, nachdem sie nicht mehr der Gewalt des gewöhnlichen Volkes unterworfen sind.«<sup>10</sup> Was Muretus hier anspricht, ist ein interessanter Gedanke: Latein habe seine wahre Stärke erst zeigen können, als es nicht mehr vom gewöhnlichen Volk gesprochen wurde und nur noch als Kunst- und Gelehrtensprache existierte. Muretus versteht hier unter einer lebendigen Sprache das Gegenteil dessen, was wir heute darunter verstehen: Gemeinhin gilt eine Sprache solange

---

<sup>9</sup> Leonhardt (2009, 5).

<sup>10</sup> M. Antonius Muretus, *Oratio XVII, Repetiturus libros Aristotelis de moribus* p. 160 (Ausgabe Leipzig 1838): *Aiunt Graecam latinamque linguam iam pridem mortuas esse. Ego vero eas nunc demum non tantum vivere et vigere contendo, sed ... firma valetudine uti, postquam esse in potestate plebis desierunt.*

als lebendig, als sie eine natürliche Sprechergemeinschaft hat; mit dem letzten Muttersprachler stirbt die Sprache aus. Eine natürliche Sprechergemeinschaft hat für eine Sprache aber auch einen erheblichen Nachteil, den Muretus andeutet, wenn er von der »Gewalt des gewöhnlichen Volkes« spricht, der das Lateinische einst ausgesetzt gewesen sei. In der Tat tun natürliche Sprecher einer Sprache Gewalt an: Sie verändern sie fortwährend. Dieser natürliche Sprachwandel führt dazu, dass ein Text schon nach wenigen Generationen Verständnisschwierigkeiten bereiten kann und nach einigen Jahrhunderten nicht mehr verstanden wird. Ein Beleg dafür sind bspw. die Experimente, deutsche Klassiker in adaptierter Fassung herauszugeben, also in sprachlich modernisierter Form, da heutige Schülerinnen und Schüler mit Goethes Deutsch ihre Probleme haben.

Eine lebendige Sprache ist dem steten Sprachwandel unterworfen und stirbt in gewisser Weise unzählige Tode. Latein hingegen bleibt – soweit sie Gelehrten- und Literatursprache ist – als erstarrte Kunstsprache im Kern unverändert; sie ist zeitlos und damit in gewisser Weise unsterblich. In diesem Sinne spricht der Münchener Latinist Wilfried Stroh pointiert von dem »lebendigen Latein vor Cicero« und dem »toten Latein nach Cicero« – denn es war bereits Cicero und nicht die Grammatiker der Antike oder die Humanisten der Neuzeit, der die lateinische Sprache in jene feste Form brachte und fixierte, die fortan für die Schriftsteller der Antike und der Neuzeit maßgeblich war – und kommt zu dem paradoxen Ergebnis: »Latein wird durch seinen Tod unsterblich.«<sup>11</sup>

Dem Gedanken, dass Sprachen durch Fixierung zwar nicht Unsterblichkeit, aber doch eine lange Lebensdauer gewinnen, ist der Tübinger Latinist Leonhardt weiter nachgegangen:

»In der Geschichte gibt es einen evidenten Zusammenhang zwischen ›Weltsprachen‹ und ›toten‹ Sprachen. Denn mit der ›Lebensdauer‹ von zweitausend oder dreitausend Jahren ist ja mehr gemeint als die bloße Stafettenkontinuität eines sich ständig entwickelnden Sprachsystems, wie es z. B. das Deutsche von den ersten schriftlichen Zeugnissen des Althochdeutschen im 8. Jahrhundert bis zur Gegenwart aufweist. [...] Die ›Lebensdauer‹ einer Sprache ist sinnvoll nur zu beschreiben als Zeitraum, in dem sich die Sprache soweit gleich bleibt, dass eine Identität zu erkennen ist, und auch eine diachrone Kommunikationsfähigkeit besteht. [...] Es ist eine der wesentlichen Leistungen der lateinischen Sprache, dass

---

<sup>11</sup> Stroh (2007, 103).

man mit ihrer Kenntnis Zugriff auf Literatur, Wissenschaft und historische Überlieferung nicht nur der Gegenwart, sondern von Jahrtausenden erhält. Dasselbe gilt für alle historischen Sprachen, die als Weltsprachen bezeichnet werden können: das Altgriechische, die neubabylonische Literatursprache, Sanskrit oder auch die Schriftform des klassischen Chinesisch. Die Weltreiche der Sprache erstrecken sich nicht nur im Raum, sondern auch in der Zeit. Dies wird heute nicht mehr so sichtbar, da in den letzten zwei Jahrhunderten die meisten »klassischen« Weltsprachen abgelöst wurden und die modernen Nachfolger – sei es Englisch, sei es die moderne standardisierte Form des Chinesischen – viel zu jung sind, um an ihren Beispielen wirklich eine geschichtliche Analyse als Weltsprache vornehmen zu können. Allenfalls das Hocharabische mag in der Gegenwart noch eine gewisse Vorstellung von der Langzeitkontinuität von Weltsprachen zu vermitteln.«<sup>12</sup>

Demnach hätte also Latein den Status einer Weltsprache längst erlangt, während dieser Status für das Englische zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch völlig ungewiss wäre. Dass man das normalerweise anders herum sieht, liegt einfach daran, dass man gemeinhin das Weltreich einer Sprache nur räumlich und nicht zeitlich definiert, dass die historische Dimension für gewöhnlich bei der Bewertung einer Sprache unberücksichtigt bleibt. Demgegenüber bringt Leonhardt hier den Aspekt einer »diachronen Kommunikationsfähigkeit« ein: Im Gegensatz zu Englisch dient Latein als Verkehrssprache nicht nur im Raum, sondern auch in der Zeit. Für eine diachrone Kommunikationsfähigkeit braucht es Sprachen, die über die Zeiten hin zumindest im Wesentlichen sich gleich bleiben, wie Sanskrit, das klassische Chinesisch, das Altgriechische – und eben Latein.

Latein ist also eine Schlüsselsprache, die – von der Antike bis zur Neuzeit – die Türen zu vergangenen Zeiten und Epochen öffnet, in denen vieles gedacht und geschrieben wurde: vieles, was uns bis in die Gegenwart prägt, aber auch vieles, was uns heute fremd erscheint. Beides, das uns vertraut Gebliebene und das uns fremd Gewordene, gehört zu unserer Bildungstradition, beides ist Bestandteil des europäischen Bildungsguts. Im gleichbleibenden Medium Latein erst wird diese Vielfalt der Gedanken, Weltanschauungen und Diskurse früherer Jahrhunderte sichtbar und fassbar. Diese Chance will der moderne Lateinunterricht nutzen, und wir werden gleich sehen, welche didaktische Bedeutung die Fähigkeit der lateinischen Sprache, einen Zugang zu historischen Diskursen zu öffnen, besitzt.

---

<sup>12</sup> Leonhardt (2009, 15f).

## 4 Latein im Klassenzimmer

In der gängigen Begründung des Schulfaches Latein wird eben dieser allgemeinbildende Aspekt ins Feld geführt. Der Konstanzer Latinist Manfred Fuhrmann sprach in diesem Zusammenhang vom »Schlüsselfach der europäischen Tradition«.<sup>13</sup> Dass dies eng mit der »diachronen Kommunikationsfähigkeit« der lateinischen Sprache zusammenhängt, geht aus dem bisher Gesagten hervor. Allerdings möchte ich betonen, dass von den heutigen Altsprachendidaktikern der Anspruch der Fachleistung Latein nicht mehr dermaßen elitär und ausschließlich formuliert wird. Viele Schulfächer können zum Verständnis der europäischen Tradition beitragen – wenn sie historische Fragestellungen nicht ausschließen. Dass diese Voraussetzung in vielen Fächern – teils mit Bedacht – nicht mehr erfüllt wird, steht auf einem anderen Blatt. Ich kann an dieser Stelle nur dazu ermutigen, sich auf das fruchtbare Abenteuer einzulassen, in den Dialog mit Geschichte, Literaturgeschichte und Geistesgeschichte zu treten: Nahezu jedes Fach könnte dies auf jeweils andere Weise tun und so seine spezifischen Fachleistungen ausweiten.

Die Klassische Philologie setzt hierbei auf Interdisziplinarität und fächerübergreifenden Unterricht. Ein Beispiel dafür ist das Projekt »Englisch- und Lateinunterricht in Kooperation«, das der Berliner Lateindidaktiker Stefan Kipf zusammen mit der Englischdidaktikerin Sabine Doff aus Bremen realisiert und dessen Ergebnisse in der u. a. auch von mir herausgegebenen Reihe *Studium Latinum* unter dem Titel »*English meets Latin*« veröffentlicht wurden.<sup>14</sup>

Neben der Argumentationslinie »Latein als Kulturfach« findet sich als zweite übliche Legitimationsstrategie die Bedeutung des Lateins als Reflexionssprache. Latein wird dabei als »Modell von Sprache«<sup>15</sup> überhaupt hingestellt. Der Schweizer Latinist Theo Wirth führt dazu aus: »Allgemeine Erkenntnisse über Hintergründe von Sprache und Sprachen, Verständnis und Wissen von Sprache und Sprachen müssen ebenso Ziele und Inhalte des Sprachunterrichts sein. [...] In dieser Ausrichtung verwirklicht Lateinunterricht ein sprachliches *studium genera-*

---

<sup>13</sup> Fuhrmann (1976).

<sup>14</sup> Doff und Kipf (2013).

<sup>15</sup> Kipf (2017, 170).

le.«<sup>16</sup> Dass die Betonung des sprachbildenden Charakters der lateinischen Sprache auf fruchtbaren Boden fällt, belegt auch die Einschätzung des Romanisten und Tertiärsprachenforschers Johannes Müller-Lancé: Lateinunterricht sei »eine Art universelles Sprachenpropädeutikum«.<sup>17</sup>

So einleuchtend die didaktische Legitimierung des Lateinunterrichts als Schlüsselfach zur europäischen Tradition und als *studium generale* zur Sprachreflexion schlechthin sein mag, darf es dennoch nicht übersehen werden, dass nicht nur der Lateinunterricht, sondern auch der Sprachunterricht im Ganzen heute vor ganz anderen Herausforderungen steht als in jenen Zeiten, als das Gymnasium noch eine rein wissenschaftspropädeutische Bildungsanstalt war. Die Schülerschaft ist zunehmend sprachlich heterogen, wie Stefan Kipf (in Anlehnung an Theo Wirth) zu Recht konstatiert: »Durch den Frühbeginn des Englisch- und (seltener) des Französischunterrichts sowie die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit kommen die Schülerinnen und Schüler mit breit gestreuten sprachlichen Kenntnissen ans Gymnasium.«<sup>18</sup> Wenn man also heute einen Vortrag zum Beitrag des Lateinunterrichts zum Sprachunterricht hält, so wird man berechtigt mit der Frage konfrontiert, was bildungsferne Muttersprachlerinnen bzw. Muttersprachler oder Migrantinnen bzw. Migranten, die beide – und dies sei an dieser Stelle betont – im Deutschen alles andere als sattelfest seien, mit Latein anfangen sollten, einer Sprache, die heute weder in Deutschland noch in der Welt gesprochen werde. Deshalb kann diese große Herausforderung zur Nagelprobe werden: Wenn es der Lateindidaktik gelänge, nachzuweisen, dass Lateinunterricht auch und gerade für bildungsferne Muttersprachlerinnen bzw. Muttersprachler oder aus unterschiedlichen Ländern eingewanderte Migrantinnen bzw. Migranten einen Gewinn brächte, dann wäre ihm ein sicherer Platz im Fächerkanon nicht nur des Gymnasiums, sondern auch der Gesamtschule nicht mehr abzusprechen.

Genau dieser Frage war das Projekt *Pons Latinus*, das Stefan Kipf und sein Team im Jahr 2008 an der Ernst-Abbe-Oberschule (EAO) in Berlin-Neukölln durchführte, gewidmet.<sup>19</sup> Dieses Gymnasium hatte zu

---

<sup>16</sup> Wirth et al. (2006, 12f).

<sup>17</sup> Müller-Lancé (2001, 104).

<sup>18</sup> Kipf (2017, 171). Vgl. Ferner Doff & Kipf (2013, 5f).

<sup>19</sup> Vgl. Kipf (2010, 185f).

dem Zeitpunkt ca. 550 Schülerinnen und Schüler, davon 90% nicht-deutscher Herkunft. Dennoch lernten hier 60% aller Schülerinnen und Schüler ab der siebten oder achten Klasse Latein und davon schlossen im Jahr 2011 67% ihr Abitur mit dem Latinum ab. Eine Umfrage ergab, dass 75% der Lateinlerner das Fach wieder wählen würden.<sup>20</sup> Diese erstaunliche Tatsache fiel sogar den Medien auf. Susanne Leinemann schrieb dazu in der Ausgabe der Berliner Morgenpost vom 18.7.2015 folgende bemerkenswerte Sätze:

»Ausgerechnet hier im orientalischen Neukölln zeigt sich eine ungeahnte Zukunft für Latein, denn die ach so tote Sprache hilft den Schülern ungemein weiter. Egal, ob sie mit Latein in der 7. oder in der 8. Klasse beginnen, der Effekt ist groß. Denn wer Latein lernt, der macht eine Lehre im Maschinenraum aller europäischen Sprachen – ob Deutsch, Englisch, Italienisch, Französisch oder Spanisch, um nur mal die großen zu nennen. Und diese Lehrzeit im Maschinenraum ergänzt den Deutschunterricht ganz vorzüglich – ja, sie erschließt ihn erst. Endlich kapieren die Schüler wirklich, wann man den Genetiv und wann den Dativ einsetzt. Was ein Partizip ist. Und was ein Adverb. Dinge, die man auf dem Gymnasium wissen muss. Die Voraussetzung für das Abitur sind.«

Ich darf hinzufügen, dass diese Dinge, obgleich sie auch die Voraussetzung für ein Universitätsstudium sind, nicht für alle Studierenden selbstverständlich sind – Studierende der Latinistik übrigens nicht ausgenommen.

Latein weist also gerade auch dort große Erfolge auf, wo man es nicht vermuten würde: in Schulen, deren Schülerinnen und Schüler aus ganz anderen Kulturen und Sprachwelten stammen. Stefan Kipf hat für sein Projekt eine Arbeitsthese aufgestellt, die den überraschenden Erfolg erklären könnte. Er setzt ganz auf das sprachbildende Potenzial des Lateinunterrichts und betont, dass »das Lateinische [...] als reflexionsbasierte Brückensprache zwischen Erst- und Zweitsprache fungieren und so den Zweitspracherwerb fördern (kann).«<sup>21</sup> Die Idee ist also, dass Latein gerade bei einer heterogenen Schülerschaft eine gemeinsame Brücke zur deutschen Sprache herstellen kann. Nicht zufällig heißt das Projekt *Pons Latinus* – lateinische Brücke.<sup>22</sup>

Wie funktioniert eine Brückensprache? Man kann folgendes Szenario entwerfen: »Personen mit verschiedenen Sprachen verständigen sich

<sup>20</sup> Vgl. Kipf (2013a, 270f mit Anm. 46).

<sup>21</sup> Kipf (2017, 174).

<sup>22</sup> Vgl. zu diesem Projekt: Kipf (2013a, 265–272), Kipf (2017a), Große (2015, 196–202).

in einer quasi ›neutralen‹ Sprache. Diese Sprache wird gleichsam als Brücke zur Annäherung an weitere Sprachen genutzt. Typische Brückensprachen etwa Pidgin-Sprachen«. Wikipedia definiert diese so: »Der Begriff Pidgin-Sprache oder Pidgin bezeichnet eine reduzierte Sprachform, die verschiedensprachigen Personen als *Lingua franca* zur Verständigung dient. Eine Pidgin-Sprache ist somit keine Muttersprache, sondern wird von ihren Sprechern als Fremdsprache erlernt.«<sup>23</sup> Eine Brückensprache ist also eine *Lingua franca*, die kein Sprecher als Erstsprache verwendet, die aber gerade deswegen ein ideales Medium der sprachübergreifenden Verständigung darstellt. Und Latein war in Europa lange Zeit eine solche *Lingua franca*. Warum sollten ihre alten Diens- te nicht auch zur Verständigung der neuen mehrsprachigen Schülerschaft beitragen?

Allerdings soll mit Latein statt einer bloßen ›Verständigung‹ ein tieferes Verständnis von Sprache und Sprachen erreicht werden. Laut Kipf kommt es dabei darauf an, »die zwischen den beteiligten Sprachen vorhandene sprachliche Nähe und Alterität so zu nutzen, dass die Zweitsprachkompetenz mit Hilfe der Reflexionsbrücke Latein als neutralem *tertium comparationis* gefördert wird. Erst durch Reflexion, und zwar durch expliziten Sprachvergleich mit Latein als Brücke, soll es zu einer bewussteinsgesteuerten Sprachverwendung in der Zweitsprache kommen.«<sup>24</sup>

Was in der Tat alle Schülerinnen und Schüler, ob sie Deutsch als Muttersprache oder als Zweitsprache gelernt haben, gemeinsam haben, ist, dass sie alle kein Latein können. Dies ist ein stark verbindendes Moment, das genutzt werden kann, und zwar nicht nur für das Lernen von Latein, sondern auch von gutem Deutsch. Denn dieses ist auch bei Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern keineswegs immer gewährleistet.

Es gibt eine ganze Anzahl von sprachlichen Stolpersteinen, die über die neutrale Brückensprache Latein aus dem Weg geschafft werden könnten. Mit folgenden Phänomenen haben Schülerinnen und Schüler sowohl deutscher als auch nicht deutscher Herkunft oft Schwierigkeiten:

---

<sup>23</sup> <https://de.wikipedia.org/wiki/Pidgin-Sprachen> (12.04.19).

<sup>24</sup> Kipf (2014, 28).

- Präpositionen; jugendsprachliches Beispiel: Ich gehe Disko.
- Mehrwortkomplexe, Komposita
- Passiv und Konjunktiv
- Konjunktionen und Fremdwörter
- Ausdruck von Unpersönlichkeit
- hypotaktische Strukturen; ubiquitäres Beispiel: Ich lerne Latein, weil ich will später Medizin studieren.
- Artikel und Genus; bayerisches Beispiel: Der Peter ist mein bester Freund.

Im Projekt *Pons Latinus* wurde die Umgehung gerade dieser Stolpersteine gezielt geübt, und zwar durchaus mit der im Lateinunterricht auch sonst üblichen Methode der statarischen, also verweilenden und dafür umso genaueren Textbetrachtung. Das basiert auf der Beobachtung, dass sprachliche Defizite in der Regel im Mündlichen weniger auffallen; diese werden vielmehr durch schriftliche Übungen und Tests offenkundig.

An einem einfachen Beispiel zum Thema Artikelgebrauch lässt sich zeigen, was gemeint ist:<sup>25</sup> Ausgangspunkt ist der lateinische Satz *Servi in foro sunt*. Dieser schlichte Satz kann – je nach Kontext – viele Bedeutungen haben:

- Die Sklaven sind auf dem Forum.
- Sklaven sind auf dem Forum.
- Meine Sklaven sind auf dem Forum.
- Seine Sklaven sind auf dem Forum.
- Sklaven sind auf einem Marktplatz.

Da das Lateinische keinen Artikel hat, und auch das Possessivpronomen selten verwendet wird, sind Schülerinnen und Schüler – deutscher wie nicht deutscher Herkunft – vor das Problem gestellt, aus einer Vielzahl von möglichen Übersetzungen mit Blick auf den Kontext die richtige zu wählen. Obwohl es im Türkischen, ähnlich wie im Lateinischen und im Unterschied zum Deutschen, weder einen bestimmten noch einen unbestimmten Artikel gibt, haben türkische und deutsche Muttersprachler annähernd die gleichen Schwierigkeiten, die passende deutsche Übersetzung zu finden, weil es zunächst einmal um ein grundsätzliches

---

<sup>25</sup> Vgl. Kipf (2017, 180–182).

Textverständnis geht: Ist eine allgemeine Aussage intendiert (*Sklaven sind auf dem Forum*), oder ergibt sich aus dem Textzusammenhang, dass bestimmte Personen gemeint sind, und wenn ja, welche (*Die/Meine/Seine/Ihre Sklaven sind auf dem Forum*)? Und ist überhaupt das Forum Romanum gemeint (... *sind auf dem Forum*), oder ein anderer Platz in Rom oder in einer anderen Stadt oder egal wo (... *sind auf einem Marktplatz*)? Indem die Lernenden diese Dinge klären, treten sowohl die lateinischen als auch die deutschen Besonderheiten hervor und zugleich weitere Unterschiede zu den anderen Sprachen, die in der Klasse gesprochen werden. Werden diese Unterschiede thematisiert und diskutiert, stellt sich ganz von selbst Sprachbildung ein.

Nachdem an der Ernst-Abbe-Oberschule EAO einige Jahre ganz gezielt Latein als Brückensprache eingesetzt wurde, kam u. a. als Zwischenergebnis heraus, dass die Lateinlernenden bei vergleichbaren Ausgangswerte im Pretest in den Folgetests deutlich besser Deutsch konnten als die Lernenden ohne Latein.

Die Ergebnisse dieser Studie waren derart durchschlagend, dass sie unmittelbar Eingang in den Berliner Rahmenlehrplan fanden. Dort heißt es:

»Ein besonderes Anliegen des Faches Latein ist die Verbesserung der herkunfts- und zweitsprachlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler und der Brückenschlag zu den anderen Fremdsprachen. Einen spezifischen Beitrag leistet der Lateinunterricht im Bereich der Sprachbildung vor allem durch die Betonung der konzeptionellen Schriftlichkeit, durch die gezielte Erweiterung des Repertoires an Redemitteln und allgemeinem Wortschatz sowie durch den Aufbau eines grundlegenden Fachwortbestandes. Der bewusste Umgang mit Sprache ist zentraler Bestandteil des Lateinunterrichts und erhöht die sprachliche Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler [...]. Daher übernimmt Latein eine wichtige Rolle in der gezielten Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache bzw. mit Schwächen in der deutschen Sprachkompetenz.«<sup>26</sup>

Soweit die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.<sup>27</sup> Latein konnte sich also als »Modell distanzierter Sprachbetrachtung«<sup>28</sup> gerade in der veränderten Schulwelt wieder etablieren. Der scheinbare Nachteil, der dem Fach vor kurzem noch zum Vorwurf gemacht wurde, dass nämlich Latein in der Vergangenheit vielleicht ein-

<sup>26</sup> Berliner Rahmenlehrplan (2015b).

<sup>27</sup> SenBJW (2015, 3).

<sup>28</sup> Kipf (2017, 173).

mal Weltsprache gewesen sei, in der Gegenwart aber als tote Sprache keine Funktion mehr erfülle, erweist sich im Konzept der neutralen Brückensprache sogar als Vorteil. Gerade die Tatsache, dass alle modernen Menschen, woher auch sie kommen, mit annähernd derselben Distanz dem Lateinischen gegenüberstehen, lässt diese Sprache zu einem gemeinsamen Nenner werden, der einer mehrsprachigen Schülerschaft eine objektive und vorurteilsfreie Sprachbildung ermöglicht.

Ich möchte an dieser Stelle einen weiterführenden Gedanken anfügen: Der Aspekt von Distanz ist nicht nur für die Sprachbildung hilfreich, sondern auch für die Auseinandersetzung mit den Inhalten, die die lateinischen Texte – von der Antike bis zur Neuzeit – transportieren. Auch wenn der Gräzist Uvo Hölscher die Antike, da sie über Tradition und Rezeption mit der Gegenwart verbunden sei, als das »nächste Fremde« bezeichnet hat,<sup>29</sup> so muss ich gestehen, dass mir die Antike, je länger ich mich mit ihr befasse, desto fremder wird. Ob es um das selbstverständliche Halten von Sklaven geht, die kein antiker Philosoph und schon gar kein Politiker ernsthaft infrage gestellt hat, ob um das Frauenbild, den allgegenwärtigen Machismo im männlichen Sexualleben, ob um den Imperialismus oder um den bisweilen unerträglichen Ehrbegriff der römischen Aristokratie, ob um das timokratische Wahlsystem – die Wertewelt, überhaupt der Diskurs der Antike, ist eine uns sehr fremd gewordene, völlig fremde Kultur. Das heißt nicht, dass diese Kultur nicht eine wunderbare Literatur hervorgebracht hat, in der sowohl die meisten literarischen Gattungen begründet als auch zahllose Stoffe und Motive formuliert wurden, die uns bis heute beschäftigen und faszinieren, das heißt nicht, dass diese Kultur nicht am Anfang unserer Wissenschaft und Philosophie steht, so dass der britische Philosoph und Mathematiker Whitehead sich zu der Aussage verstiegen hat, alle abendländische Philosophie sei als Fußnote zu Platon zu verstehen, sondern es heißt, dass eine noch so hochstehende Kultur durchaus Momente aufweisen kann, die mit unserem modernen und aufgeklärten Weltbild nicht übereinstimmen. Man kann die Kulturleistung der Antike respektieren und wertschätzen, und dennoch ihren Diskurs als ganzen nicht akzeptieren. Wenn nun die Antike das nächste Fremde ist, weil ein großer Teil unseres Bildungsgutes aus ihr hervorgegangen oder

---

<sup>29</sup> Hölscher (1994). Vgl. Kipf (2014, 39f).

auf sie zurückzuführen ist, dann ist sie doch, wie ich meine, ein ideales Modell distanzierter Diskursbetrachtung. Die lateinischen Texte, die in der Schule gelesen werden, sind voll von fremdkulturellen und bekannten Schemata, und die klassischen Texte bieten erhellende Perspektiven und anregende Ambivalenzen zu allen großen Fragen der Menschheit.

Könnte das große Deutungspotenzial der lateinischen Texte – und das macht meines Erachtens Klassik v. a. aus – nicht dazu beitragen, dass im lateinischen Lektüreunterricht die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft auf quasi neutralem, weil sich in großer Distanz zur Gegenwart befindlichen, dennoch kulturell sehr fruchtbaren Boden jene Diskussionen führen, die nötig sind, um kulturelle Konflikte zu vermeiden? Wie der lateinische Sprachunterricht einer mehrsprachigen Schülerschaft als Brückensprache zur Sprachbildung dienen kann, so könnte der lateinische Lektüreunterricht einer multikulturellen Schülerschaft als ressentimentfreier Experimentierraum dienen, in dem auf gewissermaßen sicheren Terrain kulturelle Unterschiede erkannt, diskutiert und verarbeitet werden. Denn die römische Welt ist für alle weit weg und für alle fremd.

So gesehen lebt Latein möglicherweise nicht nur im Namen einer exotischen Seeschnecke fort, sondern böte mit den alten und bewährten Eigenschaften einer toten bzw. – wie wir jetzt wissen – klassischen Welt-sprache neue und wichtige Dienste im Bereich der Bildungspolitik an. Ach ja, ehe ich es vergesse: *Neritina pulligera* – »ihre Jungen tragend«, obwohl sie ihre Eier auf Steinen befestigt. Ich habe die Ätiologie dieses Namens gefunden: Wie Johann Friedrich Blumenbach im Jahre 1791 schreibt, meinte man früher, also noch vor 1791, dass diese Schnecke ihre Brut außen auf der Schale mit sich herumtrage. Der lateinische Namen gibt also einen Forschungsstand wieder, der bereits 1791 veraltet war. Manchmal, hin und wieder, ist Latein eben doch obsolet und staubig ...

## Literatur

- Doff, Sabine; Kipf, Stefan (2013): English meets Latin. Bamberg: C. C. Buchner.
- Große, Maria (2015): Pons Latinus: Latein als reflexionsbasierte Brückensprache im Rahmen eines sprachsensiblen Lateinunterrichts. In: Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen, hg. v. Eva-

- Maria Fernández Herrmann; Amina Kropp; Johannes Müller Lancé, 185–206. Berlin: Frank & Timme, 185–206.
- Hölscher, Uvo (1994): Das nächste Fremde. Von Texten der griechischen Frühzeit und ihrem Reflex in der Moderne, hg. von Joachim Latacz; Manfred Kraus. München: C. H. Beck.
- Kipf, Stefan (2010): Integration durch Bildung. Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Herkunftssprache lernen Latein. In: *Forum Classicum*, 3, 181–197.
- Kipf, Stefan (2013a): *Ars didactica necesse est colatur* – Aufgaben und Perspektiven altsprachlicher Fachdidaktik. In: *Enzyklopädie der Philologie. Themen und Methoden der Klassischen Philologie heute*, hg. v. Ulrich Schmitzer, 259–275. Göttingen: Edition Ruprecht.
- Kipf, Stefan; Frings, Katharina (2014): Latein als Brückensprache. In: *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunft lernen Latein*, hg. v. Stefan Kipf, 22–42. Bamberg: C. C. Buchner.
- Kipf, Stefan (2017): Lateinunterricht im gesellschaftlichen Kontext – von der Zweitsprachförderung zur Sprachbildung. In: *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*, hg. v. Beate Lütke; Inger Petersen; Tanja Tajmel, 169–183. Berlin: De Gruyter.
- Kipf, Stefan (2017a): *Pons Latinus* – Sprachensensibler Lateinunterricht zwischen Zweitsprachförderung und Sprachbildung. In: *Cursor Latein 4EU*, 13, 22–25.
- Fuhrmann, Manfred (1976): Latein als Schlüsselfach der europäischen Tradition. In: *Alte Sprachen in der Krise? Analysen und Programme*, hg. v. Manfred Fuhrmann, 68–82. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Leinemann, Susanne, Wir lernen Latein! Nicht für die Schule, für das Leben lernen sie, in: *Berliner Morgenpost* vom 18.7.2015.
- Leonhardt, Jürgen (2009): *Latein. Geschichte einer Weltsprache*. München: C.H. Beck.
- Müller-Lancé, Johannes (2001): Thesen zur Zukunft des Lateinunterrichts. In: *Forum Classicum*, 44, 100–106.
- SenBJW (2015): *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2015b): Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10, Teil C, Latein, Jahrgangsstufen 5–10*, Berlin.
- Stroh, Wilfried (2007): *Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer großen Sprache*. Berlin: List.
- Wikipedia: *Pidgin-Sprachen*. Verfügbar unter <https://de.wikipedia.org/wiki/Pidgin-Sprachen> [17.01.2019].
- Wirth, Theo; Seidl, Christian, Utzinger, Christian (2006): *Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium*. Zürich: Lehrmittelverlag.

# Variante oder Fehler?

## Der Beitrag der englischen Korpuslinguistik zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Julia Schlüter

### 1 Einleitung

»Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.«

(Johann Wolfgang von Goethe, 1821)<sup>1</sup>

Zwar besteht Konsens, dass Muttersprachlerinnen und Muttersprachler eine bessere Intuition für ihre eigene(n) Sprache(n) besitzen als Sprecherinnen und Sprecher, die die Sprache als Zweit- oder Drittsprache erlernt haben. Doch kann wohl jeder, der Unterricht in einer Fremdsprache erlebt oder eine neue Sprache in einem anderssprachigen Umfeld erlernt hat, Goethes Aussage bestätigen: Wir wissen erst dann richtig etwas *über* eine Sprache – und damit auch über die eigene und über Sprache *an sich*, wenn wir nach den ersten Lebensjahren, die wir in der oder den Muttersprache(n) zugebracht haben, eine fremde Sprache erlernen. Wir kämpfen mit ihren Eigenheiten, mühen uns mit ihren Unregelmäßigkeiten ab, treffen immer wieder Ausprägungen an, von denen im Lehrbuch keine Rede war, die uns verunsichern und deren Verwendung wir nicht richtig einschätzen können, oder gebrauchen versuchsweise eine neu gelernte Ausdrucksweise, mit der wir Stirnrunzeln, Missverständnis oder ungewollte Erheiterung ernten.

Dieser Beitrag setzt sich zum Ziel, die Bedeutung des Wissens *über* Sprache und der aktuellen linguistischen Forschung – so wie sie (nicht nur) am Lehrstuhl für Englische Sprachwissenschaft in Bamberg betrieben wird und sich auch in der Lehre widerspiegelt – im Hinblick auf die

---

<sup>1</sup> Goethe (1989 [1821], 37).

Lehrerbildung herauszustellen.<sup>2</sup> In linguistischen Seminaren, Vorlesungen und Übungen werden Studierende an das wissenschaftliche Arbeiten und an den Stand der gegenwärtigen Forschung herangeführt, was Lehrenden und Studierenden häufig akribische Detailarbeit abverlangt. Hier soll der Blick stattdessen einmal auf das große Ganze gerichtet werden, was angesichts der Grenzen eines Aufsatzes zwangsläufig dazu führt, dass hier Themenbereiche nur ausschnittsweise anhand von ausgewählten Beispielen und Ergebnissen dargestellt werden können. Dennoch soll deutlich werden, dass die Linguistik nicht nur wertvolles Fachwissen für (zukünftige) Lehrerinnen und Lehrer zur Verfügung stellt, sondern auch methodisches Know-how vermittelt, das ganz praktische Anwendungsmöglichkeiten für die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sowie die Korrektur von Schülerarbeiten bietet.

Einleitend sind zwei Begriffe aus dem Titel dieses Aufsatzes zu erläutern: »Variante« und »Korpus«. Mit »Variante« soll immer eines von mehreren äquivalenten sprachlichen Mitteln gemeint sein, die im selben Kontext für die Formulierung desselben Gedankens zur Auswahl stehen. »Varianten« sind also verschiedene Ausprägungen einer »Variablen«, mit denen mehr oder weniger dasselbe ausgesagt werden kann. Dabei ist die Einschränkung »mehr oder weniger« wichtig, denn wie die vorzustellenden Studien zeigen, transportieren sprachliche Mittel außer ihrer vordergründigen Funktion noch weitere Informationen über die Sprecherin oder den Sprecher und über die Sprechsituation bzw. über die Verfasserin oder den Verfasser und die Art des Textes. Ein sehr augenfälliges, da lernergerecht illustriertes Beispiel für eine Variable mit zwei Varianten liefert die »Basisgrammatik« des Klett Schulbuchverlags zum Englischlehrwerk »Green Line« (siehe Abbildung 1). Hier haben zwei Cricketspieler ein verregnetes Match mit demselben Foto festgehalten, es aber mit unterschiedlichen Bildunterschriften versehen:

- (1) a. We were playing cricket on the beach when it started **to rain**.
- b. We were playing cricket on the beach when it started **raining**.

Dies ist ein idealtypisches Beispiel zweier konkurrierender Varianten, die laut der Grammatik beliebig austauschbar seien (»Es macht **keinen**

---

<sup>2</sup> Vgl. auch Mukherjee (2002, 181–191).

**Unterschied** [...]».<sup>3</sup> Zu diesen Varianten wird an späterer Stelle noch deutlich mehr zu sagen sein.

### Check-in

Read what Sam and Tom have written in their albums next to the photos.



Abb. 1: Illustration zu »Gerundium oder Infinitiv nach bestimmten Verben«. Quelle: »Green Line Basisgrammatik« (2013, G93, 199)

Das Vorhandensein von Variation in der Sprache ist eines ihrer wesentlichen Merkmale, auch wenn von Sprachkritikern, normativen Grammatikern und Hobbylinguisten gern das Gegenteil propagiert wird. Schon zu einer Zeit, als eine solche Einsicht alles andere als selbstverständlich war, beschreiben Weinreich, Labov und Herzog in einem mittlerweile klassischen Aufsatz Sprache als gekennzeichnet durch »orderly heterogeneity«, deren Fehlen unnatürlich und »dysfunctional« wäre. Gemeint ist, dass eine Sprache ohne Heterogenität und Variation eines Teils ihrer Funktionen beraubt wäre, die sie in einer ebenfalls komplex gegliederten Sprechergemeinschaft erfüllt.<sup>4</sup> So könnten Sprecherinnen und Sprecher beispielsweise sprachlich nicht zwischen formellen und informellen Situationen differenzieren oder gegenüber ihrem Gesprächspartner nicht zwischen höflicher und persönlicher Redeweise unterscheiden. Poetische und sachliche Schilderung würden sich derselben sprachlichen Mittel bedienen. Es gäbe weder Dialekte noch Sprachkontakthänomene. Jugendliche müssten sich so äußern wie ihre Eltern und

<sup>3</sup> »Green Line Basisgrammatik« (2003, G93, 199).

<sup>4</sup> Weinreich, Labov und Herzog (1968, 100–101).

Großeltern, und Sprache wäre nicht in der Lage, mit der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklung Schritt zu halten. All diese Funktionen stehen im Mittelpunkt verschiedener Zweige der Variationslinguistik.

Ebenso viele – oftmals dieselben – Teildisziplinen bedienen sich seit den 1990er Jahren zunehmend korpuslinguistischer Methoden, was uns zum zweiten noch zu klärenden Begriff bringt. »Korpus« (Plural »Korpora«, Neutrum) ist der in der Linguistik gebräuchliche Begriff für eine Textdatenbank. Genauer fassen es McEnery, Xiao und Tono in ihrem Lehrbuch: »[A] corpus is a collection of (1) machine readable (2) authentic texts (including transcripts of spoken data) which is (3) sampled to be (4) representative of a particular language or language variety.«<sup>5</sup> Es handelt sich also um eine Sammlung von authentischen geschriebenen oder gesprochenen (und dann transkribierten) Sprachdaten, die für linguistische Analysezwecke kompiliert wurde. Für die Zusammenstellung eines Korpus werden typischerweise Quoten von Texttypen festgelegt, mit der Absicht, eine Varietät der Sprache (z. B. das britische oder amerikanische Englisch) repräsentativ abzubilden. Moderne Korpora liegen in der Regel in elektronischer Form vor und werden computergestützt analysiert. Die Auswertung der Sprachdaten kann qualitativ-beschreibend stattfinden, ist aber in vielen Fällen stark quantitativ ausgerichtet, d. h. es werden Häufigkeiten von Varianten in Abhängigkeit von verschiedenen sprachlichen Kontexten, in unterschiedlicher situativer Einbettung und zwischen anders gearteten Sprecher(gruppen) ermittelt und miteinander verglichen. In den Verteilungsmustern sucht die Korpuslinguistik ihren Erkenntnisgewinn. Ein kleines Praxisbeispiel folgt in Abschnitt 2.1.

Es besteht eine enge Verbindung zwischen der linguistischen Untersuchung von Variation und korpuslinguistischen Methoden, so dass die Korpuslinguistik, die streng genommen nur eine Methodik beschreibt, häufig als Synonym für Variationslinguistik gebraucht wird. Das folgende Zitat aus der Einleitung zum *Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics* macht die Gründe deutlich:

»Corpus linguistic research offers strong support for the view that language variation is systematic and can be described using empirical, quantitative methods. Variation often involves complex patterns of use that involve interactions among

---

<sup>5</sup> McEnery, Xiao & Tono (2006, 5).

several different linguistic parameters but, in the end, corpus analysis consistently demonstrates that these patterns are systematic.«<sup>6</sup>

Was also auf den ersten Blick oft nur wie ein beliebiges Durcheinander von Varianten aussieht, entpuppt sich bei genauerer Analyse häufig als komplexes, aber geordnetes System, das von verschiedenen, teils einander verstärkenden, teils gegenläufigen Parametern oder Faktoren beeinflusst wird. Sprachliche Variation macht dies beobachtbar und quantifizierbar.

Nun aber soll in diesem Beitrag der Schwerpunkt auf den Nutzen der Korpuslinguistik für den Sprachunterricht am Beispiel des Englischen gelegt werden. Diese Verzahnung ist bislang weit weniger ausgeprägt als diejenige zwischen Variations- und Korpuslinguistik, ist aber als Desiderat vielfach formuliert worden, beispielsweise von Conrad:

»Corpus grammarians must strive to reach more audiences that include teachers and must emphasize concrete pedagogical applications [...]. In fact, the strongest force for change could be a new generation of ESL teachers who were introduced to corpus-based research in their training programs [and] have practiced conducting their own corpus investigations and designing materials based on corpus research.«<sup>7</sup>

Absolventinnen und Absolventen eines Studienganges mit dem Fach Englisch an der Universität Bamberg haben in den meisten Fällen zumindest einen ersten Kontakt mit der Korpuslinguistik erfahren; in vielen Fällen durften sie auch selbst Hand anlegen und kleinere oder größere korpusbasierte Projekte durchführen. Nicht in jedem Fall wird dabei aber auch der Bezug zum Englischunterricht deutlich.<sup>8</sup> Hierzu möchte die vorliegende Zusammenschau einen Beitrag leisten.

Um kurz den Blick über den Schwerpunkt dieses Aufsatzes hinaus zu weiten und das ganze Spektrum des Themas »Korpuslinguistik für den (Fremd-)Sprachunterricht« zu skizzieren, muss unterschieden werden zwischen verschiedenen direkten und indirekten Einsatzmöglichkeiten der Korpuslinguistik und ihrer Erkenntnisse.<sup>9</sup> Im Rahmen indirekter Anwendungen tragen diese zur Entwicklung von Lehrplänen bei,

---

<sup>6</sup> Biber & Reppen (2015, 2).

<sup>7</sup> Conrad (2000, 556); vgl. auch Mukherjee (2002, 184–194); O’Keeffe, McCarthy & Carter (2007, xi–xii); Timmis (2015, 7–9).

<sup>8</sup> Gelungene Beispiele sind die Zulassungsarbeiten zum Ersten Staatsexamen von Amberg (2017) und Würflein (2018).

<sup>9</sup> Römer (2008, 113–114).

indem sie die Distanz vermindern zwischen dem, was gelehrt wird, und dem, was sich tatsächlich im muttersprachlichen Gebrauch findet.<sup>10</sup> Weiterhin basieren moderne Materialien für den Sprachunterricht wie z. B. Lehrwerke und Lernerwörterbücher immer häufiger auf Korpora, die eine objektive Grundlage für Entscheidungen darüber bieten, welche Vokabeln und Strukturen unterrichtet werden sollten und mit welcher zeitlichen Priorisierung dies geschehen sollte.<sup>11</sup> Direkte Anwendungen von Korpora, d. h. Praxisbeispiele, in denen Lehrende und Lernende im Kontext des Unterrichts selbst Korpora verwenden, lassen sich wiederum in »weiche« (*»hands-off«*) und »harte« (*»hands-on«*) Zugänge unterteilen.<sup>12</sup> Bei ersteren nutzen Lehrkräfte Korpora, um Materialien für den Einsatz im Unterricht zu erstellen oder um Informationen zu Problemen zu gewinnen, die andernorts (in Wörterbüchern und Grammatiken) nicht behandelt werden. Bei letzteren verwenden Schülerinnen und Schüler selbst Korpustools, um eigene Fragen zu beantworten. Für beide Anwendergruppen stellen Korpora ideale Werkzeuge dar, um authentische Beispielsätze für Vokabeln zu finden, entdeckendes Lernen von grammatischen Mustern zu ermöglichen, Zweifelsfälle zu klären oder auch wissenschaftspropädeutische Projekte durchzuführen.

Der Schwerpunkt dieses Beitrags liegt jedoch weniger auf den konkreten Anwendungen im schulischen Alltag, sondern vielmehr auf dem Beitrag, den die Korpuslinguistik zunächst einmal zur ersten Phase der Lehrerbildung, dem universitären Studium, liefern kann. Hierzu wird das Motto »Sprachen vermitteln« Bamberger der KulturPLUS-Ringvorlesung im Wintersemester 2017/2018, in deren Rahmen eine erste Version dieses Beitrags vorgestellt wurde, bewusst auf zweierlei Art aufgefasst:

(2) a. [Sprachen]<sub>Subjekt</sub> [vermitteln]<sub>Prädikat</sub>

›Was Sprachen über ihre Sprecherinnen und Sprecher vermitteln‹

b. [Sprachen]<sub>Objekt</sub> [vermitteln]<sub>Prädikat</sub>

›Was wir (noch) über Sprachen vermitteln sollten‹

Im folgenden Teil 2 des Aufsatzes werde ich zunächst anhand von Beispielen aufzeigen, wie sich sprachliche Variation zwischen Sprecherin-

<sup>10</sup> Vgl. Braun, Kohn & Mukherjee (2006, 1).

<sup>11</sup> Vgl. Römer (2008, 113); Timmis (2015, 9).

<sup>12</sup> Frankenberg-Garcia (2016, 391).

nen und Sprechern unterschiedlicher sozialer Gruppen und in verschiedenen außersprachlichen Situationen manifestiert. Abschnitt 2.1 umfasst außerdem einen moderat technischen Exkurs, der verdeutlicht, wie eine Korpusanalyse zu einem exemplarischen Phänomen auf einer frei im Internet zugänglichen Plattform durchgeführt werden kann. Im anschließenden Teil 3 betrachte ich einige – vielleicht zunächst überraschende – innersprachliche Zusammenhänge zwischen Faktoren und der Verteilung von Varianten. Einsichten in diese Faktoren wären durchaus zur Vermittlung geeignet, um Lernenden eine intuitive, muttersprachlerähnliche Sprachbeherrschung näherzubringen. Zusammen genommen sollen beide Teile bei den Leserinnen und Lesern dieses Beitrags ein Bewusstsein für die Komplexität und den Reichtum einer Sprache, hier des Englischen, herstellen.

## 2 Was Sprache über ihre Sprecherinnen und Sprecher vermittelt

Um die Relevanz korpuslinguistischer Erkenntnisse für den Englischunterricht möglichst handfest aufzuzeigen, gehe ich im Folgenden kontrastiv vor: Auszüge aus den Grammatikbeschreibungen des vielfach an Schulen eingesetzten Lehrwerks »Green Line« des Klett Schulbuchverlags (Ausgabe für Gymnasien in Bayern) werden jeweils mit authentischen Korpusdaten verglichen und auftretende Divergenzen werden beleuchtet. Ziel ist es dabei ausdrücklich nicht, eine didaktisch sinnvoll verkürzte Darstellung im Lehrwerk zu diskreditieren. Im Gegenteil: Um Lernende zu eigenen sprachlichen Äußerungen zu befähigen, müssen ihnen natürlich möglichst leicht verständliche und einsatzfähige Grammatikregeln an die Hand gegeben werden. Eine Konfrontation mit der vollen Komplexität der Realität wäre hier wohl kontraproduktiv.<sup>13</sup> Jedoch beziehen Schülerinnen und Schüler ihre fremdsprachlichen Modelle heutzutage nicht mehr nur aus Lehrwerken und dem Vorbild ihrer Lehrkräfte, und diese zusätzlichen Modelle können durchaus von dem abweichen, was ihren Lehrkräften geläufig ist. Deshalb ist es in Zeiten der virtuellen Mobilität und des Internets wichtiger als zuvor, (angehende) Lehrkräfte für die Omnipräsenz von Variation zu sensibili-

---

<sup>13</sup> Siehe hierzu auch das Prinzip der Progression von einer intuitionsbasierten zu einer beobachtungs-basierten Grammatik bei Mukherjee (2002, 185–187).

sieren. Ein konkreter und häufiger Anwendungsfall dafür ist beispielsweise die Entscheidung, ob eine mündliche oder schriftliche Schüleräußerung, die der Lehrerin oder dem Lehrer ungewöhnlich erscheint, als eine mögliche Variante oder als Fehler zu werten ist. Lehrkräfte, die eine variationslinguistische Ausbildung erhalten haben und korpuslinguistische Methoden anwenden können, dürften in einem solchen Fall bewusster, vielleicht auch selbstkritischer, mit der Problematik der Fehlerkorrektur umgehen.

Als Ausgangspunkt für eine Antwort auf die Frage, was unsere Sprache unseren Gesprächspartnerinnen und -partnern (oder auch Leserinnen und Lesern) über uns vermittelt, bietet sich ein längeres Zitat von Edgar Schneider, einem ehemaligen Bamberger Kollegen und einem der großen Namen im Bereich Varietätenforschung, an:

»Obviously, the popular idea that there is only one ›standard‹ variant, a ›correct,‹ monolithic form of English, with all other realizations being somehow ›deviant,‹ ›dialectal,‹ or ›broken,‹ is misguided. Rather, [...] we need to accept that every language consists of an enormously large ›pool‹ of features, linguistic options to choose from if one wishes to express one and the same idea. Choices are possible in vocabulary, pronunciation, word forms, and also the syntactic arrangement of sentence constituents. Which of these choices are made, and how precisely we speak, depends upon and at the same time signals an individual's background. In most instances, as soon as a person starts to speak, listeners will be able to roughly assess where the speaker grew up, in which social circumstances, and how formal or casual is the speech situation being framed.«<sup>14</sup>

In diesem Absatz widerspricht Schneider nachdrücklich der Sicht von Sprache als deterministischem System mit jeweils genau einer richtigen Ausdrucksweise und unterstreicht die Möglichkeit, ein und dieselbe Aussageabsicht auf verschiedene Arten zu formulieren. Das Vorhandensein dieser Variation gilt für sämtliche Ebenen des sprachlichen Systems: Wortwahl, Aussprache, Flexionen und syntaktische Strukturen. Welche Optionen jeweils in unserem Pool sind, hängt von unserer Herkunft ab und gibt diese zugleich preis. Sobald wir den Mund aufmachen, um zu sprechen, beginnen andere Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer, uns geographisch und sozial einzuordnen, und können außerdem einschätzen, welchen Grad von Förmlichkeit wir der Sprechsituation beimessen.

---

<sup>14</sup> Schneider (2007, 8).

Die folgenden Studien illustrieren sprachliche Variation im Zusammenhang mit vier außersprachlichen Faktoren: sozioökonomische Klassenzugehörigkeit, Alter, Situation der Sprachverwendung (Register) und Dialekt (in diesem Fall die nationale Varietät). Da relevante phonologische Probleme sich weniger gut korpusanalytisch angehen lassen und lexikalische Probleme sich häufig gut mithilfe von Wörterbüchern (von denen viele heutzutage ebenfalls korpusbasiert sind) lösen lassen, konzentrieren wir uns hier auf grammatische Zweifelsfälle.

## 2.1 Durch sozioökonomische Klassenzugehörigkeit bedingte Variation

Um die starke Abhängigkeit der Wahl grammatischer Varianten von der Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen (heute oft nach Berufsgruppen gegliederten) Schichten aufzuzeigen, beginnen wir mit einer simplen Grundregel, die aber Lehrende und Lernende im Normalfall nachhaltig beschäftigt: Der erste Schülerband des »Green Line«-Lehrwerks formuliert diese Regel als leicht zu erinnernden Reim: »He, she, it, *das* »s« *muss mit.*«<sup>15</sup> Jedoch findet sich bei Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern des Englischen neben der flektierten Form in der 3. Person Singular Präsens auch eine unflektierte Form:

- (3) a. She **likes** him very much.
- b. She **like** him very much.

Die entsprechenden Sprachdaten lassen sich wie in Abbildung 2 folgendermaßen darstellen: Auf der Y-Achse sehen wir die relativen Anteile flektierter (obere Segmente der Säulen) und unflektierter (untere Segmente) Verwendungen an der Gesamtzahl von Verben in der 3. Person Singular. Auf der X-Achse sind von links nach rechts aufsteigend verschiedene »Klassen« abgebildet.

---

<sup>15</sup> »Green Line 1« (2017, G19, 174).

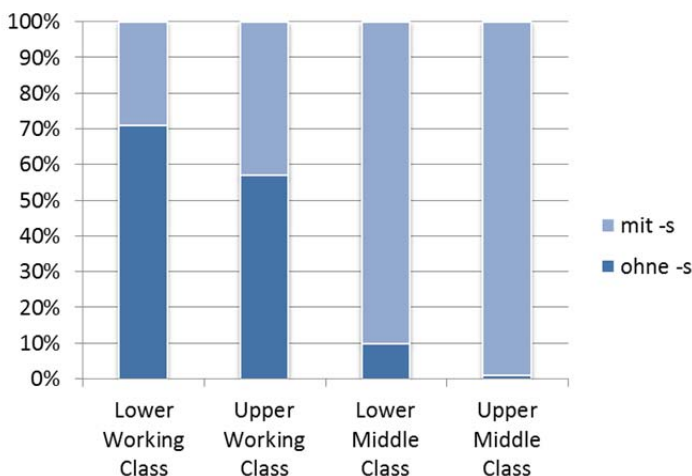


Abb. 2: Die Verteilung flektierter und unflektierter Verbformen der 3. Person Singular Präsens Indikativ nach sozialer Klassenzugehörigkeit afrikanischstämmiger Sprecherinnen und Sprecher in Detroit. Quelle: Wolfram (1969, 136); Interviewkorpus

Wenn man auch vermuten könnte, dass der abnehmende Anteil unflektierter Formen die Entwicklung der Schülersprache von Schuljahr 5 bis 8 darstellte, ist dies nicht der Fall. Es handelt sich um Daten aus einem Interviewkorpus aus dem Detroit der 1960er Jahre, das die Umgangssprache afrikanischstämmiger Amerikanerinnen und Amerikaner repräsentiert.<sup>16</sup> Die Klassen sind hier sozioökonomisch definierte Schichten, wobei sich trotz der homogenen urbanen Herkunft und des homogenen Sprachregisters der Interviewten deutliche Unterschiede zeigen. Auch bei muttersprachlicher Kompetenz gibt es also Sprechergruppen, deren völlig funktionale und konsistente Grammatik auf die Personalendung finiter Verben im Präsens verzichtet, ohne Missverständnisse zu erzeugen. Jedoch ist dies natürlich nicht die Sprachvarietät, die für den Englischunterricht als Modell gelten soll.

Ein weiteres, weniger extremes Beispiel, das aber den Zielvarietäten »britische und amerikanische Standardsprache« (siehe Abschnitt 4) mehr entspricht, liefert das Futur mit *going to*. Der Einführung dieser Tempusmarkierung fügt die »Green Line Basisgrammatik« folgenden

<sup>16</sup> Wolfram (1969).

Hinweis zu Unterschieden im schriftlichen und mündlichen Sprachgebrauch hinzu: »[I]n der gesprochenen Umgangssprache hörst du manchmal **gonna** statt *going to*. Dies ist vor allem im amerikanischen Englisch der Fall.«<sup>17</sup> Eins der drei angegebenen Beispiele, ergänzt um seine Vollform, ist folgendes:

- (4) a. What are you **gonna** do?  
b. What are you **going to** do?

Hier beschreibt die Schülergrammatik ein Variationsmuster, das für das Hörverstehen der Lernenden tatsächlich eminent wichtig ist; sie werden allerdings nicht dazu aufgefordert, die verkürzte Form selbst anzuwenden. Wenn auch die »Basisgrammatik« das amerikanische Englisch als Ort dieser Variation nennt, schauen wir uns hier britische Daten aus einem Korpus informeller Konversation an.

Exemplarisch sei an dieser Stelle erläutert, wie eine solche Datenanalyse durchgeführt werden kann. Die Universität Lancaster unterhält ein Korpusportal, in dem das *British National Corpus (BNC)* öffentlich zugänglich ist (<http://bncweb.lancs.ac.uk>). Nach einem kostenfreien, nicht auf bestimmte Nutzergruppen beschränkten Login<sup>18</sup> steht Interessierten ein Suchformular zur Verfügung, mit dessen Hilfe das gesamte Korpus durchsucht werden kann. Außerdem sind weitere Funktionen angelegt, die sich Informationen über Vorkommenshäufigkeiten von Wörtern im Korpus zunutze machen (Kollokationen, Wortlisten, Schlüsselwörter etc.). Das *BNC*, das in den 1990er Jahren kompiliert wurde, ist ein Megakorpus, das in Bezug auf seine Größe durchaus mit neuesten Korpora mithalten kann, das zudem – anders als viele neuere Korpora – ein ausgewogenes Design (s. u.) aufweist und mit gut 6 Millionen Wörtern sorgfältig transkribierter informeller Konversation und weiteren gut 4 Millionen Wörtern formeller Rede u. a. in öffentlichen, institutionellen, beruflichen, schulischen Kontexten einen beachtlichen Anteil gesprochener Sprache beinhaltet. Für einen Großteil der aufgenommenen Sprecherinnen und Sprecher in den beiden gesprochenen Korpuskomponenten sind ihre sozioökonomische Klasse, ihre regionale Herkunft,

<sup>17</sup> »Green Line Basisgrammatik« (2013, G 56, 132).

<sup>18</sup> Login: <http://bncweb.lancs.ac.uk/bncwebSignup/user/login.php>.

ihr Alter und ihr Ausbildungsniveau dokumentiert, auf deren Repräsentativität für den Durchschnitt der britischen Bevölkerung bei der Korpuszusammenstellung geachtet wurde.

|                               |                                  |       |
|-------------------------------|----------------------------------|-------|
| <b>I. Gesprochener Teil</b>   | informelle Konversation          | 6,1%  |
|                               | formelle Rede                    | 4,2%  |
| <b>II. Geschriebener Teil</b> | fiktionale Prosa                 | 19,7% |
|                               | Naturwissenschaften              | 3,8%  |
|                               | Angewandte Wissenschaften        | 7,4%  |
|                               | Gesellschaftswissenschaften      | 13,3% |
|                               | Weltpolitik                      | 16,6% |
|                               | Handel und Finanzen              | 7,1%  |
|                               | Geisteswissenschaften und Künste | 7,3%  |
|                               | Theologie und Philosophie        | 3,1%  |
|                               | Freizeit und Hobby               | 10,0% |
|                               | Andere                           | 1,4%  |

Tabelle 1: Struktur des British National Corpus;

Quelle: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/docs/URG/BNCdes.html> [16.03.2019]

Führt man in unserem Beispiel eine »Standard Query« durch und gibt in das Suchfeld »gon na« ein (dies muss – entsprechend der Vollform *going to* – als zwei getrennte Wörter eingegeben werden), erhält man insgesamt 12.435 Treffer im gesamten BNC.<sup>19</sup> Betätigt man daraufhin die Funktion »Distribution«, erhält man zunächst einen Überblick über die Verteilung der Form auf die verschiedenen Texttypen in Tabelle 1 und stellt fest, dass 8.059 dieser Treffer im informellen Konversationsteil des Korpus vorkommen; weitere 3.856 in der formellen Rede. Für die geschriebenen Textsorten bleiben dementsprechend wenige Treffer übrig. Dies ist schon ein deutlicher Hinweis auf die Registerabhängigkeit des Gebrauchs von *gonna*. Will man nun die Häufigkeit von *gonna* nach sozialen Klassen gegliedert ermitteln, genügt es, im zentralen Drop-down-Menü »General information« durch »Speaker: Social Class« zu ersetzen,<sup>20</sup> und man bekommt u. a. folgende Informationen:

<sup>19</sup> Alternativ kann schon vor Beginn die Suche anstelle einer »Standard Query« auf spezifische Korpuskomponenten (»Restricted Range of Spoken Texts« oder »Restricted Range of Written Texts«) eingeschränkt werden.

<sup>20</sup> Ebenso wäre hier ein Ersetzen durch die Sprechermerkmale »Age«, »Sex«, »Education«, »First Language« oder »Dialect/Accent« möglich. Weiterhin können je zwei dieser Parameter in Kreuztabellen (»crosstabs«) miteinander kombiniert werden.

| Soziale Klasse | Trefferzahl | Häufigkeit pro Million Wörter | Beschreibung der sozialen Klasse                         |
|----------------|-------------|-------------------------------|----------------------------------------------------------|
| AB             | 1.201       | 1.469,64                      | top or middle management, administrative or professional |
| C1             | 1.637       | 2.092,72                      | junior management, supervisory or clerical               |
| C2             | 1.603       | 2.226,75                      | skilled manual                                           |
| DE             | 803         | 1.778,58                      | semi-skilled or unskilled                                |

Tabelle 2: Häufigkeit von *gonna* im BNC nach sozialer Klasse der Sprecherin/des Sprechers. Quelle: Daten: <http://bncweb.lancs.ac.uk> [16.03.2019]; Beschreibung: Burnard (1995, 68)

Während die bloße Zahl der Treffer für sich allein genommen noch keine Rückschlüsse erlaubt, lässt sich an der normalisierten Häufigkeit (die einer Umrechnung der Trefferzahl auf eine angenommene Korpusgröße von einer Million Wörter für jede soziale Klasse entspricht) schon ablesen, dass Personen aus den obersten Berufsgruppen relativ gesehen am seltensten die Form *gonna* verwenden. Jedoch folgen ihnen unmittelbar die Gruppen mit dem niedrigsten Bildungsgrad. In einem Fall wie diesem, in dem zwei Optionen (*gonna* und *going to*) miteinander konkurrieren, ist eine prozentuale Gegenüberstellung der Anteile beider Varianten unter Umständen aufschlussreicher als normalisierte Häufigkeiten. Dazu bietet sich eine weitere Korpusabfrage mit dem Suchausdruck »going to« an, die 32.845 Treffer ergibt, also fast dreimal so viele wie die Suche nach »gon na«. Jedoch fällt beim Blick auf die ersten Beispiele auf, dass die Suche nicht so präzise nur die futurischen Verwendungen erfasst, wie dies wünschenswert wäre.

- (5) a. Over the next decade a global approach is **going to** be essential. (BNC A00 244)
- b. The thing is, she was arrested for ten years for **going to** North Korea without government permission. (BNC A03 1037)

Gleich beim zweiten Beispiel (5b) haben wir es nicht mit einer finiten Verbform, sondern mit einem Gerundium zu tun. Außerdem folgt dem Suchausdruck hier eine Ortsangabe statt des erwarteten Infinitivs. Eine wichtige Lektion aus diesem Fund ist also, dass den unberei-

nigten Zahlen, die das Korpus liefert, nicht ohne näheres Hinsehen Glauben geschenkt werden sollte. Um beide genannten Probleme auszuschalten, bietet sich die Zuhilfenahme einer zusätzlichen Annotationsebene des Korpus an, die beim Mouseover über dem ersten Beispiel (5a) sichtbar wird:

- (5) c. Over\_PRP the\_AT0 next\_ORD decade\_NN1 a\_AT0 global\_AJ0 approach\_NN1 is\_VBZ going\_VVG to\_TO0 be\_VBI essential\_AJ0.\_PUN

Jedes Wort ist mit einem sog. *part-of-speech tag* versehen, der die Wortart des jeweiligen Elements identifiziert und nach dem auch explizit gesucht werden kann. Bessere Ergebnisse liefert also eine Korpusuche nach »\*\_VB? \* going to \*\_V?I«, die an erster Stelle eine beliebige Form des Verbs *be* (\*\_VB?), optional gefolgt von einem weiteren Wort, gefolgt von *going to*, gefolgt von einem beliebigen Verb im Infinitiv findet. Das weitere Wort kann eine Verneinung (*n't, not, never*), ein anderes Adverb (*ever, really, only*) oder auch ein invertiertes Subjekt (z. B. *was Pat going to say*) sein. Dadurch reduziert sich die Trefferzahl auf 25.645, von denen eine Zufallsstichprobe von 100 Stück (die sich mithilfe der Funktion »Thin« ziehen lässt) ausschließlich passende Beispiele enthält. Um möglichst vergleichbare Ergebnisse auch für *gonna* zu erreichen, empfiehlt sich nun die parallele Suche »\*\_VB? \* gon na \*\_V?I«, die 10.205 Treffer erbringt. Auf diese Art lassen sich Ergebnislisten (in der Fachsprache »Konkordanzen«) mit möglichst hoher Präzision (*precision*) und möglichst vollständigem Ertrag an relevanten Beispielen (*recall*) erzielen.

Als weiterer Schritt der Analyse wird nun wie oben die Verteilung von *going to* auf die verschiedenen sozialen Klassen heruntergebrochen. Die so erhaltenen Zahlen können nun als Prozentsätze der Gesamtheit von *going to*-Futur und *gonna*-Futur tabellarisch und/oder grafisch dargestellt werden, wobei die zugrundeliegenden absoluten Zahlen zu berücksichtigen sind: Prozentsätze, die auf einer zu kleinen Grundgesamtheit von Beispielen fußen, sind wenig aussagekräftig, da sie starken Zufallsschwankungen unterliegen.

Eine ganz ähnliche Analyse wie die soeben beschriebene hat Berglund<sup>21</sup> auf Grundlage desselben Korpus durchgeführt, wobei sie informelle Konversation und formelle Rede getrennt untersucht. Die absoluten und relativen Ergebnisse für den informellen Korpusteil gibt Abbildung 3 wieder.

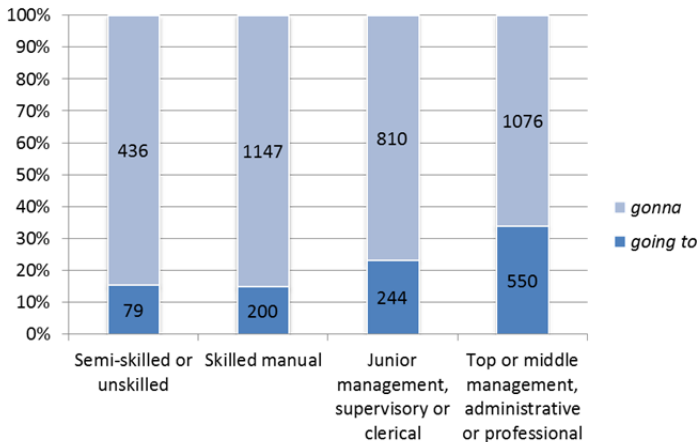


Abb. 3: Die Verteilung von *going to* und *gonna* im BNC nach sozialer Klassenzugehörigkeit der Sprecherinnen und Sprecher (gesprochener Teil: informelle Konversation). Quelle: Berglund (2000, 40)<sup>22</sup>

Aufgrund dieser Daten lässt sich festhalten, dass nicht nur unter amerikanischen Sprecherinnen und Sprechern, sondern auch unter britischen die verkürzte Form *gonna* der Langform *going to* jedenfalls in der informellen Sprachverwendung aller sozialer Klassen den Rang abgelaufen hat. Außerdem – und damit sind wir zurück beim Thema dieses Abschnittes – lassen sich spürbare Unterschiede in der Häufigkeit der Verkürzung durch mehr oder weniger ungelernte Arbeitskräfte und die angesehenen Berufssparten nachweisen. So haben wir ein Indiz dafür, dass die Angaben der »Green Line Basisgrammatik«, nach denen *gonna* »manchmal« und »vor allem im amerikanischen Englisch« in der gesprochenen Umgangssprache vorkomme, revisionsbedürftig sind, denn

<sup>21</sup> Vgl. Berglund (2000).

<sup>22</sup> Die Datenbeschriftungen geben die exakten Zahlen für jede Kategorie von Korpusbelegen an.

selbst bei den sozioökonomisch am besten gestellten Gruppen, die als sprachliches Modell für den Unterricht gelten dürfen, ist die Form mittlerweile in der Mehrheit.

## 2.2 Altersabhängige Variation

Der soeben festgestellte Revisionsbedarf gewinnt noch an Nachdruck, wenn wir uns nun anhand derselben Variablen Differenzen zwischen jüngeren und älteren Sprechergruppen ansehen. Dies lässt sich im *BNC* dank der Einteilung der Sprecherinnen und Sprecher in Altersgruppen ebenso leicht bewerkstelligen. Wiederum bieten sich hier die Daten aus Berglund<sup>23</sup> an, wobei Abbildung 4 sich – wie schon Abbildung 3 oben – auf die informelle Konversation beschränkt.

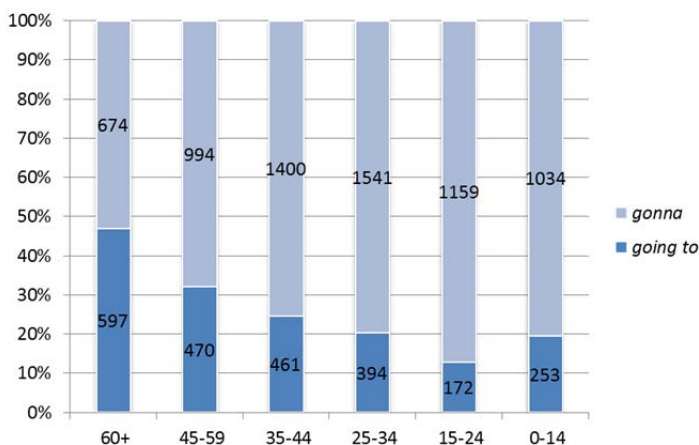


Abb. 4: Die Verteilung von *going to* und *gonna* im *BNC* nach Altersgruppen der Sprecherinnen und Sprecher (gesprochener Teil: informelle Konversation). Quelle: Berglund (2000, 40)

Bei älteren Sprecherinnen und Sprechern findet man noch die Vollform *going to* in fast der Hälfte der Fälle. Mit abnehmendem Alter steigt jedoch der Anteil der Kontraktion *gonna* auf Kosten von *going to* deutlich an und erreicht bei den 15- bis 24-Jährigen mit 87 % sein Maximum. Wenn Schülerinnen und Schülern an deutschen Schulen also die Sprache ihrer britischen Altersgenossen als sprachliches Modell vermittelt

<sup>23</sup> Berglund (2000). Eine ähnliche Analyse enthält auch Krug (2000, 174–175).

werden soll, wäre die Verwendung von *gonna* zur Futurmarkierung also nicht nur passiv zu kennen, sondern auch aktiv zu verwenden. (In noch höherem Maße trifft dies auf das amerikanische Englisch als Zielvarietät zu.) Dabei stellt sich die Frage, wie umgangssprachlich das gesprochene Englisch sein sollte, das für Lernende als angemessen gelten kann. Hier ist sicherlich eine differenzierte Betrachtung notwendig, die eine Kenntnis der empirischen Fakten voraussetzt.

Die altersabhängige Verteilung von *going to* und *gonna* lässt auch auf einen Sprachwandel schließen, der sich als *change in apparent time*, d. h. als gerichtete Verteilung über verschiedene aufeinanderfolgende Altersklassen, darstellen lässt: *Gonna* verdrängt *going to* in der gesprochenen Sprache. Dies ist allerdings noch nicht alles, was das BNC zum Wandel in der Futurmarkierung hergibt. Neben den besprochenen Varianten existiert zudem das *will*-Futur (4c), das sich mit den oben schon angeführten Beispielen (4a) und (4b) vergleichen lässt.

- (4) a. What are you **gonna** do?
- b. What are you **going to** do?
- c. What **will** you do?

In der »Green Line Basisgrammatik«<sup>24</sup> wird unter dem Thema »Gegenüberstellung des Futurs mit *will* und *going to*« die folgende Regel vermittelt: »Ob du das Futur mit *going to* [...] oder *will* [...] verwenden musst, hängt davon ab, was genau du ausdrücken möchtest.« Darunter werden für das *going to*-Futur die Merkmale »(feststehende[r]) **Plan**«, »**Absicht für die (nahe) Zukunft**« und »**in der Gegenwart schon deutliche Anzeichen dafür [...], wie die Zukunft werden wird**« aufgelistet; für das *will*-Futur dagegen »**Vorhersage über die Zukunft**« und »**spontane Entscheidung**« (Fettdruck im Original). Ähnliches findet sich im Grammatikteil des Schülerbandes »Green Line 2« für die Jahrgangsstufe 6.<sup>25</sup> Diese Darstellung suggeriert, dass die beiden Futurvarianten nicht gegeneinander austauschbar sind, und Lernende verlangen zweifellos nach einer Regel, nachdem ihnen in dichter Abfolge zwei Ausdrucksmöglichkeiten bekannt gemacht werden, die beide futurische Bedeutung tragen. Jedoch nimmt der Schülerband »Green Line 5« (Jahrgangsstufe 9) diese

<sup>24</sup> »Green Line Basisgrammatik« (2013, G58, 136).

<sup>25</sup> »Green Line 2« (2018, G16, 190).

scheinbar klaren Aussagen teilweise wieder zurück (»Muttersprachler verwenden die verschiedenen Möglichkeiten, Zukünftiges auszudrücken, nicht immer nach diesen strengen Regeln. Diese helfen jedoch dabei, Fehler zu vermeiden«),<sup>26</sup> und auch wissenschaftliche Grammatiken des Englischen kommen zu dem Schluss, dass »[w]hile it is valuable to note differences of meaning between different future constructions, these differences should not be exaggerated. There are occasions where the choice [...] has a scarcely perceptible effect on meaning.«<sup>27</sup> In seiner linguistisch fundierten Auseinandersetzung mit der Vermittlung von Englisch als Fremdsprache bringt Endley dies folgendermaßen auf den Punkt: »Unfortunately, however, many learners of English have been taught to consider this a grammatical rule. It is not.«<sup>28</sup>

In einer Zulassungsarbeit zum Ersten Staatsexamen am Lehrstuhl für Englische Sprachwissenschaft der Universität Bamberg wurde das Erklärungspotenzial von Schulgrammatikregeln für den Gebrauch von *will*- und *going to*-Futur im gesprochenen Teil des *BNC* und seinem amerikanischen Gegenstück, dem *Corpus of Contemporary American English (COCA)*, untersucht, kritisch beleuchtet und abschließend für überraschend gering befunden.<sup>29</sup> Einen weiteren Hinweis auf die Austauschbarkeit der beiden Optionen in einigen Kontexten liefert eine bloße Gegenüberstellung ihrer Gebrauchshäufigkeiten *in apparent time*. Wenn man davon ausgeht, dass jüngere und ältere Sprechergenerationen statistisch in etwa konstant häufig Pläne, Absichten und sich ankündigende Ereignisse wie auch Vorhersagen und spontane Entscheidungen formulieren, müssten die Anteile von *will* und *going to* ebenfalls konstant bleiben. Eine Zusammenschau der Daten von Berglund<sup>30</sup> mit den Trefferzahlen für *will* und *'ll* im Konversationsteil des *BNC* legt jedoch nahe, dass das *will*-Futur mit dem *going to/gonna*-Futur konkurriert und dabei an Boden verliert (siehe Abbildung 5).

---

<sup>26</sup> »Green Line 5« (2007, G8, 116).

<sup>27</sup> Quirk et al. (1985, 218); vgl. auch Declerck (2006, 107).

<sup>28</sup> Endley (2010, 287).

<sup>29</sup> Würflein (2018).

<sup>30</sup> Berglund (2000).

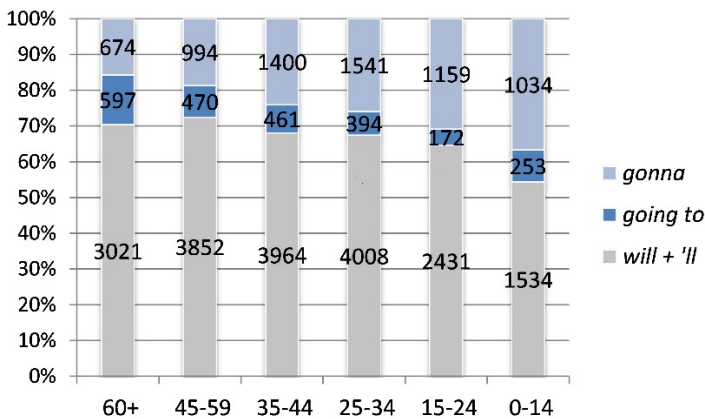


Abb. 5: Die Verteilung von *will*/*'ll*, *going to* und *gonna* im BNC nach Altersgruppen der Sprecherinnen und Sprecher (gesprochener Teil: informelle Konversation). Quelle: Berglund (2000, 40), ergänzt durch eigene Daten für *will*/*'ll* + Infinitiv

Jenseits unterschiedlicher Bedeutungsnuancen deutet sich hier ein Sprachwandel an, der sich auch in normalisierten Häufigkeiten pro Million Wörter nachweisen lässt und neben *will* (und *shall*) mehrere der traditionellen englischen Modalverben betrifft.<sup>31</sup>

### 2.3 Registerabhängige Variation

Auch beim nachfolgend beschriebenen Variationsmuster ist Sprachwandel mit im Spiel, der ohne die Vorbedingung der Variation kaum denkbar wäre; jedoch soll das Hauptaugenmerk hier auf sprachliche Register gelegt werden. Register im linguistischen Sinne sind die verschiedenen Subsysteme der Sprache, die eine kompetente Sprecherin bzw. ein kompetenter Sprecher zur Verfügung hat und in Abhängigkeit von der außersprachlichen Situation wählt. In einem Bewerbungsgespräch würde beispielsweise ein anderes Register verwendet als in einem daran anschließenden Telefonat mit einer Freundin. Schreibt man eine Erzählung, dann wählt man andere sprachliche Mittel als in einem Beschwerdebrief. Register unterscheiden sich nicht nur in der Wortwahl, sondern auch in der Wahl grammatischer Strukturen.

<sup>31</sup> Vgl. Leech et al. (2009, 71–79).

Zunächst konzentrieren wir uns auf die Position von Präpositionen in Sätzen (wie z. B. Fragesätzen und Relativsätzen), deren Satzstellung von der eines normalen Aussagesatzes abweicht. Bei der Einführung des Grammatikthemas »Relativsätze« vermittelt die »Green Line Basisgrammatik« unter der Überschrift »Die Relativpronomen als Objekt von notwendigen Relativsätzen; *contact clauses*« folgende Regel: »Im Gegensatz zum Deutschen stehen die Präpositionen im Englischen in notwendigen Relativsätzen bzw. *contact clauses* **hinter dem Verb.**«<sup>32</sup> Eines der angeführten Beispiele ist hier als (6a) wiedergegeben:

- (6) a. Scriptwriters create the worlds **(which)** film characters **live in**.  
 b. Scriptwriters create the worlds **in which** film characters **live**.

Dabei fällt auf, dass eine weitere Variante in der »Basisgrammatik« völlig fehlt, die in dem von mir hinzugefügten Beispiel (6b) illustriert ist. Was auch immer der Grund für diese Auslassung ist, mangelnde Häufigkeit dieser Konstruktion kann es nicht sein. Hoffmann beleuchtet die Verteilung der Alternativen in der britischen Komponente des *ICE* (*International Corpus of English*), einem eine Million Wörter umfassenden, nach anspruchsvollen Standards kompilierten Korpus des britischen Gegenwartsg Englisch.<sup>33</sup>

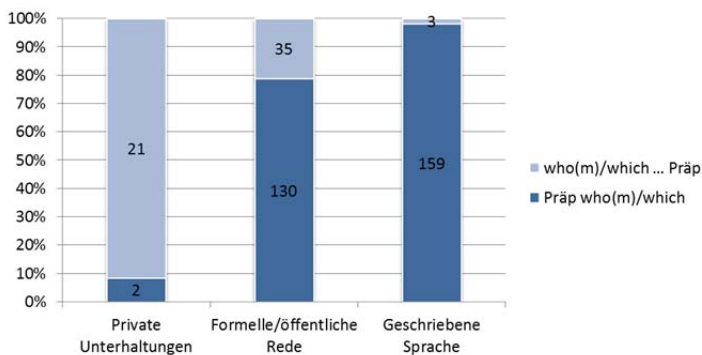


Abb. 6: Die Verteilung von voran- und nachgestellten Präpositionen in (notwendigen und nicht notwendigen) Relativsätzen nach Situation der Sprachverwendung. Quelle: Hoffmann (2005, 281); ICE GB unter Ausschluss privater Korrespondenz

<sup>32</sup> »Green Line Basisgrammatik« (2013, G108, 231; siehe auch G109, 233).

<sup>33</sup> Hoffmann (2005).

Hoffmanns Daten zeigen, dass die Stellung von Präpositionen vor *who(m)/which* (291 Belege) in der Summe häufiger eintritt als ihre Stellung am Ende des Relativsatzes (59 Belege). Deutlich wird auch, dass die Regel der »Basisgrammatik« Lernende gut für die Teilnahme an informellen Unterhaltungen ausrüstet, dass ihnen aber die in formeller Rede dominierende und in der Schriftsprache fast ausnahmslose Konstruktionsvariante unbekannt bliebe. Die Konsequenzen dieser einseitigen Darstellung betreffen wohl weniger das Textverständnis (schließlich verlangt die deutsche Standardsprache ebenfalls die Voranstellung der Präposition) denn die Fähigkeit, sich in förmlicheren Situationen adäquat auszudrücken. Den Konjunktiv verwende ich hier, da die Voranstellung von Präpositionen im Schülerband »Green Line 2« sowie auch in der »Oberstufengrammatik« besprochen und hier als Option für die Schriftsprache charakterisiert wird.<sup>34</sup> Die stark verkürzte Darstellung in der »Basisgrammatik« verwundert jedoch sehr und entspricht für sich genommen nicht der sprachlichen Wirklichkeit. Der deutliche Kontrast zwischen (geschriebener und gesprochener) formeller und informeller Sprache kann als augenfälliges Beispiel dafür gelten, dass die Bewusstmachung von registerabhängiger Variation im schulischen Fremdsprachenunterricht von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist, denn ohne diese wird Lernenden nur eine eingeschränkte Sicht auf die Realität vermittelt.

Ein weiteres interessantes Beispiel für sprachliche Variation stellt die Verwendung von Sammelbegriffen im Englischen dar, hier anhand von Beispiel (7) illustriert.

- (7) a. Maria's **family is** at home.  
 b. Maria's **family are** at home.

Die »Basisgrammatik« weist durchaus auf diese Alternativen in der Auffassung des Nomens als Singular oder Plural hin und erläutert Tendenzen ihrer Verwendung:

»Wenn du betonen möchtest, dass die **Gruppe als Ganzes** (*class, crowd, family, team*) gesehen wird, verwendest du wie auch im Deutschen die **Singularform des Verbs und der Pronomen**. [...] Wenn du betonen möchtest, dass es um die **einzelnen Mitglieder der Gruppe** (*class, crowd, family, team*) geht, verwendest du die **Plu-**

<sup>34</sup> Vgl. »Green Line 2« (2018, G6, 178) und »Green Line Oberstufengrammatik« (2012, G52, 82).

**ralform des Verbs und der Pronomen bzw. Begleiter.** Diese Betrachtungsweise wird im Englischen sehr häufig gebraucht.«<sup>35</sup>

Die Quantifizierung der letztgenannten Betrachtungsweise durch »sehr häufig« könnte so verstanden werden, als sei die Verwendung von Pluralkongruenz bei Sammelbegriffen mehrheitlich der Fall. Für eine quantitative Analyse greifen wir auf die Ergebnisse von Levin zurück, die auf zwei Korpora des gesprochenen britischen und amerikanischen Englisch (dem *BNC* und dem *Longman Spoken American Corpus, LSAC*) und je einem Jahrgang der britischen Tageszeitung *The Independent* (1995) und der amerikanischen *New York Times* (1995) basieren.<sup>36</sup> Für einen ersten Überblick fasst Abbildung 7 beide Varietäten zusammen, unterscheidet aber zwischen gesprochener und geschriebener Sprache.

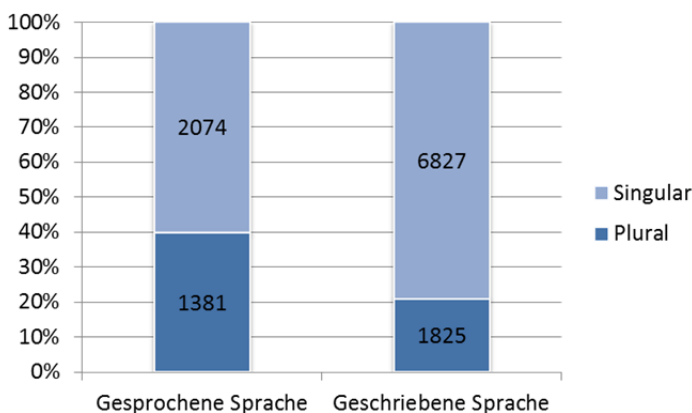


Abb. 7: Die Verteilung von Singular- und Pluralkongruenz mit Sammelbegriffen im britischen und amerikanischen Englisch nach Medium. Quelle: Levin (2001, 70–78); *BNC*, *LSAC*, *The Independent*, *The New York Times*

Hier zeigt sich in der gesprochenen Sprache ein sehr gemischtes Bild, wobei die Singularkongruenz doch häufiger als die Pluralkongruenz vorkommt. Dagegen dominiert in der geschriebenen Sprache die Singularverwendung deutlich. Levin erklärt dies so, dass neben der semantischen Nuance (Fokus auf die Gruppe als Ganzes bzw. als Summe ihrer Individuen) der Förmlichkeitsgrad der Sprache eine Rolle spielt: Die

<sup>35</sup> »Green Line Basisgrammatik« (2013, G2, 14); Fettdruck im Original.

<sup>36</sup> Levin (2001).

Pluralkongruenz wird von kompetenten Sprecherinnen und Sprechern als informeller aufgefasst, während die Singularkongruenz als grammatisch »korrekter« gilt, da sie der unmarkierten Singularform des Substantivs grammatisch entspricht.<sup>37</sup> Jedoch ist die in Abbildung 7 dargestellte Datenlage in dieser Form wohl nicht geeignet, eindeutige Empfehlungen für den Englischunterricht zu formulieren. Dazu ist ein genauerer Blick auf die Daten notwendig, den Levin bietet.

## 2.4 Regionale Variation

Der Kontrast zwischen der Lehrbuchdarstellung (die Pluralkongruenz werde »sehr häufig gebraucht«) und der quantifizierbaren sprachlichen Realität wird noch eklatanter, sobald man das amerikanische Englisch separat in den Blick nimmt, denn die Numeruskongruenz bei Sammelbegriffen liefert gleichzeitig ein Beispiel für ausgeprägte regionale Variation. Betrachten wir hier den Gebrauch in Zeitungstexten.

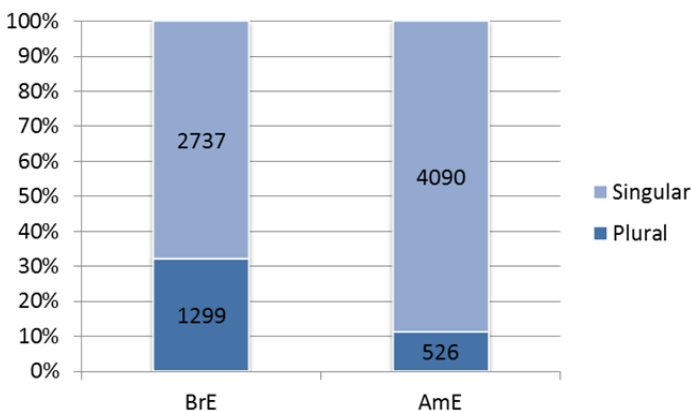


Abb. 8: Die Verteilung von Singular- und Pluralkongruenz mit Sammelbegriffen im geschriebenen britischen und amerikanischen Englisch. Quelle: Levin (2001, 63); *The Independent*, *The New York Times*

Im britischen *Independent* liegt die Quote der Pluralverwendung noch bei circa einem Drittel der Fälle; in der amerikanischen *New York Times* dagegen nur bei gut 10 %. Angesichts dieses relativ geringen Anteils

<sup>37</sup> Levin (2001, 84).

stellt sich die Frage, ob Pluralkongruenz in einer didaktisch simplifizierenden Darstellung nicht zumindest für das amerikanische Englisch als Zielvarietät und hier jedenfalls für den schriftsprachlichen Gebrauch ausgeschlossen werden sollte. Jedoch wäre auch dies wieder eine (zu?) starke Verkürzung, denn eine weiter verfeinerte Differenzierung der Kongruenztypen zeichnet ein noch detailschärferes Bild.

- (8) a. Maria's **family is/are** at home. I've seen **it**.  
 b. Maria's **family is/are** at home. I've seen **them**.

Beispiel (8) erweitert den Kontext von Beispiel (7) und veranschaulicht den Unterschied zwischen verbaler und pronominaler Kongruenz. Bei einem Verb, das als Prädikat zu einem Sammelbegriff fungiert, führt die syntaktische Nähe beider zu einer relativ stabilen Singularkongruenz (obgleich hier auch Pluralkongruenz möglich ist). Dagegen sind Personalpronomen häufig weiter von ihrem Bezugsbegriff entfernt, oft sogar durch eine Satzgrenze von ihm getrennt. Dieser Distanz ist es wohl geschuldet, dass die grammatische Kongruenz zugunsten einer semantischen (immerhin handelt es sich um mehrere Personen) an Einfluss verliert. In Beispiel (8a) ist die Verwendung von *it* mit Referenz auf *family* wohl sogar hart an der Grenze zur Inakzeptabilität, da eine Familie, die der Sprecherin oder dem Sprecher bekannt ist, einen hohen Grad von Individualisiertheit besitzt. Der Effekt zeigt sich deutlich in Abbildung 9.

In beiden Varietäten stehen Verben meist im Singular, aber spätestens bei der Wiederaufnahme eines Sammelbegriffs durch ein Pronomen dominiert im britischen Englisch der Plural. Im Amerikanischen zeigt sich eine ähnliche Differenz, wenn auch insgesamt auf einem geringeren Prozentniveau. Dieser Gegensatz zwischen dem Kongruenzverhalten verschiedener grammatischer Kategorien deutet schon an, dass hier übergreifende Faktoren im Spiel sind, die nicht von der regionalen Varietät einer Sprache abhängen. Er kann nun auch zu einer Präzisierung der zu vermittelnden Grammatikregel herangezogen werden. Ausgehend von Korpusfrequenzen wäre es sinnvoll, im Falle des britischen Englisch als Zielvarietät die Variation einzuführen; im Falle des amerikanischen Englisch als Zielvarietät wäre aber deutlich zu machen, dass Pluralkongruenz fast ausschließlich für Personalpronomen in größerem Abstand vom Substantiv in Frage kommt. Im besten Fall, z. B.

bei fortgeschrittenen und besonders interessierten Gruppen oder im Rahmen von sprachlich orientierten Projekten, kann außerdem verdeutlicht werden, wie sich die Varietäten in ihren Präferenzen unterscheiden, bei gleicher Empfindlichkeit für semantische Unterschiede und syntaktische Distanz.

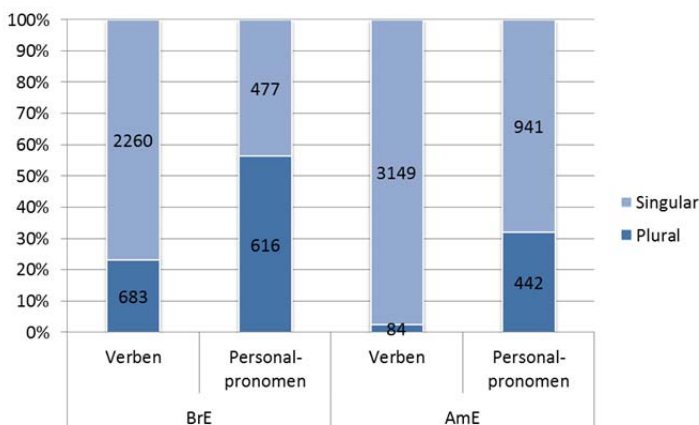


Abb. 9: Die Verteilung von Singular- und Pluralkongruenz mit Sammelbegriffen im geschriebenen britischen und amerikanischen Englisch nach kongruierendem Element. Quelle: Levin (2001, 63); *The Independent*, *The New York Times*

Am Ende dieses Abschnittes komme ich noch einmal zurück zu unserem Ausgangsbeispiel von der Wahl zwischen Gerundium und Infinitiv nach dem Verb *start*. Die »Green Line Basisgrammatik« kommentiert die Variation, die mit den zwei alternativen Bildbeschreibungen vom Cricketspiel im Regen illustriert wurde, mit den Worten: »Bei den Verben *begin*, *continue* und *start* kannst du den Infinitiv oder das Gerundium verwenden. Es macht keinen Unterschied, ob du sagst: *It started to rain.* oder *It started raining.*«<sup>38</sup> Auch hier gibt es einen Unterschied zwischen dem britischen und amerikanischen Englisch, den Mair auf der Grundlage des *Brown*-Korpusquartetts beschreibt.<sup>39</sup> Hierbei handelt es sich um Korpora der ersten Generation, die parallel aufgebaut sind und

<sup>38</sup> »Green Line Basisgrammatik« (2013, G93, 200).

<sup>39</sup> Mair (2006).

aus britischen und amerikanischen Veröffentlichungen der Jahre 1961 und 1991/92 zusammengestellt sind.

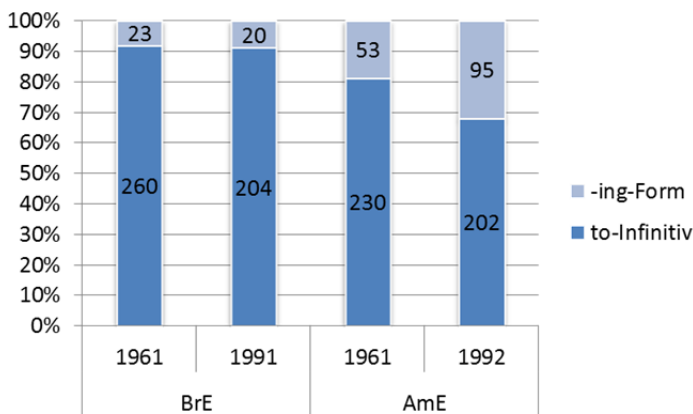


Abb. 10: Die Verteilung von Gerundien und Infinitiven nach *start* im geschriebenen britischen und amerikanischen Englisch der frühen 1960er und 1990er Jahre. Quelle: Mair (2006, 128); LOB, FLOB, Brown, Frown

Die in Abbildung 10 dargestellten Zahlen zeigen, dass nach *start* im britischen Schriftstandard von 1991 in mehr als 90 % der Fälle der *to*-Infinitiv verwendet wird, während im amerikanischen Standard quasi zeitgleich die Quote unter 70 % liegt. Wenn wir nach dem Ursprung dieses Unterschieds forschen, zeigt sich beim Vergleich von Daten aus den frühen 60er Jahren mit den frühen 90er Jahren im britischen Englisch relative Konstanz. Im amerikanischen Englisch dagegen beobachten wir den Beginn eines Wandels in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, der übrigens im 21. Jahrhundert auch im Britischen weiter an Fahrt gewinnt. Die Frage, welche Vermittlung dieser Variation bei *start* sich angesichts dieser Datenlage empfiehlt, möchte ich vorläufig offenlassen und kehre in Abschnitt 3.1 und 3.2 zu ihr zurück.

### 3 Was wir über Sprache (noch) vermitteln sollten

Wenn auch in Abschnitten 2.1 bis 2.4 gezeigt wurde, dass die Wahl von grammatischen Varianten vieles über die sozioökonomische Klassenzugehörigkeit, das Alter, die Herkunft von Sprecherinnen und Sprechern

sowie über ihre Einschätzung der Förmlichkeit der Situation aussagt, so ist das Potenzial der Korpuslinguistik zur Analyse von Variation noch nicht ausgeschöpft. Bereits gesehen haben wir, dass semantische Nuancen und syntaktische Distanzen im britischen und amerikanischen Englisch parallele Effekte auf die Numeruskongruenz bei Sammelbegriffen haben. Weitere Verteilungsmuster lassen sich mithilfe individueller Profile verschiedener lexikalischer Elemente derselben grammatischen Klasse, als Strategien zur Vermeidung unerwünschter Wiederholungen oder als Auswirkungen rhythmischer Präferenzen erklären, wie in 3.1 bis 3.3 ausgeführt wird.

Hierbei geht es wiederum um Variablen, die aber nicht zwischen verschiedenen Personen unterscheiden, sondern solche, die ein und dieselbe Person in ihrem Repertoire hat. Dass die Verfügbarkeit von Alternativen ein inhärentes Merkmal von Sprache ist, macht folgendes Zitat aus dem schon in der Einleitung zitierten Klassiker deutlich: »[N]ativelike command of heterogeneous structures is not a matter of multidialectalism or ›mere‹ performance, but is part of unilingual linguistic competence.«<sup>40</sup> Wie sich hier andeutet, wurde diese Einsicht in den 1960er Jahren nicht generell geteilt, denn Variation wurde in der zu der Zeit vorherrschenden Generativen Grammatiktheorie darauf zurückgeführt, dass jemand in verschiedenen Dialekten zuhause ist, einfach zufällig variiert oder auch gelegentlich »Fehler« produziert. Die zunehmende Nutzung korpuslinguistischer Methoden machte jedoch klar, dass zur muttersprachlichen Kompetenz auch ein normkonformer, idiomatischer Gebrauch von Varianten gehört. Drei Faktoren, die zu dieser Kompetenz gehören und die auch Lernenden vermittelt werden können, möchte ich kurz skizzieren.

### 3.1 Lexemspezifische Profile

Neben *to start* (dessen Ergebnisse wir schon gesehen haben) gehört auch *to begin* zu den Verben, die verschiedene Arten von Weiterführungen erlauben. Parallel zu den Beispielen in (1) oben sind also auch folgende Varianten möglich:

---

<sup>40</sup> Weinreich, Labov & Herzog (1968, 101).

- (9) a. We were playing cricket on the beach when it began **to rain**.  
 b. We were playing cricket on the beach when it began **rain**ing.

*Begin* und *start*, die in der »Green Line Basisgrammatik« unterschiedslos aufgelistet werden, weisen aber durchaus deutliche Unterschiede in der Häufigkeit von *-ing*-Formen und *to*-Infinitiven auf, sowohl im britischen als auch im amerikanischen Englisch. Die Korpusdaten in Abbildung 11 sind wiederum aus Mair<sup>41</sup> entnommen.

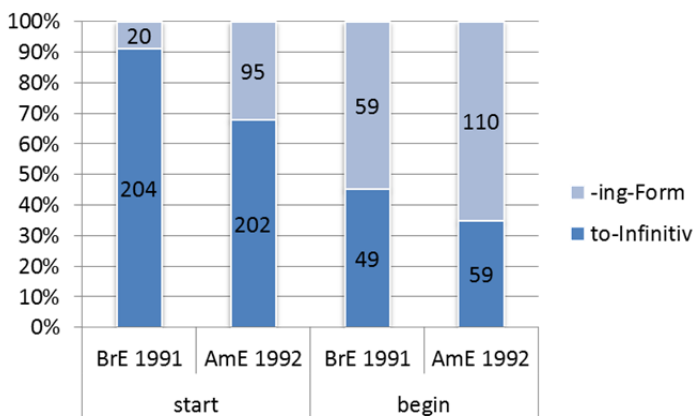


Abb. 11: Die Verteilung von Gerundien und Infinitiven nach *start* und *begin* im geschriebenen britischen und amerikanischen Englisch der frühen 1990er Jahre. Quelle: Mair (2006, 128, 130); LOB, FLOB, Brown, Frown

Wie hier sichtbar wird, verbindet sich *begin* deutlich häufiger als *start* mit einem Gerundium, so dass es hier zweifellos notwendig ist, für Lernende beide Strukturen einzuführen. In diesem Zusammenhang wird auch die Einführung der Variation bei *start* besser nachvollziehbar. Lehrenden sollte allerdings klar sein, dass nicht alle Mitglieder dieser Klasse von Verben sich gleich verhalten und dass die Aussage »Es macht keinen Unterschied [...]«<sup>42</sup> stark vereinfacht. Die regionalen Unterschiede bei Strukturen mit *begin* ähneln wiederum denen, die in Abschnitt 2.4 schon für *start* besprochen wurden. Ein wissenschaftspropädeutisches Schülerprojekt wäre geeignet, diese Ergebnisse zu replizieren oder

<sup>41</sup> Mair (2006).

<sup>42</sup> »Green Line Basisgrammatik« (2013, G93, 200).

zu aktualisieren und Lernende sowohl für lexemspezifische Profile als auch für Unterschiede zwischen den beiden Standardvarietäten zu sensibilisieren.

### 3.2 Vermeidung unmotivierter Wiederholung

Was die empirische Gemengelage angeht, die Abbildung 11 wiedergibt, so lässt sich als Konsequenz für die alltägliche Korrekturpraxis von Lehrkräften jedenfalls folgern, dass wohl weder Gerundien noch Infinitive nach *start* oder *begin* angestrichen oder auch nur unterschlängelt werden sollten. Jedoch lassen sich anhand weiterer authentischer Sprachdaten sehr wohl Konstellationen herausarbeiten, die zumindest eine Unterschlängelung rechtfertigen. Um eine ausreichende Trefferzahl zu bekommen, ziehen wir hier Daten aus einem kompletten Jahrgang der britischen Zeitung *Daily Mail* heran und unterscheiden die Belege nach der Form des übergeordneten Verbs *begin*. Als Beispiele für besondere Konstellationen betrachten wir (10a), in dem *begin* selbst im *to*-Infinitiv vorliegt, und (10b), in dem es in der *-ing*-Form steht.

- (10) a. We played cricket though it was expected **to begin to rain/ raining**.  
 b. We played cricket though it was **beginning to rain/raining**.

Für Fälle wie den ersteren zeigen die Daten in Abbildung 12, dass die Quote von abhängigen *to*-Infinitiven im britischen Englisch zugunsten des alternativen Gerundiums sinkt. Damit kontrastieren Fälle wie der letztere, in dem unter 525 Beispielen kein einziges das Gerundium enthält. Wie erwartet erweisen sich die übrigen Formen des Verbs als variabler. Der Missklang einer doppelten *-ing*-Form wie in (10b) leuchtet wohl Lehrenden wie Lernenden zumindest auf den zweiten Blick ein. Korpusdaten belegen außerdem, dass solche Tendenzen durchaus systematisch sind und einen starken Einfluss auf die Wahl von Varianten haben, der sich nicht als eine bloße stilistische Verfeinerung für Perfektionisten abtun lässt. Ähnliche Variationsphänomene, bei denen klangliche Wiederholungen, die nicht funktional bedingt (also explizit als parallele Strukturen intendiert) sind, vermieden werden, sind in vielen Bereichen der Grammatik nachweisbar und als kognitiv motivierte Verarbeitungsstrategien beschrieben worden.<sup>43</sup> Damit verdient dieses als

<sup>43</sup> Siehe z. B. Rohdenburg (2003).

*horror aequi* bekannte Prinzip, Lernenden aufgezeigt zu werden, um ihnen über grammatisches Basiswissen hinaus das zu vermitteln, was gemeinhin als »Sprachgefühl« bezeichnet wird.

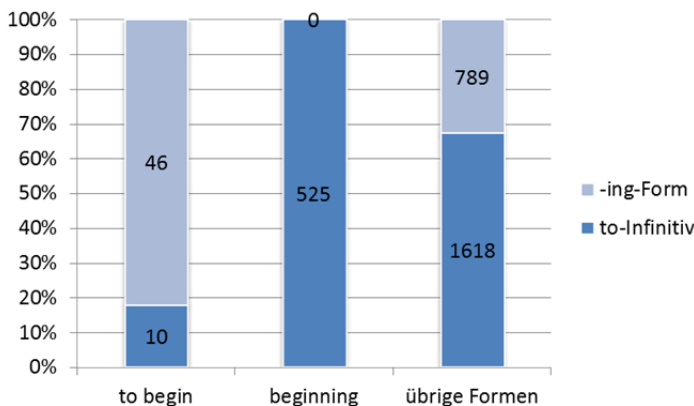


Abb. 12: Die Verteilung von Gerundien und Infinitiven nach Formen von *begin* im geschriebenen britischen Englisch. Quelle: Rohdenburg & Schlüter (2000, 462); *The Daily Mail* und *The Sunday Mail* 1993

### 3.3 Rhythmus

Eine weitere Einflussgröße, die im Englischunterricht keinen Stammplatz hat, aber viel zur Gewinnung eines muttersprachlernahen Sprachgefühls beitragen könnte, ist der Rhythmus. Gemeint ist hier die natürliche Tendenz, die Aufeinanderfolge betonter Silben zu vermeiden, so wie dies in metrischen Versformen konventionalisiert ist.

Gleich mehrere relevante Alternationen konzentrieren sich im Bereich der regelmäßigen und unregelmäßigen Stammformen von Verben. Die »Green Line Oberstufengrammatik« listet in einem Teil ihres Anhangs die unregelmäßigen Verben des Englischen auf. Für das Verb *to light* »anzünden, beleuchten« wird hier sowohl für das *simple past* als auch für das *past participle* eine unregelmäßige Form angegeben: *to light, lit, lit*.<sup>44</sup> Weitere Angaben werden nicht gemacht, während bei anderen Verben durchaus auch Varianten (z. B. *burned/burnt, dreamed/dreamt, got/gotten, quitted/quit, sawed/sawn, speeded/sped, spat/spit, thrived/thriven*)

<sup>44</sup> »Green Line Oberstufengrammatik« (2012, A3, 180–183).

aufgeführt werden. Jedoch begegnen in Korpora neben *lit* nicht selten auch regelmäßige Formen, die in diesem Fall die älteren Varianten darstellen.<sup>45</sup>

(11) a. The room was **lit/lighted**.

b. Pete carried a **lit/lighted** candle.

Tatsächlich findet sich in Fällen wie (11a), in denen das Partizip als Prädikatsnomen verwendet wird, im britischen Englisch nur noch ein zu vernachlässigender Prozentsatz der Form *lighted*, die im Amerikanischen jedoch etwa ein Drittel der Belege ausmacht. In Beispielen wie (11b), wo das Partizip direkt vor einem Substantiv steht, tritt aber im Britischen in über 50 % der Fälle noch die regelmäßige Form auf, die im Amerikanischen klar dominiert. Nebenbei bemerkt zeigt sich hier wiederum ein Varietätenunterschied, insofern als das amerikanische Englisch stärker zu regelmäßigen Verbformen tendiert als das britische. Diese Verteilung ist in Abbildung 13 dargestellt.

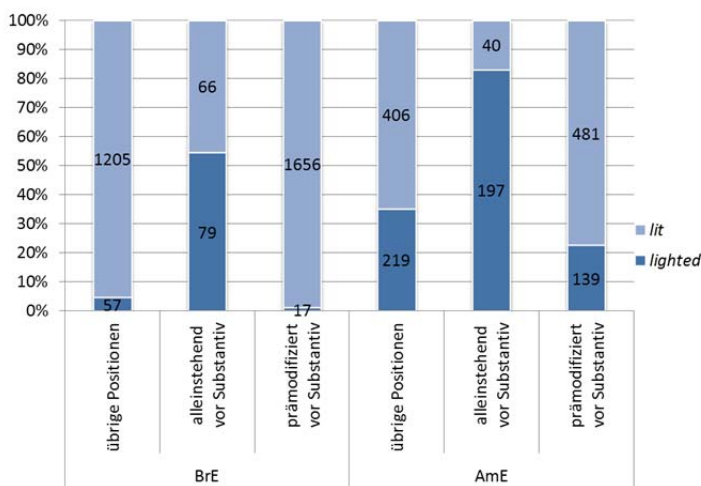


Abb. 13: Die Verteilung der Partizipialformen *lit* und *lighted* im geschriebenen britischen und amerikanischen Englisch. Quelle: Schlüter (2009, 117); Zeitungsarchive der Times (2000), des Guardian (2000), des Daily Telegraph (2000), der Daily Mail, der Washington Post (1992), der Detroit Free Press (1995) und der Los Angeles Times (1995)

<sup>45</sup> Vgl. Schlüter (2005, 105–110).

Grund dafür ist die Tendenz von Sprecherinnen und Sprechern, den Rhythmus zu optimieren. Substantive sind im Englischen typischerweise auf ihrer ersten Silbe betont. Dies gilt für die große Mehrheit der ererbten germanischen Wörter, aber auch für viele romanische Lehnwörter wie *candle* in (11b). Daher würde die Verwendung der einsilbigen Variante *lit* hier zu einer direkten Aufeinanderfolge zweier Betonungen führen. In vielen Fällen ist eine solche Konstellation zwar unvermeidlich (man denke nur an die vielen einsilbigen Adjektive, die ebenfalls oft vor Substantiven auftreten), aber wo sich Alternativen anbieten, verwenden Muttersprachlerinnen und Muttersprachler vorzugsweise die zweisilbige Version, auch wenn diese rückläufig ist. Ähnliches gilt für die Partizipien weiterer Verben (z. B. *drunk/drunken*, *struck/stricken*, *knit/knitted*; vgl. Schlüter 2005: 86–112), von denen keines in der »Green Line Oberstufengrammatik« als variabel aufgeführt wird.

Um den Faktor Rhythmus noch weiter zu stützen, werfen wir einen kurzen Blick auf komplexere Verwendungen, z. B. die mit der Vorsilbe *un-* versehene Form des Partizips, die in Beispiel (11c) dargestellt ist.

(11) c. Pete carried an **unlit/unlighted** candle.

Sobald die einsilbige Form *lit* nicht mehr allein steht, kann der bevorzugte Wechsel von betonten und unbetonten Silben durch Akzentverschiebung gewährleistet werden. Wenn auch die präfigierte Form *unlit* normalerweise ihre Betonung auf dem Stamm bewahrt, kann unter besonderen Bedingungen (so z. B. wenn direkt darauf ein anfangsbetontes Substantiv wie *candle* folgt) der Akzent auf das Präfix springen und auf diese Weise einen alternierenden Rhythmus wahren. Wie die jeweils dritte Säule für jede Varietät in Abbildung 13 zeigt, überwiegt die Form *lit* in dieser Position wiederum gegenüber der Variante *lighted*.

Die didaktische Reduktion der großen Vielfalt unregelmäßiger Verbformen in überschaubaren Listen im Anhang von Schülergrammatiken würde also dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler die gelernten Verbformen überrepräsentieren und muttersprachlicher Input sie möglicherweise zuerst einmal verunsichert. Jedoch könnten bei fortgeschrittenen Lernenden Beispiele wie die oben angegebenen und eine Erarbeitung der Verteilung von Varianten wie in Abbildung 13 durchaus dazu genutzt werden, ihnen einerseits auf der Bewusstseins- und andererseits auf der Bewusstseins- und andererseits auf der Bewusstseins- und andererseits auf der Bewusstseins-

muttersprachlicher Kompetenz zu vermitteln und andererseits ihr Sprachgefühl zu fördern.

Die Relevanz des Einflussfaktors Rhythmus ist in der Verdichtung zwar bekannt, wird aber häufig unterschätzt, wenn es um normale Gebrauchstexte geht. Exemplarisch ist deutlich geworden, dass der Rhythmus eine große Rolle spielt, beispielsweise wenn es um variable Flexionsformen von Verben geht. Erkenntnisse der Korpuslinguistik ermöglichen es, diejenigen Aspekte einer kompetenten Sprachverwendung systematisch zu fassen, bei denen Lehrende sich ansonsten nur auf vage Aussagen wie »das klingt besser«, »Muttersprachler sagen das so« etc. zurückziehen könnten und Lernende bloß mit Schulterzucken und Resignation reagieren könnten, da sie eben keine muttersprachliche Intuition besitzen.

#### 4 Schluss

Was lässt sich nun zusammenfassend aus der Auseinandersetzung mit Variationsphänomenen, die oben unter zwei Blickwinkeln betrachtet wurden, für den Englischunterricht festhalten? Was können zunächst einmal Lehrende und an zweiter Stelle auch Lernende aus der Korpuslinguistik lernen?

Offenkundig haben wir hinsichtlich der ausgewählten grammatischen Regeln zusätzliche, detaillierte Informationen gewonnen, die über die griffigen, didaktisch reduzierten Regelformulierungen des Lehrwerks, aber vielfach auch über die Angaben, die man in Universitätsgrammatiken wie der *Comprehensive Grammar of the English Language*<sup>46</sup> findet, hinausgehen. Solche Informationen können auf der einen Seite den Wissensvorsprung linguistisch ausgebildeter Lehrkräfte begründen, können aber auf der anderen Seite auch zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Hierzu möchte ich an dieser Stelle einige Hinweise geben.

Hinsichtlich der außersprachlichen Faktoren (soziale Klassen, Alter, Situation der Sprachverwendung/Register und regionale Varietät) sind im »LehrplanPLUS« schon einige Grundentscheidungen verbindlich getroffen. So ist im Fachprofil für Englisch an Gymnasien festgelegt:

---

<sup>46</sup> Quirk et al. (1985).

»Der Schwerpunkt des Unterrichts liegt auf Großbritannien als einem wichtigen europäischen Nachbarland und den USA als einer der bedeutendsten und einflussreichsten Nationen weltweit, doch lernen die Schülerinnen und Schüler mit Irland, Kanada, Australien, Neuseeland, einem afrikanischen Land und Indien auch weitere Kulturräume der englischsprachigen Welt exemplarisch kennen. Dementsprechend stehen die britische und die amerikanische Standardsprache zwar im Vordergrund, die Schülerinnen und Schüler begegnen aber auch weiteren wichtigen regionalen und auch sozialen Varietäten des Englischen.«<sup>47</sup>

Dies setzt voraus, dass Lehrpersonen aufgrund ihrer Ausbildung über das von ihnen gewählte sprachliche Modell informiert sind: Sie müssen die Unterschiede zwischen den wichtigsten Varietäten kennen und die Standardsprache von Nichtstandard-Varietäten unterscheiden können. Darüber hinaus sollten Lehrkräfte nicht nur mit Eigenschaften des britischen und amerikanischen Englisch, sondern auch mit anderen Varietäten der Weltsprache Englisch vertraut sein und ferner Einsichten in Unterschiede zwischen Sprechergruppen besitzen, die z. B. sozioökonomischer, ethnischer oder altersbezogener Art sein können.

Ein weiteres Postulat des »LehrplanPLUS« für moderne Fremdsprachen mit Bezug auf die zu erwerbenden sprachlichen Mittel lautet: »Dabei steht von Beginn an die realitätsnahe, handlungsorientierte, situationsadäquate und adressatenbezogene Verwendung der Fremdsprache im Vordergrund.«<sup>48</sup> Wie in Abschnitt 2.3 zu sehen war, unterscheiden sich die jeweils als realitätsnah und adäquat geltenden sprachlichen Mittel teilweise stark nach der außersprachlichen Situation (formelle oder informelle Rede bzw. Schriftsprache). Hier können Korpusdaten nicht nur zur Klärung der Registerzugehörigkeit sprachlicher Mittel, sondern auch zu einer Sensibilisierung für und Befähigung zu situationsangemessener Sprachverwendung von Lehrenden und Lernenden beitragen.

Neben dem verpflichtenden jahrgangsstufenübergreifenden Aufbau sprachlicher Kompetenzen im Englischunterricht bieten die wissenschaftspropädeutischen Seminare (W-Seminare) der gymnasialen Oberstufe die Möglichkeit, vertieft und exemplarisch in von Schule und Lehrkräften frei zu wählenden, wissenschaftlichen Themenbereichen

---

<sup>47</sup> LehrplanPLUS: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/englisch/auspraegung/englisch> (20.03.2019).

<sup>48</sup> LehrplanPLUS: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/englisch/auspraegung/moderne%20fremdsprachen/5> (20.03.2019).

forschendes Lernen und selbständiges wissenschaftliches Arbeiten zu erproben.<sup>49</sup> Dazu bieten sich ein korpuslinguistisches Vorgehen und eine Erarbeitung außersprachlicher Faktoren bei der Wahl grammatischer Mittel geradezu an, denn die dabei zu entwickelnden Kompetenzen wie recherchieren, analysieren, abstrahieren, auf Wesentliches reduzieren, strukturieren und argumentieren, korrekt und vielfältig präsentieren und kreative Wege und Lösungen finden<sup>50</sup> lassen sich relativ unproblematisch und paradigmatisch auch für andere Disziplinen einsetzen. Bei entsprechend gelagertem Schülerinteresse könnte diese Möglichkeit zur vertieften Sprachreflexion und -analyse ein wissenschaftliches Interesse am Englischen und an Sprache im Allgemeinen wecken und fördern.

Hinsichtlich der innersprachlichen Faktoren, die in Abschnitt 3 dargestellt wurden, soll hier nicht der Vorschlag abgeleitet werden, dass all diese explizit in Schulgrammatiken abgebildet werden müssten. Jedoch kann in der Ausbildung erworbenes Wissen um diese und andere Faktoren Sprach- und Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern in der Unterrichtspraxis von Nutzen sein. So bieten lexemspezifische Profile, die Vermeidung unmotivierter Wiederholungen und Sprachrhythmus Erklärungsmöglichkeiten für Zweifelsfälle, die Lehrende anstelle eines pauschalen Appells an das Sprachgefühl hernehmen können, um Intuitionen für Lernende nachvollziehbar zu machen. Zudem kann die Bewusstmachung von Erklärungen zur Ausbildung einer muttersprachler-nahen Intuition bei Lernenden selbst beitragen. Nicht zuletzt sind die beschriebenen Faktoren in vielen Fällen übertragbar auf andere Sprachen einschließlich der Muttersprache, womit wir wieder beim einleitenden Zitat von Johann Wolfgang von Goethe wären.

In Zeiten der weltweiten globalen Vernetzung verschärft sich eine im schulischen Kontext unvermeidliche Diskrepanz: Im (Fremd-)Sprachunterricht muss einerseits eine Norm, müssen konkrete Regeln vorgegeben werden, die Schülerinnen und Schüler nicht von vornherein überfordern, also didaktisch verkürzt sind. Andererseits ist aber die globale sprachliche Realität komplex und variabel. Als *digital natives* wachsen Schülerinnen und Schüler in dieser auf und beziehen ihre

---

<sup>49</sup> Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008, 9).

<sup>50</sup> Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008, 13).

sprachlichen Modelle nicht nur aus Lehrwerken und dem Vorbild ihrer Lehrkräfte. Dank des Internets ist jederzeit leicht an aktuelles, authentisches Sprachmaterial heranzukommen; viele Kinder und Jugendliche haben selbst Auslandskontakte oder Auslandsaufenthalte hinter sich oder sind zweisprachig aufgewachsen. So entsprechen ihre Modelle nicht immer der britischen oder amerikanischen Standardsprache, sondern häufig unterschiedlichsten sprachlichen Ausprägungen, die keine Lehrperson vollständig überblicken kann.

Der Spagat zwischen didaktischer Vereinfachung und dem komplexen System Sprache stellt Lehrende vor wachsende Herausforderungen, denen sie zum Teil durch einen Wissensvorsprung (basierend auf fundierten Einsichten in die Variationslinguistik) begegnen können. Mindestens ebenso wichtig ist aber das methodische Handwerkszeug, das weiterhelfen kann in Fällen, in denen eigenes Wissen nicht ausreicht: Korpora und die Versiertheit im Umgang mit ihnen können Lehrenden in vielen Fällen einen »virtuellen Muttersprachler« zur Seite stellen, der in sprachlichen Zweifelsfällen, z. B. bei der Korrektur von Schüleräußerungen, Entscheidungshilfe bietet. Ein erfolgreiches Projekt im Rahmen einer Zulassungsarbeit zum Ersten Staatsexamen am Lehrstuhl für Englische Sprachwissenschaft in Bamberg konnte eindrucksvoll nachweisen, dass angehende Englischlehrerinnen und -lehrer bessere Korrekturentscheidungen fällen, wenn sie mit Korpussearchen vertraut sind und diese bei der Korrektur einsetzen (Amberg 2017). Auch zeigte sich, dass eine kompetente Korpusbenutzung sich nicht automatisch einstellt, sondern einer Einführung, gewisser Erfahrung und kritischer Reflexion der Ergebnisse bedarf. Einen Einstieg für Interessierte können die unten angegebenen Korpusplattformen geben, die üblicherweise mit ausführlicher Dokumentation, Hilfefunktionen und/oder Onlinetutorien ausgestattet sind. Weiterführende Literatur zum Selbststudium ist ebenfalls unten angeführt. Darüber hinaus empfehle ich nachdrücklich entsprechende Angebote in der universitären Lehre und Lehrerfortbildung, die in vielfältiger Form existieren.

Wie schon oben gesagt, ging es mir bei der kontrastiven Gegenüberstellung von Lehrbuchregeln mit der sprachlichen Realität nicht um eine Diskreditierung von didaktischer Vereinfachung, sondern darum, (angehende) Lehrkräfte anhand konkreter Beispiele für das große Spekt-

rum sprachlicher Variation zu sensibilisieren, zu verdeutlichen, dass bei der Bewertung von Schüleräußerungen unter Umständen ein anderer Maßstab anzulegen ist als bei der Formulierung von Regeln, und Hinweise auf verfügbare Werkzeuge zur realistischen, korpusbasierten Kalibrierung dieses Maßstabs zu liefern. Letztendlich versucht dieser Beitrag den Brückenschlag zwischen inhaltlichen und methodischen Aspekten des Studiums der Linguistik und der beruflichen Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern, verbunden mit der Hoffnung, dabei zu verdeutlichen, dass die zu überbrückende Distanz kürzer ist als vielfach wahrgenommen.

### **Frei verfügbare Korpora des Englischen und anderer Sprachen**

*British National Corpus*

<https://www.english-corpora.org/bnc/> oder

<http://bncweb.lancs.ac.uk/bncwebSignup/user/login.php>

*BNClab*, speziell für Schülerinnen und Schüler

<http://corpora.lancs.ac.uk/bnclab/>

*Corpus of Contemporary American English*

<https://www.english-corpora.org/coca/>

*Corpus Italiano*

<https://www.corpusitaliano.it>

*CORIS/CODIS*

[http://corpora.dslo.unibo.it/coris\\_ita.html](http://corpora.dslo.unibo.it/coris_ita.html)

Korpora verschiedener Sprachen, z. T. auch parallele (Übersetzungs-)Korpora

<https://www.sketchengine.eu/user-guide/user-manual/corpora/by-language/italian-text-corpora/>

*Corpus del Español*, 2015–2016

<http://www.corpusdelespanol.org/>

*Leipzig Corpora Collection: French Web-based corpus*, 2012

[http://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=fra\\_mixed\\_2012](http://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=fra_mixed_2012)

*Deutsches Referenzkorpus*, Institut für Deutsche Sprache, Mannheim

<http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora.html>

## Empfehlungen zur weiterführenden Lektüre

Eine ausführlichere aktuelle und mit hilfreichen Kommentaren versehene Liste von Lektüreempfehlungen findet sich in Kapitel B3 des Bandes von Friginal (2018).

- Friginal, Eric (2018): *Corpus Linguistics for English Teachers. New Tools, Online Resources, and Classroom Activities*. London, New York: Routledge.
- Mukherjee, Joybrato (2002): *Korpuslinguistik und Englischunterricht. Eine Einführung [Sprache im Kontext, Bd. 14]*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- O’Keeffe, Anne; McCarthy, Michael; Carter, Ronald (2007): *From Corpus to Classroom. Language Use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Poole, Robert (2018): *A Guide to Using Corpora for English Language Learners*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Reppen, Randi (2010): *Using Corpora in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Timmis, Ivor (2015): *Corpus Linguistics for ELT. Research and Practice*. London, New York: Routledge.

## Literatur

- Amberg, Rick (2017): *Corpus or Dictionary? Investigating the Effectiveness of Corpora as an Alternative Reference Tool for the Correction of Language Errors*. Schriftliche Hausarbeit zur Zulassung zum Ersten Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien. Universität Bamberg: Lehrstuhl für Englische Sprachwissenschaft einschließlich Sprachgeschichte.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2008): *Die Seminare in der gymnasialen Oberstufe*. 2. Aufl. Verfügbar unter <http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/die-seminare-in-der-gymnasialen-oberstufe/> [20.03.2019]
- Berglund, Ylva (2000): *Gonna and Going to in the Spoken Component of the British National Corpus*. In: *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, hg. v. Christian Mair, Marianne Hundt, 35–40. Amsterdam: Rodopi.
- Biber, Douglas; Reppen, Randi (2015): *Introduction*. In: *The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics*, hg. v. Douglas Biber; Randi Reppen, 1–8. Cambridge: Cambridge University Press.

- Braun, Sabine; Kohn, Kurt; Mukherjee, Joybrato (2006): Introduction. In: *Corpus Technology and Language Pedagogy*, hg. v. Sabine Braun; Kurt Kohn; Joybrato Mukherjee, 1–4. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Burnard, Lou (1995): *Users' Reference Guide for the British National Corpus*, version 1.0. Oxford: Oxford University Computing Services.
- Conrad, Susan (2000): Will Corpus Linguistics Revolutionize Grammar Teaching in the 21<sup>st</sup> Century? In: *TESOL Quarterly*, 34 (3), 548–560.
- Declerck, Renaat (2006): *The Grammar of the English Verb Phrase. Volume 1. The Grammar of the English Tense System. A Comprehensive Analysis. (Topics in English Linguistics 60–1)*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Endley, Martin J. (2010): *Linguistic Perspectives on English Grammar. A Guide for EFL Teachers*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Frankenberg-Garcia, Ana (2016): Corpora in ELT. In: *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, hg. v. Graham Hall, 383–398. London, New York: Routledge.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1989 [1821]): *Maximen und Reflexionen*. In *Umfang und Anordnung der von Max Hecker betreuten Edition (Weimar 1907) folgend, in der Textwiedergabe auf die Erstdrucke bzw. Handschriften zurückgehend*. München: C. H. Beck.
- Green Line 1 (2017): *Für Klasse 5 an Gymnasien in Bayern*. Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Green Line 2 (2018): *Für Klasse 6 an Gymnasien in Bayern*. Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Green Line Basisgrammatik (2013): *Für Klasse 7–10 an Gymnasien*. Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Green Line New 5 (2007): *Ausgabe für Bayern*. Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Green Line Oberstufengrammatik (2012). Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Hoffmann, Thomas (2005): Variable vs. Categorical Effects. Preposition Pied Piping and Stranding in British English Relative Clauses. *Journal of English Linguistics*, 33(3), 257–292.
- Krug, Manfred (2000): *Emerging English Modals. A Corpus-Based Study of Grammaticalization*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Leech, Geoffrey; Hundt, Marianne; Mair, Christian; Smith, Nicholas (2009): *Change in Contemporary English. A Grammatical Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LehrplanPLUS (2019), hg. v. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/> [20.03.2019].
- Levin, Magnus (2001): *Agreement with Collective Nouns in English*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Mair, Christian (2006): *Twentieth Century English. History, Variation, and Standardization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McEnery, Tony; Xiao, Richard; Tono, Yukio (2006): *Corpus-based Language Studies. An Advanced Resource Book*. London, New York: Routledge.
- O'Keefe, Anne; McCarthy, Michael; Carter, Ronald (2007): *From Corpus to Classroom. Language Use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quirk, Randolph; Greenbaum, Sidney; Leech, Geoffrey; Svartvik, Jan (1985): *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London, New York: Longman.
- Rohdenburg, Günter; Schlüter, Julia (2000): Determinanten grammatischer Variation im Früh- und Spätneuenglischen. In: *Sprachwissenschaft* 25, 443–496.
- Rohdenburg, Günter (2003): Cognitive Complexity and Horror Aequi as Factors Determining the Use of Interrogative Clause Linkers in English. In: *Determinants of Grammatical Variation in English*, hg. v. Günter Rohdenburg; Britta Mondorf, 205–249. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Römer, Ute (2008): Corpora and Language Teaching. In: *Corpus Linguistics. An International Handbook. Volume 1. Handbooks of Linguistics and Communication Science* 29(1), hg. v. Anke Lüdeling; Merja Kytö, 112–130. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Schlüter, Julia (2009): Phonology and Grammar. In: *One Language, Two Grammars? Differences between British and American English*, hg. v. Günter Rohdenburg; Julia Schlüter, 108–129. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneider, Edgar (2007): *Postcolonial English. Varieties around the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Timmis, Ivor (2015): *Corpus Linguistics for ELT. Research and Practice*. London, New York: Routledge.
- Weinreich, Uriel; Labov, William; Herzog, Marvin (1968): Empirical Foundations for a Theory of Language Change. In: *Directions for Historical Linguistics. A Symposium*, hg. v. Winfred Lehmann; Yakov Malkiel, 95–195. Austin, London: University of Texas Press.
- Wolfram, Walt (1969): *A Sociolinguistic Description of Detroit Negro Speech*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Würflein, Vera (2018): *Will or Going To? Discrepancies between the Presentation of Future Time Expressions in School Grammars and their Actual Usage in Spoken British and American English*. Schriftliche Hausarbeit zur Zulassung zum Ersten Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien. Universität Bamberg: Lehrstuhl für Englische Sprachwissenschaft einschließlich Sprachgeschichte.

# **Schreiben im Geschichtsunterricht im Spannungsfeld von Kreativität, Kompetenzorientierung und Leistungsmessung**

Josef Memminger

## **1 Geschichte als narratives Konstrukt**

Geschichte ist ein sprachliches Fach. Das ist so – und es war schon immer so. Schülerinnen und Schüler, Studierende oder auch die Leute ›draußen‹ mag das erstaunen. Geht es in der Historie nicht ausschließlich um Geschehenes, um Fakten, die dann festgestellt und gelernt werden können? Nein, eben nicht! Oder zumindest: Eben nicht nur. Denn auf welche Weise sind wir denn in der Lage, der Geschichte zu begegnen? Doch nur auf einem (meist) sprachlich vermittelten Wege. Die Quellen, die aus einer bestimmten Zeit vorliegen, bedienen sich der Sprache (oft sogar einer literarisierten) und wir können sie nur durch eine sprachliche Auseinandersetzung verstehen. Und in einer erneuten sprachlichen Beschäftigung machen wir wiederum ›Text‹ aus dieser Auseinandersetzung. Indem gelehrte Bücher daraus erwachsen, Schulbuchtexte formuliert werden oder indem Lehrkräfte auch nur etwas gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern im Heft festhalten.

Geschichtsschreibung – auch die professionelle – ist also immer das Produkt einer Vielzahl sprachlicher Auswahl- und Gestaltungsprozesse. Geschichtstheorie und –philosophie haben schon vor langer Zeit Begriffe bereitgestellt, mit denen der strukturelle Aufbau des (versprachlichten) Wissens über Geschichte beschrieben werden kann. Es wird dabei von der Prämisse ausgegangen, dass die Historiographie zwangsläufig vom »Erzählen« geprägt wird. Die der Geschichte zugrunde liegende

»Narrativität«<sup>1</sup> verleiht der Darstellung von Geschichte verschiedene, sie konstituierende Merkmale:

- Retrospektivität: Geschichte wird immer rückblickend – aus einer ex-post-Perspektive geschrieben; vom Ende her, meist schon im Wissen über den Ausgang einer Entwicklung (hier werden oft Zwangsläufigkeiten suggeriert);
- Temporalität: Die Darstellung von Geschichte bedeutet immer die Herstellung von Zeitverlaufsvorstellungen;
- Sequenzialität: Die Ordnung des Erzählten erfolgt in »Sequenzen«;
- Selektivität: Nur die der Fragestellung dienenden Aspekte aus dem Kosmos des Geschichtlichen werden in einen Zusammenhang gestellt (damit hängt auch die Partikularität zusammen: nur auf Teile des Vergangenen haben wir überhaupt Zugriff).
- Konstruktivität: Geschichte tritt uns daher immer als ein sprachlich geformtes, meist von Historikerinnen und Historikern planvoll gebildetes Konstrukt entgegen, das nicht mit einer 1:1-Wiedergabe von vergangenem Geschehen verwechselt werden darf.

Diese geschichtstheoretischen Voraussetzungen bilden die Grundlage für die kritische Auseinandersetzung mit dem, was wir über die Vergangenheit wissen können. Davon ausgehend werden im Folgenden die didaktischen und (auf Bayern beschränkten) curricularen Implikationen des Themas »Sprache und Geschichte« umrissen, bevor das Schreiben als zentrale Sprachhandlung des Geschichtsunterrichts in den Blick genommen wird. Daran schließen sich einige schlaglichtartige empirische Befunde zum Schreiben von Schülerinnen und Schülern und Bemerkungen zu (un-)geeigneten Schreibaufgaben in Prüfungskontexten. Als Fazit werden fünf prägnante Thesen formuliert.

---

<sup>1</sup> Vgl. Baumgartner (1997, 157). Zurückgeführt wird der Terminus der Narrativität in Geschichtstheorie und Geschichtsdidaktik meist auf Arthur C. Dantos 1965 erschienene *Analytical Philosophy of History*. Rösen (1982) übte mit seinen ausgefalteten Typen des Erzählens starken Einfluss auf die Geschichtsdidaktik aus. Pandel (u. a. 2010) und Barricelli (2005) machten den Begriff der Narrativität für geschichtsdidaktische Zugriffe in Bezug auf Geschichtsunterricht populär.

## 2 Sprache und Geschichte in der geschichtsdidaktischen und curricularen Diskussion

Die Geschichtsdidaktik war sich des Zusammenhangs von Geschichtslernen und Sprache schon immer bewusst, hat sich aber in den letzten Jahren dem Thema intensiver analytisch angenommen.<sup>2</sup>

Befördert wurde die Hinwendung zur Sprache auch durch die Kompetenzdebatte nach dem PISA-Schock, die im Rahmen der Forderung nach Output- statt Inputorientierung im Unterricht eine Vielzahl unterschiedlicher Kompetenzmodelle hervorgebracht hat, die hier nicht weiter erläutert werden können.<sup>3</sup> Ein gemeinsamer Nenner vieler dieser Modelle ist jedoch der explizit genannte oder implizit mitgedachte Begriff der »narrativen Kompetenz«. Mitunter wird diese nicht bloß als wesentliche, sondern sogar als *die* Zielbestimmung historischen Lernens angesehen.<sup>4</sup> Sie beinhaltet kurz gesagt, die Fähigkeit, unterschiedliche Narrationen in ihrer Eigenart zu erkennen und analysieren zu können sowie die Fähigkeit, Geschichte(n) selbst »zu erzählen«.

Im in Bayern neu eingeführten LehrplanPlus ist die narrative Kompetenz in dem für das Fach Geschichte modellierten Kompetenzstrukturmodell fest verankert. Für den Erwerb eines reflektierten Geschichtsbewusstseins – als Zielvorstellung übergeordnet – ergänzen sich in der Auseinandersetzung mit Zeit, Raum und verschiedenen Zugängen (wie z. B. politischer Geschichte, Wirtschaftsgeschichte oder Alltagsgeschichte) die unterschiedlichen Kompetenzbereiche. Zentral sind Sach- Methoden- und Urteilskompetenz; aber umschlossen werden diese von der narrativen Kompetenz und der Orientierungskompetenz, der Fähigkeit also, sich über Geschichte in unserer Welt, der Gesellschaft zurechtzufinden.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Vgl. z. B. die Publikationen von Barricelli (2005), Memminger (2007), Pandel (2010), Handro & Schönemann (2010), Hartung (2013). Auch die einschlägigen Zeitschriften widmen sich verstärkt dem Thema: Die *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14 (2015) fokussierte »Sprache und historisches Lernen«, *Geschichte lernen* 176 (2017) und *Geschichte lernen* 182 (2018) trugen die Hefttitel »Schreiben« bzw. »Sprachsensibler Geschichtsunterricht«.

<sup>3</sup> Für einen Überblick vgl. Barricelli, Gautschi & Körber (2012).

<sup>4</sup> Vgl. Barricelli (2012, 268).

<sup>5</sup> Vgl. dazu in kritischer Einordnung Memminger (2016), insbesondere 140–143.



Abb. 1: Kompetenzstrukturmodell aus dem Fachprofil Geschichte des LehrplanPLUS. Verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte> (13.03.2018)

Bei der näheren Erläuterung der narrativen Kompetenz heißt es im Fachprofil des Lehrplans für das bayerische Gymnasium:

»Die Schülerinnen und Schüler gewinnen die Erkenntnis, dass Geschichte wesentlich über Narrationen, also erzählende Darstellungen von Vergangenem, vermittelt und somit von handelnden Subjekten konstruiert wird. Die Narrative Kompetenz hat somit eine erkenntnistheoretische (Geschichte als Konstrukt) und eine konkrete (z. B. Verstehen und Verfassen von Texten) Bedeutung. Letztere beinhaltet wiederum eine rezeptive und eine produktive Dimension. Im Unterricht und in der Aufgabenkultur dominiert die konkrete Bedeutung der Narrativen Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler nutzen die aus Quellen und Darstellungen entnommenen Informationen, bewerten ihre Aussagekraft und berücksichtigen die Perspektive (sachliche Schilderung, subjektiver Tagebucheintrag etc.). Auf der Grundlage ihrer Auswertungen erstellen sie z. B. in Lern- und Prüfungsaufgaben selbst Narrationen und reflektieren diese kritisch. Für das Erstellen eigener Narrationen greifen sie auch auf verschiedene Präsentationsformen zurück.«<sup>6</sup>

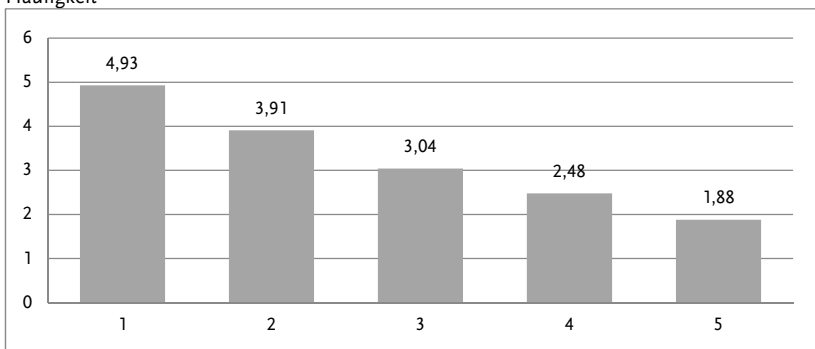
Es versteht sich von selbst, dass die narrative Kompetenz auch eine mündliche Komponente hat, sich aber in einer reflektiert-anspruchsvollen Form v. a. in schriftlichen Hervorbringungen zu erweisen hat. Das steht ein wenig im Widerspruch zur landläufigen Meinung, in der Geschichte oft als ›mündliches Fach‹ gilt, in dem selten oder wenig geschrieben wird.

<sup>6</sup> Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2018).

### 3 Schreiben als zentrale Sprachhandlung des Geschichtsunterrichts

Vor einigen Jahren sollte eine kleine Umfrage mit Geschichtslehrkräften sechs bayerischer Gymnasien eruieren, wie im Unterricht dieser Lehrpersonen geschrieben wird. Die Befragung war natürlich in keiner Weise repräsentativ, aber Grundtendenzen ließen sich aus ihr dennoch ableiten. Das Ergebnis war relativ ernüchternd.

Häufigkeit



Schreibhandlung

Schreibhandlung

- 1 = Abschreiben der Tafelanschrift oder einer vorgefertigten Folie mit Unterrichtsergebnissen, angeleitetes Ausfüllen von Arbeitsblättern
- 2 = Selbstständiges, knappes Bearbeiten eines Arbeitsblattes oder Beantwortung von Arbeitsaufträgen (z. B. stichwortartig zu bearbeitende Fragen, Arbeitsfragen aus dem Buch, Fragestellungen bei Quellenarbeit)
- 3 = Anfertigung eigener Notizen; selbstverantwortliches, ungeleitetes Schreiben
- 4 = Beantwortung umfassenderer Fragestellungen in gebundener Form (ganze Sätze). Argumentierendes, beurteilendes oder reflektierendes Schreiben
- 5 = Betätigung in kreativen Schreibformen

Häufigkeit

1 = nie    2 = selten    3 = gelegentlich    4 = regelmäßige    5 = häufig    6 = sehr häufig

Abb. 2: Umfrage zu Schreibhandlungen im Geschichtsunterricht, nach Memminger (2007, 37f)

Das Abschreiben von Tafel und Folie bzw. das angeleitete Ausfüllen von Arbeitsblättern lag mit einem Wert von 4,93 auf einer Skala von 1 (wird nie eingesetzt) bis 6 (sehr häufig) mit großem Abstand an der Spitze. Alle befragten Lehrkräfte gaben an, das häufig im Unterricht zu machen, es war damit die quantitativ wichtigste Schreibform. Selbstständiges Ausfüllen von Arbeitsblättern bzw. Beantworten von Arbeitsaufträgen kam auf den zweiten Platz (3,91). Selbstverantwortliches Anfertigen von

Notizen und eigenverantwortliches Schreiben fand immerhin gelegentlich (3,04) statt. Anspruchsvolles freieres Schreiben und Argumentieren fiel mit einem Wert von 2,48 bereits zurück. Und kaum berücksichtigt wurden damals kreative Schreibformen – sie fanden entweder nie oder selten Eingang in den Unterricht (1,88).

Möglicherweise hat sich in den letzten zehn Jahren in Bezug auf das Schreiben im Geschichtsunterricht bereits einiges geändert. Dennoch ist zu konstatieren: In einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht sollte von den Schülerinnen und Schülern (noch) mehr eigenständig Geschichte erzählt werden – natürlich weiterhin auch in mündlicher Form; aber ebenso in variantenreichen – und nicht nur reproduktiven – schriftlichen Formen.

Es gibt eine Vielzahl an Schreibformen, die im Geschichtsunterricht prinzipiell eingesetzt werden können.<sup>7</sup> Dabei bewegen sich die einzelnen Anregungen zwischen den Polen von Faktualität und Fiktionalität. Es ist also möglich, klassisch Geschichte reorganisieren und wiedergeben zu lassen: Daraus entstehen Exzerpte, Quellenanalysen, größere Darstellungen, die reflektieren, kommentieren, beurteilen oder in einem kontrafaktischen Szenario eine Antwort auf die Frage versuchen: »Was wäre geschehen, wenn ...«?

Es lässt sich aber auch in einem fiktiven Ich bzw. als impliziter Autor (in einer Rolle) Geschichte schreiben – also in Formen, die der Kreativität freieren Raum lassen, um z. B. Perspektivenübernahme zu üben. Abbildung 3 zeigt, was in diesem Bereich des tendenziell Fiktionalen alles möglich ist. Schülerinnen und Schüler können Briefe, fiktive Tagebucheinträge anfertigen, appellative Flugblätter verfassen, Quellen umschreiben bzw. weiterschreiben oder journalistische Schreibformen verwenden, indem Berichte oder Kommentare zu bestimmten historischen Ereignissen erstellt werden. Es lässt sich im weitesten Sinn aber auch literarisch schreiben.

Die Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler historische Sachverhalte und Fragestellungen schreibend verarbeiten, wird nicht zuletzt durch kommunikationsspezifische Faktoren beeinflusst, die mit der jeweiligen Aufgabenstellung vorgegeben werden. Von entscheidender

---

<sup>7</sup> Der Text folgt ab hier und in den Gliederungspunkten 4 und 5 weitgehend Hartung & Memminger (2017, 6–10).

Bedeutung sind daher klare Arbeitsanweisungen, die folgende Aspekte voraussetzen bzw. beinhalten:

- Kenntnis und Gebrauch der Zieltextmuster bzw. -sorten (z. B. Erörterung, Brief, Zeitungsartikel)
- Orientierung an den sozialen und in der Sprache geronnenen Konventionen und formalen Normen
- Berücksichtigung der spezifischen Kommunikationssituation, in der der Text seinen Zweck erfüllen soll

| <b>SCHREIBFORMEN (differenziert nach Verfasser-Rolle und didaktischem Schreibzweck)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| <b>faktual orientiert</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>im „Schüler-Ich“ schreiben, um das Eigene über Geschichte auszudrücken</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>als fiktives „Ich“ oder impliziter Autor schreiben, um Perspektiveinnahme zur Geschichte zu üben / simulieren</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>fiktional orientiert</b> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• spielerische Kleinformen (z. B. Begriffe aus „Töpfen“ narrativ verknüpfen, Rätsel erstellen)</li> <li>• Zusammenfassungen, Exzerpte, Protokolle</li> <li>• (Text-, Bild-)Beschreibungen, (Text-, Bild-)Kontextualisierungen</li> <li>• schriftliche Quellenanalyse</li> <li>• narrativierende, kontextualisierende Schreibformen (z. B. aus Quellen eine Geschichte bzw. eine sachliche Darstellung machen)</li> <li>• (subjektiv) reflektierende, kommentierende, beurteilende Schreibformen (z. B. Blog, Kommentar, Beurteilung aus heutiger Sicht)</li> <li>• Essays, argumentierende und erörternde Texte</li> <li>• kontrafaktische Szenarien (z. B. „Was wäre gewesen, wenn ...“)</li> <li>• regelmäßige Einträge in ein Geschichtsjournal</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• personal-fiktive Schreibformen (z. B. Brief, Tagebucheintrag)</li> <li>• „Imitationen“ von speziellen Quellengattungen (z. B. Flugblätter, Chronikeinträge)</li> <li>• Schreiben in direktem Bezug zur Quellenarbeit (z. B. Quelle „umzählen“, ergänzen, weiterschreiben, perspektivisch umschreiben)</li> <li>• journalistische Schreibformen (z. B. Bericht, Kommentar, Interview, Nachruf)</li> <li>• szenisch-rhetorische Schreibformen (z. B. Streitgespräche, Reden, Plädoyers, Urteilsprüche)</li> <li>• literarische Schreibformen (z. B. „Geschichtserzählung“, satirische Gedichte/Kontrafakturen, Rap)</li> </ul> |                             |
| <b>ZIELFORMATE</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                             |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>echter Adressatenbezug, z. B.:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Tests/Prüfungen/Klausuren (→ Lehrkraft/Schule)</li> <li>– Texte für den Unterricht (→ Klassenplenum)</li> <li>– Leserbriefe (→ Zeitung)</li> <li>– Blogs, Internet-Kommentare (→ Internet, Schulhomepage)</li> <li>– (Schüler-)Zeitungsartikel (→ Schule, Öffentlichkeit)</li> <li>– Ausstellungstexte (→ Öffentlichkeit)</li> <li>– iBook (→ persönlicher Gebrauch, Klasse)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>fiktiver Adressatenbezug, z. B.:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Briefe an fiktive Adressaten</li> <li>– Zeitungsartikel von Zeitgenossen in der Geschichte</li> <li>– Gedicht in satirischem Journal</li> <li>– Rede in historischer Situation</li> <li>– fiktiver Blog</li> <li>– fiktiver historiographischer Text für fiktive (historische) Öffentlichkeit</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                             |                             |
| <p><i>Es ist darauf hinzuweisen, dass eine strikte Trennung der beiden Dimensionen „faktual“ und „fiktional“ nicht möglich (auch nicht sinnvoll) ist, da es bei der jeweiligen Schreibabsicht stets um die Orientierung geht; d. h., man kann entweder in der Absicht schreiben, einen möglichst faktualen Text zu verfassen (Geschichtsschreibung), oder aber fiktional orientiert schreiben, um geschichtliches Wissen z. B. im kreativ-literarischen Modus (weiter) zu verarbeiten (Geschichtskultur). Beides kann/soll geschichtliche Wahrheiten bzw. Realitätsbezüge enthalten.</i></p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                             |

Abb. 3: Kategorisierung unterschiedlicher Schreibformen, nach Hartung und Memminger (2017, 7)

Schließlich macht es einen Unterschied, ob eine Schülerin oder ein Schüler einen Text nur für sich selbst, für die Lehrkraft oder aber für eine Schulveröffentlichung, etwa auf der Schulhomepage, verfasst. Ohne Berücksichtigung des kommunikativen Ziels bleiben Arbeitsaufträge schwammig. Abbildung 3 enthält auch eine Auflistung von verschiedenen Zielformaten mit Möglichkeiten jeweils echter bzw. fiktiver Adressatenbezüge.<sup>8</sup>

#### **4 Ausgewählte empirische Schlaglichter zum Schreiben im Geschichtsunterricht**

Empirische Befunde zur Beschaffenheit und Wirksamkeit des Schreibhandelns von Schülerinnen und Schülern im Geschichtsunterricht gibt es in der Geschichtsdidaktik noch nicht allzu viele. Aus meinen und Michele Barricellis Forschungen ging hervor, dass Schülerinnen und Schüler bei freien und kreativen Formen grundsätzlich die Fähigkeit zum schriftlichen historischen Erzählen besitzen.<sup>9</sup> Jedoch mussten in vielen Texten auch fachliche und sprachliche Limitierungen diagnostiziert werden. Lediglich etwas mehr als die Hälfte einer gymnasialen Klasse der siebten Jahrgangsstufe konnte bspw. die Herrschaft Karls des Großen perspektivisch – in der Rolle eines fiktiven Geschichtsschreibers – in einem eigenständigen Text beurteilen (56 %). Einem Teil der Schülerschaft gelang das gut. Aber andere Schülerinnen und Schüler hatten erhebliche Schwierigkeiten semantisch sinnvolle Verknüpfungen herzustellen. Bei ihnen waren z. B. finale oder kausale Verbindungen der einzelnen historischen Fakten kaum zu finden, oft überwogen Reihungen in simplen Hauptsätzen.<sup>10</sup> Zwei beispielhafte Teilzitate aus Schülerprodukten sollen das illustrieren. Im ersten wird eine beurteilende und sprachlich einigermaßen adäquate Einordnung erreicht, im zweiten Zitat nicht:

»Im Jahr 814 nach Geburt unseres Herrn starb der Frankenkönig Karl. Sein Name wird noch lange in Erinnerung bleiben wegen seines äußerst grausamen und brutalen Vorgehens gegen die Sachsen, die er zum Christentum bekehren wollte.

<sup>8</sup> Vgl. Hartung & Memminger (2017, 5).

<sup>9</sup> Vgl. Barricelli (2005, 273) und Memminger (2007, 186ff).

<sup>10</sup> Vgl. Memminger (2009, 221).

Zusätzlich wurde er unverdient zum Kaiser gekrönt und er schmeichelte sich beim Papst ein, so dass dieser ihn zum Schutzherrn der Kirche ernannte.«<sup>11</sup>

Obwohl der letzte Satz historisch etwas schief geraten ist, wird in dem Text sofort klar: Der (fiktive) Chronist nimmt eine Wertung vor und begründet diese auch. Die konsekutive Verknüpfung mit »so dass« lässt das Bemühen um die Herstellung von Zusammenhängen erkennen. Das zweite Zitat:

»Er hatte einen festen Gang und eine männliche Haltung. Er war sehr groß [...]. Er eroberte vieles. Er herrschte beinahe über ganz Europa. Dem Papst hat er oft geholfen und er war der Schutzherr der römischen Kirche. Die Verbindung der Karolinger und Papst war noch enger geworden.«<sup>12</sup>

Es finden sich hier nur Parataxen, keine unterordnenden Konjunktionen. Auch fällt die Beurteilung recht unbedarft aus (»Dem Papst hat er oft geholfen«). Die Schülerin war vermutlich sehr unsicher und zog sich daher auf ein paar Schlagworte aus dem Unterricht und aus den gelesenen Quellen zurück. Eine erfolgreiche Perspektivenübernahme ist hier kaum zu konstatieren. Das verdeutlicht die Abhängigkeit narrativer Sinnbildungsleistungen von sprachlichen Kompetenzen, die entsprechender Förderung bedürfen. Wenn selbst etwa die Hälfte einer Gymnasialklasse einige Schwierigkeiten mit der Schreibaufgabe hat, wird evident, dass der Einsatz in Grund-, Mittel- und Realschulen mit einem besonderen Augenmerk auf Hilfestellungen (z. B. kleinschrittige Schreibpläne, Satzanfänge, Schlüsselwörter oder Formulierungshilfen) erfolgen muss und – im besten Fall – fachliche und sprachliche Überarbeitungsmöglichkeiten zu gewähren sind.

Olaf Hartung kam in seinen Studien, die auf empirischen Untersuchungen im Rahmen seiner Habilitationsschrift »Geschichte – Schreiben – Lernen« basieren, ebenfalls zu einem prinzipiell wohlwollenden Ergebnis.<sup>13</sup> Schülerinnen und Schüler seien grundsätzlich in der Lage, bei Schreibaufgaben unterschiedliche Formate zu bedienen (fiktive politische Rede, Erörterung, Zeitschriftenessay) und so historischen Sinn zu bilden. Allerdings wurden auch in den Auswertungen dieser Studie große Leistungsunterschiede diagnostiziert. Diese seien bisweilen zwischen Schulformen überraschenderweise sogar größer als zwischen

---

<sup>11</sup> Memminger (2007, 117).

<sup>12</sup> Memminger (2007, 119).

<sup>13</sup> Hartung (2013, 2015).

Schulstufen. Die beforschten Schülerinnen und Schüler an Gesamtschulen konnten z. B. mit den Schreibaufgaben und ihren Gattungsanforderungen besser umgehen als jene an Mittel- und Realschulen. Hinsichtlich der unterschiedlichen gewählten Genres sei von Bedeutung, dass fiktive Reden besondere Effekte v. a. hinsichtlich der Motivierung der Schülerinnen und Schüler, beim Verstehen von Handlungsmotiven und der Perspektivenwahrnehmung entfalteten. Dagegen fördere ...

»... das Erörtern einer historischen Fragestellung eher die Fähigkeiten, eigene Positionen zu vertreten, sich historisch zu orientieren und begründete Sach- und Werturteile zu fällen. Das Genre Essay läuft zwar am stärksten Gefahr die Schülerinnen und Schüler zu überfordern, bietet aber bei ausreichender Vorentlastung gute Voraussetzungen, die Fähigkeiten zur Wissensintegration, zum narrativen Erklären, zur Quellenkritik und zur Wahrnehmung zeitlicher Differenz bzw. Alterität bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern.«<sup>14</sup>

Die Befunde weisen – wenig überraschend – darauf hin, dass wir es mit einer heterogenen Schülerschaft zu tun haben, deren Bedürfnisse in unterschiedlichen Niveaus berücksichtigt werden müssen. Einige Schülerinnen und Schüler brauchen Hilfen und differenziertere Aufträge.

Im Gegensatz zu den Ergebnissen der genannten Studien mit zwar nicht euphorischen, aber doch soliden Ergebnissen bei recht freien Aufgaben konstatierten Bernd Schönemann, Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting bei ihrer Untersuchung der Leistungen in einer streng formalisierten Schreibaufgabe des Faches Geschichte – den Abiturklausuren – bedenkliche Defizite.<sup>15</sup> Sie stellten fest, dass Schülerinnen und Schüler große Schwierigkeiten haben, sich von Quellenaussagen sprachlich zu distanzieren, eine kohärente Darstellung zu verfassen oder zu schlüssigen Sach- und Werturteilen zu kommen.<sup>16</sup> Einen Grund für die schlechte narrative Qualität der Schülertexte sahen die Autoren nicht zuletzt in den verbesserungsbedürftigen Aufgabenstellungen. Wenn von den Schülerinnen und Schülern am Ende ihrer Schullaufbahn verlangt wird, ihr Geschichtswissen in einem schriftlichen Leistungstest nachzuweisen, dann müssen sie zuvor auch darin unterrichtet werden, wie sie das machen sollen. Das geschieht in schriftlichen Tests und Klausuren vermutlich noch zu wenig.

---

<sup>14</sup> Hartung (2015a, 60f).

<sup>15</sup> Schönemann, Thünemann & Zülsdorf-Kersting (2010).

<sup>16</sup> Vgl. Schönemann, Thünemann & Zülsdorf-Kersting (2010, 124).

Bei diesen sachlich orientierten Schreibformen, die bereits für Tests der Unterstufe zu beherrschen sind, wird mitunter plötzlich verlangt, schriftlich zu argumentieren oder zu beurteilen, obwohl der Unterricht zuvor weitgehend mündlich abgelaufen ist. Ein Mindestmaß an Transparenz und z. B. der Einübung von Operatoren ist hier auch in den sogenannten Sachfächern vonnöten. Abb. 4 zeigt beispielhaft eine Tabelle, die drei Operatoren einem Anforderungsbereich zuordnet, sie dann erklärt und mit einem Beispiel für eine mögliche Formulierung versieht.

| Operator (Bsp.)           | AFB | Beschreibung                                                                                                                         | Formulierungshilfen                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nenne                     | I   | Du führst Sachverhalte ohne umfangreichere Erklärung auf.                                                                            | „Die wesentlichen Aspekte in Bezug auf [X] sind: ...“                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Stelle gegenüber          | II  | Du machst Unterschiede zwischen verschiedenartigen Informationen, Aussagen oder Sachverhalten deutlich.                              | „Während in [X] [Y] zu bemerken ist, zeigt sich in [Z] ...“<br>„Dabei sind deutliche (oder: geringfügige, gravierende) Unterschiede festzustellen.“ [...]                                                                                                                                                    |
| Bewerte/<br>Nimm Stellung | III | Du nimmst zu einem historischen Ereignis, einer Handlung oder einer Aussage Stellung und beziehst dabei heutige Sichtweisen mit ein. | „Aus heutiger Sicht erscheint das Ereignis/diese Handlungsweise/etc. [...]“<br>„Nimmt man gegenwärtige Wertvorstellungen zum Maßstab, mag dieses Verhalten/dieses Phänomen/etc. befremden, aber ...“<br>„Dieses Verhalten/dieses Phänomen/etc. muss im historischen Kontext gesehen werden ... Trotzdem ...“ |

Abb. 4: Erläuterung der Anforderungen zu drei ausgewählten Operatoren mit den berührten Anforderungsbereichen (AFB; I: Reproduktion, II: Reorganisation, III: Transfer), einer allgemeinen Beschreibung sowie beispielhaften Formulierungshilfen; nach Hartung & Memminger (2017, 10)

In den letzten Jahren wurden in der Geschichtsdidaktik einige drittmittelfinanzierte Projekte durchgeführt bzw. initiiert, die weitere – noch genauere – empirische Aufschlüsse über Schreibprozesse und Schreibprodukte von Schülerinnen und Schülern geben können. Oft sind diese Untersuchungen recht aufwändig und auf methodisch hohem Niveau. Eine Sammlung einiger Ansätze fand sich im Jahresband der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2015 mit dem Hefthema »Sprache und historische Lernen«.<sup>17</sup> Marcel Mierwald und Nicola Brauch nahmen bspw. das »historische Argumentieren« in den Blick und weisen auf die Wichtigkeit des »Scaffolding« hin, um das Argumentieren in Essays zu erler-

<sup>17</sup> ZfGD (2015).

nen. Nicht zuletzt auf Grundlage von Vorschlägen und Studien aus der angelsächsischen Literatur wurde ein »How To Write Your Essay«-Plan entwickelt.<sup>18</sup>

Die Forschergruppe »narratio« nahm sich vor, in einer Pilotstudie die Ausprägung von narrativer Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern zu analysieren.<sup>19</sup> Zu einem eher curriculumfernen Inhalt (»Erste Begegnungen zwischen Japan und Europa«) sowie einem Standardthema (Nationalsozialismus: »reichsweiter Boykott« gegen die jüdische Bevölkerung) sollten verschiedene Klassen der Jahrgangsstufen 9–11 aus der Schweiz und Deutschland (insgesamt: 193 Schülerinnen und Schüler) eine Narration erstellen, indem sie auf Grundlage eines reichhaltigen Materialangebots entweder einen Beitrag für eine Podiumsdiskussion, für einen Internet-Blog oder eine Schülerzeitung verfassen sollten. Dabei zeigten sich – wie zu erwarten – große Qualitätsunterschiede. Grundsätzlich ließen sich jedoch historische Denkleistungen (historische Frage, historisches Sach- sowie Werturteil) nachweisen; auch die Herstellung eines Bezugs zum Materialangebot erfolgte in der Mehrzahl der Narrationen. Ein interessanter Befund bestand darin, dass bei dem eher bekannten Thema (Nationalsozialismus) das unmittelbare Einbringen von werturteilshaltigen Aussagen dominierte. In den Narrationen zum Thema Japan erfolgten die Werturteile hingegen im Anschluss an ein Sachurteil oder über explizite Bezüge auf das Materialangebot.<sup>20</sup> Möglicherweise ließe sich das auf Schreiben nach »sozialer Erwünschtheit« zurückführen. Einleuchtend erscheint auch der mögliche systematische Zusammenhang von Textlänge und Qualität der Schülerprodukte: »Wer mehr schreibt, argumentiert nicht zwangsläufig narrativ und empirisch triftiger. Andererseits benötigt eine triftige Argumentation unter Umständen eine gewisse Mindestlänge, um sich argumentativ entfalten zu können.«<sup>21</sup>

Einen echten qualitativen Mehrwert könnten bei der empirischen Erforschung des Schreibhandelns im Geschichtsunterricht Interventionsstudien bringen, bei denen auch Entwicklungen und Fortschritte trans-

---

<sup>18</sup> Vgl. den Abdruck des Essay-Plans bei Mierwald & Brauch (2015, 116).

<sup>19</sup> Hodel, Waldis, Zülsdorf-Kersting & Thünemann (2013).

<sup>20</sup> Vgl. Hodel, Waldis, Zülsdorf-Kersting & Thünemann (2013, 141f).

<sup>21</sup> Hodel, Waldis, Zülsdorf-Kersting & Thünemann (2013, 142).

parent gemacht werden. Ein Studie, die genau darauf abzielt, wurde in der Schweiz initiiert: Das Projekt trägt den Titel »Writing in History« – Schülerinnen und Schüler schreiben Geschichte.«<sup>22</sup> Dabei soll die Wirksamkeit von Schreibtrainings mit Schülerinnen und Schülern überprüft werden. Das Ziel ist die Förderung historischen Schreibens im gymnasialen Geschichtsunterricht des 10./11. Schuljahres. Die Interventionsmaßnahmen dauern ein Semester und beinhalten u.a. den Umgang mit Quellen und Darstellungen, die Auseinandersetzung mit Gütekriterien historischer Texte, Planungsstrategien sowie Textüberarbeitung mittels Peer-Feedback. Bedeutsam könnte diese Studie nicht zuletzt deswegen sein, weil erstmals auch die in der Schreibforschung für wichtig erachteten Aspekte wie Feedback und Überarbeitung von Texten adressiert werden.<sup>23</sup>

## 5 Schreibformate in Prüfungs- und Lernkontexten

Es ist selbstverständlich, dass bestimmte Schreibformate mehr als Testinstrument bei punktuellen Prüfungen im schulischen Geschichtsunterricht geeignet sind als andere. Gegen die üblichen Aufgabenstellungen mit Operatoren, die zur Erschließung und Kontextualisierung von Quellen und Darstellungen, zur Darlegung von Lernwissen, zum historischen Argumentieren und zum Füllen von Sach- und Werturteilen auf einer faktualen Basis auffordern, ist bei Tests im Prinzip nichts einzuwenden (z. B.: Interpretiere/Analysiere, Begründe, Erläutere, Beurteile, Bewerte, Erörtere). Essays sind ebenfalls ein für Prüfungen geeignetes Schreibformat, sofern genügend Zeit zur Verfügung gestellt wird.<sup>24</sup> Klassisch sollte natürlich auch die ausführliche schriftliche Quellenanalyse mit anschließender historischer Kontextualisierung sein. Auch dies ist eine Schreibform, die in Prüfungen beinahe obligatorisch ist, im Unterricht jedoch zu selten gründlich geübt wird.<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> Vgl. die Vorstellung des Projekts: <https://writinghistory.ch/> (13.03.18).

<sup>23</sup> Bereitgestellte Materialien und Lernaufgaben, z. B. zum Thema Nationalismus sind einsehbar unter: <https://writinghistory.ch/nationalismus/> (13.03.18).

<sup>24</sup> Vgl. Diehl (2017).

<sup>25</sup> Vgl. hierzu eine Übersicht mit unterstützenden Sprachbausteinen zur Interpretation von Quellen: Berger (2017, 61). Zu Klausuren allgemein: Bode (2017, 62).

Gegebenenfalls können auch in kleinen Dosierungen sogenannte ›kreative‹, aber sachlich orientierte Schreibaufgaben, die auf fiktive Adressaten zielen, zur Anwendung kommen – wie z. B. das Verfassen von kurzen Einträgen für ein Schülerlexikon oder das Erstellen eines Kommentars für eine fiktive Geschichtszeitschrift oder eine Zeitung. Weniger gut geeignet für Prüfungen erscheinen hingegen Aufgaben, bei denen in subjektiver Form fiktional aus der Perspektive erfundener oder tatsächlicher (historischer) Personen Texte verfasst werden sollen (z. B. Briefe, Tagebucheinträge oder Streitgespräche, aber auch Äußerungen in Internetforen und ähnlichen ›alltagsnahen‹ Formaten). Sie sind zwar ein gutes Mittel, um Perspektivenüberübernahme anzuregen, Imaginationen sowie Denkleistungen zu fördern und auch zu motivieren. Ihr Einsatz in einer Leistungskontrolle würde jedoch gerade diesen Motivationseffekt erheblich beschädigen. Außerdem werden Kreativität und Offenheit erheblich beschränkt, nicht zuletzt dadurch, dass Schülerinnen und Schüler sich (naturgemäß) fragen: Was will die Lehrkraft von mir hören; wie bringe ich möglichst viel Lernwissen in dem – vorgeblich ›kreativen‹ – Produkt unter? Nicht zuletzt sind Zeit- und Prüfungsdruck ein »Kreativitätsskiller«.<sup>26</sup> Es tun sich weitere grundsätzliche Probleme bei der Bewertung auf: Wie sollen die literarische Qualität sowie der Grad an glaubhafter Rollenübernahme in die Notenvergabe einfließen? Soll die tendenzielle Loslösung von der Schulsprache und vom Lern- und Inhaltswissen im Sinne einer fiktiven Rolle und/oder fiktiven Alltagssituation nun positiv oder negativ bewertet werden? Hier treten ›Gattungskonflikte‹ auf.

Ein Beispiel: In einer Teilaufgabe des bayerischen Geschichtsabiturs wurde dazu aufgefordert, in einem Internet-Forum eine Antwort auf eine von einem Jugendlichen gestellte Geschichtsfrage zu geben.<sup>27</sup> Da wäre es im Grunde gattungsgemäß, umgangssprachlich bzw. auch nicht ganz fehlerfrei zu schreiben, bisweilen gedankliche Sprünge zu machen

<sup>26</sup> Memminger (2007, 283).

<sup>27</sup> Abitur Geschichte 2012 (Bayern), Aufgabe I, Teilaufgabe 5a. Ein »TimoHistoricus« bittet in einem (fiktiven) Internet-Forum um eine Antwort auf folgende Frage: »Hallo geschichtsinteressierte Surfer! Ich habe in einer Diskussionssendung im Radio gehört, dass die Weimarer Republik die ›demokratischste Demokratie der Welt‹ gewesen sein soll. Stimmt das denn? Leider konnte ich die Diskussion nicht weiter verfolgen. Ich hätte großes Interesse an eurer Meinung. Danke für eure Beiträge!«

und das Urteil nicht völlig ausgewogen ausfallen zu lassen. Korrektorinnen und Korrektoren des Abiturs hätten das jedoch sicher nicht goutiert. Über diese Charakteristika der formalen Gestaltung lässt sich im Unterricht trefflich diskutieren, sie können auch einige Aufschlüsse über die Denkprozesse von Schülerinnen und Schülern bieten. Grundsätzlich erscheinen solche Schreibformen deshalb v. a. als Lernaufgaben im Geschichtsunterricht geeignet, aber nicht als Prüfungsaufgaben bei punktuellen Tests und Klausuren.

Anders stellt sich die Situation dar, wenn die Aufgaben in offenerer, nicht-punktueller Bewertungsformen integriert werden, die prozesshaft angelegt sind. In einem umfangreicheren Portfolio oder gar in einem Geschichts-Journal (auch: Lerntagebuch), das regelmäßig geführt wird, können mit fiktiven Rollen operierende kreative Aufgaben ihren Platz haben und natürlich auch – als Bestandteil eines größeren Ganzen – Gegenstand einer prozessorientierten Bewertung sein.<sup>28</sup> Solche Ansätze berücksichtigten auch die in der Schreibdidaktik entwickelte Stufenfolge des Schreibens, nach der die Schülerinnen und Schüler nach Trainingsphasen über Entwürfe zu einem Produkt kommen und dabei reichhaltige Rückmeldungen (sowohl durch Lehrkräfte wie von Mitschülern) erhalten.<sup>29</sup> Es wäre wünschenswert, wenn sich die Bewertungs- und Benotungskultur in Richtung eines solchen Verständnisses entwickeln könnte.

Vermutlich ist es ohnehin anzuraten, die fiktiv-kreativen Formen nicht zwanghaft zu verordnen; das gilt nicht nur für Testsituationen, sondern auch für ›normalen‹ Unterricht. Zwar mögen viele Schülerinnen und Schüler die Beschäftigung mit kreativen Schreib-Impulsen; aber eben nicht alle. Es gibt Schülerinnen und Schüler, denen widerstrebt es, sich in Rollen zu versetzen und sich aus fiktiven Perspektiven zu äußern. Sie mögen ihre Gedanken lieber an der faktualen Dimension orientiert und sachlich kommentierend ausdrücken. Wieder andere können nicht sonderlich gut frei schreiben, sind im Denken aber vielleicht flexibel und kreativ – diese könnten vielleicht eine Karikatur zeichnen, die ebenfalls einen Kommentar zu einem bestimmten histori-

---

<sup>28</sup> Vgl. zu Lerntagebuch und Portfolio anhand von Beispielen des Geschichtsunterrichts: Adamski (2014, 91–96, 149–166).

<sup>29</sup> Vgl. Hartung (2015b, 227ff).

schen Phänomen darstellt. Die Geschichtsdidaktik ist gefordert, noch stärker die Möglichkeiten zur Differenzierung von Narrativierungsaufgaben im Geschichtsunterricht auszuarbeiten.<sup>30</sup> Kurzum: Narrative Kompetenz kann sich in vielen Formen erweisen; viele Wege zum Erreichen des Ziels bereitzustellen, ist eine methodische Herausforderung für einen gelingenden Geschichtsunterricht.

## 6 Fazit

Zusammenfassend möchte ich fünf Thesen zum Schreiben im Geschichtsunterricht formulieren:

1. Geschichte wird durch Sprache geprägt – der Geschichtsunterricht muss das berücksichtigen.
2. In einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht muss mehr geschrieben werden – aber abwechslungsreich und reflektiert!
3. Schreibformen müssen angeleitet und eingeübt werden – v. a., wenn sie in Prüfungen »getestet« werden.
4. »Kreative Schreibformen« sind geeignet als Lernaufgaben, selten als Prüfungsaufgaben.
5. Nicht alle Schülerinnen und Schüler wollen/können (kreativ) schreiben – auf Differenzierung ist zu achten!

## Literatur

- Adamski, Peter (2014): Historisches Lernen diagnostizieren. Lernvoraussetzungen – Lernprozesse – Lernleistungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Barricelli, Michele (2005): Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Barricelli, Michele (2012): Narrativität. In: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1, hg. v. Michele Barricelli; Martin Lücke, 255–280. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Barricelli, Michele; Gautschi, Peter; Körber, Andreas (2012): Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1, hg. v. Michele Barricelli; Martin Lücke, 207–235. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

---

<sup>30</sup> Vgl. zum momentanen Stand von Differenzierungsvorschlägen: *Geschichte lernen* 178 (2017): Binnendifferenzierung.

- Baumgartner, Hans Michael (1997): Narrativität. In: Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. überarb. Aufl., hg. v. Klaus Bergmann; Klaus Fröhlich; Annette Kuhn; Jörn Rüsen; Gerhard Schneider, 157–160. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Berger, Jutta (2017): Geschichte schreiben leicht(er) gemacht. Eine unterstützende Tabelle mit Sprachbausteinen zur Interpretation von Quellen. In: Geschichte lernen 176, 60–61.
- Bode, Matthias (2017): Klausuren. Bemerkungen zur klassischen Prüfungsform der Oberstufe. In: Geschichte lernen, 176, 62–63.
- Danto, Arthur C. (1965): *Analytical Philosophy of History*. Cambridge University: Cambridge (Deutsche Ausgabe 1974: *Analytische Philosophie der Geschichte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp).
- Diehl, Thomas (2017): »Wir schreiben Geschichte«. Essays in der Oberstufe. In: Geschichte lernen, 176, 54–59.
- Geschichte lernen 176 (2017): Schreiben.
- Geschichte lernen 178 (2017): Binnendifferenzierung.
- Geschichte lernen 182 (2018): Sprachsensibler Geschichtsunterricht.
- Handro, Saskia; Schönemann, Bernd (Hg.) (2010): *Geschichte und Sprache (Zeitgeschichte – Zeitverständnis 21)*. Münster u. a.: LIT.
- Hartung, Olaf (2013): *Geschichte – Schreiben – Lernen. Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht (Geschichtskultur und historisches Lernen: 9)*. Berlin u. a.: LIT Verlag.
- Hartung, Olaf (2015a): Generisches Geschichtslernen. Drei Aufgabentypen im Vergleich. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 47–62.
- Hartung, Olaf (2015b): Schreiben. In: *Geschichts-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, 5. überarb. Neuauflage, hg. von Saskia Handro; Hilke Günther-Arndt, 221–232. Berlin: Cornelsen.
- Hartung, Olaf; Memminger, Josef (2017): Schreibend Geschichte lernen. Mehr als ein mündliches Fach – die Vielfalt des Schreibens im Geschichtsunterricht entdecken. In: *Geschichte lernen*, 176, 2–11.
- Hodel, Jan; Waldis, Monika; Zülsdorf-Kersting, Meik; Thünemann, Holger (2013): Schülernarrationen als Ausdruck historischer Kompetenz. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 4 (2), 121–145.
- Memminger, Josef (2007): Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Memminger, Josef (2009): Schulung von historischem Denken oder bloß fiktionale Spielerei? Über kreative Schreibformen im Geschichtsunterricht. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 60 (4), 204–221.

- Memminger, Josef (2016): Der gerade Weg zum guten Lehrer? Oder: Früher war alles besser! – Die fachdidaktische Geschichtslehrausbildung der ersten Phase in Bayern. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 67 (3/4), 133–145.
- Mierwald, Marcel; Brauch, Nicola (2015). Historisches Argumentieren als Ausdruck historischen Denkens. Theoretische Fundierung und empirische Annäherungen. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 104–120.
- Pandel, Hans-Jürgen (2010): Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schönemann, Bernd; Thünemann, Holger; Zülsdorf-Kersting, Meik (2010): Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte (Geschichtskultur und historisches Lernen 4). LIT Verlag: Berlin.
- Rüsen, Jörn (1982): Die vier Typen des historischen Erzählens. In: *Formen der Geschichtsschreibung (Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik 4)*, hg. v. Reinhart Koselleck; Heinrich Lutz; Jörn Rüsen, 514–605. München: dtv.
- Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14 (2015): Sprache und historisches Lernen.

#### Internetquellen

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hg.) (2018): *LehrplanPLUS. Gymnasium. Fachprofil Geschichte*. Verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte> [13.03.18].
- <https://writinghistory.ch/nationalismus/> [13.03.18].

# Multiperspektivische Anregungen



# **Unterrichtskonflikte?!**

## **Wertschätzende Kommunikation als kommunikativer Lösungsansatz**

Markus Dormann

### **1 Eine kleine Fallschilderung zu Beginn**

Die Nerven liegen blank bei Frau Maiser; die Lehrerin versucht, Ruhe in ihre Klasse zu bringen. Wir befinden uns in einer beruflichen Schule und es läuft Unterricht in einer Klasse zur Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann/-frau. Die aktuelle Stunde findet im Computerraum statt. Geplant ist, dass die Schülerinnen und Schüler eine Präsentation zu einem Projekt erstellen. Der Lautstärkepegel in der Klasse ist hoch – sehr hoch. Verschiedene Schülerinnen und Schüler unterhalten sich lautstark miteinander, wobei sie jeweils an verschiedenen Ecken im Raum sitzen. Gegenstand der Unterhaltung sind Neckereien. Ein Schüler steht auf und boxt seinem Mitschüler auf den Arm. Frau Maisers Aufforderungen, die Arbeitsaufgabe zu erledigen, bleiben ohne Erfolg. Schließlich bittet die Lehrerin den Schüler ins Einzelgespräch. Sie appelliert an seine Vernunft und ermahnt mit dem Hinweis, den Ausbildungsbetrieb anzurufen, falls der Schüler nicht konzentrierter an der Aufgabe teilnimmt und das Sprechen nicht einstellt. Teilnahmslos hört sich der Schüler die Ermahnungen an und nickt nach mehrmaligen Nachfragen, ob der die Anweisung verstanden hätte und jetzt konzentrierter arbeiten wolle. Auf die Frage ob er wolle, dass der Ausbildungsverantwortliche angerufen wird, schaut der Schüler teilnahmslos ins Leere. Frau Maiser beendet das Vieraugengespräch und hofft auf eine Verbesserung der Situation. Doch weit gefehlt – nach einem Zurückkehren ins Klassenzimmer geht das Tohuwabohu weiter. Die vorangehende Fallschilderung lässt den Leser erahnen, wie belastend solche

Situationen für Lehrkräfte sein können<sup>1</sup> und wie stark diese die Lernzeit der Klasse beeinträchtigen.<sup>2</sup> Geeignete Techniken für solch herausfordernde Situationen werden in der Lehrerbildung oftmals kaum vermittelt, wenngleich diese für den Schulalltag oftmals so wichtig sind.

Der vorliegende Beitrag stellt die Methode der »Wertschätzenden Kommunikation« (WSK) als Lösungsansatz für schwierige, konfliktäre Situationen im Unterricht vor. Hierfür wird zunächst das Kommunikationskonfliktprozessmodell in seinen grundlegenden und wichtigsten Bestandteilen vorgestellt.<sup>3</sup> Danach werden einige kommunikative Rahmenbedingungen bzw. Herausforderungen von Konflikten an Schulen vorgestellt. Der Beitrag endet mit einem Resümee und Ausblick zum Einsatz und zur Effektivität der WSK im Schul- und Unterrichtsalltag.

## 2 Wertschätzende Kommunikation als Kommunikationsmodell

Die WSK als Kommunikationsmodell erfreut sich bei den Mitarbeitern in verschiedenen Institutionen – Unternehmen, Behörden und Schulen – immer größerer Bekanntheit und entwickelte sich in den letzten Jahren zu einer Methode, die viele Menschen in Schulungs- und Trainingsmaßnahmen kennenlernen. Die Methode, die von Marshall B. Rosenberg in den 1980er Jahren entwickelt wurde, verspricht eine bessere Kommunikation mit den Mitmenschen sowie eine Möglichkeit, Konflikte zu deeskalieren bzw. präventiv zu vermeiden. Grundlegend weist Rosenberg der Methode das Ziel zu, eine authentische und wertschätzende Verbindung in Gesprächen aufzubauen und dadurch eine bessere Bedürfnisbefriedigung bei den Beteiligten zu erreichen. Geht man noch einen Schritt weiter, kann man die WSK auch als eine Art »Haltung« sehen, mit der Kommunikation und Alltagsbewältigung befriedigender gestalten können, indem wir einen bewussteren Umgang mit unseren Bedürfnissen realisieren können. Die WSK besteht im Grunde genommen aus einigen Leitsätzen, deren Ursprung in der hu-

---

<sup>1</sup> Vgl. Schaarschmidt (2005).

<sup>2</sup> Helmke (2007).

<sup>3</sup> Im vorliegenden Artikel werden grundlegende Pfeiler der WSK dargestellt. Über diese hinaus gibt es noch zahlreiche Schlüsselunterscheidungen und Überlegungen zu wichtigen Aspekten (z. B. zu Macht, Sanktionen, Normen, echter Empathie vs. Sympathie), die in den vorliegenden Ausführungen nicht vertieft werden können.

manistischen Psychologie liegen. Weiterhin berücksichtigt die WSK den Aspekt der Empathie in Gesprächen und bedient sich der vier Schritte: Wahrnehmung, Gefühl, Bedürfnis und Bitte. In einem tieferen Verständnis sind alle Aspekte interdependent und laufen auch nicht in einer sequentiellen Reihenfolge ab. Kommunikation wird also, ganz im Sinne der watzlawick'schen Modellierung,<sup>4</sup> als Prozess und Interaktion mit Rückkoppelungsprozess verstanden und die Schritte können aus der Perspektive beider Kommunikationspartner angewendet werden. Wie auch andere Kommunikationsmodelle (z. B. Schulz von Thun; Gordon) ist es für das Funktionieren der WSK nicht zwingend notwendig, dass beide Kommunikationspartner WSK-Kenntnisse besitzen.

Wesentliche *Grundannahmen* der WSK sind:

- Menschen handeln stets, um sich Bedürfnisse zu erfüllen.
- Menschen sind dazu bereit, andere bei deren Bedürfnisbefriedigung zu unterstützen, soweit dies nicht gegen das Erreichen eigener Bedürfnisse steht.
- Kein Mensch handelt gegen ein anderes Individuum, sondern Menschen handeln, um sich ihre Bedürfnisse zu erfüllen.

Weiterhin spielt der Aspekt der *Empathie* im Modell eine wesentliche Rolle. Die große Bedeutung von Empathie in der Kommunikation findet sich u. a. bei Carl Rogers, der deren therapeutische Bedeutung in diversen Publikationen betont.<sup>5</sup> Nach Rosenberg ist Empathie »ein respektvolles Verstehen der Erfahrungen anderer Menschen«<sup>6</sup>.

Marshall Rosenberg betont das Anwenden von Empathie als Grundvoraussetzung in Konflikten, damit Kommunikationspartner überhaupt Gesprächsbereitschaft für eine Konfliktlösung zeigen.

### Die vier Schritte der WSK

Im Folgenden werden die vier Schritte der WSK näher erläutert. Rosenberg misst der *Wahrnehmung/Beobachtung* eine grundlegende Bedeutung im Kommunikationsprozess zu. Bei der Wahrnehmung/Beobachtung legt er besonderen Wert auf ein Aufnehmen der Situation

---

<sup>4</sup> Vgl. Watzlawick et al. (1990).

<sup>5</sup> Vgl. Rogers & Rosenberg (1980).

<sup>6</sup> Vgl. Rosenberg (2007a, 113).

ohne eine Vermischung mit einer Bewertung.<sup>7</sup> Er betont, dass Beobachtung und Bewertung getrennt werden sollten, wenn Menschen in einem Konflikt beschreiben, wie sie diesen wahrnehmen. Angesichts der Komplexität des menschlichen Wahrnehmungsprozesses (u. a. durch Wahrnehmungsstörungen, den konstruktivistischen Charakter von Wahrnehmung, subjektive Theorien) ist das Realisieren einer nicht bewertenden Wahrnehmung ein trainingsintensiver Moment. Wichtig ist an dieser Stelle, dass die WSK sich nicht grundsätzlich gegen Bewertungen ausspricht, sondern für die Trennung von Wahrnehmung und Bewertung im Kommunikationsprozess plädiert. Als Grundregel für das Erläutern einer Beobachtung im Sinne der WSK kann gelten, dass eine echte Wahrnehmung dann erfolgt ist, wenn die beobachtete Situation auch von einer Kamera mit Bild und Ton aufgenommen hätte werden können. Sobald man eine Beschreibung nicht in dieser Weise filmen könnte, liegt eine Bewertung vor. Die Schwierigkeit der Bewertung liegt darin, dass – insbesondere in Auseinandersetzungen – die Kommunikationspartner dadurch keine gemeinsame Perspektive auf Konflikte finden und diese so schwerer zu lösen sind. Bewertungen sind stark subjektiv geprägt, was bedeutet, dass Konflikte unterschiedlich bewertet werden und der Diskussionsgegenstand nicht festgestellt werden kann.<sup>8</sup>

Nach einer Abgleichung der eigenen Wahrnehmung mit den Beobachtungen der Kommunikationspartnerin bzw. des Kommunikationspartners im Konflikt ist der zweite WSK-Schritt das Ermitteln und Verbalisieren der *Gefühle*, die ein Konflikt bei den Beteiligten auslöst. Gefühle dienen in der WSK als Hinweise darauf, welche Bedürfnisse bei den Beteiligten nicht erfüllt oder gut erfüllt sind. Die Valenz von Gefühlen teilt Rosenberg nicht in positiv und negativ ein. Vielmehr unterscheidet er genau zwischen Gefühlen, die darauf hinweisen, dass ein Bedürfnis erfüllt ist (u. a. Freude, Neugier, Hoffnung) und Gefühlen, welche darauf hinweisen, dass ein Defizit bezüglich eines Bedürfnisses vorliegt (u. a. Trauer, Niedergeschlagenheit, Ekel). Entgegen der Tendenz, dass in Konflikten oftmals eine Entemotionalisierung eingefordert

---

<sup>7</sup> Vgl. Rosenberg (2007a).

<sup>8</sup> Interessierte Leserinnen und Leser können den Prozess des Wahrnehmens im Sinne der WSK mittels der Übungsaufgabe 2 am Ende des vorliegenden Beitrags selbst ausprobieren.

wird, thematisiert die WSK die in Konflikten vorliegenden Gefühle ausdrücklich. Die bewusste Identifikation und Verbalisierung der Gefühle schafft bei den Kommunikationspartnern eine Vorstellung, wie sie leichter in Kontakt kommen können.<sup>9</sup> Dies erleichtert ein Lösen von Konflikte bzw. trägt dazu bei, Konflikte zu vermeiden.

Als nächster Schritt wird im Rahmen der WSK ermittelt, welche *Bedürfnisse* bei den Kommunikationspartnern im Spiel sind. Wie bereits dargestellt, sind Bedürfnisse der Auslöser von Handlungen. Die WSK folgt dabei dem »basic needs-Ansatz«<sup>10</sup>. Insofern stehen Bedürfnisse in gewisser Weise im Mittelpunkt des WSK-Modelles. Dabei sind sich Menschen oftmals nicht bewusst, welches Bedürfnis bei ihnen unerfüllt ist. Hierdurch wird es erschwert, einen geeigneten Weg zu finden, um einen Konflikt zu lösen. Rosenberg unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Bedürfnissen und Strategien. Hierbei sind Bedürfnisse die Triebfedern menschlichen Handelns und Strategien der Weg, diese zu erreichen. Entsprechend dem Menschenbild der WSK sind Kommunikationspartner grundsätzlich bereit, sich bei der Befriedigung ihrer Bedürfnisse zu unterstützen, solange dies nicht der eigenen Bedürfniserreichung widerspricht.<sup>11</sup> Insofern gibt es hier eine Verbindung mit der »*Bitte*«, dem vierten Schritt der WSK.

Der letzte Schritt der WSK ist das Stellen einer *Bitte*. Diese Bitte ist an klare Kriterien geknüpft, wenn sie im Sinne der WSK gestellt werden soll. Zum einen unterscheidet sich eine Bitte klar von einer Forderung, kann also abgelehnt und mit einem »Nein« von der Gesprächspartnerin bzw. vom Gesprächspartner beantwortet werden. Zum anderen ist diese positiv formuliert, das heißt, es wird darum gebeten, eine klare Handlung auszuführen, die ein Bedürfnis erfüllt und nicht etwas zu vermeiden (z. B.: »Ich bitte Sie die Tafel zu wischen«). Weiterhin gibt es nach Rosenberg drei Arten von Bitten.<sup>12</sup> Er unterscheidet Lösungsbitten, Beziehungsbitten und Anerkennungsbitten. Mit einer Lösungsbitte werden Kommunikationspartner um eine konkrete Handlung zur Erfüllung eines eigenen Bedürfnisses gebeten. Bei Beziehungsbitten bittet

---

<sup>9</sup> Vgl. Rosenberg (2007b, 57).

<sup>10</sup> Vgl. u. a. Max-Neef (1992); Deci & Ryan (1991); Maslow (1970).

<sup>11</sup> Vgl. Dormann (2017a, 43).

<sup>12</sup> Vgl. Dormann (2017a, 42); Bitschnau (2008, 73–74).

eine Kommunikationspartnerin bzw. ein Kommunikationspartner ihr bzw. sein Gegenüber darum, zu sagen, wie sie bzw. er das Gesagte verstanden hat. Die Anerkennungsbitte ersucht zu sagen, welches Bedürfnis durch eine Handlung erfüllt wurde. Wenn eine Kommunikationspartnerin bzw. ein Kommunikationspartner einer Bitte zustimmt handelt sie bzw. er konform zu eigenen Bedürfnissen und erfüllt damit auch dem Steller der Bitte ein Bedürfnis. Wertvoll an dem Schritt der Bitte ist, dass im Falle eines »Neins« nach einer alternativen Strategie gesucht werden kann, die beiden Gesprächspartnern die Erfüllung der jeweiligen Bedürfnisse ermöglicht. Insofern ist die Methode eine stark auf Konsens ausgelegte Methode, die zunächst abseits von Machtverhältnissen nach der für alle Kommunikationsbeteiligten besten Lösung sucht.

### **3 Herausforderungen für den Einsatz der WSK an Schulen**

Die Methode der WSK schafft durch die einzelnen Schritte eine echte, wertschätzende Verbindung, die Konflikte präventiv vermeiden oder deeskalieren kann. Gleichzeitig ist die WSK auch von Erfahrungen der bzw. des Anwendenden abhängig und je nach Kommunikationssituation und Rahmenbedingungen auch übungsintensiv. Im Folgenden werden wesentliche Herausforderungen der WSK differenziert: Herausforderungen, die auf Seite der Lehrkraft liegen, Herausforderungen aufgrund von schulischen Rahmenbedingungen und Herausforderungen, die in Verbindung mit der Methode selbst stehen. Die angeführten Aspekte wurden in einer qualitativen Interviewstudie mit WSK-erfahrenen Lehrkräften erarbeitet.<sup>13</sup>

#### **3.1 Herausforderungen auf der Seite der Lehrkraft**

Hinsichtlich der Lehrkraft ist als Herausforderung die Befürchtung zu bedenken, dass diese bspw. durch eine Verbalisierung von Gefühlen bzw. durch ein Stellen von Bitten eventuell einen Autoritätsverlust erfährt bzw. die entsprechenden Schritte nicht in einer authentischen bzw. zielgruppenadäquaten Sprache formuliert. Durch Erfahrung beim

---

<sup>13</sup> Vgl. Dormann (2017b).

Anwenden der WSK-Methode kann diesen Herausforderungen begegnet werden. Gleichzeitig stellen zeitintensive Trainings und Übungen eine Herausforderung dar, welche für das effektive Beherrschen der Methode aufgewendet werden müssen. Gerade in einem routinierten und sicheren Beherrschen der WSK liegt letztendlich die Option, dass sich der mit der Methode verbundene zeitliche Aufwand später durch weniger Konflikte wieder amortisieren.

### **3.2 Herausforderungen aufgrund von schulischen Rahmenbedingungen**

Rahmenbedingungen des Schulsystems können ebenfalls eine Herausforderung hinsichtlich der Anwendung der WSK darstellen. Das Schulsystem ist stark strukturiert und regelgeleitet bzw. bürokratisiert.<sup>14</sup> Dies kann – neben positiven Effekten wie Effizienzgewinnen und Verbindlichkeit – eine Bedürfnisbefriedigung der im System agierenden Personen erschweren bzw. die möglichen Strategien zur Bedürfnisbefriedigung stark einengen. Aspekte wie Aufsichtspflichten, das aktuelle Notensystem sowie zeitliche Regelungen stellen ein oftmals notwendiges, aber gleichzeitig in vielen Situationen unflexibles und dadurch herausforderndes Rahmensystem dar.

### **3.3 Herausforderungen, die in Verbindung mit der Methode selbst stehen**

Das eben genannte zeitintensive Einüben der Methode stellt eine Herausforderung dar, weil Anwendende der WSK oftmals eine gewisse Übungszeit benötigen, bis sie sich in der Methode sicher fühlen. Diese zeitliche Investition ist aber notwendig, um mit der WSK erfolgreich agieren zu können. Darüber hinaus können eine fehlende Akzeptanz bzw. ein fehlendes Verständnis der Methode im Kollegium zu Herausforderungen führen, insbesondere, wenn Kolleginnen und Kollegen die Methode ohne ausreichende Kenntnis mit pädagogischen Vorstellungen (z. B. Kuschelpädagogik) verbinden und dabei deren Kern nicht erfassen, diese aber aufgrund ihrer Voreinstellungen ablehnen. Insbesondere beim Unterrichten von Klassen, in welchen die Methode angewendet wird und zugleich Kolleginnen bzw. Kollegen ohne WSK-Einsatz arbei-

---

<sup>14</sup> Wittmann & Dormann (2014).

ten, können so unterschiedliche Kommunikationsstile zu herausfordernden Situationen führen.

#### 4 Resümee und Ausblick

Greift man den am Anfang des Beitrags geschilderten Konfliktfall nochmals auf, bietet die WSK einen guten Lösungsansatz, der, fernab von Sanktionen, Chancen für eine Deeskalation bietet. So kann eine genaue Beschreibung der Konfliktsituation eine gemeinsame Basis für das Besprechen eines Konfliktes bieten. Weiterhin kann ein empathisches Zuhören erreichen, dass der Schüler sich verstanden fühlt und eine für eine Kommunikation offene Haltung einnimmt. Darüber hinaus ermöglicht eine Identifikation der eigenen emotionalen Lage im Konflikt die Möglichkeit, Konflikte weniger als Belastung wahrzunehmen.<sup>15</sup> Weiterhin bietet sie die Chance, das Bedürfnis von Schüler und Lehrerin hinter dem Handeln zu identifizieren. Gleichzeitig wird der Schüler bei der Konfliktlösung mit einbezogen und es gelingt durch eine empathische Verbindung besser, dass dieser auch die Bedürfnisse der Lehrerin ernst nimmt.

Es liegt auf der Hand, dass es durch die WSK keine Musterlösungen für Konflikte gibt. Konflikte hängen stets von ihren einmaligen Rahmenbedingungen ab und müssen individuell behandelt werden. Gleichwohl lassen sich in Konflikten Muster identifizieren, die es ermöglichen, mittels der WSK Handlungsrouitinen aufzubauen, die das präventive Vermeiden und die Deeskalation von Konflikten gut bewirken können. Verfügt die Lehrkraft über ausreichend WSK-Erfahrung, kann die WSK ein effektiver und effizienter Konfliktlösungsansatz sein. Ihr erfolgreicher Einsatz kann zu besseren Schüler-Lehrer-Beziehung, einer besseren Klassenatmosphäre und so schlussendlich zu besserem Lernerfolg und Lernfortschritt an Schulen beitragen. Insofern können die vorliegenden Ausführungen als Motivation für Lehrkräfte angesehen werden, sich mit Rosenbergs Modell vertiefend zu beschäftigen und dieses je nach persönlicher Bewertung und auf Basis einer entsprechenden Vertiefung im Unterricht und in der Schule anzuwenden.

---

<sup>15</sup> Vgl hierzu auch Dormann et al. (2018, 62).

## Materialien

### Übungsaufgabe 1

Nutzen Sie die folgenden Gefühls- und Bedürfnislisten. Machen Sie sich Gedanken, welche Gefühle und Bedürfnisse beim Schüler und bei der Lehrerin im geschilderten Konfliktfall am Beginn des Beitrags aktiv sind. Identifizieren Sie diese für beide Konfliktpartner.

|             |                 |                    |                    |             |             |
|-------------|-----------------|--------------------|--------------------|-------------|-------------|
| abwesend    | beunruhigt      | erschüttert        | krank, kraftlos    | sauer       | unruhig     |
| alarmiert   | blockiert       | erstaunt           | konfus             | chockiert   | unzufrieden |
| angeekelt   | deprimiert      | furchtsam          | leiblos, lustlos   | sorgenvoll  | verletzt    |
| angespannt  | desinteressiert | frustriert         | leer               | schläfrig   | verwirrt    |
| ängstlich   | durcheinander   | gelangweilt        | matt, müde         | schlapp     | verwundert  |
| antriebsarm | eifersüchtig    | genervt            | mutlos             | schüchtern  | verzweifelt |
| apathisch   | einsam          | gleichgültig       | misstrauisch       | sprachlos   | wütend      |
| ärgerlich   | enttäuscht      | hin & her gerissen | neidisch           | traurig     | zitterig    |
| bedrückt    | entsetzt        | hilflos            | nervös             | überlastet  | zögerlich   |
| bestürzt    | ernüchtert      | hoffnungslos       | neugierig          | unglücklich | zornig      |
| besorgt     | erschöpft       | hungrig            | pessimistisch      | unsicher    |             |
| betrübt     | erschreckt      | irritiert          | ratlos, resigniert | ungeduldig  |             |

Abb. 1: Gefühlsliste bei einem unerfüllten Bedürfnis; eigene Abbildung in Anlehnung an Rosenberg (2007b)

|                 |                |                 |                        |                      |                       |
|-----------------|----------------|-----------------|------------------------|----------------------|-----------------------|
| abenteuerlustig | dankbar        | fasziniert      | inspiriert             | optimistisch         | unternehmungslustig   |
| aufgeregt       | enthusiastisch | friedlich       | interessiert           | ruhig                | verliebt              |
| aufmerksam      | entschlossen   | froh, frei, fit | klar                   | satt                 | voller Freude / Liebe |
| ausgeglichen    | entspannt      | fröhlich        | kribbelig              | sicher               | voller Lebenslust     |
| beeindruckt     | erfreut        | gelassen        | lebendig               | stark                | voller Kraft          |
| bewegt          | erfüllt        | gerührt         | leicht, lustig, locker | stolz                | wach                  |
| begeistert      | erstaunt       | gesund          | motiviert              | sorglos, unbeschwert | zufrieden             |
| beruhigt        | erleichtert    | glücklich       | mutig, munter          | überrascht           | zuversichtlich        |
| berührt         | erwartungsvoll | hoffnungsvoll   | neugierig              | übergücklich         |                       |

Abb. 2: Gefühlsliste bei erfüllten Bedürfnissen; eigene Abbildung in Anlehnung an Rosenberg (2007b)

| Abwechslung                 | Einfühlung               | Gelassenheit         | Kreativität           | Sauberkeit                | Verbindung              |
|-----------------------------|--------------------------|----------------------|-----------------------|---------------------------|-------------------------|
| Achtsamkeit                 | Empathie                 | Gehört werden        | Kompetenz             | Schutz                    | Vergnügen, Freude, Spaß |
| Aktivität                   | Engagement               | Gesehen werden       | Kultur                | Selbstbestimmung          | Verlässlichkeit         |
| Akzeptanz                   | Entspannung              | Gesundheit           | Lebensfreude          | Selbstdisziplin           | Verständigung           |
| Anerkennung                 | Entwicklung              | Glücklich sein       | Leichtigkeit          | Selbstwert                | Vertrauen               |
| Aufrichtigkeit              | Erfolg                   | Herausforderung      | Lernen                | Selbstvertrauen           | Vorwärtskommen          |
| Erholung                    | Erholung                 | Hilfe, Entlastung    | Liebe, Menschlichkeit | Selbstverwirklichung      | Wahrgenommen werden     |
| Austausch                   | Ernstgenommen werden     | Humor, Freude        | Mut, wirksam sein     | Sicherheit                | Wertschätzung           |
| Balance von                 | Flexibilität             | Harmonie             | Offenheit             | Sinnhaftigkeit            | Wirksamkeit             |
| □ Geben und Nehmen          | Freiheit                 | Individualität       | Ordnung, Struktur     | Soziales Engagement       | Wohlfühlen              |
| □ Arbeit und Freizeit       | Freundlichkeit           | Intimität            | Orientierung, Führung | Spiritualität             | Wissen, woran man ist   |
| □ Sprechen und Freundschaft | Hören                    | Innerer Friede       | Partnersch. Umgang    | Spontanität, Lebendigkeit | Zeit sinnvoll nutzen    |
| Bewegung                    | Frieden                  | Klarheit             | Persönl. Wachstum     | Tatkraft                  | Zeit effektiv nutzen    |
| Bildung                     | Geborgenheit             | Konfliktfähigkeit    | Privatsphäre          | Toleranz, Güte            | Zielstrebigkeit         |
| Enhrlichkeit                | Gefragt werden           | Kontakt, Nähe        | Respekt               | Trost                     | Zugehörigkeit           |
| Einfachheit                 | Gemeinschaft             | Konzentration        | Ruhe                  | Unterstützung             | Zusammenarbeit          |
| Einen Beitrag               | Gleichwertigkeit leisten | Kraft, Nahrung, Luft | Rücksichtnahme        | Verantwortung             | Zufriedenheit           |
| Einfluss haben              |                          |                      |                       |                           |                         |

Abb. 3: Bedürfnisliste der WSK; eigene Abbildung in Anlehnung an Rosenberg (2007b)

## Übungsaufgabe 2

Beschreiben Sie, was Sie auf dem folgenden Bild wahrnehmen. Notieren Sie Ihre Wahrnehmungen und gleichen Sie diese mit dem Lösungsvorschlag für Wahrnehmungen ab.



Abb. 4: Übungsaufgabe zum Thema Wahrnehmung. Donald Trump; Foto: Shealah Craighead, Official White House.

### Lösungsvorschlag für Wahrnehmung für die Übung 2

- älterer Herr
- die Person lacht
- trägt ein Jackett
- trägt eine Krawatte
- steht vor der amerikanischen Flagge, die im Hintergrund auf der linken Seite des Bildes zu sehen ist
- trägt am Jackett eine amerikanische Flagge
- ...

## Literatur

- Bitschnau, Karoline Ida (2008): Die Sprache der Giraffen. Zur Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen: wie die GfK Ihr Leben verändern kann. Paderborn: Junfermann.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1991): A motivational approach to self: Integration in personality. In: Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation, hg. v. Dienstbier, Richard, 237–288. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Dormann, Markus (2017a): Nein, Frau Lehrer, das mach' ich nicht! Eine Untersuchung über die Wirksamkeit von Bitten im Unterricht. In: Empathische Zeit (1), 42–46.
- Dormann, Markus (2017b): Wertschätzende Kommunikation an Schulen. Widerstände und Herausforderungen beim Einsatz in Schule und Unterricht. In: Empathische Zeit (2), 58–61.
- Dormann, Markus; Ziegler, Simone; Heinrichs, Karin; Dietz, Angela; Voit, Marianne (2018): Die Schule als Ort des Wachstums. Wertschätzende Kommunikation – ein wirksamer Ansatz für eine Kultur der Potentialentfaltung in Schulen?! In: Empathische Zeit (2), 60–63.
- Gordon, Thomas (1997): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. 11. Aufl. München: Heyne.
- Helmke, Andreas (2007): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Unter Mitarbeit von Franz E. Weinert. 6. Aufl. Seelze: Klett Kallmeyer (Schulisches Qualitätsmanagement).
- Maslow, Abraham H. (1970): Motivation and personality. 2. Ed. New York u. a.: Harper & Row.
- Max-Neef, Manfred A. (1992): Development and Human Needs. In: Real Life Economics, hg. v. Ekins, Paul; Max-Neef, Manfred A., 197–213. London, New York: Taylor & Francis.
- Rogers, Carl R.; Rosenberg, Rachel L. (1980): Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rosenberg, Marshall B. (2007a): Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag. Paderborn: Junfermann.
- Rosenberg, Marshall B. (2007b): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. 7. Aufl., überarb. und erw. Neuaufl. Paderborn: Junfermann. Verfügbar unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-87387-454-1> [02.05.2019].
- Schaarschmidt, Uwe (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Auflage, Druck nach Typoskript. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. Online verfügbar un-

ter [http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2648614&prov=M&dok\\_var=1&dok\\_ext=htm](http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2648614&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm) [02.05.2019].

- Schulz von Thun, Friedemann (1981): *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Schutz, Paul A.; Pekrun, Reinhard (Hg.) (2007): *Emotion in education*. Amsterdam, Boston: Elsevier Academic Press. Verfügbar unter: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=193596> [02.05.2019].
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet; Jackson, Don D. (1990): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 8., unveränd. Aufl. Bern: Huber.
- Wittmann, Eveline; Dormann, Markus (2014): Bürokratisierung als Regelfall? – Eine Interviewstudie zur Umsetzung externer Anforderungen in beruflichen Schulzentren. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 25. Verfügbar unter: [www.bwpat.de/ausgabe25/wittmann\\_dormann\\_bwpat25.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe25/wittmann_dormann_bwpat25.pdf) [02.05.2019].



## »A. zeigte große Anstrengungsbereitschaft ...«

### Sprachliche Charakteristika verbaler Leistungsbeurteilungen in der Grundschule

Susanne Borgwaldt

Der vorliegende Beitrag untersucht die sprachlichen Charakteristika eines Berichtszeugnisses der ersten Klasse einer bayerischen Grundschule. Es zeigt sich, dass die Funktion eines Schulzeugnisses, Eltern umfassend über Leistungen und Verhalten ihrer Kinder zu informieren, auf Grund des relativ verschlüsselten Stils nicht immer gewährleistet werden kann – v. a. dann nicht, wenn die Eltern keine deutschen Muttersprachler sind. Nach Analyse typischer Formulierungsmuster und der daraus resultierenden Verständnisprobleme verbaler Leistungsbeurteilungen werden Handlungsempfehlungen skizziert, die dazu beitragen können, Informationen über Leistungsstand und Lernverhalten besser zu kommunizieren.

#### 1 Ein Grundschulzeugnis: A. zeigte große Anstrengungsbereitschaft

##### *Jahreszeugnis Jahrgangsstufe 1 für A.*

**Sozialverhalten** (Soziale Verantwortung, Kooperation, Kommunikation, Konfliktverhalten)

A. fügte sich gut in die Gemeinschaft ein und verhielt sich Klassenkameraden gegenüber höflich und hilfsbereit. Mit anderen Kindern arbeitete er gern zusammen. Sowohl im Klassenverband als auch in der Gruppe wurden getroffene Vereinbarungen und Absprachen meistens eingehalten. Der Schüler hörte aufmerksam zu und meldete sich oft zu Wort. A. ließ sich nicht immer von vernünftigen Argumenten überzeugen und lehnte Kompromisse teilweise ab.

*Hin und wieder reagierte er, auch gegenüber Lehrkräften, uneinsichtig und stur.*

**Lern- und Arbeitsverhalten** (Interesse und Motivation, Konzentration und Ausdauer, Lernorganisation und Lernreflexion)

*Am Unterricht beteiligte sich der Schüler eifrig und mit vielen durchdachten Beiträgen. Auch umfangreiche Arbeitsaufträge bereiteten ihm keine Mühe. A. zeigte große Anstrengungsbereitschaft. Das Lernen erfolgte sehr planvoll und gezielt. Der Schüler konnte auch seine Gedanken beim Erwerb von Wissen erklären. Sehr zu loben ist die Sorgfalt, die er beim Erstellen seiner Hefteinträge aufbrachte. Er achtete stets auf eine ordentliche Schrift und eine übersichtliche Darstellung.*

### **Deutsch**

*Sein Wortschatz war altersgemäß. Der Schüler beteiligte sich größtenteils konzentriert an Gesprächen, hörte anderen Kindern zu und ging auf deren Aussagen ein. Er erzielte erfreuliche Fortschritte im Lesen und trug selbst neue Geschichten fehlerfrei, flüssig und betont vor. Dabei entnahm er den Sinn des Gelesenen mühelos. Der Schreiblernprozess der Druckschrift ist abgeschlossen. Buchstaben und Wörter wurden stets formgetreu und ordentlich in die vorgegebenen Zeilenräume notiert. Mit großem Eifer prägte sich A. die Wörter aus dem Grundwortschatz ein und notierte auch unbekannte Texte nahezu fehlerlos.*

### **Mathematik**

*Mit Begeisterung rechnete A. und löste Plus- und Minusaufgaben im Zahlenraum bis 20 selbst bei veränderten Darstellungsformen spielend. Lagebeziehungen von Gegenständen im Raum wurden schnell erfasst, geometrische Grundformen souverän erkannt und problemlos unterschieden. Der Schüler verglich und ordnete Geldbeträge sowie Längen zuverlässig unter genauer Verwendung der entsprechenden Begriffe. Bei Sachaufgaben fand A. mathematische Fragen, Rechnungen und Antworten rasch und selbstständig. Seine Ziffern schrieb er jederzeit sauber und übersichtlich in die Kästchen.*

**Individuelle Lernentwicklung** (Fortschritte, Empfehlungen, Bemerkungen)

*Die Leseleistungen des Schülers gingen über die Anforderungen der ersten Jahrgangsstufe hinaus. Durch weitere Leseanreize, wie z. B. der regelmäßige Besuch einer Bücherei, könnte seine Lesemotivation erhalten und weiter gefördert werden. Im Umgang mit Kritik muss A. noch lernen, dass er nicht immer im Recht ist. Er sollte versuchen, sein Fehlverhalten einzusehen ohne dabei in endlose Diskussionen, auch mit Lehrkräften, zu verfallen. Im Bereich Mathematik zeigte der Schüler großes Interesse für Zahlen und fand verschiedene Rechenwege. Für die sauber und ordentlich geführten Hefte, sowie die Gestaltung der schriftlichen Arbeiten, verdiente A. große Anerkennung.*

Die Kernaussagen dieses Zeugnisauszugs zu verstehen, fällt wahrscheinlich selbst Erwachsenen, die Deutsch als Muttersprache sprechen, nicht ganz leicht. A.s Eltern wohnen erst seit drei Jahren in Deutschland. Obwohl sie Wörterbücher zu Rate zogen, fühlten sie sich nicht in der Lage, die Aussagen über Verhalten, Leistungen und Lernentwicklung ihres Sohnes im ersten Grundschuljahrgang zu interpretieren. Auch A., dessen Leseleistungen im obigen Zeugnis sehr gelobt werden, war mit der Interpretation des Textes etwas überfordert und äußerte nur: »Ein bisschen verstehe ich es aber schon.«

Leistungsbeurteilungen sollen Kindern und ihren Eltern Informationen über den Leistungsstand der Kinder geben. Berichtszeugnisse, d. h. Zeugnisse, die Lernstand und Lernentwicklung verbal beschreiben, scheinen hierbei im Vergleich zu Notenzeugnissen den Vorteil zu besitzen, dass die Textform detailliertere Beurteilungen von Leistungen, Entwicklungsmöglichkeiten und Arbeits- und Sozialverhalten erlaubt als einzelne Noten.

Damit die Informationen die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern erreichen, müssen Zeugnistexte dekodierbar sein, d. h. die Leserinnen und Leser eines Zeugnisses müssen verstehen können, was die Schreiberinnen und Schreiber ausdrücken wollten. Wenn die Inhalte verstanden werden, scheinen Berichtszeugnisse einen durchaus positiven Einfluss auf die Lern- und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu haben. So konstatieren Beutel und Vollstädt: »Zeugnisse stoßen [...] dann auf große Akzeptanz, wenn sie durch Kommentare Hinweise zur Verbesserung des eigenen Lernens enthalten und von

Lernenden und ihren Eltern ohne zusätzliche Erläuterungen verstanden werden.«<sup>1</sup>

Jedoch stellt Beutel fest: »Keineswegs selbstverständlich kann in der Praxis davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler, aber auch die Eltern bei der Lektüre der Zeugnisse genau das erfassen, was Anliegen der Lehrerinnen und Lehrer bei der Notenvergabe und beim Verfassen der Texte war.«<sup>2</sup> Dies trifft wahrscheinlich in verstärktem Maße auf die rund drei Millionen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen zu,<sup>3</sup> deren Eltern bei Grundschulzeugnissen vermutlich die Hauptadressatinnen und Hauptadressaten sind und oft aus Ländern mit anderem sprachlichen und kulturellen Hintergrund stammen.

Für Eltern, die Deutsch nicht auf muttersprachlichem Niveau sprechen, ist die Interpretation eines deutschen Zeugnisses keine triviale Aufgabe, denn zu den sprachlich bedingten Verständlichkeitsproblemen kommen eventuell auch noch kulturell bedingte Interpretationshürden dazu.

Vorliegender Beitrag analysiert die Textsorte *Berichtszeugnis* exemplarisch aus einer linguistischen Perspektive und konzentriert sich dabei auf die folgenden Aspekte:

- Was sind die sprachlichen Charakteristika eines Berichtszeugnisses?
- Welche Aspekte führen dazu, dass Berichtszeugnisse nicht immer leicht zu verstehen sind?
- Wie könnten Leistungsbeurteilungen transparenter gestaltet werden, sodass bspw. auch nicht-muttersprachliche Eltern und Schülerinnen und Schüler die Inhalte besser verstehen können?

## 2 Noten- und Berichtszeugnisse

Ein Schulzeugnis ist eine zusammenfassende Beurteilung des Leistungsstandes einer Schülerin bzw. eines Schülers in den einzelnen Fä-

---

<sup>1</sup> Beutel & Vollstädt (2002, 596).

<sup>2</sup> Beutel (2003, 16).

<sup>3</sup> Statistisches Bundesamt (2018).

chern; je nach Bundesland enthält es zusätzlich auch Angaben zum Arbeits- und Sozialverhalten.

Schulzeugnisse existieren in zwei Formen, in verbaler Form (*Berichtszeugnis*) und in numerischer Form (*Notenzeugnis*). In den meisten Bundesländern erhalten Schülerinnen und Schüler in bestimmten Schulformen bzw. Klassenstufen (z. B. in den ersten beiden Jahren der Grundschule und in einigen berufsbildenden Schulen) ein *Berichtszeugnis* mit einer verbalen Beurteilung ihres Leistungsstandes, Verhaltens und der Lernentwicklung; in den übrigen Fällen werden *Notenzeugnisse* vergeben, bzw. eine Kombination aus Noten und ergänzenden Kommentaren. Beide Zeugnistypen haben gewisse Vor- und Nachteile:

Zu den Vorteilen von *Notenzeugnissen* gehört, dass die Bewertung eindeutig, ökonomisch, standardisiert, leicht verständlich und vergleichbar ist. Eine *Zwei* ist eine bessere Note als eine *Drei* – hier gibt es keinen Interpretationsspielraum.

*Berichtszeugnisse* haben andererseits den Vorteil, dass sich durch die Textform mehr Informationen ausdrücken lassen, als mit einer einzelnen Ziffer möglich ist. Z. B. kann die Note *Drei* im Fach *Deutsch* in der zweiten Grundschulklasse ganz unterschiedliche Kompetenzprofile ausdrücken. Ein Text kann detailliert angeben, welche Lernziele erreicht wurden und welche noch nicht und Vorschläge enthalten, wie sich die Schülerinnen und Schüler verbessern können.

Allerdings hängt der im Prinzip größere Informationsgehalt eines *Berichtszeugnisses*, verglichen mit einem *Notenzeugnis*, v. a. davon ab, dass die im Text enthaltenen Informationen auch verstanden werden, denn »(b)ei der Leistungsbeurteilung durch die Zifferzensur wird davon ausgegangen, dass die durch Tradition und Übereinkunft etablierten sechs Notenstufen der deutschen Schule so weit bekannt und kulturell verinnerlicht sind, dass sie von jedermann – sei er auch noch so desinteressiert und erfolglos in der Schule – verstanden werden. Ganz anders ist dies bei *Berichtszeugnissen*«<sup>4</sup>.

Dass es nicht immer leicht ist, die in *Berichtszeugnissen* enthaltenen Informationen zu verstehen, zeigt die Existenz von Internetartikeln wie

---

<sup>4</sup> Beutel & Vollstädt (2002, 609).

»Grundschulzeugnis entziffern: Formulierungen im Zeugnis verstehen«<sup>5</sup> oder »Was bedeutet eigentlich ...? Übersetzungshilfe: So entschlüsseln Eltern Zeugnisse«<sup>6</sup> sowie Forendiskussionen beunruhigter Eltern, in denen gerätselt wird, was sich hinter bestimmten Formulierungen verbirgt. »Muss ich jetzt ›zwischen den Zeilen‹ lesen, um rauszufinden, ob es noch ›Baustellen‹ gibt? Es wird leider nicht explizit aufgeführt, wo noch Schwachstellen sind.«<sup>7</sup> Oder: »Hey! Gibt es irgendwo eine Tabelle mit Textbausteine [sic!] für Grundschulzeugnis? Ich wüsste mal gerne, was sich hinter den Formulierungen verbirgt.«<sup>8</sup>

Schulzeugnisse sind polyfunktional, sie erfüllen laut Jost, Lehen und Rezat »institutionelle, rechtliche Zwecke und lernerbezogene, rückmeldeorientierte Aufgaben«<sup>9</sup>. In vorliegendem Artikel wird schwerpunktmäßig die Funktion der Rückmeldung an die Eltern betrachtet. Nach Valtin erwarten Eltern in verständlicher Form verfasste »Leistungsrückmeldungen, Diagnosen von Schwächen und Stärken in der Lernentwicklung, Hinweise auf Fördermöglichkeiten sowie detaillierte Informationen über Arbeitsverhalten und Sozialverhalten«<sup>10</sup>. Einem kohärenten Textaufbau kommt dabei eine bedeutende Rolle zu: Beutel und Vollstädt beobachten, »dass Berichtszeugnisse dann am wirksamsten rezipiert werden, wenn die Texte individualisiert sind. Sie sind eher wirkungslos, wenn sie aus standardisierten Formulierungen oder unpersönlich wirkenden Textbausteinen zusammengesetzt werden.«<sup>11</sup>

In der Praxis werden Berichtszeugnisse jedoch häufig relativ automatisiert mithilfe von Textbausteinen oder Softwareprogrammen verfasst. Neben kommerziellen Webseiten<sup>12</sup> und für Lehrkräfte entwickelten Ratgebern gibt es auch (mehr oder weniger) offizielle Formulierungshil-

<sup>5</sup> Familie.de: Grundschulzeugnis entziffern: Formulierungen im Zeugnis verstehen. Verfügbar unter [www.familie.de/kind/grundschulzeugnis-entziffern-535777.html](http://www.familie.de/kind/grundschulzeugnis-entziffern-535777.html) (02.05.2019).

<sup>6</sup> Focus Online: [www.focus.de/familie/schule/was-bedeutet-eigentlich-uebersetzungshilfe-so-entschluesseln-eltern-zeugnisse\\_id\\_3967289.html](http://www.focus.de/familie/schule/was-bedeutet-eigentlich-uebersetzungshilfe-so-entschluesseln-eltern-zeugnisse_id_3967289.html) (02.05.2019).

<sup>7</sup> Urbia: [www.urbia.de/forum/6-kids-schule/4795040-1-klasse-zeugnis](http://www.urbia.de/forum/6-kids-schule/4795040-1-klasse-zeugnis) (02.05.2019).

<sup>8</sup> Desired: [www.desired.de/forum/mami/kind/textbausteine-zeugnis-grundschule/](http://www.desired.de/forum/mami/kind/textbausteine-zeugnis-grundschule/) (02.05.2019).

<sup>9</sup> Jost, Lehen & Rezat (2011, 170).

<sup>10</sup> Valtin (2002, 142)

<sup>11</sup> Beutel und Vollstädt (2002, 608).

<sup>12</sup> [www.schuelerbeurteilungen.de](http://www.schuelerbeurteilungen.de) (02.05.2019); Zeugnisse für NRW vgl. [www.zeugnissenrw.de](http://www.zeugnissenrw.de) (02.05.2019).

fen, wie z. B. die vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2017) verfassten »Hinweise zur Erstellung von Zeugnissen und exemplarische Zeugnisformulierungen«. Ein interessanter Aspekt dieser Formulierungshilfen ist, dass die Formulierungen meistens nach den (vertrauten) Notenwerten sortiert bzw. kategorisiert sind. Die Benutzerinnen und Benutzer erfahren, wie eine bestimmte Note verbal ausgedrückt werden kann, d. h., welche Notenstufe welchen Formulierungen entspricht.

Wenn z. B. auf [www.schuelerbeurteilungen.de](http://www.schuelerbeurteilungen.de) als Kategorie *Sozialverhalten* und als Notenwert *sehr gut* ausgewählt wird, werden insgesamt 21 Mustersätze angezeigt:

- Mit ihrer freundlichen und selbstbewussten Art kann X das Klassenklima positiv beeinflussen.
- X ist stets bereit, Verantwortung für Aufgaben in der Klassengemeinschaft zu übernehmen.
- X zeigt sich jederzeit bereit, leistungsschwächeren Mitschülern bei ihren Lernproblemen zu helfen.
- [...]

Wählt man als Notenwert *befriedigend* aus, werden folgende Formulierungen vorgeschlagen:

- X tritt sehr selbstbewusst auf und verteidigt beharrlich ihre/seine Meinung.
- Mit ihren/seinen Mitschülern kommt X meist gut aus.
- X tritt selbstbewusst und sicher im Umgang mit anderen Schülern auf, sollte aber auch andere Meinungen akzeptieren.
- [...]

Der Aufbau dieser Handreichungen und Softwareprogramme lässt darauf schließen, dass sich die Lehrkraft beim Verfassen des Zeugnisses zunächst für einen bestimmten numerischen Wert entscheidet, z. B. die Note *Drei* und danach aus einer Reihe von Vorschlägen diejenigen Formulierungen auswählt, die das Verhalten bzw. die Leistung am treffendsten beschreiben. Zur Interpretation des Zeugnisses versuchen Eltern wiederum oft, die vermittelten verbalen Informationen der Berichtszeugnisse in die vertrauten Notenstufen zu transformieren. Anscheinend fungieren sowohl beim Schreiben als auch beim Lesen eines

Berichtszeugnisses die Notenskalen als (zugrundeliegende) Referenzwerte.

Bevor diskutiert wird, welche Probleme diese Prozesse auf Leser- und Schreiberseite mit sich bringen können, werden im nächsten Abschnitt sprachliche Eigenschaften von Berichtszeugnissen analysiert.

### 3 Die Textsorte Berichtzeugnis

Aus einer textlinguistischen Perspektive betrachtet ist ein Berichtszeugnis eine Textsorte mit bestimmten linguistischen Charakteristika.

Da sich (offizielle) Berichtszeugnisse an unterschiedliche Adressatinnen und Adressaten richten (Kinder, Eltern und Institutionen), haben sich zwei unterschiedliche Adressierungstypen entwickelt. Entweder wird das Schulkind direkt in der 2. Person Singular adressiert (*»Du hast Interesse am Umgang mit der Sprache«*) oder es wird über das Kind in der 3. Person Singular geschrieben (*»X arbeitet im Unterricht interessiert und aufmerksam mit«*). Nach Jost, Lehen und Rezat, die mittels eines Korpus von ca. 60 Berichtszeugnissen Beurteilungspraktiken in der Schule untersuchten, unterscheiden sich diese beiden Varianten aber nicht in anderen relevanten Charakteristika.<sup>13</sup>

Im obigen Zeugnis einer bayerischen Grundschule, das hier exemplarisch betrachtet werden soll, treten folgende Handlungsmuster auf:<sup>14</sup>

- Beurteilen der Leistungen, z. B.
- Lagebeziehungen von Gegenständen im Raum wurden schnell erfasst.
- Die Leseleistungen des Schülers gingen über die Anforderungen der ersten Jahrgangsstufe hinaus.
- Der Schreibernprozess der Druckschrift ist abgeschlossen.
- Beurteilen des Verhaltens, z. B.
- A. fügte sich gut in die Gemeinschaft ein.
- A. ließ sich nicht immer von vernünftigen Argumenten überzeugen und lehnte Kompromisse teilweise ab.
- Raten

---

<sup>13</sup> Vgl. Jost et al. (2011).

<sup>14</sup> Vgl. auch Jost et al. (2011, 181f).

- Durch weitere Leseanreize, wie z. B. der regelmäßige Besuch einer Bücherei, könnte seine Lesemotivation erhalten und weiter gefördert werden.
- Im Umgang mit Kritik muss A. noch lernen, dass er nicht immer im Recht ist.
- Er sollte versuchen, sein Fehlverhalten einzusehen ohne dabei in endlose Diskussionen, auch mit Lehrkräften, zu verfallen.
- Loben
- Für die sauber und ordentlich geführten Hefte, sowie die Gestaltung der schriftlichen Arbeiten, verdiente A. große Anerkennung.
- Sehr zu loben ist die Sorgfalt, die er beim Erstellen seiner Hefteinträge aufbrachte.

Deutlich ist, dass ein bildungssprachlicher Stil vorherrscht: Der Text ist im Nominalstil verfasst, enthält Verbsubstantivierungen (*Das Lernen erfolgte sehr planvoll und gezielt*), Funktionsverbgefüge (... *verdiente A. große Anerkennung*) und Kollokationen (... *bereiteten ihm keine Mühe*). Viele Wörter sind morphologisch komplex und infrequent (*Lagebeziehungen, Anstrengungsbereitschaft, Klassenverband, Zeilenräume, Zahlenraum*). Auf der Ebene der Syntax fällt die (markierte) Objekt-Verb-Subjekt-Satzstellung auf (*Mit anderen Kindern arbeitete er gern zusammen*) sowie viele Adverbiale (*Mit Begeisterung rechnete A. und löste Plus- und Minusaufgaben im Zahlenraum bis 20 selbst bei veränderten Darstellungsformen spielend*).

Wie Forendiskussionen über das Entziffern, Entschlüsseln bzw. Übersetzen von Berichtszeugnissen zu entnehmen ist, haben deren Leserinnen und Leser v. a. Probleme, die darin enthaltenen Beurteilungen zu interpretieren. Beurteilungen treten in oben wiedergegebenem Zeugnis in *impliziter* und *expliziter* Form auf:

- implizite Beurteilungen
- ... löste Plus- und Minusaufgaben im Zahlenraum bis 20 ...
- Der Schreiblernprozess der Druckschrift ist abgeschlossen.
- explizite Beurteilungen
- ... zeigte große Anstrengungsbereitschaft.
- ... fügte sich gut in die Gemeinschaft ein.

Die *impliziten Beurteilungen* haben die Form einer Aussage. Um die Beurteilung interpretieren zu können, benötigen Leserinnen und Leser jedoch »Wissen über die Bezugsnormen, d. h. ein institutionsspezifisches Wissen«<sup>15</sup>. Man müsste bspw. wissen, in welchem Zahlenraum in der ersten Klasse gerechnet wird oder könnte sich die Frage stellen, ob eigentlich schon die Schreibschrift hätte beherrscht werden können. Fehlt dieses Wissen hinsichtlich der Bezugsnormen, kann die Beurteilung eventuell nicht richtig interpretiert werden.

Bei *expliziten Beurteilungen* wird die wesentliche Information (= wie Leistung, Verhalten oder Entwicklung waren) durch Modifizierungen mittels Partikeln, Adjektiven, Adverbien etc. (z. B. *meistens*, *zunehmend*, *gerne*, *schnell*, *jederzeit*, *größtenteils*) ausgedrückt. Zu ihrer Interpretation benötigt man ein gutes Gefühl für die Nuancen der deutschen Sprache, da häufig auch eher negative Beurteilungen euphemistisch formuliert werden (A. *ließ sich nicht immer von vernünftigen Argumenten überzeugen*).

Modifizierungen durch Gradpartikeln und vergleichbare Ausdrucksmittel drücken im Gegensatz zur standardisierten Notenskala von 1 bis 6 jedoch keine klar definierten Werte aus. Daher kann man zwar verstehen, dass die Aussage »Der Schüler hörte *aufmerksam* zu« eine bessere Beurteilung enthält als »Der Schüler hörte *meistens aufmerksam* zu«, aber es ist nicht deutlich, ob die Aufmerksamkeit *noch* besser hätte bewertet werden können, z. B. durch die Aussage »Der Schüler hörte *sehr aufmerksam* zu«. Weder sind die Endpunkte der Bewertungsskala klar definiert, noch die relative Position eines bestimmten Ausdrucks auf der Skala. Ist »Der Schüler hörte *meistens aufmerksam* zu« eine bessere Beurteilung als »Der Schüler hörte *größtenteils aufmerksam* zu«?

Die Relevanz der modifizierenden Ausdrücke für die Interpretation eines Zeugnistextes wird deutlich, wenn man sich die Formulierungshilfen auf [www.zeugnissenrw.de](http://www.zeugnissenrw.de) ansieht. Auf der Website<sup>16</sup> sind Mustertexte zunächst nach *Fach* und *Kompetenz*, dann nach *Jahrgang*, *Halbjahr* und schließlich nach der *Note* als Referenzwert sortiert. Die vorgeschlagenen Textbausteine für die Kompetenz *Rechtschreiben* in einem Zeugnis am Ende der 3. Grundschulklasse unterscheiden sich je nach

<sup>15</sup> Jost et al. (2011, 182).

<sup>16</sup> Zeugnisse für NRW: [www.zeugnissenrw.de/pdf/Formulierungshilfen.pdf](http://www.zeugnissenrw.de/pdf/Formulierungshilfen.pdf) (02.05.2019).

Note (nur) in den verwendeten Modifizierungen und lauten folgendermaßen:

*<Name> konnte <seine> Rechtschreibung [1, 2, 3: **(keine Modifizierung)** / 4: **nur leicht** / 5: **nur wenig**] verbessern*

*und kann neu gelernte Regeln und Strategien der Rechtschreibung zum normgerechten Schreiben [1: **sehr sicher** / 2: **sicher** / 3: **zunehmend sicher** / 4: **nur teilweise sicher** / 5: **nur wenig**] anwenden*

*Texte mit Wörtern aus dem bekannten Wortschatz schreibt <er> [1: **weitestgehend** / 2, 3: **weitgehend** / 4: **teilweise** / 5: **selten**] fehlerfrei*

*<Name> verwendet Hilfsmittel wie das Wörterbuch [1: **stets selbständig und zügig** / 2: **selbständig und zügig** / 3: **teilweise selbständig** / 4: **nur manchmal selbständig** / 5: **kaum selbständig**]*

*Texte schreibt <er> [1: **immer** / 2: **(keine Modifizierung)** / 3, 4: **noch nicht immer** / 5: **noch nicht**] methodisch sinnvoll und korrekt ab*

Nicht immer können hier die Vorschläge einer bestimmten Modifizierung für einen bestimmten Notenwert nachvollzogen werden: Warum sollte bspw. »X konnte seine Rechtschreibung nur leicht verbessern« den Notenwert *ausreichend* ausdrücken und »X konnte seine Rechtschreibung nur wenig verbessern« den Notenwert *mangelhaft*? Warum entspricht »weitestgehend fehlerfrei« der Note *sehr gut*, während »weitgehend fehlerfrei« den Notenbereich von *gut* bis *befriedigend* abdeckt?

Die Texte, die durch solche Textbausteine entstehen, wirken oft etwas steif und nicht besonders kohärent, z. B. diese Textpassage, die dem Notenwert *befriedigend* entsprechen soll:

*»X konnte seine Rechtschreibung verbessern und kann neu gelernte Regeln und Strategien der Rechtschreibung zum normgerechten Schreiben zunehmend sicher anwenden. Texte mit Wörtern aus dem bekannten Wortschatz schreibt er weitgehend fehlerfrei. X verwendet Hilfsmittel wie das Wörterbuch teilweise selbständig. Texte schreibt er noch nicht immer methodisch sinnvoll und korrekt ab.«*

Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern fällt beim Lesen wahrscheinlich die Ähnlichkeit zu Formulierungsmustern in deutschen »qualifizierten Arbeitszeugnissen« auf. Auch diese werden häufig mit-

hilfe von Textbausteinen generiert<sup>17</sup> und enthalten gestelzte Formulierungen wie »hat die ihr übertragenen Aufgaben stets zu unserer vollsten Zufriedenheit erfüllt« (= *sehr gut*) und diskurstypische Euphemismen wie »bemühte sich, den Anforderungen gerecht zu werden« (= *mangelhaft*).

Das Verständnis dieser Beurteilungen erfordert ein sehr nuanciertes Sprachgefühl.<sup>18</sup> Nichtmuttersprachlerinnen und Nichtmuttersprachler stoßen bei der Interpretation deutscher Berichtszeugnisse aber nicht nur auf *sprachliche*, sondern oft auch auf *kulturelle* Verständnishürden, da außerhalb Deutschlands unterschiedliche Konventionen für Schul- und Arbeitszeugnisse gelten. Bspw. erhalten laut Urabe auch in Japan Kinder (und deren Eltern) jedes Schulhalbjahr ein Zeugnis (*tsushinbo*) mit Angaben zu Leistungen und Verhalten ihres Kindes.<sup>19</sup> Im Unterschied zu Deutschland ist dieses Zeugnis jedoch kein offizielles Dokument,<sup>20</sup> sondern nur eine schriftliche Mitteilung der Schule an Eltern und Schülerinnen und Schüler mit schwerpunktmäßig lernerbezogener, motivierender Funktion: »The Japanese school report card attaches greater importance to educational encouragement than to objectified selection.«<sup>21</sup> Negative Beurteilungen werden möglichst vermieden, stattdessen drücken Lehrkräfte Kritik vage und mehrdeutig aus, um die Schülerinnen und Schüler nicht zu entmutigen.<sup>22</sup>

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass deutsche Berichtszeugnisse oft nicht so verstanden werden, wie es die Verfasserinnen und Verfasser intendiert hatten. Berichtszeugnisse sind in einem bildungssprachlichen Stil verfasst, dessen antiquierte Lexik und komplexe Syntax

<sup>17</sup> Z. B. Arbeitszeugnisgenerator: <https://www.arbeitszeugnisgenerator.de/>; <https://m.thieme.de/viostatics/dokumente/vio-2/final/de/dokumente/arzt-im-beruf/textbausteine-arbeitszeugnisse.pdf> (02.05.2019).

<sup>18</sup> Als Selbsttest könnte man versuchen, einen der Zeugnissätze ins Englische (oder eine andere Sprache) zu übersetzen, z. B. »*Texte mit Wörtern aus dem bekannten Wortschatz schreibt sie weitestgehend – weitgehend – teilweise – selten fehlerfrei.*« Wie schwierig war es, die abgestuften Beurteilungen auszudrücken?

<sup>19</sup> Urabe (2009, 8ff).

<sup>20</sup> Neben dem *tsushinbo*-Zeugnis gibt es zwei offizielle Dokumente, ein Führungsregister (*shidoyoroku*) und eine Schülerakte (*chosasho*), beide sind jedoch nicht von Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern einsehbar. Die Beurteilungen im *tsushinbo*-Zeugnis müssen nicht mit den Angaben im Führungsregister bzw. der Schülerakte übereinstimmen.

<sup>21</sup> Urabe (2006, 279).

<sup>22</sup> Vgl. Urabe (2006, 273).

Nichtmuttersprachlerinnen und Nichtmuttersprachler überfordern kann. Teilweise können (*explizite*) Leistungsbeurteilungen ohne Kenntnis der curricularen Anforderungen nicht richtig interpretiert werden, da unklar bleibt, ob bei einer bestimmten Aussage (z. B. »Der Schreiblernprozess der Druckschrift ist abgeschlossen.«) das Lernziel schon erreicht (oder sogar übertroffen) wurde. Häufig werden Beurteilungen *implizit* durch modifizierende Ausdrücke wie *nicht immer*, *schnell*, *teilweise*, *weitestgehend* ausgedrückt. Diese nicht standardisierten, sondern von Schreibstil der Verfasserin oder des Verfassers bzw. den verwendeten Textprogrammen und Formulierungshilfen abhängenden Abstufungen können selbst von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern nicht immer sicher interpretiert werden, Nichtmuttersprachlerinnen und Nichtmuttersprachlern dürfte dies noch schwerer fallen. Hinzu kommt, dass international unterschiedliche Zeugniskonventionen herrschen und die Erwartungen der Eltern an Inhalt und Stil eines Zeugnisses dementsprechend unterschiedlich ausfallen können.

So stellt Beutel fest: »Eine gute Leistungsbeurteilung stellt erhebliche Anforderungen an den Aufbau, die sprachliche Qualität, die Verständlichkeit für Lernende und ihre Eltern und den Adressatenbezug des Textes.«<sup>23</sup> Dies ist durch Textbausteine nicht erreichbar.

#### 4 Handlungsempfehlungen und Fazit

Lehrkräfte stehen beim Verfassen eines Berichtszeugnisses vor einem gewissen Dilemma: Einerseits sollten verbale Beurteilungen Leistungsstand, Verhalten und Entwicklung detailliert beschreiben und dabei individuell auf die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler zugeschnitten sein. Andererseits erwarten Eltern oft standardisierte Formulierungen, um diese in Notenwerte zu transformieren und mit anderen Zeugnissen vergleichen zu können, wie bspw. *mrsrobinson*:

»(I)n meiner Hausaufgabengruppe habe ich sowohl meine Tochter als auch ein weiteres Mädchen aus ihrer Klasse. Ich kann also die Leistungen beider Kinder gut miteinander vergleichen. Nun hat mir das andere Mädchen am Freitag auch sein Zeugnis gezeigt. Und ich muß sagen, ich war total überrascht, denn nach meinen Erfahrungen ist sie nicht so gut in der Schule wie meine Tochter [...] Aber ihr Zeugnis strotzte nur so vor Lob und Anerkennung [...] Oder bei Englisch: bei meiner Tochter stand lediglich, daß sie sich die Reime und Lieder gut merken

---

<sup>23</sup> Beutel (2003, 7).

konnte. In dem anderen Zeugnis stand was von ausgeprägtem Sprachenverständnis.«<sup>24</sup>

Trotz dieser Probleme, die Berichtszeugnisse beim Schreiben und Rezipieren mit sich bringen, sollte das pädagogisches Potenzial dieser Zeugnisform, die Lernenden zu motivieren, individuelle Schwerpunkte setzen zu können und detailliert Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen, nicht vergessen und Berichtszeugnisse nicht kategorisch abgelehnt werden.

Ein erster Schritt für ein besseres Verständnis von Berichtszeugnissen zu sorgen, könnte darin bestehen, sich als zeugnisverfassende Lehrkraft darüber bewusst zu werden bzw. andere Lehrkräfte dafür zu sensibilisieren, dass die Rückmeldelfunktion eines Berichtszeugnisses oft nicht gut funktioniert und eventuell eine wichtige Information über das Kind die Eltern gar nicht erreicht (hat). Daher könnte in Elterngesprächen gezielt nachgefragt werden, wie das Zeugnis interpretiert wurde und Eltern sollten explizit darüber informiert werden, welche Funktionen Berichtszeugnisse haben.

Eine naheliegende Möglichkeit, die Vorteile beider Zeugnisformen (Notenzeugnisse und Berichtszeugnisse) auszunutzen, und die Nachteile zu minimieren, wäre eine Kombination der beiden Zeugnistypen, z. B. ein Notenzeugnis mit zusätzlichem Kommentarbogen. Diese Form wurde 1998 in der LeiHS-Studie, einem Forschungsprojekt zur Leistungsbewertung an Hamburger Schulen, von Lehrkräften aller Schulformen (Grundschule, Gesamtschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium) als positiv eingeschätzt und auch Schülerinnen und Schüler und Eltern bevorzugten diesen Zeugnistyp.<sup>25</sup> Inzwischen gibt es mehrere Schulen,<sup>26</sup> die solche hybriden Zeugnisformen verwenden.<sup>27</sup>

Eine andere Möglichkeit wäre, für Elterngespräche zusätzlich eine Handreichung zu entwerfen, in der die wesentlichen Kompetenzen, die

---

<sup>24</sup> Rund um's Baby: [https://www.rund-ums-baby.de/forenarchiv/1-schuljahr/Erstes-Zeugnis-Eure-Meinung-bitte-sehr-lang\\_5896.htm](https://www.rund-ums-baby.de/forenarchiv/1-schuljahr/Erstes-Zeugnis-Eure-Meinung-bitte-sehr-lang_5896.htm) (02.05.2019).

<sup>25</sup> Beutel & Vollstädt (2002, 595), siehe auch Lütgert, Tillmann, Beutel, Jachmann & Vollstädt (2001).

<sup>26</sup> Z. B. Lüke, Stephan (09.02.2012): Wenn das Zeugnis Bände spricht ... In: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter [www.ganztagsschulen.org/de/4848.php](http://www.ganztagsschulen.org/de/4848.php) (02.05.2019).

<sup>27</sup> Für detaillierte Beschreibungen der formalen Struktur von Pfeil- und Rasterzeugnisse siehe Bos, Beutel, Berkemeyer & Schenk (2010).

in dieser Klassenstufe bewertet wurden, aufgelistet sind, zusammen mit einer Skala mit Minimum- und Maximumwerten. Auf dieser Skala könnte die Lehrkraft das Kompetenzniveau des Kindes während des Gesprächs visualisieren. Die Liste der Kompetenzen könnte relativ schnell und problemlos in andere Sprachen übersetzt werden, sodass auch für Nichtmuttersprachlerinnen und Nichtmuttersprachler die curricularen Anforderungen transparent werden. So könnten Eltern, die Schwierigkeiten haben, bestimmte Zeugnisformulierungen zu interpretieren, sowohl erfahren, welche Kompetenzen in einer bestimmten Klasse wichtig sind, als auch, auf welchem Niveau sich ihr Kind befindet.

Deutlich ist, dass gute Kommunikation zwischen Schule und Eltern unabdinglich für gelingende Elternarbeit ist, die ihrerseits einen wichtigen Aspekt für den Schulerfolg bildet. Um Eltern als Bildungspartner anzuerkennen, sollten Lehrkräfte einen Sprachstil verwenden, der »für Lernende und ihre Eltern verstehbar ist und notwendige Kritik vertrauensvoll und ermutigend ausspricht«<sup>28</sup>. *Sprachliche Barrierefreiheit* bleibt auch in schulischen Kommunikationskontexten ein wesentliches Desiderat.

## Literatur

- Beutel, Silvia-Iris; Vollstädt, Witlof (2002): Kinder als Experten für Leistungsbeurteilung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48 (4), 591–613.
- Beutel, Silvia-Iris (2003): Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens. Hinweise zur Lernentwicklung. Handreichung und Arbeitshilfe für die Schulen, hg. v. Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg. Hamburg.
- Bos, Wilfried; Beutel, Silvia-Iris; Berkemeyer, Nils; Schenk, Sarah (2010): LUZI. Leistungsbeurteilung ohne Ziffernzeugnisse. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung. Dortmund. [http://www.ifs.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/Abgeschlossene-Projekte/LUZI/LUZI\\_Abschlussbericht.pdf](http://www.ifs.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/Abgeschlossene-Projekte/LUZI/LUZI_Abschlussbericht.pdf) [02.05.2019].
- Jost, Jörg; Lehen, Katrin; Rezat, Sara (2011): »Dein Wortbildgedächtnis ist recht gut gefestigt ...« – Institutionenspezifische Beurteilungspraktiken am Beispiel schulischer Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare. In: Institutionalisierte Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Pra-

---

<sup>28</sup> Beutel (2003, 8).

- xisfeldern, hg. v. Birkner, Karin; Meer, Dorothee, 167–194. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Lütgert, Will; Tillmann, Klaus-Jürgen; Beutel, Silvia-Iris; Jachmann, Michael; Vollstädt, Witlof (2001): Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung an Hamburger Schulen – Bericht über ein Forschungsprojekt. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Hamburg. [http://www.lbf.uni-jena.de/zldmedia/-p-284.pdf?rewrite\\_engine=id](http://www.lbf.uni-jena.de/zldmedia/-p-284.pdf?rewrite_engine=id) [02.05.2019].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2017): Hinweise zur Erstellung von Zeugnissen und exemplarische Zeugnisformulierungen – Grundschule. München. [https://www.isb.bayern.de/download/19757/zeugnisse\\_gs\\_endversion\\_gr.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/19757/zeugnisse_gs_endversion_gr.pdf) [02.05.2019].
- Statistisches Bundesamt (2018): Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus. Fachserie 1 Reihe 2.2 – 2017. [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220177004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220177004.pdf?__blob=publicationFile&v=4) [02.05.2019].
- Urabe, Masashi (2006): Cultural barriers in educational evaluation: A comparative study on school report cards in Japan and Germany. In: International Education Journal, 7(3), 273–283.
- Urabe, Masashi (2009): Funktion und Geschichte des deutschen Schulzeugnisses. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Valtin, Renate (2002): Grundschule und Leistungsbeurteilung – Anspruch und Wirklichkeit. In: Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand, hg. v. Valentin, Renate, 139–146. Weinheim: Juventa.

## Internetquellen

*[letzter Abruf bei allen Webseiten: 02.05.2019]*

Arbeitszeugnisgenerator: <https://www.arbeitszeugnisgenerator.de>

Desired: <https://www.desired.de/forum/mami/kind/textbausteine-zeugnis-grundschule/>

Familie.de: Grundschulzeugnis entziffern: Formulierungen im Zeugnis verstehen. Verfügbar unter <https://www.familie.de/kind/grundschulzeugnis-entziffern-535777.html>

Focus Online: Was bedeutet eigentlich ...? Übersetzungshilfe: So entschlüsseln Eltern Zeugnisse. Verfügbar unter [https://www.focus.de/familie/schule/was-bedeutet-eigentlich-uebersetzungshilfe-so-entschluesseln-eltern-zeugnisse\\_id\\_3967289.html](https://www.focus.de/familie/schule/was-bedeutet-eigentlich-uebersetzungshilfe-so-entschluesseln-eltern-zeugnisse_id_3967289.html)

<https://m.thieme.de/viostatics/dokumente/vio-2/final/de/dokumente/arzt-im-beruf/textbausteine-arbeitszeugnisse.pdf>

Lüke, Stephan (09.02.2012): Wenn das Zeugnis Bände spricht ... In: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter  
<https://www.ganztagsschulen.org/de/4848.php>

Rund um's Baby: [https://www.rund-ums-baby.de/forenarchiv/1-schuljahr/Erstes-Zeugnis-Eure-Meinung-bitte-sehr-lang\\_5896.htm](https://www.rund-ums-baby.de/forenarchiv/1-schuljahr/Erstes-Zeugnis-Eure-Meinung-bitte-sehr-lang_5896.htm)

Schülerbeurteilungen: [www.schuelerbeurteilungen.de](http://www.schuelerbeurteilungen.de)

Urbia: <https://www.urbia.de/forum/6-kids-schule/4795040-1-klasse-zeugnis>.

Zeugnisse für NRW: [www.zeugnissenrw.de](http://www.zeugnissenrw.de)



# Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten erkennen und den Kontext Schule nutzen

## Impulse aus der Klinischen Linguistik

Theresa Strätz

### 1 Einleitung

Sprache unterstützt die Menschen in zahlreichen alltäglichen Situationen. Wir bauen darüber Kontakt zu anderen auf, erwerben Wissen und drücken unsere Emotionen aus. Sobald Menschen miteinander kommunizieren, sind pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten gefragt. »Neben rein sprachlichen Kompetenzen spielen hier auch Körpersprache, Mimik und stimmliche Faktoren eine wesentliche Rolle, aber auch eine Reihe kognitiver Fähigkeiten«<sup>1</sup>. Die Klinische Linguistik beschäftigt sich hinsichtlich der Pragmatik mit Menschen, die Schwierigkeiten in der adäquaten Verwendung von Sprache aufweisen.<sup>2</sup> In diesem Beitrag sollen zunächst wesentliche pragmatisch-kommunikative menschliche Fähigkeiten dargestellt werden, um in einem nächsten Schritt eine Einteilung möglicher Auffälligkeiten vorzunehmen, für welche (zukünftige) Lehrpersonen sensibilisiert sein sollten. Anschließend werden aus Sicht der Klinischen Linguistik Analysemöglichkeiten für entsprechende Schwierigkeiten aufgezeigt, die teilweise auch von Lehrkräften in der

---

<sup>1</sup> Vgl. Deutscher Bundesverband für akademische Sprachtherapie und Logopädie (o. J., 1).

<sup>2</sup> Im vorliegenden Artikel werden die Begriffe »Klinische Linguistik« und »Sprachtherapie« synonym verwendet. Hintergrund dafür ist, dass entsprechende akademische Ausbildungsgänge in Deutschland mit unterschiedlichen Fächern möglich sind, das Kompetenzprofil sich aber gleicht. Zu möglichen Fächern gehören die Klinische Linguistik, die Klinische Sprechwissenschaft, die Logopädie, die Patholinguistik, die Sprachheilpädagogik und die Sprachtherapie (vgl. Deutscher Bundesverband für akademische Sprachtherapie und Logopädie, 2014, 1).

Schule eingesetzt werden können. Schließlich wird die Frage behandelt, welches Potenzial die schulische Umgebung bietet, um pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten bei Kindern zu fördern.

## 2 Theoretische Betrachtung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten

»Die Sprachkompetenz eines Menschen drückt sich darin aus, dass er verbale und nonverbale Zeichen situationsangemessen für die Kommunikation und Interaktion einsetzt und sie bei einem anderen Sprecher versteht«<sup>3</sup>. Ganz wesentlich ist also, dass der Mensch seine individuelle rezeptive und expressive Sprachfähigkeit interpersonell anwenden kann. Darüber hinaus ist es aber auch notwendig, dass auf der intrapersonellen Ebene Zeichen und deren Funktion verstanden werden.<sup>4</sup>

Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten setzen sich grundsätzlich aus unterschiedlichen Elementen zusammen, die nicht ausschließlich Teil der Linguistik sind.<sup>5</sup> Um adäquat sprachlich zu handeln und zu reagieren, sind *Basiskompetenzen* notwendig, die dem Bereich *Kognition und Emotion* zuzuordnen sind. Hierzu zählen die Sensorik, die »*Theory of Mind*«, exekutive Funktionen (Fähigkeit zur situativen Verhaltenssteuerung), das Gedächtnis, die Inferenz (Schlussfolgern anhand von syntaktischen, semantischen und kontextuellen Informationen sowie Weltwissen) und die Emotionen.<sup>6</sup> Darüber hinaus bedarf es *semiotischer Fähigkeiten* auf allen linguistischen Ebenen für eine erfolgreiche Textproduktion und Gesprächsführung. Dies beinhaltet über die verbale Ebene hinausgehend auch die Nutzung paraverbaler und nonverbaler Ausdrucksmittel. In der Partizipation mit anderen sind sprachliche Fähigkeiten z. B. im Bereich der Höflichkeit sowie bei Ironie und Witz notwendig.<sup>7</sup> Neben den genannten kognitiven und semiotischen Elementen verweist Perkins<sup>8</sup> auch auf *motorische und sensorische Elemente der Pragmatik*. Zu den motorischen Elementen zählen der Vokaltrakt,

---

<sup>3</sup> Vgl. Sallat & Spreer (2014, 156).

<sup>4</sup> Vgl. Perkins (2010, 66).

<sup>5</sup> Vgl. Perkins (2010, 63).

<sup>6</sup> Vgl. Achhammer et al. (2016, 56ff).

<sup>7</sup> Vgl. Achhammer (2014, 26ff).

<sup>8</sup> Vgl. Perkins (2010, 62–63).

die Hände, die Arme, das Gesicht, die Augen und der Körper. Sensorische Elemente sind die Hör- und Sehfähigkeit. Alle genannten Elemente sind störungsanfällig und können somit die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten beeinflussen.

Im Folgenden sollen ausgewählte pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten mit Hilfe von verschiedenen Kontextformen beschrieben werden. Anschließend wird die Funktion der sog. Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit<sup>9</sup> erklärt. Beides mündet in die Beschreibung des integrativen Modells nach Achhammer<sup>10</sup>, das für die spätere Erkennung von pragmatischen Auffälligkeiten herangezogen wird.

## 2.1 Drei Formen von Kontext

Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten werden immer dann notwendig, wenn Sprache im Kontext verwendet wird.<sup>11</sup> Nur mit Hilfe des Kontextes ist es möglich, als Zuhörer die Intention des Sprechenden zu verstehen, also zu erkennen, warum etwas gesagt wird und worauf die Aufmerksamkeit gelenkt wird.<sup>12</sup> Fetzer unterscheidet drei Kontextformen: kognitiver Kontext, Sprachkontext und Sozial- und Sachkontext.<sup>13</sup> Achhammer ordnet in ihrem integrativen Modell die Elemente der Pragmatik<sup>14</sup> den Kontextformen<sup>15</sup> zu. Im Folgenden werden ausgewählte Elemente pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten näher beschrieben, um später bei den Interventionsmöglichkeiten in der Schule darauf zurück zu kommen.

### 2.1.1 Kognitiver Kontext

»Der kognitive Kontext ist ein strukturiertes, vielschichtiges Konstrukt«<sup>16</sup>. Er zeichnet sich durch die zu Beginn erwähnten Basiskompetenzen aus. Durch diese Fähigkeiten ist es dem Kommunizierenden erst

---

<sup>9</sup> DIMDI (2005).

<sup>10</sup> Vgl. Achhammer (2014 26).

<sup>11</sup> Vgl. Meibauer (2001, 5).

<sup>12</sup> Vgl. Tomasello (2009, 85f).

<sup>13</sup> Vgl. Fetzer (2012, 462).

<sup>14</sup> Vgl. Perkins (2010, 63).

<sup>15</sup> Fetzer (2012).

<sup>16</sup> Vgl. Fetzer (2012, 464); übersetzt von der Autorin.

möglich, das Gegenüber als »Individuum mit eigenen Absichten und Gedanken«<sup>17</sup> wahrzunehmen. Zunächst soll die »*Theory of Mind*« (ToM) als exemplarisches pragmatisches Element des kognitiven Kontextes näher beschrieben werden. Durch die ToM gelingt es Menschen, sich mental in eine andere Person hineinzusetzen. Kleinkindern ist es bspw. noch nicht möglich, das Wissen des Kommunikationspartners einzuschätzen. Dies ist in der zwischenmenschlichen Kommunikation jedoch von Nöten, um das Vorwissen und die Perspektive der bzw. des Zuhörenden berücksichtigen zu können. So können Kleinkinder u. a. keine irreführenden Hinweise geben oder eigene Gedanken berichten.<sup>18</sup> Die Fähigkeit, das Verhalten anderer durch mentale Aspekte zu verstehen, erwerben Kinder erst im Laufe des Kindergartenalters. Wünsche anderer zu erkennen gelingt Kindern bspw. früher als zu verstehen, dass eine andere Person eine falsche Überzeugung hat.<sup>19</sup> In diesem Zusammenhang ist nennenswert, dass die Entwicklung der ToM und der Sprache bei Kindergarten- und Grundschulkindern in Wechselwirkung zueinander steht.<sup>20</sup>

Eine weitere kognitive Fähigkeit, die sich auf die pragmatisch-kommunikative Kompetenz auswirkt, ist kompetentes emotionales Agieren. Zur Entwicklung von Emotionen gehört auch deren sprachlicher Ausdruck, das Wissen über und Verständnis von Emotionen sowie die Emotionsregulation. Das Darstellen von Emotionen kann bereits im Säuglingsalter beobachtet werden, nämlich in Form von mimischem Ausdruck und Vokalisationen erster Grundemotionen.<sup>21</sup> Studien können nachweisen, dass das Erkennen und Benennen des Emotionsausdrucks anderer Personen Kindern bei vertrauten Personen besser gelingt als bei Fremden.<sup>22</sup> Die »*Internal State Language*«, die u. a. auch zum Emotionsausdruck genutzt wird, tritt bereits bei Kleinkindern im dritten Lebensjahr auf und differenziert sich mit dem Lebensalter weiter aus.<sup>23</sup> Im Allgemeinen geht die Produktion körperlich erfahrbarer Zu-

---

<sup>17</sup> Vgl. Kauschke (2012b, 98).

<sup>18</sup> Vgl. Achhammer et al. (2016, 57f).

<sup>19</sup> Ebert et al. (2009).

<sup>20</sup> Rose et al. (2016), Spackman et al. (2006).

<sup>21</sup> Holodynski (2006).

<sup>22</sup> Petermann & Wiedebusch (2016).

<sup>23</sup> Bretherton et al. (1985), Kauschke et al. (2017), Kristen et al. (2015).

stände dem Ausdruck konkreter Emotionen voraus. In Form von Exklamativsätzen und Partikeln kann die Intensität der Emotionen zudem syntaktisch verbal ausgedrückt werden. Generell scheinen Kinder altersunabhängig mehr über Wünsche als über Gefühle zu sprechen, lernen mit der Zeit aber, Emotionen als Zustand kognitiv zu verstehen und dies für die Interaktion im Alltag zu nutzen.<sup>24</sup> Dialogischen Situationen misst Kauschke<sup>25</sup> eine wesentliche Rolle im Erwerb des Emotionsausdrucks bei. Hinsichtlich der Adäquatheit von Emotionsausdrücken in einem bestimmten Setting benötigen Kinder etwa bis zur Einschulung Zeit.<sup>26</sup>

### 2.1.2 Sprachkontext

Der Sprachkontext setzt sich aus den Fähigkeitsbereichen Textproduktion und Gesprächsführung zusammen.<sup>27</sup> Hier geht es um semiotische Fähigkeiten auf allen linguistischen Ebenen und auch um den paraverbalen und nonverbalen Ausdruck. Für eine erfolgreiche Gesprächsführung bedarf es bspw. der Fähigkeit zum »Turn-Taking«. »[Sie] bezeichnet die Organisation des Sprecherwechsels in Gesprächen und sonstigen Dialog- und Kommunikationssituationen«<sup>28</sup>. Dieser Wechsel fällt in der Regel auf Sprechpausen der Sprechenden. Das Vokalisieren in Sprechpausen und damit die Übernahme des nächsten Redebeitrages ist bereits bei Kleinkindern beobachtbar. Vorschulkinder achten neben Sprechpausen v. a. auf prosodische Markierungen, Blickkontakt und Fragen, um Turns zu erkennen. Die notwendigen Markierungen werden mit der Zeit immer weniger benötigt und weichen der Fähigkeit, Sprechpausen gedanklich erwarten zu können.<sup>29</sup>

In der Schule bestehen im Unterrichtssetting je nach Unterrichtsform unterschiedliche Rederechte. Im Frontalunterricht ist es womöglich so, dass die Lehrperson eine Schülerin oder einen Schüler mittels einer Frage explizit für den nächsten Redebeitrag auswählt. Dadurch kommt es gar nicht zu einem Dialog, sondern eher zu einer Paarse-

---

<sup>24</sup> Jenkins et al. (2003).

<sup>25</sup> Vgl. Kauschke (2012a, 9).

<sup>26</sup> Klann-Delius (2008).

<sup>27</sup> Vgl. Fetzter (2012, 462).

<sup>28</sup> Vgl. Achhammer et al. (2016, 48).

<sup>29</sup> Vgl. Achhammer et al. (2016, 48).

quenz (Frage – Antwort). In einer schulischen Gruppendiskussion wiederum erfolgt die Abwechslung der Redebeiträge je nach Aktivität der Schülerinnen und Schüler vermutlich etwas dynamischer. Kommt es auf dem Pausenhof zum Streit, wird das Rederecht vielleicht nicht immer eingehalten und ein neuer Redebeitrag begonnen, obwohl der oder die Sprechende noch kein Signal für einen Sprecherwechsel gegeben hat.

### 2.1.3 Sozial- und Sachkontext, die Rolle der kulturellen Prägung

Der Sozial- und Sachkontext steht im Vergleich zu den anderen beiden genannten Kontexten für eine holistischere Sicht auf Kommunikation.<sup>30</sup> Sprache wird abhängig von den Gesprächspartnerinnen und -partnern mit unterschiedlicher Intention verwendet. Je nach sozialem Status des Gegenübers oder auch der Situation (z. B. Prüfung, Spiel) ergibt sich eine spezifische Art der Sprachverwendung. Achhammer zählt zum Sozial- und Sachkontext das adäquate Verwenden von Sprechakten<sup>31</sup> und das Einhalten der Konversationsmaxime.<sup>32</sup> Allgemein werden direkte und indirekte Sprechakte unterschieden. In ersteren wird die Absicht des Gesagten klar kommuniziert, womöglich sogar durch den Einsatz spezifischer Verben, wie z. B. fordern, entschuldigen oder beantragen. So wird bspw. eine Entschuldigung in einem direkten Sprechakt durch explizite Formeln, wie »Ich bitte um Verzeihung«, ausgedrückt. Im indirekten Sprechakt wird die Absicht des Gesagten hingegen entweder über die sprachliche Form oder die kommunikative Funktion formuliert. So stellt der oder die Sprechende möglicherweise der Form nach eine Frage (z. B. »Wollen wir in der Pause Fangen spielen?«) und kommuniziert damit gleichzeitig inhaltlich einen Vorschlag. Die Antwort des oder der Zuhörenden ist in diesem Fall eine Ablehnung oder Zustimmung des Vorschlags.<sup>33</sup> Indirekte Sprechakte kommen bspw. vor, um Höflichkeit auszudrücken. Die Höflichkeit ist eines der Prinzipien, das Grice<sup>34</sup> in der Konversation als notwendige Kommunikationsregel erachtet. Höflichkeitsformen sind schon bei Kleinkindern beobachtbar, die zunächst nonverbale und paraverbale Eigenschaften nutzen und mit

---

<sup>30</sup> Vgl. Fetzer (2012, 464).

<sup>31</sup> Vgl. Searle (1969).

<sup>32</sup> Vgl. Grice (1979), Achhammer (2014, 39ff).

<sup>33</sup> Vgl. Fetzer (2012, 448).

<sup>34</sup> Vgl. Grice (1979, 248).

dem Alter zunehmend auf verbale Signale achten.<sup>35</sup> Scharff Rethfeld weist im Hinblick auf das Verwenden von Kommunikationsregeln auf Folgendes hin: »Die kommunikative Handlungsfähigkeit sowie die Auswahl an Kommunikationsmitteln sind [...] eng an die Kommunikationsregeln der jeweiligen soziokulturellen Umgebung gebunden«<sup>36</sup>. Folglich fußt der Erwerb kulturspezifischer Höflichkeitsregeln auf der Erfahrung mit entsprechenden Personen und Situationen. Als Beispiel sei das Aufrechterhalten des Blickkontakts während eines Gesprächs genannt, das kulturabhängig als adäquat oder aber als unhöflich gelten kann.

## 2.2 Die ICF

Ein Klassifikationsmodell, das einen theoretischen Rahmen in der Sprachtherapie schafft, ist die sog. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)<sup>37</sup>. »Die ICF liefert eine Beschreibung von Situationen bezüglich menschlicher Funktionsfähigkeit und ihrer Beeinträchtigungen und dient als Organisationsrahmen dieser Informationen«<sup>38</sup>. Die WHO-Mitgliedsstaaten sind seit 2001 verpflichtet, die ICF zum Klassifizieren von Symptomatiken zu verwenden.<sup>39</sup> Ein grundlegendes Ziel der ICF ist es, die Symptomatik einer Person so zu formulieren, dass sich alle zusammenarbeitenden Fachdisziplinen ohne sprachliche Missverständnisse darüber austauschen können. Dabei strebt sie die personenzentrierte Klassifikation unter Berücksichtigung bio-psycho-sozialer Faktoren an und betont das Wechselspiel jener Faktoren. Das Klassifikationsmodell organisiert sich durch zwei Suprakomponenten: Die Komponente »Funktionsfähigkeit und Behinderung« befasst sich mit Körperfunktionen und -strukturen sowie gesellschaftlichen Aktivitäten und der Partizipation. Die zweite Komponente »Kontextfaktoren« beschäftigt sich mit dem Einfluss der Umwelt sowie personenbezogenen Faktoren.<sup>40</sup> Für eine Anpassung an

---

<sup>35</sup> Grimm & Weinert (2002).

<sup>36</sup> Vgl. Scharff Rethfeld (2013, 101).

<sup>37</sup> DIMDI (2005).

<sup>38</sup> DIMDI (2005).

<sup>39</sup> Vgl. Grötzbach & Iven (2009, 131).

<sup>40</sup> Vgl. World Health Organization (2007, 13ff).

den Bereich der kindlichen Sprachtherapie wurde die ICF zur ICF-CY weiterentwickelt. Hier werden z. B. die Spielentwicklung und Erziehungs- bzw. Bildungseinflüsse einbezogen. Die Kontextfaktoren spielen in der ICF-CY wegen der angenommenen einflussreichen positiven oder negativen Auswirkung auf die soziale Teilhabe im Kindesalter eine größere Rolle. Der Lebenshintergrund des Kindes wird mit einbezogen und die Sprachtherapie sowohl individuell als auch ressourcenorientiert geplant. Folglich steht in der Therapie nicht das Symptom im Vordergrund, sondern es sind die Aktivitäts- und Partizipationsaspekte, die oberste Priorität haben. Außerdem werden das Umfeld und die subjektive Wahrnehmung des Kindes miteinbezogen.<sup>41</sup>

### 2.3 Das integrative Modell nach Achhammer

Im integrativen Modell werden die theoriegeleiteten Kontextformen und die therapeutisch-praktische Sicht der ICF zusammengeführt. Die Ebene Aktivität (ICF) deckt sich hauptsächlich mit dem kognitiven Kontext. Die Interaktion mit anderen steht klar im Vordergrund. Hierfür sind bewusste sinnliche Wahrnehmungen, wie z. B. Zuhören und Zuschauen, notwendig. Auch Lernen und Wissensanwendung, z. B. in Form von Nachahmung und Aufmerksamkeitsfokussierung, zählen zu dieser Ebene. Darüber hinaus spielt die Kommunikation an sich eine basale Rolle für sprachliche Aktivität. Daher ist auch der Sprachkontext auf der Ebene Aktivität vertreten. Der Sozial- und Sachkontext entspricht der Ebene Partizipation, da die dort verorteten Fähigkeiten die Teilhabe an der Gesellschaft beeinflussen. Hierzu gehören u. a. Kompetenzen in der interpersonellen Interaktion und in Beziehungen, z. B. in Form von gezeigter Rücksichtnahme und Wertschätzung.<sup>42</sup>

Wesentlich ist der Gedanke der Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten (linguistisch, kognitiv und sensomotorisch), die sowohl intrapersonell als auch interpersonell bestehen.<sup>43</sup> Die intra- und interpersonellen Anteile der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten sind in jedem der drei, unter 2.1 erläuterten Kontexte repräsentiert. Im kognitiven Kontext ist intraperso-

---

<sup>41</sup> Vgl. Hollenweger Haskell (2014, 26ff).

<sup>42</sup> Vgl. Achhammer (2014, 22).

<sup>43</sup> Vgl. Achhammer (2014, 23f).

nell die Fähigkeit zu verorten, Informationen aus unterschiedlichen Quellen miteinander zu verknüpfen. Gedächtnisleistungen beeinflussen diese Fähigkeit. So ist es bspw. während eines Dialoges erforderlich, dass bereits kommunizierte Informationen für den Dialogzeitraum abrufbar gehalten werden können, um Missverständnisse zu vermeiden. Interpersonell finden sich hier Fähigkeiten, wie das Sprachverständnis und die Angemessenheit der eigenen Äußerung in Bezug auf das Wissen des Gesprächspartners wieder. Zum Sprachkontext gehören intrapersonell die Wahrnehmungs- und Verstehensleistungen, die bspw. zur Erkennung von Sprecherwechseln notwendig sind. Interpersonell ist hier die Qualität der Sprachäußerung (Aussprache, Redefluss, Semantik, Prosodie, Grammatik) verortet. Dem Sozial- und Sachkontext zuzuordnen ist intrapersonell bspw. das Verständnis von Ironie und Witz, interpersonell wiederum zählt dazu das adäquate Nutzen von Höflichkeitsformen.<sup>44</sup>

### 3 Pragmatisch-kommunikative Störungen

»Grundsätzlich existiert hinsichtlich der pragmatisch-kommunikativen Störung (PKS) eine enge Sichtweise, die linguistisch orientiert ist und eine weite Sicht, die schwerpunktmäßig den sozialen Kontext einbezieht«<sup>45</sup>. Da pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten für jede Sprachverwendung in Interaktion mit anderen zum Tragen kommen, werden diese häufig als Sekundärsymptom einer primären Sprachstörung wahrgenommen. Auch die Assoziation mit Verhaltensstörungen, Autismus-Spektrum-Störungen und Sprachentwicklungsstörungen (SES) liegt vor. Bspw. wirkt sich ein Wortschatzdefizit auf pragmatisch-kommunikative Performanz aus, indem es zu Satzabbrüchen, häufigen Themensprüngen, ausufernden Umschreibungen und/oder generellem kommunikativen Rückzug kommen kann. Eine Störung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten wurde lange Zeit gar nicht als eigenständige Störung angesehen. Inzwischen gibt es aber Belege dafür, dass Störungen der Pragmatik auch unabhängig von den genannten pri-

---

<sup>44</sup> Vgl. Achhammer et al. (2016, 68ff).

<sup>45</sup> Vgl. Achhammer et al. (2016, 88) zitiert nach Norbury (2014).

mären Beeinträchtigungen vorliegen können.<sup>46</sup> Dies wird durch folgende Klassifikation der DSM-5<sup>47</sup> deutlich:

»[The Social Communication Disorder] is characterized by a persistent difficulty with verbal and nonverbal communication that cannot be explained by low cognitive ability. Symptoms include difficulty in the acquisition and use of spoken and written language as well as problems with inappropriate responses in conversation«.<sup>48</sup>

Es soll nun dargestellt werden, wie mögliche Symptome einer pragmatisch-kommunikativen Störung (PKS) eingeteilt werden können. Anschließend wird erläutert, wie das Erkennen solcher Symptome möglich ist und wie man als Therapeutin oder Therapeut intervenieren kann. Darüber hinaus werden Handlungswege für Lehrerinnen und Lehrer präsentiert.

### 3.1 Einteilung

In der jüngeren Altersgruppe können sich Sprachentwicklungsstörungen auf die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten auswirken. Auch Primärstörungen, wie bspw. die Autismus-Spektrum-Störung oder Probleme in der Aufmerksamkeit, können mit einer PKS zusammenhängen. Neben der rein sprachstrukturellen Entwicklung müssen deshalb auch die weiteren pragmatischen Elemente (Sensorik, Motorik, Kognition)<sup>49</sup> geprüft werden. Bei älteren Kindern und Jugendlichen besteht die Gefahr einer manifestierten PKS, was v. a. dann eintritt, wenn eine Primärstörung vorliegt.<sup>50</sup>

Eine weitere Möglichkeit ist die Einteilung der Symptome im integrativen Modell nach Achhammer, das nun als Grundlage herangezogen wird. Im Folgenden werden ausschließlich jene Symptome erläutert, die bereits als Beispiel zur Verdeutlichung der Kontexte dienten.<sup>51</sup>

---

<sup>46</sup> Vgl. Achhammer et al. (2016, 88).

<sup>47</sup> DSM-5 steht für »*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*« und klassifiziert mentale Störungen, um einen Rahmen für Diagnostik, Behandlung und Forschung zu geben. Näheres unter <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm> (03.03.2018).

<sup>48</sup> Vgl. American Psychiatric Association (2013, 1).

<sup>49</sup> Vgl. Perkins (2010, 63).

<sup>50</sup> Vgl. Cummings (2016, 197f).

<sup>51</sup> Eine Übersicht aller Symptome mit Kurzbeschreibung ist in Achhammer (2014, 58–64) zu finden.

### 3.1.1 Symptome auf der Ebene Aktivität – kognitiver Kontext und Sprachkontext

In der Interaktion mit anderen können Symptome auf kognitiver und auf sprachlicher Ebene auftreten. Welche Symptome zeigen sich, wenn Kinder Schwierigkeiten haben, die Gefühls- und Vorstellungswelt einer anderen Person kognitiv zu repräsentieren (vgl. »*Theory of Mind*« in Unterpunkt 2.1.1)? Es fällt ihnen dann schwer, die Interessen, Überzeugungen, Ziele u. v. m. des Gesprächspartners oder der Gesprächspartnerin zu erkennen und ihren Redebeitrag dementsprechend anzupassen. Diese Kinder beharren bspw. auf eigenen Themen im Gespräch und berücksichtigen sowohl das Wissen des Interaktionspartners oder der Interaktionspartnerin als auch sein oder ihr Interesse unzureichend. Dabei nutzen sie gerne starre Satzmuster, z. B. in Form von Fragen. Darüber hinaus wird auf die Antwort des oder der Zuhörenden nicht bzw. kaum eingegangen.<sup>52</sup> Durch die fehlende Wahrnehmung des Gegenübers wundert es nicht, dass im Sprachkontext unangemessener Rededrang und/oder Probleme beim »*Turn-Taking*« entstehen können.<sup>53</sup> Dies verdeutlicht die bereits erwähnte Wechselwirkung zwischen dem kognitiven Kontext und dem Sprachkontext.

Eine weitere Herausforderung für Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung (SES) kann das Deuten von Emotionen mittels prosodischer und nonverbaler Markierungen sein, wodurch sich als Folge ein Symptom auf der pragmatisch-kommunikativen Ebene ergibt.<sup>54</sup> Liegt eine SES vor, können sich diesbezüglich auch auf verbaler Ebene Schwierigkeiten zeigen.<sup>55</sup> Kauschke weist darauf hin, »dass innere Zustände durch ihren sprachlichen Ausdruck zugänglich und geordnet werden und damit auch besser kontrolliert und geteilt werden können«<sup>56</sup>. Ist die verbale Ebene defizitär, können demnach Emotionsausdrücke des Gegenübers weniger ausdifferenziert verstanden werden. Eine inadäquate Reaktion kann dann die Folge sein.

---

<sup>52</sup> Vgl. Bishop (2000, 103), Tomasello et al. (2005).

<sup>53</sup> Bishop & Adams (1989).

<sup>54</sup> Vgl. Bishop (2000, 103ff), Fujiki et al. (2008).

<sup>55</sup> Spackman et al. (2006).

<sup>56</sup> Kauschke (2012a, 11) zitiert nach Nelson (1996).

Im Bereich Sprachkontext tritt häufig Sprunghaftigkeit in den Themen auf. Das Gespräch mit einem pragmatisch-kommunikativ eingeschränkten Kind wird dem Gegenüber dann erschwert, wenn die wechselnden Themen inhaltlich nicht miteinander verknüpft sind. Die bereits erwähnte reduzierte Eigen- und Fremdwahrnehmung bei Kindern mit PKS kann zu Problemen beim »*Turn-Taking*« führen. Ein Anzeichen für einen Turn ist z. B., dass die Sprecherin oder der Sprecher eine Pause nach einer Äußerung ansetzt. Die interpersonelle Komponente betreffend, nehmen Kinder mit PKS diese Pause dann beim Gegenüber nicht wahr und können eine Pausensetzung auch intrapersonell nach der eigenen Äußerung nicht als Signal zielführend nutzen. Unter Umständen ist der Redeanteil quantitativ bei einem Kind mit PKS im Vergleich zum Gegenüber deutlich höher und es wird eher die Sprecher- als die Zuhörerrolle eingenommen. Dadurch wird die Perspektive der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners wenig berücksichtigt. Eventuell werden für die Person interessante Inhalte nicht genannt, da ein Nachfragen durch seltene »*Turns*« schlechter möglich ist, als in einem natürlichen Sprecherwechsel.<sup>57</sup>

### 3.1.2 Symptome auf der Ebene Partizipation – Sozial- und Sachkontext

Kinder mit Defiziten in Bereich der sozialen Kommunikation weisen ein erhöhtes Risiko für Verhaltensauffälligkeiten auf, was die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gefährdet.<sup>58</sup> Dies zeigt sich bspw. durch eine reduzierte soziale Akzeptanz in der Gruppe und ein geringes Selbstwertgefühl. Die soziale Interaktion gestaltet sich schwierig, weil Konversationsregeln nicht adäquat eingehalten werden und inadäquate Äußerungen produziert werden. Daraus kann sich für diese Kinder ein erschwerter Umgang mit Konflikten ergeben. Dies zeigte sich in einer Studie von Horowitz u. a., in der Jungen mit pragmatisch-kommunikativen Einschränkungen und typisch entwickelte Jungen hinsichtlich ihres prosozialen Verhaltens untersucht wurden. Den Jungen mit PKS gelang das prosoziale Verhalten, wie es im Kommunizieren von Höflichkeit durch indirekte Sprechakte zum Tragen kommt,

---

<sup>57</sup> Vgl. Achhammer (2014, 60ff).

<sup>58</sup> Vgl. Adams et al. (2012, 234).

schlechter als typisch entwickelten Jungen.<sup>59</sup> Das Nutzen von direkten Sprechakten zum Ausdruck von Wünschen oder Vorschlägen kann dazu führen, dass diese als Aufforderungen kommuniziert werden und weniger höflich markiert sind. Darüber hinaus gelingt es Kindern mit PKS weniger gut, den Status einer Person korrekt einzuschätzen, wodurch die Distanz auf kommunikativer Ebene nicht adäquat gewahrt wird.<sup>60</sup>

### 3.2 Erkennen

Die oben vorgenommene Einteilung der Symptome verdeutlichte bereits, dass pragmatisch-kommunikative Auffälligkeiten nicht in einem einzigen Entwicklungsbereich, sondern in einem Gefüge aus sprachlichen, sozialen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten auftreten. Folglich ergibt sich auch für das Erkennen der Symptome die Notwendigkeit einer ausdifferenzierten Sichtweise. Ein gängiges Vorgehen im sprachtherapeutischen Setting ist eine Anamnese hinsichtlich bio-psycho-sozialer Faktoren, der Sprachentwicklung, der Risikofaktoren und der Systemfamilie. Insbesondere bei Kindern mit Anzeichen für eine PKS empfehlen Achhammer u. a. das Erfragen der Basisfunktionen, der vorsprachlichen Kommunikationsentwicklung und der nonverbalen und paraverbalen Kommunikation, die Abklärung von Kommunikationsverhalten, -organisation und -reaktion sowie das Einholen von Informationen zur Peer-Interaktion und zum Spielverhalten.<sup>61</sup> Anschließend beginnt die Diagnostik in ausgewählten Bereichen: Es werden die Basiskompetenzen (z. B. die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses) und die sprachstrukturellen Fähigkeiten erfasst. Dohmen u. a. setzen den Einbezug von Eltern, Betreuenden und Lehrenden als klares Ziel ihres Diagnostikinstrument »Das Pragmatische Profil«. <sup>62</sup> In dieser deskriptiv-qualitativen Analyse, aufgebaut als Interview, werden die individuellen kommunikativen Fähigkeiten erfragt. Hierbei spielt das Verhalten in unterschiedlichen Kontexten eine große Rolle, was deutlich macht, wie wichtig der Einbezug von Betreuungspersonen und Lehrenden ist. Auch mehrsprachige Kinder können mit dem Instrument qualitativ einge-

---

<sup>59</sup> Horowitz et al. (2006).

<sup>60</sup> Bishop & Adams (1989).

<sup>61</sup> Vgl. Achhammer et al. (2016, 104).

<sup>62</sup> Vgl. Dohmen et al. (2009, 14).

schätzt werden. Wann setzt das Kind welche Sprache ein? Nutzt es abhängig von der kommunikativen Intention eine bestimmte Sprache? »Ein Kind, das im Schulkontext eher ruhig und unkommunikativ erscheint, kann z. B. von den Bezugspersonen im häuslichen Kontext als sehr kommunikativ beschrieben werden«<sup>63</sup>.

Auch Lehrerinnen und Lehrer können mit Hilfe von Beobachtungsbögen PKS-Symptome eigenständig erkennen und entsprechende Förderziele und -methoden nutzen. Darüber hinaus kann die bereits erwähnte ausdifferenzierte Diagnostik durch Sprachtherapeutinnen und -therapeuten sinnvoll sein. Eine Übersicht für Verfahren im Vorschul- und Schulalter findet sich bei Spreer.<sup>64</sup> Für eine erste individuelle Einschätzung können folgende Fragen herangezogen werden:

- »Ist das Kind in der Lage, sprachliche Handlungen mit unterschiedlichen kommunikativen Funktionen auszuführen (z. B. grüßen erzählen, berichten, bitten, trösten)?
- Ist das Kind in der Lage, nonverbale und paraverbale Kommunikationsmittel einzusetzen und richtig zu deuten (Mimik, Gestik, Blickkontakt)?
- Kann das Kind die Perspektive des Zuhörers in seinen Sprachäußerungen berücksichtigen?
- Wie organisiert das Kind Gespräche (Turn-Taking, Einhalten von Gesprächskonventionen, Initiierung und Abschluss von Gesprächen)?
- Kann das Kind seine Sprachäußerungen an die benötigte Informativität und Relevanz anpassen (Bezug zu Bekanntem, welche Information ist wichtig, werden räumliche, inhaltliche und zeitliche Bezüge erkannt und angemessen mitgeteilt)?
- Kann das Kind sein kommunikatives Handeln bezüglich Erfolg und Nichterfolg einschätzen und entsprechend verändern?
- Werden unterschiedliche Gesprächsformen beherrscht und eingesetzt?
- Kann das Kind sein Sprachhandeln metasprachlich reflektieren?

---

<sup>63</sup> Vgl. Dohmen et al. (2009, 20).

<sup>64</sup> Vgl. Spreer (2018, 150ff).

- Wie gut gelingt es dem Kind, Informationen auf Textebene zu verstehen oder zu erstellen?«<sup>65</sup>

In den Fragen sind kognitive, sprachliche und soziale Anteile der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten wiederzufinden. Sie bieten eine Möglichkeit der groben Strukturierung einzelner Symptome. Speziell für das Grundschulalter, die Bildungsstandards des Fachs Deutsch berücksichtigend, ermöglicht der Beobachtungsbogen »CuBe« (Curriculumbasierte Beobachtungskriterien)<sup>66</sup> eine zeitökonomische qualitative Erfassung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten.

### 3.3 Intervention

Nachdem das Spektrum pragmatisch-kommunikativer Auffälligkeiten verdeutlicht und Möglichkeiten der Diagnostik dargestellt wurden, soll es im Folgenden um Interventionsoptionen gehen. Wie können Kinder mit PKS in der Sprachtherapie behandelt werden und welche Vorteile bietet der schulische Kontext?

#### 3.3.1 Sprachtherapeutisches Vorgehen

In den letzten 20–30 Jahren ergab sich ein deutlicher Wissenszuwachs über die Sprachentwicklung. Inzwischen werden Symptome, die die Kommunikation, die Sprache, die Artikulation, das Schlucken und die Stimme betreffen, diagnostisch und therapeutisch sehr differenziert betrachtet und behandelt. Dabei sind sowohl der expressive als auch der rezeptive Bereich relevant.<sup>67</sup>

»Eine logopädische Behandlung [dient] eine[r] Heilung bzw. Remission von Sprachentwicklungsstörungen. Außerdem soll die logopädische Therapie einer Chronifizierung entgegenwirken, d. h. eine Verschlimmerung vermeiden und die psychosozialen Folgen verringern.«<sup>68</sup>

Dies gilt auch für die PKS. Eine Übersicht zu eltern- und kindzentrierten Therapiekonzepten mit unterschiedlichen Schwerpunkten, je nach Ausprägungsprofil der PKS, findet sich bei Achhammer.<sup>69</sup> Allgemein gilt, dass in der Sprachtherapie im Sinne der ICF sowohl am einzelnen

---

<sup>65</sup> Vgl. Sallat & Spreer (2014, 158f) nach Kannengieser (2012).

<sup>66</sup> Vgl. Sallat & Spreer (2014, 160).

<sup>67</sup> Vgl. Rausch (2013, 274).

<sup>68</sup> Vgl. Rausch (2013, 274).

<sup>69</sup> Vgl. Achhammer et al. (2016, 128ff).

Symptom als auch am Transfer in die Kommunikation gearbeitet wird. Vorteil des sprachtherapeutischen Settings ist die Eins-zu-eins-Situation, in der mit den Kindern an den individuellen Therapiezielen gearbeitet wird. Generell arbeiten Sprachtherapeuten und -therapeutinnen an Grundlagen der Kommunikation, wie z. B. Aufmerksamkeitsfokus und Blickkontakt, entweder als Haupttherapieziel oder als vorbereitende Intervention für die anschließende sprachstrukturelle Therapie. In der Regel werden verschiedene Therapie- und Übungsbereiche geplant. So wird bspw. ein grammatikalisches Phänomen geübt, um nach der isolierten Übung interaktive Übungen mit zunehmend alltagsrelevantem Fokus folgen zu lassen.<sup>70</sup>

Warum ist die Förderung im schulischen Kontext sinnvoll? »Aufgrund der zeitlichen Beschränkungen der Sprachtherapie (Umfang Heilmittelverordnung) kann ein weiterer Transfer in das alltägliche Sprachhandeln der Kinder häufig nicht ermöglicht werden«<sup>71</sup>. Doch gerade dies ist das übergeordnete Ziel bei der Verbesserung sprachlicher und/oder kommunikativer Symptome im Sinne der ICF. Darüber hinaus stellt sich ab dem Schulalter die Frage, wie sehr die sprachlichen Defizite den schulischen Lernfortschritt beeinflussen und inwiefern betroffene Kinder, über die externe Therapie hinausgehend, zusätzliche sprachspezifische Unterstützung im Unterricht benötigen.<sup>72</sup>

Insbesondere bei Kindern mit PKS-Symptomen ist die Intervention in der Gruppe wertvoll, da so die Interaktion mit anderen Schülerinnen und Schülern unter Führung einer Expertin oder eines Experten besonders gut trainiert werden kann.<sup>73</sup> Zwei evaluierte Therapieansätze, die als Gruppenprogramm in der Grundschule durchgeführt werden können, sind das Konzept »Therapie PraFIT«<sup>74</sup> sowie das »Social Communication Intervention Project SCIP«<sup>75</sup>.

Das Konzept »Therapie PraFIT« nutzt als Methode das improvisierte Rollenspiel und setzt einen positiven Umgang mit Fehlern während der

---

<sup>70</sup> Vgl. Sallat & Spreer (2014, 164).

<sup>71</sup> Vgl. Sallat & Spreer (2014, 164).

<sup>72</sup> Sallat & Schönauer-Schneider (2015) erläutern diverse methodisch-didaktische Konzepte und Möglichkeiten, um störungsspezifisch Unterstützung im Kontext Schule anzubieten.

<sup>73</sup> Vgl. Achhammer (2014, 103).

<sup>74</sup> Vgl. Achhammer (2014, 161ff).

<sup>75</sup> Adams et al. (2012).

Übungen in der Gruppe voraus, um eine »geschützte Atmosphäre«<sup>76</sup> zu ermöglichen. Der Aufbau des Konzeptes unterteilt sich in drei Ebenen. Die unterste Ebene dient der Verbesserung von »Eigen- und Fremdwahrnehmung«. Hier werden Aspekte aus dem kognitiven Kontext trainiert sowie die Fähigkeit zur Zusammenarbeit, die dem Sozialkontext zuordenbar ist. Auf der mittleren Ebene sind kognitiver Kontext (Emotionsdeutung) und Sprachkontext (Körpersprache) gefragt. Auf der obersten Ebene werden erlangte Fähigkeiten aus den beiden unteren Ebenen integriert. Hier wird an der Erzählfähigkeit gearbeitet und sich somit auf den Sprachkontext konzentriert.<sup>77</sup>

Das »SCIP« beinhaltet die drei Schwerpunkte soziales Verstehen und soziale Interaktion (1), Pragmatik (2) sowie Sprachfähigkeiten (3). Beim Versuch, die Schwerpunkte dem integrativen Modell zuzuordnen, ergibt sich folgende Einteilung: Schwerpunkt (1) bedient den kognitiven Kontext, da bspw. das Verstehen von Emotionen und die »*Theory of Mind*« behandelt werden. Zudem wird hier der Sozial- und Sachkontext durch das Verstehen von Freundschaften thematisiert. Schwerpunkt (2) deckt den Sprachkontext ab, z. B. in Form von »*Turn-Taking*«-Übungen und dem Erkennen von Inhalten. Schwerpunkt (3) beschäftigt sich ebenfalls mit dem Sprachkontext, da hier sprachstrukturelle Fähigkeiten, u. a. die Wortfindung und das Verstehen komplexer Sätze, trainiert werden.<sup>78</sup>

Beide Ansätze könnten durch die Auslegung auf eine Gruppenintervention gerade im schulischen Bereich umsetzbar sein.

### 3.3.2 Schule als Förderort

Ein großer Vorteil des schulischen Kontextes sind »natürliche Situationen, in denen es vielfältige Realanlässe für sprachliches Handeln gibt, die zudem durch ein großes Themenspektrum gekennzeichnet sind«<sup>79</sup>. So werden in der Grundschule durch die Erarbeitung unterschiedlicher Lernformen wesentliche Kommunikationssituationen geübt, bspw. durch die Nutzung von Rollenspielen, Gruppendiskussionen und Vorträgen. Hierbei sind Kompetenzen aus dem kognitiven Kontext und

---

<sup>76</sup> Vgl. Achhammer (2014, 111).

<sup>77</sup> Vgl. Achhammer (2014, 112f).

<sup>78</sup> Adams et al. (2012).

<sup>79</sup> Vgl. Sallat & Spreer (2014, 164).

Sprachkontext relevant, u. a. das »*Turn-Taking*«, der Perspektivwechsel und die Erzählfähigkeit. Auch Fähigkeiten, die dem Sozialkontext zuzuordnen sind, sind im Unterrichtssetting relevant (z. B. Höflichkeit). Über den Unterricht hinaus wird den Kindern angemessenes Sprachverhalten beigebracht, wenn z. B. eine Exkursion unternommen wird. Dabei werden neben Kommunikationsregeln zudem natürliche Sprechanlässe geschaffen und die soziale Interaktion gefördert.<sup>80</sup>

Neben diesen allgemeinen Möglichkeiten der Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten, bietet sich im schulischen Kontext auch die Durchführung spezifischer Programme<sup>81</sup> an. Wie könnten auf Basis des integrativen Modells kommunikativ-pragmatische Kompetenzen im schulischen Kontext geübt werden? Beispiele aus dem Konzept »Therapie PraFIT«<sup>82</sup> sollen als Impulse für die schulische Umsetzung dienen.

Die Förderung von Fähigkeiten des kognitiven Kontextes kann durch das Verbessern der Emotionsdeutung gelingen. In diesem Fall sollen die Kinder ein stärkeres Bewusstsein für die Wirkung nonverbaler und paraverbaler Mittel erlangen. Hierfür nutzt Achhammer<sup>83</sup> einen festgelegten Satz in Verbindung mit neutralen Körperbewegungen. Dieser Satz wird zunächst neutral mit den dazugehörigen Körperbewegungen gesprochen. Anschließend wird er mit unterschiedlichen Emotionen kommuniziert. Die Gruppenleitung oder das agierende Kind wählt eine Grundemotion aus, die den Emotionsgehalt des Satzes durch paraverbale und nonverbale Mittel (Mimik, Körperhaltung, Stimme) verändern soll. Dies kann z. B. mit Hilfe von Emotionskarten geschehen. Eine weitere Fördermöglichkeit für pragmatisch relevante kognitive Fähigkeiten ist das Verbessern der Perspektivübernahme. Die Kinder stellen hierbei in Zweiergruppen einen bestimmten Beruf dar, wodurch ihr Vorstellungsvermögen und das Hineinversetzen in eine Rolle trainiert werden soll. Die pantomimische Ausführung soll die Rollenübernahme erleichtern. Das zuschauende Kind spricht das darstellende Kind mit einem »Na du ...?« an und fügt den Beruf hinzu, den es gerne darge-

---

<sup>80</sup> Vgl. Sallat & Spreer (2014, 165).

<sup>81</sup> Achhammer (2014), Adams (2012), Klippert (2010).

<sup>82</sup> Achhammer (2014).

<sup>83</sup> Vgl. Achhammer (2014, 147 ff).

stellt sehen möchte. Das darstellende Kind soll nun die Anforderung nonverbal umsetzen und nach erfolgreicher Durchführung die Rolle wieder verlassen.<sup>84</sup>

Bei Kindern, die häufig thematisch springen, kann das Entwickeln einer sprachlich kohärenten Geschichte mit dem Fokus auf ein bestimmtes Thema nützlich sein. Wichtig ist hierbei ein Startsatz, den die Gruppenleitung vorgibt (z. B. »Gestern bin ich ...«). Das Kind, das nun an der Reihe ist, wiederholt den vorherigen Satz und schließt einen thematisch passenden Satz an (z. B. »Und dann ...«). Das Wiederholen dient dazu, die Idee des vorher Gesagten aufzugreifen und semantisch unpassende eigene Ideen zu Gunsten der gemeinsamen Geschichte zu unterdrücken. So wird reihum weiterverfahren, bis die Geschichte von einem Kind oder der Gruppenleitung beendet wird. Nonverbale Mittel können hinzugenommen werden, um den körpersprachlichen Aspekt kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten einzubinden. Auf sprachstruktureller Ebene bietet sich die Übung an, um bspw. verschiedene Tempora zu üben.<sup>85</sup>

Hinsichtlich der Förderung von prosozialen Fähigkeiten eignen sich im Grunde alle Übungen der »Therapie PraFIT«, da die Spiele generell auf soziale Interaktion ausgelegt sind. Um den Aspekt Höflichkeit explizit zu fördern, kann das Spiel »Geschenke machen« durchgeführt werden. Ziel ist in diesem Spiel u. a., eine positive Reaktion auf einen fiktiven Gegenstand, den die Spielpartnerin oder der Spielpartner pantomimisch überreicht und sprachlich beschrieben hat. Die positive Reaktion soll hierbei sowohl verbal als auch para- und nonverbal ausgedrückt werden.<sup>86</sup>

#### 4 Fazit

Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten setzen sich nach dem integrativen Modell<sup>87</sup> aus kognitiven, sprachlichen und sozialen Kompetenzen zusammen. Daraus ergibt sich ein breites Spektrum an möglichen Auffälligkeiten, so dass sich Kinder mit pragmatisch-kommunikativen Störungen mit sehr unterschiedlichen Profilen präsentieren. Dies macht

---

<sup>84</sup> Vgl. Achhammer (2014, 141f).

<sup>85</sup> Vgl. Achhammer (2014, 154f).

<sup>86</sup> Vgl. Achhammer (2014, 137f).

<sup>87</sup> Vgl. Achhammer (2014, 26).

eine ausdifferenzierte und breit gefächerte Diagnostik notwendig, wie sie von Sprachtherapeuten und Sprachtherapeutinnen durchgeführt werden kann.<sup>88</sup> Darüber hinaus gibt es auch für Lehrerinnen und Lehrer Möglichkeiten, eine erste Einschätzung einzelner Kinder hinsichtlich ihrer pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten vorzunehmen. Die Option, diesbezügliche Fähigkeiten eines Kindes im schulischen Kontext beobachten zu können, ermöglicht ein ausdifferenziertes Bild über das Kind, indem die Kommunikation zu verschiedenen Personen sowie in verschiedenen Situationen analysiert werden kann.<sup>89</sup> Gerade gruppen-therapeutische Interventionen sind für die Durchführung in der Schule bedeutsam. Die Schule ist ein Ort, an dem sich jedes Kind mit all seinen Kompetenzen und Defiziten mit sich selbst und anderen kommunikativ auseinandersetzen kann und auch muss. Daher ist die Zusammenarbeit mit Lehrkräften bei der Behandlung von Kindern mit PKS als integrativer Teil gelebter Schulkultur absolut wünschenswert.

## Literatur

- Achhammer, Bettina (2014): *Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern. Grundlagen und Anleitungen für die Sprachtherapie in der Gruppe*. München: Ernst Reinhardt.
- Achhammer, Bettina; Büttner, Julia; Sallat, Stephan; Spreer, Markus (2016): *Pragmatische Störungen im Kindes- und Erwachsenenalter*. Stuttgart: Georg Thieme.
- Adams, Catherine; Lockton, Elaine; Freed Jenny; Gaile, Jacqueline; Earl, Gillian; McBean, Kirsty; Nash, Marysia; Green, Jonathan; Vail, Andy; Law, James (2012): The Social Communication Intervention Project. A randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. In: *International Journal of Language and Communication Disorders*, 47, 233–244.
- American Psychiatric Association (2013): *Social (Pragmatic) Communication Disorder*. Verfügbar unter: <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm/educational-resources/dsm-5-fact-sheets> [19.01.2019].
- Bishop, Dorothy V. M. (2000): Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? In: *Speech and*

---

<sup>88</sup> Spreer (2018).

<sup>89</sup> Sallat & Schönauer-Schneider (2013).

- language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome, hg. v. Dorothy V. M. Bishop; Lawrence B. Leonard, 99–113. Hove: Psychology Press.
- Bishop, Dorothy V. M.; Adams, Catherine (1989): Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. I: Exchange structure, turn-taking, repairs and cohesion. In: *International Journal of Language & Communication Disorders*, 24 (3), 211–239.
- Bretherton, Inge; Fritz, Janet; Ridgeway, Doreen; Zahn-Waxler, Carolyn (1986): Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. In: *Child Development*, 57 (3), 529–548.
- Cummings, Louise (2016): Pragmatic Disorders and Social Functioning: A Lifespan Perspective. In: *Interdisciplinary Studies in Pragmatics, Culture and Society*, hg. v. Alessandro Capone; Jacob L. Mey, 17–208. Cham: Springer. DOI 10.1007/978-3-319-12616-6\_6.
- Deutscher Bundesverband für akademische Sprachtherapie und Logopädie (dbs) (2014). In: *Kompetenzprofil Akademische Sprachtherapie/Logopädie*. Moers. Verfügbar unter: <https://www.dbs-ev.de/informationen/broschueren/leitbild-kompetenzprofil-standards-fuer-die-klinisch-praktische-ausbildung/> [19.01.2019].
- Deutscher Bundesverband für akademische Sprachtherapie und Logopädie (dbs) (o. J.): *Pragmatische Störungen bei Kindern*. Informationen für Eltern und Angehörige. Moers: dbs.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information DIMDI (2005): *ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Genf: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information DIMDI.
- Dohmen, Andrea; Dewart, Hazel; Summers, Suzie (2009): *Das Pragmatische Profil. Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kinder*. München: Elsevier Urban & Fischer.
- Ebert, Susanne; Dubowy, Minja; Weinert, Sabine (2009): Was Kinder über das Denken wissen und was dies mit Sprache zu tun hat. Sprachentwicklung im Zusammenhang mit Metakognition und »Theory of Mind«. In: *SAL-Bulletin*, 133, 5–22.
- Fetzer, Anita (2012): Textual Coherence as Pragmatic Phenomenon. In: *The Cambridge Handbook of Pragmatics*, hg. v. Keith Allan; Kaisa M. Jaszczolt, 447–467. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fujiki, Martin; Spackman, Matthew P.; Brinton, Bonnie; Illig, Tori (2008): Ability of children with language impairment to understand emotion conveyed by prosody in a narrative passage. In: *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43 (3), 330–345.

- Grice, H. Paul (1979): Logik und Konversation In: Handlung, Kommunikation, Bedeutung, hg. v. Georg Meggle, 243–266. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grimm, Hannelore; Weinert, Sabine (2002): Sprachentwicklung. In: Entwicklungspsychologie. 5. Aufl., hg. v. Rolf Oerter; Leo Montada, 517–550. Weinheim: Beltz.
- Grötzbach, Holger; Iven, Claudia (2009): Umsetzung der ICF in den klinischen Alltag. In: ICF in der Sprachtherapie. Umsetzung und Anwendung in der logopädischen Praxis. 2. Aufl., hg. v. Holger Grötzbach; Judith Hollweger Haskell; Claudia Iven, 131–148. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Hollenweger Haskell, Judith (2014): ICF-CY: Die Anwendung der ICF in der frühen Kindheit. In: ICF in der Sprachtherapie. Umsetzung und Anwendung in der logopädischen Praxis. 2. Aufl., hg. v. Holger Grötzbach; Judith Hollweger Haskell; Claudia Iven, 27–42. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Holodynski, Manfred (2006): Emotionen – Entwicklung und Regulation. Heidelberg: Springer.
- Horowitz, Laura; Jansson, Liselotte; Ljungberg, Tomas; Hedenbro, Monica (2006): Interaction bevor conflict and conflict resolution in pre-school boys with language impairment. In: International Journal of Language and Communication Disorders, 41 (4), 441–466.
- Jenkins, Jennifer. M.; Turrell, Sheri. L.; Kogushi, Yuiko; Lollis, Susan; Ross, Hildy S. (2003): A longitudinal investigation of the dynamics of mental state talk in families. In: Child Development, 74 (3), 905–920.
- Kauschke, Christina; Bahn, Daniela; Vesker, Michael; Schwarzer, Gudrun (2017): Die semantische Repräsentation von Emotionsbegriffen bei Kindern im Grundschulalter. In: Kindheit und Entwicklung, 26 (4), 251–260. DOI: 10.1026/0942-5403/a000238.
- Kauschke, Christina (2012a): Sprechen über Inneres – die Versprachlichung von Emotionen im Kindesalter. In: SAL – Bulletin, 145, 5–16.
- Kauschke, Christina (2012b): Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. Göttingen: De Gruyter.
- Klann-Delius, Gisela (2008): Spracherwerb, 2. Aufl., Stuttgart: Metzler.
- Klippert, Heinz (2010): Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Kristen, Susanne; Vuori, Maria; Sodian, Beate (2015): I love the cute caterpillar! Autistic children's production of internal state language across contexts and relations to Joint Attention and theory of mind. In: Research in Autism Spectrum Disorders, 12, 22–33.
- Meibauer, Jörg (2001): Pragmatik. Eine Einführung. 2. Aufl., Tübingen: Stauffenburg.

- Perkins, Michael (2010): *Pragmatic Impairment*. 2. Aufl., Cambridge: Cambridge University Press.
- Petermann, Franz; Wiedebusch, Silvia (2016): *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. 3. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Rausch, Monika (2013): Schulversorgung und Gesundheitsversorgung für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen. In: *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase*, hg. v. Svenja Ringmann; Julia Siegmüller, 267–289. München: Elsevier.
- Rose, Elisabeth; Ebert, Susanne; Weinert, Sabine (2016): Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr. In: *Frühe Bildung* 5 (2), 66–72. DOI: 10.1026/2191-9186/a000254.
- Sallat, Stephan; Schönauer-Schneider, Wilma (2015): Unterricht bei Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen. In: *Sprache • Stimme • Gehör*, 39 (2), 70–75.
- Sallat, Stephan; Spreer, Markus (2014): Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten in Unterricht und therapeutischer Praxis. In: *Sprachförderung und Sprachtherapie*, (3), 156–166.
- Searle, John R. (1969): *Speech acts: An essay in the philosophy of language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Scharff Rethfeld, Wiebke (2013): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der Sprachtherapeutischen Intervention*, Stuttgart: Thieme.
- Spackman, Matthew P.; Fujiki, Martin; Brinton, Bonnie (2006): Understanding emotions in context: The effects of language impairment on children's ability to infer emotional reactions. In: *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41 (2), 173–188.
- Spreer, Markus (2018): *Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter. Methoden und Verfahren*. München: Ernst Reinhardt.
- Tomasello, Michael (2009): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael; Carpenter, Malinda; Call, Josep; Behne, Tanya; Moll, Henrike (2005): Understanding and sharing intentions. The origins of cultural cognition. In: *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675–735.
- World Health Organization (2007): *International Classification of Functioning, Disability and Health, Children and Youth Version ICF-CY*. World Health Organization.



## Herausgeberinnen und Herausgeber

**Katharina Beuter**, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt *KulturPLUS: Kulturbezogene Lehrerbildung* des Projekts *WegE – Wegweisende Lehrerbildung* und Akademische Rätin am Lehrstuhl für Englische Sprachwissenschaft einschließlich Sprachgeschichte an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

**Adrianna Hlukhovyh**, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin im Teilprojekt *KulturPLUS: Kulturbezogene Lehrerbildung* des Projekts *WegE – Wegweisende Lehrerbildung* und Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Literatur und Medien an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

**Benjamin Bauer**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Teilprojekt *KulturPLUS: Kulturbezogene Lehrerbildung* des Projekts *WegE – Wegweisende Lehrerbildung* an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

**Konstantin Lindner**, Prof. Dr., Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts sowie Sprecher des Teilprojekts *KulturPLUS: Kulturbezogene Lehrerbildung* im Projekt *WegE – Wegweisende Lehrerbildung* an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

**Sabine Vogt**, Prof. Dr., Professorin für Klassische Philologie mit Schwerpunkt Gräzistik sowie Sprecherin des Teilprojekts *KulturPLUS: Kulturbezogene Lehrerbildung* im Projekt *WegE – Wegweisende Lehrerbildung* an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg



## Autorinnen und Autoren

**Ulf Abraham**, Prof. Dr., Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

**Astrid Alvarado-Sieg**, Lehrerin für spanische Sprache an der *Thurgood Marshall Academy* in Washington D.C., USA

**Katharina Beuter**, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt *Kultur-PLUS: Kulturbezogene Lehrerbildung* des Projekts *WegE – Wegweisende Lehrerbildung* und Akademische Rätin am Lehrstuhl für Englische Sprachwissenschaft einschließlich Sprachgeschichte an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

**Sandra Birzer**, Prof. Dr., Professorin für Slavische Sprachwissenschaft an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

**Susanne Borgwaldt**, Prof. Dr., Professorin für Deutsche Sprachwissenschaft / Deutsch als Fremdsprache an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

**Markus Dormann**, Dr., Leiter des Departements für E-Didaktik an der Fernfachhochschule Schweiz (FFHS)

**Kerstin Göbel**, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen

**Gabriele Knappe**, Prof. Dr., Professorin für Englische Sprachwissenschaft einschließlich Sprachgeschichte an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

**Daniela Mayer**, wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Slavische Sprachwissenschaft an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

**Josef Memminger**, Dr., Akademischer Oberrat in der Abteilung Geschichtsdidaktik des Instituts für Geschichte an der Universität Regensburg

**Markus Schauer**, Prof. Dr., Professor für Klassische Philologie, Schwerpunkt Latinistik, an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

**Julia Schlüter**, Prof. Dr., Professorin für Englische Sprachwissenschaft einschließlich Sprachgeschichte an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

**Theresa Strätz**, Leiterin der Praxis für Logopädie *MEDAUlogo* in Bamberg, Lehrlogopädin an der Medau-Schule Coburg und Doktorandin an der Philipps-Universität Marburg



Sprache macht den Menschen im Wesen aus, verleiht ihm Individualität und ermöglicht soziokulturelle Reflexion und Teilhabe – auch über die unmittelbare Gegenwart hinaus. Mit Kultur steht Sprache dabei in einem wechselseitigen Zusammenhang, indem sie Ausdruck derselben ist und zugleich selbst prägend auf sie einwirkt. Gerade im Angesicht zunehmender Heterogenität und Hybridität bedarf es sprachlich-kultureller Bildungsangebote, um durch die Ausbildung kommunikativer und reflexiver Kompetenzen u. a. einen emanzipierten Umgang mit Informationen oder Partizipation an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Gestaltungsprozessen zu ermöglichen. Welche Zusammenhänge zwischen Sprache(n) und Kultur(en) als jeweils dynamischen Zeichensystemen lassen sich identifizieren? Wie können diese im Sinne eines diversitätssensiblen Unterrichts und einer zukunftsfähigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung genutzt werden? Und welche Professionalisierungsangebote halten gerade die Geistes- und Kulturwissenschaften dafür bereit?

In den Beiträgen des Sammelbandes „Sprache und kulturelle Bildung, Perspektiven für eine reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung und einen heterogenitätssensiblen Unterricht“ beleuchten die Verfasserinnen und Verfasser diese Fragen aus verschiedensten Blickwinkeln. Sprache wird dabei einerseits als zu erlernendes System, aber auch als gesprochenes und geschriebenes Unterrichtsmedium in den Blick genommen und in ihrer kulturbezogenen Bedeutung beleuchtet. Dabei wird deutlich, dass sprachlich-kulturelle Bildung alle Schulfächer umfasst und daher in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine grundlegende Rolle spielen muss.

Der vorliegende Band möchte Perspektiven eröffnen, wie der Zusammenhang von Sprache(n) und Kultur(en) in einer zukunftsfähigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung als elementarer Reflexionskontext berücksichtigt werden und ein heterogenitätssensibler Unterricht auf dieser Grundlage gelingen kann.

ISBN 978-3-86309-685-4



www.uni-bamberg.de/ubp