

Germanistentreffen
Deutschland – Korea
5. – 7.10.2005
Dokumentation der Tagungsbeiträge

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
<i>Sam-Huan AHN</i>	
Entwicklungsphasen und Perspektiven der koreanischen Germanistik	9
<i>Hyung-uk SHIN</i>	
Fremdsprachenpolitik in Korea: Wege und Irrwege.....	25
<i>Dowon YANG</i>	
Strategie zum Überleben: Gibt es noch eine Chance? Lehrerausbildung in Korea	43
<i>Klaus-Michael Bogdal</i>	
Germanistik im Umbruch. Perspektiven und Modelle	47
<i>Jürgen Fohrmann</i>	
Germanistik als Kulturwissenschaft? Über Traditionen und kulturelle Archive.....	61
<i>Peter Strohschneider</i>	
Über mediävistische Literatur- und Kulturwissenschaft	71
<i>Inseon YON</i>	
Ein Wegweiser innerhalb der interkulturellen Germanistik	
– Koreanische Germanistik.....	83
<i>Sun-Mi TAK</i>	
Genderorientierte Germanistik als Kulturwissenschaft	101
<i>Young-Ae CHON</i>	
Zugänge zur Literatur. Ein Unterrichtsmodell	113
<i>Hak-Su BYUN</i>	
Literatherapie als ein Ausweg für die koreanische Germanistik	123
<i>Eun-Soo JANG</i>	
Die Interkulturalität des Theaters in einer globalisierten Welt	129

Inhaltsverzeichnis

<i>Yun-Young CHOI</i>	
Mythenanalyse und Computerspiele. Ein Beispiel für angewandte Philologie	139
<i>Hi-Young SONG</i>	
Imaginäres Dasein: künstliche Menschen im Film.....	149
<i>Jörg Roche</i>	
Prinzipien der Sprachausbildung.....	159
<i>Jörg Roche</i>	
Online-Lernen im Fach Deutsch	169
<i>Byung-Jin CHOI</i>	
Entwicklung einer Lernsoftware für den computerunterstützten Deutschunterricht	179
<i>Ok-Seon KIM</i>	
„Currywurst“: Beispiel für den Einsatz von multimedialen Materialien im Landeskundeunterricht in Korea	189
<i>Kwang-Sook LIE</i>	
Lexikalierte deutsche Wörter in koreanischen allgemeinsprachigen Wörterbüchern.....	201
<i>In-Kyoung AHN/Byong-Chang KANG</i>	
Parallelkorpusbasiertes Übersetzen Koreanisch – Deutsch.....	213

Prinzipien der Sprachausbildung

1. Einleitung

In den vergangenen Jahren hat sich die Fremdsprachenerwerbsforschung zunehmend auf die Prozesse konzentriert, die im Lerner ablaufen. Diese Forschung verbindet man vor allem mit dem Begriff der Erwerbssequenzen. In allen sequenziellen Modellen stehen nicht so sehr die Produkte und Strukturen, sondern die Prozesse des Erwerbs im Mittelpunkt der Betrachtung. Man geht davon aus, dass sich ein Lerner graduell einer Zielsprache nähert und dabei sowohl von generischen Prinzipien des Spracherwerbs als auch von den Vorerfahrungen mit anderen Sprachen und den spezifischen Problemen der Zielsprache geleitet wird. Inwieweit das jeweils der Fall ist, welche Faktoren dabei stärker wirken als andere und ob und wie sie beeinflussbar sind, ist jedoch noch strittig (hierzu ausführlicher Roche 2001 und Roche 2005, auf die sich diese verkürzte Fassung des Beitrages bezieht).

Der konzeptuelle Ansatz berücksichtigt die kulturell geprägten Konzepte des Lerners, also die von der Umwelt geprägten. Es gibt jedoch ähnliche Modelle, die von einer stärkeren Prägung durch angeborene Erwerbsstrukturen ausgehen. Ihnen zufolge läuft der Erwerb der Fremdsprache auch in Stufen, aber in universell festgelegten und daher wenig beeinflussbaren Sequenzen ab. Die Lehr- und Lernbarkeitshypothesen und die Interlanguagehypothese liefern die bekanntesten Modelle fixierter Sequenzen.

2. Sequenzmodelle als Grundlage des Erwerbssystems

Am besten – wenn auch schematisch vereinfachend – lässt sich dieser Erwerbsprozess am Beispiel einer umgekehrten Pyramide darstellen. Horizontal sind dabei die verschiedenen Varianten der Zielsprache (V...) abgetragen, also ob es sich um die Sprache auf der Baustelle oder in einer wissenschaftlichen Akademie handelt. Das kann das einfache Deutsch des Arbeitsplatzes (nennen wir es mal V 1), die Umgangssprache oder die Schriftsprache (V 7) sein. Vertikal sind die verschiedenen Stufen abgetragen, über die sich der Lerner einer bestimmten Zielvariante nähert.

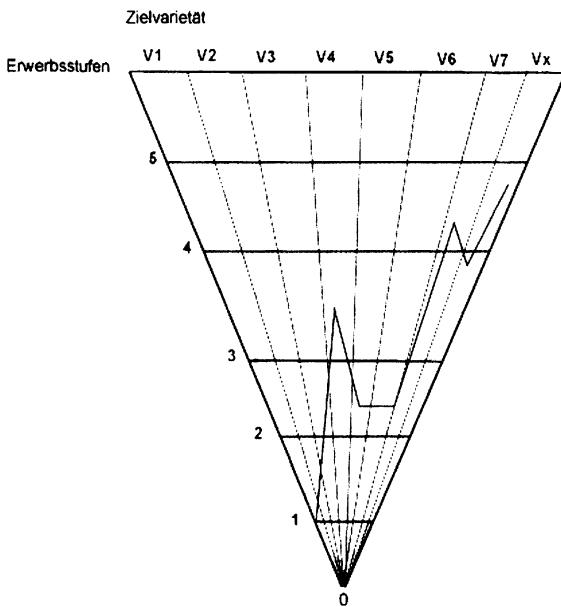


Abbildung 1:
Modell sechsstufiger
Erwerbssequenzen

Wichtig ist zunächst die Abfolge der Erwerbsstufen, die Erwerbssequenz. Diese beginnt für das Deutsche im Bereich der Syntax (Wortstellung) bei Ein- und Zwei-Wort-Sätzen (0/1), führt über die adverbiale Voranstellung einzelner Elemente ohne Inversion (2), die Verbvertretung bei mehrteiligen Verben (3), die Inversion (4) und die Verbendstellung in deutschen Nebensätzen (5) zu noch komplexeren Strukturen der Zielsprache. Der Lerner fängt bei Null an und arbeitet sich zur Zielstruktur der Stufe 5 vor. Dabei kann er eine Stufe gar nicht oder nur schwer überspringen. Wenn man ihn zum Überspringen zwingt, kann es zu einer Bruchlandung kommen. Das heißt, er produziert auf diese Weise Fehler, die er ansonsten vermieden hätte. Das passiert zum Beispiel, wenn durch eine lineare Grammatikprogression in den Lehrwerken komplexere Strukturen vor einfacheren eingeführt werden wie etwa Adjektivendungen vor dem einfachen Gebrauch der Adjektive. Der Erwerbsprozess erfolgt außerdem in den wenigsten Fällen tatsächlich linear auf das Ziel nach oben. Vielmehr macht der Lerner in der Regel kreative Pausen, in denen er das neue Material verdaut oder sich auf eine neue Struktur konzentriert. Dabei können bereits erworbene Strukturen vorübergehend verloren gehen. Fehlt es am Lerndruck (Interesse und Motivation) oder ist die Eingabe nicht stimulierend genug, dann kommt es zu einer Fossilisierung des Spracherwerbs auf einer unteren Stufe. Das kann

man häufig bei Gastarbeitern und Migranten beobachten, die schon viele Jahre in einem fremden Land leben, die Zielsprache aber nur rudimentär beherrschen. Meist haben sie entweder nur wenig Gelegenheit am Arbeitsplatz oder außer Haus, die Zielsprache zu verwenden (das ist zum Beispiel bei vielen Arbeiten am Fließband der Fall) oder sie suchen die bekannte Umgebung von Freunden und Familienmitgliedern, die ihre eigene Muttersprache sprechen.

3. Kulturelle Bedingtheit des Spracherwerbs

Wie umfangreich die kulturellen Bezüge der Sprache und damit des Spracherwerbs sind, illustriert das folgende Eisbergschema. Nur der obere Teil einer Kultur ist überhaupt einigermaßen sichtbar. Das ist der Bereich des Essens, Tanzens, der Kleidung und Rituale und der sprachlichen Oberfläche, der Struktur (Grammatik). Was sich darunter verbirgt, hat tragenden Einfluss darauf, ist aber in der Regel nicht erkennbar: Einstellungen, Werte, Konzepte.

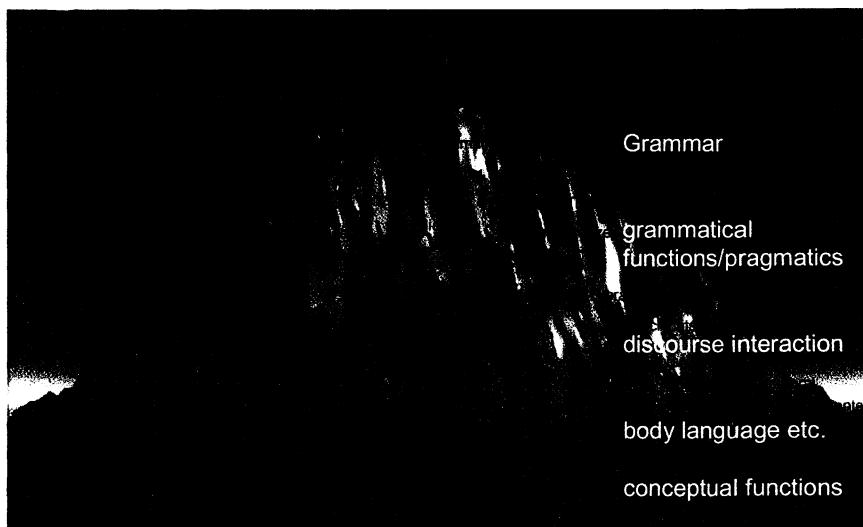


Abbildung 2: Eisbergschema der kulturellen Einflüsse auf die Wahrnehmung und die sprachlichen Bereiche (siehe auch Roche 2005, S. 226)

Diese Einflussgrößen machen sich unter anderem folgendermaßen bemerkbar:

- in der Neigung einer Kultur zum Individualismus oder Kollektivismus
- in der Rolle von Macht und Autorität in einer Kultur
- in Bezug auf Akzeptanz, Toleranz und Erwartung von Kritik
- durch Einstellungen zur Höflichkeit
- durch die Vermeidung von unsicherem Verhalten / Auftreten
- in einer spezifischen Auffassung von Geschlechterrollen
- durch die Bedeutung der Religion in einer Kultur
- in Zeit-, Raum-, Selbstkonzepten.

Auch wenn vieles davon nur implizit durch Sprache ausgedrückt wird, sind zahlreiche kulturspezifische Einstellungen und Werte in bestimmten Diskursmustern festgeschrieben, wie etwa in religiösen Ritualen. Die Sprache wird dabei beeinflusst von konzeptuellen Mustern und Kommunikationskonventionen und sie wird durch außersprachliche Zeichensysteme begleitet. Textsorten und Diskursmuster sowie Grammatik und Lautinventar bestimmen schließlich die Struktur näher an der wahrnehmbaren Oberfläche. So wird unter anderem gesteuert,

- welche Themen ausgewählt oder besser vermieden werden
- wie mit Tabuthemen umzugehen ist (zum Beispiel Liebe, Religion, Politik)
- in welcher Form kommunikative Stile erscheinen (zum Beispiel formelle oder informelle Stile für verschiedene Adressatengruppen)
- wie kulturspezifische Merkmale eine Textsorte oder ein Diskursmuster prägen (zum Beispiel die kulturell unterschiedlichen Formen von Zeitungsartikeln oder wissenschaftlichen Arbeiten)
- wie viel in Worten ausgedrückt werden muss.

4. Folgen für die Bestimmung von Lehrzielen

Lehrziele lassen sich in Richtlehrziele, Groblehrziele und Feinlehrziele unterteilen. Die Richtlehrziele betreffen allgemeine Kompetenzen, wie sie beispielsweise aufgrund einer bestimmten Bildungspolitik, Bildungsideologie, Bildungstradition und Lerntheorie entstehen. In den westlichen von kommunikativen Zielen geprägten Bildungssystemen sind das zum Beispiel kommunikative, soziale, kritische und interkulturelle Kompetenzen, die zur Umsetzung sozial-autonomen Lernens als grundlegend erachtet werden.

Allerdings kann man diese bei den Lernern nicht als gegeben, bekannt oder akzeptiert voraussetzen. Vielmehr müssen sie mit den Vorstellungen der Lerner in Einklang gebracht werden. Dies ergibt sich unter anderem aus ganz unterschiedlichen Lerntraditionen, mit denen Lerner einer fremden Zielkultur und Zielsprache begegnen. Die Richtlehrziele müssen zwischen Zielkultur und Ausgangskultur vermittelt werden, wenn der Sprachunterricht erfolgreich sein soll. Aus dieser Vermittlung ergibt sich schließlich die Wahl eines bestimmten lerntheoretischen Rahmens, der sowohl den Erwartungen der Lerner als auch den Anforderungen der Zielkultur entsprechen sollte, da beide spätestens bei der ersten authentischen Begegnung mit der Zielkultur in Konflikt geraten können. Für die zuvor genannten Kompetenzen (westlicher Kulturen) bieten sich solche lerntheoretischen Modelle an, die besonders auf soziales und autonomes Lernen abheben.

Auf der Ebene der Groblehrziele werden die angestrebten didaktischen Ansätze und Verfahren festgelegt, also zum Beispiel Fertigkeitsbereiche wie die Beherrschung der Grammatik, Lesekompetenz, Schreibkompetenz, das Erlernen bestimmter Diskursmuster und Ähnliches. Auch hier muss man entscheiden, welcher Rahmen dafür in Frage kommt. Das ist von den jeweiligen Werten und Zielen abhängig. Eine Übernahme des zuvor auf Richtlehrzielebene festgelegten lerntheoretischen oder bildungspolitischen Modells auf die didaktischen Verfahren ist dabei aber nicht zwingend vorgeschrieben. Dennoch können durchaus auch auf dieser Ebene sozial-autonome und konstruktivistisch geprägte Verfahren eingesetzt werden. Man kann aber als Lehrer, Lehrbuchautor oder Softwareentwickler aus guten Gründen durchaus eine konstruktivistische Lerntheorie vertreten, aber für eine bestimmte Fertigkeitsebene wie die Grammatik eher einen instruktionistischen Ansatz wählen, also die Grammatik zum Beispiel stärker strukturiert einführen und üben. Dies bietet sich zum Beispiel an, wenn diese Art der Grammatikvermittlung den Interessen und Bedürfnissen der Lerner näher liegt.

Innerhalb der dritten Lehrzielebene wird bestimmt, welche Methoden bei der Umsetzung der Feinlehrziele die am besten geeigneten sind. Zu den Feinlehrzielen gehören beispielsweise die Kenntnis oder Beherrschung bestimmter sprachlicher Strukturen (wie die Beherrschung der richtigen Artikel, der Wortstellung, des Konjunktivs oder der Aussprache sowie die Kenntnis wichtiger touristischer Redemittel), ein bestimmtes Paukwissen oder bestimmte linguistische Regeln. Je nach Lehrziel und dem bereits zuvor genannten Lernkontext können sich auch auf dieser Ebene wieder verschiedene Optionen ergeben, die sich nicht notwendigerweise automatisch aus dem gewählten lerntheoretischen Rahmen oder Ansatz ableiten lassen. Al-

Ierarchien müssen sie miteinander verträglich, das heißt begründet sein. So bietet sich zum Beispiel ein regelgeleitetes (deduktives Instruktions-)Verfahren bei der Grammatikvermittlung durchaus auch zur Umsetzung von Groblehrzielen im Rahmen einer kommunikativen Didaktik und eines sozial-autonomen Lernmodells an. Selbst mechanische Pattern Drill-Methoden können in diesem Kontext ihre Berechtigung innerhalb kommunikativ-konstruktivistischer Verfahren und zur Verwirklichung sozial-autonomer Richtlehrziele bekommen, zum Beispiel wenn es darum geht, bereits gelernte Strukturen nur zu automatisieren. Gegenüber einem pauschal vorgehenden und undifferenzierten audiovisuellen oder audiolingualen Ansatz, bei dem der Pattern Drill Inhalt und Ziel der Methode ist, oder einem ziellosen Methodenmix, wie er häufig im Unterricht anzutreffen ist, unterscheiden sich solche kontextualisierten Verfahren aber ganz erheblich.

Für die Bestimmung der Komplexität von Aufgaben im Fremdsprachenunterricht und ihre innere Progression eignet sich das Modell der Lernarten (Hierarchie) von Gagné (hierzu siehe ausführlicher Roche 2005, S. 206).

5. Kompetenzen und Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht

Zu den wichtigsten Kompetenzen und Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht in den deutschsprachigen Ländern gehören die folgenden:

Wissenserwerb:

- Sach- und Fachwissen über Ausgangs- und Zielkultur
- Sprachwissen und Wissen über Konventionen, Normen, Texttypen und Textsorten
- Wissen über die Funktionsweise und kulturelle Abhängigkeit von Texten
- Wissen über die Kultur und die Zwecke der Lehrinstitutionen und Bildungssysteme
- Theorie- und Methodenwissen

Sprachliche Kompetenzen und Fertigkeiten:

- ausgangs- und zielsprachliche Kenntnisse
- Kulturkompetenzen
- pragmatische Kompetenzen
- Recherchefertigkeiten
- Textverständenskompetenzen
- Vermittlungsfertigkeiten
- Textverarbeitungskompetenzen

- Ausdrucksfähigkeit und Stilempfinden schriftlich und mündlich
- produktive Kompetenz in Bezug auf Texttypen und Textsorten
- kohärente und logische Gestaltung von Texten

Persönlichkeit:

- emotionale Stabilität
- Kritik- und Reflexionsfähigkeit inklusive Selbstkritik
- Konzentrationsfähigkeit
- Ausdauer
- Flexibilität
- Verantwortungsbewusstsein
- Intuition, Aufgeschlossenheit, Empathie
- Kreativität

Berufs- und Schlüsselqualifikationen:

- Analyse-, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit
- Analogie- und Kontextualisierungsfähigkeit
- Erschließungs- und Einarbeitungsfähigkeit
- Medienkompetenz
- interpersonale und interkulturelle Vermittlungskompetenzen

6. Tragende Elemente einer systematischen handlungsbezogenen Sprachdidaktik

Die tragenden Elemente einer modernen handlungsbezogenen Sprachdidaktik lassen sich stichwortartig für die folgenden Bereiche zusammenfassen:

Unterrichtskonzept:

- offene und flexible Strukturen und Prozesse (Instruktion und autonomes Lernen im Sinne konstruktivistischer Verfahren)
- Erwerb als Prozess, auch als lebenslanges Lernen, gefördert durch Lernstrategien und Techniken zur Nutzung vielfältiger Lernressourcen
- Erwerb von enzyklopädischem und prozeduralem Wissen
- Vermittlung funktionaler Kompetenzen in unterschiedlichen Sprachen und Varietäten (Textsorten, Diskurstypen etc.)
- Vermittlung von Medienkompetenz
- Vermittlung interkultureller Kompetenzen (inklusive Vermittlungsstrategien, Strategien zu Konfliktidentifikation, -vermeidung und -management)
- Erwerb von Schlüsselqualifikationen

- Erwerb sozialer Kompetenzen
- Vermittlung von Methodenkompetenz auch für Lerner
- Aktivierung des Lerners (Lernerzentriertheit, Lernerinteressen)
- Progression vom Verstehen in Richtung auf die aktive Verwendung der Sprache
- kreative und offene Verwendung von Sprache im Sinne des Sprachhandelns
- wichtige Rolle von Parallelinformation, insbesondere von Visualisierung und Realien, bei der Herstellung der Bedeutung, der Erklärung von Situationsrahmen und der Konzeptualisierung kommunikativer Aufgaben
- Nutzung verschiedener kommunikativer Konstellationen (Sozialformen) mit Schwerpunkt auf Interaktivität einschließlich Partnerarbeit und Gruppenarbeit
- Aufgabencharakter: breite Variation der Übungstypen
- Einsatz authentischer Texte und Übungen
- Projektarbeit
- Lernen durch Lehren
- Einbeziehung der Eltern und des schulischen Umfeldes
- Sprachkurse gegebenenfalls auch für Eltern
- Zusammenarbeit mit externen Partnern
- Durchführung innerer und äußerer Evaluationen

Kommunikationskonzept:

- Kontextualisierung der Kommunikation
- Handlungsorientierung und Nutzbarkeit der Sprache; daher authentische Sprache und Berücksichtigung verschiedener Ebenen der Sprachverwendung (soziale, pragmatische, grammatische ...)
- Anbindung an Vorwissen und bekannte Konzepte des Weltwissens
- Vermittlung zwischen Kulturen
- funktionale Mehrsprachigkeit (fremdsprachliche Kenntnisse in unterschiedlicher Intensität für verschiedene Bereiche)

Grammatik:

- begleitende Rolle der Grammatik
- Grammatik als Werkzeug
- Grammatikvermittlung nach Bedarf der Lernziele (Verstehensgrammatik, Produktionsgrammatik, didaktisierte Grammatik)
- sprachliche Funktionen gehen vor kategoriale Aspekte (didaktisierte Grammatik)

Ein handlungsbezogener interkultureller Fremdsprachenunterricht erfordert damit selbstverständlich auch besondere Qualifikationen der Lehrkräfte.

7. Fazit

Nur durch einen ausdrücklichen Bezug auf die theoretischen Fundamente der Sprach- und Kulturvermittlung und ihre zunehmende Umsetzung in Unterricht und Lehrmaterialien wird sich die Qualität der Sprachausbildung weltweit verbessern lassen. Erste Lehrpläne wie etwa der interkulturell und auf frühen Wortschatzerwerb ausgerichtete *Lehrplan Deutsch als Zweitsprache* (2002), neue Lehrwerke wie *Schritte international* (2005 ff.) und moderne elektronische Lehrprogramme wie die CD-ROM *grenzenlos* (2003 ff.) machen dazu vielversprechende Anfänge.

Literatur

- Bleyhl, Werner (2003): Psycholinguistische Grundbegriffe, in: Gerhard Bach, Johannes-Peter Timm (Hrsg.): Englischunterricht, Tübingen, S. 38–55.
- Grenzenlos (2003), München, BMW-Life (kostenlos erhältlich über die betreute Webseite www.grenzenlos-life.de).
- Klein, Wolfgang (1986): Second Language Acquisition, Cambridge: Cambridge University Press, Deutsch: Einführung in die Zweitspracherwerbsforschung, Kronberg 1984.
- Lehrplan Deutsch als Zweitsprache (2002), München, Bayerisches Kultusministerium (und zahlreiche andere Bundesländer 2002 ff.).
- Roche, Jörg (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik, Tübingen.
- Roche, Jörg (2005): Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik, Tübingen.
- Schritte international (2005 ff.), Ismaning: Hueber.