
Liebe Leserinnen und Leser,

das aktuelle ELiSe-Heft beginnt auf der folgenden Seite mit dem Titelblatt. Diese Leerseite, die dem Heft von ELiSe vorgeschaltet ist, soll Ihnen ermöglichen, auf einer Druckseite im DIN-A4-Format zwei ELiSe-Seiten mit der korrekten Paginierung auszudrucken. Gesetzt ist die Zeitschrift in A5.

Bei weiteren Fragen wenden Sie sich bitte an die Redaktion.

ELiS_e

[e'li:zə]

<Essener Linguistische Skripte_elektronisch>

E-Papiere zu Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik

Jahrgang 4, Heft 2 (Dezember 2004)

ISSN 1617-5425

elise@uni-essen.de

<http://www.elise.uni-essen.de>

Liebe Leserinnen und Leser,

wie im Editorial angekündigt, möchten wir mit ELiSe besonders die wissenschaftliche Diskussion anregen und einen schnellen Gedankenaustausch ermöglichen. Deshalb eröffnen wir zu jedem Heft ein Diskussionsforum, in dem Anregungen, Kritik, Hinweise und Stellungnahmen von Lesern zu den einzelnen Beiträgen veröffentlicht werden. Die Autorinnen und Autoren sind von uns gebeten worden, an diesen Diskussionen teilzunehmen und haben das ausdrückliche Recht zur Kommentierung.

Bitte senden Sie Ihre Anregungen an die Redaktion, damit wir sie in das Diskussionsforum stellen können und die Autorinnen und Autoren die Möglichkeit haben, Stellung zu beziehen.

elise@uni-essen.de

Bitte gestalten Sie die Betreff-Zeile nach dem Schema: **Beitrag: Autor, Heft**

ELiS_e

<Essener Linguistische Skripte_elektronisch>

E-Papiere zu Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik

Jahrgang 4

Heft 2

Dezember 2004

Impressum

ELiSe wird herausgegeben von:

Christoph Chlosta • Hermann Cölfen • Joachim Raith
Werner Schöneck • Christoph Schroeder • Wilfried Timmler

Kontakt: Dr. Christoph Schroeder, Universität Essen, Fachbereich 3, 45117 Essen

E-Mail: elise@uni-essen.de

©ELiSe-Redaktion. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Die Nutzung der Zeitschrift und der in ihr enthaltenen Beiträge ist insoweit frei, als nichtkommerziell handelnden Personen, Firmen, Einrichtungen etc. ein begrenztes Recht auf nichtkommerzielle Nutzung und Vervielfältigung in analoger und digitaler Form eingeräumt wird. Das betrifft das Laden und Speichern auf binäre Datenträger sowie das Ausdrucken und Kopieren auf Papier. Dabei obliegt dem Nutzer stets die vollständige Angabe der Herkunft, bei elektronischer Nutzung auch die Sicherung dieser Bestimmungen.

Es besteht – außer im Rahmen wissenschaftlicher und schulischer Veranstaltungen öffentlicher Träger – kein Recht auf Verbreitung. Es besteht kein Recht zur öffentlichen Wiedergabe. Das Verbot schließt das Bereithalten zum Abruf im Internet, die Verbreitung über Newsgroups und per Mailinglisten ein, soweit dies durch die ELiSe-Redaktion – oder durch den/die Urheber/in des betreffenden Beitrags – nicht ausdrücklich genehmigt wurde. Darüber hinausgehende Nutzungen und Verwertungen sind ohne Zustimmung des/der Urhebers/Urheberin unzulässig und strafbar.

ISSN: 1617-5425

Inhalt

Literatur • aktuell

Jochen Vogt

- Das Schweigen der Vögel.
Über ein sehr berühmtes Gedicht von Goethe 11

Peter Braun

- „Mit uns, lieber Professor, bleibt es beim alten, unentwegt.“
Über die Sprache in der Literatur bei Theodor Fontane 27

Ludmila Bondareva

- Das sprachliche Weltbild in der Autobiographie von F. Lewald
„Meine Kinderjahre“ 35

Jürgen Klüver & Christina Stoica

- Literarische Rationalität und Künstliche Intelligenz:
Eine etwas andere Form der Analyse von Kriminalgeschichten 43

Lehren & Lernen • interkulturell

Franciszek Grucza

- Dein Deutsch – Äußere (ökologische) Determinanten
von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache 59

Elsayed Madbouly Selmy

- Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht –
Ein Vorschlag für die Deutschlehrausbildung 77

Rupprecht S. Baur & Christoph Chlosta

- Missverständnisse und Tabus als Beispiel für
Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Russen 101

Marios Chrissou

- E-Mail-Projekte im DaF-Unterricht 113

Tatiana Tamboukina

- Die subjektive Theorie einer russischen Pädagogikstudentin
über das Selbstlernen der deutschen Sprache 125

Projekte • aktuell

Claudia Benholz

- Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund
an der Universität Duisburg-Essen. DFG-Projekt – Modellmaßnahme –
Angebot im didaktischen Grundlagenstudium 137

Gabriele Boorsma, Yurdakul Çakir & Eva Lipkowski

- Kinderreime für die Sprachförderung von Grundschulkindern in der
Zweitsprache Deutsch und andere Zwecke.
Erste Erfahrungen aus dem letzten (?) Bunting-Projekt 145

Doris Schleier

- Mit SIMSALABIM gegen „Fischers Fritze ...“ 155

Miszellaneen • ...

Ulrich Schmitz

- Miniatur zur Zeitung 161

Hans-Jürgen Badziong

- Das Organ der Seele.
Zur Argumentation SAMUEL THOMAS VON SOEMMERRINGS 167

Viktoria Gawrilowa

- Zeit und Mensch (Reflexionen) 179

Hugh Ridley

- Einiges zur Theorie und Geschichte des Kreuzworträtsels 185

Wang Jingping

- Pfirsich- und Pflaumenbaum sagen nichts.
Der Pfad unter dem Baum sagt alles 195

Faszination Sprache



Die ELiSe-Hefte 2004 sind Karl-Dieter Bunting
zum 65. Geburtstag gewidmet.

“It is a curious fact, and one to which no one knows quite how much importance to attach, that something like 85 per cent of all known worlds in the Galaxy, be they primitive or highly advanced, have invented a drink called jynnan tonnyx, or gee-N’N-T’N-ix, or jinond-o-nicks, or any one of a thousand or more variations on the same phonetic theme. The drinks themselves are not the same, and vary between the Sivolvia ‘chinanto/mnigs’ which is ordinary water served at slightly above room temperature, and the Gagrakackan ‘tzjin-anthony-ks’ which kills cows at a hundred paces; and in fact the one common factor between all of them, beyond the fact that the names sound the same, is that they were all invented and named *before* the worlds concerned made contact with any other worlds.

What can be made of this fact? It exists in total isolation. As far as any theory of structural linguistics is concerned it is right off the graph, and yet it persists. Old structural linguists get very angry when young structural linguists go on about it. Young structural linguists get deeply excited about it and stay up late at night convinced that they are very close to something of profound importance, and end up becoming old structural linguists before their time, getting very angry with the young ones. Structural linguistics is a bitterly divided discipline, and a large number of its practitioners spend too many nights drowning their problems in Ouisghian Zodahts.”

Douglas Adams
The Restaurant at the End of the Universe

Faszination Sprache

Literatur •
speziell

Das Schweigen der Vögel **Über ein sehr berühmtes Gedicht von Goethe**

Jochen Vogt (Duisburg-Essen)

Dem blonden Kollegen

Dass Goethe ein *sprayer* war, kann man natürlich nicht sagen. Aber freizügig bei der Auswahl seiner poetischen „Aufschreibesysteme“ ist er schon gewesen. Kompliziertere Versmaße wie den Hexameter hat er, nach eigenem Geständnis, bisweilen „mit leise fingernder Hand“ auf unbekleidete Damenrücken taktiert. Und eines seiner später sehr berühmt gewordenen Gedichte, vielleicht sogar sein berühmtestes überhaupt, ist der Nachwelt tatsächlich als Wandinschrift, zu deutsch *graffito*, überliefert. Mit diesen acht Zeilen oder vierundzwanzig Wörtern will ich mich, zu Ehren des besten Goethe-Kenners unter den mir bekannten Linguisten, etwas näher befassen.

I.

Wir finden den jungen Herrn von Goethe, im Concilium des Herzogs von Sachsen-Weimar-Eisenach verantwortlich für Straßenbau, Bergbau und Militärangelegenheiten, am 6. September 1780, nach einem langen Inspektionstag in den Silberminen bei Ilmenau, auf dem Weg zum nahegelegenen Thüringer Wald. Wieder einmal will er der Last des Amtes für ein paar Stunden ent-schlüpfen und in einer Jagdhütte hoch in den Bergen übernachten. Dort angekommen, macht er sich freilich sofort ans – Schreiben. Zunächst ein Brief¹ an die Dame seines Herzens, Charlotte von Stein, Mutter von sieben Kindern und Gattin des robusten Oberstallmeisters bei Hofe:

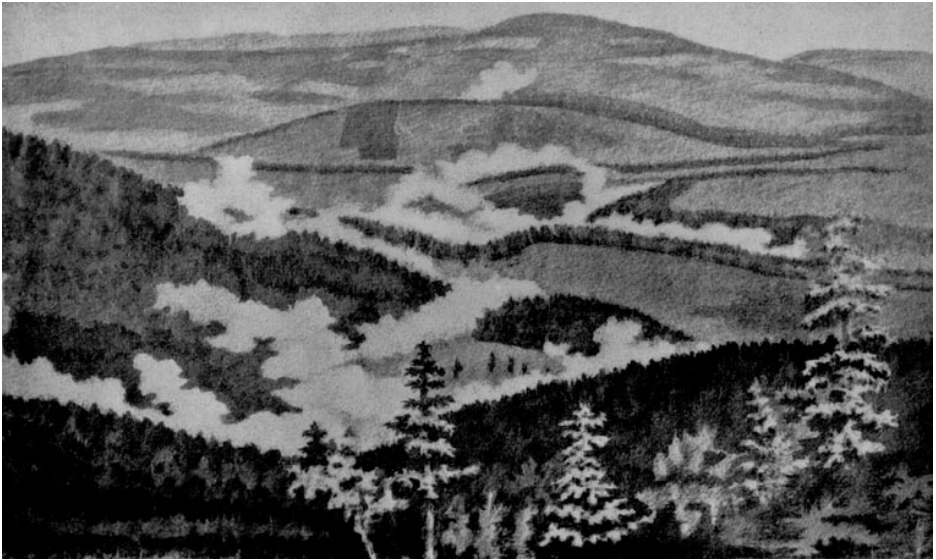
„Auf dem Gickelhahn dem höchsten Berg des Reviers (...) hab ich mich gebettet, um dem Wust des Städtgens, den Klagen, den Verlangen, der unverbesserlichen Verworrenheit der Menschen auszuweichen. Wenn nur meine Gedancken zusammt von heut aufgeschrieben wären es sind gute Sachen drunter. (...) Es ist ein ganz reiner Himmel und ich gehe des Sonnen Untergangs mich zu freuen. Die Aussicht ist gros aber einfach.“

Und er legt die Feder beiseite, verlässt die Hütte und freut sich des Sonnenuntergangs. Das legt jedenfalls der nächste Briefabschnitt nahe:

„Die Sonne ist unter. Es ist eben die Gegend von der ich Ihnen die aufsteigenden Nebels zeichnete ietzt ist sie so rein und ruhig, und so uninteressant als eine grose schöne Seele wenn sie sich am wohlsten befindet.

Wenn nicht noch hie und da einige Vapeurs von den Meulern aufstiegen wäre die ganze Scene unbeweglich.“

¹ Zitiert nach Wulf Segebrecht: Johann Wolfgang Goethes Gedicht „Über allen Gipfeln ist Ruh“ und seine Folgen. Zum Gebrauchswert klassischer Lyrik. Text, Materialien, Kommentar, München 1978, S.151.



Über allen Gipfeln ... zeichnet Goethe: Juli 1776

Achten wir auf den *Zeitsprung* in diesem Bericht! Nach allgemeiner Auffassung nutzte Goethe diese Zwischenzeit zu einem Spaziergang draußen und einem erneuten Blick über die Berggipfel, aber auch zur Niederschrift jener acht Zeilen ohne Titel, die wir Goethes berühmtestes *graffito* nennen. Nach dem Urteil mancher Goetheforscher bilden sie sogar „das vollkommenste seiner Gedichte“ und werden „zurecht als ein lyrisches Kleinod der Weltliteratur gewürdigt“. Aber was genau Goethe nun mit einem Bleistift auf die innere Bretterwand der Jagdhütte geschrieben hat, wissen wir trotzdem nicht zweifelsfrei. Das folgende ist lediglich der Text, der neunzig Jahre später, 1869, fotografiert wurde und uns so erhalten² blieb:

*Über allen Gipfeln
ist Ruh
In allen Wipfeln
Spürest du
Kaum einen Hauch
Die Vögel schweigen im Walde.
Warte nur – Balde
ruhest du auch.*

Neben den Schriftzügen weist das Foto einige seltsame horizontale Linien auf, Spuren eines „Umgangs mit Texten“, den man nicht anders als archaischen Dekonstruktivismus nennen kann. Ein früher Literaturtourist, von dem es später hieß, er sei ein reisender Engländer (oder vielleicht doch ein Berliner?) gewesen, versuchte sich das lyrische Kleinod mit Hilfe einer Stechsäge anzueignen. Dazu passt, dass die Hütte ein Jahr später infolge einer Fahrlässigkeit niederbrannte, bald

² Abgedruckt in Segebrecht, S.192. Vgl. S.40f.

aber neu errichtet wurde. So war es ein ‚Falsifikat‘, das in den achtzehnhundertsiebziger Jahren und danach zum Ziel eines heftigen Goethe-Tourismus wurde, als die Eisenbahn endlich auch Ilmenau mit dem Rest der Welt verband.

Goethe selbst hat von seinem *graffito* zunächst nicht allzu viel gehalten und es 1789 nicht in seine erste Gedichtsammlung aufgenommen. Erst 1815 fügt er es in die Gesamtausgabe seiner Werke beim Verleger Cotta ein, und zwar mit zwei redaktionellen Änderungen. Einerseits übernimmt er eine kleine, aber nicht unwichtige Textveränderung in der sechsten Zeile, die in verschiedenen unautorisierten Drucken aufgetaucht war. Pikanterweise scheint sie auf einen ernsthaften literarischen Konkurrenten Goethes, August von Kotzebue³, zurückzugehen. Zweitens stellt Goethe seine Zeilen unter den etwas irritierenden Titel *Ein gleiches* und damit unter die Schirmherrschaft des voranstehenden Gedichts mit dem Titel *Wanderers Nachtlied*. Deshalb wird unser Text im Seminar auch schon mal ziemlich hemdsärmelig als „Wanderers Nachtlied Zwo“ zitiert. Wie auch immer – Goethes berühmtestes *graffito* (und neben dem *Heidenröslein* wohl sein bekanntestes Gedicht überhaupt) liest sich, textphilologisch überprüft, wie folgt:

*Über allen Gipfeln
Ist Ruh'
In allen Wipfeln
Spürest du
Kaum einen Hauch;
Die Vögelein schweigen im Walde.
Warte nur! Balde
Ruhest du auch.*

Bekanntlich hat dieses Werkchen eine gigantische *Rezeptions- und Wirkungsgeschichte* erlebt. Nicht nur, dass es in Dutzende von Fremdsprachen, darunter Altgriechisch, Lateinisch und Bayerisch übertragen wurde. Es gibt mehr als hundert verschiedene Vertonungen, nicht nur von Goethes Musikfreund Zelter und diversen Großmeistern des deutschen Männergesangsvereins, sondern auch von Loewe, Schubert, Liszt, Schumann und Reger. Im fernen Kasachstan wurde die Übertragung durch Abai Kunanbajev unter dem Titel *Nächtliche Berge* ein populäres Volkslied, fast eine Art von Nationalhymne (was auf makabre Weise mit Stalins Zwangsumsiedlung der Wolgadeutschen in jene Region zusammenhängt). Ein Linguistik-Professor der University of California in Santa Barbara hinwiederum hat nicht weniger als drei verschiedene Übersetzungen⁴ ins Ungarische erstellt. Bleibt noch eine japanische Übersetzung von 1903 zu erwähnen, die ein Franzose irrtümlich ins Französische – und ein deutscher Nachdichter fernöstlicher Lyrik wiederum ins Deutsche übertragen hat. Das Gedicht lautet jetzt so:

*Stille ist im Pavillon aus Jade.
Krähen fliegen stumm zu beschneiten Kirschbäumen
im Mondlicht.
Ich sitze und weine.*

³ Vgl. Segebrecht, S.21ff.

⁴ Robert Hetzron: Goethe's Graffito or (The) Wanderer's (Second) Nightsong, in: The Germanic Review 65 (1990), S.12ff

So viel vorerst zur interkulturellen Germanistik! Tatsächlich ist nicht zu übersehen, dass gerade solche Übersetzungen, die sich um Textnähe bemühen, leicht einen trivialen Beiklang annehmen. So zum Beispiel die englische Standardübersetzung durch den amerikanischen Lyriker und Harvard-Professor Henry Wadsworth Longfellow:

*O'er all the hill-tops
Is quiet now,
In all the tree-tops
Hearest thou
Hardly a breath
The birds are asleep in the trees
Wait, soon like these
Thou, too, shalt rest.*

Solche Übersetzungsproblem geben jedoch, im Umkehrschluss, einen Fingerzeig für die Erklärung der poetischen Suggestivkraft, die das deutsche Gedicht auszeichnet. Dessen Sprachmaterial und syntaktische Strukturen scheinen von äußerster Simplizität. Vier einfache Aussagesätze, schlichtes Vokabular; eine kaum spürbare Metaphorik; Rhythmus und Versmaß treten zurück und lassen einen prosanahen Ton laut werden. Das ist zumindest der erste Eindruck. Ein genauerer Blick zeigt allerdings, dass diese Simplizität das Resultat einer sehr komplexen poetischen Struktur ist.

Auf allen Ebenen, die wir textanalytisch separieren können, also: Lautung, Wortschatz, Syntax, Rhythmus, Versmaß und Reim können wir Regularitäten und zugleich Abweichungen von der Regelmäßigkeit konstatieren. Ein harmloses Beispiel ist die Reimstruktur, die zwei verschiedene Prinzipien, den alternierenden Reim abab und den umgreifenden Reim cddc kombiniert. Schwieriger wird es schon bei der Bestimmung des Versmaßes: Es scheint in Zeile 1 trochäisch, in Zeile 3 jambisch, in Zeile 6 daktylisch bestimmt. Zeile 2 könnte man versuchsweise als Spondeus lesen. Darüber hinaus gibt es so viele Abweichungen, Unbestimmtheitsstellen, schwebende Betonungen und Zweifelsfälle, dass (bei Durchsicht der vorliegenden Analysen) von einem Konsens der Metriker nicht im Entferntesten die Rede sein kann.

Wulf Segebrecht, dem wir die gründlichste Studie zu diesem Gedicht überhaupt verdanken, sieht in den Versuchen der Kollegenschaft „bedrückende Zeugnisse germanistischen Schwätzens und Versagens“⁵ – aber vielleicht spricht diese Inkommensurabilität auch einfach nur *für den Text*. Im Anschluss an Segebrecht und Herbert Lehnert könnte man wohl sagen, „dass sich das Gedicht auf die herkömmlichen Regeln und Kriterien der Metrik nicht festlegen lässt, dass es aber gleichzeitig die ‚Erinnerung‘ an solche Regeln und Kriterien wachhält: Es erscheint als ein gestaltetes Gebilde, ohne dass die Gesetze dieser Gestaltung erkennbar werden.“⁶

Und dieser Schwebeeffekt wird verstärkt, ja potenziert durch die Interferenzen zwischen den verschiedenen Textebenen – zum Beispiel Syntax und Metrum. Wir sehen etwa, dass die Satzfügungen in Form des *enjambement* über die Versgrenzen hinaussschießen. Immer? Nicht immer. Aber fast: mit Ausnahme von Vers 6. Der ist sowohl syntaktisch wie rhythmisch isoliert

⁵ Segebrecht, S.91.

⁶ Segebrecht, S.89; vgl. Herbert Lehnert: Struktur und Sprachmagie. Zur Methode der Lyrik-Interpretation, Stuttgart 1966, S.116ff.

und dadurch hervorgehoben. Gleichzeitig herrscht in ihm als einzigem klare Kongruenz von (daktylischem) Metrum und *staccato*-Rhythmus. Damit relativiert er wiederum die sonst geltenden Regularitäten: Nichtkongruenz von Satz und Verslänge, Nichtkongruenz von Metrum und Sprechton. All diese Effekte tragen natürlich zur Verdichtung des Textes und zur Intensivierung seiner Wirkung bei.

Goethes berühmtes *graffito* ist also nach einem Prinzip strukturiert, das wir als *mehrschichtige Kombination unvollständiger oder in sich widersprüchlicher Regularitäten* bezeichnen könnten. Dies bewirkt, dass wir *Regelmäßigkeit* und *Unregelmäßigkeit* zugleich wahrnehmen. Goethes Gedicht klingt *prosaisch* und *poetisch*, es klingt *natürlich* und *kunstvoll* in einem.

Das lässt sich durch einen Blick auf den semantischen und gedanklichen Gehalt des Textes bestätigen. Dabei werden wir auf eine weitere solche Regularität stoßen, die auch erkennen lässt, was diese acht Zeilen „im Innersten zusammenhält“: Goethes wissenschaftliche oder auch vorwissenschaftliche Gedanken über die Natur der Natur.

Zuvor aber noch ein kurzer Seitenblick auf die eindrucksvolle Tradition der Nachdichtungen, Parodien, pragmatischen Adaptionen dieses Textes, besonders im 20. Jahrhundert. Im engeren literarischen Bereich sind Bertolt Brechts *Liturgie vom Hauch* (1924), in der ein revolutionärer Sturm die Wipfel schüttelt, und Ernst Jandls phonetische Dekonstruktion⁷ des klassischen *graffito* sicherlich die bekanntesten und poetologisch interessantesten Beispiele.

Zwei – offensichtlich intertextuell miteinander verbundene – Stellen aus der realistischen Erzähltradition, die mir einschlägig scheinen und mich als Narratologen besonders interessieren, bisher aber wohl nicht berücksichtigt wurden, darf ich dem Jubilar hier zur Begutachtung und gelegentlich gemeinsamen Erörterung vorlegen:

„Es war große Ruhe eingetreten. Von den Vögeln, deren doch manche auch zuweilen im Winter in dem Walde hin und her fliegen, und von denen die Kinder im Herübergehen sogar mehrere zwitschern gehört hatten, war nichts zu vernehmen, sie sahen auch keine auf irgendeinem Zweige sitzen oder fliegen, und der ganze Wald war gleichsam ausgestorben.“⁸

Und: „Die Stille, wenn er regungslos stehenblieb, um sich selbst nicht zu hören, war unbedingt und vollkommen, eine wattierte Lautlosigkeit, unbekannt, nie vernommen, sonst nirgends vorkommend. Da war kein Windhauch, der die Bäume auch nur aufs leiseste gerührt hätte, kein Rauschen, nicht eine Vogelstimme. Es war das Urschweigen, das Hans Castorp belauschte ...“⁹

Aus jüngerer Zeit sind von besonderem *intermedialen* Interesse etwa das Hörspiel *Wanderers Nachtlied* des französischen Sprachexperimentators George Perec (Radio Bremen, 4. 5. 1997), eine nicht ganz jugendfreie Gedichtversion von Raoul Schrott (nichtautorisierter Mitschnitt einer Lesung an der Universität Hannover, 1999) sowie schließlich auch die Bild-Text-Montage *Totes Holz* (1990/91) von Günter Grass.

Daneben hat eine breite Überlieferung von Zitationen, Adaptionen und Parodien den Urtext, oder signifikante Teile davon, in neue Kontexte eingepasst und für den alltäglich-pragmatischen Sprachgebrauch, insbesondere für die Verwendung in politischen Konflikten, aber auch für den Tagesjournalismus oder die Sprache der Werbung brauchbar gemacht. Diese vielfältige

⁷ Abgedruckt und kommentiert bei Segebrecht, S.141ff. und 116ff.

⁸ Adalbert Stifter: Bergkristall, in: A.S.: Erzählungen, Leipzig o.J., S.661.

⁹ Thomas Mann: Der Zauberberg, Frankfurt/M. 2002, S.717 (Große kommentierte Frankfurter Ausgabe, Bd.5.1). – Der Kommentar von Michael Neumann verweist auf Stifter, aber nicht auf Goethe (vgl. Bd.5.2, S.307).

pragmatische Verwendbarkeit – Wolfgang Mieder würde hier wohl vom Antizitat¹⁰ sprechen – ergibt sich aus der sehr offenen und in der Schlusswendung appellativen Struktur des Gedichts. Angeknüpft wird deshalb zumeist an die erste und noch häufiger an die letzte Zeile. „Ruhe“ kann im eigentlichen wie im metaphorischen Sinne natürlich „über allen“ möglichen Gipfel-Konferenzen, Dächern, Fabrikschlotten, Tour-de-France-Pässen¹¹ usw. herrschen, auch über der deutschen Germanistik¹² oder einem bislang unbekannten Romanwerk von – Jürgen Habermas.¹³ ODER EINEM. Und das „Warte nur balde ...“ stellt eine Art von deiktischem Sprechakt dar, der entweder als Versprechen oder als Drohung ausgefüllt und wie ein Scharnier in einer Vielzahl kommunikativer Situationen verwendet werden kann.

Zurück zur *germanistischen Forschung*. Sie hat sich natürlich so intensiv, vielfältig und kontinuierlich mit diesem Text beschäftigt, dass die Analysen eine veritable Methodengeschichte der Germanistik¹⁴ ergeben. Ältere Arbeiten bemühen zur Deutung vorrangig Goethes Biographie oder die Geistesgeschichte der Weimarer Klassik. Dann folgen formalistische Textanalysen (sei es streng metrisch wie bei Ulrich Pretzel oder Andreas Heusler, sei es rhetorisch wie bei Erich Lausberg oder einfühlsam stilkritisch wie bei Emil Staiger); weiterhin literatursoziologische Deutungen im Anschluss an Adorno oder rezeptionsgeschichtliche Untersuchungen (Segebrecht); neuerdings die psychoanalytisch inspirierte Lektüre Friedrich Kittlers mit dem hübschen Titel *Lullaby of Birdland*. Überraschend ist aber, jenseits methodischer Differenzen und im Kontrast zum Meinungsstreit der Metriker, die relative Übereinstimmung, was den dichterischen Rang und die „Bedeutung“, die „Aussage“ des Textes angeht.

Im Lob seines dichterischen Ranges wetteifern sehr unterschiedliche Interpreten; Adorno rühmt seine „Größe“ und „abgründige Schönheit“, Staiger sieht ihn als „eines der reinsten Beispiele lyrischen Stils“. Im Blick auf die „Aussage“ möchte ich eine verdienstvolle britische Goe-theforscherin zitieren, Elizabeth M. Wilkinson. In ihrem Essay *On Goethe's Poetry* schreibt sie 1949:

„Natur ist (in diesem Gedicht) kein bloßer Hintergrund für menschliche Nöte und Wünsche, etwas, das sich außerhalb und im den Menschen herum befindet, etwas anderes, das immer nur nostalgisch ersehnt werden kann. Aber die Ordnung der Dinge ist auch nicht allein durch die Erfordernisse der ästhetischen Gestaltung bestimmt, eine Ordnung der äußeren Erscheinung der Natur, wie sie von den Sinnen aufgefasst wird. Es ist vielmehr die Ordnung eines inneren Zusammenhangs der Natur, wie er vom Geist erkannt wird, die organische Folge fortschreitender Entwicklung in der Natur, vom Unbelebten zum Belebten, von der mineralischen durch die vegetative zur animalischen Sphäre, von den Berggipfeln zu den Baumwipfeln und weiter zu

¹⁰ Gesellschaft für deutsche Sprache (Hrsg.): „Ver-kehrte Worte“. Antizitate aus Literatur und Medien. Gesammelt von Wolfgang Mieder, Wiesbaden 1997.

¹¹ Vgl. twz: Gipfelruh, FAZ 15. 7. 2000, S.41, über die bemerkenswerte Troika der Mont-Ventoux-Erklammer Petrarca, Pantani und Jan Ullrich.

¹² Vgl. etwa, ohne nennenswerten metaphorischen Witz: Hans Ulrich Gumbrecht: Über allen Wipfeln ist Ruh. Literaturwissenschaft jenseits der Literatur, FAZ, 20. 7. 1988, S.29. – Und warum Wipfel statt Gipfel? Nun ja, vielleicht war der Redaktions-Volontär verantwortlich.

¹³ Vgl. F.A.Z.: Über allen Gipfeln. Roman-Debüt von Jürgen Habermas, FAZ, 1. April (!) 1995 – „hinreißende Prosa voller Wärme und Ironie“ (Marcel Reich-Ranicki, zit. ebda.).

¹⁴ Vgl. Textproben und Kommentare bei Jochen Vogt: Einladung zur Literaturwissenschaft, 4. Aufl. München 2003, S.199ff.

den Vögeln und schließlich zum Menschen. Der Dichter/Wanderer erfasst die Natur nicht in romantischer Weise. Er ist, mit Notwendigkeit, durch die Struktur des Gedichtes selbst, von ihr umschlossen, ein Glied in der Kette des Seins.¹⁵

In der hier angedeuteten doppelten Bewegung bzw. Blickführung – einmal *aufwärts* auf der Entwicklungsskala der Naturgeschichte, sodann aber *abwärts* im konkreten poetischen Raum: von den Gipfeln bis zum Standpunkt des Betrachters – erkennen wir eine weitere dialektische Struktur, eine in sich widersprüchliche Regularität, die zur poetischen Kraft des Gedichts beiträgt. Aber Wilkinson stellt es zugleich in den Kontext der geologischen Studien, die Goethe – auch im Zusammenhang seiner Zuständigkeit für den Bergbau – immer intensiver betrieb. Und damit arbeitet ihr knapper Essay Wulf Segebrechts umfänglichem Buch von 1978 vor, das auch ich dankbar benutzt habe. Er zeigt im Detail, dass *Wanderers Nachtlied* in seiner poetischen Verdichtung ein Bild der Natur entwirft, das bis ins Detail auf den Ideen beruht, die er dann in seiner programmatischen Abhandlung *Über den Granit* (1784) entfalten wird.

Es ist die Idee einer *geologischen Evolution*, die Schritt für Schritt sämtliche Bestandteile der natürlichen Welt hervorgebracht hat, die Idee – in anderen Worten – einer umfassenden Totalität von Natur. Den „Granit“ als den „ältesten, festesten, tiefsten, unerschütterlichsten Sohn (...) der Natur“ setzt Goethe in direkte Verbindung mit dem anderen Extrem, dem „menschlichen Herzen“ als dem „jüngsten, mannigfaltigsten, beweglichsten, veränderlichsten, erschütterlichsten Teil (...) der Schöpfung“. Und stellvertretend für den Menschen schlechthin ruft der Autor des *Granit*-Aufsatzes nun aus:

„Hier auf dem ältesten, ewigen Altare, der unmittelbar auf die Tiefe der Schöpfung gebaut ist, bring ich dem Wesen aller Wesen ein Opfer. Ich fühle die ersten, festesten Anfänge unseres Daseins, ich überschau die Welt, ihre schroffen und gelinderen Täler und ihre fernen fruchtbaren Weisen, meine Seele wird über sich selbst und über alles erhaben und sehnt sich nach dem nähern Himmel. Aber bald ruft die brennende Sonne Durst und Hunger, (die) menschlichen Bedürfnisse, zurück.“¹⁶

Diese letzten Worte deuten bereits darauf hin, wie eng die menschliche Sehnsucht nach bzw. das poetische Versprechen von Ruhe und Frieden an eine wesentlich unruhige und friedlose Gesellschaft gebunden sind – auch wenn diese im poetischen Text nicht mehr explizit wird. Eben dies ist der Leitgedanke einer weiteren, wirkungsmächtigen Interpretation. Theodor Adornos *Rede über Lyrik und Gesellschaft* aus dem Jahr 1956, nach wie vor ein literatursoziologisches Kabinettstückchen, geht von der Annahme aus, das „lyrische Gebilde sei stets auch der subjektive Ausdruck eines gesellschaftlichen Antagonismus“. Und *Wanderers Nachtlied* kommentiert er wie folgt:

„Noch das, ‚Warte nur, balde/ ruhest du auch‘ hat die Gebärde des Trostes: seine abgründige Schönheit ist nicht zu trennen von dem, was sie verschweigt, der Vorstellung einer Welt, die den Frieden verweigert. Einzig indem der Ton des Gedichtes mit der Trauer darüber mitfühlt, hält er fest, dass doch Friede sei. (...) Freilich, dessen Größe rührt daher, dass es nicht vom Entfremdeten, Störenden redet, dass in ihm selber nicht die Unruhe des Objekts dem Subjekt entgegensteht: vielmehr zittert dessen eigene Unruhe nach. (...)“ In der Zeile: „Warte nur balde“ wird mit dem rätselhaften Lächeln von Trauer das ganze Leben zum kurzen Augenblick vor dem

¹⁵ Elizabeth M. Wilkinson: On Goethe's Poetry, in: German Life and Letters N.S. 1 (1949), S.318.

¹⁶ Johann Wolfgang von Goethe: Über den Granit, in: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe, Bd. 13, S.253ff.

Einschlafen. Der Ton des Friedens bezeugt, dass Frieden nicht gelang, ohne dass doch der Traum zerbräche. (...) Unmerklich, lautlos streift Ironie das Tröstende des Gedichts: die Sekunden vor der Seligkeit des Schlafes sind die gleichen, die das kurze Leben vom Tode trennen.“¹⁷

Ob das Ruheversprechen der letzten Zeile (auch) auf die ewige, die Todesruhe bezogen ist, bleibt unentschieden. Die Frage führt aber zurück zur Textstrukturierung, und zwar nochmals zur ‚kaum spürbaren‘ Metaphorik. Semantisch können wir das „Ruh“ bzw. „ruhest“ in der ersten und letzten Zeile bestimmen als Negation von Arbeit, Bewegung, Lärm (objektiv); und subjektiv als Negation von Aufregung (d.h. als Seelenruhe), von Wachheit (d. h. als Schlaf) und schließlich, in Anlehnung an metaphorisch eingeführte Wendungen wie „ewige Ruhe“, „hier ruht ...“ usw. als Negation des Lebens schlechthin, als Todes-Ruhe. Diese Lesart ist weder zwingend, also durch den Kontext determiniert, noch ist sie in diesem Kontext auszuschließen. Sie produziert gewissermaßen den ultimativen Schwebefeffekt des Textes. Vorbereitet wird er schon durch die sachte Metaphorisierung in Zeile 5 und 6, die die Naturphänomene vermenschlicht und damit den Einbezug des lyrischen „Du“ (Ich) in den Naturzusammenhang unterstützt. Ist der Wind, der kaum zu spüren ist, wirklich ein Atem, ein „Hauch“? Und können die Waldvögelein, die gewiss nicht sprechen können, trotzdem „schweigen“? Streng genommen nicht – wir haben es also mit einer anthropologisierenden und – im Sinne von Harald Weinrich – „kühnen“ Metaphorik zu tun, die gerade durch ihre *Nähe* zum eigentlichen Sprachgebrauch eine besonders intensive Wirkung entfaltet.



Blick vom Kickelhahn: im Goethejahr 1999

¹⁷ Theodor W. Adorno: Rede über Lyrik und Gesellschaft. In: Th. W. A.: Noten zur Literatur I, Frankfurt/Mm. 1958, S. 81f.

II.

Wer heute auf den Gickelhahn wandert, wird nicht besonders überrascht sein: Goethes geliebter Thüringer Wald befindet sich seit längerem in bedauernswertem Zustand. Ausweislich des *Waldzustandsberichtes 1991* des Bundesministers für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten zeigen nur noch 19% der Bäume in Thüringen keine Schäden, 31 % dagegen leichte und 50 % schwere Schäden. Damit nimmt Thüringen nicht nur den letzten Rang unter den Bundesländern, sondern in ganz Mitteleuropa ein. Nur Weißrussland weist noch schlechtere Werte auf.¹⁸

Meine plötzliche Wendung vom Signifikanten zum Signifikat, von der Vergangenheit zur Gegenwart, von der Poesie zur düsteren „Prosa der Verhältnisse“, von der Metrik zur Ökologie muss ich nun wohl erklären. Und auch, warum ich all die – im Großen und Ganzen wohlbekannten – Fakten über Goethes berühmtestes *graffito* überhaupt vorgetragen habe. Es verhält sich aber so, dass ich schon vor langer Zeit begonnen habe, mich für Reaktionen heutiger (junger) Leser und Leserinnen auf diesen Text zu interessieren. Würde ihre Lektüre, ihr Verständnis, ihre Auslegung der interpretatorischen Generallinie folgen, die ich zu skizzieren versucht habe? Oder würde eine aktuelle Lesart in eine andere, womöglich eine entgegengesetzte Richtung gehen? Damals habe ich mit einem Kollegen aus der Kunstpädagogik ein Seminar über „Texte und Bilder“ durchgeführt, und eine Aufgabe bestand darin, Abbildungen mit Texten oder Texte mit Abbildungen auf eine Art zu kombinieren, wie wir das zuvor unter anderem an barocken Emblemen, an John Heartfields Fotomontagen oder der *Kriegsfibel* von Bertolt Brecht studiert hatten. Ohne sehr viel Überlegung hatte ich unter anderem auch Goethes zweites *Nachtlied* vorgeschlagen – und war erstaunt über die schiere Anzahl (und Gleichförmigkeit) von kahlen und gebrochenen Bäumen, toten Wäldern, apokalyptischen Landschaften, silbern glänzenden Raketen und Atomreaktoren, die da bedrohlich aus idyllischen Schwarzwaldlandschaften ragten. Dummerweise habe ich diese Dokumente nicht gleich archiviert und kann sie eben auch nur ganz pauschal erinnern. Aber natürlich passten diese Montagen, Collagen und Zeichnungen in den frühen achtziger Jahren sehr gut in die Atmosphäre breiter und heftiger Diskussionen über die nukleare Mittelstreckenraketen-Nachrüstung, die Sicherheit oder Unsicherheit der zivilen Atomindustrie und die zunehmende Verschmutzung der Luft mit ihrer zerstörerischen Auswirkung – unter anderem – auf den „deutschen Wald“.

Wenig später habe ich dann doch noch ein wenig Rezeptionsforschung auf eigene Faust betrieben. Im Grundkurs Literaturwissenschaft, einer Lehrveranstaltung an der Essener Universität, die alle germanistischen Erstsemester besuchen müssen, verteilte ich einen sehr einfachen Fragebogen. Er enthielt den Gedichttext ohne Titel, Autorennamen oder Datierung. Dann fragte er nach der Reaktion der Leser und Leserinnen – und zwar unter vier hauptsächlichen Gesichtspunkten:

- (1) Schreiben Sie (stichwortartig) *alle Assoziationen* auf, die der Text bei Ihnen hervorruft.
- (2) Gibt es eine besondere *bildliche Vorstellung*, die der Text bei Ihnen hervorruft?
- (3) Meinen Sie, dass dieses Gedicht eine Bedeutung, *Relevanz für die Gegenwart* besitzt? Welche?

¹⁸ Zitiert nach: Dem deutschen Wald geht es schlechter. Nur noch jeder dritte Baum ohne Schäden, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 13. 11. 1992, S.1f.; und FAZ, 1. 12. 1992/Beilage.

Schließlich (4) Kennen Sie den Titel und/oder Autor des Textes? Oder können Sie erraten, von wem er geschrieben wurde?

Lassen Sie uns nun die Ergebnisse dieser sicherlich sehr primitiven Erhebung betrachten. Von den 184 Antworten habe ich sieben ausgeschieden, die die Sache offensichtlich nicht ernst nehmen wollten – darunter eine, die nur ein einziges Wort enthielt: „Kitsch“... Aus den ‚ernsthaften‘ Antworten lässt sich sodann eine *Gruppe 1* mit 86 Antworten bilden, die nicht nur die (knappe) Mehrheit bildeten, sondern auch das repräsentierten, was ich in Erinnerung an meine Zitate von Staiger bis Adorno den interpretatorischen *mainstream* nennen möchte. Einige Beispiele:

- 1 Assoziationen: Goethe, mein Literaturunterricht, Wald, Melancholie, Herbst, Vergänglichkeit
Bilder: ein Wald in der Abendluft, Sonnenuntergang
Relevanz: das Gedicht besitzt zeitlose Relevanz für die ewige Todesfurcht des Menschen
Autor: Goethe
- 2 Schlaf, Stille, Tod
Natur: Berge und Wald
Ja. Die Stille der Natur verweist auf den künftigen Schlaf des Menschen
„Wanderers Nachtlied“, Goethe, zwischen 1790 und 1820
- 3 Stille, Tod, Vergänglichkeit, Unbeweglichkeit, Friede des Gemütes
Eine alpine Landschaft, steile Felsen, dunkler Tannenwald
Ja. Eine Betrachtung des Todes, aber als Ruhe, Schlaf, nicht als Bedrohung
Geschrieben um 1850 von einem romantischen Dichter
Sehr deutlich wird hier eine Lektüre, die Goethes eigenen Intentionen ebenso nahe kommt wie einer Deutungstradition, die sich aus ihnen bzw. einer vorausgesetzten Geistesverwandtschaft nährt. Als Etikett für diese Tendenz könnte man vielleicht Emil Staigers Namen verwenden, der dann auch tatsächlich in einer Antwort erscheint:
- 4 Assoziation: Staiger, „Poesie und das Poetische“ (in der Schule gelesen)
Bilder: Jemand steht im Wald, schauernd; ein Blick durch die reglosen Bäume empor in den klaren Himmel
Relevanz: Die Atmosphäre des Gedichts wirkt auf mich zeitlos, obwohl die Harmonie von Menschheit und Natur in unserer technologisierten Welt kaum noch erfahren werden kann
Titel/Autor: „Wanderers Nachtlied“, von Goethe
Diese Studentin teilt das Schlüsselwort „zeitlos“ mit vielen anderen Antworten; aber sie ist in gewisser Weise auf dem Weg von Staiger zu Adorno, indem sie die Friedensbotschaft des Gedichtes in einen dialektischen Bezug zur friedlosen Welt der Moderne setzt. Das gilt auch für zwei weitere Antworten:
- 5 Dies Gedicht steht in Kontrast zu unseren heutigen Zeiten, die hektisch und ohne Ruhe sind
Geschrieben um 1850 von Eduard Mörike
- 6 In unserem Alltagsleben finden wir nur noch selten diese Sensibilität für die natürliche Umwelt
Geschrieben von einem romantischen Dichter

Die Antworten der Mehrheitsgruppe folgen also relativ eng den Lesarten, die durch die Interpretationsgemeinschaft der Literaturwissenschaft und benachbarter Disziplinen kodifiziert wurden; wobei sowohl die eher traditionelle ‚werkimmanente Interpretation‘ als auch die geschichtsphilosophisch und literatursoziologisch inspirierte ‚kritische Theorie‘ Adornos Resonanz finden. Sie

stützen sich auf mehr oder weniger feste Wissensbestände, zumeist aus dem schulischen Literaturunterricht. Von 86 Antworten in dieser Gruppe nennen immerhin 51 den Autor Goethe, obwohl sehr wenige einen der zwei korrekten Titel nennen können – *Waldeslust* oder *Das Schweigen im Walde* sind durchaus aparte Alternativvorschläge. Und selbst falsche Antworten auf die Autoren-Frage, wie etwa „Mörrike“ oder „romantischer Dichter“, zeigen zumindest noch eine rudimentäre literarhistorische Orientierung.

Ein Aspekt steht freilich in Spannung oder Kontrast zu diesen eher konventionellen Interpretationen. Der Begriff und die Symbolik des *Todes* wird in vielen dieser Reaktionen sehr viel stärker betont und herausgestellt als in irgendeiner publizierten Interpretation. Es mag am jugendlichen Alter der Respondenten liegen, dass der Tod in der großen Mehrheit der Antworten nur als Drohung, nirgends als Tröstung verstanden wird. Ich habe schließlich sogar zwölf Antworten dieser Art als *Gruppe 2* ausgesondert. Sie radikalisieren die angedeutete Sicht und neigen dazu, das Gedicht als barocke Todes- und Vergänglichkeitsallegorie zu lesen, wobei sie zumeist die Metaphorik von Grab und Friedhof evozieren. Einige von ihnen nennen konsequenterweise auch Andreas Gryphius als Autor.

Damit leiten sie über zu den 79 Antworten der *Gruppe 3*, die also nur geringfügig kleiner ist als die erste. Einige Beispiele zur Veranschaulichung:

- 7 Assoziation: Tod, Berge, Atomkrieg
Bilder: Berge, ein Waldtal, Tannenbäume
Relevanz: Das Waldsterben; der Tod der Natur führt zum Tod der Menschen
Autor: Geschrieben von einem romantischen Dichter
- 8 Tod, deprimierende Stille, Friedhof, Todessehnsucht
Sterbende Wälder, Friedhöfe, Wälder stumm wie der Tod
Gefahr für unsere Wälder, unsere Tiere und die gesamte Natur
Geschrieben um 1800 von Goethe
- 9 Apokalyptische Stimmung, Tod, Friedhof, Stille, „The Day After“
Die Erde ohne Menschen, die Ruhe vor dem Sturm
Wo kann man heute solche Ruhe finden?

Solche Antworten gehen sicherlich einen Schritt über Goethes wie Adornos Naturbegriff hinaus – und zwar sowohl in der apokalyptischen Bildlichkeit, die sie aus dem Text heraus-oder doch eher in ihn hineinlesen, als auch in ihren endzeitlich-ökologischen Kommentaren. Während Goethe noch auf die friedenspendende Gegenkraft der Natur gegen all den „Wust“ und die „Verworrenheit“ des Gesellschaftslebens vertraut, setzt Adorno nur noch auf die ästhetische Erfahrung, die allein die unvermeidlichen Verluste und Beschädigungen der Individuen in der modernen Gesellschaft zu kompensieren vermag. Davon ist nun kaum etwas übrig geblieben. Die Natur wird ganz offensichtlich nicht mehr als unentfremdete, alternative Sphäre, nicht einmal mehr als Reservat gesehen – sie ist selbst Objekt von Entfremdung und Zerstörung geworden. Die Antworten aus dieser Gruppe auf die Frage nach aktueller Relevanz lesen sich dementsprechend wie eine Litanei ökologischer Schrecken:

„Waldsterben; der Tod der Menschheit; ökologische Probleme; alle Arten des Lebens gehen zugrunde; Umweltverschmutzung; ökologische Katastrophen; Atomkrieg“; und wieder „Waldsterben; Verschmutzung; Umweltzerstörung; die Bedrohung unserer Wälder und Tiere; der Tod der Natur; Waldsterben“ und so weiter und so fort.

Einige Antworten geben dem Pessimismus einen ironischen Akzent: „Ja, dieses Gedicht besitzt eine gewisse Relevanz, solange der Wald noch existiert.“ Oder sie arbeiten eine negative Kontrafaktur zu Goethes naturhafter Totalität heraus: „eine fortschreitende Zerstörung der natürlichen Umwelt des Menschen, die schließlich die Menschheit selber bedroht.“ Oder, in einer beinahe goetheschen Stufenfolge: „Zuerst wird die Flora aussterben, dann die Tiere und dann der Mensch selber.“

Auffällig ist in dieser Gruppe das relativ stereotype Vokabular mit Schlüsselwörtern und Leitmotiven wie „Umweltzerstörung“ und „Waldsterben“. Diese Leser und Leserinnen geben sich nicht lange mit detaillierten Bildern oder auf den Wortlaut gestützten Eindrücken ab, wenngleich sie selbst bestimmte Metaphern favorisieren, so zum Beispiel „die Ruhe vor dem Sturm“. Schließlich kennen in dieser Gruppe sehr viel weniger den Autor oder den Text. Von 79 Studierenden nennen 31 den Herrn von Goethe (in Gruppe 1 waren es mehr als 50). Und auch die Vermutungen sind sehr viel erratischer, rangieren zwischen Walther von der Vogelweide und Kurt Tucholsky.

Und was können wir nun vernünftigerweise mit diesen Resultaten anfangen? Mir ist bewusst, dass mein Fragebogen vergleichsweise elementar war, dass ich die Antworten ein wenig pauschal gedeutet habe und dass alle weiteren Schlussfolgerungen spekulativ bleiben. Aber dennoch: der Gesamteindruck – die Reaktionen von 184 Studienanfängern auf Goethes berühmtes *graffito* – erinnert einerseits an das öffentliche Meinungsklima der frühen achtziger Jahre und betrifft andererseits so grundsätzliche Fragen wie die nach der Lesefähigkeit junger Menschen, gerade auch solcher, die sich für ein Studium der Literatur entschieden haben. Oder die Frage nach dem literarischen Kanon, also dem Grundbestand von literarischen Werken (insbesondere auch älteren), an denen und durch die wir in den Institutionen der Literaturpädagogik jene Lesefähigkeit entwickeln wollen. Und letztlich die Frage nach dem Stellenwert der Institution oder des Systems „Literatur“ überhaupt in einer Gesellschaft, die selbst auf dem Deutschen Germanistentag nur noch als Informations- oder Mediengesellschaft bezeichnet wird. Kalauernd könnte man ja fragen: Wie hörbar ist heute noch das Schweigen der Vögel? Hat es überhaupt noch eine Chance gegenüber dem „Schweigen der Lämmer“?

Auf diese Grundsatz- oder Hintergrundprobleme kann ich hier nur hinweisen. Allerdings – die zwei ‚Fraktionen‘ oder ‚Interpretationsschulen‘, die in meinem Experiment deutlich wurden, lenken die Aufmerksamkeit doch auf eine grundsätzliche Frage, gewissermaßen ein Dauerproblem im Verhältnis von Text und Interpretation. Ich möchte sie mit Hilfe des in den USA sehr einflussreichen Rezeptionstheoretikers Stanley Fish veranschaulichen. In seinem Standardwerk *Is there a text in this class* erzählt er eine Anekdote, die ich um ihrer Pointe willen im Englischen belasse. Da stellt eine Studentin ihrem Englisch-Professor eben diese Frage: „Is there a text in this class?“ (Gibt es in dieser Klasse/in diesem Seminarraum einen Text?) Und, als dieser die Frage offensichtlich missversteht, präzisiert sie: „I mean in this class do we believe in poems and things, or is it just us?“ (Glauben wir in diesem Kurs an Gedichte und Sachen, oder geht es nur um uns?)

Es ist leicht zu sehen, dass in meiner Vorlesung eine – die etwas größere – Hälfte an ‚Gedichte und Sachen‘ glaubt, ja mehr noch: daran, dass Gedichte Sachen in einer relativ festen und ‚zeitlosen‘ Weise bezeichnen (können). Für die andere, ein wenig kleinere Hälfte scheint es hingegen vor allem um sie selbst („just us“) zu gehen, in diesem Fall also: um das politische und ökologische Bewusstsein, die Gefühle, die Ängste, auch die Gemeinplätze und Stereotypen, die sie mit einem weit verbreiteten, aber wesentlich nichtliterarischen Diskurs teilen.¹⁹

Für die erste Gruppe („poems and things“) scheint sich der Text nicht auf die aktuellen Fragen zu beziehen, die ihre Kommilitoninnen bedrücken – und sogar vielleicht sie selbst, außerhalb des Seminarraums, beschäftigen. Eine traditionell hermeneutische Lektüre, die von einer etwas angejahrten, aber immer noch einflussreichen Literaturwissenschaft geprägt ist, hat diese Leserinnen und Leser offensichtlich nicht dazu angeregt, den Text und seine wörtliche Bedeutung mit jenen grundsätzlichen Fragen ihrer, also unserer Gegenwart in Beziehung zu bringen. Man darf sogar vermuten, dass sie eine solche Verbindung blockiert hat.

Für die andere Gruppe („just things“) war Goethes Gedicht ganz im Gegenteil nur noch Anlass einer Lektüre, die völlig von ihrem vorgegebenen, in diesem Fall: ökologischen Bewusstsein bestimmt war – also von einem wesentlichen nichtliterarischen Diskurs. Diese Lesart lässt den literarischen Text in letzter Konsequenz verschwinden: Für sie wäre potentiell jedes *graffito* so gut geeignet wie Goethes berühmtestes.

Wenn wir die erste Lektüre im traditionellen Sinn hermeneutisch nennen, so ist die zweite ein schönes Beispiel für eine radikale Rezeptionstheorie. Auf den zweiten Blick jedoch bestätigen beide das grundlegende Axiom dieser Theorie: Es lautet in Fishs Formulierung, „dass es der Leser ist, der den Text ‚macht‘“, wobei der Leser/die Leserin „nicht als frei Handelnde“ zu denken sind, sondern als „Mitglieder einer Gemeinschaft, deren Annahmen über Literatur auch ihre Wahrnehmung bestimmen und damit auch die Art der Literatur, die sie ‚machen‘.“²⁰ Im Falle von Goethes *graffito* könnte nun entscheidend sein, dass etwa die Hälfte dieser immerhin doch professionellen (!) jungen Literaturleser/innen ausschließlich, oder jedenfalls vorrangig, die ökologische Situation beachtet, die von Goethes Gedicht ursprünglich nicht ‚gemeint‘ wird. Für sie hat die spezifisch literarische Interpretationsgemeinschaft (interpretive community) ganz offensichtlich ihre prägende Kraft, ihre Autorität verloren. Damit will ich nicht sagen, dass eine solche Lesart prinzipiell illegitim sei: wenn sie einerseits in Gefahr steht, den Text aus den Augen zu verlieren, so öffnet sie andererseits doch einen weiteren Horizont von Fragen und aktuellen Bezügen.

Literaturdidaktisch kann dies nur heißen, dass wir diese Situation und die vielfältigen, oft – wenn nicht überwiegend – ‚unliterarischen‘ Zugänge zu und Lesarten von literarischen Texten ernst nehmen müssen. Uns also ernsthaft auf eine Situation einlassen, „where there is a text and there isn’t“ – wo ein Text als normative Vorgabe also zugleich anwesend und abwesend ist. Und das gilt für die sogenannten klassischen Texte, die sich mit den Problemen der aktuellen Lebenswelt nicht auf den ersten Blick treffen, in besonderem Maße.

Was kann dies für unser Beispiel bedeuten? Was kann man literaturdidaktisch mit den verschiedenen Lesarten von Goethes berühmtestem *graffito* anstellen? Sinnvoll scheint mir, eine systematische Konfrontation und Diskussion der verschiedenen, ja entgegengesetzten Lesarten zu organisieren bzw. zu ‚inszenieren‘. Das würde einerseits dazu helfen, die subjektiv-ökologische Lesart durch ein genaueres Verständnis ihrer Kontexte poetologisch und historisch zu relativieren, ihre Intention aber dadurch erst zu präzisieren. Anders herum ist es sicher möglich, das konventionell-zeitlose Verständnis des Textes zu öffnen für die historischen und ökologischen

¹⁹ Vgl. dazu, jedenfalls als Materialfundus: Rudi Holzberger: Das sogenannte Waldsterben. Zur Karriere eines Klischees: Das Thema Wald im journalistischen Diskurs, Bergatreute o. J. (1985) (=Schriftenreihe der Medien-Akademie Weingarten 1).

²⁰ Stanley Fish: Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities, Cambridge, Mass. 1980, S.11.

Perspektiven, die hier eine Rolle spielen. Es geht also um Präzisierung und Differenzierung sowohl des unmittelbaren Texteingedrucks wie auch des vergleichsweise pauschalen Sachverhalts bzw. Problembewusstseins. Dies alles ist natürlich nichts Neues, sondern eine wohlbekannte hermeneutische Prozedur. Der französische Philosoph Paul Ricoeur hat sie als „Konflikt“ oder „Wettstreit der Interpretationen“ bezeichnet. In den Vereinigten Staaten hat Gerald Graff, ein herausragender Literaturdidaktiker (auch wenn dieser Begriff dort nicht üblich ist), sehr überzeugend für ein Konzept plädiert, das er „teaching the conflicts“ nennt.²¹ Und natürlich ist das alles nicht so furchtbar weit entfernt von dem, was vor dreißig Jahren in der Bundesrepublik *problemorientierter Literaturunterricht* genannt wurde²² und hier und da, unterschiedlich intensiv, bis heute in die Unterrichtspraxis einfließt.

Kleinere und größere, rein literarische oder fachübergreifende Unterrichtsprojekte könnten sich, ausgehend von Goethes Gedicht, auf die vielfältigen Aspekte des Themas Wald beziehen und dabei von einem in den letzten zwanzig Jahren stark gewachsenen Interesse verschiedener kulturwissenschaftlicher Fächer an diesem Thema profitieren.²³

Aber ganz zum Schluss bewährt auch noch eine alte hermeneutische Maxime ihre Geltung. Hübsch apodiktisch hatte ja schon Schleiermacher postuliert, dass „Kritik aufhören kann“ (er meint natürlich Textkritik), „Hermeneutik aber nicht“. Das heißt: die Konfrontation von alten Texten und neuen Leser/innen in neuen historischen Kontexten produziert *immer wieder* neue Fragestellungen oder revitalisiert und recycelt vergessene alte! Die Probe aufs Exempel von Goethes berühmtestem Gedicht liefert uns eine Wiederholung des Assoziationstests im Grundkurs Literaturwissenschaft in diesem denkwürdigen Sommersemesters 2004.²⁴ Um nicht zu langweilen, fasse ich die Auswertung ganz knapp zusammen und deute auch mögliche Schlussfolgerungen nur an.

„Tod“ und „Ruhe“ sind auch nach zwanzig Jahren die durchgängigen Schlüsselwörter bzw. Assoziationen. In etwa 10 % der Antworten werden sie mit Krieg und Kriegsangst verbunden (Irak-Krieg statt NATO-Nachrüstung?). Was dieses Gedicht heute noch zu sagen hat? Wir können wieder zwei etwa gleich große Gruppen erkennen (jeweils ca. 45 %): die eine stellt wie vor zwanzig Jahren die *zeitlose Botschaft* des Textes, das „Bewusstsein über die eigene Sterblichkeit“ heraus; die andere aber das sehr aktuelle, also *zeitspezifische Bedürfnis* nach „Ruhe und innerer Einkehr in hektischen Zeiten wie diesen“, das von diesen Versen angesprochen werde. Wor-

²¹ Gerald Graff: *Teaching the Conflicts*, in: Darryl J. Gless/Barbara Herrnstein Smith (Hrsg.): *The Politics of Liberal Education*, Durham, 1992, S.57ff.

²² Nun auch schon dreißig Jahre alt: Jochen Vogt: *Korrekturen. Versuche zum Literaturunterricht*, München 1974; darin besonders: „Das alte Neue“. Vorüberlegungen zur Didaktik der literarischen Überlieferung, S.7ff., und: *Ein Lesebuch für die Schülerschule*, S.30ff. (mit Heinz Geiger).

²³ Von besonderem Interesse u.a.: Robert P. Harrison: *Wälder. Ursprung und Spiegel der Kultur*, München 1992; Hansjörg Küster: *Geschichte des Waldes. Von der Urzeit bis zur Gegenwart; Über allen Wipfeln. Der Baum in der Kulturgeschichte*, Köln 2002. Als Reprint: Wilhelm Mannhardt: *Wald- und Feldkulte der Germanen Teil I und II* (1877), Hildesheim 2002. – Besonders gehaltvoll und hilfreich auch der Seminar-Reader „Der deutsche Wald“ von Herrn Prof. Dr. Erhard Schütz (Humboldt-Universität zu Berlin), 1999 im Eigendruck.

²⁴ Mit freundlicher Unterstützung von Frau Dr. Marion Bönnighausen, Frau Prof. Dr. Petra Josting, Frau Dr. Helga Karrenbrock, sowie mit Folgeuntersuchungen von Herrn Prof. Dr. h.c. Hugh Ridley, PhD (interkultureller Vergleich Dublin/Essen), Herrn Dr. Karl Bauer (Kontrollgruppe an der Justus-Liebig-Universität Gießen) und Herrn PD Dr. Benedikt Jeßing (Kontrollgruppe an der Ruhr-Universität Bochum), deren Veröffentlichung wir uns vorbehalten. Herr Dr. Hannes Krauss befindet sich zur Zeit auf Reisen, um eine flächendeckende Untersuchung im osteuropäischen Raum, unter besonderer Berücksichtigung soziolinguistischer Aspekte,

te wie „schnelllebig“ und „hektisch“ ziehen sich geradezu leitmotivisch durch viele Antworten. Auch auf die Lebensform der heutigen Großstadt bzw. des urbanen Ballungsraums (Ruhrgebiet) mit seiner Hektik und auf die große Distanz zum Naturbild oder der Naturempfindung des Gedichtes wird wiederholt hingewiesen. Nur noch eine sehr kleine Gruppe von ca. 10 % liest und deutet *Wanderers Nachlied* im ökologischen Kontext von Bedrohung und Zerstörung der natürlichen Umwelt. Während also die zeitlos-konventionelle Lesart selber fast ‚zeitlos‘ stabil scheint, hat bei der aktualisierenden Lesart ganz deutlich ein Paradigmawechsel stattgefunden: Junge Leser/innen von heute, so würde ich wagen zu interpretieren, fühlen sich weniger von technischen oder ökologischen Katastrophen bedroht als von der „Hektik des Alltags“ genervt. Eine kleine ironische Pointe liegt zu guter Letzt darin, dass *diese* Aktualisierung in gewisser Weise zur *intentio auctoris* tendiert (wie schrieb Goethe an Charlotte: „dem Wust des Städtgens“ und der „unverbesserlichen Verworrenheit der Menschen“ wolle er dort oben ausweichen!) und sich damit auch dem interpretatorischen *mainstream* wieder annähert...

Auf niedrigem Niveau stagnieren schließlich auch im Sommer 2004 die literaturhistorischen Kenntnisse der befragten Erstsemester. Fünf von 121 geben den korrekten Autor und Titel, teils aufgrund einschneidender literarischer Sozialisationserfahrungen („das Lieblingsgedicht meines Deutschlehrers!“). Etwa 30 % geben an, den Text zu „kennen“ oder auch schon behandelt zu haben (besonders stark vertreten sind unter diesen Studierende mit russischer oder polnischer Muttersprache). Sehr häufig und halbwegs nachvollziehbar ist die Zuordnung zur Romantik oder auch zum Sturm und Drang. Und auf eine Schlussfrage nach der lyrischen Form können immerhin 18 künftige Literaturwissenschaftler/innen (also 15 %) das Reimschema (vier Verse Kreuzreim, vier Verse umgreifender Reim) korrekt angeben. Bemerkenswert ist ein Geständnis, die lyrische Form „nur teilweise“ bestimmen zu können, weil sie „nicht sinnvoll/eindeutig“, sondern eher „willkürlich“ sei. Und am anderen Ende des Reflexionsspektrums antwortet jemand auf die Frage: „Können Sie das Versmaß/die lyrische Form bestimmen?“ mit einem entschiedenen „Nein (dafür bin ich ja hier)!“

Recht so, meinen der Verfasser und der Jubilar, schließlich sollen unsere jüngeren Kolleg/innen auch noch etwas zu tun haben!

„Mit uns, lieber Professor, bleibt es beim alten, unentwegt.“ Über die Sprache in der Literatur bei Theodor Fontane

Peter Braun (Duisburg-Essen)

So lässt der Erzähler Th. Fontane die Kommerzienrätin Jenny Treibel im gleichnamigen Roman (1892) sprechen; das Modewort ‚unentwegt‘ hat es ihm angetan. Mit heiterer Ironie charakterisiert er den Mentalitätswechsel, das Bourgeoise der Aufsteigerin J. Treibel (1. Kap.):

„Jetzt ist sie nun rundlich geworden und beinah gebildet, oder doch, was man so gebildet zu nennen pflegt, und Adolar Krola trägt ihr Arien aus Lohengrin und Tannhäuser vor. Denn ich denke mir, daß das ihre Lieblingsopern sind. Ach, ihre Mutter, die gute Frau Bürstenbinder, die das Püppchen drüben im Apfelsinenladen immer so hübsch herauszuputzen wußte, sie hat in ihrer Weiberklugheit damals ganz richtig gerechnet. Nun ist das Püppchen eine Kommerzienrätin und kann sich alles gönnen, auch das Ideale, und sogar ‚unentwegt‘. Ein Musterstück von einer Bourgeoise.“ – „Herrliches Modewort, und nun auch bis in die Villa Treibel gedrungen.“

So sinniert „der aus seiner Obersekunda kommende Professor“ Willibald Schmidt, der dem Autor Th. Fontane wohl am nächsten steht und dessen Erzählweise scherzhaft als ‚das Schmidtsche‘, als ‚Schmidtiana‘ charakterisiert wird (7. Kap.):

„Das sind so Schmidiana. Du warst immer fürs Anekdotische, fürs Genrehafte. Mir gilt in der Geschichte nur das Große, nicht das Kleine, das Nebensächliche“, lässt Fontane den „emeritierten Gymnasialdirektor Friedrich Distelkamp“ sagen, worauf W. Schmidt erwidert, das Nebensächliche gebe einem „dann immer das eigentlich Menschliche.“

Mit diesen Zitaten ist schon einiges gesagt zum Inhalt, zu den Figuren und vor allem zur Erzählweise des Romans, den Reich-Ranicki zu den zwanzig Romanen des ‚Kanons der Literatur‘ rechnet; der ‚Stechlin‘ ist leider nicht dabei. In kaum einem anderen Roman treten der primäre Inhalt, das Geschehen, direkte Beschreibungen so stark hinter die Kunst des Erzähltwerdens zurück: Th. Fontane als Meister des heiter reflektierenden, des ironisch distanzierenden Erzählens.

Die kurzen Textausschnitte lassen einige Erzählmerkmale schon hervortreten: die Personen und deren Namensgebung; Frau Bürstenbinder, Distelkamp; die berufliche und gesellschaftliche Stellung der vorkommenden Personen: Kauflleute, Adelspersonen, Offiziere, Künstler, Professoren, Lehrer, das Personal; die Vorliebe für Augenblicksbildungen: ‚Schmidtiana‘, ‚Weiberklugheit‘; Anspielungen auf welt- und kunstgeschichtliche Ereignisse: ‚das Große‘ der Geschichte, das Bourgeoise; Zitate, Sprichwörter, Redensarten und anderes mehr. Zu den Erzählbezügen solcher Personen gehören historisches und literarisches Wissen, das Bildungswissen gymnasialer Herkunft und Prägung; das alles im bürgerlichen Haus der Treibels, als ‚Treiblei‘: der Kommer-

zienrat, stellenweise auch als ‚Berlinerblaufabrikant‘ charakterisiert, die Kommerzienrätin „aus dem kleinen Laden in der Adlerstraße,“ ein literaturkundliches Kontrastprogramm mit leicht kabarettistischen Zügen. Das Ganze kulminiert bei ‚Schmidts Abend‘, dem ‚Kränzchen‘, das sieben Gymnasiallehrer, „von denen die meisten den Professorentitel führten“, unter der Namensgebung „Die sieben Waisen Griechenlands“ regelmäßig veranstalten. Man staunt über die gebildeten Gespräche, über die Kenntnisse, vor allem über die große Belesenheit der Personen, doch Fontane lässt seine Figuren nicht vordergründig brillieren, er spielt mit ihnen, mit ihrer Zitier- und Anspielungsfreude und gönnt dem Leser kaum eine ‚Schmunzelpause‘.

Zuerst nun einiges zu Fontanes Erzählfreude an den sprechenden Namen. An ‚Schmidts Abenden‘ treffen sich also „Die sieben Waisen Griechenlands“. Schon mit deren Namen wird deutlich, wie überlegen humorvoll die Gymnasiallehrer mit dem gymnasialen Bildungswissen umgehen: Neben Willibald Schmidt und Friedrich Distelkamp lernt der Leser „die Professoren Rindfleisch und Hannibal Kuh“ kennen, „(...) zu welchen beiden sich noch Oberlehrer Immanuel Schultze gesellte, sämtlich vom Großen-Kurfürsten-Gymnasium.“ Hinzu kommen der Französischlehrer „Doktor Charles Etienne“ und der Zeichenlehrer „Friedeberg“. Immanuel Schultze, „meist in der Opposition und außerdem ein Gottfried-Keller-Schwärmer, hatte seinerseits ‚Das Fähnlein der sieben Aufrechten‘ vorgeschlagen.“ Doch man blieb bei dem Schmidtschen Vorschlag ‚Die sieben Waisen Griechenlands‘, das ‚a‘ verändere die ganze Situation und erziele „den denkbar höchsten Standpunkt, den der Selbstironie“. (6. Kap.)

Mit sprechenden Namen charakterisiert, ironisiert Fontane viele andere Personen des Romans. Zu einem ‚Diner‘ (‚Dinner‘ und ‚Lunch‘ kommen auch schon vor) hat Jenny Treibel „zwei adlige Fräuleins“ eingeladen, „blaues Blut, das hier in der Köpenicker Straße so gut wie gar nicht vorkommt.“ Im Flüsterton kommentiert Kommerzienrat Treibel ihre Namen (2. Kap.):

„Zwei Damen vom Hofe, die korpulente: Frau Majorin von Ziegenhals; die nichtkorpulente: Fräulein Edwine von Bomst. – Ich würde (...) eine Vertauschung der Namen für angezeigt gehalten haben.“ Fontane geht noch einen Schritt weiter: *„Klopstock war Dichter, und ein anderer (...) hieß Griepenkerl.“*

Im dritten Kapitel lässt Fontane ‚Fräulein Honig‘, ein ‚Gesellschaftsfräulein‘, auftreten, „deren herbe Züge sich wie ein Protest gegen den Namen ausnahmen.“ – Im Mittelpunkt des Abends steht „ein junger Engländer, der sogar Nelson heißt (...), ein Sohn von Nelson & Co aus Liverpool,“ von den meisten Besuchern bewundert und mit englischen Halbsätzen traktiert, der aber trotz seines ‚weltberühmten Heldennamens‘ die Seeschlachten von Abukir und Trafalgar nicht besonders unterscheiden kann. Als Kurzbesucher kann er sich die vielen Namen nicht merken, nennt den Leutnant ‚Vogelsang‘ etwas respektlos ‚Leutnant Sangevogel‘: „Wir nennen ihn gewöhnlich Vogelsang. Aber ich habe nichts dagegen, ihn umzutaufen,“ kommentiert Corinna, die Tochter Schmidts, die menschlich attraktivste Figur des Romans. Zu den Gästen des Abends gehören auch die ‚beiden Felgentreus‘, die mit Liedern und Arien zum Gelingen des Festes beitragen sollen.

Die Erzähllust an den sprechenden Namen hat Fontane an Th. Mann und G. Grass vererbt. In Th. Manns ‚Königliche Hoheit‘ gibt es einen Arzt mit dem durchgängig festen Namen ‚Doktor Überbein‘. Und wer erinnerte sich nicht gerne an die Figuren und Namen der ‚Madame Chauchat‘ und des ‚Mynheer Peepkorn‘ im ‚Zauberberg‘? G. Grass gibt einen gewissen Dank an sein Vorbild Th. Fontane zurück, indem er die Hauptperson seines Romans ‚Ein weites Feld‘

‚Fonty‘ nennt. Der Romantitel ist ja dem Romanschluss von ‚Effi Briest‘ entlehnt: „Ach, Luise, laß ... das ist ein zu weites Feld.“ Fonty ist sogar in Neuruppin geboren und paraphrasiert das dortige Fontane-Denkmal als ‚die sitzende Bronze‘.

Die folgenden Textbeispiele führen zu einem anderen Thema:

Corinna, die aufgeschlossene Tochter Schmidts, unterhält sich im ersten Kapitel mit Jenny Treibel: *„Alles möchte reich sein, und ich verdenke es keinem. Papa freilich, der schwört noch auf die Geschichte von dem Kamel und dem Nadelöhr.“*

Schmidt im Gespräch mit Distelkamp (6. Kap.): *„Schon Attinghausen, der doch selber alt war, sagte: ‚Das Alte stürzt, es ändert sich die Zeit‘.“*

Schmidt zu Distelkamp im gleichen Kapitel: *„Du kannst dir nicht vorstellen, daß jemand, der Tüten geklebt und Rosinen verkauft hat, den alten Priamus ausbuddelt, und kommt er nun gar ins Agamemnonsche hinein (...), so gerätst du in helle Empörung.“*

Jenny Treibel beobachtet die Anfahrt der vielen Gäste vor ihrem Haus (2. Kap.): *„Daß Treibel es auch versäumen mußte, für einen Nebeneingang Sorge zu tragen (...): Jetzt marschiert jeder Küchenjunge durch den Vorgarten, gerade auf unser Haus zu, wie wenn er mitgeladen wäre. (...) Außerdem ist es unklug, dem Neid der Menschen und dem sozialdemokratischen Gefühl so ganz nutzlos neue Nahrung zu geben.“*

Das Gemeinsame der Textbeispiele: Sie enthalten mehr oder weniger deutliche Anspielungen. Dazu sagt G. von Wilpert im ‚Sachwörterbuch der Literatur‘, S. 21: „Anspielung, in Rede und Schrift verkappter Hinweis (Andeutung) auf eine als bekannt vorausgesetzte Person, Begebenheit oder Situation.“ Die Anspielungen der Beispiele verweisen auf die Bibel (Matthäus 19, 24), auf Schillers ‚Wilhelm Tell‘, auf Schliemanns Ausgrabungen in Mykenä und auf das Aufkommen der Sozialdemokratischen Partei Ende des 19. Jahrhunderts. In den meisten seiner Romane operiert Fontane mit einer Fülle von Anspielungen, dies noch mehr in seinem Roman ‚Der Stechlin‘, dabei wird viel historisches und kulturelles Wissen beim Leser vorausgesetzt. Fontanes Romane können auch als Gesprächsromane bezeichnet werden; die Gespräche der Personen bewegen sich manchmal auf hohem Niveau; hinzu kommt, dass die Geschehnisse nicht vordergründig beschrieben, sondern scherzhaft bis ironisch erzählt werden. Das heißt, beim (heutigen) Leser wird viel Vorwissen vorausgesetzt. Bei der geringen Belesenheit mancher Studenten dürften die Rezeptionsschwierigkeiten, die hermeneutischen Horizontverschiebungen noch größer geworden sein.

Hier noch einige Textbeispiele mit Anspielungen auf als bekannt vorausgesetzte Personen und Begebenheiten. W. Schmidt, Gymnasialprofessor und Protagonist Fontanes (6. Kap.):

„Ich bedaure mitunter, Urgermene, der ich bin, daß wir nicht auch irgendwelche Bezugsquelle für ein bißchen Schliff und Politesse haben (...). Diese schreckliche Verwandtschaft zwischen Teutoburger Wald und Grobheit ist doch mitunter störend. Friedeberg ist ein Mann, der wie Max Piccolomini (...) der ‚Sitten Freundlichkeit‘ allzeit kultiviert hat, und es bleibt eigentlich nur zu beklagen, daß seine Schüler nicht immer das richtige Verständnis dafür haben. Mit anderen Worten, sie spielen ihm auf der Nase.“ – Schmidt über einige seiner Kollegen (6. Kap.): *„Verzeih die kleine Malice. Rindfleisch ist überdies ein kreuzbraver Kerl, nomen est omen, und eigentlich der beste, besser als Kuh und namentlich besser als unser Immanuel Schultze. Der hat's hinter den Ohren und ist ein Schlieker. Er grient immer und gibt sich das*

Ansehen, als ob er dem Bilde zu Sais irgendwie und -wo unter den Schleier geguckt hätte, wovon er weit ab ist. Denn er löst nicht mal das Rätsel seiner eigenen Frau“ (vgl. Schiller ‚Das verschleierte Bild zu Sais‘).

Die meisten der vielen Anspielungen verweisen auf historische Personen und Ereignisse sowie auf literarische Figuren, doch stellenweise bezieht Fontane sich sogar auf Begebenheiten seiner Zeit. Da er das Gesagte zumeist durch eine Person sprechen lässt, wirkt es nicht so absolut (wie viele Zitate im ‚Büchmann‘), sondern es wird personal gebrochen, relativiert.

Majorin von Ziegenhals zu Kommerzienrat Treibel, auf Leutnant Vogelsang zeigend (3. Kap.):

„Sagen Sie, cher Treibel, (...) wie kommen Sie zu dem Gespenst da drüben? Er scheint noch ein Vorachtundvierziger; das war damals die Zeit des sonderbaren Leutnants; aber dieser über-treibt es. Karikatur durch und durch. Entsinnen Sie sich noch eines Bildes aus jener Zeit, das den Don Quijote mit einer langen Lanze darstellt, dicke Bücher um sich her.“

Und einige Zeilen weiter äußert sie ein Urteil, das man im heutigen Deutschland immer wieder hören kann: „Überhaupt, Kommerzienrat, warum verlieren Sie sich in die Politik? Was ist die Folge? Sie verderben sich Ihren guten Charakter, Ihre guten Sitten ...“ Politik verderbe den Charakter, eine solche Meinungsäußerung schon (oder sogar) bei Th. Fontane? Das überrascht. Nicht selten kreisen die Gespräche um Konservatismus und Fortschritt im 19. Jahrhundert. An einer Stelle wettert Vogelsang gegen den ‚Pseudokonservatismus‘ (4. Kap.):

„Unsere Sache besteht nicht bloß darin, den fortschrittlichen Drachen zu bekämpfen, sie besteht auch in der Bekämpfung des Vampyradels, der immer bloß saugt und saugt.“

Und Corinna im Gespräch mit Marcel, ihrem späteren Verlobten (Kap. 5): *„Ich erfreue mich, dank meiner Erziehung, eines guten Teils von Freiheit, einige werden vielleicht sagen, von Emanzipation, aber trotzdem bin ich durchaus kein emanzipiertes Frauenzimmer. Im Gegenteil, ich habe gar keine Lust, das alte Herkommen umzustößen, alte gute Sätze, zu denen auch der gehört: ein Mädchen wirbt nicht, um ein Mädchen wird geworben.“*

Über Anspielungen in einzelnen Romanen Fontanes könnte man besondere Arbeiten schreiben (lassen). Doch im Weiteren soll nun etwas über die Ad-hoc-Bildungen, auch Gelegenheits- und Augenblicksbildungen genannt, gesagt werden. Manche von ihnen sind außerhalb ihrer Kontexte erklärungsbedürftig, gerade bei diesem Stilmittel zeigt sich der Wert der Texteinbettung. Darüber hinaus, das ist nicht unwichtig, profitieren sie von der ‚Wortbildungsfähigkeit‘ (J. Grimm) der deutschen Sprache, gemeint sind vor allem die motivierten Komposita. Im Blick auf die deutsche Sprache spricht der englische Sprachhistoriker A. C. Baugh von ‚self-explaining compounds‘, von Selbstbeschreibungen: vgl. Holzbank, Holztisch, Lederjacke, Ledergürtel; doch Beispiele wie Holzauge, Leideform, Tätigkeitswort usw. zeigen auch die Grenzen auf. Für Erzähler in Erzählungen sind motivierte Zusammensetzungen ein besonders beliebtes Stilmittel; die Sprecher, Schreiber können in ungezählten Kombinationen die Kreativität des Erzählens zum Ausdruck bringen, so auch und vor allem bei Theodor Fontane; hier einige einprägsame Beispiele:

„Das sind Mittelalterlichkeiten“ (3. Kap.);

„... die Ziegenhals (...), kapitales Weib, und muß ihrerzeit ein geradezu formidables Festungsviereck gewesen sein“ (4. Kap.);

„Bekämpfung des Vampyradels“ (4. Kap.);
„der Nichtgrüßer“ (4. Kap., in Anspielung auf ‚Wilhelm Tell‘);
„in deinem Oberlehrerohre“ (5. Kap.);
„unser altes Evarecht“ (5. Kap.);
„sie liberalisieren und sentimentalisieren beständig“ (7. Kap.);
„Treibel war ein Frühauf“ (8. Kap.);
„ein Zweig (...) ist unter König Christian gegraft worden“ (8. Kap.);
„beide standen überhaupt auf Plauderfuß“ (8. Kap.);
„so wird einem alten Großvater himmelangst dabei“ (9. Kap.);
„ein Gleichgültigkeitsgespräch“ (10. Kap.);
„die in Zivil erschienenen Sommerleutnants“ (11. Kap.);
„dann hatte sie gleich immer ihre Träne un sind immer wie Stehränen, die gar nicht runter wollen“ (11. Kap., ‚die Schmolke‘ über Jenny Treibel).

Der Erzähler Th. Fontane liebt stilistische Besonderheiten bei der Substantivierung: ‚die ganze Treibelei‘, ‚das Schmidtsche‘, ‚die Hamburgerei‘ u. a. Er erlaubt sich sogar adjektivische Substantivierungen, zu denen es gar keine Adjektive gibt, beispielsweise ‚Kochbuchliches‘, es gibt kein ‚kochbuchlich‘; weitere Beispiele dieser Art:

„der Ausbau des Kommerzienrätlichen“ (3. Kap.);
„halb ins Kakerlakige fallen“ (9. Kap.);
„etwas Kuchiges“ (10. Kap.);
„für das Landpartieliche‘ sorgen“ (10. Kap.);
„meine Professorlichkeit“ (14. Kap.).

Hervorzuheben ist auch, dass Fontane viel von der erzählerischen Integration von Redensarten, Sprichwörtern und Zitaten hält; doch auch hier bleibt er seiner Erzählhaltung treu, indem er diese Stilmittel scherzhaft bis ironisch, also distanzierend und nicht affirmativ verwendet:

Kommerzienrat Treibel sinniert über das lateinische Zitat Ovids ‚gutta cavat lapidem‘ (2. Kap.; ‚Steter Tropfen höhlt den Stein‘): „Der alte Willibald Schmidt würde sich freuen, wenn er mich so zitieren hörte, vorausgesetzt, daß es richtig ist. Oder vielleicht auch umgekehrt; wenn drei Fehler drin sind, amüsiert er sich noch mehr; Gelehrte sind nun mal so.“ Als Jenny Treibel mit ihren Gesangsdarbietungen beginnt (4. Kap.), bemerkt Treibel, „der eben eine neue Zigarre nehmen wollte (...): ‚Meine Ruh‘ ist hin ... Und mit der Ihrigen, meine Herren, steht es nicht viel besser.“

Andere Beispiele dieser Art: „Beide standen auf einem Plauderfuß“ (8. Kap.) – „Der Gebrannte scheut das Feuer“ (9. Kap.) – „Je später der Abend, je schöner die Leute“ (11. Kap.).

Aus dem 12. Kapitel noch ein Beispiel der besonderen Art: Der ‚Berlinerblaufabrikant‘ Treibel ist ein Mann der Prosa („der Prosa gehört die Welt“): „Du siehst aus, als wäre dir die Gerste verhagelt“, sagt er zu seiner Frau. Jenny Treibel, ganz eine Frau der Lyrik („Ich habe mich an Gedichten herangebildet“, 1. Kap.), gefällt dieser Vergleich gar nicht: „Ich glaube, Treibel, du könntest dich mit deinen Vergleichen etwas höher hinaufschrauben; ‚verhagelte Gerste‘ hat einen überaus ländlichen (...) Beigeschmack.“ Daraufhin Treibel mit fast

proseminarlicher Genauigkeit: *„Liebe Jenny, die Schuld liegt, glaube ich, weniger an mir als an dem Sprach- und Bilderschatze deutscher Nation. Alle Wendungen, die wir als Ausdruck für Verstimmungen und Betrübnisse haben, haben einen ausgesprochenen Unterschichtscharakter, und ich finde da zunächst nur noch den Lohrber, dem die Felle weggeschwommen.“*

In einigen seiner Romane verrät Fontane eine geschulte, heitersüffisante Beschäftigung mit Neologismen und Entlehnungen aus dem Englischen. Auch der Bezug zum Französischen scheint beim Nachfahren aus einer Hugenottenfamilie noch lebendig zu sein, das zeigt sich jedenfalls in Gesprächsszenen der ‚sieben Waisen‘. Im 7. Kapitel plaudern sie über Alfred de Musset und über George Sand (= Lucille Aurore Dupin); und Doktor Charles Etienne zitiert Sätze wie ‚comprendre c’est pardonner‘ und ‚les défauts de ses vertus‘; das seien „so recht eigentlich die Sätze, wegen deren sie gelebt“ habe.

Aber das Englische bleibt, sprachlich und landeskundlich, im Mittelpunkt des Interesses; Fontane war eine Zeitlang als Korrespondent in London tätig. Und im Roman gibt es ja die Figur des Mr. Nelson, des Sohns der Firma ‚Nelson & Co aus Liverpool‘.

Von den englischen Halbsätzen war schon die Rede (3. Kap.): „O, to be sure“ – „British oaks and British hearts“ – „O splendid“. „O, no, no, sagte Nelson. Nichts Weiblichkeit; always quick and clever (...), das is was wir lieben an deutsche Frauen.“ Der „zapplige Heldennamensvetter“ protestiert mit „oh, for shame“, als der militaristische Vogelsang mehrmals „Ja, meine Herren, ich bin Soldat“ hervorstieß, ist empört wegen des „Unterschlagens aller anwesenden Damen“. Und Kommerzienrat Treibel fragt im 8. Kapitel „die Honig“, „wie sie Mr. Nelsons englische Aussprache gefunden habe, von der mehr oder weniger überzeugten Ansicht ausgehend, daß es jeder von einem Berliner Schulrat examinieren Erzieherin ein kleines sein müsse, dergleichen festzustellen.“ Die Honig wollte „diesen Glauben nicht gerne zerstören.“ Sie beschränkte sich darauf, „die Korrektheit von Mr. Nelsons A anzuzweifeln und diesem seinem A eine nicht ganz statthafte Mittelstellung zwischen der englischen und schottischen Aussprache dieses Vokals zuzuerkennen, eine Bemerkung, die Treibel ganz ernsthaft hinnahm.“

Nach so viel Stilistik etwas Grammatisches, die Beispiele sprechen für sich:

„... trotzdem ich doch auch nicht
in einem Trappistenkloster geboren und großgezogen bin“ (7. Kap.);
„trotzdem wir die Königsfahne mit ihnen gemeinsam haben“ (4. Kap.);
„trotzdem ich ihr Vater bin“ (7. Kap.).

Fontane verwendet ‚trotzdem‘ als konzessive Nebensatzkonjunktion, das beobachtet man auch bei anderen Schriftstellern seiner Zeit; die Konjunktionen ‚obgleich‘, ‚obschon‘ scheint er nicht zu kennen. – „Wegen dem Alfred de Musset“, auch so etwas kommt vor (7. Kap.); früher wurden ‚wegen‘ und ‚trotz‘ mit dem Dativ konstruiert: vgl. ‚trotzdem‘, ‚trotz allem‘, ‚trotz alledem‘. Im Schweizerischen und Österreichischen gilt diese Regel bis heute; im ‚deutschländischen Deutsch‘ von heute scheint man die alte Konstruktion wieder bevorzugen zu wollen.

Fontane erlaubt sich manche erzählerisch eingebettete Anmerkungen zur Fremdwortdiskussion des 19. Jahrhunderts; hier zwei besonders gelungene Beispiele, zur Abwechslung einmal aus dem ‚Stechlin‘ (1899). ‚Tante Adelheid‘, die konservative Schwester des eher liberalen Dubslav Stechlin, tritt im Roman als gestrenge und gefürchtete ‚Domina‘ des Klosters Wutz in Erscheinung. Als der Neffe Woldemar sie mit seinen Freunden besucht, klagt sie darüber, dass sein

Telegramm zu spät angekommen sei, dabei gerät sie in kulturgeschichtlich und sprachkritisch interessante Überlegungen hinein (7. Kap.):

Das Telegramm „geht über Gransee, und der Bote muß weit laufen. Aber sie wollen ihm ein Rad anschaffen, solches, wie jetzt überall Mode ist. Ich sage Rad, weil ich das fremde Wort, das so verschieden ausgesprochen wird, nicht leiden kann. Manche sagen ‚ci‘, und manche ‚schi‘...“ Sie spricht über das Aufkommen des Fahrrads in der Mark Brandenburg, damals auch ‚Veloziped‘ genannt; die Schweizer sprechen heute noch vom ‚Velo‘. Und zu den originellsten Anmerkungen zur Alternative Fremdwort/deutsches Wort gehört wohl die Äußerung des alten Stechlin (6. Kap.): „... ich muß frische Luft haben. Vielleicht erstes Zeichen von Hydropsie. Kann eigentlich Fremdwörter nicht leiden. Aber mitunter sind sie doch ein Segen. Wenn ich so zwischen Hydropsie und Wassersucht die Wahl habe, bin ich immer für Hydropsie. Wassersucht hat so was kolossal Anschauliches.“

Schließlich ein paar Sätze zum inhaltlichen Ausgang des Romans; am Ende stehen zwei Verlobungen. Corinna darf Leopold, den Sohn der Teibels, nicht heiraten, dafür sorgt die Kommerzienrätin Jenny Treibel, „eine geldstolze Frau, die den Apfelsinenladen vergessen hat“ (14. Kap.). An kaum einer anderen Stelle wird Fontanes ironische Kritik so scharf und direkt (15. Kap.):

„Aber bewerben und bewerben ist ein Unterschied. Gesellschaftlich, das geht eine Weile; nur nicht fürs Leben. In eine Herzogsfamilie kann man allenfalls hineinkommen, in eine Bourgeoisfamilie nicht. Und wenn er, der Bourgeois, es auch wirklich übers Herz brächte – seine Bourgeoise gewiß nicht, am wenigsten, wenn sie Jenny Treibel, née Bürstenbinder heißt.“

Die Treibels wollen „ihren Leopold zwischen lauter Juwelen und Goldbarren setzen.“ Corinna wird ‚Doktor Marcel Wedderkopp‘ heiraten. Und am Hochzeitstag kommt ein Telegramm „vom stammverwandten Volk der Briten“, das mit Jubel aufgenommen wird (16. Kap.); „England expects that every man will do his duty ... Unterzeichnet John Nelson.“

Literatur:

Fontane, Theodor: Werke. Berlin und Darmstadt 1958.

Braun, Peter: Selbstbeschreibungen: motivierte Komposita im Deutschen und anderswo. In: Muttersprache 2004, Heft 3.

Bünting, Karl-Dieter: Auf gut Deutsch. Köln 1986.4

Wilpert, Gero von: Sachwörterbuch der Literatur. 1964.

Das sprachliche Weltbild in der Autobiographie von F. Lewald „Meine Kinderjahre“

Ludmila Bondareva (Kaliningrad, Russland)

Der Begriff des Weltbildes gehört zu den fundamentalen Kategorien, die die Eigenartigkeit der Wechselbeziehungen zwischen dem Menschen und der ihn umgebenden Welt sowie die Spezifik menschlichen Seins in dieser Welt widerspiegeln. Insgesamt wird unter dem Weltbild (WB) die Synthese unserer Kenntnisse über die Natur und soziale Realität gemeint, demzufolge scheint es ganz rechtmäßig, von der Existenz des naturwissenschaftlichen Bildes und des sozialhistorischen Bildes der Wirklichkeit zu sprechen.

Laut W. Rudnev lässt sich das WB bei jeder soziopsychologischen Einheit – von der Nation bzw. dem Ethnos bis zur jeglichen sozialen oder beruflichen Gruppe und einzelnen Persönlichkeit – aussondern, beschreiben und rekonstruieren. Jeder Zeitperiode entspricht ihr eigenes WB. In diesem Zusammenhang ist das so genannte „universale“ WB zu erwähnen, das der ganzen Menschheit eigen ist, aber einen zu abstrakten Charakter hat [1, 307 - 308].

Es ist verständlich, dass das WB durch diejenige kulturelle Sprache vermittelt wird, die jede obenerwähnte soziopsychologische Einheit spricht. Wenn dabei die Rede von einer konkreten nationalen Gemeinschaft ist, dann steht im Mittelpunkt unserer Betrachtungen der sprachlich-ontologische Aspekt des WB, der in den Begriff des nationalen sprachlichen WB transformiert werden kann.

Die Vielzahl von nationalen WB ist, so O. Gronskaia, die Variante eines einheitlichen WB, und nationale sprachliche WB lassen sich letzten Endes als ein einheitliches System sprachlicher Kategorien zusammenfassen. Trotzdem kann das sprachliche WB kein „Spiegelbild“ des gesamten WB sein. Das Nationale und das Spezifische kommen im sprachlichen WB viel intensiver zum Ausdruck als in anderen einzelnen WB [2,3]. Deshalb verdient in der kognitiven Linguistik ein besonderes Interesse die sprachliche Spezifik nationaler WB, die in unterschiedlichen Diskurstypen vertreten sind.

Zu den relevanten Forschungsobjekten gehört in diesem Kontext der deutschsprachige retrospektive Diskurs (darunter verstehen wir einen mental-kognitiven Prozess, der die Rekonstruktion der Geschehnisse und Umstände aus der Vergangenheit vom Redesubjekt voraussetzt, und zugleich das Resultat dieses Prozesses, das seine adequate Widerspiegelung in den meisten fiktionalen Texten und in einer ziemlich repräsentativen Vielzahl nichtfiktionaler Texte findet). Die aktuellsten Typen retrospektiv orientierter nichtfiktionaler Texte sind historiographische, agiographische, biographische, autobiographische Texte und Memoirentexte.

Der retrospektive Diskurs wird vor allem dadurch gekennzeichnet, dass das darin explizierte WB immer ein Fragment der erlebten und schon (längst) vergangenen fiktionalen / nichtfiktionalen Wirklichkeit ist. Das Distanzieren des erzählenden Subjektes vom Dargestellten in Zeit

und Raum wird in der Oberflächenstruktur deutschsprachiger Texte durch ein ganzes System sprachlicher Marker realisiert, wobei die führende Rolle zweifellos der verbalen Form des „epischen Präteritums“ zufällt. Insgesamt werden die Mittel der Akzentuierung des rekonstruktiven Charakters der Sprechfähigkeit des Erzählers durch die Gattungsangehörigkeit jedes konkreten Textexemplars bedingt.

Bei der Erforschung der Gesamtheit nichtfiktionaler retrospektiv orientierter Texte kann als entscheidender Faktor der Charakter der Integration des Rekonstruktionsprozesses in die Sphäre des individuellen Bewusstseins des Verfassers gelten, anders gesagt: es ist besonders wichtig, ob das Dargestellte zum Gebiet des persönlich Erlebten gehört oder ein Bestandteil der allgemein menschlichen historischen „vergangenen“ Wirklichkeit ist.

Im ersten Fall geht es um autobiographische Texte und Memoirentexte, die erst auf Grund der Aktivierung des Mechanismus des persönlichen Gedächtnisses des Erzählers entstehen können. Dann zerfällt das im Text manifestierte WB zwangsläufig in zwei lokal-temporale Schichten: in das räumlich-zeitliche Kontinuum der vergegenwärtigten Vergangenheit (Präteritum) und das räumlich-zeitliche Diskontinuum der unvollendeten Gegenwart, aus der die Erzählung in der Form der Erinnerung an diese Vergangenheit geführt wird (Präsens). Dementsprechend distanziert sich das reife Ich des Erzählers von seinem jüngeren Ich und bietet dem Leser die Entwicklungsgeschichte seiner eigenen Persönlichkeit (Autobiographie) oder ein lebendiges Darstellen der Charaktere, Sitten und Bräuche seiner Zeitgenossen aus der fernen Vergangenheit (Memoiren) an, die durch das Prisma seiner heutigen Weltanschauung wiedergegeben werden.

In diesem Sinne werden autobiographische Texte sowie Memoirentexte als subjektiv bedingter Typ des retrospektiven Diskurses zum Instrument der Selbsterkenntnis und zum Versuch der Bewältigung der Zeitvergänglichkeit des Redesubjekts.

Zu den spezifischen Eigenschaften des in diesen Texten dargebotenen sprachlichen WB gehört die Textaktualisierung lexikalischer Einheiten, die sich auf das Gedächtnis-Konzept beziehen [s. Näheres: 3, 11-13]. Sprachliche Marker dieses Konzeptes sind:

- Die Substantive „Gedächtnis“ und „Erinnerung“ in ihren unterschiedlichen subjektiven Interpretationen;
- Verben, die in ihrer Semantik das Funktionieren einzelner Elemente des menschlichen Gedächtnisses explizieren (primäres Einprägen der Information, Aufbewahren der Information im Gedächtnis, Vergegenwärtigung / Wiederherstellung der früheren Erfahrung im Prozess unwillkürlicher Erinnerung oder willkürlichen, bewussten Entsinnens);
- Lexikalisch-semantische Marker des Vergessens;
- Lexikalisch-semantische Marker peripherer Gedächtnisarten (ikonisches, echoisches, taktilen, emotionales, assoziatives Gedächtnis).

Es sei zu betonen, dass auch auf der syntaktischen Ebene der gemeinten Texte einige kognitive und kommunikativ-pragmatische Situationen, die mit den Besonderheiten des Prozesses der Rekonstruktion der eigenen Vergangenheit verbunden sind, in der Form relativ stabiler grammatischer Konstruktionen festgelegt werden können.

Wenn man den objektiv bedingten Typ des retrospektiven Diskurses in Betracht zieht, insbesondere historiographische oder biographische Texte, dann geht es hier um die Wiederherstellung der vom Erzähler persönlich nicht erlebten Vergangenheit nur auf dem Grunde der Informationen, die sich das Redesubjekt im Laufe der Analyse gesamter allgemein menschlicher Kenntnisse

erwerben kann. Das in diesen Texten dargebotene sprachliche WB ist vor allem im Unterschied zu dem früher erwähnten Typ, durch die Homogenität und Ganzheit des lokal-temporalen Kontinuums (die Erzählung ist „einschichtig“ und wird im epischen Präteritum geführt), das Fehlen des explizierten Ich des Autors (gewöhnlich ist das die objektivierte Erzählperspektive) und dementsprechend, die Nichtrealisierung des Gedächtnis-Konzeptes gekennzeichnet. Aber eine Fülle von historischen Eigennamen und Realienwörtern, die die zeitliche und räumliche Spezifik der dargestellten vergangenen Epoche wiedergeben, zählt genauso zu den unentbehrlichen Komponenten solcher Texte, wie es in Autobiographien und Memoiren der Fall ist, was zweifellos von der Gemeinsamkeit sprachlicher WB zeugt, die in unterschiedlichen Subtypen des retrospektiven Diskurses repräsentiert werden.

Betrachten wir nur in diesem Zusammenhang einen der subjektiv bedingten Subtypen des retrospektiven Diskurses, nämlich **die Autobiographie**. Als Beispiel könnte da der Text des ersten Teils der autobiographischen Trilogie „Meine Lebensgeschichte“ dienen, der der ostpreußischen Schriftstellerin des XIX. Jahrhunderts Fanny Lewald angehört. Diese bekannte Vertreterin der Frauenemanzipation zeigt im ersten Band ihrer Erinnerungen „Im Vaterhause“ den Werdegang ihrer eigenen Persönlichkeit vor dem Hintergrund des alltäglichen Lebens der an historischen Bräuchen und Traditionen reichen Hansestadt Königsberg.

Infolge der gattungsbedingten Eigenart dieses Werkes zerfällt das darin dargebotene WB, wie es oben erwähnt wurde, in zwei Bestandteile. Das erste WB (wir nennen es unter Vorbehalt das „WB-I“) bezieht sich auf das lokal-temporale Diskontinuum der für den Erzähler aktuellen unvollendeten Gegenwart, aus der die Erzählung in der Form der Erinnerung an Vergangenes geführt wird. Sprachlich gesehen beruht das WB-I auf der Achse der verbalen Form des Präsens und ist Ausdruck der Weltanschauung und Weltempfindung des reifen Ich-I, das vom Objekt seiner Darstellung, d. h. vom jüngeren Ich-II, Distanz nimmt. Die Realisierung des für das sprachliche WB-I typischen Gedächtniskonzeptes wird im Text durch das Funktionieren entsprechender lexikalisch-semantischer Mittel und vor allem der Kernsubstantive „Erinnerung“ und „Gedächtnis“ verwirklicht:

1. „Meine eigenen und sehr deutlichen Erinnerungen beginnen in der Zeit zwischen meinem vierten und fünften Jahre und sind alle rein sachlich“ [4, 30];
2. „In den unschätzbaren Gütern, welche die Natur einem Menschen auf seinen Lebensweg mitgeben kann, gehört jene Art des Gedächtnisses, welche man das Gedächtnis der Empfindung nennen könnte. Es ist schon ein Gewinn, sich nach langen Jahren deutlich der Menschen erinnern zu können, denen man begegnet ist, der Gegenden, welche man gesehen, der Dinge, welche man erlebt hat. Aber es ist ein Glück, wenn uns mit diesen aus der Vergangenheit heraufbeschworenen Bildern zugleich die volle Empfindung jener Tage wiederkehrt“ [4, 198].

Wie ersichtlich macht sich der Erzähler im zweiten Textfragment Gedanken über eine besondere Gedächtnisart, die er „das Gedächtnis der Empfindung“ nennt und dank der der Mensch immer imstande ist, diese oder jene Episode aus der Vergangenheit mit allen entsprechenden Gefühlen und Emotionen wiederzuerleben. Natürlich geht es dabei um die Aktivierung des Mechanismus peripherer Arten des persönlichen Gedächtnisses, was auch seinen Niederschlag in den Texten der Erinnerungen findet.

Beachtenswert ist auch eine für den autobiographischen Text typische Gesamtheit von Verben, die im Präsens stehen und in ihrer Semantik das Funktionieren einzelner Elemente des menschlichen Gedächtnisses widerspiegeln, z. B., Behalten / Aufbewahren der Information im Bewusstsein des Erzählers:

„Aus dieser Epoche sind mir jedoch drei Ereignisse besonders deutlich geblieben. Zuerst die Erinnerung an ein lebensgefährliches Scharlachfieber, die einzige schwere Krankheit, welche ich je gehabt habe ...

Die beiden anderen Erinnerungen sind allgemeinerer Art. Sie beziehen sich auf die im Jahre 1819 erfolgte Ermordung Kotzebues und auf die in dem gleichen Jahre durch ganz Deutschland gehende Judenverfolgung“ [4, 92-93].

In diesem Textfragment unterstreicht F. Lewald eine besondere Stabilität der Erinnerungen, die mit ganz konkreten Etappen ihrer Kindheit verbunden sind. Die offensichtliche Aktualität der ersten Erinnerung an die Scharlachkrankung ist einerseits durch den gefährlichen Charakter der Krankheit erklärbar, andererseits aber dadurch, dass Fanny überhaupt äußerst selten schwer krank war. Zu einem richtigen psychischen Trauma wurde für sie in diesem Zusammenhang ihre zwangsläufige Isolierung von den beliebten Brüdern und anderen Kindern, was in der Seele des lebhaften Mädchens das Gefühl der Verlassenheit und Einsamkeit hervorgerufen hatte.

Das nächste Ereignis, das der Erzählerin im Gedächtnis haften bleibt, hat eine politische Färbung: Kotzebues Ermordung im Jahre 1819. Eigentlich müsste diese Tatsache keine besondere Resonanz im Herzen des 8-jährigen Kindes finden. Aber dieser Schriftsteller, der eine bedeutende Rolle im öffentlichen Leben Königsbergs spielte, nahm oft Dienstleistungen von Doktor Assur, Fannys Onkel, in Anspruch. Deshalb besuchte das Mädchen zusammen mit dem Onkel nicht selten das Haus August von Kotzebues, wo die Kleine mit Süßigkeiten und Spielzeug reichlich beschenkt wurde. Natürlich ist es durchaus verständlich, dass die Nachricht vom Tod ihres guten Bekannten und Gönners die zukünftige Schriftstellerin tief erschüttert hat.

Im gesamten Kontext der Autobiographie unterliegt die Bedeutsamkeit des dritten von F. Lewald erwähnten Ereignisses, nämlich der Judenverfolgung, keinem Zweifel. Bekanntlich beginnt Fannys Vater David Markus ab 1831 den Namen Lewald zu führen: als Folge werden im Vatershaus des Mädchens das jüdische Thema und das Jiddische sorgfältig verschwiegen. Deshalb wurden jede Anspielung auf jüdische Herkunft, eine jegliche Diskriminierung der jüdischen Bevölkerung, von unverhohlenen Verspottungen und Verfolgungen ganz zu schweigen, zur Quelle tiefen seelischen Leidens Fanny Lewalds seit ihren frühesten Lebensjahren.

Im Text der Autobiographie findet auch solch ein Element des menschlichen Gedächtnisses wie der Charakter der Wiederherstellung der Vergangenheit vom erzählenden Subjekt, z. B., im Prozess unwillkürlicher Erinnerung seine Widerspiegelung:

„Heute noch erinnere ich mich des Schreckens, mit dem ich einmal vor einer kleinen zerbrochenen Leier stand, auf welcher sich ein Vogelbauer mit einem gelben Vogel in die Runde drehte, während kleine klimpernde Töne erklangen“ [4, 42].

In diesem Fall geht es tatsächlich um ein für den Autobiographen in emotionaler Hinsicht sehr wichtiges Ereignis: die kleine Fanny versucht zu begreifen, wie ihr Lieblingsspielzeug funktioniert, macht es zufälligerweise kaputt und wird noch unglücklicher davon, dass die Ursache der Musik trotzdem ein Geheimnis bleibt, das sich nur den Erwachsenen offenbaren kann.

„Ein trauriger Zergliederer meiner Freuden, stand ich vor einem neuen Rätsel da ...“ [4, 42] – so stellt mit Bitternis die berühmte Schriftstellerin das Faktum ihres Misserfolges in der frühen Kindheit fest.

Als Beispiel der sprachlichen Manifestierung des Prozesses des Vergessens im autobiographischen Text, der als Gegenpol des Prozesses der Aufbewahrung und Wiederherstellung der Information im Gedächtnis des Erzählers zu betrachten ist, kann das unten angeführte Textfragment dienen:

„Ob wir dort zu früh angekommen sind, ob mein Vater zufällig heraustrat und mich mit in das Theater hinein nahm, das weiß ich alles nicht mehr. Nur des Weges erinnere ich mich ...“ [4, 108].

Hier wird vom Autor das Phänomen des völligen Vergessens von nicht bedeutenden Umständen registriert, die einen erlebnisreichen Theaterbesuch der kleinen Fanny begleitet haben. In der gemeinten Aufführung spielte die berühmte Schauspielerin jener Zeit, Sophie Schröder. Das Nichtbehalten / Nichtaufbewahren einzelner Details in Lewalds Gedächtnis ist durchaus verständlich, weil das wichtigste Geschehnis für das Subjekt der Erinnerung die Begegnung mit der echten Kunst war und nicht die Weise, wie die Kinder in das Theatergebäude hineingehen. Als sprachlicher Marker dieser Tatsache dient im Text das Verb „wissen“ im Präsens in der Bedeutung „sich an etwas erinnern“ in der Behauptung verneinenden Charakters.

Beim Beschreiben des Funktionierens peripherer Gedächtnisarten werden im autobiographischen Erzählen die Verben mit der Semantik der Wahrnehmung der Außenwelt durch unterschiedliche Sinnesorgane („sehen“, „hören“, „fühlen“, „spüren“ u. Ä.) gebraucht. So ist, z. B., im weiterfolgenden Fragment aus Lewalds Werk die Rede von der Spezifik des ikonischen Gedächtnisses: „Während ich diese Zeilen niederschreibe, sehe ich ihn wieder vor mir, den einfachen Garten, in welchem das zweistöckige, ansehnliche Haus gelegen war. Ich sehe aus den geöffneten Türen unseres Wohnzimmers hinaus durch die gegitterte Pforte auf den Grasplatz am Teiche ...“ [4, 138].

Wie oben erwähnt wurde, ist die Textrealisierung des Gedächtniskonzeptes ein unentbehrlicher Teil des retrospektiven autobiographischen Diskurses, dabei bezieht sich der Erinnerungsprozess referenziell auf das „reife“ Subjekt der Erzählung, das sein Weltempfinden im Rahmen des WB-I zum Ausdruck bringt. Ein anderer Bestandteil des für den retrospektiven Diskurs aktuellen gesamten sprachlichen WB ist das WB-II, das in den Grenzen des lokal-temporalen Kontinuums der zu rekonstruierenden Vergangenheit repräsentiert wird, auf der Achse des epischen Präteritums beruht und auf das „jüngere“ Ich des autobiographischen Erzählers orientiert ist. Gerade für dieses WB ist das Vorhandensein von historischen Personennamen, Ortsnamen und Realienwörtern charakteristisch, die sozial-historisches und nationales Kolorit der dargestellten Epoche wiedergeben und von der Verwandtschaft des subjektiv bedingten Typs des retrospektiven Diskurses (autobiographische Texte und Memoirentexte) mit ihrem objektiv bedingten Typ, d. h. mit historiographischen und biographischen Texten, zeugen.

In diesem Sinne ist das Werk von F. Lewald auch sehr reich an Personennamen von allgemeiner und begrenzter Berühmtheit (z. B. Zacharias Werner, Frau von Krüdner, Rosa Marie von Varnhagen; die Familie Oppenheim, Heinrich Simon, Leopold Bock), spezifischen Ortsnamen (Preußen, Königsberg, der Junkergarten, der Pregel, das Steindammer Tor, das Kneiphöfische Rathaus) sowie an Realienwörtern, die vom Verleger des Buches extra erläutert werden.

Indem solche Lexik als Fragmente des sprachlichen WB-II funktioniert, treten entsprechende Textkommentare des Verlegers als Elemente des sprachlichen WB auf, das sich nicht auf das Ich-I des retrospektiven Diskurses, d.h. auf das aus seiner Gegenwart die Erzählung führende Subjekt der Erinnerungen bezieht, sondern auf ein neues Kollektiv – Ich der Leser jener Zeitperiode, in der die gemeinte Ausgabe der Autobiographie veröffentlicht wurde. Dieses metatextuelle Ich, zu dessen konzentriertem Ausdruck das Ich des Verlegers wird, kann auf solche Weise als Träger des sprachlichen WB-III betrachtet werden: gerade vor dem Hintergrund dieses WB-III sind Fragmente des sprachlichen WB-I bzw. des WB-II zu analysieren und zu erläutern.

Eigentlich ist ein derartiger Kommentar ein notwendiger Faktor für adäquates Auffassen und Verstehen jedes zeitlich weit zurückliegenden schriftlichen Textes. Es ist bekannt, dass kulturelle kognitive Modelle der Gesprächspartner, die unterschiedlichen Kulturen oder einer, aber zeitlich „geteilten“ Kultur angehören, nicht übereinstimmen können. Dann entsteht der sogenannte „kommunikative Misserfolg“, der als ein völliges oder partielles Nichtverstehen der gesandten Mitteilung vom Empfänger der Information betrachtet werden kann.

Deshalb gewinnen die Kommentare im retrospektiven Diskurs an besonderer Aktualität, weil sie als Mittel der Vorbeugung des erwähnten Misserfolges fungieren, der oft zur Entstehung entsprechender kulturologischer Textlücken führt.

In Lewalds Autobiographie werden vom Verleger nicht nur Eigennamen vieler historischer Persönlichkeiten oder einfach der Vertreter der nächsten und weiteren Umwelt der Schriftstellerin, sondern auch zahlreiche Realienwörter sozial-politischen, historischen, kulturologischen, internationalen, gesamt nationalen und spezifisch nationalen Charakters erläutert, die den Geist der rekonstruierten Epoche wiedergeben.

Als politisches Realienwort internationalen Charakters kann man im Text von F. Lewald, z. B., das Substantiv „Kontinentalsperre“ betrachten, das die Erzählerin im Zusammenhang mit einer beklagenswerten Lage im Heringshandel in ganz Europa erwähnt. Das Auftauchen dieses Wortes in der Autobiographie wurde seinerseits durch die Beschreibung eines riesigen Brandes im Speicherviertel Königsbergs „Mitte des Sommers von 1811“ bedingt, der eine große Gefahr für die ganze Stadt bedeutete. So lesen wir im Text: „Da nun während der Kontinentalsperre der Heringshandel darniederlag, war der Heringshof [im Speicherviertel – L.B.] als Ablagerungsplatz für große Vorräte von Öl, Teer und Pech eingeräumt worden, und kaum war die Kunde von dem Feuer nach der Börse gelangt, so schossen auch schon die hellen Flammen in die Höhe... In der Zeit von einer halben Stunde brannte es an mehreren Stellen ...

Die ganze Lastardie, die sämtlichen Speicher auf der Vorstadtseite, die ganze dem Kneiphof zunächst gelegene vordere Vorstadt und alle mit ihr zusammenhängenden Straßen bis in die hintere Vorstadt hinaus... wurden ein Raub der Flammen...” [4, 18].

Da nicht jeder zeitgenössische Leser, der sogar über ganz gute Kenntnisse der Weltgeschichte verfügt, den gemeinten Begriff ganz deutlich mit einem konkreten Ereignis im militärpolitischen Leben Europas im 19. Jahrhundert assoziieren kann, gibt der Verleger den folgenden posttextualen Kommentar:

„**Kontinentalsperre:** Der (durch die ökonomisch bedingte Weigerung des Zaren Alexander I. zum Scheitern gebrachte) Versuch Napoleons, 1806 per Dekret eine europäische Landblockade gegen England zu errichten, um die englische Wirtschaft entscheidend zu schwächen“ [4, 289-290].

Sehr umständlich werden im Text der Autobiographie auch alle Nominationen erläutert, die mit kulturellen Bräuchen des jüdischen Volkes verbunden sind, und als kulturologische Realienwörter spezifisch nationalen Charakters gelten können. So erinnert sich die Verfasserin des Buches daran, wie eine gute Bekannte ihrer Familie, Frau Jafa, die kleine Fanny einmal ins Vertrauen gezogen und ihr mitgeteilt hatte, dass sie Jüdin sei. Dabei war dieser Umstand in Lewalds Familie mit Tabu belegt. Diese Frau machte das Mädchen ganz geheim auch mit den Besonderheiten jüdischer Feste bekannt und zeigte ihm ein Gewebe aus blauer und weißer Wolle, das Jafas Vater als Unterwäsche trug und das zehn Gebote bedeuten sollte. Selbstverständlich wird das erwähnte „Gewebe“ durch einen umfangreichen Kommentar begleitet, in dem der Verleger seine eigene Meinung darüber äußert, dass dieses Kleidungsstück, „**wohl** infolge der Judenverfolgungen“, unter dem Hemd getragen wurde:

„Zum Gebet muss der verheiratete jüdische Mann nach dem Gebot der Thora den großen Tallith (hebr.), den Gebetsmantel mit seinen „Zizijoth“, seinen vier Merk-Quasten, tragen. Das im Text beschriebene **Gewebe aus blauer und weißer Wolle** ist ein kleiner **wohl infolge der Judenverfolgungen** unter das Hemd verlegter Tallith, der mit seinen Schaufäden in rituell vorgeschriebenen Farben und Materialien auch die Ge- und Verbote der Thora symbolisierte“ [4, 291].

Zum Schluss bleibt also nur festzustellen, dass ein detailliertes Untersuchen des sprachlichen WB im retrospektiven Diskurs zu ganz interessanten Ergebnissen führen kann, die an besonderer Bedeutung im gesamten Kontext der kognitiven Linguistik sowie in der modernen Diskurstheorie gewinnen.

Literatur

1. Rudnev W. Enciklopedičeskij slovar' kultury dvadcatogo veka. M., 2001.
2. Gronskaja O. Nemeckaja narodnaja skazka: jazyk i kartina mira. S. – Pb., 1998.
3. Bondareva L. Struktura i finkcii sub'jekta rečevoj dejatel'nosti v tekstach memuarnogo tipa. Avto-ref. diss. ... k. filol. n. S. – Pb., 1994.
4. Lewald, F. Meine Lebensgeschichte / Hrsg. von Ulrike Helmer. – Bd. I. Im Vaterhause. Königstein, 1998.

Literarische Rationalität und Künstliche Intelligenz: Eine etwas andere Form der Analyse von Kriminalgeschichten

Jürgen Klüver & Christina Stoica (Duisburg-Essen)

Vorbemerkung

Karl-Dieter Bunting ist und war ein vielseitig interessierter Wissenschaftler, dessen vielfältige Aktivitäten wir hier weder aufzählen noch insgesamt würdigen können. Der Teil seiner Arbeiten, die uns als Nichtgermanisten am meisten interessierte, ist zweifellos die intensive Beschäftigung Buntings mit den so genannten Neuen Medien, deren pädagogische Möglichkeiten er sehr früh erkannte. Beispielsweise entwickelte er mit seinen Mitarbeitern bereits Anfang der neunziger Jahre ein Hypertextsystem zur Einführung in die Linguistik. Damit zählte er nicht nur in Deutschland zu den Pionieren auf diesem nach wie vor in der Entwicklung befindlichen Gebiet.

Wir hatten freilich nicht nur bei Bunting, sondern generell bei den Protagonisten der didaktischen Verwendung von speziellen Computerprogrammen häufig den Eindruck, dass den Möglichkeiten ganz neuer Lernziele zu wenig Aufmerksamkeit bei der Entwicklung von didaktisch verwendbaren Programmen gewidmet wurde. Damit meinen wir, dass neue Medien und insbesondere neuartige Computerprogramme nicht nur (aber vor allem) dazu verwendet werden sollten, solche Lernziele zu realisieren, die mit herkömmlichen Medien nicht oder nur unvollkommen angestrebt werden können. Mit anderen Worten, neue Medien sollen nicht einfach daran gemessen und entsprechend eingesetzt werden, die Vermittlung traditioneller Lernziele und Inhalte zu effektivieren – was sie häufig gar nicht können –, sondern es muss bei ihrer Entwicklung und Verwendung darum gehen, Themen und Probleme zu vermitteln, die sich herkömmlichen Lehr-/Lernmethoden entziehen. Dies haben wir mehrfach ausgeführt (Klüver, Stoica und Schmidt 2001). Nicht erst seit PISA sollte von daher die Parole lauten: Neue Lernziele braucht das Land und *deswegen* neue Medien.

Wir haben diese Programmatik in verschiedenen Lehrkontexten und mit verschiedenen Computerprogrammen realisiert. Das im Folgenden geschilderte Beispiel demonstriert die Verwendungsmöglichkeiten spezieller Programme, die aus dem Kontext der Forschungen zur so genannten Künstlichen Intelligenz (KI) stammen. Wir hoffen, dass Karl-Dieter Bunting Vergnügen daran findet, die Verwendung von Computerprogrammen einmal etwas anders vorgeführt zu bekommen.

0. Der Kontext

Die hier dargestellten Experimente mit verschiedenen Künstliche Intelligenz (KI)-Modellen, nämlich einem Expertensystem, einem interaktiven neuronalen Netzwerk und einer Kohonen-Karte, sind Ergebnisse eines Seminars „Rationalität literarischer Detektive und Modelle Künstlicher Intelligenz“ im Sommersemester 2003, das wir im Studiengang Kommunikationswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt haben. Ziel des Seminar war es, die Parallelen zwischen dem rationalen Vorgehen literarischer Detektive einerseits und verschiedenen Model-

len der Künstlicher Intelligenz andererseits aufzuzeigen sowie die Studierenden in die formalen Denkweisen unterschiedlicher KI-Modelle einzuführen. Die Parallelen zwischen kognitionswissenschaftlichen Grundlagen spezieller KI-Modelle und literarischen Detektiven wurden schon einmal in einem Seminar thematisiert, das Klüver gemeinsam mit J. Reichertz 1997 durchführte. Dabei wurde ein Vorläufer eines der Programme eingesetzt, die hier dargestellt werden, nämlich ein Expertensystem.

Die Verwendung, speziell von Expertensystemen, im Kontext von Kriminalgeschichten ist nicht gänzlich neu. Bereits 1987 wurde in einem Einführungsbuch zur Künstlichen Intelligenz ein kleines Expertensystem dargestellt, das zur Unterstützung bei der Lösung eines fiktiven einfachen Kriminalfalls herangezogen wurde (Time Life 1987). Der Fall wurde speziell für das Expertensystem konstruiert. Ebenso verfuhr Favre-Bulle (2001), der einen kleinen selbst erdachten Fall durch ein Expertensystem lösen ließ. Die Verwendung von Expertensystemen bietet sich bei derartigen Geschichten auch an, da diese Geschichten häufig in der Art von Denksportaufgaben konstruiert sind und die auffallende Ähnlichkeit zwischen Expertensystemen und der Rationalität der klassischen literarischen Detektive – von Sherlock Holmes bis Hercule Poirot – uns schon vor einiger Zeit aufgefallen war. Neu an unserem Projekt waren die Verwendung einer klassischen Geschichte von Agatha Christie, also nicht eines speziell für die Programme konzipierten Falls, der didaktische Kontext und vor allem die parallele Verwendung unterschiedlicher KI-Programme.

Expertensysteme wurden übrigens mit unterschiedlichen Erfolgen auch in der realen Polizeiarbeit eingesetzt (Reichertz 1994). Die Polizei von Baltimore beispielsweise entwickelte ein Expertensystem zur Aufklärung von Einbruchsdelikten; das FBI versucht, Täterprofile von Serientätern mit Hilfe von Expertensystemen zu erstellen. Das freilich ist ein anderes Thema.

1. Das Seminar

Im Studiengang Kommunikationswissenschaft in Essen wird in unterschiedliche Methoden des wissenschaftlichen Denkens eingeführt, darunter natürlich auch die Hermeneutik der Textinterpretation. Das besondere an diesem Studiengang ist die Möglichkeit, auch formale Denkweisen zu lernen und zwar anhand von Themen wie Künstliche Intelligenz, Modelle zur Konstruktion von Computersimulationen u. ä. m. Das Ziel unseres Seminars bestand darin, zu zeigen, wie die Interpretation von Kriminalgeschichten durch die Verwendung von Computerprogrammen unterstützt werden kann, die aus dem Forschungsbereich der Künstlichen Intelligenz stammen. Da es sich hier um die Modellierung kognitiver Prozesse handelt, bot sich das Genre der Kriminalgeschichte an, bei der es immer um das Lösen bestimmter Probleme geht. Damit war auch das Ziel der Interpretation der einzelnen Romane und Geschichten festgelegt: Es sollte nicht so sehr um eine Interpretation der Gesamtheit der Texte gehen, sondern es sollte die rationale Vorgehensweise der jeweiligen Detektive rekonstruiert werden.

Die Studierenden konnten Leistungsnachweise zum einen durch Referate zu ausgewählten Kriminalromanen erwerben, wobei es vor allem um die Rekonstruktion der von den Detektiven verwendeten rationalen Problemlösestrategien gehen sollte. Zum anderen sollten kleine Gruppen von Studierenden mit zwei von uns entwickelten Computerprogrammen arbeiten, nämlich mit einem Expertensystem und einem interaktiven neuronalen Netz (s. u.). Die Studierenden hatten dabei die Aufgabe, den Programmen sukzessive die Informationen zu einem Kriminalfall aus einer Geschichte von Agatha Christie einzugeben. Gleichzeitig sollten die Teilnehmer versuchen, sozusagen im Wettstreit mit den Programmen, den Mörder in der Geschichte selbst herauszufin-

den und zwar möglichst vor den Programmen. Praktisch sah das so aus, dass die Studierenden nicht die gesamte Geschichte auf einmal erhielten, sondern pro Woche ca. ein Fünftel. Damit wussten die Studierenden immer genauso viel über den Fall wie der literarische Detektiv – Hercule Poirot – und die beiden Programme. Die – für die eigentlichen Ziele des Seminars natürlich eher sekundäre – Frage war dann, ob die Programme und die Studierenden den Täter korrekt und zwar beweisbar identifizieren konnten, *bevor* Poirot in der Geschichte den Täter benennt und sein eigenes Vorgehen erklärt. Insbesondere ging es (auch) darum, ob die Studierenden oder die Programme schneller sein würden. Nach dem Ende des Seminars konstruierten wir zusätzlich eine Kohonen-Karte und gaben dieser ebenfalls die Informationen über den Fall ein.

Der Verlauf des Seminars bestand darin, dass in einer ersten Phase sämtliche Studierende einen Überblick über die logische Basis der verwendeten Modelle durch uns erhielten. Anschließend folgten Referate zu Agatha Christies „Mord im Orientexpress“, Chandlers „Little Sister“ und van de Weterings „The Mind Murder“ (deutsch: „Ketchup, Karate und die Folgen“). Während dieser Phase begannen die Studierenden auf die beschriebene Weise mit den Programmen zu arbeiten. In der letzten Seminarphase stellten dann diese Studierenden ihre Ergebnisse vor, erläuterten ihre Arbeitsweise und verglichen ihr subjektives Vorgehen mit dem der Programme.

2. Die Geschichte

Der ausgewählte Text war „Die spanische Truhe“ von Agatha Christie. Die Geschichte folgt einem Muster, das Lesern der Queen of Crime gut vertraut ist:

Nach einer Party im Haus von Major Rich in London wird am nächsten Morgen die Leiche von Arnold Clayton, einem Freund von Rich, in einer spanischen Truhe im Wohnzimmer des Hauses gefunden und zwar vom Butler. Dieser sagt aus, dass Clayton vor der Party ins Haus gekommen war, um Rich zu sprechen. Clayton wollte sich für die Party entschuldigen, da er ein Telegramm erhalten hatte, das ihn nach Schottland rief. Da Rich noch nicht im Hause war, ließ der Butler Clayton alleine, der Rich die Nachricht schreiben wollte. Danach wurde Clayton nicht mehr gesehen und Rich sagt aus, dass er Clayton auch nicht gesehen habe. Die anderen Partygäste, die ebenfalls sowohl mit Rich als auch mit Clayton befreundet sind, haben Clayton nach dessen Eintreffen im Haus von Rich gemäß ihren Angaben auch nicht zu Gesicht bekommen. Die anderen Partygäste sind Ms. Clayton, die Frau des Opfers, Commander McLaren, ein Freund von Rich und den Claytons, sowie Mr. und Ms. Spence, ein mit allen anderen Personen befreundetes Ehepaar.

Der Polizei ist bekannt, dass Rich in Ms. Clayton verliebt ist, die als sehr attraktiv geschildert wird und die seine Gefühle erwidert. Demnach hat Rich ein Motiv, den Ehemann seiner Angebeteten umzubringen. Da alle Gäste erst nach Rich in dessen Haus eintrafen, haben sie anscheinend ein Alibi. Clayton muss vor der Party getötet worden sein, da Clayton von niemand mehr gesehen wurde. Rich hat ein Motiv und als Einziger – bis auf den Butler – kein Alibi. Da der Butler kein Motiv hat, muss Rich der Täter sein; er wird dementsprechend verhaftet.

Poirot glaubt dies nicht und sammelt folgende Fakten: a) McLaren ist ebenfalls in Ms. Clayton verliebt; b) das Telegramm, von dem Clayton sprach, ist eine Fälschung; c) McLaren und Clayton haben sich, kurz bevor Clayton zu Rich ging, in ihrem Club getroffen; d) in der Wand der spanischen Truhe sind frisch gebohrte Löcher; e) die Tatwaffe hat den Spences gehört; f) Clayton wusste von den Gefühlen zwischen Rich und seiner Frau und war – obwohl zu Unrecht – äußerst eifersüchtig. Konstitutiv für die Lösung dieses Falls sind demnach die Fragen nach

Alibis, Motiven, Zugangsmöglichkeiten zur Waffe, das Wissen darüber, wo genau Clayton zum Zeitpunkt des Mordes war und natürlich die tatsächliche Tatzeit (der Gerichtsmediziner kann die Tatzeit nur auf ca. drei Stunden genau datieren).

Entscheidend für die Bestimmung der Tatzeit – und damit für die Entscheidung, wer ein Alibi hat – ist die Entdeckung der Löcher in der Truhe. Da die Löcher offenbar frisch gebohrt worden sind, folgert Poirot, dass sie dazu dienten, das Atmen innerhalb der Truhe zu ermöglichen. Demnach muss jemand die Absicht gehabt haben, sich in die Truhe zu legen und von dort aus die Party zu beobachten. Dies konnte nur Clayton selbst gewesen sein, dessen Eifersucht (s. o.) bekannt war. Also hatte Clayton gar nicht mit Rich gesprochen, sondern hatte die Löcher gebohrt und sich selbst in die Truhe gelegt. Dies wiederum ergibt, dass Clayton nicht vor sondern während der Party ermordet worden war, womit keiner der Gäste mehr ein Alibi hatte. Die weitere Analyse der beteiligten Personen ergab, dass bis auf den Butler alle Zugangsmöglichkeiten zur Waffe hatten, dass jedoch nur Rich und McLaren ein Motiv hatten (Fakt a) und dass praktisch nur McLaren von den Plänen Claytons wissen konnte (Fakt c). Da auf den Mörder alle üblichen Aspekte eines Mordfalls zutreffen müssen – Motiv, Gelegenheit, Zugang zur Waffe, kein Alibi –, konnte durch Ausschluss der anderen Personen praktisch nur McLaren der Täter sein. Soweit die Geschichte.

3. Die Programme

Die obige Rekonstruktion der Struktur der Geschichte ergab natürlich auch den Rahmen für die Konstruktion der Programme sowie die Einweisung der Studierenden. Da die beiden im Seminar verwendeten Programme auf einen ersten Blick und insbesondere in der Benutzung sehr unterschiedlich sind, mussten die entsprechenden Studentengruppen auch unterschiedlich eingewiesen werden.

3.1. Das Expertensystem HERCULE 1

Ein Expertensystem oder besser regelbasiertes System besteht zum einen aus „Fakten“, d. h. verschiedenen Informationen, und zum anderen aus Regeln, die die Fakten miteinander verknüpfen. Bei medizinischen Diagnosesystemen etwa werden bestimmte Symptome, die das System als Teil der Fakten hat, mit bestimmten Krankheiten und Therapien verknüpft – den anderen Faktenteilen –, so dass das System durch deduktive Schlussfolgerungen auf die Eingabe einzelner Symptome mit der Ausgabe wahrscheinlicher Krankheiten und vorgeschlagener Therapien reagieren kann.

Die Studierenden erhielten in unserem Fall streng genommen kein fertiges Expertensystem, da sie die entsprechenden Fakten selbst in die Wissensbasis eingeben sollten. Das Programm, in einer JAVA-Implementation von Eric Schmieders geschrieben, bestand demnach aus fallspezifischen Regeln, die insbesondere die eingegebenen Fakten bestimmten „Kategorien“ sowie den Personen zuordnen sollten. Als „Kategorien“ wurden die Begriffe „Motiv“, „Alibi“, „Zugang zur Waffe“ und „Wissen um die Tat“, d. h. den tatsächlichen Aufenthalt von Clayton zur Tatzeit, in das Programm eingegeben. Eine Eingabe erfolgte .z. B. in der Art „Butler, vor Party, Rich-Haus“ und „Tatzeit, vor Party“, da diese – nachträglich falsche – Tatzeit zu Beginn der Geschichte als Fakt eingegeben werden musste. Da das Programm eine kategoriale Zuordnung leisten kann, wendet es die Regeln an „wenn X vor Party, dann zur Tatzeit“ und „wenn X zur Tatzeit, dann kein Alibi“. Da die Regeln Zuordnungen zu den Kategorien *und* den Personen durchführen, konnte

das Programm schließen „Butler, kein Alibi“. Entsprechend führen Eingaben wie „McLaren, Liebe, Ms. Clayton“ zu den Zuordnungen „wenn Liebe, Ms. Clayton, dann Motiv“ sowie „McLaren, Motiv“. Wenn während der Arbeit mit HERCULE 1 andere Fakten über bestimmte Sachverhalte eingegeben werden, als bereits im System vorhanden, dann löscht das Programm die alten Fakten und wendet auf die neuen Fakten die Regeln an. So wird dann aus der ursprünglichen Folgerung „Mr Spence, Alibi“ (aufgrund der ursprünglichen Tatzeit) die spätere und endgültige Folgerung „Mr Spence, kein Alibi“.

Neben diesen Zuordnungsregeln gibt es noch zwei allgemeine Regeln:

- a) Da letztlich die Aufgabe des Programms darin besteht, aus dem Kreis der Verdächtigen den Mörder zu bestimmen, musste es das Konzept „Mörder“ bestimmen können. Dies geschieht durch die Regel „wenn Person X, Motiv, Zugang, Wissen, kein Alibi, dann Person X, Mörder“. Die Anwendung dieser Regel kann natürlich dazu führen, dass keine oder mehr als eine Person als Mörder identifiziert werden. Da wir die Geschichte vor Fertigstellung des Programms kannten, wussten wir, dass bei vollständiger Eingabe der Fakten das Programm eine eindeutige Lösung, d. h. genau eine Person, geben konnte. (Dies ist z. B. beim erwähnten Roman von Christie „Mord im Orientexpress“ anders, da dort 12 Personen gemeinsam den Mord begangen haben.) Voraussetzung ist natürlich die vollständige Eingabe *aller* Fakten.
- b) Die Lösung des Falles basiert insbesondere, wie skizziert, auf der Deutung der frisch gebohrten Löcher. Im Gegensatz zu den fallspezifischen Informationen wie „kein Alibi des Butlers“ muss hier eine Regel verwendet werden, die eine Form von „Weltwissen“ enthält. Insbesondere an dem allgemeinen Weltwissen von Menschen sind bekanntlich die Versuche gescheitert, Expertensysteme als *allgemeine* Modelle menschlichen Problemlöseverhaltens zu konstruieren. Das Programm enthält deswegen die Regeln „wenn Löcher, Truhe, dann Atmen“ und „wenn Atmen in Truhe, dann Clayton in Truhe“. Die Regel hätte komplexer, d. h. indirekter formuliert werden können, aber hier ging es nur um die Möglichkeitsgarantie, dass HERCULE 1 den Fall auch tatsächlich lösen kann. Wir testeten übrigens diese Regel an verschiedenen Studenten, die die Geschichte nicht kannten, mit der Frage, warum man Löcher in eine abgeschlossene Truhe bohrt; regelmäßig erhielten wir die Antwort, dass dies geschieht, um Luft zum Atmen zu haben – innerhalb der Truhe natürlich. Anscheinend gehört diese Regel tatsächlich zum Weltwissen von Menschen, so dass wir sie guten Gewissens in das Programm eingeben konnten. „Guten Gewissens“ bedeutet, dass wir dem Programm damit keinen unfairen Vorteil gegenüber den Studierenden einräumten.

Mit dieser Regelstruktur war die Entwicklung von HERCULE 1 abgeschlossen (eine genauere Beschreibung des Programms kann Interessenten gerne zugeschickt werden). Offensichtlich handelt es sich bei diesem System ebenfalls um ein klassisches Diagnosesystem (s. o.), die längst in verschiedenen praktischen Kontexten Verwendung finden. Bevor die Ergebnisse der Studentengruppe geschildert werden, die mit diesem Programm gearbeitet hat, sollen noch die beiden anderen Programme dargestellt werden.

3.2. Das interaktive neuronale Netz HERCULE 2

Interaktive Netze (IN) sind ein spezieller Typ neuronaler Netze: Sie bestehen aus Einheiten („Neuronen“), die miteinander verbunden sind. Diese Verbindungen werden „gewichtet“, d. h. sie werden mit bestimmten numerischen Werten versehen. Diese Werte modifizieren die Signale, die von einem Neuron zu anderen Neuronen gehen. Die Signale sind ebenfalls numerische

Werte, die von den Gewichtswerten der Verbindungen verstärkt oder verringert werden. Diese Gewichtswerte werden in der so genannten Gewichtsmatrix zusammengefasst, wobei eine Null in der Matrix bedeutet, dass es zwischen den entsprechenden Neuronen keine Verbindung gibt.

Prinzipiell können bei interaktiven Netzen alle Neuronen mit allen verbunden sein, d. h. die Gewichtsmatrix enthält dann keine Nullen. Das Lernen neuronaler Netze (s. u.) geschieht dadurch, dass aufgrund bestimmter „Lernregeln“ die Werte in der Gewichtsmatrix systematisch verändert werden. Interaktive Netze werden gewöhnlich nicht durch Lernregeln automatisch trainiert, so dass die korrekten Gewichtswerte vom Benutzer selbst eingegeben werden müssen. Es gibt natürlich die Möglichkeit, dies durch geeignete Optimierungsverfahren automatisch geschehen zu lassen – z. B. durch die Koppelung interaktiver Netze mit so genannten genetischen Algorithmen (Stoica 2000). Für die Ziele unseres Seminars verzichteten wir auf diese Möglichkeit, da die Studierenden selbst eine adäquate Gewichtsmatrix konstruieren sollten.

Netze dieser Art eignen sich u. a. dafür, logische Zusammenhänge zwischen einzelnen Aussagen darzustellen und damit Schlussfolgerungen zu ziehen (vgl. Waltz und Pollack 1985; Stoica 2000). Allerdings enthält – natürlich – ein interaktives Netz keine expliziten Regeln wie Expertensysteme. Die logischen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aussagen wie „McLaren liebt Ms Clayton“ und „McLaren hat ein Motiv“ müssen durch entsprechende Werte in der Gewichtsmatrix ausgedrückt werden, also z. B. durch „w(McLaren, Ms Clayton) = 1“, „w(Mr Spence, Ms Clayton) = 0“ und „w(McLaren, Motiv) = 1“ bzw. „w(Mr Spence, Motiv) = 0“.

Nach Erstellung einer Gewichtsmatrix werden eine oder mehrere – evtl. alle – Neuronen „extern aktiviert“. Dies bedeutet, dass dieser Teil der Neuronen als so genannte Eingabeschicht fungiert, diese werden mit einem bestimmten Aktivierungswert belegt, woraufhin sich die Dynamik des Netzwerks entfaltet. Aufgrund der Struktur eines interaktiven Netzes werden durch die externe Aktivierung alle Neuronen mehr oder weniger stark aktiviert; dies wird gewöhnlich in einer visuellen Darstellung des Endergebnisses vollständig angezeigt. Die Verbreitung eines Signals von der Eingabeschicht aus besteht demnach darin, dass die sendenden Neuronen ihren jeweiligen Zustand an andere Neuronen weitergeben, modifiziert durch die Gewichtswerte. Diese Aktivierungsausbreitung geschieht meistens gemäß der so genannten linearen Aktivierungsfunktion

$$A_i = \sum w_{ij} * A_j,$$

wobei A_i der Aktivierungswert des „empfangenden“ Neurons i ist, w_{ij} die Gewichtswerte zwischen dem empfangenden Neuron i und den „sendenden“ Neuronen j sind und A_j deren Aktivierungswerte. Zusätzliche technische Details können u. a. bei Stoica (2000) nachgelesen werden.

Zu Beginn einer IN-Simulation werden bis auf die extern aktivierten Neuronen alle Aktivierungswerte, d. h. die Zustandswerte der Neuronen, auf Null gesetzt. Das Ende der Simulation wird entweder durch ein Abbruchkriterium – z. B. Anzahl der Simulationsschritte, Approximation der Aktivierungswerte an ein vorgegebenes Ziel – oder dadurch definiert, dass das IN einen Attraktor, d. h. einen stationären Zustand erreicht, der die Aktivierungsdynamik auf bestimmte Werte fixiert. Dabei kann es durchaus geschehen, dass das IN keinen so genannten Punktattraktor erreicht, sondern einen Attraktor der Periode größer als 1. In dem Fall „oszilliert“ das IN um verschiedene Endzustände, es gibt demnach keine eindeutige Lösung des Problems aus. Da die Dynamik eines IN praktisch immer nichtlinear aufgrund der speziellen Topologie ist, lässt sich a priori nur selten prognostizieren, ob ein Punktattraktor erreicht wird und falls ja, welcher.

In dem Fall des Mordes an Clayton würde eine korrekte Lösung des Falls durch das IN bedeuten, dass ein bestimmtes Neuron, das McLaren repräsentiert bzw. McLaren als Mörder, signifikant am stärksten von allen Neuronen am Ende der Simulation aktiviert ist. Insbesondere sollte das IN einen Punktattraktor erreichen, d. h., es sollte sich ohne Abbruchkriterium stabilisieren.

Die Aufgabe der Studierenden, die mit diesem IN arbeiteten, bestand nun darin, aufgrund der ihnen zur Verfügung gestellten Textteile die Anzahl der Neuronen festzulegen – z. B. ein Neuron pro Person – und eine Gewichtsmatrix zu konstruieren. Die Studierenden hatten ein IN-Shell zur Verfügung, in das sie Anzahl und Bezeichnungen der Neuronen eingeben konnten sowie die verschiedenen numerischen Werte in der Gewichtsmatrix. Im Gegensatz zu der Gruppe, die mit HERCULE 1 arbeitete und die keine Vorinformation über die Geschichte und die logische Struktur des Programms erhalten hatte, bekam die 2. Gruppe den Hinweis, dass die Fakten auf die Personen und auf die genannten vier Kategorien „Motiv“, „Alibi“, „Zugang“ und „Wissen“ bezogen werden müssten. Daraus ergab sich für die Studierenden, dass sie mit mindestens 10 Neuronen zu arbeiten hatten, nämlich sechs für die Personen und vier weitere. Die Studierenden erhielten diese zusätzliche Information, da ihre Aufgabe deutlich schwerer war als die der ersten Gruppe. Diese brauchte ja nur die Fakten codiert in HERCULE 1 einzugeben, während die zweite Gruppe HERCULE 2 sozusagen auch logisch, nicht nur inhaltlich ergänzen musste. Es ist wohl kein Zufall, dass die Erfolge der beiden Gruppen bei den verschiedenen Aufgabenstellungen sehr unterschiedlich waren.

Es sei hier nur angemerkt, dass die logische Struktur von HERCULE 2 für die übrigen Seminarteilnehmer nur schwer oder gar nicht zu vermitteln war. Trotz einer generellen Einführung in die Operationsweise neuronaler Netze und insbesondere die von IN, und trotz einer nachträglichen Erklärung von uns wie HERCULE 2 auf den Täter gekommen ist, war an der Reaktion der primär geisteswissenschaftlich ausgebildeten Studenten zu erkennen, dass HERCULE 2 ihnen z. T. ein Rätsel geblieben war. Dies wurde sehr deutlich an Äußerungen wie „Ich begreife nicht, wie ein Programm durch Eingabe bestimmter Zahlen einen Täter identifizieren kann“. Für die gleichen Seminarteilnehmer war es dagegen kein *prinzipielles* Problem, die Funktionsweise von HERCULE 1 zu verstehen und aufgrund unserer nachträglichen Erläuterung nachzuvollziehen, wie HERCULE 1 den Täter ermitteln konnte. Wir werden auf diese verschiedenen Erfahrungen am Ende noch einmal zurückkommen.

3.3. Die Kohonen-Karte HERCULE 3

Kohonen-Karten oder auch Self-Organizing-Maps (SOM) sind der schon fast klassische Prototyp neuronaler Netze, die „nicht überwacht“ lernen. Gemeint ist damit, dass im Gegensatz zu überwacht lernenden neuronalen Netzen ein SOM keine externen Vorgaben erhält, wie es seine Gewichtswerte zu justieren hat. Dies wird realisiert durch das so genannte „Winner-Take-All-Prinzip“, welches bedeutet, dass nur die Neuronen mit den aktuell höchsten Aktivierungswerten ihre Gewichtswerte mit einer bestimmten Lernrate und abhängig vom Output der sendenden Einheiten verändern können. Als Aktivierungsfunktion wird gewöhnlich eine sigmoide Funktion verwendet (vgl. dazu Stoica 2000). Ein Lernprozess ist dann beendet, wenn das Programm sich stabilisiert, also einen Punktattraktor erreicht.

Man kann sich die Operationsweise von SOM so verdeutlichen, dass diese gewissermaßen Cluster der verschiedenen Eingaben generieren, wobei die Clusterungen nach Musterähnlichkeiten erfolgen. Ritter und Kohonen (1989) illustrieren dies Operationsprinzip sehr anschaulich

an dem Beispiel der Ordnung von zoologischen Begriffen: Das SOM erhält Eingaben der Form „Löwen fressen Fleisch“, „Adler fliegen“, „Kühe sind Säugetiere“, „Adler legen Eier“, „Stare fliegen“, „Kühe sind Säugetiere“ etc. Das SOM bildet jetzt Cluster, die praktisch verschiedene Tierbegriffe in unterschiedliche Klassen einordnen – also z. B. Kühe und Löwen versus Adler und Stare. Eine visuelle Ausgabe eines SOM besteht dann darin, dass die logisch zusammengehörigen Begriffe einen räumlichen Cluster bilden und die anderen Begriffe davon entfernte Cluster. In gewisser Weise geht ein derartiges SOM demnach so vor, dass es die verschiedenen Begriffe um „Prototypen“ herum ordnet, wie es die bekannte Prototypentheorie von Rosch für das menschliche Denken postuliert (vgl. z. B. Lakoff 1987).

Entscheidend für die Verwendung von Kohonen-Karten ist, dass ein SOM nicht nur eine – ggf. variable – Matrix enthält, wie ein IN, sondern zwei: Zum einen hat ein SOM natürlich eine variable Gewichtsmatrix, wie alle lernenden Netzwerke. Zum anderen werden die Informationen, die die Kohonen-Karte nach Mustern ordnen soll, in einer „semantischen“ Matrix gespeichert. In dem obigen Beispiel zoologischer Begriffe besteht die Matrix aus den Tiernamen für die Zeilen und den Eigenschaften für die Spalten:

	Adler	Löwe	Kuh	etc.
fliegt	1	0	0	
frisst Fleisch	1	1	0	
Federn	1	0	0	
etc.				

Die Matrix ist also binär codiert und gibt an, ob bestimmte Eigenschaften auf einzelne Begriffe zutreffen oder nicht. Die semantische Matrix für das Kriminalproblem muss demnach in der einen Dimension die in der Geschichte auftretenden Personen kennzeichnen und in der anderen Dimension die kriminalistischen Kategorien wie Motiv, Alibi etc.

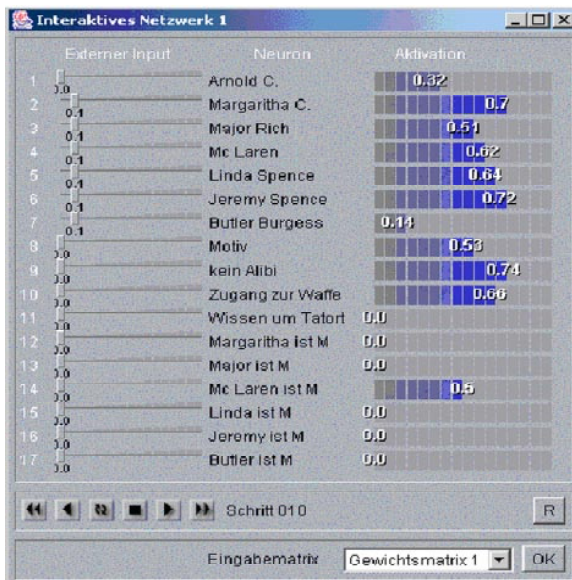
Wir verzichteten bewusst darauf, das SOM bereits während des Seminars einzusetzen, da nach unseren didaktischen Erfahrungen die Logik dieses Netzwerktyps Studierenden nur schwer zu vermitteln ist. Außerdem sollte das Seminar nicht zu sehr durch technische Probleme überfrachtet werden. Deswegen erwähnten wir diese zusätzliche Möglichkeit nur und zeigten interessierten Studenten die Ergebnisse.

4. Experimentelle und didaktische Resultate

(a) Am schlechtesten schnitt die Gruppe ab, die sich mit HERCULE 1, also dem Expertensystem beschäftigt hatte. Die Gruppe von vier Studentinnen arbeitete gemeinsam an den Eingaben und versuchte auch durch gemeinsame Diskussionen den Täter möglichst früher als das Expertensystem zu identifizieren. Leider gelang es dieser Gruppe weder, den Täter durch eigene Schlussfolgerungen vor Bekanntgabe der endgültigen Lösung korrekt und vor allem *begründet* zu identifizieren, noch konnte sie HERCULE 1 alle notwendigen Informationen geben. Deswegen konnte auch das Programm keine definitive Lösung angeben. Vor allem war nicht die Tatsache der frisch gebohrten Löcher eingegeben worden, da die Gruppe dies für nicht relevant hielt. Eine Studentin aus der Gruppe charakterisierte ihren doppelten Misserfolg selbstironisch damit, dass „sie wohl mit typisch weiblicher Intuition vorgegangen wären“. Vorsichtshalber hatten wir für beide Programme korrekte Eingaben vorbereitet, so dass wir in der entsprechenden Sitzung demonstrieren konnten, dass HERCULE 1 sehr wohl in der Lage ist, den Fall korrekt zu lösen. Offenbar fiel es diesen Studentinnen schwer, sich von den eher lässigen Lesegewohnheiten zu

lösen, die bei der Lektüre von Kriminalgeschichten die übliche Einstellung sind, und sich statt dessen auf die logische Struktur des Textes zu konzentrieren.

(b) Deutlich besser waren die Ergebnisse der zweiten Gruppe, die es mit dem interaktiven Netzwerk HERCULE 2 zu tun hatte. Die Teilnehmer aus dieser Gruppe arbeiteten bis auf zwei Studentinnen einzeln und konnten fast alle die Gewichtsmatrix von HERCULE 2 so konstruieren, dass das Programm den Täter (fast) eindeutig identifizieren konnte. Eine typische Lösung von HERCULE 2 sieht folgendermaßen aus (Version von Steffi Cordes und Bianca Kierstein):



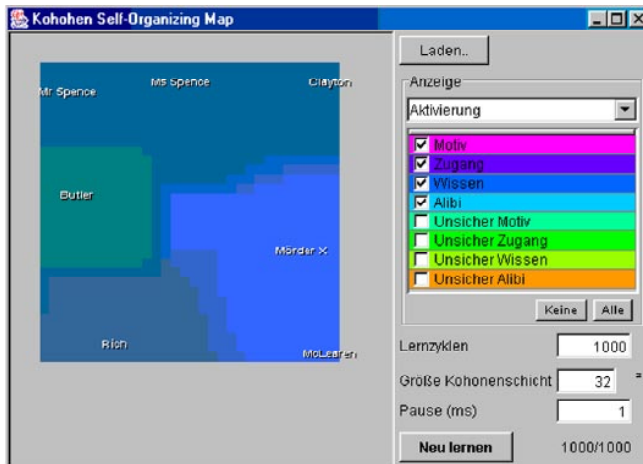
Man sieht, dass es sich um eine Liste von 17 Neuronen handelt, in der die beteiligten Personen gewissermaßen zweimal enthalten sind (bis auf das Opfer Clayton). Die zweite Repräsentation der Personen durch die Neuronen 12-17 „Margarita – der Vorname von Ms Clayton – ist M“ bedeutet, dass sie (potentielle) Mörder sind. Die ausschließliche Aktivierung des Neurons 14 „McLaren ist M“ zeigt, dass das Programm den Mörder eindeutig identifizieren konnte.

Von der Struktur der Geschichte her hätte man annehmen können, dass 10 Neuronen genügt hätten, nämlich die Personen und die Kategorien sowie evtl. noch ein Neuron „Mörder“, also 11 Neuronen. Das wurde auch mehrfach versucht; es zeigte sich jedoch, dass die entsprechende 10 * 10 Gewichtsmatrix zu klein war, um eine eindeutige Lösung zu erhalten. Deswegen verfielen die erfolgreichen Teilnehmer aus dieser Gruppe auf die Idee (bzw. wurden durch uns dazu angeregt), die Matrix u. a. auf die dargestellte Weise zu erweitern. Die Notwendigkeit, bei etwas komplizierteren Aufgaben mit möglichst großen Matrizen zu arbeiten, ist aus Theorie und Praxis neuronaler Netze her wohl bekannt. Generell lässt sich dieser Umstand so charakterisieren, dass neuronale Netze wie alle informationsverarbeitenden Systeme eine Mindestkomplexität haben müssen, um ihre Aufgaben zu lösen. Allerdings hätte es in diesem Fall auch gereicht, mit einer 11 * 11 Matrix zu arbeiten, wobei freilich die Gewichtswerte sich sehr deutlich hätten unterscheiden müssen (s. u.).

Die Teilnehmer(innen) aus dieser Gruppe konnten meistens auch den Mörder durch eigenes Nachdenken identifizieren, wenn auch etwas unsicher. Der Grund dafür, dass sie auch hier erfolgreicher waren als die Studentinnen der ersten Gruppe dürfte darin liegen, dass die zweite Gruppe von uns in die „kategoriale“ Struktur der Geschichte eingewiesen wurde, nämlich um die Zuordnung von Fakten zu den vier Kategorien, wodurch sie praktisch gezwungen waren, bei ihrem eigenen Vorgehen mit und ohne Programm sich ständig an dieser Struktur zu orientieren. Obwohl also die Aufgabenstellung dieser Gruppe schwieriger war als die der ersten Gruppe – die zweite Gruppe musste ja die Fakten sofort in ihrer Bedeutung für die kategoriale Struktur interpretieren –, hatte die zweite Gruppe vermutlich dadurch Erfolg, dass sie – wenn auch von uns angeleitet – von Anfang an strukturorientiert vorging.

(c) Die Kohonen-Karte wurde, wie bemerkt, nicht in dem Seminar eingesetzt, sondern von uns nur der modelltheoretischen Vollständigkeit halber konstruiert. (Die hier verwendete Kohonen-Karte wurde von Rouven Malecki implementiert.) Da bei einer Kohonen-Karte sowohl eine variable Gewichtsmatrix vorhanden sein muss als auch eine vom Benutzer zu konstruierende semantische Matrix, war unsere Aufgabe relativ einfach: Gemäß der „Prototypen-Logik“ von SOM (s. o.) definierten wir die Person „Mörder X“ als Prototyp, um den die anderen Personen zu clustern waren. Je näher eine Person dem Prototyp ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese Person der Täter ist. Gemäß den Informationen der Geschichte sieht dann die semantische Matrix für das SOM HERCULE 3 folgendermaßen aus:

	Motiv	kein Alibi	Zugang Waffe	Wissen Tat
Rich	1	1	1	0
McLaren	1	1	1	1
Mr Spence	0	1	1	0
Ms Spence	0	1	1	0
M. Clayton	0	1	1	0
Butler	0	1	0	0
Mörder X	1	1	1	1



Die darauf basierenden Durchläufe des SOM wurden mit 40 Neuronen durchgeführt (bei SOM kann man unabhängig von dem Problem die Anzahl der Neuronen bzw. die Größe der Gewichtsmatrix unterschiedlich festlegen). Ein typisches Ergebnis sieht dann folgendermaßen aus:

Man sieht, dass auch das SOM McLaren eindeutig als Täter identifiziert hat. Die anderen Personen sind relativ weit von X entfernt, auch wenn z. B. Rich nicht sehr nahe an X gesetzt wird. Allerdings ist Rich in einer räumlichen Zone, die farblich der von X entspricht – diese Version eines SOM clustert nämlich sowohl nach räumlicher Verteilung als auch nach Färbung der Raumsegmente.

(d) Praktisch gesehen ist ein SOM mit einem derart gering dimensionierten Problem eigentlich unterfordert. Wenn eine semantische Matrix der obigen Art vom Benutzer erst einmal konstruiert ist, braucht man auch eigentlich kein SOM mehr, da man aus den Vektoren sehr schnell selbst bestimmen kann, dass nur McLaren als X infrage kommt. Wünschenswert wäre es von daher, ein SOM-System zu haben, in das wie beim Expertensystem nur die Fakten eingegeben werden müssen, ohne diese wie beim IN und beim SOM schon selbst zu deuten, d. h. auf die Fallkategorien zu beziehen. M. a. W., gesucht ist ein zusätzliches Programm, das die semantische Matrix für das SOM automatisch generiert. Natürlich darf dies nicht durch explizite Regeln wie bei HERCULE 1 geschehen, da es sonst nur eine Variation des regelbasierten Systems wäre.

Wir lösten dies Problem, indem wir einen heteroassoziativen Speicher (HS) vor das SOM koppelten. Heteroassoziative Speicher sind so genannte feed forward Netze, die nach einem Trainingsprozess gelernten Muster auch bei fehlerhafter Eingabe wieder erkennen können und sie einem anderen Muster zuordnen (deswegen „hetero“). Der Trainingsprozess als überwachtes Lernen geschieht dadurch, dass man das Eingabemuster X und das Ausgabemuster Y als Vektoren mit numerischen Komponenten codiert und dann ein „Vektorprodukt“ $X * Y$ berechnen lässt, dessen Ergebnis die zu dem Musterpaar gehörige Gewichtsmatrix ist. Es handelt sich also hier weder um das skalare Vektorprodukt, dessen Ergebnis ein Skalar ist, noch um die Vektormultiplikation in einer Vektoralgebra, deren Ergebnis ein Vektor ist. (Technische Details können in jeder Einführung zu neuronalen Netzen nachgelesen werden.) Gibt man nach diesem Trainingsprozess X – ggf. auch fehlerhaft – ein, so generiert das Netzwerk Y. Der HS wurde implementiert von Marco Schütz, Christoph Carls und Martin Hoffmann.

Unser HS wurde nun so trainiert, dass wir das Netz die Paare (Liebe zu M. Clayton, Motiv), (Tatzeit Haus, Rich kein Alibi), (Freund von Spences, Zugang zur Waffe) und (Kontakt zu Clayton, Wissen um Tatzeit) lernen ließen. Wenn nun ein Benutzer die Information eingibt, „McLaren, Liebe zu Ms Clayton“, dann ordnet der HS dem semantischen Vektor von McLaren im SOM eine 1 an der Stelle „Motiv“ zu. Wird die Information „Butler, keine Liebe zu M. Clayton“ eingegeben, dann wird dem semantischen Vektor des Butlers an der Motiv-Stelle eine 0 zugeordnet. Der HS kann also in einfacher Weise generalisieren, da er *ohne dies explizit gelernt zu haben* „nicht Liebe“ eine 0 zuordnet.

Da der HS nach diesen Prinzipien ohne Probleme die obige semantische Matrix generieren kann, sind die anschließenden Simulationen durch das SOM natürlich identisch mit der oben dargestellten. Wir haben damit ein zweites System, in das nur die Informationen eingegeben werden müssen und das anschließend den Mörder korrekt identifizieren kann.

(e) Schließlich ist es auch möglich, durch Koppelung des heteroassoziativen Speichers mit dem IN dieses ebenfalls auf entsprechende Weise zu erweitern. M. a. W., man kann durch einen HS die Gewichtsmatrix eines IN generieren lassen, so dass auch das IN nur mit ungedeuteten In-

formationen auskommt. Dies geschieht so, dass der HS wie in (d) trainiert wird, allerdings mit der Maßgabe, dass der Information „Liebe“ wieder eine 1 zugeordnet wird, der Information „nicht Liebe“ dagegen eine -1 und entsprechend bei den anderen Informationen (eine bipolare Codierung). Alles andere ist identisch mit der Generierung der semantischen Matrix für das SOM. Nach der entsprechenden Trainingsphase legen wir fest, dass das IN aus 11 Neuronen bestehen sollte, nämlich wieder die sechs Verdächtigen, Mörder X sowie die vier Kategorien. Die entsprechende 11×11 Matrix enthält dann eine 1, wenn eine Kategorie für eine Person in Frage kommt und sonst eine -1. Gewichtswerte, die z. B. Beziehungen zwischen den Personen entsprechen und für die es weder positive noch negative Informationen gibt, erhalten den Wert 0. Die entsprechende Gewichtsmatrix sieht dann so aus:

Eine Lösung des Mordfalls durch das erweiterte IN geschieht jetzt durch externe Aktivierung des Neurons Mörder X. Das Ergebnis ist, dass durch die Generierung einer ternär (1, 0, -1) codierten Gewichtsmatrix man nicht nur mit 11 Neuronen auskommt, sondern dass der Mörder sogar noch eindeutiger als im obigen Beispiel (b) identifiziert wurde. Damit kann auch das IN wie HERCULE 1 nur durch Informationseingabe benutzt werden.

5. Konsequenzen

Natürlich wirkt die Anwendung dieser verschiedenen und z. T. gekoppelten KI-Programme auf einen eigentlich recht simplen fiktiven Mordfall etwas wie das berühmte Schießen auf Spatzen mit Kanonen. Wir hatten auch nicht primär die Absicht zu zeigen, dass mit derartigen Programmen Fälle wie dieser lösbar sind. Aus der erwähnten Geschichte von Expertensystemen ist dies hinlänglich bekannt. Deutlich gemacht werden an diesem Exempel einer „KI-Kriminalistik“ sollten vielmehr die folgenden Aspekte, die auf einige sehr grundlegende Probleme und deren mögliche Lösungen verweisen; für eine derartige Verdeutlichung eignet sich ein inhaltlich nicht sehr kompliziertes Problem besonders gut.

(a) Zum einen sind KI-Programme dieser Art ein didaktisch hervorragend geeignetes Medium, um Studierende sehr unterschiedlicher Studiengänge in KI-Modellierungen einzuführen. Natürlich brauchen Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften nicht alle technischen Details der hier dargestellten Programme zu kennen, und sie brauchen auch nicht selbst programmieren zu können. Sie können jedoch an derartigen Programmen nicht nur die prinzipielle Funktionsweise von KI-Modellen lernen, sondern auch (was eigentlich noch wichtiger ist) lernen, bestimmte Texte formal zu rekonstruieren und ihre spezifische Logik zu verstehen. Das war insbesondere bei der zweiten Gruppe, die mit einem IN arbeitete, sehr deutlich. Damit ergibt sich die Möglichkeit, Textanalyse auf eine formale Weise anzugehen, die die klassischen Verfahren nicht obsolet macht, sondern ergänzt. Dass dies möglich und für die Studierenden sehr fruchtbar ist, haben wir mit einem speziell für die formale Analyse sozialwissenschaftlicher theoretischer Texte konstruierten Expertensystem zeigen können (vgl. Klüver u. a. 2001).

Jedoch auch in Informatikstudiengängen, in denen wir ebenfalls lehren, können derartige Programme sehr sinnvolle didaktische Möglichkeiten bieten. Die Einführung in KI-Methoden wird nicht immer vermittelt, findet jedoch bei vielen Studierenden großes Interesse. Selbst zu einfachen Kriminalgeschichten verschiedene Programme des hier geschilderten Typs zu konstruieren ist ein didaktisches Vorgehen, das sich nach unseren Erfahrungen sehr lohnen kann. Auf die engagierte Motivation der Studierenden kann man sich praktisch immer verlassen.

Gerade für diese Studierenden ist jedoch ein weiterer bildungsökonomischer Aspekt äußerst

wichtig. Informatikabsolventen sehen sich in wachsendem Maße dem Problem konfrontiert, dass immer mehr Softwarefirmen dazu übergehen, Teile ihrer Entwicklungsarbeit in kostengünstigen Länder wie vor allem Indien durchführen zu lassen; z. B. geht die Softwarefirma SAP davon aus, dass bis zu 25 % ihrer Entwicklungsarbeit in den nächsten Jahren nach Indien verlagert werden wird (Der Spiegel Nr. 48, 2003). Für deutsche Informatikabsolventen bedeutet dies, dass sie zusätzliche Qualifikationen neben den Basisqualifikationen erwerben müssen, um konkurrenzfähig zu bleiben. Hierzu gehört vor allem die Fähigkeit, formale Modelle für die Bearbeitung äußerst unterschiedlicher Probleme entwickeln zu können, die anschließend in Computerprogramme umgesetzt werden. Für das Training derartiger Fähigkeiten sind so scheinbar abseitige Themen wie die hier dargestellten hervorragend geeignet; Aufgaben wie die Entwicklung von Programmen, die literarische Kriminalfälle lösen können, zwingen die Studierenden, sich einer allgemeinen Logik der Konstruktion formaler Modelle bewusst zu werden.

(b) Methodologisch gesehen bedeutet der Einsatz verschiedener Programme für das gleiche Problem die Möglichkeit, gewissermaßen die „Robustheit“ dieser Programmtypen zu testen. Damit ist gemeint, dass sichergestellt werden muss, dass derartige Programme keine Artefakte produzieren, sondern im methodologischen Sinne valide sind. Die Algorithmen unserer verschiedenen Programme sind offenbar z. T. extrem unterschiedlich; dennoch gelang es allen Programmen, die gestellte Aufgabe gleichartig zu lösen. Da es die richtige Lösung war, können wir uns offenbar auf die Validität der Programme verlassen.

Wir haben das Prinzip der methodischen Überprüfung verschiedener Programme bereits in einem gänzlich anderen Kontext verwendet, nämlich bei der Simulation bestimmter gruppenspezifischer Prozesse (Klüver und Stoica 2003). Ein Zellularautomat, eine Kohonen-Karte und ein genetischer Algorithmus sollten jeweils gleiche Differenzierungsprozesse von sozialen Gruppen simulieren; ihre Ergebnisse wurden z. T. auch empirisch anhand realer Gruppen überprüft. Die Tatsache, dass die verschiedenen Programme immer das im wesentlichen gleiche Ergebnis generierten und dass dies auch zum großen Teil mit den realen Prozessen übereinstimmte, ist ein deutliches Indiz dafür, dass derartige Programme tatsächlich „robust“ sind.

(c) Unter kognitionswissenschaftlichen Aspekten schließlich zeigen diese Programme, dass offensichtlich sehr unterschiedliche Arten von KI-Modellen auf einen zweiten Blick gar nicht so verschieden sind. Dies kann man sehr gut an einem Vergleich des Expertensystems mit dem erweiterten interaktiven Netz erkennen. Die Gewichtsmatrix des IN wird auf die oben beschriebene Weise durch den heteroassoziativen Speicher generiert, und zwar auf der Basis von dessen vorhergegangenem Training. Das Ergebnis ist dann eine Matrix, in der z. B. McLaren durch eine 1 ein Motiv zugesprochen wird – nach der eingegebenen Information „Liebe“ natürlich. Logisch gesehen bedeutet dies, dass das Gesamtsystem nach dem Training des HS *über das Äquivalent der Regel im Expertensystem* verfügte „wenn Liebe, dann Motiv“. Entsprechend konnte es anschließend mit der Information genauso umgehen wie das Expertensystem HERCULE 1.

Praktisch heißt das, dass das Gesamtsystem HS/IN damit das Expertensystem generieren kann, wenn die trainierten Zuordnungen in entsprechende IF-THEN Regeln übersetzt werden. Der häufig immer noch beschworene Gegensatz zwischen symbolischer KI – regelbasierte Systeme – und konnektionistischer KI – neuronale – Netze erweist sich damit in gewisser Weise als überflüssig: Es ist eine praktische Frage *und keine grundsätzliche*, ob für bestimmte Zwecke ein Expertensystem wie HERCULE 1 mit expliziten Regeln konstruiert wird oder ob man es vorzieht, durch Training bestimmter Netzwerke wie den HS die Zuordnungen an Beispielen lernen zu lassen

und dann durch Übertragung auf ein IN oder eine Kohonen-Karte das Problem mit Hilfe der eingegebenen Informationen lösen zu lassen. Dies ist das Thema der gegenwärtigen zahlreichen Versuche, durch neuronale Netz „rule extractions“ für Expertensysteme durchführen zu lassen; an unserem kleinen Beispiel lässt sich sehr gut zeigen, wie dies im Prinzip funktionieren kann.

Vermutlich ist dies auch der Weg, auf dem Menschen lernen, Probleme wie dies hier zu lösen. Entweder erhalten sie explizite Regelvorgaben, wie die zweite Studentengruppe in unserer Geschichte, oder sie müssen selbst Regeln entwickeln, nämlich anhand von Beispielen. Dies ist, nebenbei bemerkt, die Bedeutung des Prinzips des exemplarischen Lernens. Didaktisch ist längst bekannt, dass der zweite Weg eigentlich der günstigere für das Lernen ist, weil die Lernenden dadurch gezwungen sind, sich der Logik des jeweiligen Problembereichs selbst bewusst zu werden. Von daher zeigt unser Beispiel, dass KI-Modelle sehr realitätsadäquat sein können, wenn es um die Modellierung menschlicher Lern- und Problemlösungsprozesse geht. Dass diese Programme auch sehr leistungsfähig sind, ist ohnehin bekannt und die verschiedenen HERCULE-Typen haben es noch einmal bestätigt.

Selbstverständlich wollen wir mit diesem Beispiel neuartiger Verwendungen von Computerprogrammen in der Lehre nicht andere Möglichkeiten als irrelevant abtun. Dies wäre extrem ungerecht bei den vielen auch praktisch sehr nützlichen Arten, neue Medien in den Lehr- und Lernalltag einzubeziehen. Hier sollte es darum gehen, zu zeigen, dass man neue Medien auch ganz anders einsetzen kann, als es üblicherweise geschieht. Wenn die hier demonstrierte Kombination von Künstlicher Intelligenz und textwissenschaftlicher Hermeneutik andere Kolleginnen und Kollegen motivieren sollte, es auch einmal damit zu versuchen, dann sind wir gerne behilflich.

Literatur

- Favre-Bulle, B. 2001: Information und Zusammenhang. Wien – New York: Springer
- Klüver, J., Stoica, C. und Schmidt, J. 2001: Soziologische Theorien, akademische Lehre und der Computer – ein Erfahrungsbericht. *Soziologie* 2/2001
- Klüver, J. und Stoica, C. 2003: Simulations of Group Dynamics with different Models. *Journal of Artificial Societies and Social Simulation* 6, 4
- Lakoff, G. 1987: *Women, fire and Dangerous Things. What Categories reveal about the Mind*. London – Chicago: The University of Chacago Press
- Reichertz, J., 1994: Polizeiliche Expertensysteme: Illusion oder Verheißung? In: Hitzler, R., Honer, A. und Maeder, C. (Hrsg.): *Expertenwissen*. Opladen: Leske+Buderich
- Ritter, H. und Kohonen, T. 1989: Self-organizing semantic maps. *Biological Cybernetics* 61
- Stoica, C. 2000: Die Vernetzung sozialer Einheiten. Hybride interaktive neuronale Netze in den Kommunikations- und Sozialwissenschaften. Wiesbaden: DUV
- Time Life 1987: Die Hilfe eines elektronischen Experten. In: Time Life Redaktion: *Computer Verstehen*. Amsterdam: Time Life

Faszination Sprache

Lehren & Lernen •
interkulturell

***Dein Deutsch* –
Äußere (ökologische) Determinanten
von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache**

Franciszek Gruzca (Warschau, Polen)

1.

Die Geschichte des Lehrwerks *Dein Deutsch* ist aufs Engste mit bestimmten Folgen der politischen Wende verbunden, die in Polen im März 1989 durch den *Runden Tisch*, genauer: durch die an ihm erzielten Ergebnisse der historischen Verhandlungen zwischen Vertretern des damals in Polen herrschenden Regimes und der Solidarność unter Führung von Lech Wałęsa, eingeleitet wurde. Das Entstehen des Lehrwerkes ist erst nach den infolge des *Runden Tisches* in Polen eingetretenen politischen Veränderungen sinnvoll und möglich geworden.

Die Wende hat u. a. den polnischen Fremdsprachenmarkt uneingeschränkt für westeuropäische Sprachen, darunter auch für die deutsche Sprache, geöffnet und das Interesse am Erlernen dieser Sprachen in den polnischen Schulen und damit auch die Nachfrage nach entsprechenden Lehrwerken rapide steigen lassen. Ferner: Bald nach der Wende wurden die für die Zulassung von Lehrwerken geltenden Regeln liberalisiert und ihre Wahl dezentralisiert. Gab es bis zur Wende nur ein einziges Lehrwerk, das in den polnischen Schulen für den Deutschunterricht verwendet werden durfte, so konnten nun auch in Polen Lehrwerke konzipiert, entwickelt und in den Schulen eingesetzt werden, die in keiner Weise politisch vorbestimmt wurden, sondern sich ausschließlich an sachbezogenen Kriterien und/oder Meinungen der Autoren sowie Wünschen der Schule und ihrer Umwelt orientierten. Und nicht zuletzt wurde infolge der Wende die politische Situation in Polen so verändert, dass es nun möglich wurde, ein Lehrwerk für den Deutschunterricht an polnischen Schulen mit einem polnisch-deutschen Team unter Beteiligung nicht zuletzt auch „westdeutscher“ Mitarbeiter zu erarbeiten. Früher wäre dies nicht einmal denkbar gewesen. Jedenfalls hätte ein solches Lehrwerk vor der Wende in den polnischen Schulen nicht benutzt werden können.

Allerdings brachten die Veränderungen, die der *Runde Tisch* hervorrief, nicht überall und auch nicht allen Betroffenen nur Vorteile, sondern bereiteten dem einen oder anderen Bereich der polnischen Gesellschaft mitunter ernsthafte Schwierigkeiten. Die polnische Schule gehörte zweifelsohne zu jenen, die grundsätzlich profitierten, konnte sie doch nun die ideologische Zwangsjacke, die ihr Sozialismus und Kommunismus einst überzogen, endlich abstreifen. Ihr fremdsprachlicher Sektor wurde nun vom obligatorischen Russischunterricht befreit und konnte sein Angebot an westeuropäischen Sprachen auch auf die Grundschule, wo zur Zeit des real existierenden Sozialismus nur Russisch erlaubt war, ausdehnen. Gleichzeitig stellte aber dieser Befreiungsschlag die polnischen Schulen vor neue Probleme: Anfangs fehlte es nämlich sowohl an entsprechend ausgebildeten Lehrern als auch an geeigneten Lehrwerken, um einen qualifizierten Unterricht in westeuropäischen Fremdsprachen, darunter auch dem Deutschen, zu gewährleisten.

Der fremdsprachliche Sektor an polnischen Schulen brauchte aber nicht nur deswegen schnellstens Beistand. Einmal mehr wurde „befunden“, dass es einzig und allein die Fremdsprachenlehrer zu verantworten haben, dass die Absolventen polnischer Schulen über nur kümmerliche Kenntnisse in den Sprachen verfügen, die in den Schulen unterrichtet werden. Im Zuge einer Totalkritik an der Zeit vor 1989 fingen kurz nach der Wende „heimische Grundsatzreformer“ mit Unterstützung „westlicher Bildungsmissionare“ plötzlich an, sowohl die Ausbildung der Lehrer als auch die Qualität ihrer Arbeit „aus der Vorzeit“ in Frage zu stellen, womit sie natürlich zugleich auch die „frühere“ Arbeit der polnischen akademischen Welt, darunter der polnischen Hochschulgermanistik, in Frage gestellt haben. Und damit waren wir, die Akademiker, in zweifacher Hinsicht gefordert. Unsere Aufgabe war es, uns möglichst bald und gründlich mit der Vorgeschiede sowie mit den Konsequenzen der Einbettung der Schule in die „neue“ Welt auseinander zu setzen¹ und vor allem der Frage nachzugehen, wie dem fremdsprachlichen Sektor geholfen und wie dessen Zukunft gesichert werden kann.

Mir war von Anfang an klar, dass der erwähnte rapide Anstieg des Interesses am Erlernen des Deutschen, der nach 1989 eintrat, nicht „ewig“ andauern wird und man sich deshalb frühzeitig Gedanken darüber machen sollte, was zu unternehmen und was zu lassen ist, damit das Fach Deutsch auf der Beliebtheitsskala polnischer Schüler möglichst lange möglichst weit oben rangiert. Die Lösung lag auf der Hand: Es galt u. a. dringend dafür zu sorgen, dass polnische Schulen möglichst bald möglichst gut ausgebildete Lehrer anstellen und auf hochwertige Lehrwerke (Lehrmaterialien) zugreifen können und dass sowohl bei der Ausbildung der Lehrer als auch bei der Erstellung der Lehrwerke die speziellen Bedürfnisse und die besondere Situation polnischer Lehrer und Lerner möglichst systematisch beachtet werden, denn langfristig gesehen würden weder „importierte“ Deutschlehrer noch importierte Lehrwerke in der Lage sein, das Interesse an der deutschen Sprache in polnischen Schulen hoch zu halten.²

Mir fiel es nicht schwer, diese Aufgaben aufzugreifen, vertrat ich doch schon früher die Meinung, dass sich die polnische Hochschulgermanistik schon aus ureigenem Interesse heraus sowohl um die praktische Gestaltung als auch die Ausstattung des Deutschunterrichts an polnischen Schulen zu kümmern sowie dem Fach Deutsch zu möglichst hoher und vor allem dauerhafter Attraktivität zu verhelfen hat, denn in dem Augenblick, wo die polnischen Schüler aufhören, Deutsch lernen zu wollen, wird die polnische Germanistik ihre wichtigste Daseinsberechtigung verlieren und mit der Zeit zu einem weiteren Orchideenfach verkümmern, d. h. einem Schicksal entgegensteuern, das derzeit der polnischen Romanistik trotz all der guten und langen „französischen Tradition“ in Polen widerfährt.

Aus dieser Überzeugung heraus habe ich mich bereits lange vor der Wende in mehreren Publikationen recht eingehend u. a. mit Fragen der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern auseinander gesetzt, sodass ich mir eine ausführliche Stellungnahme zu diesem Thema an dieser Stelle sparen kann.³ Nachzutragen wäre hier lediglich der Hinweis darauf, dass ich auch auf der Ebene

¹ Mehr dazu in F. Gruzca, *Über die Lage und die Perspektiven der polnischen Germanistik an der Schwelle des neuen Jahrtausends*, in: *Kwartalniku Neofilologicznym* XLIX, 1/2002, 3-24; ders. *Germanistik – polnische Germanistik – europäische Integration*, in: F. Gruzca, (Hrsg.), *Polnisch-deutsche und gesamteuropäische Integration in Forschung, Lehre und Öffentlichkeitsarbeit der (polnischen) Germanistik*. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten: Szczecin/Stettin, 2-4 Mai 2003, Warszawa 2003, 23-57.

² Grundsätzlich trifft dies auch auf den Englischunterricht zu. Dass man in seinem Fall zurzeit an derartige „Feinheiten“ nicht denken muss, ergibt sich aus dem derzeitigen Status des Englischen als Weltsprache.

der praktischen Umsetzung verschiedener theoretischer Ansätze im Bereich der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in der Vergangenheit schon mehrere Versuche unternommen und durchgeführt habe.⁴

Auch über Lehrwerke (Materialien) für den Fremdsprachenunterricht, insbesondere für den Deutschunterricht an polnischen Schulen habe ich bei verschiedenen Anlässen schon lange vor der Wende nachgedacht. Einige von den dabei erzielten Ergebnissen habe ich auch schon vor der Wende veröffentlicht.⁵ Bereits Mitte der Siebzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts habe ich auch schon mitgeholfen, ein Konzept zu entwickeln, auf dessen Grundlage ein Lehrbuch für den Unterricht von *American English* an polnischen Universitäten sowie in Kursen für Erwachsene entstanden ist.⁶ Etwas früher habe ich dazu beigetragen, dass ein Konzept für ein alternatives – wie man es damals nannte – Lehrbuch für den Deutschunterricht an polnischen Lyzeen (Oberschulen) erarbeitet und praktisch umgesetzt werden konnte.⁷

Dennoch muss ich gestehen, dass Lehrwerke früher nicht gerade zu den Hauptthemen meiner wissenschaftlichen Tätigkeit zählten: Wenn ich mich ab und zu mit ihnen auch schon vor der Wende beschäftigte, dann geschah dies grundsätzlich nur auf der Ebene theoretischer Überlegungen. Auch nach der Wende habe ich zunächst nur (wenn auch recht intensiv) darüber nachgedacht, wie die dringend zu entwickelnden Lehrbücher speziell für den Deutschunterricht an polnischen Schulen auszusehen haben, welche Kriterien und/oder Faktoren dabei zu berücksichtigen sind. Ich konnte mir sehr gut vorstellen, an der Entwicklung eines theoretischen Konzepts für ein derartiges konkretes Lehrbuch aktiv mitzuwirken, doch hielt ich es zunächst für ausgeschlossen, auch in die praktische Erarbeitung eines solchen Lehrbuches einzusteigen.

Dass es schließlich dann doch so gekommen ist, dass ich mich recht bald nach der Wende auch – und das mit wahrer Hingabe – der praktischen Entwicklung von Lehrbüchern für den Deutschunterricht an polnischen Schulen zuwandte, verdanke ich meinem langjährigen Freund und Kollegen Karl-Dieter Bunting, dem ich nicht zuletzt gerade deshalb diesen Aufsatz widme. Er war es nämlich, der es verstand, mich umzustimmen und meine anfängliche Abneigung gegenüber der praktischen Entwicklung eines Lehrbuchs ins Gegenteil zu kehren. Dafür schulde ich ihm Dank und Anerkennung, denn während der einschlägigen praktischen Arbeit an Lehrbüchern habe ich auch so manche wesentlichen theoretischen Einsichten gewonnen, in deren Besitz ich ansonsten, d. h. durch konzeptuelle Arbeit allein, nie und nimmer gekommen wäre.

³ Am ausführlichsten habe ich mich in F. Gruzca, *Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, in: F. Gruzca, H.-J. Krumm, B. Gruzca, (Hrsg.), *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, Warszawa 1993, 7-96 mit diesem Thema auseinander gesetzt.

⁴ Schon Mitte der Siebzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts habe ich am Institut für Angewandte Linguistik der Universität Warschau ein Fernstudium mit dem Ziel der Fortbildung von Fremdsprachenlehrern organisiert, das bis zu meinem Ausscheiden aus dem Institut, d. h. bis Mitte der Neunzigerjahre, funktionierte. Vergleiche dazu F. Gruzca, *Origins and Development of Applied Linguistics in Poland*, in: K. Koerner und A. Szwedek, (Hrsg.), *Towards a History of Linguistics in Poland. From the Early Beginnings to the End of the 20th Century*, John Benjamins: Amsterdam 2001, 53-99.

⁵ Vgl. beispielsweise F. Gruzca, *W sprawie pojęcia środków i materiałów glottodydaktycznych*, in: F. Gruzca, (Hrsg.), *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych*, Warszawa 1988, 9-25.

⁶ Vgl. *American English for Poles*, 1. und 2. Teil, Warszawa 1984 und 1993.

⁷ Vgl. B. Gruzca, H. Hajduk, R.M. Tertil, (Hrsg.), *Der erste Schritt*, Warszawa 1976; dies., *Unser Alltag*, Warszawa 1976; dies., *Es gibt immer Probleme*, Warszawa 1979; dies., *Wir und der Alltag*, Warszawa 1980.

Heute weiß ich sehr wohl, dass auf der theoretischen Ebene an Lehrbuchautoren sehr oft Forderungen gestellt werden, die sich auf der praktischen Ebene nicht so ohne weiteres – ja manchmal überhaupt nicht – umsetzen lassen, dass theoretische Ansätze, so fundiert sie auch immer sein mögen, in der Praxis auf unüberwindliche Grenzen stoßen und daran scheitern können. Durch diese Erfahrung bin ich zu der Überzeugung gelangt, dass solche Fächer wie Angewandte Linguistik, Angewandte Glottodidaktik und/oder Sprachlehr- und -lernforschung nicht bloß auf Forschung und Lehre beschränkt bleiben dürfen, sondern ebenso wie etwa verschiedene Bereiche der Medizin grundsätzlich dazu zu verpflichten sind, ihr Wissen und Können praktisch unter Beweis zu stellen.

2.

Gleich nach der Wende griffen die polnischen Schulen und Lehrer auf importierte – globale oder regionale – Lehrbücher für den Unterricht in den westeuropäischen Sprachen zurück, obwohl wissenschaftliche Befunde schon zu jener Zeit keinen Raum für Zweifel daran ließen, dass dies keine optimale Lösung ist, dass die Effizienz des schulischen (formalen) Fremdsprachenunterrichts in hohem Maße davon abhängt, ob und inwieweit die Lehrwerke, die im Unterricht eingesetzt werden und mit denen Lehrer und Schüler gemeinsam arbeiten, ganz bestimmte Voraussetzungen erfüllen; und dabei vor allem, ob und inwiefern sie (a) die primäre sprachlich-kulturelle Ausstattung sowohl der einen als auch der anderen, d. h. sowohl der Lehrer als auch der Schüler berücksichtigen, ob und inwieweit sie (b) die heimische Bildungstradition, in unserem Falle die polnische glottodidaktische Tradition, achten und respektieren, ob und inwieweit sie (c) dem gesellschaftlichen und materiellen Rahmen, in den Lehrer und Schüler eingebettet sind, Rechnung tragen und schließlich (d) ob und inwieweit sie an die in den aktuellen schulischen Lehrplänen für den fremdsprachlichen Unterricht, in unserem Falle für den Deutschunterricht, vorgesehene Stundenzahl angepasst sind.

Es steht außer Frage, dass die importierten Lehrbücher nicht einmal annähernd imstande waren, den speziellen Bedingungen der polnischen Schule gerecht zu werden, hat man doch bei ihrer theoretischen Konzeption und praktischen Erstellung weder die Bedürfnisse noch die Möglichkeiten der polnischen Schule (der polnischen Schüler und Lehrer) als Gradmesser genommen, sondern den Maßstab aller Schulen (und damit aller Schüler und Lehrer) weltweit zugleich oder bestenfalls den einer bestimmten Region angelegt, wobei auch die letzteren sich grundsätzlich auf ganz Europa erstrecken und damit kontinentale, bisweilen sogar globale Ausmaße annehmen. Mit einem Wort: Diese Lehrbücher nehmen nur allgemeine Parameter der Angehörigen ihrer jeweiligen Zielgruppe in Augenschein und vernachlässigen prinzipiell alle spezifischen, ethnisch relevanten Parameter, die in der jeweiligen Region bzw. auf dem jeweiligen Kontinent, den man mit dem Lehrbuch „versorgen“ will, in Erscheinung treten.

Dies bedeutet aber keineswegs, dass man über diese Lehrbücher den Stab brechen und sie grundsätzlich negativ beurteilen sollte. Es geht lediglich darum, sie aus zweierlei Perspektive unterschiedlich zu bewerten – nämlich aus der Sicht einmal der Autoren (oder Herausgeber), die mit ihnen ganz bestimmte Ziele und Absichten verfolgen, und einmal dieser oder jener „nationalen“ (in unserem Falle der polnischen) Schule mit ihren ganz speziellen Bedürfnissen und Möglichkeiten. Und genau hier liegt der Hund begraben: Auf der einen Seite kann man den Autoren wohl kaum einen Strick daraus drehen, dass sie in ihren Lehrbüchern die speziellen Bedürfnisse und Möglichkeiten der polnischen Schule außer Acht lassen, auf der anderen Seite lässt sich aber

gerade daraus vom Standpunkt der Interessen der Schule aus betrachtet ein ernstes glottodidaktisches Defizit ableiten.

Es mag wohl sein, dass es Länder gibt, deren schulische Welt viel zu klein und die Nachfrage binnen dieser Welt nach Deutschunterricht viel zu gering ist, als dass es sich lohnen würde, spezielle Lehrwerke für sie zu entwickeln, aber Polen gehört gewiss nicht dazu. Im Gegenteil: Die Welt der polnischen Schule ist so umfangreich und die Nachfrage binnen dieser Welt nach Deutschunterricht ist seit 1989 so stark gestiegen, dass es sich lohnt, ja mehr noch, dass es – will man dieser Nachfrage fach- und sachgemäß Rechnung tragen – absolut notwendig ist, Maßnahmen zu ergreifen, die darauf abzielen, nicht nur die allgemeinen, sondern auch und gerade die spezifischen Bedürfnisse und Möglichkeiten dieser Welt zu befriedigen. Immerhin lernen an polnischen Schulen gegenwärtig insgesamt etwa 2 Millionen Schüler Deutsch.

Es ist richtig, dass man weder die polnischen Schulen, die gleich nach der Wende verstärkt auf importierte Lehrbücher zurückgriffen, noch die Entscheidungsträger im Kultusministerium, die diese Lehrbücher für den Unterricht freigaben, für ihr damaliges Verhalten rügen kann, denn ihnen blieb im Grunde genommen gar nichts anderes übrig, da zu jener Zeit speziell auf die neuen Bedürfnisse und Möglichkeiten der polnischen Schule zugeschnittene Lehrbücher noch gar nicht existierten. Diese Sachlage änderte sich aber schlagartig in dem Augenblick, als Lehrbücher erarbeitet und zugänglich wurden, die den besonderen Erfordernissen der polnischen Schule Rechnung trugen. Nun ließ es sich nicht mehr unter Verweis auf die Marktlage rechtfertigen, wenn sich Schulen, Lehrer und bildungspolitisch Verantwortliche bei Beurteilung und Auswahl von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht über die oben erwähnten Kriterien hinwegsetzten und es dabei vor allem versäumten, der Frage nachzugehen, ob und inwieweit in ihnen die spezifischen sprachlich-kulturellen Bedingungen, denen die polnischen Schüler ausgesetzt sind, systematisch Berücksichtigung finden. Herausreden konnten sich nun nicht einmal diejenigen, die sich aus mangelndem Wissen um die glottodidaktische Wichtigkeit der angesprochenen Kriterien weiterhin für Importware entschieden, denn bekanntlich soll man von den Dingen, von denen man keine Ahnung hat, überhaupt die Finger lassen!

Die Gründe dafür, weshalb es unmöglich ist, ein Lehrwerk für den Unterricht in einer Fremdsprache zu schaffen, das gleich gut für alle Lerner wäre, unabhängig davon, in welchem Land sie leben, unter welchen Bedingungen sie zu lernen haben usw., und warum man sich bemühen sollte, Lehrwerke speziell für den Deutschunterricht an polnischen Schulen zu konzipieren und praktisch umzusetzen, liegen zum einen darin, dass die Ausführung eines jeden schulischen Sprachunterrichts von verschiedenen Faktoren der schulischen Welt, binnen der er realisiert wird, und die gesamte Welt der Schule ihrerseits wiederum, vor allem aber ihre Subjekte – ihre Lehr- und/oder Lernaktivitäten – von der jeweiligen außerschulischen (Um)Welt abhängt, zum anderen darin, dass die jeweils zu erlernende Fremdsprache bekanntlich vor dem Hintergrund der schon zuvor erworbenen Muttersprache gelernt wird, was sich auf den Erwerbsprozess der Fremdsprache sowohl negativ als auch positiv auswirken kann.

Doch obwohl es sich dabei eigentlich um offensichtliche und auf der Ebene der Wissenschaft wohl bekannte Tatsachen handelt, werden sie in der Praxis sehr oft ignoriert oder bagatellisiert. Entweder werden sie in den Konzeptionen von Lehrwerken einfach „verschwiegen“, oder es wird behauptet, sie stünden hintan und müssten dem Kriterium der Authentizität von Kommunikationsakten und dabei vor allem von Texten weichen. Während sich die Autoren der ersten Art von Konzepten den Vorwurf der Ignoranz gefallen lassen müssen und sich damit eigentlich

selbst disqualifizieren, fehlt es den Verfechtern des zweiten Standpunkts ganz offensichtlich an der notwendigen Einsicht, dass es sich in beiden Fällen um verschiedene, aber gleichwertige Eigenschaften von Lehrwerken handelt, die sich keineswegs gegenseitig ausschließen, sondern im Gegenteil einander ergänzen.

Da ich selbst dezidiert die Meinung vertrete, dass es sich in beiden Fällen um Faktoren handelt, deren glottodidaktische Implikationen sowohl bei der Erstellung von entsprechenden Konzepten für fremdsprachliche Lehrwerke als auch bei ihrer praktischen Umsetzung unbedingt zu beachten sind, werde ich im Folgenden kurz auf sie eingehen. Doch bevor ich dies tue, will ich das Lehrwerk *Dein Deutsch* in groben Umrissen vorstellen, indem ich in einigen wenigen Sätzen die Ergebnisse der bisher im Rahmen dieses Projekts geleisteten Arbeit zusammenfasse und einen kurzen Überblick über den gegenwärtigen Stand der Dinge vermittele.

3.

Das Lehrwerk *Dein Deutsch* wird von Anfang an von einem Team erstellt und weiterentwickelt, dem gezielt sowohl polnische als auch deutsche Muttersprachler und Fachleute angehören, die zusätzlich jeweils über besondere Kenntnisse (beispielsweise auf dem Gebiet der kontrastiven Phonetik oder Grammatik, der Glottodidaktik, der Landeskunde etc.) verfügen und/oder bestimmte Fähigkeiten bzw. Erfahrungen (etwa auf dem Gebiet der Herstellung von Texten, Dialogen oder Übungen) mitbringen. Die Tatsache, dass das Lehrwerk von einem derart zusammengesetzten Team entwickelt wird, bildet eine seiner wesentlichen „genetischen Eigenschaften“.

Das Lehrwerk ist von vornherein so konzipiert, dass es den spezifischen Erfordernissen des Deutschunterrichts an polnischen Schulen nachkommt und den in diesen Schulen vorherrschenden Verhältnissen Rechnung trägt. Mit anderen Worten: Einen der Pfeiler, auf die sich das Konzept des Lehrwerkes stützt, bilden die glottodidaktischen Schlussfolgerungen, die sich aus der Analyse der polnischen inner- und außerschulischen Welt – vor allem der Eigenart der polnischen Lehrer und Schüler – ergeben.⁸ Dabei wird sowohl das Konzept des Lehrwerkes als auch das Lehrwerk selbst dynamisch behandelt, was so viel bedeutet, dass sich seine Autoren von Anfang an quasi verpflichtet haben, auch alle späteren Veränderungen, denen die Welt der polnischen Schule in der Zeit nach der Wende ausgesetzt war, in ihre Planung einzubeziehen. Das Ergebnis: Zurzeit erstellen und publizieren wir schon die dritte Generation des Lehrwerkes.⁹

Die Arbeit an der ersten Generation des Lehrwerks *Dein Deutsch* nahmen wir Anfang der Neunzigerjahre auf, und zwar gleich im Anschluss an den in Polen eingeleiteten Reformprozess, der die bereits erwähnten Veränderungen mit sich brachte, in deren Zuge die polnische Außenpolitik eine 180-Grad-Wende von Ost nach West vollführte und dadurch den westlichen Spra-

⁸ Der zentrale Pfeiler, der das Lehrwerk *Dein Deutsch* konzeptuell trägt, besteht in den applikativen Konsequenzen, die aus einer Reihe fundamentaler (ausdrücklich formulierter) linguistischer und/oder glottodidaktischer Feststellungen gezogen wurden, die einerseits Antworten liefern zu Fragen über die Natur von Phänomenen und/oder Prozessen, die sich hinter solchen Ausdrücke wie „Sprache“, „Grammatik“, „Text“ oder „Spracherwerb“, „Sprachvermittlung“ „Sprachunterricht“ etc. verbergen, liefern und andererseits Schlussfolgerungen darstellen, die infolge von Überlegungen zu solchen Fragen wie die gewonnen wurden, was binnen der für den Deutschunterricht an polnischen Schulen zur Verfügung stehenden Zeit im Durchschnitt wirklich erreicht werden kann und welche Mittel sowie Methoden bei seiner Realisierung einzusetzen sind, damit möglichst gute Resultate erzielt werden können. In den weiteren Teilen dieses Beitrags werde ich mich – wie schon angedeutet – hauptsächlich mit den Faktoren beschäftigen, die dem ersten Pfeiler zugrunde liegen. Den zentralen Pfeiler werde ich in einem Beitrag darlegen, der in der Zeitschrift *Przegląd Glottodydaktyczny* erscheinen wird.

⁹ Über das Konzept des Lehrwerks sowie über seine praktische Umsetzung wurden inzwischen an verschiedenen polnischen Universitäten schon mehrere Diplomarbeiten und Dissertationen geschrieben.

chen, darunter auch dem Deutschen, einen gewaltigen Schub verlieh. Zu dieser Tätigkeit angeregt wurden wir durch die Erkenntnis, dass die polnischen Schulen nicht in der Lage sind, aufgrund des spürbaren Mangels an qualifizierten Lehrern und brauchbarem, d. h. an die – begrenzten – Möglichkeiten von Lehrern und Schülern gleichermaßen angepasstem Unterrichtsmaterial mit dem stetig steigenden Interesse am Erlernen einer westlichen Fremdsprache Schritt zu halten und die enorme Nachfrage in diesem Bereich durch ein entsprechendes Angebot zu befriedigen. Uns ging es vor allem darum, die polnischen Schulen in ihrem Bemühen um eine möglichst positive Reaktion auf die beschriebene Situation tatkräftig zu unterstützen und die zutage getretenen Defizite schnellstens zu beseitigen.

Die zweite Generation unserer Lehrbücher entstand infolge des 1999 eingeleiteten Strukturwandels an polnischen Schulen gewissermaßen als Anpassung der bereits vorliegenden ersten Version an die neuen Verhältnisse. Diese sehen so aus, dass der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule generell erst in der vierten Klasse einsetzt und bis zum Ende, d. h. bis zum Ablauf von drei Jahren, anhält, während er sich in Gymnasien und Lyzeen über die gesamte Zeitdauer hinweg erstreckt, wobei es hier allerdings den Schülern und Lehrern offen steht, eine auf der zurückliegenden Stufe bereits begonnene Fremdsprache fortzuführen oder eine weitere zusätzliche Fremdsprache anzufangen. Angesichts dieser Wahlmöglichkeit brauchte es nun Lehrwerke, die so beschaffen waren, dass sie den Schülern erlaubten, sich auf alle Eventualitäten einzustellen. Wir Lehrbuchautoren standen damit vor der Aufgabe, verschiedene Serien von *Dein Deutsch* herauszubringen, um das gesamte Bedarfsspektrum abzudecken. Dabei galt es folgende Zielgruppen zu berücksichtigen: (a) diejenigen, die in der vierten Grundschulklasse mit Deutsch anfangen und es über Gymnasium und Lyzeum bis zum Abitur beibehielten, (b) diejenigen, die mit dem Eintritt ins Gymnasium anfangen Deutsch zu lernen und bis zum Ende des Lyzeums daran festhielten, und schließlich (c) diejenigen, die in der ersten Klasse des Lyzeums in den Deutschunterricht einstiegen und ihn bis zum Abitur fortführten. In der Zwischenzeit haben wir es geschafft, das schier Unmögliche wahr zu machen¹⁰ und all die aufgeführten Zielgruppen auf allen Stufen mit unseren Lehrbüchern termingerecht zu versorgen.

Die dritte und bislang letzte Generation des Lehrwerkes *Dein Deutsch* steht ganz im Zeichen des polnischen EU-Beitritts. Wir gelangten zu der Überzeugung, dass auch wir die Pflicht haben, diesem außergewöhnlichen Ereignis, ungeachtet dessen, inwieweit die Rezipienten in der Lage sind, seine Bedeutung für unser Land zu begreifen, die gebührende Aufmerksamkeit zu schenken, denn mit der Mitgliedschaft Polens in der Europäischen Union erfährt der gesamte bisherige Rahmen, in den die Arbeit an polnischen Schulen eingebettet war, Veränderungen, die mit Voranschreiten der inneren Integration der Europäischen Union immer tiefer greifen werden. Und mit dem Rahmen werden sich auch die Inhalte verändern. So wird man nicht umhinkommen, die bisherige Philosophie – nicht zu verwechseln mit der Methodik! – des Fremdsprachenlernens zu überdenken, und das nicht nur in Polen, sondern in ganz Europa. In unseren neuesten Lehrbüchern haben wir versucht zumindest einige dieser Veränderungen aufzugreifen, und da wir gerade dabei waren, haben wir bei dieser Gelegenheit noch so manch andere Neuerung, die uns wichtig erschien, einfließen lassen.

¹⁰ Dies ist nicht übertrieben: In der Tat bedurfte es, um das anvisierte Ziel zu erreichen, eines gigantischen Aufwands und einer enormen Kraftanstrengung aller Beteiligten.

4.

Die oben getroffene Feststellung, dass zu den erfreulichen Ergebnissen der politischen Wende von 1989 unter anderem die Tatsache zu zählen ist, dass seither die Welt der polnischen Schule und damit auch die Autoren von Lehrwerken weder politisch noch ideologisch bevormundet werden, sondern sich ausschließlich an sachbezogenen Kriterien orientieren dürfen, ist jedoch nicht so zu verstehen, als ob sich die Letzteren nun in ihrer Arbeit der Politik völlig entziehen, sie ganz und gar außer Acht lassen könnten, als ob sie nun ihre Lehrwerke völlig unabhängig von jeglicher Politik konzipieren dürften. Dem ist natürlich ganz und gar nicht so – übrigens weder in Polen noch anderswo. Dass man sich von der Politik nicht (mehr) bevormunden lassen muss, heißt nicht, dass man sie *eo ipso* ignorieren darf: Nein, man hat sie sehr wohl zu berücksichtigen, denn sie gehört zur Sache.

Lehrwerke bilden einfach eine wesentliche Kategorie von Faktoren einer jeden Welt der Schule im gleichen Sinne wie Lehrer und Schüler, wenn auch keine gleichrangige. Der Faktor Lehrer ist zweifelsohne wichtiger als der Faktor Lehrwerk, und der Faktor Schüler ist wichtiger als der Faktor Lehrer. Schüler sind die Kernfaktoren der Welt der Schule: Sie sind es, denen Lehrer zu dienen haben. Und Lehrwerke haben sowohl Schülern als auch Lehrern Dienste zu erweisen. Einen besonderen Faktor der Welt der Schule (oder: der Schule im weiteren Sinne) bildet die Schule im engeren Sinne – einerseits die Schule *qua* Institution und andererseits die Schule *qua* Gebäude. Um sie besser auseinander halten zu können, gebrauche ich für die Schule im weiteren Sinne den Ausdruck „die Welt der Schule“ und für die Schule im engeren Sinne das Wort „Schule“ ohne Zusätze. Im Falle der Schule im engeren Sinne ist zwischen der Schule als Institution und der Schule als Gebäude zu unterscheiden: Nur in Bezug auf die Schule *qua* Institution stimmt die Behauptung, dass sie wegen der Schüler – für sie – konstituiert wurde. Die Schule *qua* Gebäude hat nicht bloß die Bedürfnisse der Schüler, sondern auch jene der Lehrer und der Schule *qua* Institution zu befriedigen.

Jede konkrete Welt der Schule, all ihre Faktoren bilden wiederum bestimmte Glieder (Teile) einer Gemeinschaft – sind existentiell und funktional in eine Gemeinschaft eingebettet (bzw. mit ihr vernetzt), zunächst einer lokalen (in Polen: *gmina*, Gemeinde) und dann einer Reihe von stets größeren Gemeinschaften (in Polen: *powiat*, Bezirk, und *województwo*, Kreis/Land); letztlich sind sie Glieder einer Staatsgemeinschaft. Weder die Schule *qua* Institution noch die gesamte Welt der Schule ist autonom. Alle Teile der schulischen Welt sind einerseits konstitutive Faktoren einer außerschulischen Gemeinschaft und andererseits von ihr abhängig. Auch hinsichtlich ihrer Aufgaben sind sie gegenseitig rückgekoppelt: Die Gemeinschaft hat die Schule zu tragen und die Schule (*qua* Institution) hat (mit Hilfe ihrer Lehrer) die Schüler auf das Leben innerhalb der jeweiligen Gemeinschaft(en) vorzubereiten, sie mit entsprechendem Wissen und geeigneten Fähigkeiten auszustatten, damit sie die Fortentwicklung und den Wohlstand der Gemeinschaft sichern können.

Die Gemeinschaft, von der die Schule „getragen“ wird, hat ein natürliches Recht, von der Schule zu verlangen, dass sie sich nicht ausschließlich an ihren eigenen Vorstellungen orientiert, sondern auch die aktuellen Wünsche und/oder Bedürfnisse der Gemeinschaft respektiert. Anders: Die Gemeinschaft hat das Recht, nicht nur eine bestimmte Schulpolitik zu betreiben, sondern darüber hinaus der Schule eine Ausbildungs- und Erziehungspolitik sowie entsprechende Rahmenprogramme zur Auflage zu machen. Unter anderem hat sie das Recht zu verlangen, dass in „ihrer“ Schule Lehrwerke benutzt werden, die diesen Faktoren Rechnung tragen. Doch sollte

sich die jeweilige Gemeinschaft ihrerseits wiederum die Mühe machen, bei der Bestimmung ihrer Schul-, Ausbildungs- und Erziehungspolitik sowie der Rahmenprogramme die Meinung der die Schule ausmachenden Subjekte sowie die der zuständigen Experten zumindest anzuhören.

Vorläufig wird noch nirgends die Schul-, Ausbildungs- und Erziehungspolitik wirklich demokratisch, von den betroffenen Menschen, von der kleinsten Gemeinde, d. h. ganz „unten“, sondern immer noch größtenteils mehr oder weniger autokratisch – meistens von „zentralen“ Regierungen, von ihren Vertretern und/oder Experten, also ganz „oben“ – erarbeitet und festgelegt und dann per Gesetz oder Anweisung von „oben“ nach „unten“ umgesetzt, d. h. der Welt der Schule und ihrer Trägergemeinschaft auferlegt. Die betroffenen Menschen werden dabei, wenn überhaupt, so oft nur exemplarisch nach ihren Wünschen oder Vorstellungen befragt. Das trifft auch auf die Erarbeitung von Rahmenprogrammen zu. Dennoch unterscheiden sich die einzelnen Staaten auch in dieser Hinsicht voneinander: Je zentralistischer ein Staat ausgerichtet ist, desto „undemokratischer“ (autokratischer) sind seine Bestimmungen – auch in Bezug auf die Welt der Schule.

Vom Ergebnis her betrachtet ist es dabei egal, ob dieses Vorgehen gezielt, unbewusst oder lediglich aus Bequemlichkeitsgründen praktiziert wird: Jede zentralistische Regelung beschränkt sowohl die Möglichkeit der Welt der Schule, auf die Wünsche und/oder Bedürfnisse „ihrer“ Gemeinschaft einzugehen, als auch das natürliche Recht der Trägergemeinschaft in Bezug auf „ihre“ Schule. Durch zentralistische Regelungen wurde die Schule schon oft genug in eine Institution umgewandelt, die, anstatt der Gemeinschaft zu dienen, die Vorstellungen und/oder Ziele der herrschenden Diktatoren oder Parteien umzusetzen hatte. So war es in Deutschland während der Nazizeit, und so war es in allen sog. Ostblockstaaten während des real existierenden Sozialismus, d. h. bis zu der angesprochenen politischen Wende.

Zur autokratischen Festlegung von Ausbildungs- und Erziehungspolitik und entsprechenden (Rahmen)Programme tendieren jedoch nicht nur Regierungen und/oder politische Parteien, sondern auch Schulen *qua* Institution und Schulexperten.¹¹ Ja, gerade die Letzteren sind oft besonders davon überzeugt, besser als die betroffenen Menschen (Gemeinschaften) zu wissen, wie die genannten Faktoren der schulischen Welt zu gestalten und umzusetzen sind. Tatsächlich sind aber weder Regierungen noch Schulen *qua* Institution, weder Schulexperten noch Lehrer dazu befugt, über die Ausgestaltung der gesamten Welt der Schule im Alleingang zu befinden. Was Regierungen anbelangt, so sei hinzugefügt, dass es dabei egal ist, ob sie zentral oder regional agieren und ob sie „demokratisch“ gewählt sind oder nicht.

Wir haben es einfach in jedem Fall mit einem grundsätzlichen Missverständnis zu tun, wenn Regierungen, Schulen oder Experten glauben, so auftreten zu dürfen (oder gar zu müssen), als ob sie den Menschen (Gemeinschaften), die die Schule tragen, einen besonderen Gefallen täten, wenn sie ihnen „überhaupt“ das Recht gewähren, ihre Wünsche oder Forderungen in Diskussionen über die Schule einzubringen. Regierungen und Experten haben im gleichen Maße wie Schulen den Menschen (Gemeinschaften) zu dienen, und nicht umgekehrt. Sie dürfen sich nicht über die Bedürfnisse und Wünsche Letzterer hinwegsetzen. Sie haben daher zumindest dafür zu sorgen, dass die betroffenen Menschen (Gemeinschaften) die Möglichkeit haben, ihre tatsächlichen Meinungen und Wünsche zu äußern. Und sie haben die geäußerten Meinungen und Wünsche ernst zu nehmen.

¹¹ Auch Wissenschaftler (Pädagogen) neigen nicht selten dazu, nur ihre eigenen Vorstellungen umsetzen zu wollen.

Auch Autoren von Lehrwerken tendieren recht oft dazu, autokratisch zu verfahren – den eigenen Gusto zum höchsten, ja sogar zum einzigen Kriterium ihrer Arbeit zu machen. Autoren, die sich diesem Vorwurf entziehen wollen, müssen aber nicht nur (a) die jeweils geltende Schul-, Ausbildungs- und Erziehungspolitik sowie die festgelegten Rahmenprogramme, sondern auch (b) die Bedürfnisse der konkreten Gemeinschaft sowie (c) die Möglichkeiten der konkreten Welt der Schule, in der ihre Werke eingesetzt werden sollen, und nicht zuletzt (d) die lokale Lehr- und Lerntradition beachten. Aus rein professionellen Gründen sollten sie aber zugleich überprüfen: erstens, ob bzw. inwiefern die jeweilige „Politik“ und die Rahmenprogramme die Interessen der betroffenen Menschen (Gemeinschaften) wirklich und/oder zutreffend repräsentieren, ob bzw. inwiefern diese die wirklichen Bedürfnisse der Menschen (Schüler) berücksichtigen, ob bzw. inwiefern sie demokratisch oder autokratisch (diktatorisch) bestimmt und lediglich „zentrale“ oder auch „lokale“ Interessen (Modalitäten) berücksichtigen; und zweitens, ob bzw. inwiefern die konkrete Welt der Schule, ihre Subjekte, insbesondere die sie ausmachenden Lehrer und Schüler, in der Lage sind, die in den Rahmenprogrammen festgelegten Aufgaben binnen der ihnen zur Verfügung gestellten Möglichkeiten wirklich zu erfüllen, oder anders ausgedrückt, ob bzw. inwiefern die Rahmenprogramme Lehrern und Schülern realistische Möglichkeiten bieten, vor allem aber genügend Zeit einräumen, mit den Lehr- bzw. Lernaufgaben fertig zu werden, die ihnen in den konkreten Programmen bzw. Lehrwerken gestellt werden. Professionell arbeitende Autoren von Lehrwerken dürfen sich über diese Fragen nicht stillschweigend hinwegsetzen.

5.

Die 1989 in Polen „erzielte“ Wende hat bekanntlich nicht nur für den Unterricht des Deutschen an polnischen Schulen wichtige Folgen gezeitigt. Von nicht zu unterschätzender Bedeutung war sie für Polen insgesamt, für Europa überhaupt und damit zugleich für die gesamte Welt, insbesondere aber für Deutschland. Schließlich war sie es, die den Fall der Berliner Mauer und die Wiedervereinigung Deutschlands erst möglich gemacht hat. In ihrer Folge wurde nicht nur die inhaltliche Ausgestaltung der Welt der polnischen Schule, sondern auch ihre Umwelt grundsätzlich geändert, und dabei nicht bloß die direkte, sondern auch die indirekte Einbettung der Schule.

Da Autoren von Lehrbüchern nicht nur den aktuellen Zustand der Welt der Schule, für die sie ihre Werke erstellen, sondern auch den aktuellen Zustand der direkten sowie indirekten Umwelt (Einbettung) der Schule zu berücksichtigen haben, sollten sie sich in unserem Fall nicht nur darüber, was 1989 in Polen passierte, sondern auch über alle die Welt der Schule tangierenden wesentlichen Änderungen binnen der außerschulischen Welt, die in der Zeit zwischen 1989 und dem Augenblick der Erstellung ihrer Lehrwerke in der Umwelt der Schule eingetreten bzw. vorgenommen worden sind, Klarheit verschaffen. Dies ist jedoch ein eigenes Thema, auf das ich hier nicht ausführlich eingehen kann und auch will. Es seien deshalb lediglich exemplarisch einige der Fragen angeschnitten, die dabei zu berücksichtigen sind.

Erstens: Die oft zu hörende Behauptung, 1989 sei das Jahr gewesen, in dem sich Polen von einem Tag auf den anderen in ein völlig anderes Land verwandelt habe, ist einfach falsch. So war es nämlich nicht. Dies bedeutet indes nicht, dass die Folgen der damaligen Wende nicht sofort spürbar gewesen wären. Im Gegenteil: Kaum war sie eingetreten, eröffnete sie ungeahnte Möglichkeiten. So konnte Polen etwa – um nur die wichtigsten Konsequenzen zu nennen – wenige

Monate nach der Wende aus dem sozialistischen Lager und aus der Umklammerung durch den „großen Bruder“ Sowjetunion heraustreten, den weiteren Aufbau des Sozialismus gegen einen Neuanfang in Richtung Wiedererlangung der vollen staatlichen Souveränität eintauschen, die Umwandlung des Landes, d. h. einerseits Verbannung sozialistischer bzw. „volksdemokratischer“ Institutionen und Regeln aus dem gesellschaftlichen Leben, andererseits Neugestaltung der Gesellschaft nach den Grundsätzen der westlichen Demokratie und Anpassung der Wirtschaft an die Bedürfnisse des freien Marktes, in Angriff nehmen und schließlich den Schulterschluss mit dem Westen (Europäische Union und USA) durch den Beitritt zunächst zur NATO und dann zur Europäischen Union vollziehen.

Zweitens: Zwar haben die Polen keine dieser Chancen ungenutzt verstreichen lassen, doch ist dies nicht so zu deuten, als seien alle 1989 eingeleiteten Prozesse sogleich zum Abschluss gebracht und gänzlich umgesetzt worden. Einige von ihnen sind bis auf den heutigen Tag noch im Gange, einige andere wiederum konnten nicht beendet werden. Zumindest ein Prozess fand 1989 ein ebenso rasches wie abruptes Ende, als es nämlich gelang, der weiter voranschreitenden Entwicklung Polens zu einem sozialistischen Land Einhalt zu gebieten. Weniger zügig verlief dagegen der Prozess des Austritts aus dem sozialistischen Lager, der mehrere Jahre in Anspruch nahm, und der Prozess der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umgestaltung Polens dauert bekanntlich noch heute an. Will man ein Land politisch komplett umkrempeln, so genügt es nicht, ihm eine andere Verfassung zu geben, die innerhalb seiner Grenzen geltenden Gesetze und Grundsätze, nach denen Amtsträger bzw. Behörden gewählt werden, zu ändern, einige Umbenennungen vorzunehmen und es in neue Verwaltungseinheiten aufzugliedern. Käme es nur darauf an, dann hätte sich Polen schon spätestens Anfang der Fünfzigerjahre des vorigen Jahrhunderts in ein „total sozialistisches“ Land verwandelt, und die Anhänger des Sozialismus hätten sich die enormen Kraftanstrengungen, die sie beim Aufbau einer sozialistischen Gesellschaftsordnung in Polen über 40 Jahre lang an den Tag legten – um das angestrebte Ziel dann schließlich doch nicht ganz zu erreichen! –, getrost sparen können.

Drittens: Eine jede Umwandlung der politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse in einem jeden Land verlangt von den Bürgern – egal, ob sie von ihnen akzeptiert werden oder nicht – in hohem Maße Einsatz und Engagement, denn ein solcher Wandel bringt die Notwendigkeit mit sich, dass sich alle Betroffenen – sowohl die Bürger selbst als auch die Vertreter der neuen Obrigkeit – der veränderten Sachlage entsprechend anpassen. Ein solcher Wandel zwingt dazu, die bisherige Einstellung, die eigene Mentalität und Identität, gewohnte Verhaltensweisen ebenso zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren wie das Verhältnis der Bürger zu ihrem Staat bzw. der neuen Machthaber zu ihren Bürgern.¹² Mit Umwandlung und Transformation taten sich bisweilen selbst deren eingeffleischte Befürworter schwer; man denke nur daran, wie wenig es führende Sozialisten, geschweige führende Kommunisten fertig brachten, das kapitalistische Denken aus ihren Köpfen zu verbannen: Je intensiver sie es versuchten und je mehr sie sich in den Aufbau des Sozialismus vergruben, desto nachhaltiger und spürbarer drängte sich das kapitalistische Denken in den Vordergrund. Und nicht anders verhält es sich mit den Protagonisten des derzeitigen Transformationsprozesses: Auch ihr Denken und Sprechen wird von der Sprache

¹² Systemwechsel geht mit Terminologiewechsel einher, denn er verlangt eine andere Art der sprachlichen Auseinandersetzung mit der neuen Wirklichkeit. Sachverhalte, die sich auf Demokratie oder Marktwirtschaft beziehen, lassen sich mit Hilfe des sozialistischen Wortschatzes weder beschreiben noch adäquat interpretieren. Dasselbe gilt für den umgekehrten Fall natürlich ebenso.

der vorausgehenden, „überholten“ Epoche geprägt, wenn sie auf theoretischer Ebene die Deregulierung des Marktes einklagen, in der Praxis jedoch im gleichen Atemzug denselben Markt mit den „gerechten“ Regeln des Sozialismus überziehen wollen. Die für den Umbau von Staat und Gesellschaft Verantwortlichen ringen also ständig mit sich selbst, um den „inneren Interessensgegensatz“, unter dem sie offensichtlich leiden, zu überwinden, und dabei unterlaufen ihnen ernsthafte Fehler, die immer wieder zu Rückschlägen führen. Das Jahr 1989 macht da überhaupt keine Ausnahme, wenn man auch bedenken muss, dass sich einige der damals begangenen Fehler nicht vermeiden ließen, da die polnischen Reformer keinerlei Vorbilder zur Hand hatten, an die sie sich hätten anlehnen können. Kein Land der Erde wurde nämlich bislang von einer so mächtigen Reformwelle erfasst und so tief greifenden inneren Veränderungen unterworfen wie Polen im Jahre 1989! Damit schlüpfte Polen in gewissem Sinne in eine Vorreiterrolle, denn die übrigen Staaten des ehemaligen Ostblocks brauchten nun nur noch dem polnischen Beispiel zu folgen. Im Falle Deutschlands lagen die Dinge etwas anders, denn dort ging es lediglich darum, dem Osten gewissermaßen das westliche System überzustülpen, aber selbst bei dieser vergleichsweise einfachen Aufgabe ging es bekanntlich nicht ohne schwerwiegende Fehler ab.

Viertens: Die von den polnischen Reformern begangenen Fehler hinterließen sogleich Spuren: Die Menschen fühlten sich in zunehmendem Maße irritiert, sie glaubten, man wolle sie zu allem Überfluss noch zusätzlich quälen, und dabei war es ihnen ganz gleich, wer die Fehler beging und warum sie begangen wurden. So wundert es nicht, dass man im Laufe der Zeit weiteren Reformen immer ablehnender gegenüberstand und den Reformern selbst mit Argwohn begegnete. Besonders schlugen den Leuten solche „Reformen“ aufs Gemüt, die entweder nicht das hielten, was man sich von ihnen versprach, oder – noch schlimmer – die nur einigen wenigen zum Vorteil gereichten, während die breite Masse eher einen Schaden davontrug, indem sie etwa den Verlust des Arbeitsplatzes, Zuzahlungen bei Kindergärten oder die Aufhebung des freien Zugangs zur gebührenfreien Gesundheitsfürsorge hinzunehmen und zu verkraften hatte. Hinzu kamen immer häufiger auftretende Fälle von Unehrllichkeit und Korruption, die das Vertrauen, das die Menschen anfänglich in die Reformer setzten, schwer erschütterten. Wenn man sich nun noch die Tatsache in Erinnerung ruft, dass die Menschen, die in dem Teil Europas wohnen und leben, zu dem Polen gehört, schon so manches Mal in der Vergangenheit in die Irre geführt, um nicht zu sagen betrogen wurden, dann darf man sich einerseits überhaupt nicht wundern, dass ein Teil der Polen gegen die Integration ihres Landes in die Europäische Union ist, und muss sich andererseits doch sehr wundern, dass eine entschiedene Mehrheit der Polen sich dennoch für den polnischen EU-Beitritt ausgesprochen und damit seine Bereitschaft signalisiert hat, sich an die Europäische Union anzupassen und die aus der EU-Mitgliedschaft erwachsenden Veränderungen in Kauf zu nehmen. Erschwerend kam hinzu, dass man mit diesen Veränderungen bereits zu einem Zeitpunkt beginnen musste, als jene, die die Wende von 1989 mit sich brachte, noch gar nicht abgeschlossen waren. Noch bevor die Polen das Glück, das ihnen mit der wieder gewonnenen Freiheit zuteil wurde, überhaupt so richtig fassen konnten, verlangte man von ihnen, an der gleichen Stelle erneut Abstriche zu machen und der Einschränkung ihrer staatlichen Souveränität zugunsten der Europäischen Union zuzustimmen. Einen gewissen Trost mögen die Polen dabei aus der Tatsache schöpfen, dass es ihnen nicht allein so geht, dass sie sich in bester Gesellschaft befinden, teilen sie doch dieses Schicksal immerhin mit den Bürgern jener Länder, die sich im Laufe ihrer bereits langjährigen Zugehörigkeit zur EU an solche „Entsagungen“ gewöhnt haben, ohne ihrer staatlichen Souveränität jemals zuvor beraubt worden zu sein.¹³

6.

Keine der erwähnten Konsequenzen, die sich aus der Wende ergaben, ließ die Welt der polnischen Schule unberührt, und dies zum einen deshalb, weil, wie schon erwähnt, alle Subjekte der schulischen Welt Tag für Tag auch binnen der außerschulischen Welt leben, zum anderen deshalb, weil einige von ihnen eine Veränderung sowohl der Schul- als auch der Ausbildungs- und Erziehungspolitik bewirkten, die die Welt der Schule zur entsprechenden Änderung ihrer Inhalte zwangen. Jedenfalls sah sich die Welt der polnischen Schule in den letzten Jahren immer wieder dazu genötigt, sich mit der außerschulischen Welt aufs Neue abzustimmen, d. h. ihre Lehrpläne, Lehrbücher, deren Inhalte, didaktische Methoden und nicht zuletzt auch Ziele der schulischen Erziehung entsprechend zu transformieren. Man braucht sich nur diese Tatsachen kurz vor Augen zu führen und bewusst zu machen, um zu verstehen, dass es nicht von ungefähr kommt, wenn sich die polnische Welt der Schule mit ihren Kräften so langsam am Ende fühlt. Noch einleuchtender wird dies, wenn man dabei auch den Frust bedenkt, der die auch schon vor der Wende tätigen Lehrer zusätzlich zu plagen begann, als kurz nach 1989 immer wieder Stimmen laut wurden, die sowohl ihre Ausbildung als auch die Qualität ihrer Arbeit „aus der Vorzeit“ in Frage stellten.

Doch auch damit sind noch nicht alle Gründe dafür genannt, weshalb der polnischen Welt der Schule immer mehr die Puste ausgeht: Bereits 1999 wurde ihr eine zusätzliche „von oben“ verordnete Reform zugemutet, wobei diese aber allen Ankündigungen ihrer Autoren zum Trotz im Grunde genommen letztlich darauf hinauslief, die polnischen Schulen lediglich einem Strukturwandel zu unterwerfen – der sich alsbald als zum Teil unnötig entpuppen sollte. Jedenfalls: Die besagte Reform blieb in ihrem Ergebnis bei weitem hinter den anfangs sehr hochgesteckten Erwartungen zurück, bereitete aber den Schulen viele zusätzliche Kosten und den Lehrern ernsthafte Schwierigkeiten.

Das Ergebnis: Gab es vor der Reform in Polen (a) eine achtjährige Grundschule und (b) ein vierjähriges Lyzeum, so gibt es jetzt (a) eine sechsjährige Grundschule, (b) ein dreijähriges Gymnasium und (c) ein dreijähriges Lyzeum. Doch im Grunde genommen haben wir es nach wie vor nur mit einer Zweiteilung des schulischen Werdegangs zu tun, denn jeder Absolvent der „neuen“ Grundschule muss ins „neue“ Gymnasium aufgenommen werden, das Gymnasium aber, in dem er weiterlernen will, darf er sich selbst aussuchen; d. h. zwischen diesen beiden Schulstufen ist überhaupt kein Filter eingebaut worden. Zusätzlich tat sich in der gesamten Welt des Fremdsprachenunterrichts eine zusätzliche Quelle von Problemen auf, deren Überwindung sie in der Regel mit hohem Zeitverlust bezahlen musste.

Viele Vertreter der polnischen Welt des Fremdsprachenunterrichts fühlen sich enttäuscht, weil sie die Hoffnung hegten, dass die Reform aus dem Jahre 1999 dafür genutzt würde, dem fremdsprachlichen Sektor an polnischen Schulen den Rücken zu stärken, indem ihm mehr Zeit und Platz als bisher eingeräumt wird. Und sie hatten einen guten Grund für diese Hoffnung, denn

¹³ Im Grunde genommen weckt die europäische Integration überall die verschiedensten Befürchtungen und/oder Abneigungen. Und das ist nur allzu verständlich, wenn man bedenkt, dass sie nicht nur in Wirtschaft und Politik eingreift, sondern auch Menschen erfasst und sich auf deren bisherige Mentalität, Identität, gegenseitige Beziehungen und Haltung sowohl zum „Eigenen“ als auch zum „Fremden“ auswirkt. Das Hauptproblem der europäischen Integration besteht darin, dass es dabei um den Aufbau nicht irgendeines bereits bekannten, sondern eines völlig neuen, originalen, speziell für diesen Zweck erdachten Systems geht und dass mit der Integration bei den an ihr beteiligten Menschen ein Mentalitätswechsel eintritt.

schließlich waren ja schon zu dem Zeitpunkt, als die Reform in Kraft trat, die polnischen EU-Beitrittsverhandlungen bereits so weit gediehen, dass einer Aufnahme Polens in die Europäische Union eigentlich nichts mehr im Wege stand. Und die Befürworter des EU-Beitritts, zu denen alle Vertreter der damaligen Regierung, darunter auch der damalige Kultusminister, gehörten, haben doch so oft und so gern das Argument ins Feld geführt, wonach zu den Profiten der künftigen Mitgliedschaft Polens in der Europäischen Union nicht zuletzt die Tatsache zu zählen sei, dass die Bürger des Landes – wenn auch nicht unbedingt sofort, so doch in absehbarer Zeit – Zugang zum europäischen Arbeitsmarkt fänden, sofern sie nur über entsprechende Fremdsprachenkenntnisse verfügten. Um diese „Prophezeiung“ zu verwirklichen, hätte man den fremdsprachlichen Sektor an polnischen Schulen in die Lage versetzen müssen, die polnischen Schüler auf den europäischen Arbeitsmarkt, auf ein Leben und Wirken innerhalb der Grenzen wenn nicht des gesamten Europas, so doch wenigstens der Nachbarländer Polens vorzubereiten.

So kam es aber nicht: Die Zahl der für den Fremdsprachenunterricht vorgesehenen Stunden wurde nicht nur nicht heraufgesetzt, sondern im Gegenteil weiter herabgesenkt! Die Schöpfer der Reform haben sich damit sowohl über die dargelegte Argumentation als auch über die Tatsache hinweggesetzt, dass in der polnischen Gesellschaft das Interesse am Erlernen von Fremdsprachen, darunter nicht zuletzt auch des Deutschen, nach 1989 enorm gestiegen ist. Mit einem Wort: Zur Verbesserung der Situation um den Fremdsprachenunterricht hat die Reform nichts beigetragen, dafür erzwang sie eine formale Anpassung sämtlicher Lehrbücher, was beinahe ebensoviel Geld und Energie kostete wie deren Neubearbeitung.

Positiv bewerten kann man eine Schulreform dann und nur dann, wenn ihre Ergebnisse die Schule – ihre verschiedenen Sektoren – dazu befähigen, wesentlich besser als zuvor ihre Hauptaufgabe zu erfüllen, d. h. ihre Schüler besser als früher auf das Leben und Wirken in der sie umgebenden außerschulischen Welt vorzubereiten. Die besagte polnische Schulreform von 1999 könnte man von diesem Standpunkt aus dann positiv beurteilen, wenn sie den fremdsprachlichen Sektor der polnischen Schule in die Lage versetzt hätte, (a) bei den Schülern eine ausreichende Kommunikationskompetenz für mindestens zwei Fremdsprachen entstehen zu lassen und (b) sie dazu zu befähigen, den Prozess der europäischen Integration zu begreifen und seine Konsequenzen mental zu verarbeiten, d. h. ihre Mentalität, ihre Identität etc. der sich stets ändernden europäischen Wirklichkeit „anzupassen“. Die Schule dazu zu befähigen, heißt, ihr die Chance zu geben, ihre Lehrpläne, Ausbildungs- und erzieherischen Ziele usw. derart ständig zu modifizieren, dass sie die Schüler nicht bloß auf die aktuelle, sondern auf die „künftige“ europäische Wirklichkeit vorbereitet.

Die Gründe dafür, dass es heute unmöglich ist, ein Lehrbuch zu entwickeln, das allen Schülern ungeachtet des Milieus, in dem sie aufgewachsen sind und leben, ihrer Erfahrungen, Zielvorstellungen usw. gleichermaßen Rechnung trägt, habe ich in Abschnitt 4 schon angesprochen. Aus der Natur des Prozesses der europäischen Integration folgt u. a., dass es heutzutage auch nicht mehr möglich ist, ein Lehrbuch „für Jahrzehnte“ zu erstellen: Im Laufe der fortschreitenden europäischen Integration wird nicht nur die Außenwelt, sondern auch die Innenwelt der Menschen wesentliche Veränderungen erfahren. Auch das Interesse für einzelne Fremdsprachen wird im Laufe dieses Prozesses zu- oder abnehmen; verändern werden sich darüber hinaus die an den Fremdsprachenlerner zu stellenden Anforderungen, verändern wird sich schließlich auch die kommunikative Rolle bzw. das kommunikative Gewicht der jeweiligen Sprachen. Was den letzten Punkt angeht, so erinnere ich nur daran, dass gleich nach 1989 das Interesse für Deutsch

in Polen gewaltig anstieg, während es seit einiger Zeit stagniert und in vielen Teilen des Landes sogar mitunter merklich nachlässt. Auch solche Fakten gilt es bei der Erstellung eines Lehrbuchs für Deutsch im konkreten Einzelfall zu berücksichtigen.

7.

Selbstverständlich haben sich die Menschen in allen Lebens- und Arbeitsbereichen rasch an die Veränderungen gewöhnt – solange diese für sie positive Auswirkungen zeitigten. Dort, wo dies nicht der Fall war, wo man den Betroffenen Opfer abverlangte, machte sich sofort Frustration und Enttäuschung breit. Im Zusammenhang mit der Welt der polnischen Schule sollte man allerdings nicht vorschnell urteilen und stattdessen die enormen Lasten bedenken, die ihr während ihrer jüngsten Geschichte zunächst durch die Wende von 1989 mit all ihren Folgen, dann durch den 1999 in Gang gesetzten Reformprozess und nun im Zuge der „Anpassung“ an die EU aufgebürdet wurden. Tut man dies, dann wird das Ausmaß der Ermüdung und Niedergeschlagenheit, das in dieser Welt nicht selten vorherrscht, nur allzu verständlich.

Besonders die Lehrer haben allen Grund dazu. Jeder Wandel und jede Reform zwang sie zur Teilnahme an speziellen Fortbildungsmaßnahmen, zur Aufgabe ihrer bisherigen Gewohnheiten, oft sogar zum radikalen Milieuwechsel. Hinzu kommt zum einen ihre schlechte Bezahlung und damit die Notwendigkeit, außerhalb der Schule hinzuzuverdienen, um einigermaßen den Lebensunterhalt zu sichern, zum anderen die Tatsache, dass die meisten der für den Unterricht in einer westlichen Fremdsprache vorgesehenen Lehrer nicht die zur Ausübung dieser Lehrstätigkeit erforderliche Ausbildung nachweisen konnten und deshalb „nachsitzen“ mussten, um sich durch ein zeitaufwendiges und mühsames Zusatzstudium an Abenden und Wochenenden gewissermaßen *ad hoc* für den Job an der Schule zu qualifizieren. Die Folge: Der überwiegenden Mehrheit der polnischen Fremdsprachenlehrer fehlte und fehlt es ganz einfach an der Zeit, die notwendig wäre, um selbständig Lektionen vorzubereiten und damit den Unterricht kreativ mitzugestalten.

Was die fachliche Ausbildung und Kompetenz der an polnischen Schulen nach 1989 tätigen Fremdsprachenlehrer, darunter natürlich auch der Deutschlehrer, anbelangt – ein sehr delikates Thema, das eigentlich eine gesonderte Behandlung verdient –, so muss man den angesprochenen Personenkreis, will man Gerechtigkeit walten lassen, in zwei Gruppen einteilen. Während zur ersten Gruppe diejenigen zu zählen sind, die über einen entsprechenden philologischen Hochschulabschluss verfügen und ihr Diplom sei es an einer polnischen Universität, sei es an einer der damaligen pädagogischen Hochschulen erworben hatten, gehören der zweiten Gruppe jene an, die entweder erst gar keine Hochschulausbildung vorweisen konnten, aber dennoch an der Schule ankamen, weil sie von dem Umstand profitierten, dass es keine Konkurrenten mit Studienabschluss gab, oder im Gegenteil sehr wohl ein Studium absolvierten, aber nicht im Bereich einer „kompatiblen“, sondern einer anderen, gewöhnlich der russischen Philologie. Von dem Augenblick an, als man dazu überging, an polnischen Schulen Abgänger der Anfang der Neunzigerjahre ins Leben gerufenen Fremdsprachenlehrerkollegs zu beschäftigen, galt es von der Ausbildung her zusätzlich noch eine dritte Kategorie von Fremdsprachenlehrern zu unterscheiden, und zwar solche mit einer „unvollständigen“ Hochschulausbildung.

Eine gewisse Zeit lang waren an vielen polnischen Grundschulen mehr „Laien“ und unerfahrene als entsprechend ausgebildete und erfahrene Lehrer im Fremdsprachenunterricht – und dabei natürlich auch im Deutschunterricht – tätig, und als dieser Tatbestand die Runde machte, kam die Schule schnell ins Gerede und es hieß, in Polen seien ausschließlich un- bzw. minder-

qualifizierte Lehrer am Werk. Diese Behauptung, die vor allem von außen stehenden Beobachtern aufgestellt und in Umlauf gebracht wurde und in der sich deshalb eher oberflächliche Wahrnehmung als tief greifende Erkenntnis widerspiegelt, geht an der Wahrheit vorbei. An polnischen Schulen arbeiteten schon zu Beginn der „Zeit nach der Wende“ sehr wohl Lehrer mit Hochschulabschluss und entsprechender Erfahrung, und sie waren keinesfalls schlechter, didaktisch gesehen oft sogar besser ausgebildet als ihre Kollegen „im Westen“.

In der Zwischenzeit hat sich aber auch die professionelle Qualität jener, als Lehrer westeuropäischer Sprachen arbeitenden Personen wesentlich gebessert, die zunächst über keine entsprechende einschlägige formale Ausbildung verfügten: Entweder haben sie entsprechende Hochschulabschlüsse infolge von Fernstudien erworben, oder sie wurden durch Absolventen entsprechender Philologien oder Lehrerkollegs ersetzt.

Offen bleibt allerdings nach wie vor die Frage, welche Ausbildungsprogramme die Hochschulen künftigen Fremdsprachenlehrern anbieten sollten, damit diese nach dem neuesten Stand der Wissenschaft operieren können und in der Lage sind, den Erfordernissen des Berufs nachzukommen. Mit anderen Worten: Welche Fächer sollten in diese Programme unbedingt aufgenommen werden, um einem künftigen Lehrer eine adäquate Ausbildung anzubieten? Da hier nicht der richtige Ort ist, um auf diese Frage näher einzugehen, verweise ich den geneigten Leser auf meine früheren Arbeiten zu diesem Thema.¹⁴

Zum Teilthema „polnische Schüler“ sei hier nur Folgendes angemerkt: Bezüglich ihrer „natürlichen“ sprachlichen Fertigkeiten stehen sie Angehörigen anderer Nationalitäten – Deutschen, Tschechen oder Franzosen – bestimmt in nichts nach. Grundsätzlich unterscheiden sie sich aber von allen anderen dadurch, dass sie in dem Moment, in dem sie anfangen, eine Fremdsprache zu lernen, des Polnischen (und nicht des Deutschen, des Tschechischen oder Französischen) bereits mächtig sind und somit die jeweilige Fremdsprache gewissermaßen vor dem Hintergrund ihrer Muttersprache erwerben. Zu berücksichtigen sind in diesem Zusammenhang auch die Konsequenzen, die sich für die glottodidaktische Charakteristik der polnischen Fremdsprachenlerner aus der Tatsache ergeben, dass Polen unter zivilisatorischem, insbesondere infrastrukturellem Gesichtspunkt betrachtet nach wie vor sehr stark differenziert¹⁵ und zudem durch den Gegensatz zwischen Stadt und Land geprägt ist, wobei das polnische Dorf dadurch gekennzeichnet ist, dass es in vielen Fällen keine in sich geschlossene Siedlung darstellt, sondern aus einer Reihe von Wohnhäusern und Wirtschaftsgebäuden besteht, die durch eine relativ große Entfernung voneinander getrennt sind. Für einen Schüler vom Land bedeutet dies, dass er unter Umständen einen kilometerlangen Weg zur Schule und von dort wieder nach Hause zu Fuß zurücklegen bzw. viel Zeit im Bus verbringen muss.

¹⁴ Mehr dazu beispielsweise in F. Grucza, *Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, in: F. Grucza, H.-J. Krumm, B. Grucza (Hrsg.), *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, Warszawa 1993, 7-96.

¹⁵ Dies ist zum einen das „Erbe“, das uns im 19. Jahrhundert die Teilungsmächte und im 20. Jahrhundert die Nazis hinterlassen haben, zum anderen eine Folge der nach dem Zweiten Weltkrieg verfügten Verschiebung Polens nach Westen und seiner ein halbes Jahrhundert währenden Zugehörigkeit zum „sozialistischen Lager“.

8.

Um dem Anspruch gerecht werden zu können, ein Lehrbuch für den Deutschunterricht zu schaffen, das auf die in der polnischen Welt der Schule herrschenden Verhältnisse speziell zugeschnitten ist, mussten wir auch prüfen, inwiefern die in der polnischen Öffentlichkeit weit verbreitete und auch von Bildungspolitikern sowohl vor als auch nach der Wende immer wieder geäußerte Ansicht, wonach die Schuld dafür, dass die Absolventen polnischer Schulen keine Fremdsprachen zufriedenstellend praktisch beherrschen, in erster Linie den polnischen Schulen, vor allem aber den dort arbeitenden Lehrern und nicht zuletzt den von ihnen verwendeten Lehrwerken anzulasten ist, gerechtfertigt ist. Das Ergebnis: Diese Meinung ist von Grund auf falsch! Es waren und sind auch heute nicht die Schulen, Lehrer und Lehrbücher, sondern vor allem die für das Bildungs- und Schulwesen verantwortlichen Politiker und Ministerialbeamten, die für die fremdsprachliche Misere an polnischen Schulen „sorgen“. Sie haben die Verantwortung dafür zu tragen, dass binnen der den Schulen „von oben“ aufoktroierten Rahmenprogrammen nicht einmal die Hälfte der Zeit zur Verfügung gestellt wurde, die der fremdsprachliche Sektor haben müssten, um die Erwartung der Öffentlichkeit zu befriedigen.

Mit anderen Worten: Die Resultate des Fremdsprachenunterrichts an polnischen Schulen sind nicht so, wie dies erwartet wird, weil die in den offiziellen Rahmenprogrammen für seine Verwirklichung vorgesehene Stundenzahl nicht einmal die Hälfte davon beträgt, was den Lehrern und Schülern zur Verfügung stehen müsste. Ich bin mir sicher, dass keine Schule, auch wenn sie die qualifiziertesten Lehrer beschäftigen und die besten Lehrbücher einsetzen würde, auch nur ansatzweise imstande wäre, die gesellschaftlichen Erwartungen im Hinblick auf das Erreichen von Lernzielen in fremdsprachlichen Fächern zu erfüllen, solange sie auf die von ministerieller Seite vorgegebenen Programme festgelegt wäre.

Laut ministeriellen Rahmenprogrammen sind für den Unterricht in der ersten Fremdsprache an polnischen Schulen, der in der vierten Grundschulklasse beginnt und sich über Gymnasium und Lyzeum bis zum Abitur hin fortsetzt, insgesamt knapp 800 Stunden vorgesehen – entschieden zu wenig, um einen durchschnittlichen polnischen Schüler in die Lage zu versetzen, sich eine Fremdsprache so anzueignen, dass er sie aktiv beherrscht. Für den Unterricht in einer zweiten Fremdsprache sind in diesen Programmen insgesamt gar nur rund 150 Stunden vorgesehen! Und Deutsch wird in zunehmendem Maße an polnischen Schulen lediglich im Sinne einer zweiten Fremdsprache unterrichtet und gelernt. Der Gedanke, Abhilfe zu schaffen, indem man das Manko der Schule durch verstärkte Eigeninitiative ausgleicht und die Lücken, die der Unterricht hinterlässt, im Selbststudium füllt, klingt zwar verlockend, entbehrt aber leider jeglicher realer Grundlage, da die Zeit, die den Schülern außerhalb der Schule zum Lernen zur Verfügung steht, für die Hausaufgaben in anderen, für wichtiger erachteten Fächern wie etwa Polnisch oder Mathematik aufgewendet werden muss.

Obwohl wir Lehrbuchautoren uns alle von Anfang an darin einig waren, dass sowohl der Umfang als auch die Verteilung der Stunden in den vom Ministerium aufgestellten Rahmenprogrammen für den Fremdsprachenunterricht an polnischen Schulen sehr viel zu wünschen übrig lässt, haben wir *nolens volens* den darin festgelegten Zeitplan auf unsere Konzeption heruntergebrochen und uns bei der Ausarbeitung der Lektionen von der wöchentlich und jährlich zur Verfügung stehenden Stundenzahl leiten lassen. Der Faktor Zeit spielte aber bei der Festlegung der dem Lehrbuch *Dein Deutsch* zugrunde liegenden Konzeption auch noch in einer anderen

Hinsicht eine wichtige Rolle, denn wir haben während der Arbeit an der ersten Generation der Lehrbücher auch die sich aus der oben dargestellten Analyse der Welt der polnischen Schule ergebende Schlussfolgerung berücksichtigt, dass die polnischen Schüler und Lehrer dem Fremdsprachenunterricht außerhalb der Schule im Schnitt nur wenig Zeit und Kraft widmen können, dass zu jener Zeit sehr viele polnische Lehrer unter Bedingungen lebten und arbeiteten, die ihnen kaum Platz ließen, sich gezielt und intensiv auf den schulischen Unterricht vorzubereiten. Und wir haben uns selbstverständlich auch bemüht, darauf zu achten, dass ein Großteil der Grundschullehrer weder über die entsprechende Ausbildung noch über die nötige Erfahrung im praktischen Umgang mit dem Deutschen verfügte. Schließlich haben wir auch daraus Konsequenzen zu ziehen versucht, dass viele polnischen Schüler nicht gerade unter – gelinde gesagt – komfortablen, sondern ganz im Gegenteil bisweilen unter äußerst schwierigen Bedingungen lebten und lernten und dass viele von ihnen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule völlig auf sich allein gestellt waren.

Angeichts all dieser Fakten und Umstände beschlossen wir, in *Dein Deutsch* das Unterrichtsmaterial so anzuordnen und darzubieten, dass ein Lehrer es ohne lange Vorbereitungszeit benutzen kann, dass auch weniger erfahrene Lehrer damit zurecht kommen ohne Gefahr zu laufen, schwerwiegende inhaltliche Fehler zu begehen, und dass schließlich Schüler etwa durch Abwesenheit im Unterricht verursachte Versäumnisse problemlos im Selbststudium nachholen können. Aus diesem Grunde bieten wir auch explizite grammatische Erklärungen zu den in der jeweiligen Lektion thematisierten grammatischen Strukturen (Regeln). Aus den gleichen Erwägungen heraus war uns von Anfang an auch daran gelegen, jedes Lehrbuch mit Hörkassetten zu versehen.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass auch bei der Bestimmung der binnen der polnischen Welt der Schule zu realisierenden Ziele des Deutschunterrichts nicht bloß Faktoren zu berücksichtigen sind, die sich aus rein glottodidaktischen Überlegungen ergeben, sondern auch jene Aspekte beachtet werden müssen, die eine Folge ihres sowohl direkten als auch indirekten Umfelds sind. Mit anderen Worten: Zu beachten ist sowohl die Tatsache, dass Deutsch die Sprache der unmittelbaren Nachbarn der Polen ist, als auch die Rolle dieser Nachbarn – und dabei nicht nur jene, die sie in der Vergangenheit spielten, sondern auch und vor allem jene, die sie gegenwärtig in Bezug auf Polen wahrnehmen.

Die Ziele des Deutschunterrichts sollten nicht auf solche Faktoren wie „Kenntnis der Sprache“ oder „kommunikative Kompetenz“ beschränkt bleiben. Ziel des Deutschunterrichts in Polen muss es sein, zur Verständigung zwischen Polen und Deutschen beizutragen. Und dazu reichen Sprachkenntnisse allein, seien sie auch noch so perfekt, nicht aus. Verständigung beinhaltet mehr. Sie setzt eine grundsätzlich positive Einstellung der betroffenen Menschen zueinander voraus – beider Parteien. Verständigung ist nur unter der Bedingung möglich, dass sich beide Parteien um sie bemühen. Stellt sich nun nur noch die Frage, welches Fach auf deutscher Seite die Rolle übernimmt, die auf polnischer Seite dem schulischen Deutschunterricht zufällt.

Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – Ein Vorschlag für die Deutschlehrerausbildung

Elsayed Madbouly Selmy (Kairo, Ägypten)

Dem Ibn Rushd (Averroes) der Linguistik

„Aller guten Dinge sind drei“. So habe ich mir beim dritten Versuch Mut gemacht, einen Griff ins ‚Wespen-Nest‘ *interkulturelles Lernen* (IL) zu wagen.* Es herrscht ein Wirrwarr von Ansätzen und kontroversen Diskussionen darüber, so dass Vorwürfe wie Inflationismus, Unzulänglichkeit oder Konturlosigkeit dem einen oder anderen berechtigt erscheinen mögen.¹

Mein Wagnis ins interkulturelle ‚Dickicht‘ einzugehen, war aber unvermeidlich: Ich betrachte mich selbst als ‚Produkt‘ eines sehr langen interkulturellen Lernprozesses und bin durch meine Tätigkeit als Dozent für Deutsch an der Universität in Kairo in ständiger Berührung damit. Mit Besorgnis registriere ich außerdem eine zunehmende und sich verschärfende Auseinandersetzung zwischen der ‚westlichen‘ und der islamischen Kultur. Und hier hat der Fremdsprachenunterricht einen schlichtenden Beitrag zu leisten, sonst verliert er m. E. jede Grundlage einer Existenzberechtigung. Wenn der Fremdsprachenunterricht nicht zu einem konstruktiven Austausch zwischen den Kulturen auf allen Ebenen führt, verwandelt er sich nämlich in ein Instrument des Kulturkampfes, mit dem die einen anderswo für kulturelle ‚Unruhen‘ sorgen und die anderen sich zur Wehr setzen. In diesem Fall schürt der Fremdsprachenunterricht das, was er eigentlich schlichten soll.

So sehr das IL auf der theoretischen Ebene eine rege Auseinandersetzung erlebt, beklagt man eine mangelnde Umsetzung in der Praxis (Christ 1999: 290f.). Das ist zum einen auf die „Zentrierung des Interesses auf die ... Zielkultur oder Zielkulturen“ (ebda. 291) zurückzuführen, und zwar seitens der Lehrer, wohl aber auch der Lerner. Auch die global angelegten Lehrmaterialien. zeichnen sich durch eine starke Fokussierung auf die Zielkultur aus. Die Thematisierung der Lerner-Kultur erfolgt über elementare Fragen, die die Lerner zum Vergleich mit der eigenen Kultur anregen sollen. Dabei geht man irrtümlicherweise von der Annahme aus, dass die Lerner die eigene Kultur gut kennen. Die Praxis ist also auf fremdkulturelles (Kennen-)Lernen ausgerichtet. Aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse im Anfängerunterricht bieten aber die Materialien ein banales, sehr reduziertes Bild von der fremden Kultur, was am Ende in ein klischeehaftes (Kennen-)Lernen mündet, wie später gezeigt wird. Zum anderen hat die Sprachvermittlung für viele Vorrang im Unterricht (ebda. 291), so dass aus Zeitgründen die kulturellen Bezüge stiefmüt-

* Für Anregungen und Korrekturen danke ich Gudula und Edgar Mebus und Prof. Dr. Burkhard Schaefer

¹ Hu (1999) hat die wesentlichen Kritikpunkte zum IL aufgeführt und sich damit auseinandergesetzt. Vgl. auch u. a. Thormann, M. 2001, S. 123ff.

terlich behandelt und oft in Form von schneller, prüfungsorientierter Informationsvermittlung realisiert werden.² Der Konflikt zwischen (inter-)kulturellen und sprachlichen Komponenten im Fremdsprachenunterricht scheint zugunsten der letzteren entschieden zu sein: „Einige neuere Lehrwerke lassen einen Trend zu einer neuerlichen Verstärkung der sprachwissenschaftlichen Ausrichtung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache erkennen“ (Althaus 1999: 34).

Einer erfolgreichen Umsetzung des interkulturellen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht steht also vieles im Wege: Inanspruchnahme der meisten für den Unterricht zur Verfügung stehenden Zeit für die Spracharbeit, mangelnde Sprachkenntnisse, reduziertes und lückenhaftes Darstellen der fremden Kultur und Marginalisierung der Lerner-Kultur. Außerdem kann die Entscheidung für das IL, in welcher Form und mit welcher Intensität auch immer, keineswegs losgelöst von den Zielen des Lernens einer Fremdsprache, den institutionellen Rahmenbedingungen und den sozio-kulturellen Verhältnissen der Lerner getroffen werden. In der Fremdsprachenlehrerausbildung steht der Einsatz des IL außer Zweifel, die Frage ist nur das Wie.

Dieser Beitrag will ein Konzept für die Umsetzung des IL an der Deutschen Abteilung der Ain-Shams-Universität/Kairo, in der Deutschlehrer ausgebildet werden, vorschlagen. Vorher sind aber theoretische Fragen zu klären, und zwar in Bezug auf den Begriff *IL*, die Problematik des (Fremd-)Verstehens und dessen Barrieren. Die theoretischen Ausführungen werden an vielen Stellen auf die Verhältnisse in Ägypten und auf die ägyptischen Deutschlerner, prototypisch auf die Lernergruppe an der Deutschen Abteilung, bezogen.

1. Interkulturelles Lernen: keineswegs universell bestimmbar

Die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts und die Festlegung seiner Ziele unterlagen nicht nur genuin (sprach-)didaktischen, sondern auch gesellschaftlich-politischen Anforderungen. Das IL als Ansatz ist ebenfalls aus der „Interdependenz von sprachlichem und kulturellem Lernen“ (Weimann/Hosch 1993: 516) und als Reaktion auf die Multikulturalität vieler Gesellschaften entstanden. Im Grunde genommen bezieht sich das IL auf alle Aspekte des Fremdsprachenunterrichts (Materialien, Methodik ... usw.) und kann im Rahmen von verschiedenen Fächern praktiziert werden. In diesem Beitrag geht es aber um die Umsetzung des Ansatzes im Landeskundeunterricht.

Die Landeskunde als die Menge von Informationen bzw. das Wissen über die Zielsprachenkultur ist immer ein wesentlicher Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts gewesen. In Bezug auf Deutsch als Fremdsprache wurde die Landeskunde stets den allgemeinen Zielen des Deutschunterrichts untergeordnet.³ So hat man das landeskundliche Wissen mehrfach je nach den ihm zugeordneten Aufgaben im Unterricht umfunktionalisiert. Am Anfang stand die Landeskunde im Zeichen des „kognitiven Ansatz(es)“, bei dem die Vermittlung „deklarativen Wissens“ (Weimann/Hosch 1993: 514) über Deutschland (Geschichte, Geographie, Kultur ... usw.) als Hauptziel galt. Mit dem Einführen der pragmatischen Dimension in den Fremdsprachenunterricht setzte der „kommunikative Ansatz“ (ebda. 515) ein, und die Landeskunde diente zum „Gelingen

² Diese Feststellung, die sich durch die Erfahrung mit dem Deutschunterricht in Ägypten, sogar mit interkulturell orientierten Lehrbüchern, bestätigen lässt, steht eigentlich im Widerspruch zum Vorwurf, IL stelle eine Ablenkung von der „Fremdsprachenvermittlung“ (Edmondson/ House:1998:178) dar.

³ In der Landeskunde-Forschung gibt es eine andauernde Diskussion über ihre Bezeichnungen, ihre Inhalte und deren Funktionalisierung im Unterricht. Dazu vgl. u. a. Delmas, H./Vorderwülbecke, K. 1989, S. 175ff.; Thimme, Ch. 1996, S. 13ff.

sprachlicher Handlungen im Alltag“ und zum „Verstehen alltagskultureller Phänomene“ (ebda. 516). Und so hatte die Landeskunde die Aufgabe, „prozedurales Wissen“ (ebda.) über die adäquate Verwendung der Sprachmittel in den verschiedenen Situationen zu vermitteln. Mit dem „interkulturellen Ansatz“ (ebda. 516) hat die Landeskunde ihr Neben-Dasein bzw. ihre dienstleistende Rolle größtenteils aufgegeben und das mit der Sprachvermittlung gleichwertige Ziel verfolgt, die Lerner zum besseren Verstehen der eigenen und der fremden Kultur zu befähigen (vgl. ebda.). Hier wird also das landeskundliche Wissen anders gewichtet: Das Wissen ist nämlich kein Ziel an sich, sondern Ziel ist „das Handeln mit Hilfe dieses Wissens“.⁴

Die drei Ansätze, die in dieser reinen Form kaum anzutreffen sind, haben ihren Niederschlag in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache gefunden. An verschiedenen Stellen wird auf die Lücken in den Lehrwerken hinsichtlich des IL eingegangen. Zunächst ist aber zu klären, was unter IL zu verstehen ist.

Allgemein versteht man das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht als einen „lernerorientierte(n)“ (Bredella/Delanoy 1999a: 13), „interaktive(n) Prozeß“ (House 1994: 87) mit dem Ziel, den Lernern eine interkulturelle Handlungsfähigkeit bzw. Kompetenz zu vermitteln. In Anlehnung an andere Arbeiten zum Thema fasst Gnutzmann die Komponenten einer interkulturellen Kompetenz wie folgt zusammen:⁵ Die „Schaffung eines Bewußtseins für eine kulturspezifisch geprägte Abhängigkeit des Denkens und Handelns“, die „Kenntnis allgemeiner Parameter (z. B. Religion, Rolle der Geschlechter), nach denen Kulturen sich unterscheiden“, die „Überwindung von Ethnozentrismus“, die „Grundlegung von Toleranz“, die „Akzeptanz von Ethnizität“, der „rationale Umgang mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus“, die „Offenheit gegenüber neuen Ideen und Wertvorstellungen“ und die „Fähigkeit und Bereitschaft“, eigene „Verhaltensmuster zu verändern“. Durch das Einbeziehen der Lerner- und der fremden Kultur will das IL nicht nur erreichen, dass die Lerner sich offen und tolerant zu beiden Kulturen verhalten, sondern auch, dass sie eine „kritische Haltung gegenüber der eigenen Kultur und deren Mythen und Fiktionen sowie gegenüber der fremden Kultur und deren tradierter Selbstbewertung“ einnehmen (House 1994: 89).

Die Diskussion über das IL, seine Konzepte und die Bestimmung seiner Ziele in der Bundesrepublik sind vor allem aus der Herausforderung der multikulturell gewordenen Gesellschaft entstanden und mögen deswegen ihre Berechtigung für bundesrepublikanische Ausbildungsstätten haben. Bei der Übertragung solcher Konzepte bzw. Ziele auf den Deutschunterricht im Ausland ist aber Vorsicht geboten. Zum einen unterliegt Deutsch als Fremdsprache im Ausland, vor allem in germanistischen Abteilungen, besonderen Bedingungen und verfolgt für die Lernerländer relevante und institutionell festgelegte Ziele, bei denen nicht unbedingt eine totale Überlappung mit den für den deutschen Kontext entwickelten Zielen einer interkulturellen Erziehung zu erwarten ist. Man will bei den Lernern in der Regel andere Loyalitäten erreichen, die eine bestimmte Einstellung gegenüber der eigenen und der fremden Kultur verlangen, eventuell vorschreiben.⁶ Darüber hinaus verbinden die Lerner selbst mit dem Deutschlernen und mit dem Kontakt mit der deutschen Kultur eigene Ziele, die möglicherweise von den oben genannten

⁴ Bredella, L. 1999, S. 91. Vgl. auch Weimann/Hosch 1993, S. 516; Christ, H. 1994, S. 31

⁵ Gnutzmann, C. 1994, S. 69, Anmerk. 2. Auch Müller (1993) erörtert verschiedene Ansätze zur Bestimmung der interkulturellen Kompetenz.

⁶ Vgl. Müller, B.-D. 1994, S. 157; Neuner, G. 1999, S. 269

und den institutionellen abweichen. Von daher ist die Warnung von Bleyhl (1994: 12) „vor allzu selbstverständlicher (naiver oder imperialistischer) Universalisierung des europäischen Humanitätsideals“ durchaus berechtigt. Zum anderen sei auf die Problematik des Verständnisses von einigen in der Formulierung der Ziele vorkommenden Begriffen, beispielsweise *Toleranz*, *kritische Haltung*, *Kulturrelativismus* ... usw., hinzuweisen. Roggausch (1997) erörtert die möglichen, kulturell bedingten Auslegungen von Begriffen wie *Pluralismus*, *Kritik*, *Innovation* und plädiert für „Selbstrelativierung und Zurückhaltung“ (ebda. 807), denn solche Begriffe, die „die inneren Mechanismen der westlichen Geisteswissenschaften und darüber hinaus der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eben dieser wissenschaftlichen Verfahren“ (ebda. 797) reflektieren, beanspruchen in „Begegnungssituationen nicht oder nicht uneingeschränkt normative Vorbildfunktion“ (ebda. 807).⁷ Beispielsweise sind im Hinblick auf ägyptisch-arabische sozio-kulturelle Verhältnisse (z. B. die sowohl bei Moslems als auch bei Christen zu beobachtende religiöse Orientierung, das auffallende autoritäre bzw. autoritätsorientierte Denken bzw. Verhalten oder das aus identitätsstabilisierenden Gründen unreflektierte Festhalten an kulturellen Normen) interkulturelle Ziele (*wie kritische Haltung gegenüber des Eigenen oder Kulturrelativismus*) anders zu bestimmen bzw. anzugehen als in der Bundesrepublik. Man sollte also vor Ort überprüfen, was im Rahmen der vorhandenen Gegebenheiten zu erreichen ist. Ohne diese Adaptation würde das IL seine Ziele verfehlen und zu einem Akkulturationsversuch verkommen.

Mit dem IL im Fremdsprachenunterricht sind *Kultur* und *Sprache* unzertrennlich verbunden. Doch über die Bestimmung von Kultur und die Funktion von Sprache im Hinblick auf den interkulturellen Lernprozess wird ständig diskutiert.

So ist der sehr vage und viel umstrittene Begriff *Kultur* im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht mehrfach modifiziert worden. Zunächst war, um der Zielsetzung, die Lerner auf die Begegnung bzw. das Leben in der Zielkultur vorzubereiten, gerecht zu werden, eine Abkehr von dem Kulturbegriff als Hochkultur, also *Kunst*, *Musik*, *Literatur* ... usw. notwendig, zugunsten einer Hinwendung zur Alltagskultur, „als way of life einer Gemeinschaft, als dem Alltagsleben prägenden System von Werten, Einstellungen, Traditionen und erlernten Mustern von Verhaltensweisen“ (House 1994: 86), was auch in neueren Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache berücksichtigt wird.⁸ Jedoch bleibt die Erfassung und die Vermittlung einer Kultur aufgrund der Komplexität und Vielfältigkeit der Zusammenhänge ein Handikap für die Lehrmaterialien und den Unterricht.

Versteht man nämlich die „Kultur als konsistentes System, das objektiv existiert“ (Hamburger 1990: 315) und anhand von repräsentativen Phänomenen vorgestellt wird, dann bleibt man auf der Ebene des kollektiven „normative(n) Schema(s)“ (Hamburger 1990: 320) ohne Bezug auf den reflexiven und kreativen Umgang des Individuums mit diesem kollektiven Kulturgut.⁹ In diesem Fall werden die Menschen mit ihrer Kultur gleichgesetzt, und der Vergleich zwischen den Kulturen auf dieser Ebene bleibt für das IL kaum brauchbar, denn die Menschen werden allzu schnell aufgrund der kulturellen Divergenzen zu kulturellen ‚Ersündern‘ abgestempelt. Daher sind m. E. „didaktische Konsequenzen“ aus dem Vergleich „soziokulturelle(r) Realitäten“ zweier Kulturen, wie Haddad (1983/84: 77) das für die deutsche und arabische Kultur gemacht hat,

⁷ Dazu auch u. a. Roche, J. 2001, S. 44

⁸ Vgl. u. a. Althaus, H.-J. 1999, S. 28; Delmas/Voderwülcke 1989, S. 175

⁹ Vgl. Hamburger, F. 1990, S. 320f.; Bredella, L./Christ, H./Legutke, M. K. 1997a, S. 15f.

nicht unbedingt eine Garantie für ein erfolgreiches Sich-Zurechtfinden in der fremden Kultur. Hier werden die didaktischen Empfehlungen auf den Unterschieden im kollektiven Kulturgut aufgebaut, die wohl nicht bei jedem Lerner in derselben Intensität zu finden sind.¹⁰ In dieser Hinsicht sind zwei Aspekte zu beachten: Erstens „(erschöpft) sich“ die individuelle Identität „keineswegs in der Teilhabe am Kollektiven“ (Thormann 2001: 121), und zweitens sind bei „Fremdheit“ bzw. „Nähe“ zwischen den Menschen unabhängig von der kulturellen Zugehörigkeit „soziale, altersbedingte, regionale, geschlechtsspezifische und individuelle Kategorien“ ebenfalls entscheidend (Schinschke 1995: 37).

Hu (1995) stellt dem „objektiven Verständnis von Kultur“ (ebda. 29) als dem „Einheitliche(n)“, den „kollektiven Sinnstrukturen einer Gesellschaft“ (ebda. 24) ein „Kulturkonzept als Vermögen zu Sinnstiftung“ (ebda. 29) durch das Individuum gegenüber und plädiert dafür, im Unterricht den „Prozeß der Deutungsanstrengungen ... in den Mittelpunkt“ (ebda. 30) zu stellen. Nur so kann man das reflexive und kreative Aushandeln von neuen kulturellen Verhaltensmustern auf der Basis des Kollektiven seitens der Individuen erfassen. Und an diesem Deutungsprozess der eigenen und fremden Kultur soll das IL ansetzen, mit dem Ziel, diesen am Ende zu modifizieren. Dabei sollen das Verständnis der Lerner von der eigenen Kultur und seine Einstellung zur fremden (anhand des vorhandenen Vorwissens oder der angebotenen Informationen) thematisiert werden. Die Lerner sollen aber auch Gelegenheit bekommen, mehr über die fremde Kultur und den Deutungsprozess ihrer Angehörigen und über ihre Kultur und deren Bild bei den Anderen zu erfahren. Bezogen auf den Deutschunterricht scheint dieses Ziel mit den vorhandenen Lehrmaterialien schwer zu erreichen zu sein. Neben dem sehr marginalen Einbezug der Lernerkultur und der Nicht-Berücksichtigung des Lernerwissens über die deutsche Kultur bieten die Alle-Welt-Lehrwerke in der Regel „objektivistische(s)“ (Schwertfeger 1994: 30) Wissen über die deutsche Kultur an, das anhand von bestimmten „Manifestationen“ (Picht 1988: 195) präsentiert wird. Es handelt sich also um fragmentarische Moment-Aufnahmen, die im Hinblick auf das Verhältnis der „Teile“ zum „Ganzen“ und umgekehrt und auf den „unaufhaltsame(n) historische(n) Wandel“ (ebda.) sehr problematisch sind und kein Spiegelbild der individuellen Deutungsprozesse darstellen. Und so sind die Lehrmaterialien allzu sehr auf ein klischeehaftes, fremdkulturelles Lernen ausgerichtet und deshalb wenig für ein interkulturelles Lernen geeignet (mehr dazu unten).

Zum IL hat die Sprache zweierlei Beziehung. Sie fungiert zum einen als Medium des Wissenstransports über die fremde Kultur im Unterricht, was wohl nicht ohne Konsequenzen ist. Schon für kognitive Landeskundekonzepte war es zwingend, die fremdkulturellen Informationen dem sprachlichen Wissen der Lerner anzupassen, was letztendlich in banalisierende Simplifizierungen mündete. Das Dilemma Sprachniveau und die Komplexität des zu vermittelnden Wissens verringert sich keineswegs bei einem interkulturellen Ansatz. Daher wird der Griff zur Lerner-Muttersprache empfohlen.¹¹ Mit Blick auf die zweite Art der Beziehung zwischen Sprache und Kultur wird die Problematik dieser Vorgehensweise ersichtlich. Die Sprache gilt bekanntlich als Trägerin bzw. Ausdruck der kulturellen Eigenart und „in den Wortbedeutungen (sind) spezifische gesellschaftliche Erfahrungen enthalten“ (Müller 1980: 103). Bei der Vermittlung

¹⁰ Diese Vorgehensweise findet man oft auch in der kontrastiven Linguistik Deutsch/Arabisch, wenn die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem arabischen Sprachsystem den Lernern als Fehler untergeschoben werden.

¹¹ Vgl. Picht, R. 1979, S. 193; Krumm, H.-J. 1988, S. 24; Neuner, G. 1999, S. 282

der fremden Kultur durch die Lerner-Muttersprache besteht also die Gefahr, dass die Lerner das Fremde in ihrem „Begriffssystem“ (ebda. 102) rezipieren und damit bei Inadäquatheit der eigenen Begriffe mehr oder weniger beschränkt oder falsch verstehen. Im interkulturellen Ansatz ist es deswegen erforderlich, den Unterricht „auf eine bewußte Thematisierung der ‚hinter‘ den Wörtern stehenden gesellschaftlichen Verhältnisse hin“ (ebda. 116) auszurichten. Für das jeweilige Thema/Phänomen relevante „Schlüsselbegriffe“ (ebda.) werden dabei einer auf beide Kulturen bezogenen Kontrastierung unterzogen, um die darin enthaltenen kulturgebundenen Merkmale herauszufiltern. Aufgrund der intrakulturellen Unterschiede zwischen den Lernern und der zum Teil gravierenden Differenzen zwischen der deutschen und der ägyptisch-arabischen Kultur ist die (Sub-)Kulturgebundenheit der Begriffe nicht nur auf solche, die Wertvorstellungen bzw. Normen implizieren, wie *Freund, Mann, Frau* ... usw. beschränkt, sondern erstreckt sich auch auf alltägliche Begriffe wie *Brot, Auto, Haus* ... usw. Auch wenn man gezwungenermaßen zur Lerner-Muttersprache greifen muss, sollen die fremdsprachlichen Begriffe eingeführt und von der Muttersprache abgegrenzt werden.

2. Das Konzept des (Fremd-)Verstehens

Mit dem IL will man die Lerner auf einen reibungslosen Umgang mit einer fremden Kultur vorbereiten bzw. dafür sensibilisieren. Das erfordert, dass die Lerner die fremde Kultur zu verstehen versuchen, die Unterschiede zur eigenen herausfinden und rational damit umzugehen lernen und relativierende Einsichten bezüglich ihrer Einstellung gegenüber der fremden Kultur und der eigenkulturellen Selbstverständlichkeiten gewinnen. Damit aber dieser dialektische Prozess zwischen dem Eigenen und Fremden überhaupt in Gang kommt, sind zunächst das lernerseitige Sich-Einlassen auf die fremde Kultur und der Versuch, sie zu verstehen, von zentraler Bedeutung. Jedoch sehen einige die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts nicht genuin im Verstehen, sondern in der Feststellung der Andersartigkeit des Fremden.¹²

So befürchtet Hunfeld, dass das Verstehen des Fremden in eine Besitznahme entarten kann, und zwar, wenn „das Fremde im Grunde dann als verstanden (gelte), wenn es in die vertrauten Kategorien des Eigenen übersetzt sei“ (Hunfeld 1991: 50). Daher soll nach ihm der Fremdsprachenunterricht „die Fremdheit des sprachlich und kulturell Anderen nicht nur überwinden, sondern auch bewahren“ (Hunfeld 1994: 97). Mit der „Anerkennung der Rätselhaftigkeit und Normalität des Fremden“ (ebda.) will Hunfeld erreichen, dass „die Differenz Erfahrung zu einer permanenten Aufforderung (wird), es (das Fremde, E. S.) immer neu zu entdecken“ (Hunfeld 1991: 51). Das Ziel von Hunfeld, nämlich Schutz des Fremden vor Vereinnahmung, führt aber durch das bloße Gegenüberstellen zum Eigenen zu dessen „Diskriminierung“ (Bredella/Christ 1995a: 9) und macht es zu „etwas Nicht-Annäherbarem“ (Hu 1997: 36). Darüber hinaus bleibt es fraglich, ob man damit den Lernern geholfen hat, denn man stellt sie in diesem Fall vor fremdkulturelle ‚Black Boxes‘, für deren Entschlüsselung ihnen keine Technik an die Hand gegeben wird.

Ganz anders argumentieren Bredella und andere, für die das Fremdverstehen für ein produktives IL fundamental ist. Sie gehen davon, dass „Menschen von Natur aus nicht festgelegt sind und Neues aufnehmen und begreifen können (Bredella/Christ 1995a: 14) und haben ein Konzept des Fremdverstehens entwickelt, in dem die „Differenz“ „ins Bewußtsein“ (Bredella/Delo-

¹² Über die Möglichkeit des Fremdverstehens gehen jedoch die Meinungen auseinander. Bredella (1993) setzt sich mit den verschiedenen Auffassungen vom Fremdverstehen auseinander.

may 1999: 11) gerufen, aber nicht als „unaufhebbar und unüberbrückbar“ (Bredella 1999: 101) betrachtet wird. „Die Fremden sind nicht an sich fremd, sondern nur für uns, wie auch wir ihnen fremd erscheinen“ (Bredella/Christ/Legutke: 1997a: 11). Und so sind das Fremde und das Eigene „dialektische Begriffe“ und keine „absoluten, sondern relationale Größen“ (Christ 1999: 292). Zum Aufheben der Fremdheit muss man also die eigene Perspektive aufgeben und die des Fremden einnehmen, was man die „Innenperspektive“ nennt, d. h. die fremde Kultur „aus ihren Wertvorstellungen und Einstellungen“ (Bredella 1999: 105) betrachten. Nur so kann man sie „von innen heraus verstehen“ (Bredella/Christ 1995a: 16). Damit man sich aber der fremden Kultur und ihren Mechanismen nicht ausgeliefert fühlt, muss man in einem zweiten Schritt „die eigene Position ins Spiel bringen“ (Bredella 1999: 113), d. h. sich vom eigenen kulturellen Standpunkt aus mit der fremden Kultur auseinandersetzen. In diesem Fall nimmt man eine „Außenperspektive“ (ebda.) ein. Das erhoffte Ziel dieses dialektischen Verstehensprozesses ist, dass man aus diesen vergleichenden und erkenntnisreichen Betrachtungen Konsequenzen für die Einstellung zum Eigenen und zum Fremden und für das eigene Verhalten ableitet, so dass man die zwei Kulturen „miteinander vermitteln“ kann (ebda.). Außerdem werden die Differenzen nicht als solche hingenommen, weil sie in ihrem kulturellen Zusammenhang erklärbar geworden sind. Und so werden sie als „verschieden“ angesehen, aber auch als „gleichwertig“ (ebda. 103).

Für didaktische Zwecke bedarf dieses Konzept jedoch hinsichtlich der Beschäftigungsintensität mit dem Fremden und dem Eigenen und der Ziele einiger Ergänzungen und Modifizierungen, die ebenfalls dem (Fremd-)Verstehensprozess dienlich sein können.

Ein Blick auf dieses Konzept lässt ein unausgewogenes Verhältnis zwischen dem Fremden und dem Eigenen im Hinblick auf die Einbeziehung in den Verstehensprozess, erkennen. Ausgehend von dem Ziel des Fremdverstehens steht nämlich die Fremdheit der Anderen im Fokus des Interesses. Nach der Einnahme der Innen- und Außenperspektive gewinnt man Innensichten in die fremde Kultur und unterzieht sie einer kritischen Betrachtung. vom Eigenen her Das Eigene repräsentiert sich zunächst als Folie des Betrachters bei der Verifizierung des Fremden in der Außenperspektive und kann am Ende vor allem bezüglich der Einstellung zum Fremden eine Veränderung bzw. Relativierung erfahren. Folgendes macht eine Erweiterung des Konzepts um die Komponente *das Eigene verstehen bzw. von außen betrachten* notwendig: Es ist ein wichtiger Schritt für den Umgang mit der fremden Kultur, dass die eine möglicherweise negative Einstellung zum Fremden betreffenden Teile des Eigenen relativiert werden.¹³ Jedoch erhofft man sich vom IL auch eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Eigenen, um die Potenzialitäten einer (umfassenden) Veränderung eruieren zu können. Außerdem ist der fremde Blick auf das Eigene für das Fremdverstehen von wesentlicher Relevanz. Logischerweise beschäftigt man sich zwecks Fremdverstehens mit den Divergenzen des Fremden vom Eigenen. Ebenfalls relevant sind das Fremde am Eigenen für die Anderen und der fremde Blick darauf.¹⁴ Dabei darf man nicht ausgehen von der Identität der Unterschiede des Fremden zum Eigenen und denen des Eigenen

¹³ Vgl. Bredella, L. 1999, S. 114; Bredella, L./Christ, H. 1995a, S. 18

¹⁴ Obwohl Bredella (1999: 108) auch „das Verstehen des fremden Selbstbildes“ angesprochen hat, wurde das in dem oben vorgestellten (Fremd-)Verstehensmodell nicht berücksichtigt. Abendroth-Timmer (1997: 88) spricht von vier Perspektiven bei interkulturellen Kommunikationssituationen: „Der Blick auf das Andere und auf mich ist abhängig von meinen Vermutungen über den Blick des Anderen auf sich und mich“. Bei ihr ist jedoch die „Außenperspektive“ der „Blick auf den Anderen“ und die „Innenperspektive“ der „Blick in mich“.

zum Fremden. Um ein Beispiel zu geben: Beim Thema *Mann-Frau-Beziehung* würden Ägypter das Zusammenleben von Mann und Frau ohne Trauschein in Deutschland absurd finden, umgekehrt ist es aus deutscher Sicht bei einem ägyptischen Mann mit vier gleichzeitigen Trauscheinen. Schließlich kann das Eigene ein Hindernis für das Verstehen der fremden Kultur darstellen. Das Eigene, wie es in den Köpfen vieler Menschen präsent ist, konstituiert sich aus einer Menge unreflektierter Selbstverständlichkeiten, die nicht selten auf defizitärem Wissen und reduziertem Verständnis vom Eigenen basieren und in die Betrachtung der fremden Kultur projiziert werden.

Eine stärkere Integration des Eigenen in den Verstehensprozess wäre daher der Zielsetzung des IL dienlicher. Adaptiert an den Fremdsprachenunterricht sollte der dialektische Verstehensprozess m. E. wie folgt verlaufen:

Die Maxime „das Selbst schafft den Anderen“ (Schwertfeger 1993: 164) macht es sinnvoll, mit dem Eigenen zu beginnen. Eine gezielte Innenperspektive soll helfen, das Eigene aus dem Selbstverständlichkeitsstatus abzulösen und auf eine reflexive Meta-Ebene zu heben. Dieser Schritt trägt einmal zum besseren Verstehen des Eigenen (Zusammenhänge erkennen, Lücken im Wissen und Verständnis aufdecken ... usw.) bei. Das bei Rau (1983/84: 39) angesprochene Problem der religiös orientierten Studenten, die sich abkapseln und die anderen zu beeinflussen versuchen, wäre mit einem aufklärerischen, möglicherweise entlarvenden Thematisieren im Vorfeld vermeidbar bzw. eindämmbar gewesen. Es handelt sich hier nämlich um ein in erster Linie intrakulturelles Problem. Solche Studenten bewegen sich oft auf einer sehr dünnen religiösen Basis und haben schon mit dem Aushandeln von neuen, auch religionskonformen Verhaltensweisen aufgehört. Darüber hinaus kann man dabei den Lernern die Techniken eines analytischen Herangehens an Phänomene und des Erkennens vom Zusammenwirken ihrer Komponenten beibringen. Das lässt sich am besten am Vertrauten vermitteln, denn so können die Lerner leichter die Grenzen und die Gefahren von Mechanismen wie *Übergeneralisierung*, *Fehlschlüssen* ... usw. erkennen. Diesbezüglich zeigt die ägyptische Lernergruppe großen Bedarf an solchen Techniken. Bei ihnen sind wegen der reproduzierenden Wissenaneignungsmechanismen und der konkreten Lebensweise tendenziell eine mangelhafte Fähigkeit zum „abstrahierende(n) und relativierende(n) Denken“ und die Neigung zu „vorschnelle(n) Schlüssen“ (Bünting 1984: 477) festzustellen. Die Beschäftigung mit dem Eigenen in diesen zweierlei Hinsichten schafft eine breitere Grundlage für ein weniger stockendes Verstehen der fremden Kultur.

Danach kommt die Innenperspektive in die fremde Kultur, die zum Nachvollziehen sowohl der vom Eigenen abweichenden, fremdkulturellen Phänomene in den Augen der Angehörigen dieser Kultur als auch des fremden Blickes auf die zum Fremden in Kontrast stehenden eigenkulturellen Gegebenheiten dient.

Durch die Innenperspektive in die eigene und in die fremde Kultur bekommen die Lerner Einblick in das in beiden Kulturen für die Differenzen verantwortliche Normen- und Wertesystem. Auf der Basis dieser gewonnenen Erkenntnisse erfolgt die Außenperspektive, zunächst auf das Fremde, dann auf das Eigene, bei der beide Kulturen aufeinander bezogen und von der jeweils anderen Seite betrachtet werden. Die Bedeutung dieser gegenseitigen Aufeinanderbezogenheit liegt darin, dass die Lerner gemeinsame Berührungspunkte zwischen beiden Kulturen erkennen. Bei Kontrasten dürfte das auch aufklärerisch sein, da die Lerner den Grad der Differenz und die innerkulturelle Gebundenheit der Ursachen dafür erfahren. Dieser Prozess ist sowohl intra- als auch interkulturell: Die Lerner setzen sich mit dem eigenen Fremdbild und dem fremden Selbstbild auseinander.

Zu diesem (Fremd-)Verstehensmodell sei noch Folgendes angemerkt: Die auf der theoretischen Ebene leichte Trennung der einzelnen Perspektiven scheint in der Praxis schwierig zu sein, denn „oft greifen ... Innen- und Außenperspektive ineinander“ (Bredella 1999: 113). Außerdem „kann“ man „die Perspektive des anderen nicht vollständig übernehmen“ (Schinschke 1995: 44), was auch bei den Lernern zu erwarten ist. Daher wird das Beherrschen der Perspektiventrennung intensives und gezieltes Training im Unterricht erfordern, um zu versuchen, mögliche Barrieren zu erkennen und zu überwinden.

3. Barrieren des (Fremd-)Verstehens

Die Diskussion über die grundsätzliche Möglichkeit bzw. Nicht-Möglichkeit des Fremdverstehens soll man ruhig auf der Theorie-Ebene führen. Für die Praxis, insbesondere im Fremdsprachenunterricht, werden dadurch verschiedene Aspekte beleuchtet, was den Prozess selbst (Gefahren der kulturellen Bedingtheit des Denkens, der Reduzierung auf eigene Kategorien ... usw.) und was die Funktionalisierung (Gefahren des (macht-)interessengesteuerten Verstehens) angeht, die für den Lernprozess im Unterricht zu berücksichtigen sind. Es soll aber ein erstrebenswertes Ziel des Fremdsprachenunterrichts, besonders im Lerner-Heimatland, bleiben, eine sachlich-objektive und differenzierte Auseinandersetzung mit dem Fremden auf der Grundlage des Eigenen und des Vorwissens über das Fremde anzubieten, um die Zusammenhänge in den betreffenden Kulturen klären und alternative Denkweisen anbieten zu können. So beugt man der Gefahr vor, dass die Lerner selbst, undifferenziert und unreflektiert, „die Verbindung vom Eigenem und Fremdem“ herstellen (Christ 1999: 292). Wenn das vollständige Verstehen unzulänglich bzw. schwierig erscheint, heißt das jedoch nicht, es als Ziel aufzugeben. Angemessener wäre die Beschäftigung damit, warum man das Fremde nicht bzw. nur beschränkt verstehen kann bzw. will. Im Folgenden soll auf einige Barrieren des (Fremd-)Verstehens eingegangen werden, die im Durchlaufen des oben vorgestellten (Fremd-)Verstehenmodells auftreten können. Dabei wird die Darstellung dieser Barrieren auf die ägyptische Lernergruppe bezogen und oft mit Lösungsansätzen angereichert.

Die reale oder virtuelle Begegnung mit dem Fremden kann verschiedene Reaktionen hervorrufen. Einerseits kann man gegenüber dem Fremden grundsätzlich offen und positiv eingestellt sein, mit der latenten Möglichkeit, es ganz oder teilweise zu übernehmen. Andererseits kann die für solche Situationen menschentypische Angst vor dem Fremden, besonders bei der Differenz zum Eigenen, überwältigend sein, so dass es als Bedrohung erscheint. Man würde sich in diesem Fall „unter Verlust der eigenkulturellen Identität“ (Lauerbach 1987: 1050) dem Fremden anpassen oder „die Grenzen“ zum Fremden „verstärken und befestigen“ (Erdheim 1992: 734). Offensichtlich handelt es sich hier um unreflektierte Einstellungen, die eine Vermeidung der Auseinandersetzung mit dem Fremden implizieren und mögliche Identitätsstörungen indizieren. Bei einem Bruch mit dem Eigenen bzw. einer Abkapselung gegen das Fremde kann keinesfalls ein interkultureller Lernprozess stattfinden. Daher sollen solche Einstellungen in den Unterricht einbezogen werden, damit man sie relativieren und produktiv für das IL einsetzen kann. Positive und faszinierende Vorstellungen von der fremden Kultur sind zwar gut, aber dahinter stecken meistens „affektive Projektionen von Bedürfnissen ...“, für die man im eigenen gesellschaftlichen Alltag keine Befriedigung findet“ (Baumgratz/Neumann 1980: 176). Und so setzt man „überhöhte Erwartungen“ (Rau 1983/84: 39) in die fremde Kultur, die bei der nächsten unannehmen bzw. enttäuschenden Erfahrung in „pauschale Ablehnung umschlagen (kann)“ (ebda.).

Auch eine Anpassung an das Fremde, die möglicherweise in Überanpassung übergeht, würde eine „verkehrte Welt“ schaffen, „die zum Scheitern verurteilt wäre“ (Christ 1994: 36).

Problematischer und schwieriger ist es bei einer abwehrenden Haltung zur fremden Kultur. Für das Fremdverstehen ist nämlich das Sich-Einlassen auf das Fremde und die Einnahme einer Innenperspektive erforderlich. Dafür wird aber der Besitz von Empathiefähigkeit vorausgesetzt, d. h. der Fähigkeit, sich in die Lage der Anderen zu versetzen.¹⁵ Bei diesem Schritt kann die unreflektierte Angst vor dem Fremden natürlich auf die Lerner hemmend wirken. Ropers (1990: 116f.) unterscheidet bei der Empathie zwei Konzeptionen, die „affektive“, die ein Sich-Einfühlen in Andere impliziert, und die „kognitive“, die nur Sich-Eindenken in Andere bedeutet. Die affektive Empathie weist zwar den höchsten Grad an souveränem Umgang mit dem Fremden auf, scheint aber in Anbetracht der teilweise ein Sich-Einfühlen blockierend wirkenden Unterschiede zwischen der deutschen und der ägyptisch-arabischen Kultur und der labilen Beschaffenheit der ägyptischen Lerner für den Anfang nicht geeignet zu sein. Da ist das Sich-Eindenken in die deutsche Kultur ein leichter zu erreichendes Ziel. Hier wird die „Kognition“ (Geulen 1982: 50) ins Zentrum gerückt, um die Lerner zur „Perspektivenübernahme“ zu ermutigen, bei der sie sich „virtuell in die Position des bzw. der Anderen“ versetzen und seine bzw. ihre „Perspektive von der Situation“ (ebda. 53) zu rekonstruieren versuchen. Das erfordert anfangs große Anstrengungen, bis die Lerner die Fähigkeit „zu hypothetischem Denken“ und zur Dezentrierung der „egozentrische(n) Wahrnehmung der Situation“ erwerben (Geulen 1985: 117). Um das bei den ägyptischen Lernergruppen erreichen zu können, wird man einige Hürden überwinden müssen. Den Lernern ist oft Unselbstständigkeit im Denken und Handeln mit unterschiedlicher Ausprägung anzumerken, so dass man die für die Empathie nötige „Existenz eines Mindestmaßes an Ich-Identität“ nicht voraussetzen kann.¹⁶ Das liegt an der existenziellen Abhängigkeit von der Familie und an der Erziehung in der Familie und den Ausbildungsstätten, die größtenteils von reproduzierendem Handeln und Wissensaneignungsmechanismen gezeichnet ist. Daher ist die Suche nach dem Schutz im Kollektiven und die Vermeidung von eigenen Entscheidungen keine Seltenheit. Außerdem stellt die Begegnung mit der deutschen Kultur, auch wenn nur virtuell, für die Lerner eine immense Herausforderung dar. Allgemein haben die Lerner, wie das Gros der Ägypter, ein zwiespältiges Verhältnis zur westlichen Welt, darunter auch Deutschland: „... der westliche Lebensstil ist erstrebenswert, gleichzeitig will man sich von ihm abgrenzen“ (Kuhla 2000: 37). Einer ‚Verwestlichung‘ im technischen Bereich steht grundsätzlich nichts im Wege, ganz anders sieht es bei der ‚Verwestlichung‘ von Lebenseinstellungen und Werten. Diesbezüglich steht der Westen nämlich für eine Verneinung der traditionellen Werte und Normen. So dürfte es verständlich sein, dass für die Lerner das Festhalten am Eigenen Geborgenheit und Identitätsstabilisierung bedeutet und die Abgrenzung vom unbekannten Fremden Selbstschutz vor Konfusion ist. Dabei spielt zum einen der „soziale Druck“ (Maletzke 1996: 120) eine wesentliche Rolle, aber auch die Tatsache, dass „die Gewalt der Symbole stärker als persönliche Konsequenzen, die sich aus einer Identitätsstörung bzw. einem Identitätsverlust ergeben können“ zu sein scheint (Elbhausen/Wagner 1985: 45). Schließlich ist der hemmende Einfluss von „Vorurteilen und Feindbildern“ (Ropers 1990: 135) zu bedenken. Der Westen ist in vielen Köpfen mit einer anti-islamischen Haltung verbunden: Ein Bild, dessen Grundriss auf

¹⁵ Vgl. u. a. Lauerbach, G. 1987, S. 1049; Christ, H. 1994, S. 36; Neuner, G. 1999, S. 280

¹⁶ Ropers, N. 1990, S. 117. Lauerbach (1987: 1050) spricht von „Ambivalenztoleranz“

die Zeit der Kreuzzüge, die Kolonial- und Besatzungszeit zurückgeht, und heute für die Lerner dauernd durch gewisse Handlungen bestätigt erscheint, z. B. westliche Aussagen gegen den Islam, die Kopftuch-Diskussion in Europa ... usw.

Dadurch, dass nach dem oben vorgestellten (Fremd-)Verstehensmodell das Eigene zum Gegenstand der Betrachtung gemacht wird, vollzieht sich ein erstes Ablösen davon, indem die Lerner zum Eigenen auf Distanz gehen und sich Gedanken darüber machen. Allmählich verstärkt sich bei ihnen das Bewusstwerden der Selbstverwicklungen mit dem Eigenen und dessen kausalem Zusammenhang mit dem eigenen Verhalten. Die Lerner gewinnen damit nicht nur mehr Sicherheit beim Umgang mit dem Eigenen, sie decken auch neue Optionen für ihr Verhalten auf. Im Hinblick auf das Fremde kann der Hinweis darauf helfen, dass der Versuch, die fremde Kultur zu verstehen, und das Sich-Einlassen darauf nicht „Einverständnis“ (Bredella/Christ 1995a: 15), die Anerkennung der Wahrheit der gewonnenen Erkenntnisse oder deren Übernahme bedeutet (vgl. Bredella 1999: 112). Außerdem haben sie in der Außenperspektive auf das Fremde Gelegenheit, Stellung dazu zu beziehen.

Der zweite relevante Aspekt im Verstehensprozess, der auch negative Einwirkung darauf haben kann, ist das (Vor-)Wissen der Lerner über die fremde und die eigene Kultur. Das umfasst sowohl die Vorstellung von der fremden und der eigenen Kultur, mit dem die Lerner in den Unterricht kommen als auch die angebotenen Informationen über beide Kulturen in den Lehrmaterialien.

Eine wichtige Komponente im interkulturellen Lernprozess ist das Vorwissen der Lerner über die fremde Kultur. Es bildet den Ansatzpunkt, woran der Verlauf des Prozesses anknüpfen soll.¹⁷ Neuner (1999: 272) findet dieses Vorwissen, bei ihm „Interimswelt II“, „entscheidend für die Frage, wie sich Lernende im Fremdsprachenunterricht mit der Zielsprachenwelt auseinandersetzen und was sie dabei aufnehmen“. Dass das Lerner-Vorwissen oft defizitär und lückenhaft ist, zeigt beispielsweise das Deutschlandbild der ägyptischen Deutschlerner. Es umfasst eine Mischung aus „amerikanische(n) Fernsehserien“, dem „Aussehen von Touristinnen“, dem „deutsche(n) Wirtschaftswunder“ und der „nationalsozialistische(n) Vergangenheit“. ¹⁸ Solche bei Lernern im außereuropäischen Ausland wohl üblichen Deutschlandbilder stellen oft „kein in sich zusammenhängendes, auf seine logische Kohärenz und Realitätsnähe überprüftes Gebilde“, ¹⁹ sondern „eine äußerst heterogene Ansammlung von fragmentarischen Themen, Empfindungen und Assoziationen“ dar, die sie im Laufe ihrer kulturellen Sozialisation und ihrer bisherigen Ausbildungslaufbahn erworben haben. Das Erfassen dieser Vorstellung von der fremden Kultur ist nicht nur wegen seines negativen Einflusses auf das Fremdverstehen wichtig, sondern auch für die Ausrichtung des Unterrichts auf eine mögliche Korrektur.

Das angebotene Wissen über die fremde Kultur in den Lehrmaterialien bildet die zweite für den Verstehensprozess wichtige Komponente. Was Deutsch als Fremdsprache angeht, so versuchen die global ausgerichteten Lehrwerke, der traditionellen kognitiven Landeskunde oder dem IL verpflichtet, implizit oder explizit ein umfassendes Bild von der deutschen Kultur als Zielkultur zu vermitteln. Aus bekannten Gründen (Zeit, Sprachniveau ... usw.) ist man aber zur Reduktion und Selektion gezwungen, so dass „die ausgewählten Inhalte nicht repräsentativ

¹⁷ Hexelschneider, E. 1988, S. 132; Rösler, D. 1988, S. 225

¹⁸ Rau, H. A. 1983/84, S. 37. Vgl. auch Bünting, K.-D. 1984, S. 478

¹⁹ Picht, R. 1980, S. 129f. Vgl. auch Neuner, G. 1999, S. 273

sein (können), wohl aber exemplarisch“ (Delmas/Vorderwülbecke 1989: 189) und ihrer Einfachheit wegen als „Banalitäten“ (Althaus 1999: 32) erscheinen. Tendenziell lässt sich hier ein Hang zur „Typisierung“ feststellen, ohne dabei etwas „über Umstände, Hintergründe, Interessen und Probleme“ auszusagen (Ammer 1994: 37). Diese fragmentarische Präsentation einer Kultur an typischen Einzelphänomenen eignet sich kaum für das IL; im Gegenteil: Hier steckt die Gefahr der Bestätigung bzw. Neuschaffung von Stereotypen (Vgl. Hu 1995: 22). Die interkulturell orientierten Lehrwerke unterscheiden sich durch den Einbau mehrperspektivischer (eigenkultureller und fremdkultureller) Betrachtung der Phänomene und durch die Art der Präsentation der landeskundlichen Inhalte methodisch von den Lehrwerken früherer Generationen. Was die Fragmentarität und Banalität der deutschlandkundlichen Informationen anbetrifft, bieten sie jedoch keine entscheidenden Verbesserungen an. Betrachtet man nun dieses angebotene Wissen im Hinblick auf die für das Fremdverstehen nötige Innenperspektive ins Fremde, wird dessen Untauglichkeit dafür offensichtlich. Für eine erkenntnisreiche Perspektivenübernahme sollen die Lerner nämlich „ausreichende Informationen über das betreffende Bezugssystem haben bzw. erlangen“ (Geulen 1982: 55), was mit diesem klischeehaften und fragmentarischen Wissen über die deutsche Kultur keineswegs gewährleistet ist.

Die dritte Wissenskomponente betrifft die Lerner-Kultur. Die Global-Lehrwerke für Deutsch beschränken sich selbstverständlich auf die Darbietung der deutschen Kultur und gelten daher inhaltlich und methodisch als deutschzentrisch.²⁰ Die Thematisierung der Lerner-Kultur erfolgt entweder gar nicht, wobei man den Lernern die „Transfers zur eigenen kulturellen Erfahrung“ (Müller 1994a: 96) überlässt, oder durch den Einbau von vergleichenden Fragen in den Lehrbüchern oder in Extra-Arbeitsbüchern. In beiden Fällen setzt man die Kenntnis der eigenen Kultur seitens der Lerner voraus, was nicht ohne weiteres zutrifft. Bei der ägyptischen Lernergruppe sind „Wissenslücken“ (Bünting 1984: 477) bezüglich der eigenen Kultur festzustellen. Außerdem sind die Art und Weise des Einbeziehens von eigenkulturellen Bezügen in den Lehrbüchern, wie Abel (1988: 258) festgestellt hat, „kein Garant“ für einen interkulturellen Lernprozess. Wenn die Lerner Fragen zur eigenen Kultur beantworten oder ihre Meinung über eigen- oder fremdkulturelle Phänomene äußern, bewirkt das bei ihnen keine „Sensibilität für die Probleme anderer“, auch der Gewinn von „neue(n) Einsichten in eigenes Tun und Denken“ ist nicht garantiert.

Die Beschaffenheit der Wissenskomponenten bringt eine weitere Barriere beim (Fremd-) Verstehen mit sich. Die Lerner gehen in den Deutschunterricht mit einem fragmentarischen Wissen über die deutsche Kultur und einem defizitären über die eigene und werden im Unterricht mit einem exemplarischen, typisierenden Deutschlandsbild konfrontiert. Beim Kontrastieren beider Kulturen werden also Einzelphänomene aus dem Zusammenhang herausgerissen und einander gegenübergestellt, was für das IL kontraproduktiv ist. Der Vergleich wird schnell, wohl begünstigt durch die Art der Fragen in den Lehrbüchern, zu einem „bloßen Abmessen“²¹ (Bleicher u. a. 1989: 215) nach Kategorien wie *positiv/negativ*, *gut/schlecht*, *entwickelt/unterentwickelt* ... usw., was „dem im Unterricht anzustrebenden interkulturellen Dialog gänzlich den Boden (entzieht)“ (Bleicher u. a. 1989: 215f.). Bei der Präsentation der ohnehin überlegenen deutschen Kultur in den Lehrwerken wird in der Regel „viel Positives“ (Ammer 1994: 41) angeboten. Selbst Ansätze zum Problematisieren und Kritisieren bleiben für die Lerner wegen mangelndem Hintergrund-

²⁰ Vgl. Krumm, H.-J. 1988, S. 121; Müller, B.-D. 1994a, S. 96

²¹ Bleicher, Th. u. a. 1989, S. 215. Vgl. auch Hexelschneider, E. 1988, S. 132

wissen beschränkt nachvollziehbar und werden in der Regel in Anbetracht der eigenkulturellen Unterlegenheit als ‚Schönheitsfehler‘ bzw. ‚Luxus-Probleme‘ empfunden. Mit diesem ‚Persil-Bild‘ der deutschen Kultur fällt der Vergleich mit der eigenen nicht selten beschämend aus. Für die Herstellung des „für das eigene Selbstgefühl positiven Zustand(es)“ (Picht 1988: 122) können dann die Lerner „kompensatorische Ausgleichsmechanismen“ (ebda.) aktivieren, indem sie vorhandene negative Bilder der deutschen Kultur abrufen, das Eigene verteidigen oder von dem Fremden abgrenzen. Und schnell wird eine Wir/Die-Position eingenommen.

Die Lösung der Wissensproblematik beim IL liegt einmal in der Berücksichtigung der Tatsache, dass „jede Kultur ein in sich strukturiertes System darstellt, das nicht über die Isolierung von Einzelelementen verstehbar und beschreibbar ist, sondern nur in seiner Totalität“ (Donnerstag 1999: 247), d. h. die Einzelphänomene in den Kulturen sollen „in ihrer Funktion in diesem System“ (House 1994: 86) und in ihrer „Historizität und Prozeßhaftigkeit“ (Baumgratz/Neumann 1980: 165) dargestellt werden. Nur so können die Lerner die sozio-kulturellen Zusammenhänge aufdecken und ein Bewusstsein für die Veränderlichkeit der Phänomene entwickeln. Anhand solches Wissens kann ein zwischenkultureller Vergleich nicht mehr nach einfachen bewertenden Rastern erfolgen. Die zusammenhängende Darstellung der Phänomene wird nämlich die Lerner auf die „autonome Entwicklungsgesetzlichkeit“ (Bleicher u. a. 1989: 215) der einzelnen Kulturen aufmerksam machen und die kausalen Hintergründe aufdecken. In der Praxis soll man die Vermittlung solchen Wissens nicht als Ziel setzen, sondern man soll den Lernern alle Möglichkeiten offen halten, ihr Wissen über beide Kulturen selbst nach Bedarf zu ergänzen.

Für die Global-Lehrwerke wäre es eine kaum zu bewältigende Zumutung, solch ein Wissen anzubieten. Gleichzeitig ist damit, vor allem was die Wissenskomponenten angeht, die Tauglichkeit der vorhandenen Global-Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache für das IL in Frage gestellt, auch die interkulturell ausgerichteten von ihnen. Thormann (2001), der sich mit der Kritik an den interkulturellen Lehrwerken *Sichtwechsel*, *Spielarten*, *Elemente* und *Sprachbrücke* befasst hat, konstatiert, dass „aus praktischer Sicht eine deutliche Skepsis gegen überzogene Lernziele und gegenüber der Praktikabilität des IKL (interkulturellen Lernen, E. S.) auf der Basis“ (ebda. 142) dieser Lehrwerke angebracht sei. Auch Müller (1994b: 99), eigentlich einer der interkulturellen Vorreiter, äußert diesbezüglich einige Bedenken: „Ob einzeln eingestreute Aufgabenstellungen in einem Lehrwerk zu den gewünschten interkulturellen Kompetenzen führen, ist bisher nicht erprobt und erscheint fraglich“. Den Lehrmaterialien allein die Schuld zuzuschieben, wäre aber fatal. Es gibt andere Hürden, die ich in meinem Vorschlag zu vermeiden versuche.

4. Interkulturelles Lernen: Ein Vorschlag für die Deutschlehrerausbildung

Aus der Darstellung in 3. wird ersichtlich, warum das IL als Zielsetzung im Fremdsprachenunterricht in der Praxis nicht die erwünschten Früchte tragen kann. Die Konzentration auf die Spracharbeit und die Knappheit der zur Verfügung stehenden Zeit lassen die interkulturellen Komponenten weitgehend untergehen. Die Vergleiche zwischen der fremden und der Lerner-Kultur erschöpfen sich meistens in klischeehaften und aus dem Zusammenhang gerissenen Aussagen über beide Kulturen. Die Global-Lehrwerke tragen durch die fragmentarische Darstellung der fremden Kultur und die Vernachlässigung bzw. den ‚alibihaften‘ Einbezug der Lerner-Kultur mittels unreflektierter Meinungen bzw. Antworten seitens der Lerner dazu bei. Was den Fremdsprachenunterricht im Ausland angeht, erschweren das Leben in der eigenen Kultur und die Beschränkung der Begegnung mit der fremden Kultur auf eine vornehmlich hypothetische Aus-

einandersetzung mit den angebotenen Inhalten eine zufrieden stellende Umsetzung des interkulturellen Konzepts im Unterricht. Da die Lerner sich im vertrauten eigenkulturellen Handlungsfeld bewegen, entfällt der Zwang, sich auf das Fremde einzulassen, es zu verstehen und es auf das Eigene zu beziehen, und der Lernerfolg wird an plakativen, oft stereotypen Aussagen gemessen, die für die Lehrer bequem und für die Lerner hinsichtlich der Prüfung ‚goldrichtig‘ sind.

Im Folgenden will ich meinen Vorschlag für eine erfolversprechende Umsetzung des IL im Deutschunterricht im Ausland vorstellen. Dabei sind für mich folgende Prämissen maßgebend:

- Eine Umsetzung des interkulturellen Ansatzes im Ausland soll an die dortigen Rahmenbedingungen adaptiert sein. Vor allem sind hier die institutionell festgelegten Ziele des Fremdsprachenlernens, das Curriculum und der Verlauf des Studiums zu beachten. Wichtig ist auch die Berücksichtigung der vorhandenen Lehr- und Lerngewohnheiten und deren Integration als Teil des Lernprozesses, indem man sie thematisiert, bestimmte Elemente davon übernimmt, ausbaut, weiterentwickelt oder ersetzt.²²
- Sprachvermittlung und IL gehören unzertrennlich zusammen. Die Integration von beiden Komponenten geschieht in zweierlei Hinsicht: Die Lerner sollen erstens in die Lage versetzt werden, die fremde Kultur nicht nur in deren Kategorien, sondern auch in deren Begriffen zu verstehen und darüber zu sprechen. Außerdem soll ihnen die Kulturgebundenheit der Begriffe durch ständiges Kontrastieren mit den eigenkulturellen Begriffen plausibel gemacht werden. Zweitens soll der Spracherwerb im Rahmen des interkulturellen Lernprozesses gefördert werden und den Lernern Gelegenheit zur aktiven Verwendung der Fremdsprache gegeben werden. Das ist jedoch kein Rückfall in die Peripherisierung des interkulturellen Wissens, denn das IL steht weiterhin im Mittelpunkt und die Sprache hat nur eine mediale Funktion.
- Zu berücksichtigen ist auch, dass die Lerner Gelegenheit bekommen, einerseits ihre sozio-kulturellen Verhältnisse, ihr Wissen über ihre Kultur und ihre individuelle Umgangsweise damit sowie ihre Einstellung der fremden Kultur gegenüber und ihr Wissen darüber einzubringen, andererseits aber zusätzlich gezielt umfassende und differenzierte Informationen über die fremde Kultur und ihre Angehörigen und über das fremde Selbstbild einzuholen.
- Für die Behandlung der kulturellen Themen/Phänomene im Unterricht bietet das in 2. vorgestellte (Fremd-)Verstehensmodell eine Orientierungsbasis an, um einen produktiven, dialektischen Prozess zwischen dem Eigenen und dem Fremden in Gang setzen zu können. Am Anfang steht eine ausführliche Beschäftigung mit dem Eigenen (Innenperspektive in die eigene Kultur), dann eine Innenperspektive in das Fremde und zum Schluss eine Außenperspektive auf die fremde und auf die eigene Kultur, um beide auf einander beziehen zu können.

Der Erfolg eines interkulturellen Lernprozesses lässt sich nur schwer überprüfen (vgl. Müller, B.-D. 1994b, S. 98/1994, S. 159f.). Nur ein reibungsloser Umgang mit der fremden Kultur und eine distanzierte Haltung zum Eigenen lassen auf der affektiven Ebene einen erfolgreichen Ver-

²² Die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen im Ausland gilt bei vielen als wünschenswerte Komponente im Fremdsprachenunterricht, vgl. u. a.-Krumm, H.-J. 1988, S. 120; Hexelschneider, E. 1988, S. 131; Althaus, H.-J. 1999, S. 33

lauf des Verstehensprozesses erkennen. Hier sollen die seltenen Begegnungen mit Angehörigen der fremden Kultur in den Lerner-Ländern nicht als ein ernst zu nehmender Prüfstein gelten, denn es geschieht im eigenkulturellen Rahmen. Außerdem wird die Umsetzung von Konsequenzen in Bezug auf die eigene Kultur durch die soziale Umgebung gedämpft. Das bedeutet, dass man sich beim IL im Fremdsprachenunterricht im Ausland fast nur auf prüfbare Veränderungen im kognitiven Bereich verlassen kann. Es soll also vor allem um die Beherrschung von Techniken seitens der Lerner gehen, mit denen sie hypothetisch mit kulturellen Differenzen umgehen und klischeehafte Denkweisen durch analytische ersetzen können. Ohne dieses Instrumentarium würden interkulturelle Begegnungen, möglicherweise in Wirklichkeit durch das Erleben der fremden Kultur oder virtuell im Unterricht, keine entscheidenden Annäherungen in den Vorstellungen und Einstellungen bringen.

Mein Vorschlag für die Umsetzung des interkulturellen Ansatzes im Deutschunterricht im Ausland basiert auf den Rahmenbedingungen an der Deutschen Abteilung der Ain-Shams-Universität. Das Ziel der Abteilung ist die Ausbildung von Deutschlehrern für die Oberschulen, wo Deutsch als zweite Fremdsprache mit etwa sechzigtausend Schülern den zweiten Platz nach Französisch belegt. Nicht zuletzt um die Gefahr des Multiplizierens von falschen bzw. ungenauen kulturellen Bildern oder Einstellungen einzudämmen, legitimiert sich das Interesse für den interkulturellen Ansatz in der Lehrerbildung.

Alle Studenten an der Abteilung, etwas fünfzig bis sechzig in einem Jahrgang, haben schon Deutsch als zweite Fremdsprache in der Oberschule gelernt. Obwohl die Satzung der Abteilung schon vom ersten Tag an einen fächerorientierten Unterricht vorsieht, verzichtet man darauf im ersten Semester, teilweise auch im zweiten, zugunsten eines intensiven Sprachkurses (etwa 20 Stunden wöchentlich). Was die Lehrbücher angeht, hat die Abteilung seit ihrer Gründung 1975 fast alle methodischen Ansätze in der Lehrbuchkonzeption mitgemacht: *Deutsch als Fremdsprache* von Braun, Nieder und Schmöe; teilweise auch *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* von Schultz und Griesbach; *Deutsch 2000* von Schäpers et al. und *Themen* von Aufderstraße, Bock, Gerdes und Müller und *Sprachbrücke* von Mebus et al. Abgesehen vom eingesetzten Lehrbuch stand/steht die Sprachvermittlung im Mittelpunkt des Interesses, wobei wegen des frontalunterrichts- und lernertypenpassenden Drangs nach systematischem Grammatiklernen eher die Bücher der ersten Generation in Ägypten (noch) favorisiert werden. Selbst bei dem interkulturell angelegten Lehrbuch *Sprachbrücke* begnügt man sich bei der (inter-)kulturellen Arbeit mit Informationen über Deutschland und die deutsche Kultur und marginaler Thematisierung der ägyptisch-arabischen Kultur. Vergleiche verlaufen oft nach dem Hier-und-Dort-Muster.

Im ersten Semester beendet man den ersten Band von *Sprachbrücke* und die Studenten erreichen etwa ein Grundstufenniveau, so dass im zweiten Semester die satzungsgemäße Auffächerung eingehalten werden kann. Die Fortsetzung der lehrbuchgebundenen Spracharbeit erfolgt dann innerhalb der Fächer, vor allem *Leseverständnis*, *Hörverständnis*.

Das Fach Landeskunde ist mit etwa sechs Stunden in der Woche ein Eckpfeiler der Lehrerbildung, es begleitet die Studenten in den vier Studienjahren (acht Semestern) und hat die Aufgabe, Informationen über Deutschland und seine Kultur zu vermitteln, eventuell vergleichend. Der Unterricht ist aber dem kognitiven Ansatz verhaftet und die Vergleiche haben vorwiegend den Zweck, die Lerner zur Thematisierung des eigenen Handlungsfeldes sprachlich zu befähigen und Unterschiede zwischen beiden Kulturen herauszuarbeiten, die dann im Raum stehen gelassen werden.

Gerade das Fach Landeskunde mit der ihm anvertrauten Aufgabe und der ihm im Stundenplan eingeräumten Zeit eignet sich m. E. als Rahmen für die Umsetzung des interkulturellen Ansatzes: Genug zur Verfügung stehende Zeit, keine starke Belastung durch Spracharbeit und ausreichende Deutschkenntnisse bei den Lernern, so dass man entstellende Simplifizierungen vermeiden kann. Entgegen der Forderung, dass IL vom ersten fremdsprachlichen Satz an erfolgen soll,²³ geschieht es hier komplementär, d. h. vom Anfang des Spracherwerbs zeitlich verschoben und abgekoppelt vom Lehrbuch. Selbstverständlich kommen die Lerner schon in der ersten Unterrichtsstunde, eigentlich auch schon in der Oberschule und durch die erworbenen Informationen außerhalb des Unterrichts, in Berührung mit der deutschen Kultur; selbstverständlich ist auch, dass sie Vergleiche zur eigenen Kultur ziehen. Das ist aber kein IL, wie es hier verstanden wird, sondern eher fremdkulturelles (Kennen-)Lernen und unreflektiertes Sich-Messen mit anderen.

Die ersten zwei Studienjahre (4 Semester) stehen eigentlich im Zeichen des Spracherwerbsprozesses. Die Arbeit in den einzelnen Fächern wird darauf angelegt, den Spracherwerb zu fördern, damit die Lerner am Ende etwa ein Mittel-/Oberstufen-Niveau erreichen können. Im dritten und vierten Studienjahr bekommen die Fächer dann akademische Konturen. Deswegen beschränkt sich der folgende Vorschlag auf den Landeskundeunterricht im zweiten Semester des ersten Studienjahres und im zweiten Studienjahr.

Die Umsetzung des interkulturellen Ansatzes im Landeskundeunterricht soll in zwei Phasen verlaufen: In der ersten Phase erfolgt die *Themen-Wahl* und in der zweiten die *Themen-Behandlung*, die wiederum in drei Schritten vollzogen wird, nämlich *Wissens-Check*, *Wissens-Suche* und *Themen-Präsentation*.

4.1. Themen-Wahl

Einmal pro Semester sammelt der Lehrer in der ersten Sitzung die Themenvorschläge der Studenten und stellt mit ihnen nach Interesse und Beliebtheit das Programm für das ganze Semester zusammen. Verständlicherweise werden sich die Studenten im ersten Semester des ersten Studienjahres – inspiriert von den Inhalten der Lehrbücher im ersten Semester und in der Oberschule – für Alltagsthemen interessieren, z. B. *Wohnen*, *Freizeit*, *Essen* ... usw. Die Vorzüge dieser Entscheidung liegen nicht nur in der Befähigung der Studenten zur Versprachlichung des eigenen und deutschen Alltags. Man kann so auch viele Themen in den Lehrbüchern wieder aufgreifen und korrigierende Einsichten einbringen.

Im zweiten Studienjahr ist die Sprachkompetenz der Studenten fortgeschritten, so dass man komplexe Themen behandeln kann. Die Themen-Wahl erfordert aber in dieser Phase einen richtungsweisenden Einsatz vom Lehrer, denn bei den Studenten ist oft ein Drang zu alten, schon behandelten Themen zu beobachten, was u. a. auf die Beschränktheit ihres Horizonts, auf Bequemlichkeit hinsichtlich der Prüfung oder auf den lästigen Mechanismus des Wiederkäuens von Wissen und Erfahrungen zurückführbar ist. Folgende Themenbereiche kämen dann in Frage: Erstens historische Themen mit gemeinsamen Berührungspunkten und mit Relevanz für das Verstehen der Gegenwart wie *Kreuzzüge*, *Weltkriege*, *Nationalsozialismus* (Judenfrage für Deutsche und Araber), *Kolonialismus*, auch wenn Deutschland nicht direkt betroffen ist, was Ägypten angeht. Das Bild des Westens in der arabischen Welt speist sich in erster Linie aus diesen geschichtlichen Ereignissen. Zweitens ‚heiße‘ Themen wie *Religion*, *Mann-Frau-Beziehung*,

²³ Vgl. Rösler, D. 1988, S. 228

und drittens universale Themen wie *Globalisierung*, *Klonen*, *Nord-Süd-Konflikt*, die zwar in den verschiedenen Kulturen teilweise auch kontrovers betrachtet werden, aber für die Schaffung einer überkulturellen Loyalität geeignet sind.

Bedenkt man die große Anzahl von interkulturell relevanten Themen, dann geht es beim interkulturellen Ansatz hauptsächlich nicht um die Anzahl der behandelten Themen. Mehr steht hier die Technik im Vordergrund, wie man an solche Themen herangeht, so dass die Lerner am Ende zum nötigen Instrumentarium gelangen. Innerhalb dieser Themenbereiche sollen daher die Themen auch danach ausgesucht werden, ob und wie gut sie sich für die Behandlungstechnik bzw. -methode eignen.

4.2. Themen-Behandlung

Die Behandlung der einzelnen Themen vollzieht sich in drei Schritten, die im Hinblick auf die dafür einzuräumende Zeit, die Ansiedlung innerhalb oder außerhalb des Unterrichts sowie die selbständige Arbeit der Lerner in der Gruppe oder die Arbeit im Plenum beliebig einteilbar sind.

4.2.1. Wissens-Check

Um zu überprüfen, mit welchem Vorwissen, welchen Vorstellungen und Einstellungen über die deutsche und die ägyptisch-arabische Kultur die Lerner an das Thema herangehen, sollen die Studenten in Gruppen eingeteilt werden und ihre Informationen bzw. Eindrücke zum zu behandelnden Phänomen aufschreiben. Dann trägt jede Gruppe ihre Ergebnisse im Plenum vor. Aus der Summe der vorgetragenen Informationen bekommt der Lehrer den ersten Eindruck über den Wissensstand der Studenten zum Thema. Er kann dieses Wissen nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ bewerten, und zwar in Bezug auf:

- das Ausmaß der Befangenheit im Eigenkulturellen.
- positive bzw. negative Einstellungen zum Fremden und Eigenen und die möglicherweise damit verbundene Haltung zwischen Angst bzw. Faszination mit allen Möglichkeiten dazwischen: Besorgnis, Abwehr, Neutralität, Neugier, Interesse ... usw.
- die Verzerrung der Zusammenhänge und das reduzierte Verständnis beider Kulturen.
- den akuten Nachholbedarf zur Schließung von Wissenslücken.

Nach den Plenumsvorträgen werden dem Lehrer also das gesamte Wissensbild der Studenten und dessen Lücken offenkundig, so dass er die Probleme der Studenten lokalisieren, die Entwicklungsmöglichkeiten einschätzen und darauf aufbauend seine Unterrichtsstrategie bestimmen kann.

4.2.2. Wissens-Suche

Vor dem Beginn der eigentlichen Wissens-Suche sollen sich die Studenten der Mängel ihres Wissens bewusst werden. Da hilft ein Lehrervortrag wenig. Sinnvoller wäre, dass sie mittels gezielter Fragen und hinweisender Bemerkungen an diese Mängel herangeführt werden und so am Erkenntnisprozess und am Herausfinden der relevanten Aspekte des Themas beteiligt werden.

Jede Gruppe wird dann mit dem Einholen des nötigen Wissens zu einem Aspekt des Themas in der deutschen oder ägyptischen Kultur beauftragt. Nützlich wäre eine Besprechung der Einzelaspekte mit der jeweiligen Gruppe mit Hinweisen auf wichtige Zusammenhänge und auf passende Wissensquellen.

Die Besorgung von Materialien zum Thema dürfte kein großes Problem darstellen. Was die Bibliotheken angeht, sind die Studenten mit den ägyptischen Bibliotheken (öffentliche und an der Universität), mit der Goethe-Bibliothek und mit der Bibliothek an der Abteilung gut versorgt. Viele Wissensquellen sind also verfügbar, z. B. *deutsche und ägyptische Zeitungen, Zeitschriften, Bücher* und *audio-visuelle Materialien*. Nicht zu vergessen ist das Internet als jetzt für alle Studenten zugängliche Informationsquelle. Befragungen und Interviews gelten als authentische Wissensquellen und zeigen die individuellen Interpretationen der kulturellen Werte und Normen. Viele deutsche Institutionen sind in Kairo vertreten. So kann man neben den Ägyptern auch Deutsche zu beiden Kulturen befragen. Auf diese Weise ergänzen die Studenten selbst nach Bedarf ihr Wissen, damit es am Ende für ihre Zwecke multiperspektivisch, differenziert, zusammenhängend und authentisch wird.

Diese Phase erfordert eine intensive Arbeit vom Lehrer: Einzelbesprechung der Aspekte, Hilfe bei Materialsuche, Beratung der Gruppen ... usw. Hier kann man von der an der Deutschen Abteilung Tradition gewordenen Betreuung der Studenten durch die Assistenten Gebrauch machen. Man muss aber mit ihnen vorher den ganzen Ansatz besprechen, sie in die Planung einbeziehen und alle Realisierungsphasen mitmachen lassen. Dadurch gewinnt man wohl interkulturell arbeitsfähige Lehrer in der Zukunft.

Zu diesem Schritt ist noch Folgendes zu bemerken: Für die an den Frontalunterricht und ans Wissenrezipieren gewöhnten Studenten stellen die Gruppenarbeit und die Selbstsuche nach Wissen eine gewaltige Umstellung dar. An der Deutschen Abteilung werden die Studenten schon am Anfang ihres Studiums zur Gruppenarbeit und zur Selbstsuche nach Materialien umerzogen. Nach dem Überwinden der anfänglichen gruppendynamischen Schwierigkeiten und nach den ersten Erfolgen bei der Materialsuche läuft es problemlos. Sogar erlangen die Studenten dadurch ein großes Maß an Selbständigkeit und Selbstsicherheit.

4.2.3. Themen-Präsentation

Der Präsentation eines Themas werden die Schritte im (Fremd-)Verstehensmodell in 2. zugrunde gelegt: Zuerst referieren die Gruppen, die sich mit den Aspekten des Themas in Ägypten beschäftigt haben (Innenperspektive in das Eigene), dann die Gruppen, die dasselbe in Deutschland untersucht haben (Innenperspektive in das Fremde). Jeder Darstellung des Themas in beiden Kulturen folgt eine Diskussion darüber im Plenum. Dann beteiligen sich alle Gruppen an der Betrachtung des Themas aus dem Blickwinkel der jeweils anderen Kultur (Außenperspektive auf das Fremde und das Eigene).

Bei der Präsentation kommt dem Lehrer eine Dirigenten-Rolle zu, d. h. er soll durch Fragen und Hinweise die Ziele des interkulturellen Lernprozesses ansteuern. Und so soll er u. a. auf Folgendes achten:

- Die Zwecke der Innen- und Außenperspektiven (s. 2.) im Verstehensprozess erfüllen.
- Vermeidung des „dualistische(n) Wir/Die-Denken(s)“ (Roche 2001: 16).
- Bewertende Aussagen in Bezug auf beide Kulturen und plakative, pathetisch wirkende und stereotypverdächtige Äußerungen abschwächen, indem die Lerner zur „Aufdeckung der kognitiven Steuerungsmechanismen“, die in beiden Kulturen das „menschliche Handeln bestimmen“ (Bleyhl 1994: 11) angeregt werden.
- Beim Nicht-Verstehen-Können/Wollen darauf hinweisen, dass es „nicht nur an der unzugänglichen Andersheit des Fremden, sondern auch an der mangelnden Bereit-

schaft, sich auf andere Sichtweisen einzulassen und den eigenen Standpunkt zu relativieren, liegen kann“ (Bredella/Delanoy 1999: 14).

- Hinter „oberflächlichen Toleranzbekundungen“ (Roche 2001: 15) steckt oft eine Abwertung des Fremden, daher hinterfragen.
- Heuchlerische Meinungsäußerungen an die Adresse des Lehrers und das beliebte Spiel bei einigen Studenten unterbinden, Sprachkönnen zu zeigen und verschiedene, teilweise konträre Meinungen zu äußern.

Bei der Behandlung eines Themas fließt vieles in den Unterricht hinein: Informationen, Hinweise des Lehrers, Diskussionsbeiträge ... usw., so dass am Ende eine Kontrolle dessen erforderlich ist, was die Lerner vom Unterricht an Wissen und Betrachtungstechnik mitgenommen haben. Als erstes soll jede Gruppe ein Ergebnisprotokoll schreiben, das dann korrigiert und mit der Gruppe besprochen und in der Endversion kopiert und an alle verteilt wird. Für den Lehrer ist das ein gutes Feedback und die Gelegenheit, einiges nachzuholen; und die alles schwarz auf weiß liebenden Studenten haben verschiedene Betrachtungsversionen des Themas. Dieser Kontrollschritt betrifft aber nur den Unterrichtserfolg.

Um zu überprüfen, ob die Studenten mit dem erworbenen Wissen neue interkulturell motivierte Verhaltensweisen aushandeln können, kämen noch zwei weitere Kontrollformen in Frage:

1. Die Studenten befassen sich wie in interkulturellen Trainingsseminaren mit interkulturell für Deutsche und Ägypter problematischen Situationen, für die nach einer Analyse interkulturell angemessene Auswege vorgeschlagen werden.
2. Das Thema wird in einer szenischen Darbietung verarbeitet, z. B. in einem Rollenspiel, bei dem sich die Studenten Probleme in der interkulturellen Kommunikation zwischen Deutschen und Ägyptern und Lösungsansätze dafür ausdenken und spielen. Im interkulturellen Lernprozess unterstützen spielerische Formen die affektive Seite bei den Lernern.

Nun komme ich zur Beziehung zwischen dem IL und der Mutter- und Fremdsprache und zum Fremdsprachenerwerb. Die Muttersprache, Arabisch, und die Fremdsprache, Deutsch, haben im interkulturellen Lernprozess einmal eine Rolle als ‚Dirigiersprache‘, d. h. als die für Erklärungen und Anweisungen beim Vollziehen der einzelnen Phasen/Schritte verwendete Sprache, aber auch als ‚Äußerungssprache‘ bei den Lernern. Das proportionale Verhältnis zwischen beiden Sprachen in dieser Funktion wird phasenweise variieren, wobei die Muttersprache mehr zum Einsatz kommt, besonders wenn es um relevante Komponenten im Verstehensprozess wie beispielsweise *Wissens-Check*, *Behandlungstechnik* geht. Hier können die Deutschkenntnisse für die Studenten Verstehens- und Ausdrucksbarriere bilden.

Die zweite, eigentlich zentrale Beziehung zwischen dem IL und beiden Sprachen betrifft ihre Funktion als Träger und Ausdrucksmittel kultureller Erfahrungen. Im Verlauf des Lernprozesses bieten sich mehrfach Gelegenheiten, beide Kultur- und Sprachsysteme kontrastierend aufeinander zu beziehen, besonders hinsichtlich der Schlüsselbegriffe des Themas und der Adäquatheit der von den Studenten verwendeten Sprachmittel zu den beschriebenen kulturellen Gegebenheiten. Es ist ratsam, dass die Studenten alle im Unterricht gefallenen Begriffe sammeln, um sie dann noch einmal extra zu behandeln.

Durch den interkulturellen Ansatz wird der Fremdsprachenerwerb mehrfach gefördert. Im Zuge des Lernprozesses entwickelt sich nicht nur die Fähigkeit der Studenten, mit dem Fremden

umzugehen, sondern auch ihre Sprachkompetenz. Sie kommen durch verschiedene Aktivitäten (wie *Arbeit mit deutschen Texten, Befragungen/Interviews mit Deutschen vorbereiten und durchführen, Ergebnisse der Recherchen formulieren und vortragen, Übersetzung des Inhalts von arabischen Texten ins Deutsche und von deutschen Begriffen ins Arabische, Diskussionsbeiträge, Protokollschreiben, Rollenspiele*) in Berührung mit der deutschen Sprache und haben die Gelegenheit zum schriftlichen und mündlichen Sprachtraining. Die Kontrollformen stellen für den Lehrer ein gutes Forum dar, die Spracharbeit mehr in den Vordergrund zu stellen.

Zum Schluss will ich noch eine weitere, vielleicht unvermeidbare Barriere beim IL erwähnen: *den Lehrer*. Er hat im ganzen Lernprozess eine zentrale Rolle inne, und darin steckt die Potenzialität einer mehrfachen Gefährdung des Konzepts. Erstens hängt die Möglichkeit, ob ein Lehrer interkulturell arbeitet und in welcher Form, „stark von der eigenen Sprachlernbiographie und den mit Fremdsprachen gemachten persönlichen Erfahrungen“ ab (Caspari 1997: 73). In Anbetracht der sehr verbreiteten Frontalunterrichtssucht und der Bequemlichkeit des traditionell-kognitiven Abwickelns von Themen stellt der interkulturelle Ansatz eine immense Umstellung für die Lehrer dar, was nur mit einer Arbeit an den eigenen Einstellungen zu bewältigen ist. Zweitens haben alle Dozenten für Deutsch ihre eigenen Erfahrungen mit der deutschen Kultur und ihre Meinungen bzw. Einstellungen. Dieser Umstand ist im Zusammenhang mit dem Bild der Lehrer bei den Lernern problematisch. Die Lehrer gelten für die Lerner allgemein als Autoritäten. Bei den Universitätsdozenten bekommt dieses Image aufgrund der ihnen eingeräumten Freiheit und Macht zusätzlich eine ‚Götzen-Dimension‘. Einige Dozenten ‚gönnen‘ sich sogar eine ‚Vorbildfunktion‘ und setzen ihren Ehrgeiz daran, eine Vervielfältigung ihrer Meinung bei den Lernern zu erreichen. Eine frühe Meinungsäußerung zum Thema seitens des Lehrers würde also die Diskussion blockieren. Für die Lerner ist diese Meinung ohnehin angesichts der Prüfung und der ‚guten Note‘ bequem, d. h. der dialektische Lernprozess ist tot geboren. Drittens ist Landeskunde als „hybrides Fach“ (Weinrich 1979: 1), nicht nur was die Konzeption und Materialienerstellung angeht, der „Pfuscherei“ (ebda. 11) ausgesetzt, sondern auch in der Praxis. Da an den germanistischen Abteilungen entweder Sprach- oder Literaturwissenschaftler zu finden sind, kann jeder das Fach ‚ohne besondere Qualifikation‘ übernehmen. Hier benötigt der Deutschunterricht im Ausland also qualifizierte, interkulturell arbeitsfähige (Landeskunde-)Lehrer, weniger aber interkulturell angelegte Lehrmaterialien, die sowieso die Anforderungen des IL nur peripher tangieren.

Literatur

- Abel, B. (1988): Wie kulturspezifisch sind regionale Lehrwerke? Die regionalen Ausgaben des Lehrwerks *Deutsch konkret*. In: Jahrbuch DaF 14, S. 238-258.
- Abendroth-Timmer, D. (1997): Zum Potential von Lehrwerken für das Verstehen anderer Kulturen. In: Bredella, L./Christ, H./Legutke, M. K. (Hrsg.), S. 76-100.
- Althaus, H.-J. (1999): Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge. In: Info DaF 26, S. 25-36.
- Ammer, R. (1994): Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Neuner, G. (Hrsg.), S. 31-42.
- Baumgratz, G./Neumann, W. (1980): Der Stellenwert des Vergleichs im landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht. In: Jahrbuch DaF 6, S. 161-180.
- Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen.

- Bleicher, Th. u. a. (1989): Gesellschaftliche Spannungsfelder (bundes)deutscher Wirklichkeit. Ein Saarbrücker Modell zur Landeskunde. In: Info DaF 16, S. 212-227.
- Bleyhl, W. (1994): Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.), S. 9-20.
- Bock, H. M. (1980): Landeskunde und sozialwissenschaftlicher Ländervergleich. In: Jahrbuch DaF 6, S. 149-160.
- Bredella, L. (1993): Ist das Verstehen fremder Kulturen wünschenswert? In: Bredella, L./Christ, H. (Hrsg.): Zugänge zum Fremden. Gießen, S. 11-36.
- Bredella, L. (1994): Interkulturelles Verstehen zwischen Objektivismus und Relativismus. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.), S. 21-30.
- Bredella, L. (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, L./Delanoy, W. (Hrsg.), S. 85-120.
- Bredella, L./Christ, H. (Hrsg.) (1995): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen
- Bredella, L./Christ, H. (1995a): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, L./Christ, H. (Hrsg.), S. 8-19.
- Bredella, L./Christ, H./Legutke, M. K. (Hrsg.) (1997): Thema Fremdverstehen. Tübingen.
- Bredella, L./Christ, H./Legutke, M. K. (Hrsg.) (1997a): Einleitung. In: Bredella, L./Christ, H./Legutke, M. K. (Hrsg.), S. 11-33.
- Bredella, L./Delanoy, W. (Hrsg.) (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen
- Bredella, L./Delanoy, W. (1999a): Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In: Bredella, L./Delanoy, W. (Hrsg.), S. 11-31.
- Bünting, K.-D. (1984): Deutsch am Nil. Interkulturelle Erfahrungen ägyptischer Deutschlehrerstudenten in der Bundesrepublik Deutschland. In: DAAD Dokumentationen und Materialien 7, S. 471-487.
- Caspari, D. (1997): Lernziel ‚interkulturelles Lernen/Fremdverstehen‘: Was Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen darüber denken – drei Fallbeispiele. In: Bredella, L./Christ, H./Legutke, M. K. (Hrsg.), S. 55-75.
- Christ, H. (1994): Fremdverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.), S. 31-42.
- Christ, H. (1999): Mehrsprachigkeit und multikulturelle Perspektiven. Nachdenken über eine dritte Sprache und eine dritte Kultur. In: Bredella, L./Delanoy, W. (Hrsg.), S. 290-311.
- Delmas, H./Vorderwülbecke, K. (1989): Landeskunde. In: Ehnert, R. (Hrsg.): Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt (M.) u. a., S. 159-196.
- Donnerstag, J. (1999): Kulturelle Kreolisierung und interkulturelle Kompetenz. In: Bredella, L./Delanoy, W. (Hrsg.), S. 240-260.
- Edmondson, W./House, J. (1998): Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 9, S. 161-188.
- Elbhausen, H./Wagner, J. (1985): Kontrastiver Alltag – die Rolle von Alltagsbegriffen in der interkulturellen Kommunikation. In: Rehbein, J. (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen, S. 42-59.
- Erdheim, M. (1992): Das Eigene und das Fremde. Über ethnische Identität. In: Psyche 46, S. 730-744.
- Geulen, D. (1982): Soziales Handeln und Perspektivenübernahme. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt (M.), S. 24-72.
- Geulen, D. (1985): Perspektivenübernahme im Unterricht. In: Kokemohr, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt (M.)/Bern/New York, S. 115-135.
- Gnutzmann, C. (1994): Interkulturelles Lernen: Auch noch im Fremdsprachenunterricht? In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.), S. 63-72.
- Hadda, N. (1983/84): Alltägliche Verhaltensweisen und Sprache. Ein deutsch-arabischer Vergleich für fremdsprachendidaktische Zwecke. In: Info DaF 4, S. 77-84.

- Hamburger, F. (1990): Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation. In: Dittrich, E. J./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen, S. 311-325.
- Hexelschneider, E. (1988): Das Fremde und das Eigene als Grundkomponenten von Interkulturalität. In: Jahrbuch DaF 14, S. 127-136.
- House, J. (1994): Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen: von metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.), S. 85-93.
- Hu, A. (1995): Ist ‚Kultur‘ eine fruchtbare, notwendige oder verzichtbare fremdsprachendidaktische Kategorie? Überlegungen aufgrund einer personenorientierten qualitativ-empirischen Studie. In: Bredella, L./Christ, H. (Hrsg.), S. 20-35.
- Hu, A. (1997): Warum ‚Fremdverstehen‘? Anmerkungen zu einem leitenden Konzept innerhalb eines ‚interkulturell‘ verstandenen Sprachunterrichts. In: Bredella, L./Christ, H./Lugetke, M. K. (Hrsg.) 1997, S. 34-54.
- Hu, A. (1999): Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 10, S. 277-303.
- Hunfeld, H. (1991): Zur Normalität des Fremden. In: Der fremdsprachliche Unterricht, Englisch 3, S. 50-52.
- Hunfeld, H. (1994): Fern vom „versöhnten Zustand“. Anmerkungen zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.), S. 94-100.
- Krumm, H.-J. (1988): Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache. Zur Einführung. In: Jahrbuch DaF 14, S. 121-126.
- Kuhla, K. (2000): Ägyptische Kulturstandards aus deutscher Sicht, im Handlungsfeld deutscher Expatriats. Diplomarbeit. Universität Regensburg.
- Lauerbach, G. (1987): Sprache, Identität, Persönlichkeit – Interkulturelle Kommunikation als Krise?. In: Lörscher, W./Schulze, R. (Hrsg.): Perspectives on language in performance. Tübingen, S. 1040-1060.
- Maletzke, G. (1996): Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen.
- Meyer, M. A. (1993): Fremdsprachenunterricht ohne Kultur? Zur Gewichtung sprachlich-kommunikativer und landeskundlicher Elemente aus pädagogischer Sicht. In: Timm, J.-P./Vollmer, H. J. (Hrsg.): Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Bochum, S. 123-142.
- Müller, B.-D. (1980): Zur Logik interkultureller Verstehensprobleme. In: Jahrbuch DaF 6, S. 102-119.
- Müller, B.-D. (1993): Interkulturelle Kompetenz. Annäherung an einen Begriff. In: Jahrbuch DaF 19, S. 63-76.
- Müller, B.-D. (1994): Fremdsprachenunterricht als Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.), S. 155-164.
- Müller, B.-D. (1994a): Interkulturelle Kommunikation. In: Neuner, G. (Hrsg.), S. 94-96.
- Müller, B.-D. (1994b): Interkulturelle Didaktik. In: Neuner, G. (Hrsg.), S. 96-99.
- Neuner, G. (Hrsg.) (1994): Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. Berlin/München.
- Neuner, G. (1999): Interimswelten im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, L./Delanoy, W. (Hrsg.), S. 261-289.
- Picht, R. (1979): Landeskunde und Spracherwerb. Forschungsansätze und didaktische Aufgaben zur Verbindung von Deutschlandstudien und Fremdsprachenunterricht. In: Jahrbuch DaF 5, S. 189-194.
- Picht, R. (1980): Interesse und Vergleich: zur Sozialpsychologie des Deutschlandbilds. In: Jahrbuch DaF 6, S. 120-132.
- Picht, R. (1988): Den Partner verstehen. Alte Aufgaben und neue Wege für die Auslandsforschung und ihre Umsetzung. In: Doye, P./Heuermann, H./Zimmermann, G. (Hrsg.): Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften. Tübingen, S. 193-203.
- Rau, H. A. (1983/84): Das Deutschlandbild angehender ägyptischer Deutschlehrer und seine entwicklungspolitische Wirksamkeit. In: Info DaF 2, S. 36-44.

- Roche, J. (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung. Tübingen.
- Rogggusch, W. (1997): Kulturkontrast und Hermeneutik. Einige Notizen zur Begriffsbildung in den Geisteswissenschaften. In: Info DaF 24, S. 796-807.
- Ropers, N. (1990): Vom anderen her denken. Empathie als paradigmatischer Beitrag zur Völkerverständigung. In: Steinweg, R./Wellmann, Ch. (Hrsg.): Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität. Frankfurt (M.), S. 114-150.
- Rösler, D. (1988): Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch DaF 14, S. 221-237.
- Schinschke, A. (1995): Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremdem. In: Bredella, L./Christ, H. (Hrsg.), S. 36-50.
- Schwerdtfeger, I. C. (1993): Begegnung mit dem Fremden im Fremdsprachenunterricht, Erleichterungen und/oder Hindernisse? In: Bredella, L./Christ, H. (Hrsg.): Zugänge zum Fremden. Gießen, S. 162-180.
- Schwerdtfeger, I. C. (1994): Zum dialektischen Verhältnis des Fremden und Eigenen im Fremdsprachenunterricht. In: Gienow, W./Hellwig, K. (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation und prozessorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Realisierungen, Wirksamkeit. S. 28-42.
- Thimme, Ch. (1996): Geschichte in Lehrwerken. Deutsch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache für Erwachsene. Ein deutsch-französischer Lehrbuchvergleich. Hohengehren.
- Thormann, M. (2001): Konzepte interkulturellen Lernens im Spiegel der Lehrwerkkritik. In: Wazel, G.: Interkulturelle Kommunikation in Wirtschaft und Fremdsprachenunterricht. Frankfurt (M.), S. 117-146.
- Weimann, G./Hosch, W. (1993): Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. In: Info DaF 20, S. 514-523.
- Weinrich, H. (1979): Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines Faches. In: Jahrbuch DaF 5, S. 1-13.

Missverständnisse und Tabus als Beispiel für Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Russen

Rupprecht S. Baur & Christoph Chlosta (Duisburg-Essen)

1. Einleitung

Interkulturelle Kommunikation (IKK) ist sicher ein Thema in der Germanistik, welches sich als Gegenstand verschiedener Betrachtungen in den letzten Jahren als relevant dargestellt hat. Mit der Analyse von IKK wird die germanistische Perspektive zumindest um die Einbeziehung anderer Kulturen erweitert.

Die umfangreiche Diskussion der vergangenen Jahre hat verschiedene Fassungen und Definitionen von IKK hervorgebracht. Im Folgenden wollen wir uns dabei den Überlegungen von Knapp/Knapp-Potthoff (1990) anschließen, auch wenn diese an einigen Stellen präzisiert werden müssen.

„Interkulturelle Kommunikation‘ ist (...) die interpersonale Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen, die sich mit Blick auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände und sprachlichen Formen symbolischen Handelns unterscheiden. Solche Unterschiede bestehen schon zwischen Gruppen innerhalb einer durch Nation oder Staat definierten Gesellschaft. Insofern unterscheidet sich *interkulturelle* Kommunikation nicht prinzipiell von *intrakultureller* Kommunikation. Ein wesentliches Charakteristikum von IKK ist jedoch damit gegeben, daß sich einer der an ihr beteiligten Kommunikationspartner typischerweise einer zweiten oder fremden Sprache bedienen muß, die nicht eine Varietät seiner eigenen ist.“ (Knapp/Knapp-Potthoff 1990: 66)

In dieser Definition wird ein **Kulturbegriff** zugrunde gelegt, der auf Goodenough (1971) und Geertz (1973) Bezug nimmt. Wesentlich ist dabei, dass sich Kultur auch auf Wissen an Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns bezieht und dass sich Angehörige einer Kultur diese miteinander teilen – ohne dass hiermit Individualität geleugnet würde – und dass sich der Umgang mit diesen gemeinsamen Wissensbeständen in symbolischem Handeln manifestiert. Die unterschiedliche Teilhabe an diesen Wissensbeständen einer Kultur und die bewusste oder unbewusste Abgrenzung von solchen Standards führen zwar wieder zu Differenzierungen innerhalb der Kultur, aber gerade im Kontrast zu anderen Kulturen definiert sich eine Kultur durch Bezug auf „einen mehr oder weniger gemeinsamen Kern an Weltbildern, Wertvorstellungen, Denkweisen, Normen und Konventionen“. (Knapp/Knapp-Potthoff 1990: 66) In der intrakulturellen Kommunikation basieren Differenzierungen entweder auf regionalen, sozialen oder anderen gruppenbildenden Variationen oder auf individuellen Abgrenzungen. Durch die bewusste Abgrenzung innerhalb einer Kultur oder das absichtliche Durchbrechen kultureller Normen wird aber gleichzeitig der Bezug auf die gemeinsame Kultur deutlich.

Knapp/Knapp-Pothoff (1990) machen damit auf die eigentümliche Sonderstellung der IKK aufmerksam: Sie unterscheidet sich prinzipiell im Prozess des Kommunizierens, d. h. in Rekurrenz auf gemeinsame Wissensbestände *nicht* von der intrakulturellen Kommunikation, bei der Missverständnisse auch jederzeit auftauchen können, weil die Wissensbestände bei zwei Interaktanten nie völlig gleich sind. Die Besonderheit der IKK ergibt sich nur daraus, dass bei Kommunikationspartnern aus verschiedenen Kulturen die Prägungen durch die unterschiedliche Kulturen unbewusst und automatisch kognitive Prozesse generieren, denen in typischer Weise unterschiedliche Normalitätserwartungen zugrunde liegen und die dadurch zu unterschiedlichen Bedeutungen und Deutungen von kommunizierten Inhalten und Handlungen führen.

Aus den nicht erfüllten Normalitätserwartungen können in der IKK Deutungen entstehen, die zur Bildung von Vorurteilen beitragen. Hier sei auf das bekannte Beispiel von John Gumperz verwiesen, der herausgefunden hatte, dass es parasprachliche und nonverbale Verhaltensweisen der pakistanischen Bediensteten im Flughafen Heathrow in London waren, die zu Beschwerden der Fluggäste über die Unhöflichkeit der Bediensteten führten. Eine Intonation, die nicht der erwarteten englischen entsprach und ein den direkten Blickkontakt vermeidendes kommunikatives Verhalten waren die Ursachen. Die asiatischen Bediensteten erfüllten Regeln, die in ihrer Kultur mit Höflichkeit und Ehrerbietung gegenüber höhergestellten Personen verbunden sind.

Dies ist ein typisches interkulturelles Missverständnis, das in seinem Kern den unten noch zu besprechenden Beispielen verwandt ist:

Gleichzeitig ist das Beispiel von Gumperz ein Beispiel für *interkulturelle* Kommunikation in einer multikulturellen Gesellschaft – oder wenn man es anders ausdrücken will – zwischen einer dominanten Mehrheitsgesellschaft und einer sprachlichen Minderheit, wobei die Mehrheitsgesellschaft ihre kommunikativen Erwartungen als Norm setzt.¹ Die Diskussion um Integration, die wir in Deutschland nun seit über 30 Jahren führen, ist in diesem Sinne auch eine Diskussion um die Regeln, nach denen interkulturelle Kommunikation in einem Staatswesen funktionieren soll.

Anders als bei der auf das dauerhafte Zusammenleben verschiedener Kulturen in einem Staatswesen gerichteten Diskussion gibt es auch die Beschäftigung mit dem Phänomen der IKK, bei der es um die Begegnung mit fremden Kulturen geht, ohne dass die Vertreter dieser Kulturen mit der Intention auftreten, als Immigranten einen bestimmten Status innerhalb einer anderen Mehrheitskultur zu beanspruchen. Die Beschäftigung mit der interkulturellen Kommunikation mit dem Ziel, die in Deutschland lebenden und aufwachsenden Menschen zu interkultureller und internationaler Kommunikation zu befähigen, ist bei Verwendung desselben Begriffs einmal auf die **intranational**-interkulturelle Kommunikation (in einer mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaft) und das andere Mal auf die **international**-interkulturelle Kommunikation gerichtet.²

Intranationale Aktivitäten einer interkulturellen Ausbildung haben zum Ziel, das friedliche und kooperative Zusammenleben verschiedener Kulturen im eigenen Land zu fördern und stellt

¹ Dass es hier auch um Mehrheitsgesellschaft und Minderheitsgesellschaft geht, zeigt sich darin, dass in einem anderen kommunikativen Rahmen, den Fluggäste zwar das Verhalten der pakistanischen Mitarbeiter aufgefallen wäre, jedoch eventuell mit Hinweis auf kulturelle Besonderheiten relativiert worden wäre. Die „Beschwerde“ über unfreundliche Bedienstete kann nur geführt werden, wenn der Rahmen dessen, was von einem Bediensteten erwartet wird, feststeht.

² Rasmussen (2000) benutzt in Anlehnung an die Kontrastive Linguistik die Termini intralinguale und interlinguale interkulturelle Kommunikation

die Integration von Migranten und ihrer Kinder in den Vordergrund. In der Germanistik, in der Soziolinguistik und insbesondere auch im Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache werden die Bedingungen dieser IKK untersucht. Dabei geht es auch um die Entwicklung von Konzepten zur Optimierung der sprachlichen Integration und um die Entwicklung von Toleranz gegenüber den Minderheitensprachen und -kulturen bei der Mehrheitsbevölkerung. (Dazu gehört auch, ein Grundlagenwissen über Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft zu verbreiten, um eine von Vorurteilen freie sprachliche Förderung von Migranten zu ermöglichen.)³

Die interkulturelle Kommunikation als Phänomen des **internationalen** Kontakts zwischen Angehörigen verschiedener Sprachen, Kulturen und Länder besetzt traditionell die nach außen gerichtete Kontakt-Perspektive. An die Fremdsprachenphilologien und die Kontrastive Linguistik wurde insbesondere aus der Wirtschaft die Forderung herangetragen, Trainings für das Gelingen interkultureller-internationaler Kommunikation zu entwickeln. Dadurch ist auch die Forschung stimuliert worden. (Vgl. z. B. Müller Hrsg. 1991; Apeltauer Hrsg. 2002)

Diese beiden Ausrichtungen der Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation sind nach unserer Beobachtung im Bewusstsein der Vertreter der Bildungsinstitutionen getrennt. Man ist entweder für die Internationalisierung und meint damit „fit machen für Kontakte mit dem Ausland“ oder man beschäftigt sich mit Fragen der Migration und das bedeutet mit Fragen der multikulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft und der Integration von Migranten und ihren Kindern.

Wir meinen aber, dass die beiden Bereiche nicht so strikt voneinander getrennt werden sollten: Sensibilisierung für interkulturelle Kommunikation bedeutet ja, in jedem Fall fähig sein, Regeln und Normen anderer Kulturen zu erkennen und die eigenkulturellen Perspektiven relativieren zu können. Und diese Fähigkeit gilt bei der Kommunikation im eigenen Land wie im Ausland. (vgl. Baur/Chlosta 1999; Baur/Chlosta/Ostermann 1999)

In Arbeiten zur IKK sind zwei Ansätze zu unterscheiden. Einmal gibt es eine Reihe von Studien, die ganze Kulturen vergleichen und die dabei ausgemachten Unterschiede und Gemeinsamkeiten an einzelnen Beispielen belegen. Ein anderes mal gehen Betrachtungen von einzelnen Beispielen aus, an denen Unterschiede dann erklärt werden. Die Schwierigkeit beider Vorgehen besteht in der Abstraktion und Verallgemeinerung. Während man sich beim ersten Vorgehen der Gefahr aussetzt, durch vorab definierte Unterschiede letztlich eigene Stereotypen beispielhaft zu belegen, müssen sich die anderen Vorgehen die Frage gefallen lassen, ob die beobachteten Beispiele verallgemeinerbar sind oder ob nicht nur aus einem „Bauchladen“ lustige Geschichten gezogen werden. Dieser Konflikt kann im Folgenden nicht aufgelöst werden, wenn er überhaupt lösbar ist. Die IKK kann unseres Erachtens nur durch eine dichte Beschreibung konkreter Situationen geschehen, die dabei zweifelsohne theoriengeleitet sein muss. Die Absicherung der Verallgemeinerung kann einerseits dadurch eingelöst werden, dass möglichst viele Beschreibungen von Phänomenen der IKK erstellt werden, so dass diese zu gegebener Zeit zusammenfassend zu betrachten sind, andererseits, in dem man versucht die Situationen und ihren kulturellen Status z. B. durch Befragungen abzusichern. (Mog/Althaus 1992)

³ Vgl. Resolution des IMAZ (2000)

2. Missverständnisse in der Alltagskommunikation

Um interkulturelle Missverständnisse, die im alltäglichen Kontakt zwischen Deutschen und Russen aufkommen können, zu veranschaulichen, führen wir zunächst drei Beispiele an.

Beispiel 1:

Ein deutscher Kollege holte zwei russische Wissenschaftlerinnen, die Gäste der Universität Essen waren und die er von früheren Besuchen her kannte und mit denen er gemeinsame Projekte durchführte, vom Flughafen ab. Zurück an der Universität berichtete er, nachdem sich die Kolleginnen zurückgezogen hatten, dass er sich wie ein ‚Chauffeur‘ gefühlt hätte, und nicht wie ein Kollege. Als Grund hierfür gab er an, dass sich die beiden Frauen in seinem Auto nach hinten gesetzt und sich dort miteinander unterhalten hätten, ohne ihn einzubeziehen. – Befragungen mehrerer Personen in Russland und in Deutschland zeigten, dass Russen das Verhalten der Frauen als ‚normal‘ ansahen während die Deutschen erwarteten, dass sich eine Person neben den Fahrer setzt und ihn in das Gespräch mit einbezieht. Anders im Taxi, in dem sich die Fahrgäste nach hinten setzen können und sich um den Fahrer nicht weiter zu kümmern brauchen.

Beispiel 2:

Ein deutscher Student verabedete sich mit einer russischen Studentin, die ihm sympathisch war, zu einem Kinobesuch. Das Mädchen war nach dem Abend beleidigt, da der junge Mann sie ihre Kinokarte selbst bezahlen ließ und auch den anschließenden Besuch in einem Café nicht als Einladung verstand. Das Mädchen wollte danach von dem Studenten nichts mehr wissen, was den deutschen Studenten verwirrte, weil er nicht verstand, warum ihn das Mädchen nicht mehr beachtete.

Befragungen in Seminaren erbrachten in diesem Fall ebenso einen Unterschied in der Wahrnehmung von Vertretern beider Kulturen. Während die Deutschen das Verhalten des Jungen als normal ansahen, meinten Russen männlichen und weiblichen Geschlechts, dass der junge Mann das Mädchen hätte einladen müssen.

Beispiel 3:

Im Winter kamen zwei deutsche Kollegen aus einer Moskauer Metro. Als sie aus der Eingangshalle heraustraten, wandte sich eine ältere Frau dem einen Deutschen zu und sagte ihm: „Junger Mann, sie sollten im Winter nicht ohne Mütze herumlaufen.“ Der Deutsche, der Russisch sprach, war zuerst erstaunt, dann erbost und antwortete: „Das geht Sie gar nichts an.“ Anschließend beschwerte er sich bei seinem Kollegen darüber, dass sich die Frau ungefragt in seine Angelegenheiten einmische und unnötige Ratschläge gebe.

Man kann wohl davon ausgehen, dass sich auch andere Deutsche über eine solche Bemerkung einer fremden Person gewundert hätten, wenn auch vielleicht nicht alle so schroff reagiert hätten. Für die Russen ist dagegen die Bemerkung der Frau nichts Außergewöhnliches und niemand würde sich darüber wundern oder gar aufregen.

Alle drei Alltagssituationen sind Situationen der IKK, d. h. Situationen, in denen unterschiedliche kulturelle Regeln und Normen gelten sowie unterschiedliche Handlungserwartungen bei den Kommunikationspartnern bestehen: Die Deutschen handeln den Regeln der deutschen Kultur entsprechend, die Russen erfüllen die Regeln ihrer russischen Kultur. Die ausgeführten Handlungen führen dabei zu verdeckten oder gar offenen Irritationen, wenn die Handlungserwartungen der einen oder der anderen Seite nicht erfüllt werden. Es sind vor allem drei Komponenten, die das aktuelle Verhalten des Kommunikationspartners in der IKK beeinflussen: 1. das Wissen, 2. die persönlichen Erfahrungen und 3. die daraus abgeleiteten Erwartungen.

Jeder Mensch hat zunächst einmal Erfahrungen in seiner eigenen Kultur und entsprechende Erwartungen in Bezug auf das Verhalten eines Kommunikationspartners. Bei der Begegnung mit dem Vertreter einer anderen Kultur wird automatisch das Verhalten aus der eigenen Kultur aktiviert. Es wird ggf. gebrochen oder modifiziert durch Kenntnisse über die andere Kultur oder auch durch Heterostereotype, die in jeder Kultur über Angehörige einer anderen Kultur existieren. Schließlich können es auch Kenntnisse sein, die aus der Erfahrung im Umgang mit Angehörigen anderer Kulturen oder der anderen Kultur resultieren. Eine wichtige Rolle spielt bei der IKK die ‚geographische Situation‘, in der sich die Kommunikation abspielt: Unsere Beispiele 1 und 2 ereigneten sich in Deutschland, Beispiel 3 in Russland. Die ‚geographische Situation‘ beeinflusst, wie man immer wieder beobachten kann, die Regeln und Normen, die als vorherrschend angenommen werden und damit die Handlungserwartungen der Kommunikationspartner. Man kann sicher generell annehmen, dass die Regeln der Kultur, in der die Kommunikation stattfindet, beachtet werden. Aber es gäbe keine interkulturellen Konflikte und Missverständnisse, wenn diese Regeln so einfach wären. Interkulturelle Missverständnisse entstehen deshalb,

1. weil die in ein anderes Land oder in eine andere Kultur einreisenden Personen die Regeln und Normen der anderen Kultur nicht kennen
2. weil diese Personen oft keine Vorstellung davon haben, wie kulturelle Regeln und Normen sich voneinander unterscheiden
3. weil Zugereiste z. T. einige Regeln der Zielkultur – etwa über den Unterricht vermittelt – kennen, aber nicht wissen, ob diese Regeln nur für Einheimische oder auch in der IKK gelten
4. und weil die Zugereisten manchmal erwarten, wie ‚Gäste‘ behandelt zu werden und dass sich die Einheimischen nach den kulturellen Regeln der Gäste richten.

Solche Mechanismen werden auch in den oben aufgeführten Beispielen wirksam. Im ersten Beispiel – der Autofahrt mit den russischen Frauen – erwartete der Deutsche, dass die russischen Gäste sich nach den deutschen Regeln richten, zumal die beiden Frauen auch Germanistinnen waren. Die Russinnen verhielten sich jedoch nach ihren Regeln ohne in Frage zu stellen, dass die Regeln im Deutschen und Russischen verschieden sein könnten.

Man muss bei diesem Beispiel jedoch zwei Einschränkungen vornehmen. Die Situation ereignete sich Anfang bis Mitte der 90er Jahre, also zu einem Zeitpunkt, zu dem privater Autobesitz in Russland keineswegs üblich war. Insofern kann letztlich z. B. gar nicht beurteilt werden, ob beide Kolleginnen – die das erste Mal in der BRD waren – auf einen tatsächlichen Erfahrungsschatz an „Verhalten in einem russischen Privatauto“ zurückgriffen. Zweitens haben zwar die Diskussionen und Befragungen ergeben, dass man das Verhalten in Russland als nicht auffällig empfand, eine Motivation des Verhaltens konnte aber nicht erfolgen.

Im zweiten Beispiel – Einladung der russischen Studentin – hat der deutsche Student sich so verhalten, wie es unter deutschen Jugendlichen heute üblich ist. Die Gleichberechtigung und das Streben nach finanzieller Unabhängigkeit der Frau hat die auch in Deutschland bis in die 60er Jahre vorherrschende Erwartung, dass der Mann die Frau ‚einlädt‘, abgelöst. Eine Verabredung impliziert keine Einladung, sondern es bedarf einer expliziten Einladung und einer expliziten Annahme der Einladung. Gerade hierin unterscheidet sich die russische Kultur von der deutschen; hier impliziert die Verabredung mit einer Frau die Einladung durch den Mann.

Zudem kommt hinzu, dass der Student das implizit erwartete Paradigma Gastgeber-Gast nicht aktualisierte. Auch in Deutschland würde wohl angenommen, dass der Gastgeber den Gast freihält. Die Aktualisierung des Gastgeber-Gast Paradigmas erfolgt jedoch nicht nur über Mann-Frau sondern auch über Einheimisch-Fremder, insofern die russische Studentin sich eindeutig in der Fremde bewegte, während der deutsche Student zu Hause war. Jeder deutsche Kollege weiß, wie schwierig gerade die Abwägung dieser unterschiedlichen Paradigmen ist, wenn er nach Russland reist. Die russischen Kollegen „pochen“ dabei oft auf das Gast-Gastgeber Paradigma, obwohl dies auf Grund der finanziellen Ressourcen unangebracht ist. Der deutsche Dozent, ausgestattet mit Reisekosten, gilt als Gast und ist entsprechend freizuhalten.

Astrid Ertelt-Vieth (1990) hat interkulturelle Prozesse zwischen Deutschen und Russen in Russland untersucht und ist auf ähnliche Phänomene aufmerksam geworden. So berichtet sie von einer Party in Moskau, bei der sie sich, weil es nur wenige Sitzplätze in der kleinen Wohnung gab, auf den Boden setzte. Die russischen Jungen konnten sich damit nicht einverstanden erklären und ‚zwangen‘ sie schließlich, auf einem Stuhl Platz zu nehmen, obwohl es für sie ganz selbstverständlich gewesen war, auf dem Boden zu sitzen. Auch hier zeigt sich, dass die traditionellen ‚ritterlichen‘ Verhaltensmuster der Männer und das emanzipatorische Verhalten deutscher Frauen zu interkulturellen Reibungen führt.⁴

Das dritte Beispiel – der Deutsche im Winter ohne Mütze – zeigt aus deutscher Sicht eine Besonderheit der russischen Kultur. Der deutsche Kollege beschwerte sich über die Einmischung in etwas Persönliches durch eine fremde Person, die aus seiner Sicht dazu nicht ‚das Recht‘ hat. Man hat in Deutschland das Recht sich einzumischen, wenn jemand eine unerlaubte Handlung begeht (z. B. andere Personen schlägt, randaliert oder bei Vandalismus)⁵, aber nicht, wenn es die Person nur selbst betrifft. Das ist in Russland anders, hier haben die älteren Frauen, die ‚Babuschki‘, das Recht, sich in alles Mögliche einzumischen, ohne dass ihnen jemand dieses Recht bestreiten würde. Sie sind in gewisser Weise Sprachrohr des öffentlichen Bewusstseins und äußern sich gegenüber Fremden anerkennend, missbilligend oder häufig auch fürsorglich, wie das im vorliegenden Beispiel der Fall war.⁶

An diesen einfachen Beispielen lässt sich zeigen, dass es sich in der IKK um komplexe Kommunikationssituationen handelt, Kommunikationssituationen, in denen es aufgrund spezifischer Bedingungen leichter als in anderen Kommunikationssituationen zum Misslingen der Kommunikation kommen kann. Da in der heutigen Gesellschaft alle Mitglieder, wenn sie zu Kommunikation befähigt werden sollen, auch auf interkulturelle Kommunikation vorbereitet werden müssen, wird interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Schlüsselqualifikation in einer multi-kulturellen Gesellschaft und bei transnationaler Kommunikation angesehen. Die Auseinandersetzung mit Prozessen der interkulturellen Kommunikation scheint uns eine wichtige Aufgabe der gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen zu sein. Auseinandersetzung meint dabei für uns

⁴ Natürlich führen diese emanzipatorischen Verhaltensweisen auch zu Verunsicherungen in der intrakulturellen Kommunikation zwischen Deutschen, da viele dieser Regeln auch traditionelle Höflichkeitsrituale darstellen. Das gilt nicht nur für das Bezahlen in Restaurants, sondern auch für das Anbieten von Sitzplätzen, das Helfen beim Ankleiden eines Mantels, beim Tragen schwerer Gegenstände u. a. m.

⁵ Dass diese ‚Einmischung‘ häufig nicht geschieht und dass dies als ein Mangel an ‚Zivilcourage‘ in unserer Gesellschaft angesehen wird, soll hier nicht weiter diskutiert werden.

⁶ Auch hierfür gibt Ertelt-Vieth ein ähnliches Beispiel. Eine ‚Babuschka‘ machte sie darauf aufmerksam, dass sie bald den Knopf an ihrem Mantel verlieren würde.

1. Erforschung von Prozessen der IKK
2. Vermittlung von Kenntnissen über die IKK an alle Mitglieder einer Gesellschaft
3. Sensibilisierung aller Mitglieder einer Gesellschaft für IKK.

Wir unterscheiden hier bewusst zwischen der Wissensebene, den Kenntnissen, und der Sensibilisierung, die ohne eine handlungspraktische Ebene nicht erfolgen kann. Universitäten fühlen sich eher für die Punkte 1 und 2 verantwortlich, also für die Erforschung der interkulturellen Prozesse und für die Vermittlung von Kenntnissen ÜBER die IKK, wir glauben aber, dass wir uns sehr viel stärker auch um den Punkt 3, die Sensibilisierung, aber auch die Vermittlung von Fähigkeiten und damit auch um effektive Vermittlungsstrategien bemühen müssen, wenn wir uns die pragmatische, soziale und politische Dimension der IKK vor Augen führen.

3. Anmerkungen zu Tabus in der IKK

Die obigen Beispiele haben gezeigt, dass es zu interkulturellen Missverständnissen kommen kann, wenn die Regeln einer Kultur angewendet werden und den Normalitätserwartungen einer anderen, in der kommunikativen Situation in Kontakt tretenden Kultur widersprechen. Diese Missverständnisse können häufig dadurch repariert werden, dass über die zugrunde liegenden Regeln und Normen der jeweiligen Kultur gesprochen wird.⁷ In der IKK nehmen Tabus eine besonders zu beachtende Stellung ein, weil die durch Tabu-Verletzungen hervorgerufenen „Missverständnisse“ schwerwiegender und ggf. nicht reparierbar sind, weil es eben zur Natur der Tabus gehört, dass nicht über sie gesprochen wird. Schröder (1997: 94f) sagt, dass die interkulturelle Kommunikation grundsätzlich gefährdet ist, wenn bei Nicht-Angehörigen keine Sensibilität für den Umgang mit Tabus vorhanden ist.

Schröder stellt fest, dass es in Lehrmaterialien und Ratgebern bisher keine Hinweise dafür gibt, wie man Tabus in der IKK metasprachlich in Erfahrung bringen kann und wie man Tabu-Verletzungen, die ja notwendigerweise vorkommen werden, „reparieren“ kann. Zusätzlich stellt sich der Eindruck ein, dass es in den westlich orientierten modernen Gesellschaften eigentlich keine Tabus mehr gibt, weil man sowohl in den Printmedien als auch in Radio und Fernsehen Belege dafür findet, dass über jedes Thema ‚gesprochen‘ wird. Wir halten deshalb das von Schröder (1997: 100) vorgeschlagene Verfahren, Vertreter „verschiedener Kulturen über eigenkulturelle Tabus sowie über Tabuerfahrungen in der Fremdkultur bzw. in der Kommunikation mit Vertretern der Fremdkultur“ zu befragen für eine geeignete Methode, sich dem Problem anzunähern.

Als Ausgangspunkt haben wir die von Wagner (1995) benannten deutschen Medien-Tabus genommen und sie in Seminaren zur Diskussion gestellt sowie von einigen Russen mit akademischer Bildung, aber verschiedenen Alters und Geschlechts, in Einzelgesprächen frei kommentieren lassen.⁸ Dabei interessierten uns insbesondere folgende Fragen:

⁷ Es mag dramatisiert erscheinen, interkulturellen Missverständnisse unmittelbar an Reparaturmechanismen zu koppeln. In der Tat würden viele als Missverständnisse zu bezeichnenden Situationen auch als Auffälligkeiten betrachtet werden können und somit scheinbar einer Reparatur nicht bedürfen. Die Auffälligkeiten sind es letztlich jedoch, die in ihrer Anzahl oder Prägnanz mit zur Stereotypenbildung – positiv wie negativ – beitragen.

⁸ Hier ist zu beachten, dass Medien-Tabus keineswegs auch Tabus in der Alltagskommunikation sein müssen. Insofern wäre ein Vergleich deutscher und russischer Medien-Tabus eine ausstehende Arbeit. Für uns war es jedoch wichtiger, Tabubereiche im Deutschen benennen zu können (ohne lediglich auf unsere eigenen Tabus zurückgreifen zu müssen) und diese auf ihre Verankerung in der russischen Kultur zu befragen.

1. Werden die genannten deutschen ‚Medien-Tabus‘ auch in Russland als Tabus angesehen und
2. Unterscheiden die Befragten bei den Tabu-Themen zwischen einer intrakulturellen Kommunikation (zwischen Russen) und einer interkulturellen Kommunikation (zwischen Russen und Deutschen)?

Hier zunächst die von Wagner (1995) festgestellten fünf Tabu-Gruppen in deutschen Medien:

1. Sexualitäts-Tabus: Dazu gehören Homosexualität, Inzest, Missbrauch von Kindern, Sexualität im Alter, Pädophilie bei Frauen, Kontrazeption, Menstruation, Folgen sexueller Freizügigkeit
2. Krankheits-Tabus: Krankheiten der Verdauungs- und Ausscheidungs-Organen, Prothesen wie dritte Zähne und Toupets
3. Gewalt-Tabus: Misshandlung von Kindern, Misshandlung alter Menschen, Schlacht-Tabu
4. Tabu des Todes
5. Politische Tabus: Antisemitismus, Kriegsschuld, deutsche Ostgebiete, Pressefreiheit

Die Gespräche ergaben zunächst, dass alle hier abgefragten Tabus auch in der russischen Gesellschaft existieren, dabei aber stark von den Variablen Alter, Geschlecht, Verhältnis der Kommunikationspartner zueinander und Erziehung beeinflusst werden. Dies gilt natürlich auch für die deutsche Gesellschaft (vgl. FN 9)

Zum Thema 1, Sexualität: Russische Frauen scheinen untereinander über Sexualität freier zu sprechen als deutsche, allerdings wird über die Themen Inzest, Missbrauch von Kindern, Sexualität im Alter, Pädophilie bei Frauen nicht gesprochen, so dass hier ‚echte‘ gesellschaftliche Tabus vorliegen könnten. Das Tabu, über Sexualität zu sprechen, scheint bei älteren Menschen untereinander und auch bei Jüngeren gegenüber Älteren (auch gegenüber den Eltern) stark ausgeprägt zu sein.

Im interkulturellen Kontakt sahen die russischen Gesprächspartner prinzipiell keinen Unterschied zum intrakulturellen Gesprächsverhalten und machten es vom persönlichen Verhältnis zum Gesprächspartner abhängig, ob sie über gewisse Themen sprechen würden.

Die Diskussion um Sexualitäts-Tabu förderte dabei jedoch eine Einschätzung zu Tage, die auf einen interkulturellen „Konflikt“ hindeutet, insofern die Feststellung, dass deutsche Frauen weniger über Sexualität sprechen als russische, von letzteren in der IKK oft als Reserviertheit oder Distanz beurteilt wurde. Dies bedeutet letztlich, dass das Fehlen des Themas Sexualität von russischen Frauen als Indikator für die Beziehung der Gesprächsteilnehmer angesehen wird.

Es zeigte sich aber, dass Bereiche des Themas, die ein negatives Licht auf Russland werfen könnten (z. B. Prostitution russischer Frauen im Ausland), in der interkulturellen Kommunikation tabuisiert werden.

Zum Thema 2, Krankheit: Über Krankheiten wird insgesamt viel und gerne gesprochen. Frauen sprechen dabei untereinander auch über Frauenkrankheiten, Männer scheinen dagegen in Russland über ‚Männerkrankheiten‘ weniger offen zu sprechen. Hier könnte eine Konvergenz zwischen der russischen und der deutschen Kultur bestehen.

Gespräche über Krankheiten der Sexual-, Verdauungs- und Ausscheidungs-Organen, über Prothesen und Toupets scheinen tabuisiert zu sein.

Einige Informanten berichteten, dass auch schwere Krankheiten wie Krebs in ihren Familien tabuisiert seien. Vermutlich gibt es hier eine Überschneidung mit dem Todes-Tabu.

In der IKK scheinen Geschlechtskrankheiten tabuisiert zu sein, weil sie das bereits erwähnte vermeintlich negative Frauenbild der Russinnen evozieren. Auch Alkoholismus der Russen ist in der IKK ein Tabuthema.

Zum Thema 3, Gewalt: Die jüngeren Gesprächspartner meinten, dass Misshandlung von Kindern kein Tabu sei, alle meinten aber, dass das Thema interkulturell tabuisiert sei. Ein Schlacht-Tabu wurde nicht gesehen, da ein großer Teil der Bevölkerung seine Wurzeln noch auf dem Lande hätte, wo das Schlachten zum erlebten Alltag gehört. Die Misshandlung alter Menschen ist überhaupt kein Thema, also wahrscheinlich ein Tabu.

Zum Thema 4, Tabu des Todes: Als Tabu-Thema wurde der Tod von den Informanten durchweg als familiäres Thema behandelt. Man spricht natürlich allgemein über den Tod von Bekannten, Verwandten und bekannten Persönlichkeiten, wenn darüber in der Presse berichtet wird, wenn es aber um schwere Krankheiten und Todesfälle in der eigenen Familie geht, gibt es sehr unterschiedliche Verhaltensformen: In den einen Familien wurde offen über Krankheit und Tod gesprochen, in den anderen weniger oder gar nicht. Es ist zu vermuten, dass dieses Thema öffentlich und auch interkulturell tabuisiert ist.

Zum Thema 5, Politische Tabus: Antisemitismus, Kriegsschuld, deutsche Ostgebiete, Pressefreiheit: In den Gesprächen zeigte sich, dass bei den meisten russischen Gesprächspartnern eine Sensibilität für den Antisemitismus fehlte. Im Unterschied zu den anderen Tabu-Themen, über die ja nicht gesprochen wird, wurde sofort konstatiert, dass die Russen keine Hemmungen hätten, über die Juden zu sprechen. Erst im folgenden Diskurs wurde dann aufgedeckt, dass dieses „Sprechen über Juden“ in der Regel eine Kritik an den Juden, ihrem Verhalten, ihrem Charakter ist. Diese Kritik wird dann aber als ‚berechtigt‘ empfunden und nicht als Antisemitismus bewertet. Der Antisemitismus-Vorwurf wird latent als ein Angriff auf die moralische Integrität des russischen Volkes gesehen. In dieser Hinsicht verbindet sich das Thema mit den Bereichen ‚Kriegsschuld‘ und ‚deutsche Ostgebiete‘. Hier lässt sich feststellen, dass es ein Tabu ist, die Rechtmäßigkeit russisch-sowjetischen Handelns in Frage zu stellen oder gar über potenzielle Kriegsverbrechen zu sprechen. Das bezieht sich sowohl auf den Weltkrieg II und seine Folgen als auch auf den Krieg in Afghanistan und Tschetschenien. Der Hitler-Stalin-Pakt und die Grenzverschiebungen in Folge des Weltkriegs II werden im russischen Geschichtsunterricht nicht behandelt, sind also auch aus gesamtgesellschaftlicher Sicht ein Tabu.

Dieser in Deutschland und Russland in unterschiedlicher Weise tabuisierte Themenkomplex stellt also für die interkulturelle Kommunikation ein besonders gefährliches Minenfeld dar.

Demgegenüber glauben die russischen Informanten, dass die Pressefreiheit in Russland kein Tabuthema sei.⁹

Unabhängig von den oben angesprochenen konkreten Tabu-Bereichen zeigte sich in den Gesprächen, dass es zwei potenzielle Tabu-Komplexe zu geben scheint, die in der interkulturellen Kommunikation mit Russen beachtet werden müssen. Den ersten Bereich würden wir als ‚Verletzung des Nationalstolzes‘ etikettieren. Missstände in Russland, die von Russen kritisiert

⁹ Es mag zunächst erstaunen, dass die Pressefreiheit in Deutschland als Tabu-Thema (in den Medien) angesehen wird. Es geht aber hierbei um das Selbstbildnis der deutschen Demokratie. Wenn die Freiheit der Presse im öffentlichen Diskurs in Frage gestellt würde, würde das Funktionieren der Demokratie insgesamt in Frage gestellt, und die Medien würden sich selbst entwerten.

werden, dürfen nicht in gleicher Weise von Ausländern kritisiert werden. Das gilt insbesondere für Alkoholismus, Prostitution, Wirtschaftskriminalität, Armut und die Kriege in Tschtschenien und Afghanistan.¹⁰

Der zweite Bereich betrifft die ‚Sprachtabus‘. Flüche, Jargon-Ausdrücke und Zoten scheinen als intimer Umgang mit der Sprache angesehen zu werden, die Ausländern nicht ohne Weiteres zugestanden werden. Man sollte sich also als Ausländer hier mehr auf die rezeptive Kompetenz konzentrieren.

4. Ausblick

Für interkulturelle Kontaktsituationen werden damit mehrere Probleme ersichtlich. Erstens sind Tabus kulturspezifisch und nicht kodifiziert, so dass sie dem Fremden meist nicht bewusst werden. Zweitens werden Tabuverletzungen von dem Fremden oft gar nicht wahrgenommen, so dass Scham- und Schuldgefühle nicht auftreten. Drittens sind für Tabubrüche – anders als bei der Verletzung eines direkten Verbots – keine konventionalisierten Reparaturmechanismen verfügbar, so dass ein Abbruch der Kommunikation die Folge sein kann. Tabus in interkulturellen Kontaktsituationen betreffen nicht nur die tabuträchtigen Bereiche Religion, Sexualität, Tod, Krankheit und Körperfunktionen, sondern können in vielen anderen Lebensbereichen festgestellt werden, wie z. B. bei Ess- und Tischgewohnheiten, für relativ selbstverständlich erscheinende Alltagssituationen sowie bei Zahlen, Farben und Tieren.¹¹

Tabus betreffen auch nicht nur den Sprachgebrauch, sondern können ebenfalls im Bereich der nonverbalen Kommunikation eine wichtige Rolle spielen, wie z. B. Tabugesten zeigen.

Dazu gehört insbesondere auch die Begrüßung. So kann es ein Tabubruch sein, jemanden bei der Begrüßung zu berühren, es kann aber auch in einer anderen Kultur ein Tabubruch sein, sich nicht küssen zu lassen oder nicht aktiv zu küssen.

Das Problem für den Nicht-Angehörigen der Zielkultur und den Fremdsprachenlerner ist, wie wir schon erwähnten, dass er meistens keine Kenntnisse darüber hat (oder auch nicht haben kann), was man nicht machen soll, worüber man nicht reden sollte bzw. nur in einer besonderen Weise sprechen darf. Da Tabuformulierungen und -begründungen selbst tabuisiert sind, erfährt er eigentlich nur durch die Verletzung eines Tabus und die Folgen darauf von seinem ‚Fehlverhalten‘.

Wagner hat gefordert

- a) den Lerner für mögliche Tabuphänomene zu sensibilisieren und ihn in die Lage zu versetzen, Tabus in der anderen Kultur zu erkennen und Kommunikationsbarrieren auszuloten;
- b) die Toleranzfähigkeit des Lerners hinsichtlich der Tabus in der Fremdkultur zu entwickeln und ihn zu befähigen, sich (sprachlich und nonverbal) adäquat zu verhalten;

¹⁰ Dieser Tabukomplex ist gerade deshalb in der deutsch-russischen Kommunikation problematisch, weil die kritische Haltung mancher deutschen DaF-Vertreter ihrem eigenen Land gegenüber und die Thematisierung in der IKK nicht verstanden wird. Die Aufnahme von Themen wie z. B. Fremdenfeindlichkeit, Nationalsozialismus in Lehrwerken und Materialien zum DaF führt zudem unter dem methodischen Ansatz eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts, der ja als Ausgangspunkt das Thematisieren der Herkunftssprache und -kultur hat, zu einem „Selbstoffenbarungsdruck“ bei den russischen Deutschlernern, den diese nicht akzeptieren.

¹¹ Erwähnt sei hier, dass allein das Sprechen über das Schwein als Haustier in islamischen Gesellschaften bereits eine Tabuverletzung sein kann.

- c) dem Lerner ein ausreichendes Repertoire von Euphemismen und anderen Ersatzmitteln für Tabudiskurse zu vermitteln, die es ihm ermöglichen, sich über tabuisierte Handlungen, Objekte, Sachverhalte und Wörter verständigen zu können;
- d) dem Lerner solche (metakommunikativen) ‚Reparaturstrategien‘ zu vermitteln, die im Falle unbeabsichtigter Tabuverletzungen den Abbruch der Kommunikation verhindern können.¹²

Wir denken, dass diese Forderungen ein Forschungsprogramm in Bezug auf die IKK skizzieren, da diese Forderungen beim aktuellen Kenntnisstand über die Rolle von Tabus in der IKK nicht eingelöst werden können.

Dabei müssten vordringlich folgende Fragen untersucht werden:

- 1. Welche Tabus existieren unter welchen Bedingungen in den verschiedenen Kulturen?
- 2. Wie reagieren Angehörige einer bestimmten Kultur auf die Tabuverletzung durch den Angehörigen einer anderen Kultur?
- 3. Wie kann ein Angehöriger einer anderen Kultur für die Tabus einer ihm fremden Kultur sensibilisiert werden und eigene Tabuverletzungen registrieren?
- 4. Wie können Tabuverletzungen repariert werden?

Literatur

- Apeltauer, Ernst (Hrsg.) (2002). Interkulturelle Kommunikation. Deutschland – Skandinavien – Großbritannien. Tübingen: Narr.
- Baur, Rupprecht S.; Chlosta, Christoph (1999): „Internationalisierung der Lehrerbildung.“ In: Wege zur Mehrsprachigkeit. Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens, 4. 14-24.
- Baur, Rupprecht S.; Chlosta, Christoph; Ostermann, Torsten (1999): „Schule in Kielce sucht Austauschpartner“ – sprachliches Lernen in europäischen Schulkontakten als Aufgabe der Mehrsprachigkeitsdidaktik und der Sprachpolitik.“ In: Zielsprache Deutsch 30, 4. 148-161.
- Ertelt-Vieth, Astrid (1990). Kulturvergleichende Analyse von Verhalten, Sprache und Bedeutungen im Moskauer Alltag. Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Gumperz, John (1982). Discourse Strategies. Cambridge University Press
- Heringer, Hans Jürgen (2004). Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. Tübingen/Basel: Francke.
- Knapp, Knapp-Pothoff, Annelie (1990): „Interkulturelle Kommunikation.“ In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1 (1990), S. 62-93.
- Knapp-Pothoff, Annelie/Liedke, Martina (Hrsg.) (1997). Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: iudicium
- Maletzke, Gerhard (1996). Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

¹² Interessanterweise gibt es bei Heringer (2004: 227ff) keinen Hinweis darauf, wie die Tabuverletzung des Sich-öffentlich-Schnäuzens in asiatischen Kulturen ‚repariert‘ werden könnte, sondern nur die Erklärung, *dass* und *warum* es eine Tabu-Verletzung darstellt.

- Mog, Paul; Althaus, Hans-Joachim (1992): Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde. München: Langenscheidt
- Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.) (1991). Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. München: iudicium.
- Rasmussen, Gitte (2000). Zur Bedeutung kultureller Unterschiede in interlingualen interkulturellen Gesprächen. München: iudicium.
- Schroeder, Hartmut (1997). Tabus, interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Relevanz der Tabuforschung für die Fremdsprachendidaktik. In: Knapp-Potthoff/Liedke (Hrsg.) (1997): 93-106.
- Wagner, H. Tabus im Journalismus. Zitiert nach Schroeder (1997).

E-Mail-Projekte im DaF-Unterricht

Marios Chrissou (Athen, Griechenland)

Nachfolgender Beitrag gibt einen Überblick zu Grundzügen von E-Mail-Projekten im DaF-Unterricht und erarbeitet Lernvorteile, die sich aus der Umsetzung von Telekommunikationsprojekten in die Unterrichtspraxis ergeben. Hierbei wird kritisch überprüft, ob und in welchen Bereichen sich fremdsprachendidaktische Ziele realisieren lassen, und wie sich die Lerner- und Lehrerrolle nach dem Eingang computergestützter Werkzeuge in den Fremdsprachenunterricht verändern.

Neue Medien im DaF-Unterricht

Neue Medien stecken in vieler Hinsicht noch in den Anfängen, sind aber in einer rasanten Entwicklung begriffen. Sie haben sich in vielen Lebensbereichen durchgesetzt und gehören zur Alltagswelt vieler Menschen. Dies gilt in besonderer Weise für das Internet, das auch den Fremdsprachenunterricht verstärkt beeinflusst.

Der Einsatz von Internet und seinen E-Mail-Diensten (electronic mail) als Informations- und Kommunikationsquellen im Sprachunterricht stellt eine Herausforderung für Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen dar. Durch den zunehmenden Einsatz des WWW (World Wide Web) im Fremdsprachenunterricht verändern sich auch die Anforderungen an die Lehrerqualifikation. Sowohl erfahrene als auch angehende Lehrende des Deutschen als Fremdsprache stehen zunehmend vor der Aufgabe, sich mit neuen Technologien und deren sinnvolle Einbindung in die Unterrichtspraxis auseinanderzusetzen. Dies hängt nicht zuletzt mit Erkenntnissen neuerer Forschung zusammen, die in der Integration neuer Medien in die Unterrichtspraxis einen Beitrag zur Erfüllung grundlegender Forderungen der modernen Fremdsprachendidaktik nach Lernerautonomie, Authentizität und interkulturellem Lernen sieht. Aus diesen Entwicklungen ergibt sich die Notwendigkeit der Anpassung von Hochschulausbildung und Fortbildungsarbeit an die veränderten Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, am Beispiel von E-Mail-Projekten¹ eine didaktisch sinnvolle Möglichkeit der Einbindung neuer Medien in den Fremdsprachenunterricht zu skizzieren. Zentrale Frage ist dabei, wie das mediale Potenzial der neuen Telekommunikationstechnologien zu einer fruchtbaren Gestaltung der Unterrichtspraxis beitragen kann.

Hierzu werden zunächst die Grundzüge von E-Mail-Projekten im Fremdsprachenunterricht dargestellt, wobei von folgenden Fragestellungen ausgegangen wird:

¹ Aufgrund der terminologischen Vielfalt in der einschlägigen Literatur werden im vorliegenden Beitrag Begriffe wie „Telekommunikationsprojekte“, „elektronische Klassenpartnerschaften“, „E-Mail-Partnerschaften“, „elektronische Korrespondenzen“ und „E-Mail-Korrespondenzen“ als Synonyme zum Begriff „E-Mail-Projekte“ verwendet.

- Was ist unter E-Mail-Projekten zu verstehen? Welche Lern- und Arbeitsformen sind damit verbunden?

Anschließend werden die Leistungsmerkmale von E-Mail-Klassenpartnerschaften skizziert. Hier stehen folgende Fragen im Vordergrund:

- Was leisten E-Mail-Projekte? Worin bestehen die Lernvorteile bei ihrem Einsatz? Welche lerntheoretischen Erkenntnisse sind mit dem telekommunikativen Projektunterricht verbunden?

Grundzüge von E-Mail-Projekten

E-Mail war der erste Dienst, der im WWW angeboten wurde. Grünert/Hassert zufolge (2000: 89) ist elektronische Post bis heute die populärste Kommunikationsweise im Internet. E-Mail fungiert als Schnittstelle zu anderen Diensten, die über das Internet abrufbar sind. Dienste wie Diskussionsforen, Newsgroups und die Möglichkeiten der Beteiligung an Fragebogenaktionen, Simulationen und Bildungsnetzwerken involvieren den Einsatz der E-Mail-Kommunikation. Somit ist die bilaterale Kommunikation zwischen einem Absender und einem Empfänger, so wie sie in E-Mail-Projekten üblich ist, nur eine Realisierungsmöglichkeit des E-Mail-Potentials.²

Der Begriff „E-Mail-Projekt“ bezeichnet das telekooperative themengebundene Arbeiten zweier oder mehrerer Partnergruppen an einer Aufgabe. Dabei werden die Partnergruppen auf der Grundlage geeigneter Fragestellungen dazu angeregt, innerhalb eines festgelegten Zeitrahmens gemeinsam mit einer gleichaltrigen Partnergruppe von Muttersprachlern oder Deutschlernern in deutscher Sprache zu kommunizieren und einen Themenkomplex parallel-vergleichend zu bearbeiten. E-Mail-Projekte sind in der Regel an einem konkreten Endprodukt orientiert.

Die Idee, authentische Kommunikationsanlässe in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen, ist nicht neu. Brieffreundschaften z. B. haben im Fremdsprachenunterricht eine längere Tradition. Die Korrespondenz mit Partnern aus anderen Ländern hat sich in der Vergangenheit bewährt. E-Mail-Korrespondenzen könnten als Brieffreundschaften des modernen Zeitalters bezeichnet werden. Durch die zunehmende Vernetzung von Computersystemen wird seit Ende der achtziger Jahre immer mehr auf die Kommunikationsmöglichkeit per E-Mail als Mittel zum Spracherwerb zurückgegriffen.

E-Mail stellt ein besonders effizientes Telekommunikationsmedium dar. Der Vorteil des E-Mail-Einsatzes gegenüber Klassenkorrespondenzen per Post oder Fax liegt in der Schnelligkeit der Informationsübertragung, dem geringen finanziellen Aufwand und der multimedialen Unterstützung.³ Zwei weitere Vorteile ergeben sich aus der Integration der Werkzeugfunktionen der Computertechnologie und der sich daraus ergebenden Flexibilität: Aufgrund der digitalen Verfügbarkeit der ausgetauschten Inhalte ist die Weiterverarbeitung und Publikation der ermittelten und erarbeiteten Informationen mit geringem Zeitaufwand möglich. Auch der Zugang zu einem breiten inhaltlichen Spektrum im Internet eröffnet die Möglichkeit der Informationsbeschaffung zu nahezu unbegrenzten Themenkreisen.

² Für weitere Informationen zur Funktionsweise der elektronischen Post siehe Grünert/Hassert (2000: 89); Donath (1996: 12). Ausführlicher zu weiteren Einsatzmöglichkeiten von E-Mail im Fremdsprachenunterricht neben den elektronischen Klassenpartnerschaften siehe Grünert/Hassert (2000: 108) und Bubenheimer (2001: Online).

³ In begrenztem Maße ist auch in traditionellen Brieffreundschaften eine multimediale Unterstützung möglich. Zum Verschicken von Video- und Audiobriefen in diesem Rahmen siehe auch Wicke (1993: 128).

E-Mail-Projekte können die Grenzen des Fremdsprachenunterrichts überschreiten und bringen Elemente natürlichen Lernens in den Unterricht. Inhaltlich sind sie an unterrichtsrelevanten Themenbereichen orientiert. Sie sind schon in einer frühen Sprachlernstufe einsetzbar und lassen sich flexibel in Abhängigkeit von curricularen Bestimmungen in den Unterricht als Ergänzung oder Vertiefung einer Lehrbucheinheit integrieren. Ähnlich wie eine Lehrbucheinheit für einen bestimmten zeitlichen Rahmen geplant ist, sollten E-Mail-Projekte einer vergleichbaren Struktur unterliegen, damit sie effektiv in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können (Donath 1996: 14).

Die Einbeziehung von Projektpartnern ist für die Durchführung von E-Mail-Projekten unerlässlich. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten zur Einbeziehung von Projektpartnern. Daraus ergeben sich unterschiedliche Organisationsstrukturen von Telekommunikationsprojekten. Nach diesen Organisationsstrukturen lassen sich E-Mail-Projekte folgendermaßen gruppieren (Wolff 2001: 248; Eck/Legenhausen/Wolff 1994: 67):

I. Bilaterale Projekte. Hier sind zwei Lernergruppen beteiligt⁴, die in der Regel unterschiedliche Muttersprachen haben, aber an einer Zielsprache orientiert sind. Von Vorteil ist hierbei die enge Zusammenarbeit bei der Projektplanung, die einen echten Kommunikationsanlass bietet. Inhalte, Arbeitsschritte und Endprodukt werden unter den Projektbeteiligten ausgehandelt. Aus diesem Grunde sind solche Projekte in der Vorbereitung zeitintensiver.

II. Offene Projekte. Hierbei sucht eine Projektgruppe über das WWW nach interessierten Partnern für ein bestimmtes Thema. Dabei werden Inhalt, Dauer, Verlauf, Organisations- und Ergebnisformen von der Projektgruppe festgelegt. Dies macht eine Konzentration auf die inhaltliche Gestaltung der Projekte möglich. Einen Sonderfall offener Projekte stellen Projekte dar, die von Universitäten, Firmen und Organisationen angeboten werden. Sie sind zumeist längerfristig angelegt. Hierbei kann jeder Interessent Beiträge zum Projekt liefern und auf Informationsquellen verweisen. Die Ergebnisform des Projekts wird zentral vorgegeben.

III. Geschlossene Projekte. Sie sind durch eine festgelegte Teilnehmerzahl gekennzeichnet. Träger solcher Projekte sind zumeist Telekommunikationsnetzwerke.

Im Folgenden wird schwerpunktmäßig auf bilaterale Telekommunikationsprojekte eingegangen, da sie im Vergleich zu den Projekttypen II und III strukturell und methodisch-organisatorisch eine komplexere Form aufweisen. Aus den Ausführungen zu Projekttyp I können dann Rückschlüsse für die strukturell einfacheren Projekttypen II und III gezogen werden.

Lernvorteile durch den Einsatz von E-Mail-Projekten

In der fremdsprachendidaktischen Literatur wird im Einsatz von Telekommunikationsprojekten im Fremdsprachenunterricht ein besonders hohes Potenzial gesehen. Dies ergibt sich zunächst aus der Bandbreite der Leistungsmerkmale von E-Mail-Projekten. Die Lernvorteile elektronischer Korrespondenzen ergeben sich aus folgenden Leistungsmerkmalen der Projektarbeit:

⁴ Unter Projekttyp I sind unter Einbeziehung mehrerer Partner auch multilaterale Projekte denkbar.

Förderung der Medien- und Methodenkompetenz

Der Einsatz von E-Mail-Projekten setzt voraus und fördert zugleich Medien- und Methodenkompetenz. Hierunter sind Fertigkeiten subsumiert, welche mit der Integration vielfältiger Werkzeugfunktionen der Computertechnologie zusammenhängen.

- Das Bedienen von E-Mail-Klienten ist zum Versenden und Empfangen elektronischer Post von besonderer Wichtigkeit.
- E-Mail-Aktivitäten laufen zumeist parallel mit Textverarbeitungsaktivitäten. Die Möglichkeit der Speicherung und der digitalen Weiterverarbeitung der verschickten und empfangenen Texte durch Textverarbeitungsprogramme stellen notwendige Kompetenzen dar.
- In E-Mail-Projekten werden häufig Interaktions- mit Recherchephasen im WWW verknüpft. Das kompetente Navigieren und Durchführen von Recherchen durch den gezielten Einsatz von Netz-Diensten als Werkzeuge für die Erschließung von Informationen, das Erlernen von Strategien zur Erschließung des WWW-Angebots und zur Überprüfung der Web-Inhalte auf Qualität und Brauchbarkeit⁵ stellen wichtige Komponenten der Medien- und Methodenkompetenz dar. Zu diesen Strategien gehören nicht zuletzt der Einsatz von Lese-, Markierungs-, Exzerpierungs-, Wortschatz- und Schreibtechniken.
- Projektarbeit kann sinnvoll durch den Einsatz von Datenbankanbietern wie z. B. elektronischen Wörterbüchern, Nachschlagewerken und Offline-Medien wie CD-ROMs begleitet werden. Hier wird der Umgang mit entsprechender Software gefördert.
- Projektergebnisse lassen sich durch geeignete Software (Texteditoren) zeitökonomisch in ästhetisch ansprechende Form zur Publikation im WWW bringen. Die Handhabung entsprechender Software ist unerlässliche Voraussetzung dafür.

Erweiterung der fremdsprachlichen Kompetenz

In der Projektarbeit steht die Erweiterung der Sprachkenntnisse im Vordergrund. Krumm zufolge (1991: 7) führt die selbstständige, praktisch handelnde Erprobung der Sprache zurück „zu Fragen des Funktionierens von Sprache, zur Frage der Richtigkeit, zur Grammatik, zur Sprachreflexion ... Insofern sind Unterrichtsprojekte und systematische Spracharbeit zwei Seiten derselben Sache, bedingen einander“. Lernende erfahren reale Kommunikation und werden durch wirkliche Schreibenanlässe in die Lage versetzt, Sprechhandlungen mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln zu realisieren. Auch wenn Kommunikation per E-Mail im schriftlichen Medium verläuft, werden durchaus rezeptive wie produktive kommunikative Fertigkeiten geübt.

Zunächst werden die Lese- und Schreibfertigkeit gleichermaßen gefördert: Die adressatenbezogenen Texte der Partnergruppe geben Anlass zu schriftlichem Sprachgebrauch. Die verfassten Texte stellen hohe Schreibanforderungen an die Lernenden: Schreibintention, Registerwahl, Form und Inhalt sind im Schreibprozess zu beachten. Die Kommunikation bei E-Mail-Projekten mag zwar nicht „die ganze Bandbreite sprachlicher Interaktionen“ widerspiegeln (Bubenheimer

⁵ Dabei geht es um die Reduktion der Informationsflut im Netz und um ihre zeitökonomische Verwendung für eigene Zwecke.

2001: Online), da sie auf eine einzige Textsorte begrenzt ist. Während der Informationsbeschaffung und der Vorbereitung der Ergebnispräsentation können jedoch weitere Textsorten berücksichtigt werden.

Auch der mündliche Sprachgebrauch kann bei sinnvollem Einsatz von E-Mail-Projekten gefördert werden, wenn auch in geringerem Maße im Vergleich zur schriftlichen Kommunikation: Einerseits geben die empfangenen E-Mail-Inhalte Anlass für reale themenbezogene mündliche Kommunikation im Unterricht; andererseits wird die gruppeninterne mitteilungsbezogene Kommunikation durch den Austausch der Lernenden über die organisatorisch-technische Seite des Projekts gefördert. Auch die Hörfertigkeit kann dadurch trainiert werden, dass die Lernenden die von ihnen empfangenen Texte vorlesen und von ihren Erfahrungen im Projekt berichten. Bedenkt man die Eigenarten der Sprache von E-Mails, die viele Merkmale gesprochener Äußerungen aufweist, wie Spontaneität, Flüchtigkeit und umgangssprachlicher Stil bezüglich Lexik und Grammatik, stellen E-Mails durchaus auch Anforderungen an die Lernenden dar, die sonst für die mündliche Kommunikation üblich sind (Legutke 1996: 23). „Emails sind Texte, die einen interessanten Grenzbereich von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch darstellen. Schriftlich produziert und rezipiert scheinen sie dennoch diverse Eigenschaften gesprochener Sprache anzunehmen, in Bezug auf Registerwahl und eine erhöhte Fehlerfrequenz“ (Rösler 1998: 16).

Diese Merkmale machen E-Mails zu einem interessanten Medium für spontanes Schreiben im Lernprozess. Darüber hinaus geben E-Mail-Projekte Anlass, Kenntnisse in den Bereichen der Grammatik, der Lexik und Rechtschreibung zu erweitern und zu vertiefen. Neben den kommunikativen Fertigkeiten und den sprachlichen Mitteln fördert Projektarbeit die Anwendung von kognitiven Sprachverarbeitungsstrategien. Nicht zuletzt eignet sich Projektarbeit besonders zum Thematisieren und zur Bewusstmachung von Strategien, die den Sprachlernprozess optimieren können. Dazu gehören Strategien wie Zusammenfassen, Analysieren von Lexik, Kenntnisse der Muttersprache nutzen, Gliederungen entwerfen, Hilfsmittel anwenden etc.⁶

Förderung authentischer Kommunikation

Eine sinnvolle Anwendung der Sprachkenntnisse ist erst durch authentische Kommunikation möglich, was in der einschlägigen didaktischen Literatur umfangreich beschrieben ist. In der Projektarbeit treten Lernende in zielgerichtete Interaktion mit echten Partnern, die eine Rückmeldung auf der Inhalts- und der Beziehungsebene geben. Dies kann den traditionellen Sprachunterricht ungemein bereichern.

Ein durchgehendes Prinzip der Arbeit mit traditionellen Medien ist die Förderung der kommunikativen Kompetenz durch Simulation. Mangels eines realen Kommunikationspartners werden dabei erworbene Kenntnisse in simulierten Situationen angewendet. Auch wenn Simulation z. B. in Form von Rollenspielen durchaus zu Lernerfolgen führen kann, ermöglicht sie den Lernenden im Vergleich zu realen Kommunikationsanlässen nicht, authentisch zu handeln. Die Projektarbeit eröffnet neue Perspektiven. Durch reale Kommunikationsanlässe bewirkt sie persönliche Involviertheit und damit das Ablösen der simulierten durch echte Kommunikation.⁷

⁶ Ausführlicher zu Sprachverarbeitungsstrategien siehe Bimmel/Rampillon (2000: 133) und Wolff (1997: Online).

⁷ Dem hält Richter entgegen (1998: 15, Online), dass „echte Kommunikation“ mehr voraussetzt „als die sprachliche Interaktion räumlich getrennter Partner“.

Durch die Überführung des Lernenden von einem sinnlos zu einem sinnvoll agierenden Subjekt wird somit die Ausbildung einer kommunikativen Kompetenz als übergeordnetes Lernziel der Fremdsprachendidaktik ernst genommen.

Motivationssteigerung

Motivation und Lernerfolg hängen eng miteinander zusammen. Nach Eck/Legenhausen/Wolff (1994: 61) besteht ein Zusammenhang „zwischen dem Grad an Bedeutungshaftigkeit für den Sprecher bzw. das Maß an persönlicher Involviertheit in das Interaktionsgeschehen auf der einen Seite und der Verarbeitungstiefe auf der anderen“. Ähnlich betont Rüschoff (2000a: Online) die Notwendigkeit „von selbstgesteuerten und eigenmotivierten Lernprozessen im Sinne handelnden, entdeckenden Lernens“ für den Lernerfolg.

Die Leistungsfähigkeit von E-Mail-Projekten liegt zum großen Teil auf der Ebene der Motivation. Authentisches Handeln steigert die Kreativität und Motivation der Lernenden. Der Austausch mit realen Partnern mit anderem kulturellen Hintergrund über aktuelle Themen und die Konfrontation mit echten Problemen wirkt sich positiv auf die Motivation im Fremdsprachenunterricht aus. Praxisberichten zufolge (siehe u. a. Barensteiner 1997: Online; Hagen/Peters/Knudsen 1995: Online) trägt der sinnvolle und kritisch reflektierte Projekteinsatz sowohl im Fortgeschrittenen- als auch im Anfängerunterricht zu einem motivierenden Diskurs bei. Nicht zuletzt trägt die multimedial gestützte Lernumgebung des WWW und die Anziehungskraft des Mediums selbst zu einer Motivationssteigerung bei.

Aufgrund der Authentizität der Kommunikationsanlässe werden in der Projektarbeit sowohl rezeptive als auch produktive Fertigkeiten lernergerecht gestaltet. Empfangene Texte werden genauer rezipiert, was zur Optimierung des Lernprozesses führt: „Solche Texte werden deshalb auch mit einer ganz anderen Haltung verarbeitet, die Auswirkungen auf die Verarbeitungstiefe hat“ (Forum Sprache 1999: 153). Neben der rezeptiven Seite ist auch beim adressatenbezogenen Schreiben eine höhere Motivation seitens der Lernenden zu erwarten. Dies ist vorwiegend durch die Möglichkeit der Rückmeldung bedingt. Das Wissen, „nicht an eine fiktive im Lehrbuch vorkommende Person schreiben zu müssen, um anschließend der Lehrperson den Text zur Bewertung zu überlassen, hat eine ausgesprochen fördernde Wirkung auf die Schreibhaltung“ der Lernenden (Eck/Legenhausen/Wolff 1995: 116). Durch die Identifikation mit der Aufgabenstellung gewinnen die erstellten Texte einen „höheren Verbindlichkeitsgrad“ (Eck/Legenhausen/Wolff 1994: 65). Die Lernenden „erachten es als nützlich und wertvoll, sich in der (deutschen) Sprache äußern zu können“ (Müller 1996: 14). Da eingehende Telekommunikationstexte nicht mit einer didaktischen Motivation verfasst werden, wirken sie motivierend auf den Lernenden und tragen zur Gestaltung einer anregenden Lernumgebung bei.

Förderung autonomer Lernprozesse

Die moderne Fremdsprachendidaktik weist Lernerzentrierung und Lernerautonomie eine ganz zentrale Bedeutung zu. Lernen wird als aktive Tätigkeit gesehen, die vom Lernenden selbstständig durchgeführt werden muss. Die Diskussion um autonomes Lernen hängt mit einer umfassenderen didaktischen Diskussion zusammen, in der eine Abkehr von der Überbetonung des deklarativen Paradigmas zugunsten eines fähigkeitsorientierten prozeduralen Wissensverständnisses stattfindet. Dabei erfolgt eine höhere Bewertung der Vermittlung von Inhalten als die bloße Vermittlung sprachlicher Mittel und Fertigkeiten, die von der gegenwärtigen Realität der

Lernenden weit entfernt sind. Wolff zufolge (2001: 246) geben neue Medien „Werkzeuge an die Hand, um Lernerautonomie zu entwickeln.“ Vor dem Hintergrund dieser technologischen Entwicklungen scheint die Forderung der Fremdsprachendidaktik nach Lernerautonomie weitgehend realisierbar zu sein.

Nach dem konstruktivistischen Lernparadigma, das die Fremdsprachendidaktik zunehmend beeinflusst, nimmt der Begriff der Lernerautonomie eine zentrale Stellung ein. Lernen gilt dabei als aktive Tätigkeit und als kreativer Konstruktionsprozess, „der vom Lernenden selbstständig durchgeführt werden muss“ und sich von außen nur geringfügig beeinflussen lässt (Wolff 1997: Online). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Wissenskonstruktion als methodisches Prinzip, in der Lernende zu individuell oder gemeinsam durchzuführenden Prozessen der Wissenskonstruktion angeregt werden. In dieser Lernumgebung findet eine Abkehr von der Instruktion durch die Lehrenden und eine Zuwendung zur Konstruktion von Wissen statt (Rüschhoff 2000b: Online). Lernerautonomie wird in der einschlägigen Literatur auch mit dem Begriff „Prozessorientierung“ in Zusammenhang gebracht. Prozessorientierung bezieht sich dabei auf die stärkere Gewichtung der Stellung von strategischem (prozeduralem) Wissen beim Sprachenlernen. Strategisches Wissen bezieht sich auf die Bewusstmachung und den Einsatz von Sprachverarbeitungs-, Kommunikations-, Sprachreflexionsstrategien und Evaluationsstrategien, die das eigene Lernen steuern (Wolff 2001: 246).

Projektunterricht eignet sich in besonderer Weise für die Realisierung konstruktivistischer Lernkonzepte und insofern für die Förderung autonomer Lernprozesse. In der telekommunikativen Projektarbeit erhalten Lernende die Möglichkeit, ihren Lernprozess und ihre Leistung in Eigenverantwortung zu gestalten.⁸ Verfassens- und Überarbeitungsprozesse der eigenen Texte sind bei fortschreitendem Sprachbeherrschungsniveau immer mehr ein Produkt selbstständiger Arbeit. Das führt zu einem handlungsorientierten lernerzentrierten Unterricht, so dass mehr Gestaltungsanteile auf die Lernenden entfallen. Besteht die Möglichkeit, E-Mail-Kontakte außerhalb des Klassenzimmers fortzusetzen, z. B. durch einen privaten Internetzugang, erhalten die Lernenden höhere Anteile an der inhaltlichen Steuerung der Kommunikation.

Angesichts lernerzentrierter Unterrichtsformen und einer hypermedialen Lernumgebung verändert sich auch das Verständnis der Lehrerrolle. Die Lehrperson steht nicht im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, da sie nicht mehr der primäre Adressat dessen ist, was die Lernenden produzieren. (Bubenheimer 2001: Online). Hingegen übernimmt sie eine tutorielle Funktion, die durch betreuende, beratende und moderierende Elemente gekennzeichnet ist (Bimmel/Rampillon 2000: 142) Sie schafft eine Lernumgebung, in der selbst entdeckendes Lernen und Sinnaushandeln möglich sind. Auch wenn in Abhängigkeit vom Lernerniveau, -alter, Lerntradition und Projektkomplexität von einer unterschiedlich starken Steuerung der Lerneraktivitäten auszugehen ist,⁹ ist die Hilfestellung der Lehrperson in Klassenkorrespondenzen unverzichtbar. Sie setzt ihren Informationsvorsprung sinnvoll ein, indem sie Anregungen gibt und die Informationsbeschaffung durch Rechercheaufgaben steuert. Außerdem stellt sie Orientierungswissen und Quellen

⁸ Da der Autonomiebegriff häufig undifferenziert verwendet wird, ist im Projektunterricht nicht von einer naiv-beliebigen Selbstständigkeit auszugehen, sondern diese ist innerhalb gewisser Grenzen zu verstehen. In diesem Sinne äußert sich auch Rösler (1998: 8) gegen eine „Verabsolutierung des Autonomiekonzeptes [...] welches die vielen Kräfte, die auf das institutionalisierte Lernen einwirken“ außer Acht lässt, und für eine „behutsame Autonomie“.

⁹ Bezüglich des Lernerniveaus erscheint es Meese zufolge (2001: 67) sinnvoll, „ausschließliches Selbstlernen erst ungefähr ab Sprachkenntnissen, die dem Zertifikat Deutsch entsprechen, anzupfeilen.“

bereit und bietet technische Unterstützung im Umgang mit der Computertechnologie. Grundlegende technische Fertigkeiten gehören damit zur notwendigen Qualifikation der Lehrperson¹⁰, die darüber hinaus durch individuelle Beratung, durch Förderung spezifischer Stärken einzelner Lernender und durch Berücksichtigung individueller Neigungen einen binnendifferenzierenden Sprachunterricht ermöglichen sollte. Die Lehrperson spielt ebenfalls eine wesentliche Rolle bei der Strukturierung von E-Mail-Projekten und der Kanalisierung von Lernprozessen: Durch das Bereitstellen von Arbeitsblättern zur Steuerung der Textproduktion und -rezeption sowie von Evaluationswerkzeugen zur Sicherung des Lernfortschritts trägt die Lehrperson zur Optimierung des Lernprozesses bei.

Erweiterung der sozialen Kompetenz

Teamfähigkeit gilt als Schlüsselqualifikation und als Grundvoraussetzung des Projektunterrichts. Durch die Telekommunikation wird „die Gestaltung einer Lernumgebung“ ermöglicht, „in der Arbeitsteilung und Kooperation zur Voraussetzung für erfolgreiche Arbeit werden“ (Forum Sprache 1999: 153). Projektorientierte Arbeitsweisen fördern auf der Ebene der Interaktion die Diskurs- und Kooperationsfähigkeit. Diese wiederum implizieren den Einsatz von kommunikativen und affektiven Strategien, die zu fruchtbarer gruppeninterner und -externer Kommunikation führen können. Da die anfallenden Aufgaben in der Projektarbeit gruppenintern in Partner- bzw. Gruppenarbeit durchgeführt werden, ist der Einsatz von sozialen Lernstrategien erforderlich. Darunter sind Fähigkeiten wie Fragen stellen, Zusammenarbeiten, Sich-in-Andere-Hineinversetzen subsumiert.¹¹ Ähnliches gilt für die Kooperation mit der Partnergruppe.

Nicht zuletzt sind beim telekooperativen Arbeiten mit anderen Lernenden affektive Strategien beteiligt. Dies ist zum einem dadurch bedingt, dass durch die Identifikation mit dem Lernprozess auch affektive Komponenten einhergehen; zum anderen wird durch die Kooperation an einem Thema „sachliche Information mit persönlicher Information auf der Beziehungsebene“ (<http://goethe.de/z/ekp/dement.htm>) verknüpft, so dass eine emotional-affektive Dimension in die Kommunikation einbezogen wird, welche die Haltung der Lernenden zur Partnergruppe betrifft. Da bei der Projektarbeit neben kognitiven auch emotionale Aspekte involviert sind, stellt sie ein Beispiel ganzheitlichen Lernens dar.

Erweiterung der interkulturellen Kompetenz

Die Entwicklung einer sprachlichen und sozialen Kompetenz lässt sich im fremdsprachigen Diskurs nicht von der Entwicklung interkultureller Kompetenz trennen. Durch Internet und Telekommunikation erschließen sich neue Möglichkeiten interkulturellen Lernens. E-Mail-Projekte bieten die Gelegenheit, interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht zu verankern. Interkulturelle Kompetenz als Lernziel ist dennoch nicht an ein bestimmtes Medium gebunden (Bach 1998: 197 in Donath 1998: 6). Somit ist internationale Vernetzung nicht mit interkulturellem Lernen gleichzusetzen. Man steht vor der Herausforderung, interkulturelles Lernen unter Einbezug von Internet und E-Mail angemessen im Unterricht umzusetzen und somit interkulturelle Lernprozesse zu erarbeiten.

¹⁰ Aus diesem Grunde betrachtet Rösler einen sinnvollen Einsatz der neuen Medien im Fremdsprachenunterricht nicht gelöst von einer Lehreraus- und vor allem Fortbildung, „die selbst einen auf Qualitätssicherung bedachten Umgang mit den Neuen Medien darstellt.“ (in Donath 1998: 11)

¹¹ Ausführlicher zu sozialen Lernstrategien siehe Bimmel/Rampillon (2000: 133).

Interkulturelles Lernen lässt sich jedoch durch den bloßen Einsatz der Computertechnologie nicht realisieren. Für die Qualität des netzgestützten interkulturellen Dialogs ist entscheidend, „ob die an ihm beteiligten zum Zweck der Verständigung einen neuen, gemeinsamen Sinnhorizont herzustellen suchen und hierzu auch bereit sind, längere Aushandlungsprozeduren auf sich zu nehmen“ (Richter 1998: 15, Online). Treibende Kraft für interkulturelle Lernprozesse ist die Neugier. Wesentlicher Bestandteil eines gelungenen Dialogs ist die Offenheit. Dazu gehören die Fähigkeit, durch Fragen und Antworten auf den Dialogpartner Bezug zu nehmen. Wesentlicher Bestandteil interkulturellen Lernens ist zudem die Fähigkeit, den eigenen kulturellen Hintergrund in den Unterricht einzubringen und differenziert Auskunft über die eigene Lebenswelt zu geben. Dies schließt die Bereitschaft zu Selbstreflexion ein.

Sind diese Voraussetzungen erfüllt, kann telekommunikative Projektarbeit einen Raum für die Konfrontation eigenkultureller Vorstellungen mit der Vielfalt fremdkultureller Perspektiven schaffen und eine Möglichkeit für einen interkulturellen Dialog eröffnen. Die Auseinandersetzung mit kultureller Andersheit und das Bewusstwerden der Vielfalt von Weltanschauungen können zur Wertschätzung für die andere Kultur führen. Die Wahrnehmung von Differenzen kann zur Sensibilisierung für den eigenen Standpunkt, zur Relativierung der eigenen Haltung und zum Abbau von Stereotypen führen. Fremd- und Selbstwahrnehmung sind dabei zwei Seiten einer Medaille.¹²

Resümee

Die Zahl der Lernenden, die Medienanwender sind, wächst so schnell, dass der Umgang mit neuen Medien heute eine elementare Grundfertigkeit darstellt. Die Skepsis, die in der fremdsprachendidaktischen Diskussion bezüglich des Einsatzes neuer Medien häufig geäußert wird, scheint begründet zu sein, wenn sie aus der kritischen Fragestellung rührt, wie das Innovationspotenzial der Computertechnologie mit fremdsprachendidaktischen Desideraten in Einklang zu bringen ist und ob durch den Einsatz neuer Medien letztlich eine Optimierung des Lernens zu erreichen ist.

Im vorliegenden Beitrag wurden die Relevanz und das Neuerungspotenzial von E-Mail-Projekten für das Sprachenlernen skizziert. Dabei wurden E-Mail-Klassenpartnerschaften im Unterricht Deutsch als Fremdsprache als eine didaktisch sinnvolle Möglichkeit der Anwendung neuer Medien in der Unterrichtspraxis dargestellt. Es wurde ersichtlich, dass E-Mail-Projekte die Möglichkeit eröffnen, Fremdsprachenlernen offen zu gestalten und lerntheoretische Desiderate der modernen Fremdsprachendidaktik zu erfüllen. Hierzu gehören z. B. Lernerautonomie, Handlungsorientierung, Authentizität, Konstruktion statt Instruktion, Lernen lernen und interkulturelles Lernen. Telekommunikationsgestützte Projektarbeit stellt somit ein positives Beispiel sinnvollen Computereinsatzes im Fremdsprachenunterricht dar. Indem sie sich diese technologischen Entwicklungen zu Nutze macht, ermöglicht sie integratives Sprachenlernen in realen Begegnungen. Auf der Grundlage problemorientierter telekommunikativer Lernaktivitäten schafft Projektarbeit authentische Mitteilungs- und Verstehensanlässe auf der Grundlage selbst erschlossenen Wissens und fördert die Ausbildung von Kompetenzen, die vielschichtig sind und auf unterschiedlichen Ebenen liegen. Auf einer höheren Ebene entsprechen Problemlösungsstra-

¹² Zur Rolle der Lehrperson beim Steuern des interkulturellen Dialogs durch unterrichtliche Vorgaben siehe Richter (1998: 10, Online)

regionen in der Projektarbeit alltagsweltlichen Problemlösungsverfahren, die man auch außerhalb des Unterrichtsgeschehens anwendet. Solche Problemlösungsverfahren umfassen den Einsatz von kognitiven, sozialen und affektiven Strategien in Alltagssituationen, die der Orientierung in der Alltagswelt dienen und über das Sprachenlernen hinausgehen. Insofern stellt Projektarbeit eine Form natürlichen Lernens dar.

Bibliographie

- Bach, Gerhard (1998): Interkulturelles Lernen. In: Timm, Johannes-Peter (Hg.): Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts auf der Sekundarstufe. Berlin: Cornelsen, 192-200.
- Barensteiner, Rupert (1997): E-mail – ein Medium für interkulturellen Austausch. In: Begegnung 1/97. Online: <http://www.leu.bw.schule.de/beruf/projektg/online/news7/baren.htm>
- Begegnung 1/97: Lernen im Netz. Hrsg.: Auswärtiges Amt, Bonn, und Bundesverwaltungsamt. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: Köln.
- Bimmel, Peter/Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Langenscheidt: Berlin u. a.. (Fernstudieneinheit 23: Fernstudienangebot Germanistik Deutsch als Fremdsprache)
- Bubenheimer, Felix (2001): E-Mail-Projekte im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Online: <http://www.deutschservice.de/felix/daf/emaildaf.html>
- Donath, Reinhard (1996): E-Mail-Projekte im Englischunterricht. Authentische Kommunikation mit englischsprachigen Partnerklassen. Klett: Stuttgart u. a. (Fremdsprachen-Computerpraxis)
- Donath, Reinhard (Hg.) (1998): Deutsch als Fremdsprache. Projekte im Internet. Klett: Stuttgart u. a. (Fremdsprachen-Computerpraxis).
- Eck, Andreas/Legenhausen, Lienhard /Wolff, Dieter (1994): Telekommunikation als Werkzeug zur Gestaltung einer Spracherwerbsfördernden Lernumgebung: Möglichkeiten und Probleme. In: Fechner, J.: Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht.
- Eck, Andreas/Legenhausen, Lienhard/Wolff, Dieter (1995): Telekommunikation und Fremdsprachenunterricht: Informationen, Projekte, Ergebnisse. Bochum: AKS-Verlag.
- Fechner, Jürgen (Hrsg.) (1994): Neue Wege im Computergestützten Fremdsprachenunterricht. Berlin u. a.: Langenscheidt. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).
- Forum Sprache (1999): Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht. Siebtes Kapitel: Die Rolle der Telekommunikation für das fremdsprachliche Lernen. [als pdf-Datei] Hueber-Verlag o. J.
- Goethe-Institut: Methode und Sprache. Online: <http://goethe.de/z/ekp/dement.htm>
- Hagen, Lone/Peters, Thomas/Knudsen, Annie Ring (1995): E-mail-Freunde im Internet. In: Fremdsprache Deutsch 13. 2/1995. Online: <http://www.bild-online.dk/fremd.htm>
- Jung, Udo (Hg.) (2001): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. 3. Auflage. Lang: Frankfurt a. M.
- Krumm, Hans-Jürgen (1991): Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 4, 5-8.
- Legutke, Michael (1996): Begegnungen mit Fremden – via E-Mail? In: Bredella, L./Christ, H. (Hrsg.): Begegnungen mit dem Fremden. Gießen: Ferber.
- Meese, Herrad (2001): Selbstlernmaterialien zum Erwerb von Sprachkenntnissen – unter besonderer Berücksichtigung der Neuen Medien. In: Info DaF 1:28, 51-105.
- Müller, Susanne (1996): E-Mail und das Internet. In: Donath, R: E-Mail-Projekte im Englischunterricht.
- Richter, Regina (1998): Interkulturelles Lernen via Internet? Online: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_2/beitrag/richter1.htm

- Rösler, Dietmar (1998): Autonomes Lernen? Neue Medien und <altes> Fremdsprachenlernen. In: Info DaF 1:25, 3-21.
- Rüschhoff, Bernd (2000a): Computerunterstützte Lehr- und Lernmaterialien. Online: http://www2.ellinogermaniki.gr/ep/geh-mit/htm/Computerunterstuetzte_Lehr_%20und_Lernmaterialien.doc
- Rüschhoff, Bernd (2000b): Wissenskonstruktion, template-basiertes Lernen und technologiegestützte Werkzeuge für das Sprachenlernen. Online: http://www.goethe.de/oe/mos/medkon/data/data_www/section/section1/SPEAK18/S1_SP18P.PDF
- Wicke, Rainer (1993): Aktive Schüler lernen besser. Klett: München.
- Wolff, Dieter (2001): E-Mail und moderner Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer.
- Wolff, Dieter (1997): Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie. Online: www.ualberta.ca/~german/idv/wolff1.htm

Die subjektive Theorie einer russischen Pädagogikstudentin über das Selbstlernen der deutschen Sprache

Tatiana Tambovkina (Kaliningrad, Russland)

1. Zum Begriff „Subjektive Theorie“

Die klassische Definition des Begriffs „Subjektive Theorie“ (ST) stammt von GROEBEN (1988:19). Darunter versteht er Folgendes:

- „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen
- der Erklärung „Prognose, Technologie erfüllt.“*

Diese Definition trägt allgemeinen Charakter und weist auf ihre Entstehung in Anlehnung an eine „objektive“ Theorie hin. Für den hier dargestellten Ansatz wird die „engere“ Definition von KALLENBACH (1996:49) gewählt. Sie konkretisiert den Begriff „ST“ hinsichtlich der Fremdsprachendidaktik und bezeichnet sie als „komplexe Wissenskonstrukte, die der/die einzelne aus der persönlichen Erfahrung im Umgang mit Fremdsprachen in und außerhalb der Schule aufbaut“. Wissenskonstrukte sind spezifisch, aber nicht losgelöst von Lebens- und Lernerfahrungen, d. h. um eine ST über das Selbstlernen zu rekonstruieren, muss man Lernerfahrungen eines Lernalters explizieren, strukturieren, bewerten und interpretieren. Eben dieses Ziel hat die unternommene Forschung.

2. Erforschung von subjektiven Theorien im Hochschulbereich

STs werden in unterschiedlichen Bereichen untersucht. KÖNIG (2002:62-64) führt die sechs Wichtigsten von ihnen auf: Schule, Beratung, Gesundheitswissenschaft und Gerontologie, Erwachsenenbildung und Organisationsforschung. Durch die Analyse der Fachliteratur über ST lässt sich feststellen, dass es nicht viele Arbeiten gibt, die den STs der Studenten gewidmet sind. Man kann hier als Beispiele die Werke von KLÜVER (1979), EDMONDSON (1998), HERMES (1998), GILDA (1998) nennen. Der Forschungsmangel an STs über das Fremdsprachenstudium der Studenten macht sie aktuell.

3. Autonomie und Selbstlernen

Die Wende vom lehrzentrierten zum lernzentrierten Unterricht in der modernen Didaktik veränderte die Rolle des Lernalters im Unterrichtsprozess: Er verwandelte sich von einem Objekt zum Subjekt des Unterrichts. Diese Verwandlung forderte vom Lerner viel mehr Autonomie und Verantwortung für die eigenen Lernleistungen, über die nicht jeder im gleichen Grad verfügt.

KÖNIGS (2000:88) schreibt hierzu, dass „es eine vollständige Autonomie im ursprünglichen Sinne des Wortes auch für Lerner nicht oder allenfalls kaum gibt: Der Lerner, der sich völlig unabhängig von institutionellen Rahmenmaßgaben, Lernbedingungen, Materialzugängen und curricularen Vorgaben sowie in völliger Unabhängigkeit vom Fremdsprachenlehrer seinen Lernweg aussucht oder entwickelt, dürfte die absolute Ausnahme darstellen. Autonomie kann also immer nur eine relative sein. Neuere Arbeiten ziehen dem Autonomiebegriff denn auch den Begriff des selbst gesteuerten Lernens vor“ (vgl. jetzt BRAMMERTS/KLEPPIN 1999). KÖNIGS, der dieser Modifizierung „in der Sache“ zustimmt, weist darauf hin, dass es erforderlich ist, „dies auch begrifflich deutlicher zu machen und von, relativem ‚selbst gesteuertem Lernen‘ zu sprechen, denn auch die Selbststeuerung ist nicht völlig in die Hände – oder besser: in den Kopf – des Lerners gelegt“ (2000:88).

Folgendes ist zu ergänzen: Die Relativität der Selbststeuerung des Lerners kann verschiedene Niveaus haben. Man kann mindestens zwei unterscheiden: relativ vollständige Selbststeuerung („echtes“ Selbstlernen, bei dem der Lerner eigene Lernziele setzt, nötige Lernmittel selbstständig aussucht und eigene Strategien entwickelt) und relativ unvollständige Selbststeuerung („halbechtes“ Selbstlernen, bei dem Lernziele, Lernmittel und Strategien vom Fremdsprachenlehrer angeboten und reguliert – also bestimmt – werden). Man kann eventuell noch Zwischenniveaus der Autonomierelativität ansetzen. Es wird in der Arbeit versucht, das Autonomieniveau einer Probandin festzustellen.

4. Zur Probandin Natalia

Die Probandin Natalia ist Studentin des 9. Semesters und wird ihr Studium an der Fakultät für Pädagogik der Staatlichen Universität Kaliningrad in einem Semester abschließen. Natalia stammt aus einem Dorf des Kaliningrader Gebiets (das Kaliningrader Gebiet ist das exklave Territorium der Russischen Föderation, das an der Ostsee liegt und etwa eine Million russischer Einwohner zählt; seine Grenzländer sind Litauen und Polen). Ihre Muttersprache ist Russisch. Die deutsche Sprache als erste Fremdsprache beginnt sie in ihrer Dorfschule ab der 5. Klasse zu lernen. Ihr Deutschstudium setzt sie im Pädagogischen Lyzeum in Kaliningrad fort. Dort hat sie die 10. und 11. Klassen besucht und im Internat gewohnt. Danach fängt sie ihr Studium an der Staatlichen Universität Kaliningrad an, ihr Fachbereich ist Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Die Studienleistungen von Natalia sind gut, sie hat großes Interesse am Sprachstudium. Der letzte Umstand war der Hauptgrund, warum Natalia als Probandin gewählt wurde. Die Vermutung lautet somit: je mehr Interesse ein Lerner am Sprachstudium hat, desto aktiver und autonomer wird er handeln, um den eigenen Sprachbildungsbedarf zu realisieren.

5. Zu Forschungsmethoden der Subjektiven Theorien

STs entstehen als Theorien, indem sie expliziert werden. Eine besonders bekannte Forschungsmethode zur Erhebung der individuellen ST ist das *Leitfaden-Interview*, das am häufigsten in Kombination mit der *Struktur-Lege-Technik* (SLT) verwendet wird. Das Ziel der SLT ist die visualisierte Rekonstruktion der ST: Ober- und Unterbegriffe werden ausgesucht und auf Kärtchen geschrieben, auf anderen Kärtchen werden Bezeichnungen der Relationen zwischen den einzelnen Begriffen (z. B. „wenn ... dann“, „um ... zu“) graphisch dargestellt.

Die nächste Forschungsphase besteht in der Überprüfung (Validierung) der rekonstruierten ST. Die klassische Validierungsart für das Leitfaden-Interview ist die kommunikative Validie-

rung. Ihre Aufgabe ist es, einen Konsens im Laufe des Gesprächs zwischen Interviewer und Interview-Partner über das Strukturbild der ST und ihrer richtigen Interpretation zu erzielen. Die dargestellte zweiphasige Forschungsmethode wurde von SCHEELE/GROEBEN (1988) entwickelt und als *Dialog-Konsens-Methode* bezeichnet.

In Anlehnung an die oben beschriebene Methode entstand die Forschungsmethode dieser Arbeit. Sie wird *Monolog-Triangulation-Methode* genannt und basiert auch auf einer zweiphasigen Forschungsprozedur. Die erste Phase ist die Erhebung des schriftlichen freien Monologs in Form einer Beschreibung und ihre zweistufige Rekonstruktion mit Hilfe der SLT. Die zweite Phase besteht in der Validierung der Rekonstruktion der ST durch die Triangulationsstrategie.

6. Die schriftliche freie Beschreibung als Forschungsmethode der Subjektiven Theorie über das Selbstlernen

Die Beschreibung ist die einfachste Monologform der mündlichen und schriftlichen Kommunikation. Um eine freie Beschreibung der Studenten über ihr Selbstlernen der Fremdsprache zu bekommen, ließ die Autorin, die Pädagogikstudentinnen in deutscher Konversation unterrichtet, als Hausaufgabe einen Aufsatz zu diesem Thema auf Deutsch schreiben.

Es wurden 6 Aufsätze von den Studenten vorgelegt, aus denen der Aufsatz von Natalia für die Rekonstruktion gewählt wurde. Dem Umfang nach waren die Aufsätze verschieden. Der Aufsatz von Natalia war nicht der längste. Der nicht seltene Vorwurf für die schriftlichen Beschreibungen ist ihre Kürze. Es scheint aber, dass dieser Umstand nicht so wichtig ist. Viel wichtiger für die Forschung ist, ob der Inhalt des Geschriebenen dem Thema entspricht. Die längeren Beschreibungen leiden sehr oft an Abweichungen vom Thema. Im Folgenden wird der Text von Natalias Aufsatz angeführt (der Text wurde nur in Bezug auf die Rechtschreibung überarbeitet).

MEIN SELBSTLERNEN DER DEUTSCHEN SPRACHE

Am Anfang möchte ich erklären, warum ich eine Fremdsprache studiere. Die Fremdsprache hilft mir vielseitig sich entwickeln und ausgebildet sein. Die Kenntnisse der deutschen Sprache geben mir große Möglichkeiten, die Kultur, Sitten und Bräuche und überhaupt das Leben Deutschlands und seiner Menschen besser zu verstehen und kennen zu lernen. Jetzt ist eine Zeit, in der alle Menschen eine oder sogar mehrere Fremdsprachen kennen müssen. Wir haben erweiterte Kontakte mit vielen Ländern, haben Möglichkeiten diese Länder zu besuchen, dort zu leben, zu arbeiten, zu studieren. Wie kann man das alles ohne Fremdsprache erfüllen? Unmöglich!

Mein Deutschlernen begann in der 5. Klasse. In der Schule, wo ich gelernt habe, wurde nur eine Fremdsprache unterrichtet. Das war Deutsch. Deswegen brauchte ich keine Wahl zu machen, welche Fremdsprache ich lernen muss, Deutsch oder Englisch.

Zuerst waren die Deutschstunden für mich nur Schulpflicht, nichts mehr. Vielleicht hing das alles vom Lehrer ab, der mich in diesem Fach unterrichtete. Aber später hatte ich Glück im Pädagogischen Lyzeum zu lernen (in der 10. und 11. Klasse). Diese zwei Jahre widmete ich meinem Deutsch. Ich lernte Grammatik, bereicherte den Wortschatz. Mein Lernen wurde von einem strengen, aber ausgezeichneten Deutschlehrer kontrolliert. Ich brauchte damals kein Selbstlernen, weil ich jeden Tag Deutschunterricht hatte. Es war für mich genug, so meinte ich früher.

Ich hatte nur ein Problem. Ich konnte auf Deutsch nicht frei sprechen. Dieses Problem wurde

bald gelöst. Ich hatte die Möglichkeit, zwei Wochen in Deutschland in einer deutschen Familie zu verbringen. Ich hatte das große Sprachpraktikum. Ich erlebte dort eine wunderschöne Zeit, und das Deutschlernen war für mich mehr keine Pflicht, sondern ein Hobby, eine interessante Beschäftigung.

Wie ich zurzeit mein Selbstlernen mache? Natürlich ist die Deutschstundenzahl an der Uni nicht genug für mich, deswegen muss ich mich zusätzlich damit beschäftigen.

Ich gebe jetzt die Deutschnachhilfestunden. Ich helfe den Schülern, die Probleme mit dieser Sprache haben und selbst Deutsch nicht lernen können. Am häufigsten fällt ihnen die Grammatik schwer. Wenn ich mich auf diese Stunden vorbereite, wiederhole ich selbst die grammatischen Regeln, manchmal erfahre ich etwas Neues oder übe schon bekannte Regeln. Das ist gut für mich. Diese Nachhilfestunden sind auch wichtig und notwendig für mich, wenn ich in der Zukunft in der Schule arbeiten werde. Das hilft mir bestimmt.

Im vergangenen Studienjahr hielten wir mit unserer Deutschlektorin Hauslektüre. Solche Methode Deutsch zu lernen war für mich gut. Wir durften die Werke verschiedener Art und Schriftsteller für das Hauslernen wählen. Ich lese gern, und es ist mir egal, in welcher Sprache das Buch geschrieben ist. Es muss nur interessant sein.

Unser Gebiet hat viele Vorteile, um Deutsch zu lernen. Kaliningrad befindet sich nicht weit von Deutschland. Unsere Stadteinwohner besuchen das Ausland häufiger als die Städte unseres Landes. Vor zwei Jahren hatte ich auch die Möglichkeit in Deutschland an einer Volkshochschule zu studieren. Ich nahm an einem Wintersprachkurs teil. Ich hatte eine gute Chance, mein Deutsch zu verbessern. Wenn du eine Fremdsprache gut erlernen willst, musst du unbedingt mit Sprachträgern kommunizieren. Nach meinem Aufenthalt im Ausland habe ich viele Freunde und Bekannte, mit denen ich im Briefwechsel stehe.

Es gelang mir auch ein paar Mal die deutschen Touristen zu führen. Diese Arbeit ist nicht nur gut bezahlt, sondern ist auch gut für die Wortschatzbereicherung und als Kommunikationsübung.

So übe ich mein Deutsch. Es ist vielleicht nicht genug, aber trotzdem hilft es mir bei meinem Studium an der Uni und bei meinem Umgang mit den Deutschen.

Die Forschungsprozedur der Rekonstruktion der ST über das Selbstlernen von Natalia aufgrund dieses Aufsatzes verläuft schrittweise. Der erste Schritt ist die Erhebung der Grundgedankenfolge aus dem Text (Abb. 1). Ihre Analyse spiegelt seinen zweiteiligen Aufbau wider. Der erste Teil enthält die Vorgeschichte des Selbstlernens von Natalia bis zu ihrem Studium an der Universität. Daraus erfahren wir, dass sie ihr Selbstlernen erst an der Universität begann. Im zweiten Teil des Aufsatzes beschreibt sie, was sie unter dem Selbstlernen versteht und wie sie es durchführt.

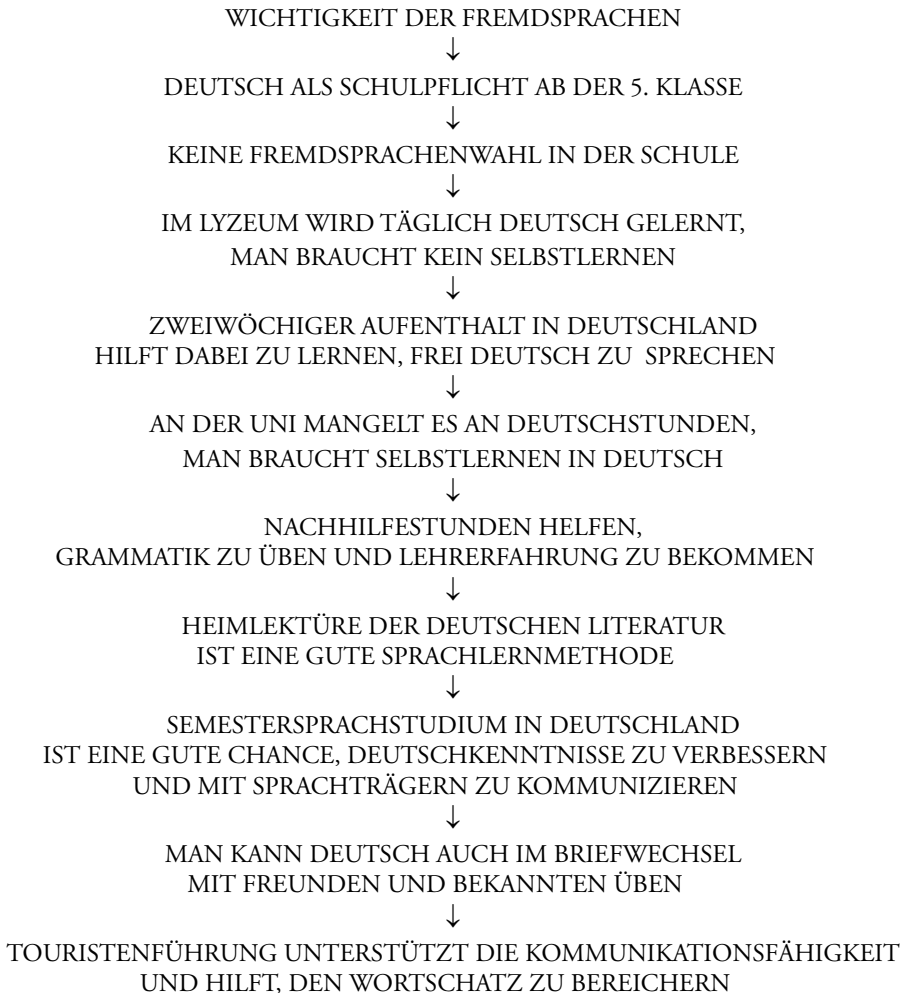
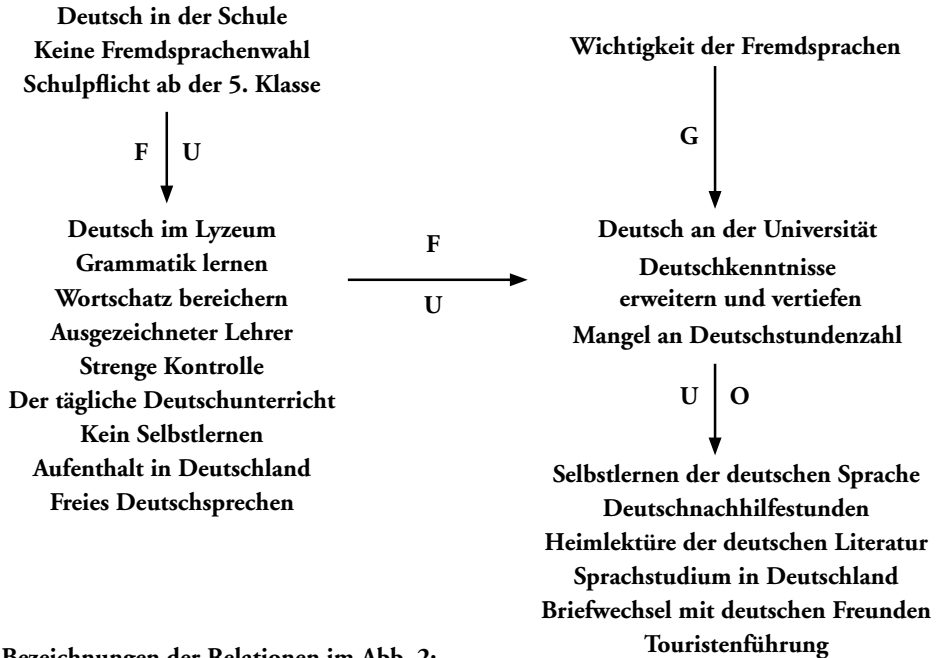


Abb. 1: Grundgedankenfolge im Aufsatz von Natalia

Der nächste Schritt der Rekonstruktion betrifft die Relationen zwischen den einzelnen Begriffen im Text. SCHEELE/GROEBEN (1988) haben das komplexe System von Relationen beschrieben, zu denen Definition, Unterkategorie, Und-Beziehung, Oder-Beziehung, Manifestation, Indikator, Absicht und Voraussetzung gehören. Später wurde dieses System hinsichtlich des Wissenskonstrukts „Fremdsprachenlernen“ von KALLENBACH (1996:88) folgenderweise ergänzt: Definition, Ober/Unterbegriff, Und-Beziehung, Manifestation, Absicht (Ziel, Zweck), Voraussetzung, Bedingung, Ursache (Grund), Merkmal, Beispiel, Folge, Konsequenz, Wechselwirkung.

In der ST von Natalia werden folgende Hauptrelationen festgestellt: Ober/Unterbegriff (O; U), Folge (F), Konsequenz (K), Grund (G) (Abb. 2). Zwischen den einzelnen Begriffen existieren Doppelrelationen, z. B. ist der Begriff „Selbstlernen der deutschen Sprache“ hinsichtlich der ST von Natalia ein Oberbegriff, aber gleichzeitig ist er Unterbegriff in der Folge „Deutsch in der Schule – Deutsch im Lyzeum – Deutsch an der Uni“.



Bezeichnungen der Relationen im Abb. 2:

- O** Oberbegriff
- U** Unterbegriff
- F** Folge
- G** Grund

Abb. 2: Strukturbild 1 von Natalias Subjektiver Theorie

8. Triangulation als Validierungsstrategie

Der Begriff „Triangulation“ stammt aus dem Fachbereich Landvermessung und bedeutet dort die Fixierung eines Punktes durch die Verwendung eines Netzes von Dreiecken. Die Idee, die „dritte“ objektive Seite als Überprüfungsmedium zu nutzen, um sich der subjektiven Rekonstruktion der Objektivität zu nähern, findet heute viele Anhänger (vgl. SCHRÜNDER-LENZEN 1997:107-117). Von DENZIN (1978) wurde die Triangulation als Validierungsstrategie zum ersten Mal erforscht. Er unterscheidet einzelne Bereiche der Triangulation: Als *Daten-Triangulation* fordert er die Untersuchung desselben Phänomens zu verschiedenen Zeitpunkten, an verschiedenen Orten und Probanden. Als *Investigator-Triangulation* bezeichnet er den Einsatz

verschiedener Beobachter bzw. Interviewer, um den Einfluss verschiedener Forscher auf die Untersuchungsergebnisse kontrollierbar zu machen. Als *Theorien-Triangulation* bezeichnet er die Interpretation von Daten unter Einbeziehung verschiedener Erklärungsmodelle. Sein zentrales Konzept ist aber die *Methoden-Triangulation*, wobei eine vielfältige Methodenkombination der Überprüfung der subjektiven Rekonstruktion dient. In dieser Arbeit wurde die Theorien-Triangulation als Überprüfungsstrategie verwendet. Die rekonstruierte ST von Natalia wurde mit Hilfe der Kategorien der Fremdsprachendidaktik überprüft. Es entstand noch eine Variante des Strukturbildes der Studentin, die aber in fremdsprachendidaktischen Begriffen dargestellt wird (Abb. 3).

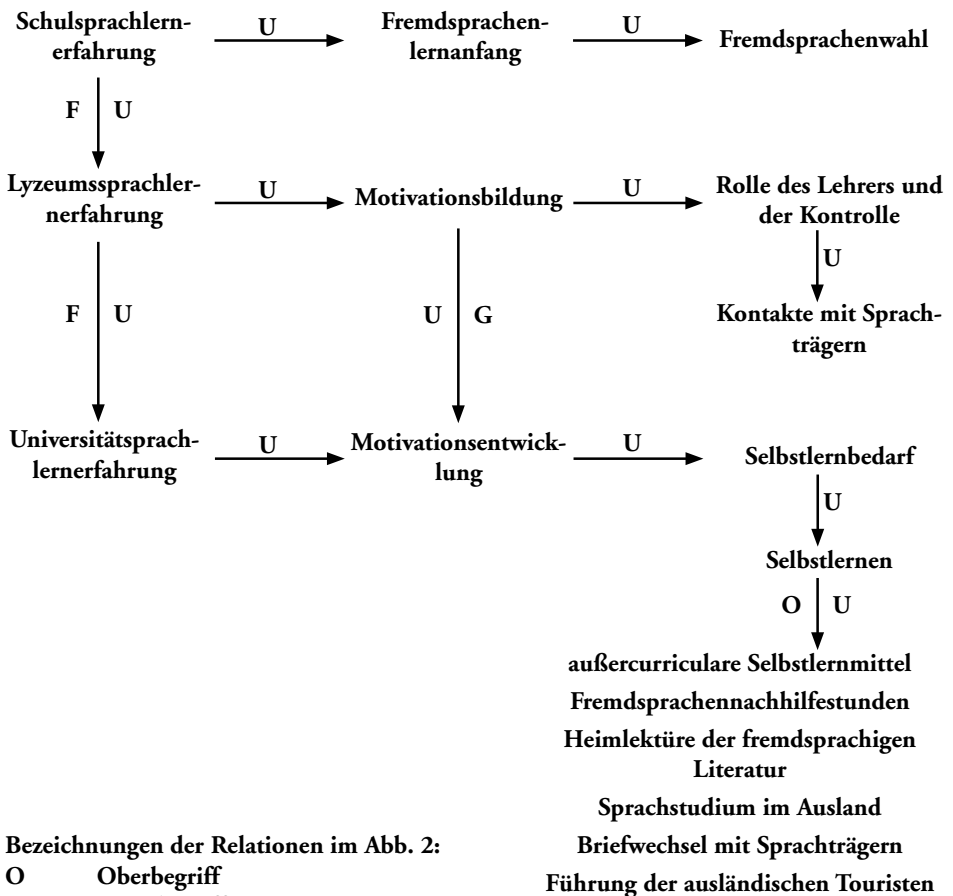


Abb. 3 Strukturbild 2 von Natalias Subjektiver Theorie

9. Subjektive Theorie von Natalia über das Selbstlernen

Die oben beschriebene Erforschungsprozedur erlaubte die Kernkonstrukte und ihre Relationen zueinander im Aufsatz zu unterscheiden und auf dieser Basis eine relativ volle Vorstellung von Natalias Selbstlernen zu bekommen.

Das wichtigste komplexe Konzept ihrer ST ist „Sprachlernerfahrung“. Sie wird in drei Etappen dargestellt: Sprachlernanfang, Lyzeumssprachlernerfahrung und Universitätssprachstudium.

Die Fremdsprache zu lernen begann Natalia in ihrer Dorfschule, wo sie nur Deutsch erlernen konnte. Es gab keine Probleme mit der Fremdsprachenwahl. Der Deutschunterricht war für sie „nur Schulpflicht“ und nichts mehr. Es gab damals keine besondere Motivation und kein Interesse zum Selbstlernen.

Die Situation hat sich im Pädagogischen Lyzeum in Kaliningrad, wo sie zwei Jahre die 10. und 11. Klasse besuchte, völlig verändert. Natalia schätzt diese Zeit als „Glück“ ein. Aus ihrem Monolog folgt, dass drei Gründe eine bedeutende Rolle für die Bildung ihrer Motivation zum Deutschlernen spielten: „der strenge, aber ausgezeichnete Lehrer“, der ständig Kontrolle ausübte, der tägliche Deutschunterricht und ihr zweiwöchiger Aufenthalt in Deutschland, wo sie zum ersten Mal versuchte, frei zu sprechen. Sie meinte damals, dass sie genug Deutschunterricht bekomme und kein Selbstlernen brauche. Das Sprachlernen verwandelte sich für sie in „ein Hobby“, in eine „interessante Beschäftigung“.

Erst seit dem Anfang ihres Studiums an der Universität beginnt sie zu verstehen, welche große Wichtigkeit die Fremdsprachen im Leben eines Menschen und in ihrem eigenen haben. Darüber schreibt sie am Anfang ihres Monologs: Fremdsprachenbeherrschung „bildet und entwickelt vielseitig“, lässt „Kultur und Leute eines anderen Landes besser verstehen und kennen lernen“, Kontakte mit den Sprachträgern knüpfen und auch im anderen Land „leben, arbeiten, studieren“. Das Verständnis der Wichtigkeit des Fremdsprachenlernens für ihr Leben heute und in der Zukunft lässt sie ständig und konsequent an der Beherrschung der Fremdsprache arbeiten. Die curricularen Vorgaben scheinen ihr dafür nicht genug, es mangelt ihr an den Deutschstunden an der Universität und an Sprachpraxis. Auf dieser Grundlage entsteht bei ihr der Bedarf am Selbstlernen der deutschen Sprache.

Das Selbstlernen betrachtet Natalia als Zusatzsprachstudium, das vom Lerner selbst außerhalb Universität geplant und durchgeführt wird. Das Hauptziel des Selbstlernens ist für sie „die Kommunikation mit den Sprachträgern“. Dadurch will sie ein gutes Sprachniveau erreichen. Alle ihren Bemühungen zielen in diese Richtung. Ihre Lernmittel dafür sucht sie selber aus. Sie nutzt jede Möglichkeit, um Deutsch zu üben. Sie erteilt Deutschnachhilfestunden, die nicht nur Geld bringen, sondern auch helfen, Grammatik zu trainieren und sich auf die zukünftige Arbeit in der Schule als Deutschlehrerin vorzubereiten. Sie liest die deutsche Literatur, wenn sie Freizeit hat. Sie macht das Semestersprachstudium in Deutschland, um mit Muttersprachlern kommunizieren zu können. Sie beteiligt sich aktiv in Form von Briefwechseln mit ihren deutschen Freunden und Bekannten, führt ab und zu deutsche Touristen, was sie auch als eine gute kommunikative Übung betrachtet.

10. Fazit

Das Selbstlernen der Fremdsprachen spielt für die Studenten in der Welt der Globalisierung und Mehrsprachigkeit eine große Rolle. Leider mangelt es an den Forschungen auf diesem Gebiet. Wenn man aber den Studenten beim Selbstlernen der Fremdsprachen wirklich Hilfe leisten will, muss man wissen, was sie unter Selbstlernen der Fremdsprachen verstehen und wie sie es planen und organisieren.

Die Rekonstruktion und Interpretation der ST der russischen Studentin lässt feststellen, dass sie darunter das Selbstlernen der Fremdsprache als zusätzliches außercurriculares Sprachstudium versteht, das sie selbst durchführen muss. Das Hauptziel des Selbstlernens ist für sie die mündliche und schriftliche Kommunikation in der deutschen Sprache mit den Muttersprachlern. Um ihr Ziel zu erreichen, benutzt sie verschiedene Lernmittel wie Nachhilfestunden mit den Schülern, Sprachstudium im Ausland, Heimlektüre der deutschen Literatur, Briefwechsel mit den deutschen Freunden, Touristenführung. Man kann also feststellen, dass sie ihr Selbstlernen relativ vollständig autonom steuert. Sie kann ihre eigenen Lernziele setzen und verschiedene Lernmittel dafür selbständig aussuchen und verwenden, was ihr hilft, eigene Lernziele zu erreichen und ihren Bildungsbedarf zu realisieren.

Literatur

1. Brammerts, H./Kleppin, K. (eds.) (2000): Selbstgesteuertes Lernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen: Narr.
2. Denzin, N. (1978): *The Research Act*, New York.
3. Edmondson, W. (1998): Subjektive Parameters Describing Teaching Roles. Towards a theory of tertiary foreign language instruction. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 27, 81-105.
4. Gilda, R. (1998): Subjektive Lehrtheorien über Fachkompetenz als Voraussetzung für fachsprachlichen Englischunterricht an Hochschulen und Fachhochschulen. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 27, 163-179.
5. Groeben, N. u. a. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Narr.
6. Hermes, L. (1998): Reden über Literatur: Selbsterfahrung in Seminarveranstaltungen. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 27, 146-162.
7. Kallenbach, C. (1996): Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen: Narr.
8. Klüver, Ju. (1979): „Kommunikative Validierung – Einige vorbereitende Bemerkungen zum Projekt „Lebensweltanalyse von Fernstudenten“, in: Heinze (ed.), 68-84.
9. König, E. (2002): Qualitative Forschung im Bereich subjektiver Theorien. In: König, E./Zedler, P. (eds): *Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden.* – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 55-69.
10. Königs, F. G. (2000): Wer bestimmt die Richtung? Überlegungen zum Normbegriff aus fremdsprachendidaktischer Sicht. In: *Normen im Fremdsprachenunterricht.* W. Börner/K. Vogel (Hrsg.). Tübingen: Narr, 83-97.
11. Scheele, B./Groeben, N. (1988): Dialog – Konsens – Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Die Heidelberger Struktur-Ge-Technik (SLT), konsensuale Ziel – Mittel – Argumentation und kommunikative Flußdiagramm – Beschreibung von Handlungen. Tübingen: Francke.
12. Schröder-Lenzen, A. (1997): Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion Subjektiver Theorien. In: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* B. Friebertshäuser/A. Prengel (Hrsg.). Weinheim; München: Juventa Verlag, 107-117.

Faszination Sprache

Projekte •
aktuell

Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen

DFG-Projekt – Modellmaßnahme – Angebot im didaktischen Grundlagenstudium

Claudia Benholz (Duisburg-Essen)

Professor Bunting interessierte sich bereits zu Beginn der 70er Jahre als einer der Ersten für die sprachliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, und beantragte bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft Forschungsprojekte für die Universität Essen zum „Bilinguismus griechischer, türkischer und jugoslawischer Schüler“. Diese ersten Forschungsprojekte gaben Impulse zu zahlreichen weiteren Projekten und Entwicklungen in der Universität und waren letztlich Ausgangspunkt für die Profilierung der Hochschule im Bereich Mehrsprachigkeit, Sprachförderung und interkulturelle Erziehung. Beispielhaft seien hier die Gründung des Instituts für Migrationsforschung, Interkulturelle Pädagogik und Zweitsprachendidaktik (IMAZ), der Modellversuch „Problemorientierte Sprachkurse“, die Einrichtung einer Professur für „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“, die Einrichtung des Zusatzstudiengangs „Deutsch als Zweitsprache / Interkulturelle Pädagogik“ und des Studiengangs „Türkisch“ genannt. Darüber hinaus wurden in den vergangenen 30 Jahren zahlreiche Drittmittelprojekte zu spezifischen Fragestellungen im engeren und weiteren Kontext der Fragestellungen aus den ersten Forschungsprojekten durchgeführt. Direkt aus den DFG-Projekten hervorgegangen ist der „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft“, eine Maßnahme, die nun ihr 30-jähriges Jubiläum feiert.

Anliegen des Beitrags ist es, Entwicklung, heutige Zielsetzungen und Ausstattung des Projekts zu skizzieren.

1. Entwicklung des Projekts

Im Zusammenhang mit den oben erwähnten DFG-Forschungsprojekten entstanden bereits 1974 erste Fördergruppen mit etwa 20 Schülerinnen und Schülern, die als Probandinnen und Probanden des Forschungsprojekts Hilfen in ihrer schulischen Ausbildung bei den beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern einforderten. Die Kinder und Jugendlichen fühlten sich meist über-, manchmal auch unterfordert, weil der schulische Alltag ihre besonderen Lernbedürfnisse und Kompetenzen nur unzureichend wahrnahm. Bereits damals bestand die Zielsetzung, die geförderten Schülerinnen und Schüler durch sprachliche und fachliche Förderung zu unterstützen und ihnen den Erwerb höherer Bildungsabschlüsse, möglichst der Fachhochschulreife oder der Allgemeinen Hochschulreife, zu ermöglichen. An dieser allgemeinen Zielsetzung hat sich bis heute nichts verändert.

1976 wurde das Projekt finanziell durch die Deutsch-Türkische Gesellschaft und die Griechische Gemeinde Essen e.V. unterstützt, zwei Jahre später erhielt die Hochschule Honorarmittel von der Stadt Essen für die als Förderlehrerinnen und -lehrer eingesetzten Studentinnen und Studenten.

Die Aufgabe, aus den Anfängen des Förderunterrichts eine Maßnahme zu entwickeln, die Gegenstand eines Kooperationsvertrages zwischen Kommune und Hochschule wurde, der mit einigen Änderungen auch heute noch Bestand hat, gestaltete sich nicht ganz einfach. So gab es Widerstände auf Seiten der Kommune, die sich zunächst nicht gerne längerfristig vertraglich binden wollte, zumal die Mittel immer knapper wurden. Auch in der Hochschule gab es Vorbehalte gegen das Projekt, das als Aufgabe der Schulen gesehen wurde. Außerdem bestand die Meinung, diese zusätzliche Verwaltungsarbeit sei nicht zu leisten und Kinder und Jugendliche würden den universitären Lehrbetrieb stören. Es bedurfte vieler klärender Gespräche und Büntingscher Geduld, um Überzeugungsarbeit zu leisten, dass die Universität der beste Ort für dieses Projekt sei: Die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler wird durch den positiv besetzten Ort Hochschule gestärkt und gleichzeitig werden Berührungängste abgebaut, so dass sich auch Jugendliche aus bildungsfernen Familien ein Studium zutrauen. Studierenden wird die Möglichkeit gegeben, die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund kennen zu lernen und didaktische Kompetenzen auf- und auszubauen.

Der erste Kooperationsvertrag zur Gestaltung des Projekts wurde zwischen der Stadt Essen und der Universität Gesamthochschule Essen 1986 dauerhaft geschlossen. In diesem Vertrag wurden Bedingungen, Ziele, Konzept und Finanzierung des Projekts festgelegt.

In den 90er Jahren konnte sich das Projekt erheblich ausweiten. Es gelang, finanzielle und materielle Zuwendungen von verschiedenen Institutionen einzuwerben. Erste angelagerte Projekte konnten durchgeführt werden. Im Jahr 1994 wurde der Kooperationsvertrag erneuert.

Seit dem Jahr 2000 hat sich das Projekt zu einer Modellmaßnahme entwickelt. Wegen des Erfolgs und der bleibenden Aktualität des Anliegens wurde ein Transfer der Projektidee auf die Kommunen Duisburg (2001), Bielefeld (2001) und Köln (2003) durch die Universität Essen angestoßen und begleitet und durch die Stiftung Mercator GmbH und die Robert Bosch Stiftung gefördert. Diese Projekte setzen durchaus unterschiedliche Schwerpunkte im Bereich von Zielgruppen und Zielsetzungen. An der Einrichtung weiterer Projekte wird unseres Wissens zurzeit in Bochum, Bottrop, Dortmund, Düsseldorf, Frankfurt, Gelsenkirchen und Mülheim gearbeitet. Die Stiftung Mercator GmbH ist daran interessiert, das Projekt in den kommenden Jahren bundesweit in möglichst vielen Kommunen anzustoßen.

Im Jahr 2002 wurde der Zuschussbetrag der Stadt Essen verdoppelt. Außerdem wurde der Förderunterricht unter 1.300 Bewerbern als Siegerprojekt im Rahmen des Wettbewerbs zur Integration von Zuwanderern ausgezeichnet, einer Initiative des Bundespräsidenten Rau in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung.

Im Jahr 2004 feiert das Projekt sein 30-jähriges Bestehen. Im Rahmen des sogenannten didaktischen Grundlagenstudiums wird der Förderunterricht als begleitete Praxisphase ein wesentliches Element der neu zu organisierenden Lehramtsstudiengänge bilden.

In all den Jahren begleitete Herr Bünting das Projekt mit großem Engagement und viel Verständnis. So gab es auch im Jahr 2003 noch Klagen über „Störungen des Universitätsbetriebs durch ausländische Schüler“, die von Professor Bünting „zuständigkeitshalber“ und mit Beileidsgruß versehen an mich weitergeleitet wurden.

2. Pädagogisches Konzept und Arbeitsweise

Das der Arbeit zu Grunde liegende pädagogische Konzept legt Wert darauf, dass die Schülerinnen und Schüler als ganzheitliche Persönlichkeiten wahrgenommen und zur möglichst selbstständigen Bewältigung ihrer besonderen Situation befähigt werden. Dies geschieht durch die Berücksichtigung der speziellen persönlichen, sprachlichen und schulischen Bedingungen und hat die Befähigung zur optimalen Nutzung der eigenen Ressourcen zum Ziel.

Die Förderung in kleinen Gruppen und die vielfältigen Angebote, wie Sprachkurse, ergänzender Fachunterricht und Sprachförderung, Computerkurse, Vorbereitungskurse für das Abitur oder auf Nachprüfungen bilden ein flexibles Angebot, um auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angemessen zu reagieren.

Ein grundlegendes Prinzip des Förderunterrichts ist es, auf jede vermeidbare Repression gegenüber den Schülerinnen und Schülern zu verzichten. Abgesehen von unvermeidbaren Regeln, die Anwesenheit, Pünktlichkeit und Verhalten an der Hochschule betreffen, haben die Schülerinnen und Schüler mit keinerlei negativen Folgen zu rechnen, wenn sie trotz Förderung weiterhin schlechte Noten erreichen oder sich mit ständig neuen persönlichen oder fachlichen Problemen an die Studierenden und Mitarbeiterinnen des Projekts wenden.

Vorrangiges Ziel der Maßnahme ist es, bei möglichst vielen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zu schaffen, dass sie qualifizierende Berufsausbildungen und Studiengänge aufnehmen und erfolgreich durchlaufen können. In den vergangenen fünf Jahren haben jährlich mit Hilfe des Projekts zwischen 97 und 147 Schülerinnen und Schüler die Allgemeine Hochschulreife bzw. die Fachhochschulreife absolvieren können.¹ Dies stellt einen eindrucksvollen Beleg dafür dar, dass auch größere Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ausgezeichnete Schulabschlüsse erwerben können, wenn sie entsprechend gefördert werden. Dass der Förderunterricht an der Hochschule durchgeführt wird, ermutigt viele Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern als erste aus der Familie einen akademischen Beruf anzustreben. Gerade die erfolgreichen Migrantinnen und Migranten übernehmen in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit eine wichtige Funktion bei der Integration der nachwachsenden Migrantengenerationen und sind für unsere Gesellschaft von besonderer Bedeutung.

Zweitsprache Deutsch

Sprachen spielen für alle Schülerinnen und Schüler neben ihrer sozialen und persönlichen Situation eine ganz wesentliche Rolle in der schulischen Sozialisation.

Das Deutsche ist alleinige Unterrichtssprache der Regelschule und somit Schlüssel zum Erfolg in allen Schulfächern. Daher sind Deutschkurse und Deutschförderung im Fachunterricht ein Dreh- und Angelpunkt der Arbeit im Förderunterricht.

Im Sinne der in Nordrhein-Westfalen im Jahr 1999 ausgesprochenen Empfehlungen zur „Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern“² ist in dieser Maßnahme Fach- und Deutschunterricht eng miteinander verzahnt. Durch die Erarbeitung von

¹ vgl. Jahresbericht 2003, S. 13, abgelegt unter „Downloads“ auf der Website des Projekts: <http://www.uni-essen.de/foerderunterricht>.

² vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999): Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Empfehlungen. In: Schriftenreihe Schule in NRW, Heft Nr. 5008.

Techniken zur Rezeption von Fachtexten und zur Produktion eigener Texte werden die zweisprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler ausgebaut und weiterentwickelt.

Hierbei legt der Förderunterricht einen besonderen Schwerpunkt auf die Förderung fachsprachlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen im Deutschen, da die Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich aufgrund ihres – vornehmlich ungesteuerten – Spracherwerbs gezielte Hilfen in allen Fächern benötigen. Die beteiligten Studierenden werden insbesondere für diesen Gegenstand sensibilisiert und fortgebildet.

Muttersprachen

Auch die Muttersprachen der Schülerinnen und Schüler spielen bei der Förderung eine wichtige Rolle. Die Verwendung der Muttersprache trägt zur Schaffung eines positiven Lernklimas bei und bewirkt, dass die Schülerinnen und Schüler sich in ihren persönlichen und fachlichen Schwierigkeiten frei äußern.

Viele der unterrichtenden Studentinnen und Studenten verfügen über Kenntnisse in den Muttersprachen ihrer Schülerinnen und Schüler, denn im Förderunterricht werden zahlreiche muttersprachliche Sprecherinnen und Sprecher dieser Sprachen eingesetzt. Einige Studierende ohne Migrationshintergrund erwerben im Rahmen ihres Studiums einschlägige Fremdsprachenkenntnisse, da es an der Universität Duisburg-Essen ein breites, gut genutztes Angebot an Sprachkursen in Migrantensprachen gibt.

Können die Muttersprachen im Unterricht eingesetzt werden, so wird dies von allen Beteiligten positiv bewertet, da in der Muttersprache oft reibungslos kommuniziert werden kann und sich auch deutsche Sprachstrukturen und deutsche Lexik schnell erschließen lassen. Von den Studierenden, die selbst einen Migrationshintergrund haben, wird die Komponente der emotionalen Bindung durch die Verwendung der Muttersprache stets besonders hervorgehoben.

Durch die Qualifikation der Studierenden kann demnach oft auch muttersprachlich kodiertes Wissen in den Förderunterricht eingebracht und für den Schulunterricht nutzbar gemacht werden. In zweisprachigen Unterrichtsphasen kommt es oft zu spontanen direkten Hin- und Herübersetzungen. Dies wirkt positiv auf die allgemeine sprachliche Kompetenz und fördert den adäquaten Umgang mit den den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehenden Sprachsystemen. Die fachlich korrekte Ausdrucksweise in deutscher Sprache wird auf diese Weise durch das Einbeziehen der Muttersprache problematisiert und reflektiert.

Qualifizierung der unterrichtenden Studenten

Viele Studierende erhalten im Förderunterricht die erste Gelegenheit, eigene Erfahrungen mit dem Unterrichten zu machen. Durch die wissenschaftliche Begleitung des Projekts erhalten sie Anleitung und Supervision und können ihre Praxiserfahrungen aufarbeiten. Gleichzeitig gewinnen sie Einblicke in die Bedingungen des Erfolgs von schulischem Unterricht. So wird z. B. die Rolle mangelnder Deutschkenntnisse für die Informationsentnahme aus Texten, für die Fähigkeit, Strukturen zu erkennen und einzuordnen und für die Gedächtnisleistungen deutlich.

Der Förderunterricht stellt für die Förderlehrerinnen und -lehrer ohne Migrationshintergrund häufig einen ersten Ansatzpunkt zu intensiven Kontakten mit ausländischen Familien dar, was angesichts der auch unter Studierenden vorherrschenden Unkenntnis der tatsächlichen Lebensbedingungen der ausländischen Familien in Deutschland von großem Wert ist.

Den zahlreichen Förderlehrerinnen und -lehrern mit eigenem Migrationshintergrund ist die Situation, in einer fremden Kultur zu leben, vertraut; sie stehen den Schülerinnen und Schülern sowie den deutschen Förderlehrerinnen und -lehrern daher mit Rat und Tat zur Seite. Darüber hinaus erweitern sie ihre bisherigen Erfahrungen, indem sie die Situation anderer Ethnien kennen lernen.

Die kontinuierliche Arbeit in der Maßnahme hat auch dazu geführt, dass sich unter den Förderlehrerinnen und -lehrern viele ehemalige Förderschülerinnen und -schüler befinden³, die nach dem Abitur ihr Studium an der Universität Duisburg-Essen absolvieren. Sie sind meist besonders qualifizierte Lehrkräfte und dienen den Schülerinnen und Schülern in vieler Hinsicht als Beleg für eine gelungene Bildungs- und Lebensplanung und als ermutigendes Vorbild auf ihrem eigenen Bildungsweg.

Erfahrungsberichte ehemaliger Förderlehrerinnen und Förderlehrer, die heute als Lehrkräfte an Schulen tätig sind, zeigen, dass der Förderunterricht einen wesentlichen Teil zu ihrer Ausbildung und zu ihrem Berufsverständnis beigetragen hat.

Dies hängt auch damit zusammen, dass die Arbeit in Kleingruppen und im außerschulischen Kontext ein besonderes Lehrer-Schüler-Verhältnis ermöglicht, da hier keine Abhängigkeitsverhältnisse wie in der Schule bestehen. Die Schülerinnen und Schüler sind erheblich offener, was ihre sozialen, persönlichen, sprachlichen und fachlichen Schwierigkeiten betrifft, da sie keine Sanktionen zu befürchten haben.

Auch auftretende Probleme werden ernst genommen und können – anders als in der Institution Schule – dahingehend gelöst werden, dass Gruppen, die persönlich oder fachlich nicht zueinander finden, einen anderen Förderlehrer erhalten oder umstrukturiert werden. Der Umgang zwischen den fest angestellten Kräften und den Unterricht erteilenden Studentinnen und Studenten ist in der Regel freundschaftlich, fachliche und persönliche Probleme können stets in Beratungsgesprächen thematisiert werden.

Fächerwahl der Schülerinnen und Schüler

Die Schülerinnen und Schüler können Förderunterricht in fast allen gewünschten Fächern erhalten⁴, wobei sie bei der Fächerwahl beraten werden. Im vergangenen Schuljahr wurde das Fach Mathematik zum ersten Mal häufiger gewählt als alle anderen Fächer. Dies zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler pragmatisch wählen. Lernerfolge spiegeln sich erfahrungsgemäß in Mathematik schneller in Schulnoten wider als dass sprachliche Lernzuwächse im Fach Deutsch zu besseren Klassenarbeiten oder Zeugnisnoten führen würden. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich im Mathematikunterricht mit einer Fachsprache auseinander, die klaren Regelungen und Begrenzungen unterliegt. Sie kann für einzelne Themenbereiche zügig erworben werden und zu entsprechenden Erfolgen führen.

Die enge Verzahnung der fachlichen und sprachlichen Arbeit im Förderunterricht ermöglicht eine Verbesserung im Fach bei gleichzeitiger Stärkung der sprachlichen Kompetenzen.

Obwohl viele der geförderten Schülerinnen und Schüler mit sehr schlechten Zeugnissen in die Maßnahme aufgenommen werden, erreichen 93,5 % von ihnen die Versetzung in die nächste

³ Im Schuljahr 2002/03 waren 23 der 105 beteiligten Studierenden ehemalige Förderschülerinnen und Förderschüler.

⁴ Eine genaue Aufstellung über die Fächer, in denen Unterricht erteilt wird, findet sich im Jahresbericht 2003, abgelegt unter „Downloads“ auf der Website des Projekts.

Jahrgangsstufe bzw. den angestrebten Schulabschlusses. Die hohe Erfolgsquote spricht für die Effektivität der Maßnahme.

3. Förderunterricht heute

Auch wenn die Federführung für das Projekt seit geraumer Zeit an Herrn Professor Baur übergegangen ist, hat Herr Professor Bunting das Projekt nie aus den Augen verloren und in Zeiten knapper Kassen wirksam unterstützt.

Es gibt nur sehr wenige Projekte, die sich über eine so lange Zeitspanne überlebensfähig erweisen, sich den gesellschaftlichen Entwicklungen anpassen können und in Zeiten knapper Kassen sogar ausgeweitet werden.

Die Maßnahme ist so sehr gewachsen, dass heute mehr als 700 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus der Sekundarstufe I und II betreut werden. Sie stammen aus mehr als 50 Herkunftsländern und werden nach Leistungsstand, Sprachkenntnissen, Klasse, Schulform und Schulfach in möglichst homogenen Kleingruppen von ca. 2-5 Schülern unterrichtet. Die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Schüler orientiert sich an den Lernbedürfnissen und liegt zwischen 1-8 Stunden pro Woche. Für die Familien der Schüler/innen entstehen keine Kosten.⁵

Mehr als 100 Studierende aus zurzeit 15 Herkunftsländern unterrichten die Schülerinnen und Schüler und sind ihre Förderlehrer. Sie studieren unterschiedliche Fachrichtungen und Studiengänge, erhalten für den Unterricht Supervision, werden wissenschaftlich begleitet und nehmen an spezifischen Fortbildungen teil.

Der Förderunterricht findet nachmittags in den Räumen der Hochschule statt und setzt folgende Schwerpunkte:

- Schulbegleitende sprachliche und fachliche Förderung in allen Schulfächern
- Punktuelle Deutschförderung
- Schullaufbahnberatung und (sozial-)pädagogische Betreuung
- Berufs- und Studienorientierung
- Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern

Die Ziele des Förderunterrichts haben sich im Laufe der Zeit erweitert:

- Förderung von Chancengleichheit und Entfaltung von Begabungsreserven bei den beteiligten Schülerinnen und Schülern
- Vorbereitung auf die Berufswahl, Unterstützung bei der Suche nach Ausbildungs- und Studienplätzen
- Gezielte Beratung von Mädchen mit naturwissenschaftlichen Fähigkeiten
- Heranführung der Schülerinnen und Schüler an Neue Medien
- Vorbereitung und Qualifizierung der beteiligten Studierenden für ihre spätere Berufstätigkeit in Schulen und Betrieben sowie in außerschulischer Bildung
- Entwicklung von Unterrichtsverfahren und Materialien

⁵ Nähere Angaben zum Projekt finden sich auf der Website des Projekts. Unter der Adresse: <http://www.uni-essen.de/foerderunterricht> sind unter der Rubrik „Downloads“ Jahresberichte und Kurzdarstellungen zum Projekt abgelegt.

Der Förderunterricht wird in Verantwortung des Instituts für Migrationsforschung, Interkulturelle Pädagogik und Zweitsprachendidaktik (IMAZ) am Fachbereich 3 der Universität Duisburg-Essen, Campus Essen, in Kooperation mit dem Schulverwaltungsamt und einer großen Zahl Essener Schulen durchgeführt. Die Finanzierung des Projekts wird durch den auf Dauer geschlossenen Kooperationsvertrag mit der Stadt Essen gesichert. Darüber hinaus unterstützen es viele andere Förderer, wie Stiftungen und Institutionen.⁶

Hier sei angemerkt, dass die Maßnahme auch heute nur bestehen kann, wenn umfangreiche Mittel zusätzlich eingeworben werden, da durch die Hochschule und die Kommune nur eine äußerst rudimentäre Grundausrüstung gesichert ist. Dass es uns in all den Jahren immer wieder gelungen ist, die Finanzierungslücken schließen und heute in Schulhalbjahren planen zu können, ist ein besondere Verdienst von Professor Bünting, der auch in Zeiten, in denen Drittmittel noch nicht sonderlich salonfähig waren, stets mit kreativen Ideen und Ansprechpartnern dienen konnte.

4. Einrichtung weiterer Projekte

In Beratungen mit interessierten Kommunen und Hochschulen hat sich stets gezeigt, dass ein Transfer des Essener Modells nur dann erfolgreich verläuft, wenn die beteiligten Institutionen möglichst von Beginn an ihre besonderen – stets regionalspezifisch geprägten – Interessen einbringen können.

Die Situation in den einzelnen Kommunen ist sehr heterogen, sowohl was die Bedürfnislage der zu betreuenden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund anbelangt als auch was mögliche strukturelle und organisatorische Anbindungen betrifft.

Aus diesem Grunde ist es nicht sinnvoll, eine Konzeption für jeden Modelltransfer festzuschreiben, die für alle Kommunen Gültigkeit hat. Vielmehr erweist sich die Arbeit mit Leitfragen⁷ als erfolgversprechender, da so die jeweiligen Bedürfnisse der Institutionen bereits zu Beginn der Planungen flexibel berücksichtigt werden können.

Ein längerfristiges Engagement für ein neues Projekt, das zumindest zunächst zusätzlich zu den traditionellen Arbeiten vorangetrieben werden muss, ist nur zu erwarten, wenn das unmittelbare Interesse der Projektverantwortlichen getroffen wird.

5. Ausblick

Rückblickend scheint die Flexibilität des Projekts ein wesentliches und entscheidendes Charakteristikum zu sein. Die Maßnahme hat sich beispielsweise nie auf bestimmte Schülergruppen festgelegt. Nachdem die ersten Schülerinnen und Schüler fast ausschließlich Kinder ausländischer Arbeitnehmer waren, kamen später Flüchtlingskinder und ausgesiedelte Jugendliche hinzu. Neue Schülerinnen und Schüler waren und sind stets Herausforderung, sich mit ihrer besonderen Lebenssituation auseinanderzusetzen und selbst dazuzulernen.

In Zusammenhang mit den neuen Studienordnungen für Lehramtsstudiengänge soll die Verbindung der Maßnahme zur Lehre an der Hochschule ausgebaut werden. Zukünftig soll der

⁶ Eine Aufstellung der Institutionen und Stiftungen, die das Projekt in den vergangenen drei Jahren unterstützt haben, findet sich auf der Website: <http://www.uni-essen.de/foerderunterricht> unter der Rubrik „Förderer“.

⁷ Auf der Website des Projekts findet sich unter der Rubrik „Transfer“ eine Aufstellung mit „Leitfragen zum Transfer des Förderunterrichts für am Projekt interessierte Institutionen“. Der Fragenkatalog wurde im Verlauf eines von der Robert Bosch Stiftung geförderten Projekts entwickelt.

Förderunterricht als betreute Praxisphase im Rahmen des didaktischen Grundlagenstudiums für Studierende aller Lehramtsfächer in die grundständige Ausbildung eingebunden werden.

Von Beginn der Maßnahme an war das Vertrauen in die Fähigkeiten der Handelnden Voraussetzung für jede weitere Arbeit. Das gilt für die Schülerinnen und Schüler genauso wie für die beteiligten Studierenden. In besonderer Weise gilt dies aber für das Vertrauen, das Professor Bunting stets in die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projekts gesetzt hat. Wir durften alle das tun, was wir konnten, auch wenn uns nach strenger Auslegung ab und an noch formale Qualifikationen fehlten. Ein solches Vertrauen motiviert zu engagiertem und professionellem Tun. Wir hoffen in diesem Sinne weiterhin auf einen aktiven Emeritus vertrauen zu dürfen.

Kinderreime für die Sprachförderung von Grundschulkindern in der Zweitsprache Deutsch und andere Zwecke. Erste Erfahrungen aus dem letzten (?) Bunting-Projekt:

Gabriele Boorsma, Yurdakul Çakir & Eva Lipkowski (Duisburg-Essen)

Wie viele Projekte Herr Bunting wohl konzipiert und begleitet hat?

Sechs mal sechs ist sechsunndreißig, ...¹

Wie viel Drittmittel aus Bunting-Projekten in die Universität geflossen sind?

Taler, Taler du musst wandern, von einen Hand zur anderen, ...²

Wie vielen Mitarbeitern hat er mit seinen Projekten Arbeit gegeben?

Hast dreie geladen, sind fünf gekommen, ...³

Manche Leserinnen und Leser haben sich die obenstehenden Fragen in der letzten Zeit durch den Kopf gehen lassen und die in Kinderreimen gefunden Antworten mit einem Lächeln quittiert.

Wobei sich zeigt, dass Kinderreime auch bei Erwachsenen ihre Wirkung nicht verfehlen. Diese meist früh gelernten und dann für lange Zeit beiseite gelegten Verse sind so fest verhaftet, dass sie auch nach langer Zeit ohne Mühe ergänzt werden können. Eine Feststellung, die Anlass gibt, diese kleinen Formen unter linguistischen und sprachdidaktischen Aspekten näher in den Blick zu nehmen.

Kinderreime wurden auch im – nach bisherigem Kenntnisstand – letzten Projekt unter der Leitung von Herrn Bunting „Sprachförderung von Grundschulkindern in der Zweitsprache Deutsch“ zum Thema.

Dieses **Projekt** widmet sich in seiner ersten Phase dem Übergang vom Kindergarten zur Grundschule und einer der ersten Kontakte der Mitarbeiterinnen führte in die Stadt Herten zu einer Fortbildung für Erzieherinnen und Lehrerinnen, die sich im Rahmen der breit angelegten Förderkonzepte der Stadt zu einer gemeinsamen Fortbildung gemeldet hatten.

Gemeinsame Weiterbildungen von Kindergärten und Schulen sind eine außergewöhnliche Konstellation; diese Institutionen kooperieren in der Regel selten und wenn nur zu eher formalen Zwecken. Ein bedauerlicher Zustand, denn in Herten ergab sich eine produktive Zusammenarbeit aus der sich das Ziel ergab, die „Vorkurse zur sprachlichen Förderung mehrsprachiger Kinder“ als Schnittstelle zwischen beiden Institutionen in den Blick zu nehmen. Diese Kurse werden Kindern angeboten, bei denen eine vorschulische Spracherhebung, die fast ein Jahr vor

¹ Enzensberger

² Enzensberger

³ Enzensberger

der Einschulung erfolgt, einen Förderbedarf feststellt. In Hertener geht dieses Angebot in erster Linie an Kinder mit Migrationshintergrund, es wird an den Schulen angeboten und steht Kindergartenkindern offen sowie Kindern, die den Kindergarten nicht besuchen. Das Programm umfasst ca. 120 Zeitstunden, die in der Regel auf sechs Monate und zwei Wochentage verteilt werden. Leiterinnen und Leiter sind angehende, im Dienst stehende und pensionierte Lehrerinnen und Lehrer, was bedeutet, dass sich kaum ein fester Stamm an Kräften bilden kann. Hinzu kommt, dass die Kurse bisher ohne inhaltliche Anleitung von den Kursleiterinnen und -leitern immer wieder neu erfunden werden müssen. Ein Zustand, der einmal mehr verdeutlicht, wie die Wirkung guter Ansätze in der Bildungspolitik unter ungünstigen Rahmenbedingungen leidet

Die Teilnehmer der Hertener Fortbildungsmaßnahme beschlossen nun einen Beitrag zur Verbesserung der Situation zu schaffen und ein Rahmenkonzept zu entwickeln, das Zielsetzungen, mögliche Verfahren, themenorientierte Miniprojekte, umfasst und eine Sammlung von Liedern, Spielen und Kinderreimen zu einschlägigen Themenkreisen bereit stellt. In dieser Phase stellte sich die Frage, ob Kinderreime für den Deutsch als Zweitsprachekontext geeignet seien, denn, sind es nicht Texte mit:

- mit veralteter Lexik
*Mich dünkt wir geben einen Ball, sprach die Nachtigall...*⁴
- mit verstümmelter Morphologie
*... dreizehn, vierzehn Haselnuss, fünfzehn, sechzehn du bist druss.*⁵
- mit umgangssprachlicher Syntax
*... hab' ihn hören plumsen, ... dem König sein Bett ...*⁶
*für 'nen Dreier gibt es nich, ...*⁷
- mangelnder Kohäsion (Ellipsen)
Verliebt, verlobt, verheiratet, geschieden.
*Ein Haus voll Essen und die Tür vergessen.*⁸
- und Kohärenz
Abraham und Isaak schlugen sich mit Kautabak.
*Pfeife brach entzwei, Abraham kriegt ein Ei.*⁹
- ... zweifelhafter Moral
Mädchen, die pfeifen und Hühnern, die krähn,
muss man beizeiten den Hals herum drehn.
Rote Kirschen ess' ich gern, schwarze noch viel lieber.
*Junge Männer küss' ich gern, alte schlag ich nieder.*¹⁰
- ... mit falschen Aussagen
*Schneck, Schneck, komm heraus, steck' deine sieben Hörner raus.*¹¹
*Storch, Storch, bester bring mir eine Schwester, ...*¹²

Die Erzieherinnen und Lehrerinnen verteidigten die Reime gegen diese Einwände: Die veraltete Lexik sei doch recht selten, brauchbarer Grundwortschatz stünde bei Kinderreimen und Versen

⁴ Enzensberger

⁷ Künemund

¹⁰ Enzensberger

⁵ Künemund

⁸ Benzien (das Ei)

¹¹ Enzensberger

⁶ Benzien

⁹ Benzien

¹² Enzensberger

im Vordergrund. Morphologie und Syntax entstammten der Umgangssprache und auch diese müsse gelernt werden. Viele willkürliche Veränderungen an Wörtern und grammatischen Endungen seien deutlich vom Reim motiviert – das sei auch Kindern offensichtlich. Kinder hätten im Übrigen kein Problem mit wenig stringent oder logisch aufgebauten Texten, sondern Freude an den treffenden oft bissigen Wendungen (*Sauerkraut und Rüben haben mich vertrieben, hätt meine Mutter Speck gekocht wäre ich geblieben*¹³), am rhythmischem Sprechen und an der ständigen Wiederholung. Transportierte schwarze Pädagogik (*Mädchen, die pfeifen und Hühnern, die krähen, muss man beizeiten den Hals herumdrehn.*) könne zum Anlass kritischer Gespräche dienen, ebenso die rüde Weise, in der Sexualität angesprochen wird (*Hier liegt der Lehrer Adenau, er starb an seiner jungen Frau*).¹⁴

Insgesamt seien Kinderreime gerade für eine ganzheitlich angelegte Förderung geeignet, da sie eine große Faszination auf Kinder ausübten und darüber hinaus oft in Spielformen eingebunden seien, wodurch fein- und grobmotorische Fähigkeiten mitgefördert würden, so als:

- als Fingerspiele
„Ich bin der Herr Pastor und predige euch was vor und wenn ich nicht mehr weiter kann, dann fang ich wieder von vorne an.“
- als Abzählreime für Versteckspiele
„Eines, zwei, drei, vier, Eckstein, alles muss versteckt sein!“
- als Initialzündung fürs Nachlaufen oder
„Wer hat Angst vorm schwarzen Mann“
„Keiner“
„Und wenn er kommt?“
„Dann laufen wir“
- als Zeitzuteilung beim Seilspringen
„Salat, Salat, wann essen wir Salat?“
„Montag, Dienstag, ... Sonntag. Der Nächste.“

Bei der Zusammenstellung der Reime ließ sich dann auch feststellen, dass in erster Linie Grundwortschatz transportiert wird, wobei insbesondere Themen, die im Vorschulalter und in der ersten Schulzeit vertreten sind: Tiere, häusliches Leben, Einkaufen, Wetter, Sexualität, Bewältigung von Ärger, Angst und Auseinandersetzungen und soziale Wertungen.

Die morphologischen und syntaktischen Formen sind ebenfalls in einer großen Vielfalt anzutreffen, die von einfachen Strukturen (*Muh, muh! So ruft im Stall die Kuh. Sie gibt und Milch und Butter. Wir geben ihr das Futter. / Jakob hat kein Brot im Haus, Jakob macht sich nichts daraus, Jakob hin, Jakob her, Jakob ist ein Zottelbär*).¹⁵ bis zu für die Altersgruppe komplexen Strukturen reicht (*Wenn ich nur wüsste, wer das ist, der immer mit zwei Löffeln frisst*).¹⁶

Die Textebene ist ähnlich vielfältig wie die Ebene der Morphologie und Syntax. Die Texte reichen von Kurztexten (*Henriette, goldne Kette, goldne Schuh. Wie alt bist Du?*) bis zu Formen mit mehreren Strophen (*Der Herr, der schickt den Jockel aus*,¹⁷ ...).

Die Verse sind Erzählungen (*Buschabele*), Dialoge („Sag mal Klettergerüst“ „Klettergerüst“ „Hast ’nen nackten Mann geküsst“), Rätsel (*Erst weiß wie Schnee, dann grün wie Klee, dann rot wie Blut, schmeckt allen Kindern gut*).

¹³ Benzien

¹⁴ Bornemann

¹⁵ Künemund

¹⁶ Benzien (der Hase)

¹⁷ Enzensberger

Die in den Sammlungen berücksichtigten Untergruppen – z. B. Rätsel, Finger-, Bewegungsspiele, Abzählreime, Sinnsprüche, Scherzgedichte, beschreibende Gedichte, kurze Erzähl-, und Nonsensgedichte – implizierten Sprachverwendungszusammenhänge und führen so zu den sprachdidaktischen Aspekten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kinderreime für Deutsch als Zweitsprache lernende Kinder aus folgenden Gründen besonders geeignet sind:

- Kinderreime werden schnell gelernt und lange behalten, und sie sind damit zur Vermittlung sprachlicher Grundstrukturen geeignet.
- Sie transportieren Grundwortschatz und Grundmuster der Wortbildung, der Morphologie und der Syntax.
- Eine Reihe von Versen vermittelt sprachliche Konventionen zu Sprachhandlungen.
- Kinderreime trainieren genaues Hören und Intonationsmuster.
- Sie üben Artikulation und phonologische Fähigkeiten wie Segmentieren, Auf- und Abbau von Wörtern und regen zu gestaltendem Sprechen an.
- Manche Kinderreime vermitteln Erzählschemata.
- Kinderreim können zum Ausgangspunkt produktiver und kreativer Formen werden.
- Außerdem spielen die mit vielen Reimen einhergehenden Bewegungsspiele bei der Förderung von Grob- und Feinmotorik eine wichtige Rolle.

Kinderreime sind auch in der Sprachförderung für die deutschen Kinder einsetzbar, wodurch auch gemeinsame Spracharbeit möglich ist, die über die kommunikativen Anlässe und Spielformen ihre spontane Fortsetzung finden kann. Bei einer angemessenen Auswahl können solche Formen bis in die zweite Klasse hinein attraktiv sein.

Kinderreime sollten demnach fest ins Repertoire der Sprachförderung kleiner Kinder integriert werden, wobei parallele Texte in ausgewählten Muttersprachen von Kindern mit Migrationshintergrund eine sinnvolle Ergänzung bilden, denn die Beschäftigung mit dieser Textsorte in verschiedenen Sprachen trägt zum interkulturellen Verständnis bei¹⁸ und Kinder mit Migrationshintergrund bauen zu deutschen Texten erfahrungsgemäß leichter Identifikationen auf, wenn auch Vergleichbares in der Muttersprache präsentiert wird. Darüber hinaus bietet der Einsatz von Kinderreimen, -versen und -gedichten aus den verschiedenen Muttersprachen nicht nur allen Kindern sondern auch den Gruppenleiterinnen und -leitern die Möglichkeit, etwas Neues zu erfahren und zu lernen, und es ergibt sich eine Gelegenheit Eltern in die Arbeit einzubinden, die muttersprachliche Verse beisteuern, sofern andere Sprachen die Textsorte Kinderreim nicht einfach vergessen haben, so wie sie vergleichsweise auch auf ganze grammatische Kategorien wie Genus oder auf Wortarten wie Artikel verzichten oder unsere /ö/s und /ü/s verschmähen, auf das Kontrollsystem „orthographische Ausnahme“ verzichten und dergleichen Knauserigkeiten mehr begehren?

Um zu verdeutlichen, dass zumindest die türkische Sprache hier viel zu bieten hat, hier die folgenden Beispiele deutscher und türkischer Kinderreime zu den Themen „Angst, Streit, Ärger“ und „Tiere“ sowie eine Sammlung von Abzählreimen.

Obwohl immer mehrere Sprachebenen angesprochen sind, befinden sich auf der linken Seite Hinweise auf sprachliche Aspekte, die in den Reimen enthalten sind:

¹⁸ Vgl. Ingrid M.Naegele/Dieter Haarmann

Angst, Streit und anderer Ärger

- Lexik
*Sechs mal sechs ist sechsunddreißig, und die Kinder sind so fleißig,
und der Lehrer ist so faul, gibt es eins aufs Plappermaul.*¹⁹
- Morphologische und syntaktische Muster
*Fuchs, Fuchs, Hühnerdieb, ich habe meine Hühner lieb.
Hast mir eins gestohlen, der Jäger wird dich holen.*²⁰
*Bauer, bind' den Pudel an, dass er mich nicht beißen kann!
Beißt er mich, verklag ich Dich, hundert Taler kost' es dich.*²¹
- Negation
Regen, Regentropfen, fall mir nicht aufs Köpfchen.
- Ärgern
*mach mich nicht nass, mach mich nicht nass,
mach nur diel/den dumme(n) ... (beliebiger Name) nass.*²²
*Lange Nase, lange Nase, morgen kommt der Osterhase.
Mein lieber Bruder Ärgerlich hat alles was er will.
Und was er hat, das will er nicht, und was er will, das hat er nicht,
mein lieber Bruder Ärgerlich, der weiß nicht was er will.*
- Frage und Antwort
*„Guten Morgen Herr Meier. Was kosten die Eier?“
„Einen Dreier.“
„Das ist mir zu teuer.“
„Einen Pfennig.“
„Das ist mir zu wenig.“*
- Erzählschema, Imperfekt
*Ich ging einmal nach Buschlabeh,
Da ging's mir schlecht, oh weh, oh weh.
Da kam ich an ein Mühlenhaus,
Da guckten drei alte Hexen raus,
Die erste sprach: Komm, trink mit mir!
Die zweite sprach: Komm, iss mit mir!
Die dritte nahm 'nen Mühlenstein
und warf ihn mir ans rechte Bein.
Da schrie ich laut: Oh weh, oh weh,
Ich geh nicht mehr nach Buschlabeh.*²³
- Schwierige Laute: /ei, au/
*Ich heiß' Peter, du heißt Paul,
ich bin fleißig, du bist faul.*²⁴

¹⁹ Enzensberger

²⁰ Benzien

²¹ Künemund

²² Benzien

²³ Enzensberger

²⁴ Enzensberger

- Intonation

*Alles, was ich die Leur' verdrießt, das treib ich;
wo man mich nicht gerne sieht, da bleib ich;
wo man mich heißt weggehn,
gerade da bleib ich gerne stehn!*²⁵
Eins, zwei, drei, ritscherasche rei'.
*Rische, Rasche, Plaudertasche.*²⁶

- Austausch von Anlauten

*Annele, Bannele geht in den Laden,
will für'n Dreier Knackwurst haben.*
*Für 'nen Dreier gibt es nich, Annele, Bannele ärgert sich.*²⁷

- Silbenwiederholung

*Meine Mu, meine Mu,
meine Mutter schickt mich her,
ob der Ku, ob der Ku,
ob der Kuchen fertig wär'.*
*Wenn er no, wenn er no,
wenn er noch nicht fertig wär',
käm' ich mo, käm' ich mo,
käm' ich morgen wieder her/
oder soll er bleiben wo er wär':*

Tiere

- Fingerspiel/Lexik/morph. Formen, synt. Muster

*Hier hast du einen Taler / da gehst du auf den Markt /
und kaufst dir eine Kuh und ein Kälbchen dazu /
und das Kälbchen hat ein Schwänzchen /
und das mach dirle, dirle, dirle, denzchen!*²⁸

- Rätsel/synt. Muster, morph. Formen

*Wenn ich nur wüsste, wer das ist,
der immer mit zwei Löffeln frisst.*²⁹

- Konsonantenhäufungen

*Witschel-watschel geht über die Brücken,
hat dem König sein Bett auf dem Rücken.*³⁰

- Zungenbrecher/Syntax/ /k,l, lk/

*Der Adler erhebt sich, der Ast senkt sich
Der Ast senkt sich, der Adler erhebt sich.*³¹

*Kartal kalkar dal sarkar,
dal sarkar kartal kalkar.*

²⁵ Lorenz

²⁶ Enzensberger

²⁷ Künemund

²⁸ Zur Lexik im Bereich Tiere gibt es im Deutschen Lieder, die teilweise noch ergiebiger sind als Reime z. B.: *Widewenne / Vogelhochzeit / Suse, liebe Suse / Fuchs, du hast die Gans gestohlen / Schnürpuzels Häusele.*

²⁹ Bentzien

³⁰ Enzensberger

³¹ Hüsler-Vogt, Silvia (1987), S. 66.

- Spielgedicht/Verneinung/Lexik/Frage und Antwort

Der kleine Frosch

*Kleiner Frosch, kleiner Frosch,
wo sind deine Hände?*

*Ich habe keine Hände, ich habe keine Hände,
ich schwimme im Bach. Quak, quak ...*

Kleiner Frosch, ... wo sind deine Augen?

Ich habe keine Augen, ich habe keine Augen,

ich schwimme im Bach. Quak, quak ...

Kleiner Frosch, ... wo sind deine Ohren?

Ich habe keine Ohren, ich habe keine Ohren,

ich schwimme im Bach. Quak, quak ...

Kleiner Frosch, ... wo ist dein Schwanz?

Ich habe keinen Schwanz, ...

ich schwimme im Bach. Quak, quak ...

Küçük kurbağa

*Küçük kurbağa, küçük kurbağa, elle-
rin nerede?*

*Ellerim yok, ellerim yok, yüzerim derede.
Ku vak, vak, vak, ku vak, vak, vak.*

*Küçük kurbağa, küçük kurbağa, gözlerin
nerede?*

*Gözlerim yok, gözlerim yok, yüzerim
derede.*

Ku vak, vak, vak, ku vak, vak, vak.

*Küçük kurbağa, küçük kurbağa, kulağın
nerede?*

*Kulağım yok, kulağım yok, yüzerim
derede.*

Ku vak, vak, vak, ku vak, vak, vak.

*Küçük kurbağa, küçük kurbağa, kuyruğun
nerede?*

*kuyruğum yok, kuyruğum yok, yüzerim
derede.*

Ku vak, vak, vak, ku vak, vak, vak.³²

- Text/Frage und Antwort

*Mich dünkt, wir geben einen Ball,
sprach die Nachtigall.*

So?, sprach der Floh.

Was werden wir essen?, sprachen die Wespen.

Nudeln!, sprachen die Pudeln.

Was werden wir trinken?, sprachen die Finken.

Bier!, sprach der Stier.

Nein, Wein!, sprach das Schwein.

Wo werden wir tanzen?, sprachen die Wanzen.

Im Haus! – sprach die Maus.³³

- sprachliche Gestaltung: Wörter zu Tierstimmen umformen

Die Enten sprechen: Soldaten kommen!

Soldaten kommen!

Der Enterich spricht: Sackerlot! Sackerlot!

Der Haushund spricht: Wo? Wo? Wo? Wo?

Die Katze spricht: Von Bernau, von Bernau.

Der Hahn auf der Mauer: Sie sind schon da! –³⁴

³² Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela/Reidelhuber, Almut (Hrsg.) (1997), S. 80.

³³ Künemund

³⁴ Künemund

Abzählreime

Austausch von Anlauten

*Nadel, Madel
die Spitze ist ein Knopf
Komm du rein,
geh du raus*

*Eller şap, şap.
Die Füße (machen) rap, rap.
Einmal rechts, einmal links.
Lass uns tanzen Arm in Arm.³⁶*

*İğne, miğne,
ucu düğme.
Alcık, balcık
Sen gir! Sen çık!³⁵*

*Die Hände (machen) schap.
Ayaklar rap, rap.
Bir sağa, bir sola.
Dans edelim kol kola.*

Lexik/Zahlen

*Einserlein, Zweierlein,
Dreierlein, Viererlein,
Fünferlein, Sechserlein,
Siebenerlein, Achterlein,
Neunerlein, Zehnerlein,
komm Du rein, geh Du raus.³⁷*

*Bircik, ikicik,
üçcük, dörtcük,
beşcık, altıcık,
yedıcık, sekızcık,
dokuzcuk, oncuk,
Sen gir, sen cik!*

*Eins, zwei, drei, vier-fünf-sechs-sieben.
Wo ist unser Hans geblieben?
Ist nicht hier, ist nicht da, ist wohl in Amerika.*

Nachdem dargestellt wurde, dass die Arbeit mit den Reimen, Kindern Freude bereitet und viele Lernanlässe für sie schafft und dass diese Textsorte in vielen Sprachen ergiebig ist, wird das Projekts im Weiteren die Sammlung erweitern, die Verwendungen von Kinderreimen in Kindergarten und Schule in den Blick nehmen, Progressionen hierfür beschreiben und für Lehrerfortbildungen verfügbar machen.

Abschließend wäre nun noch eine Frage zu klären:

Soll das nun wirklich das allerletzte Bunting-Projekt sein?

*Ich will Dir was erzählen von der Muhme Mählen,
die hatte einen Garten und das war ein Wundergarten, ...³⁸*

³⁵ Hüsler-Vogt, Silvia (1987), S. 40.

³⁶ Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela/Reidelhuber, Almut (Hrsg.) (1997), S. 108.

³⁷ Hüsler-Vogt, Silvia (1987), S. 39.

³⁸ Künemund

Literatur

- Bentzien, Karlheinz (1975): Ene mene Tintenfass rate, rate, was ist das? Freiburg im Breisgau.
- Bornemann, Ernest (1974): Die Umwelt des Kindes im Spiegel seiner „verbotenen“ Lieder, Reime, Verse und Rätsel. Freiburg im Breisgau.
- Enzensberger, Hans Magnus (1969): Allerleirauh. Frankfurt/M. (II)
- Führmann, Franz (1978): Die dampfenden Häse der Pferde im Turm von Babel. Berlin.
- Hüsler-Vogt, Silvia (1987): Tres tristes tigres ... Drei traurige Tiger. Freiburg am Breisgau.
- Künemund, Lück (1968): Stöffe, Pantöffe. Stuttgart.
- Klein, Richard Rudolf (1975): Willkommen lieber Tag. Frankfurt/M..
- Künemund, Lück (1968): Stöffe, Pantöffe. Stuttgart.
- Lorenz, Thilde (1995): AllerHand. Boppard und Salzburg.
- Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela/Reidelhuber, Almut (Hrsg.) (1997): Der Fuchs geht um ... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. Weinheim und Basel.
- Liebe-Harkort, Klaus (2003): Türkische Gedichte im Unterricht. In: Grundschule Sprachen 12/2003. S. 37 ff.
- Naegele, Ingrid, M./Dieter Haarmann (1993): Darf ich mitspielen? Kinder verständigen sich in vielen Sprachen – Anregungen zur interkulturellen Kommunikationsförderung. Weinheim und Basel.

Mit SIMSALABIM gegen „Fischers Fritze ...“

Doris Schleier (Duisburg-Essen)

Blättert man in den zahllosen Anthologien zur Kinderpoesie, wird man neben Zaubersprüchen und Abzählversen immer auch Zungenbrechern begegnen. Dass im Zusammenspiel von Vers, Reim und Rhythmus die prosodischen Basiselemente des Deutschen zu stabilen, sprachfördernden und die Zeiten überdauernden Formeinheiten geronnen sind, ist in der Sprachdidaktik inzwischen verankert. Aber wie verhält es sich mit den Zungenbrechern? Sie werden meist kommentarlos in die Sammlungen eingefügt, nach der Begründung ihrer sprachfördernden Funktion wird man vergeblich suchen, wenn man sich nicht mit dem ihnen ohne Zweifel innewohnenden Spaßfaktor begnügen will. Im Rahmen des Projekts ist allerdings zu fragen, ob Zungenbrecher als Übungsmittel für Kinder mit anderen Herkunftssprachen geeignet sind, so wie zu fragen ist, ob sie überhaupt sprachfördernd wirken können.

Es dürften im Wesentlichen zwei Gründe sein, weshalb Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachtherapie sich wenig für die Funktionsweisen elementarer poetischer Formen interessieren:

In Zungenbrechern dominiert die lautliche Ebene der Sprache und die wird immer noch von Linguisten am liebsten ganz ausgeklammert, wofür Ulrich Engels Erklärung in der Einleitung zu seiner „Deutsche(n) Grammatik“ von 1988 repräsentativ für viele andere steht: „Viele mögen bedauern, daß von Aussprache, funktionalen Klangeinheiten, Satzintonation nicht systematisch die Rede ist. Dieser gesamte **phonische Bereich** wurde, obwohl er im Grunde Bestandteil jeder Grammatik sein sollte, bewußt ausgespart, weil er von völlig anderer Natur ist als die übrigen Teile. Die Phonik hat es mit bedeutungsfreien (wiewohl bedeutungsrelevanten) Einheiten zu tun, während sich alle anderen Teile der Grammatik mit bedeutungstragenden Elementen und ihrer Kombinatorik beschäftigen.“ (Engel, Ulrich (1988): Deutsche Grammatik. Heidelberg: Groos, S. 11).

Fazit: Laute haben in der Linguistik keine Lobby.

Der andere Grund dürfte im natürlichen Interesse der Pädagogen und Therapeuten zu suchen sein, symptomorientiert darauf zu schauen, was ihre Klientel **nicht** leistet, und nicht auf das, was an gesicherten Grundlagen vorhanden ist und als Basis für die Förderung genutzt werden kann. Leider ergibt sich daraus das Risiko, dass sie, nicht kritisch auf ihre Funktionsweise hinterfragt, negative Effekte haben können. Zungenbrecher sind dafür ein anschauliches Beispiel.

Fazit: Auch elementare Formen der Kinderpoesie bedürfen der methodischen Fundierung.

Roman Jakobson (1896-1982) ist unter den bedeutenden Linguisten des 20. Jahrhunderts eine Ausnahmeerscheinung, eben weil er in seinen umfangreichen Studien immer wieder auf die Bedeutsamkeit der Lautgestalt der Sprache verwiesen hat. Seine Studien sind darüber hinaus für das Problemfeld Mehrsprachigkeit auch deshalb relevant, weil sie global ausgelegt und vom Frageinteresse nach den lautlichen Gemeinsamkeiten aller Sprachen und sprachlichen Prozesse geleitet worden sind. Seine Erkenntnisse, die Jakobson als Lautgesetze formuliert hat und die heute als allen sprachlichen Prozessen zu Grunde liegende universelle Prinzipien und Tendenzen anerkannt werden, haben in den vergangenen Jahren zu einer gewissen Jakobson-Renaissance geführt.

Kindliche Sprachentwicklung folgt demnach universell in allen auf der Erde gesprochenen Sprachen folgenden vergleichbaren Tendenzen: Eingebettet in die Bedingungen der physiologischen Entwicklung werden zunächst ein Basisvokalismus (a – i – u) und ein Basiskonsonantismus (p/b/m – t/d/n – k/g/ng) ausgebildet, die die Prinzipien des zunächst größtmöglichen Kontrasts, der größtmöglichen Opposition sowie der Merkmalhaftigkeit und Distinktivität abbilden: vokalisches – konsonantisches, oral – nasal, plosiv vor frikativ, labial vor dental. Diese Tendenzen lassen sich nicht nur in diversen Studien zur kindlichen Sprachentwicklung im Deutschen (z. B. Gipper) sehr gut nachvollziehen, sie gelten auch für die Evolution des Deutschen vom indoeuropäischen Ursprung bis zum Neuhochdeutschen (Sprachliche Ontogenese als verdichtetes Abbild sprachlicher Phylogenese).

Und auch in der deutschen Kinderpoesie erweisen sich diese Prinzipien als prägende Formelemente: Ri-ra-rutsch..., der Bi-Ba-Butzemann usw. Im Beispiel **SIMSALABIM** und in der verballhornenden Erweiterung **SIMSALABIMDAMDASALADUSALAB(D)IM** tauchen nur Basisvokale auf; bei den Konsonanten herrscht der regelmäßige Wechsel von oralen und nasalisierten Lauten. Der einzige Ausreißerlaut, das -s-, der am Ende des Lautaufbaus erscheint und deshalb zu den „labilen“, das heißt störanfälligen Lauten gehört, steht in Opposition zu den Plosiven -b-, -d- sowie zum Lateral -l-. Diese ausgeprägte weil auf Kontrast und nicht auf Alliteration fundierte distinktive Merkmalhaftigkeit ist es, die die genaue Hörwahrnehmung und leichte Artikulierbarkeit, ihr deutlich rhythmisches Intonationsmuster und damit ihre Einprägsamkeit garantiert.

Fazit: Der von Jakobson beschriebene Lautaufbau, der von einfachen, d. h. leicht wahrzunehmenden Elementen (regelmäßiger Wechsel von Vokal und Konsonant) zu den komplizierten Elementen (z. B. Konsonantencluster, die ja bekanntlich vielen Ausländern Schwierigkeiten bereiten) führt, weist auch den Königsweg zu gesichertem Hörverstehen, wenn man Förderarbeit als aufbauende Entwicklungsarbeit, als Lernprozess und nicht als Reparaturarbeit versteht.

Analysiert man als Gegenbeispiel „**Fischers Fritze fischt frische Fische. Frische Fische fischt Fischers Fritze**“, ergibt sich das Folgende: Der Zungenbrecher folgt an Stelle des Kontrastprinzips dem der Alliteration, denn akzenttragend erscheint nur das -i- (der Schwa-Laut -e- ist zu vernachlässigen). Bei den Konsonanten dominiert der Frikativ -f-, der regelmäßige Wechsel von Vokal – Konsonant wird nicht durchgehalten, ein Nasal taucht gar nicht auf, dafür kommt es zu Konsonantenverbindungen, und zwar solchen, die nicht nur Menschen anderer Herkunftssprachen artikulatorische Schwierigkeiten bereiten. Jeder Leser dieses Textes mache einen Versuch

mit „Fischers Fritze...“, dessen Lautstruktur charakteristisch für die meisten Zungenbrecher ist, und beobachte sich dabei im Spiegel: Die mit diesem Versuch einhergehenden Verspannungen und Verkrampfungen der Artikulationsmuskulatur sprechen ihre eigene Sprache.

Nomen est Omen.

Fazit: Zungenbrecher sind in sprachfördernder Aufbauarbeit mit Vorsicht und Zurückhaltung einzusetzen, wenn man nicht ganz auf sie verzichten will, weil sie im Grunde voraussetzen, was mit ihnen erarbeitet werden soll: artikulatorische Leichtigkeit und Geschicklichkeit. Womit gesagt ist, dass sie nur am Ende der Sprachförderungsaktivitäten gleichsam als abschließende Kontrolle Sinn machen, andernfalls das Gegenteil von dem bewirken können, was sie leisten sollen: An Stelle der artikulatorischen Leichtigkeit erscheinen kontraproduktiv die negativen Phänomene der Überforderung – beim Sprechen immer Verkrampfung und Misserfolg in Form von Versprechern.

Diese Gegenüberstellung zweier typischer Stellvertreter kinderpoetischer Formen in allen verfügbaren einschlägigen Anthologien macht deutlich, wie viel differenzierender Analysearbeit es noch bedarf, um den Lehrenden zu vermitteln, welche Textformen in welcher lautlichen Gestalt an welcher Stelle der Förderarbeit sinnvoll einzusetzen sind. Hier gilt es noch linguistisch-analytische und sprachdidaktische Grundlagenarbeit zu leisten, um deren Funktionsweisen in den Sprachprozessen zu erschließen und ihrer Kenntnis den Weg ins Bewusstsein der Lehrenden zu ebnen.

Fazit: Dem Projekt stellt sich damit die wichtige Aufgabe, die vorhandenen Materialien kritisch auf ihre Funktionsweisen zu überprüfen, aus den Ergebnissen eine verlässliche Methodik für die Förderarbeit abzuleiten und diese den Lehrenden zu vermitteln.

Literaturhinweise

- Engel, Ulrich (1988): Deutsche Grammatik. Heidelberg: Groos.
- Gipper, Helmut/Hrsg. (1985): Kinder unterwegs zur Sprache. Zum Prozeß der Spracherlernung in den ersten drei Lebensjahren – mit 50 Sprachdiagrammen zur Veranschaulichung.
- Jakobson, Roman (1941): Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. (=edition suhrkamp/es 330). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jakobson, Roman (1960): Warum „Mama“ und „Papa“? In: Aufsätze zur Linguistik und Poetik (= Ullstein Materialien 35005).
- Jakobson, Roman/Linda R. Waugh (1986): Die Lautgestalt der Sprache. Berlin; New York: de Gruyter.

Faszination Sprache

Miszellaneen •

• • •

Miniatur zur Zeitung

Ulrich Schmitz (Duisburg-Essen)

1. Blicken und Lesen



Abb. 1: Titelseite der Rheinischen Post vom 30.06.2004

Die Titelseite der „Rheinischen Post“ vom 30. Juni 2004, ganz oben. Auf der Sehlfläche erblicken wir diverse Zeichen, Textstücke und Bilder in einem offensichtlich wohlgedachten farbigen Design. Viele Zeitungen treten heute so auf: als planvoll arrangierte Sammlungen mehr oder minder kleinteiliger Gruppen typographisch gestalteter Texte, Bilder, Piktogramme und anderer visueller Elemente. Schrift wandert in Text-Bild-Kompositionen ein.

Wir lesen solche Zeitungen nicht wie klassische Ganztexte: also nicht linear von links oben nach rechts unten und nicht, indem wir Wort für Wort – bottom up – einen vorkonstruierten

zusammenhängenden Sinn erschließen, der sich bei der Lektüre nach und nach als ganzer entfaltet. Vielmehr benutzen wir im ersten Zugriff Rezeptionsweisen, die wir von Bildern gewohnt sind: Zuerst wird das Ganze holistisch als mehr oder weniger diffuse Gestalt erfasst. Dann lassen wir uns – top down – von Orientierungspunkten leiten, die besonders ins Auge fallen. Das sind hier die größten Flächen, die durch die größten einheitlich gestalteten Elemente gebildet und gefüllt werden: die Zeilen mit den größten Buchstaben, die in der Fläche verteilten Fotos. Erst dann kommen wir – weiter top down – zu den kleineren Gestalten: Textflächen, die – als wären sie Bestandteile von Bildern – durch graphisches Arrangement (nämlich Positionierung, waagerechte und senkrechte Balken und Linien, Leerflächen, Typographie und Blocksatz) voneinander abgesetzt und aufeinander bezogen sind. Erst in der dritten Phase (vielleicht eine halbe Sekunde nach dem ersten Anblick) werden wir aus Sehern zu Lesern: Der durch Flächendesign geleitete Blick logozentriert und intellektualisiert sich. Wir bleiben immer noch an optisch hervorgehobenen, aber doch sprachlichen Elementen hängen und verstehen Blick für Blick den Sinn dieser einzelnen Stücke. Wir emanzipieren uns von gestalterisch vorstrukturierten Schwegen und beginnen, selbst zu entscheiden: Das eine interessiert uns mehr, das andere weniger.

Zuerst haben wir die Zeitungssseite wie ein Plakat wahrgenommen (als Gesamtbild mit angebotenen Botschaften), dann wie eine Pinnwand (auf der es das für uns Interessante zu suchen gilt). Jetzt beginnt die anstrengendere Phase: Um entscheiden zu können, müssen wir lesen. Die Fläche entpuppt sich als auszugswises Register: ein fragmentarisches, visuell angelegtes, doch textuell formuliertes Inhaltsverzeichnis, wenn nicht eine irgendwie (nach Wichtigkeit? nach Routine?) geordnete Kollektion von Wegweisern mit Appetizern. Das haben Titelseiten von Zeitungen mit Titelseiten von Web-Angeboten (Homepages) gemein. Wir erhalten keinen Überblick über den gesamten Inhalt der Zeitung, sondern über einige in der Hierarchie redaktioneller Wichtigkeit hoch angesetzte Teile. Kein einziger ist vollständig ausgeführt, alle geben nur einen ersten Einblick und laden zur Fortsetzung an anderer Stelle ein.

Der Unterschied gegenüber Webseiten besteht vorwiegend in der technischen Grundlage. Auf Papier können wir nicht klicken, sondern wir müssen blättern. Doch die Links sind ähnlich gestaltet: mit Stichwörtern, Ellipsen oder Pfeilen, manchmal auch Bildchen versehen. (Eine über den Blickfang hinausgehende, etwa informative, Funktion, haben diese Bilder nicht.) Erst wer zu den angegebenen Seiten weitspringt, mutiert zunehmend zum klassischen Leser: Je mehr Zeit sie oder er investiert, desto mehr wird er auf kürzere oder längere herkömmliche Ganztexte stoßen. Auch diese sind jedoch (selbst auf der untersten Ebene) immer noch graphisch organisiert, typographisch gestaltet, mit Bildern versehen oder in sie eingebettet. Man wird lange suchen müssen, um bild- und designfreie längere Ganztexte auf der Bildfläche zu finden.

Diese Tendenz zu stärkerer Visualisierung auch schriftlicher Botschaften nimmt mit wachsender Informationsfülle und reicherer Technik zu. Je älter eine Zeitung ist, desto bildärmer wird sie sein – je moderner, desto intensiver in graphovisuellem Design durchorganisiert.

Das rührt nicht nur von technischen Möglichkeiten, vermeintlicher Analphabetisierung und daraus vielleicht resultierenden Moden. Vielmehr dient das immer engere Zusammenspiel von Bild, Text und Design der Ökonomie der Wahrnehmung. Denn Komplexität der Gesellschaft und allgemein zur Verfügung stehende sowie jedem Individuum zugängliche Informationsfülle wachsen derart rasant, dass die herkömmlichen Kommunikations- und Präsentationsformen nicht mehr hinreichen. Für den ersten Zugriff taugen sie gar nicht. Der Betrachter der abgebildeten Zeitungssseite sieht sich unendlich vielen Alternativen zur Lektüre genau dieser Zeitung

gegenüber; und selbst wenn er sich für einen Blick auf und in diese Zeitung entschieden hat, wird er sie niemals vollständig lesen, in der Regel nicht einmal die gesamte erste Seite. Ihm bleibt gar nichts anderes übrig als auszuwählen, will er – bei letzten Endes doch gleich bleibendem Zeitkontingent – nicht in unübersehbaren Informationsmengen untergehen. So geschieht unser gesamter Medienkonsum über Zappen und Surfen im Großen und (selbstähnlich) im Kleinen. Auch in dieser Zeitung, auch auf dieser Seite wird nur vergleichsweise Weniges ganz gelesen, von Anfang bis zum Ende. Das meiste wird kurzzeitig erblickt und fällt dann einer diffusen Vergangenheit oder völliger Vergessenheit anheim.

Um den Weg zwischen Vorhalten, Auftauchen, Ignorieren, Aussuchen, Wahrnehmen, Behalten und Vergessen, also kleine Aufmerksamkeitsgeschichten, zu organisieren, eignen sich flächig-visuelle Strukturen (nämlich Bilder) ganz erheblich besser als zeitlich oder flächig lineare (also gesprochene Sprache oder geschriebene Buchstabenfolgen) – einfach deshalb, weil sie schneller, selektiver und leichter in variabler Körnigkeit (Gründlichkeit) ad libitum wahrgenommen werden können. Andererseits eignen sich sprachliche Texte besser für bestimmte Arten von Botschaften (z. B. für randscharfe (diskrete) Informationen sowie für Argumentationen und Dialoge). Da Kommunikanten stets die effizientesten (also ökonomischsten und erfolgreichsten) Mittel der Verständigung suchen, erproben und finden, bietet es sich heute an, beide Kommunikationsformen dort zu verknüpfen, wo es technisch möglich ist: Vor allem in den Massenmedien experimentiert die Kommunikationsgemeinschaft deshalb mit sämtlichen Arten von Text-Bild-Koalitionen und -Synergien.

2. Spra & che

In derart visualisierter Umgebung ändert sich auch die sprachliche Form. Betrachten wir – unter extremer Verlangsamung der alltäglichen Rezeptionsgewohnheiten – die oberen beiden Zeilen des besprochenen Zeitungsausschnittes. Sie stehen über dem, was in klassischen Texten als Anfangsmarkierung und Einstieg diente (Titel und Hauptschlagzeile). Wer semantische Einheit in der gesamten Seite suchte, könnte hier eine einladende Geste fürs Ganze vermuten (wie ein Foyer in Gebäuden, ein Waschtisch bei Büchern oder ein Vorspann bei zeitlinear ablaufenden Spielfilmen). Doch hier geht es nicht ums Ganze, sondern um wenige – und autonome – Teile, nicht um inhaltlichen Zusammenhang, sondern um Orientierung im Dickicht.

Der Platz am oberen Rand unterscheidet sich nicht thematisch-hierarchisch, sondern allein graphisch-positionell vom Rest der Seite – hier könnte auch Werbung stehen. Wir finden Registerelemente (ein vollständiges Inhaltsverzeichnis gibt es nirgends), die bestimmte Artikel auf späteren Seiten hervorheben, so gesehen also auch dafür werben.

THEMEN HEUTE → **Hauptsache lecker** – warum das Rheinland ein Pfund ist **Seite A 8** | → **Schöner wohnen** – warum es Senioren in Wohngemeinschaften zieht **Seite A 3** | → **Klekih-Petra** – warum Tschechiens Trainer ein Häuptling ist **Seite D2**

Abb. 2: oberer Rand der Titelseite der Rheinischen Post vom 30.06.2004

Der blanke Wortlaut, linear gelesen und unter Missachtung visueller Gestaltungselemente, ergibt keinerlei zusammenhängenden Sinn. Selbst die einzelnen Textstücke (nicht durch schreibkonventionelle Interpunktion, sondern durch visualisierende Linkpfeile und senkrechte Striche voneinander getrennt) haben keinen geschlossenen Sinn, sondern stellen Rätsel, die gelöst werden wollen. „Hauptsache lecker – warum das Rheinland ein Pfund ist“ – da gibt es Hinweise, Anspie-

lungen und Attraktoren (Aufmerksamkeitsheischer), doch keinen klaren Sinn. Niemand würde so sprechen, niemand – außer eben an solcher Stelle und in diesem Rahmen – so schreiben. Das Fragmentarische der Stückchenbotschaft wird nur innerhalb des Designs dieser Seite als Eröffnung eines mutmaßlichen Sinnes verstanden, der erst nach Umblättern begriffen werden kann. In den anderen beiden Textstücken („Schöner wohnen – warum es Senioren in Wohngemeinschaften zieht“ und „Klekih-Petra – warum Tschechiens Trainer ein Häuptling ist“) verhält es sich ebenso: Winzige, für sich selbst unbefriedigende Auszüge locken an und versprechen Befriedigung durch Konsum eines mutmaßlich dahinter steckenden Ganzen – ähnlich wie Trailer für Filme oder wie Fassaden von Kirmesbuden (die wegen der offen erklärten Lustbarkeit allerdings erheblich barocker daher kommen). Wir haben es mit indirekten Sprechakten zu tun: scheinbar assertiv (informierend), tatsächlich direktiv (auffordernd).

Alle drei Teile sind gleich gebaut. Sie hängen nicht semantisch zusammen, sondern allein durch funktionale (pragmatische) und formale (syntaktische) Analogie. Mangelnde Kohärenz wird durch überprägnante Kohäsion kompensiert. Das über zwei Zeilen horizontal und vertikal gestaltete Textdesign sowie die Pfeile erlauben sowohl lineare als auch selektive Lektüre. Die vorangestellten ersten beiden roten Worte („Themen heute“) halten alles wie eine Überschrift katalogartig zusammen. Alle drei Katalogeinträge sind nach folgender Formel zusammengesetzt: Pfeil + zwei fett gedruckte Worte (als Kopf des Registereintrags) + Gedankenstrich + „warum“ + Subjekt (ein bis zwei Wörter) + alternativ Objekt oder Objekt plus Präpositionalobjekt oder Prädikativum (zwei bis drei Wörter) + Hauptverb (ein Wort) + „Seite“ + Buchstabe + Zahl. Die Summe der Wörter (ohne die stets gleich gebaute Seitenangabe) beträgt immer 8. Darunter sticht vor allem das apodiktische „warum“ hervor (das eine klare Antwort auf der genannten späteren Seite verspricht). Zusammenhang wird nicht inhaltlich, sondern formal, nicht durch Kohärenz, sondern durch Kohäsion gestiftet.

Ähnliches, wenngleich in unterschiedlicher Größenordnung und mit jeweils unterschiedlichen Mitteln, lässt sich an allen sprachlichen Stücken dieser Seite beobachten, und zwar selbstähnlich auf allen Ebenen. Was für das gesamte Text-Bild-Design gilt, steckt auch die Sprache an: Zusammenhang im Kleineren und Ganzheit im Größeren wird weniger mit semantischen und viel mehr mit ästhetischen Mitteln gestaltet. Jedes einzelne Textfeld und Textstück kann in dieser Weise beschrieben werden. Innere Kleinteiligkeit bei visueller Organisation, elliptische Mittel, geclusterte Fragmente, kaum narrativer oder argumentativer, sondern eklektischer Aufbau, magazinartige Zusammenstellung zu gestylten Kollektionen mit vielfältigen Ein-, Um- und Ausstiegsmöglichkeiten zeichnen die Sprache dieser Zeitungssseite aus.

Kohäsion schlägt Kohärenz. Denn innere Kohärenz verlangt konzentrierte Lektüre; ästhetisierende Kohäsion erlaubt schnellen Zugriff. Ersteres begünstigt synthetisch aufbauende Denkweisen und Formen, letzteres analytisch zergliedernde. Das reicht bis in den Kern sprachlicher Grammatik. Analytischer Sprachbau, der unveränderliche Zeichen aneinanderreihet, wird unterstützt; flektierende Formen, die kontextabhängig gebildet werden und größere Einheiten zu erfassen verlangen, sind hinderlich. In unserem Beispiel werden Substantive fast nur nach Plural gebeugt, dann aber gern artikellos und somit selbst elliptisierend („Preisvorteile“, „Paare“, „Experten“). Kasus spielt kaum eine Rolle (außer gelegentlich beim Genitiv-s: „Tschechiens Trainer“, „Zuschauer-Schwunds“). Die meisten der wenigen verbleibenden Flexionsformen beim Verb („ist“, „hat“, „sollen“, „dürfen“) werden kaum noch als solche erkannt, sondern wie lexikalisierte unveränderliche Wörter oder Infinitive benutzt.

3. Kulturverfall durch kommunikative Effizienz?

Nun wird man von Fall zu Fall neu entscheiden müssen, zu welchen Zwecken und in welcher Weise die spezifischen Vorteile von flächig-visueller und textlinearer Ausdrucksform verbunden werden sollen. In unserem Beispiel geht die orientierende Funktion visuellen Layouts in eine aufmerksamkeitsheischende, ein wenig marktschreierische über. Sie unterstützt eher Zerstreuung als Konzentration, eher Kleinteiligkeit als Kohärenz. Diese Tendenz setzt sich, wie gezeigt, bis in die Form der Sprache hin fort.

Das verdankt sich dem Bemühen dieser Zeitung, sich im Markt gegen noch boulevardeskere Konkurrenten zu behaupten. Text-Bild-Kompositionen können auch anders gestaltet sein, so dass sie eher Navigation als Reklame unterstützen, eher durch Informationsfüllen steuern als Aufmerksamkeit lenken. Wie auch immer Text-Bild-Gefüge konstruiert werden: Für die Betrachter und Leser kommt es darauf an, sie souverän und mit eigener Urteilkraft lesen zu können. Darauf ist unser schriftorientiertes Bildungssystem noch nicht vorbereitet.

Effektivierung und Ästhetisierung der Kommunikation bedürfen bewusster Reflexion der Subjekte. Modularisierung der Botschaft fordert mehr Fähigkeit des Rezipienten zur Synthesis. Miniaturisierung im Detail verlangt Größe im Geist.

Das Organ der Seele

Zur Argumentation SAMUEL THOMAS von SOEEMMERRINGS

Hans-Jürgen Badziong (Duisburg-Essen)

Alles sei recht, was du tust, doch dabei laß es bewenden
Freund, und enthalte dich ja, alles, was recht ist, zu tun.
Wahrem Eifer genügt, daß das Vorhandne vollkommen
sei; der falsche will stets, daß das Vollkommene sei.

FRIEDRICH von SCHILLER (1796)

1796 veröffentlichte SAMUEL THOMAS von SOEEMMERRING¹ seine ‚Unserm Kant‘ gewidmete Schrift ‚Über das Organ der Seele‘.

Mit seiner Monographie steht S. Th. v. SOEEMMERRING in einer langen Tradition², den Sitz der Seele bestimmen zu wollen.

Im Unklaren darüber, ob der Ort der Seele im Herzen [kardiozentrische Lehre] oder im Gehirn [zephalozentrische Lehre] zu finden sei, war es zunächst ARISTOTELES [384-322 v.Chr.] der eindeutig Stellung bezog und das Herz als den Ort der (menschlichen) Seele definierte, der er „in Anknüpfung an pythagoräisches Gedankengut über die Dreiteilung der menschlichen Seele (...) alle drei Seelenglieder“ [] zuschreibt: das Denken, das Empfinden und die Lebensprozesse.³

¹ „Der 1755 in Thorn an der Weichsel geborene Arztsohn studierte in Göttingen Medizin. Seine Dissertation revolutionierte die Hirnforschung - er wurde zum angesehensten deutschen Anatom seiner Zeit. In Kassel führte er grundlegende anthropologische Untersuchungen durch, entdeckte die Sehnervenkreuzung bei den Säugetieren, präparierte u. a. einen Elefanten und ließ den ersten Freiballon in Deutschland aufsteigen. Als Professor für Anatomie und Physiologie an der Mainzer Universität publizierte Soemmerring das bedeutendste deutsche Anatomiehandbuch. Seine Veröffentlichungen über die Sinnesorgane sind auch künstlerische Meisterwerke. Mit Schriften gegen den Korsettgebrauch und die Anwendung der Guillotine erregte er Aufmerksamkeit in der breiten Öffentlichkeit. Als praktischer Arzt führte er in Frankfurt am Main die Pockenschutzimpfung ein. Während seiner Zeit als Mitglied der Bayerischen Akademie der Wissenschaften in München erfand er den elektrischen Telegraphen und avancierte zu einem der führenden deutschen Paläontologen. Danach war er in Frankfurt auch als Astronom tätig, wo er 1830 starb. Soemmerring, einer der bedeutendsten Gelehrten seiner Zeit, zählte Johann Friedrich Blumenbach, Petrus Camper, Georg Forster, Johannes Müller, Johann Wolfgang Goethe, die Brüder Humboldt, Friedrich Hölderlin, Georges Cuvier und Joseph Fraunhofer zu seinen Freunden. Zu seinem breiten Bekannten- und Korrespondenzkreis gehörte unter anderem auch Amalia Fürstin von Gallitzin.“

² Auf die Möglichkeit, diese Tradition im Lichte der ‚Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache‘ im Sinne LUDWIG FLECKs zu beschreiben, sei in diesem Zusammenhang nur verwiesen.

³ Auch allen übrigen Organismen werden Seelenglieder zugesprochen:
den Pflanzen die Ernährungsseele
den Tieren zu der Ernährungsseele die Empfindungsseele
den Menschen zu diesen beiden noch eine Vernunftseele

Die Wende zu einer zephalozentrischen Auffassung vollzog CL. GALENOS [130-200 n.Chr.]. Basierend auf der hippokratischen Viersäftelehre, die er mit der Aristotelischen Elementenlehre und ihren Doppelqualitäten verband, und auf der Platonisch-Aristotelischen Seelenlehre, gelangte CL. GALENOS zu einer Theorie der Seele (*pneuma*), deren drei Arten er in drei Organen lokalisierte:

Spiritus animalis [Denken, Empfindung, Bewegung] mit dem Sitz im Gehirn

Spiritus vitalis [Wärme, Blut, Puls] mit dem Sitz im Herzen

Spiritus naturalis [Stoffwechsel] mit dem Sitz in der Leber

Mit dieser Verlagerung der Spiritus animalis stellte sich die Frage nach dem physiologischen Ort dieser Seele im Gehirn. CL. GALENOS, rekurrierend auf HEROPHILOS (335-280 v.Chr.) und ERASITRATOS (304-250 v. Chr.), glaubte ihn in den Hohlräumen des Gehirns (Hirnventrikel) festlegen zu können.

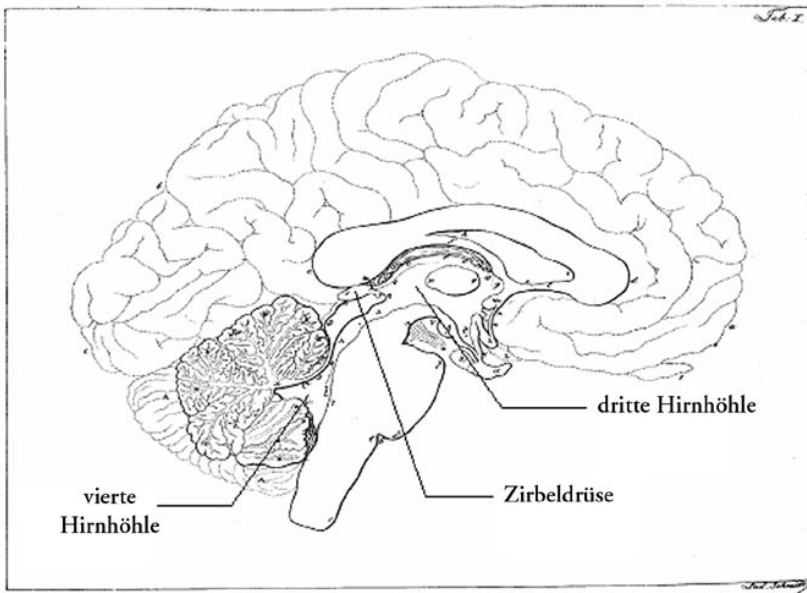
AURELIUS AUGUSTINUS (354-430) und ALBERTUS MAGNUS (1193-1280), der analog zu ARISTOTELES Pflanzen [anima vegetativa], Tieren [anima sensitiva] und Menschen [anima rationalis] Seelenkräfte zusprach, setzten diese Ventrikellehre fort⁴.

In seiner Bestimmung des Sitzes der vernunftbegabten menschlichen Seele bezog R. DESCARTES (1596-1650) zwar die Ventrikel ein, jedoch nicht als deren Sitz, sondern als Ort der Hirnflüssigkeit, über die vermittels entstehender Druckwellen die Empfindungen an den tatsächlichen Ort der Seele, die Zirbeldrüse, weitergeleitet und von dort reflektiert werden.

Sich von dieser Position angrenzend und sie gleichzeitig in seine Konzeption integrierend (cf.: § 57 der Ausführungen SOEMMERRINGS), sah S. TH. v. SOEMMERRING den physiologischen Ort des *sensoriums commune*, also der Ort des Organs der Seele, in der Feuchtigkeit der Hirnhöhlen. Sieht man von J. ECCLES' [1903-1997] um- und bestrittener Erklärung ab, „dass der immaterielle Geist in Gestalt von »Psychonen« jeweils Gruppen von 200 Nervenzellen umgibt“, die „in bestimmten Bezirken des Gehirns (...) durch Veränderung so genannter »Quantenwahrscheinlichkeitsfelder« die Freisetzung von Transmittermolekülen (...) bewirken“, so bildet Th. S. v. Soemmerrings Versuch, das Organ der Seele zu finden, den Abschluss dieser Intention.⁵ Seine Ergebnisse dokumentierte TH. S. v. SOEMMERRING in Zeichnungen, u. a. der folgenden [7/Anhang, Tabelle 1]:

⁴ „Was die genaue Lokalisation der speziellen geistigen Fähigkeiten in den einzelnen Ventrikeln betrifft, gab es teilweise unterschiedliche Lehrmeinungen, doch ist allen gemein, dass im ersten Ventrikel die Integration der von den Augen, Ohren und den anderen Sinnesorganen kommenden Meldungen durch den Gemeinsinn (*sensus communis*) erfolgt. Daran schließen sich das Erkennen (*fantasia*) und das Vorstellungsvermögen (*vis imaginativa*) an. Die weitere Destillation des spiritus animalis führt dann im zweiten Ventrikel zum Denk- (*vis cogitativa*) und dem Urteilsvermögen (*vis aestimativa*). Der dritte Ventrikel schließlich ist der Ort des Gedächtnisses (*memoria*) und der Erinnerung (*reminiscentia*).“ [Elsner, S. 8]

⁵ Spätestens seit der Formulierung des Satzes von der Erhaltung der Energie (R. MAYER [1814-1874] und H. HELMHOLTZ [1821-1894] um 1840) waren nicht mehr die Seele, deren Organ o. ä. Gegenstand der Forschung, sondern die Bestimmung der Hirnfunktionen. Über die Entwicklung der Phrenologie (F. J. GALL [1757-1828]), die Entdeckung des Sprachzentrums (P. BROCA [1824-1880]) und der Bestimmung des motorischen Kortex' führte Entwicklung die zu topographischen Hirnkarten (u.v.a. K. BRÖDMANN [1868-1918]). Ebenso wie bei den Beschreibungen der Seele fanden sich auch bei der Beschreibung des Aufbaus des Gehirn Analogien zu den technischen Abläufen der jeweiligen Epoche, z.B.: Architektur bei P. FLECHSIG [1847-1929], „kontinuierliche Serie von parallelen Schleifen“ bei O. CREUTZFELD [1927-1992] und natürlich die Schaltsysteme von Computern in rezenten Darstellungen.



In der anschließenden Darstellung soll es weder darum gehen, die inhaltliche Richtigkeit⁶ dieser Aussage zu diskutieren, noch einen weiteren Vorschlag zur Lokalisierung des *sensoriums commune* zu machen.

⁶ Bereits I. KANT [im Nachwort zu S. Th. v. SOEEMERRINGS Schrift] und J. W. v. GOETHE [in einem Brief an S. Th. v. SOEEMERRING vom 28. August 1796] kritisieren die Ausführungen S. Th. v. SOEEMERRINGS: I. KANT betont aus erkenntnistheoretischen Gründen die grundsätzliche Unmöglichkeit, „den Ort der Seele, wo auch immer, zu bestimmen.“ „Denn wenn ich den Ort meiner Seele, d. i. meines absoluten Selbst, irgendwo im Raume anschaulich machen soll, so muss ich mich selbst durch eben denselben Sinn wahrnehmen, wodurch ich auch die mich zunächst umgebende Materie wahrnehme; so wie dieses geschieht, wenn ich meinen Ort in der Welt als Mensch bestimmen will, nämlich dass ich meinen Körper in Verhältnis auf andere Körper außer mir betrachten muss. – Nun kann die Seele sich nur durch den inneren Sinn, den Körper aber (es sei inwendig oder äußerlich) nur durch äußere Sinne wahrnehmen, mithin sich selbst schlechterdings keinen Ort bestimmen, weil sie sich zu diesem Behuf zum Gegenstand ihrer eigenen äußeren Anschauung machen und sich außer sich selbst versetzen müsste; welches sich widerspricht. – Die verlangte Aufklärung also der Aufgabe vom Sitz der Seele, die der Metaphysik zugemutet wird, führt auf eine unmögliche Größe $\sqrt{-2}$; und man kann dem, der sie unternimmt, mit dem Terenz zurufen: nihilo plus agas, quam si des operam, ut cum ratione insanias; indes es dem Physiologen, dem die bloße dynamische Gegenwart, wo möglich, bis zur unmittelbaren verfolgt zu haben genügt, auch nicht verargt werden kann, den Metaphysiker zum Ersatz des noch Mangelnden aufgefordert zu haben.“

J. W. v. GOETHE hebt zwar die „trefflichen Beobachtungen“ und die „Zusammenstellung so mancher Erfahrungen und Kenntnisse“ S. Th. v. SOEEMERRINGS hervor, kritisiert jedoch Titel und Methode der Schrift. „Hätte ich zu raten gehabt, so hätten Sie das Werk überschrieben von Hirnenden der Nerven, hätten, nach einer kurzen Einleitung, mit dem sechsten Paragraph angefangen und hätten Ihre treffliche Darstellung bis zum sechsundzwanzigsten verfolgt. Mit einer kurzen Äußerung, daß Sie nun glaubten als Physiolog Ihrer Pflicht genug getan zu haben, daß Sie aber doch über die so lange und oft aufgeworfene Frage vom Sensorio communi einiges beizufügen hätten, wären alsdann die Paragraphen 28 bis 32 meiner Meinung nach mit einiger Veränderung gefolgt. Vielleicht wäre die Frage: Läßt sich auch etwa a priori einsehen, daß die Feuchtigkeit der Hirnhöhlen das gemeinschaftliche Sensorium enthält? umgangen worden, da man a priori nichts von den Hirnhöhlen noch ihrer Feuchtigkeit wissen

Vielmehr steht die formale Struktur der wissenschaftlichen Argumentation S. TH. von SOEMMERRINGS im Mittelpunkt.

Bereits zu Beginn seiner Ausführungen gibt S. TH. v. SOEMMERRING eine „Kurze Übersicht der Gedankenfolge“, was seiner Intention nach argumentativer Transparenz entspricht: „Ich will den ganzen Hergang bei dieser Sache, und meine Gedankenfolge, genetisch aus einander setzen, damit man – wenn ich irre – desto leichter einsehen möge, was mich dazu verleitet haben könnte.“ [7/S. V ff.]

Kurze Uebersicht der Gedankenfolge.

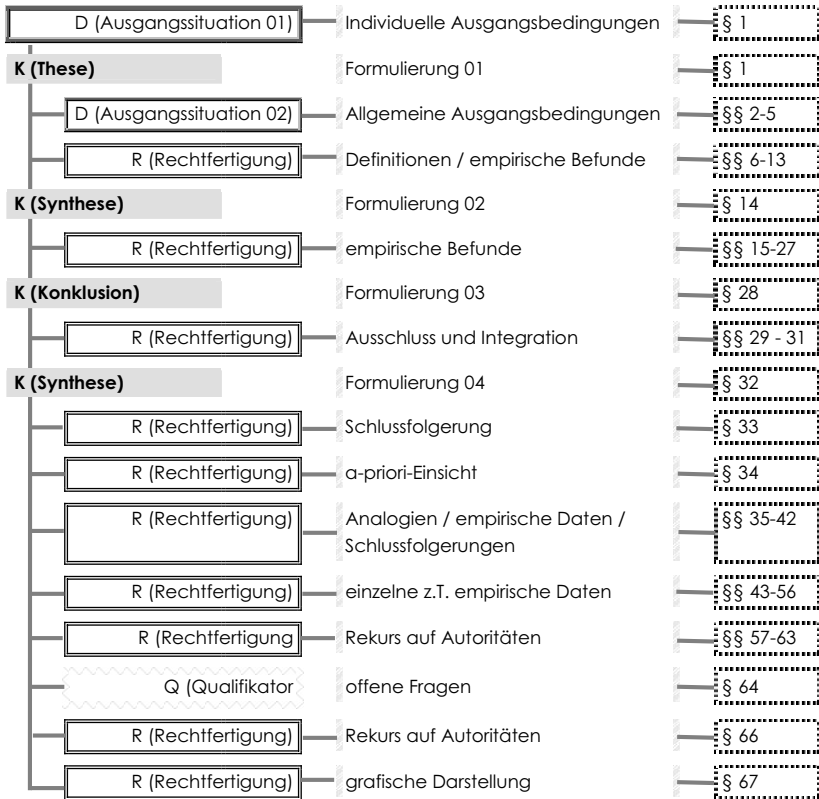
- §. 1. Veranlassung: zu einer neuen Idee, über das Organ des gemeinsamen Sinns, gab
- §. 2. eine tiefere Verfolgung der Ursprünge der Hirnnerven, welche
- §. 3. zu einer richtigen Abbildung des im Profil durchschnittenen Hirns erfordert wurde.
- §. 4. Daß man nicht früher auf diese Idee kam, lag an verschiedenen Ursachen.
- §. 5. Nothwendige Vorkenntnisse zur Beurtheilung dieser Idee.
- §. 6. Erklärung des Ausdrucks: Hirnende oder Ursprung eines Nerven.
- §. 7. Die Hirnenden der Nerven sind sehr beständig.
- §. 8. Der Beschaffenheit der Hirnenden gemäß, giebt es 39 Nervenpaare.
- §. 9. Erklärung des Ausdrucks: Wand der Hirnhöhlen.
- §. 10. Die Hirnhöhlen sind wahre Höhlen.
- §. 11. Die gewöhnlich angenommenen Rugositäten der Hirnhöhlen sind nicht wahr-scheinlich.
- §. 12. Flüssigkeit der Hirnhöhlen.
- §. 13. Erklärung des Ausdrucks: durch die Nerven erfolgende Bewegung.
- §. 14. Die Flüssigkeit der Hirnhöhlen und die Hirnenden, der Nerven stehen in Wechselberührung.
- §. 15. Allgemeine Betrachtungen über die sichtliche Verschiedenheit dieser Wechselberührung.

kann; so wie Sie in der folgenden aufgeworfenen Frage: Kann eine Flüssigkeit animirt sein? vielleicht das Wort belebt unzweideutiger gebraucht hätten, und so wäre das übrige, das so viel zweckmäßige Literatur enthält, und die Bemühungen denkender Köpfe so schön zusammenstellt und umfaßt, vielleicht mit weniger Veränderung nachzubringen gewesen; aber auch dabei würde ich immer geraten haben als ein Überredender, und nicht als ein Beweisender zu Werke zu gehen, um so mehr, da Sie im siebenundzwanzigsten Paragraph selbst gestehn: daß Ihr folgendes Raison-nement nicht die Konsequenz habe als Ihre erste Darstellung.“

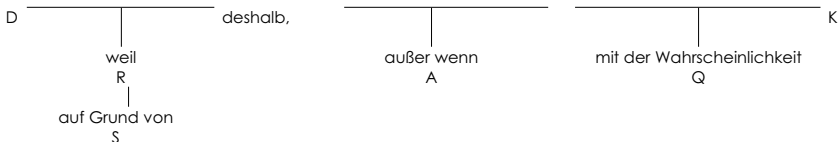
- §. 16. Hirnenbzigung des Hörnervenpaares. Wichtige physiologische Schlüsse aus dieser anatomischen Beschaffenheit des Hörnervenpaares.
- §. 17. Hirnenbzigung des Sehnervenpaares. Wichtige physiologische Schlüsse aus dieser anatomischen Beschaffenheit desselben.
- §. 18. Hirnenbzigung des Niesnervenpaares. Physiologische Folgerungen aus der Beschaffenheit desselben.
- §. 19. Hirnenbzigung des Dritten Nervenpaares.
- §. 20. Hirnenbzigung des Vierten Nervenpaares.
- §. 21. Hirnenbzigung des Fünften Nervenpaares.
- §. 22. Hirnenbzigung des Sechsten Nervenpaares.
- §. 23. Hirnenbzigung des Siebenten Nervenpaares.
- §. 24. Hirnenbzigung des Achten und Neunten Nervenpaares.
- §. 25. Hirnenbzigung des Zehnten Nervenpaares.
- §. 26. Hirnenbzigung des Elften und Zwölften Paares der Hirnnerven, so wie der übrigen Rückenmarksnerven, ist dunkel.
- §. 27. Einleitung zum Folgenden.
- §. 28. Obies ein Sensorium commune, so ist wahrscheinlich sein Organ die Flüssigkeit der Hirnhöhlen.
- §. 29. Vergeblich sucht man das Organ in einem soliden Theile des Hirns.
- §. 30. Wenn auch gleich die Markbündel des großen Hirns der Vereinigungsort aller Nerven sind, so sind sie deshalb doch nicht Organ des gemeinsamen Sensoriums.
- §. 31. Gründe, warum ein solcher Theil des Hirns nicht söglich als Organ des gemeinsamen Sensoriums gedacht werden kann.
- §. 32. Das Medium uniens der Hirnenbzigungen der Nerven ist offenbar die Flüssigkeit der Hirnhöhlen.
- §. 33. Die Hirnnerven und die Sehnerven liegen, in dieser Hinsicht, möglichst weit aus einander.
- §. 34. Läßt sich a priori zeigen, daß die Flüssigkeit der Hirnhöhlen das gemeinsame Sensorium enthält?
- §. 35. Erläuterung dieses Satzes aus der Analogie.
- §. 36. Eine Flüssigkeit kann fünferley Bewegungen annehmen.
- §. 37. Ehladn's Versuche machen dies sehr anschaulich.

- §. 38. Entspricht eine durch einen Nerven erfolgende Bewegung mit seinem Hirnende?
- §. 39. Oder geht sie weiter?
- §. 40. Und wenn sie weiter geht, wo geräth sie hin?
- §. 41. Physischer im Hirn liegender Grund, warum das Ohr der richtigste Sinn ist.
- §. 42. Physischer Grund, warum die Empfindungen des Gesichtes länger anhalten als die Empfindungen des Gehörs.
- §. 43. Physischer im Hirn liegender Grund der angeborenen Ungleichheit der Geistesfähigkeiten.
- §. 44. Ausbildung der Geistesempfänglichkeit.
- §. 45. Hirnhöhlen haben fast alle Thiere bis ein Hirn besitzen.
- §. 46. Kinderhirne sind feuchter, deshalb ihr gemeinsames Sensorium wirksamer.
- §. 47. Reife Hirne sind trockner, deshalb träger.
- §. 48. Mäßige Wasserzucht der Hirnhöhlen, schadet dem gemeinsamen Sensorium nicht.
- §. 49. Auf ähnliche Art werden Beschädigungen des Schädels zuweilen dem Hirne vorthellhaft.
- §. 50. Die Flüssigkeit der Hirnhöhlen soll in der Flüssigkeit gefehlt haben.
Beobachtungen über Krankheit der Gefäßhaut des Hirns.
- §. 51. Versuche an lebendigen Thieren bestätigen diesen Satz.
- §. 52. Zum bloßen Vegetiren scheint das Gemeinsame Sensorium nicht notwendig.
- §. 53. Die Wirkung der Pflanzengifte aufs Gemeinsame Sensorium scheint den angegebenen Sitz desselben zu bestätigen.
- §. 54. Ist die Flüssigkeit der Hirnhöhlen das Organ des Gemeinsamen Sensoriums, so müssen in ihr auch die Rückwirkungen des Hirns anfangen.
- §. 55. Innere Empfindungen sind schwächer, als die von außen kommenden.
- §. 56. Vielleicht erfolgt manche Rückwirkung nach ganz mechanischen Gesetzen.
- §. 57. Die Bedingungen die Des Cartes fürs Organ des Gemeinsamen Sensoriums forderte, erfüllt die Flüssigkeit der Hirnhöhlen.
- §. 58. Desgleichen die H. Regius ansieht.
- §. 59. Desgleichen die Haller, Albinus, Ploucquet, Metzger, ansieht.
- §. 60. Und Tiedemann.
- §. 61. Und Blumenbach.
- §. 62. Und Platner.
- §. 63. Und Zeh.
- §. 64. Doch bleibt noch immer die Bestimmung des Nutzens der einzelnen Hirntheile ähelig.
- §. 65. Begegnung eines Einwurfs.
- §. 66. Trautes Urtheil über vorliegende Ideen.

Integriert in das Argumentationsschema ST. TOULMIN⁷ ergibt sich die folgende primär induktive Struktur:



⁷ Argumentationsschema nach ST. TOULMIN



D = Daten (*data*)

K = Konklusion, oder auch: Inhalt (bzw. Anspruch) der Behauptungsaussäuerung (*claim*)

R = Rechtfertigung (*warrant*)

S = Stützung (*backing*)

Q = Qualifikator (*qualifier*)

A = Ausnahmebedingung (*rebuttal*)

Quelle: Stephen E. Toulmin, *The Uses of Argument*, Cambridge, 3. Aufl., 1969, dt. *Der Gebrauch von Argumenten*, Kronberg 1975.

D (Ausgangssituation 01)

K (These)

D (Ausgangssituation 02)

R (Rechtfertigung)

R (Rechtfertigung)

S (Stützung)

S (Stützung)

R (Rechtfertigung)

S (Stützung)

S (Stützung)

R (Rechtfertigung)

K (Synthese)

Individuelle Ausgangsbedingungen:

- Ausführungen PLATNERS
- Beobachtungen SOEMMERINGS [1793]

These: „Daß, wenn die dort [Bei Platter] so elegant vorgelegenen Sätze ihre Richtigkeit hätten, nach dem zu urteilen, was mich so eben jene Untersuchungen gelehrt hatten, das *πρωτον αιδεησιον* in der Feuchtigkeit der Hirnhöhlen bestehen, oder in selbiger enthalten seyn müßte.“

Allgemeine Ausgangsbedingungen:

Beschäftigung mit dem Ursprung der Hirnnerven

Kritik bisheriger Darstellungen „zur Bestimmung der wahren Grenzen und der wahren Form der Hirnhöhlen“

Bisherige Erkenntnishindernisse:

- „Mangel an richtiger und genauer Bestimmung der Grenzen der Hirnhöhlen und des Verhältnisses der Nerven zu ihnen“
- „irrige teleologische Urtheile“
- „ohne allen Beweis angenommene Analogie der Bestimmung oder des Nutzens der Feuchtigkeit der Hirnhöhlen ...“

Abgrenzung zu anderen Meinungen

Definitionen / empirische Befunde

Hirnentdung eines Nerven [Definition 01]

„Beständigkeit der Hirnentdungen“
[Empirisches Datum]

„alle Nerven“ [extensionale Bestimmung]

„Wände der Hirnhöhlen“ [Definition 02]

Hirnhöhle in Abgrenzung zu anderen Körperhöhlen [Vergleich]

- Hirnsand in den Hirnhöhlen
 - Flüssigkeit der Hirnhöhlen
- Beides in Abgrenzung und in empirische Widerlegung Hallers

„Durch die Nerven erfolgende Bewegung“
[Definition 03]

- „Die Hirnentden, oder die Wahren Ursprünge (§. 8) der meisten wo nicht aller (§. 10) Nerven, zeigen sich an bestimmten sehr beständigen Stellen (§. 9), auf den Wänden der Hirnhöhlen (§. 11 und 12) (...): die Hirnentden der Nerven (...) werden von der Feuchtigkeit der Hirnhöhlen an bestimmten Stellen berührt (...)“
- „zwischen den Nervenenden und der Feuchtigkeit der Hirnhöhlen findet eine Wechselwirkung Statt.“

§ 1

§ 1

§§ 2-5

§ 2

§ 3

§ 4

§ 5

§§ 6-13

§ 6

§ 7

§ 8

§ 9

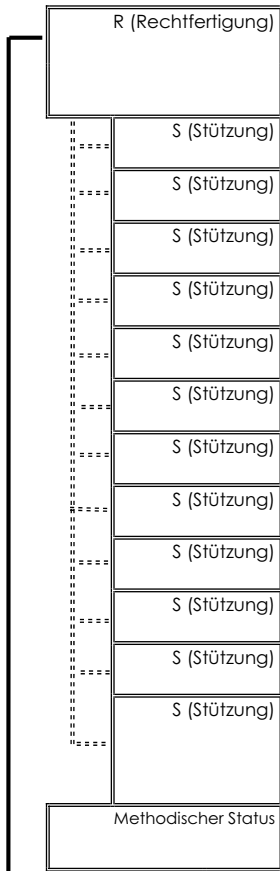
§ 10

§ 11

§ 12

§ 13

§ 14



K (Konklusion)

empirische Befunde

„Ausführung dieses Satzes“, d. i. die anatomische Beschreibung aus § 14

Hörnerven
[Achstes Hirnnervenpaar]

Sehnerven
[Zweites Hirnnervenpaar]

Riechnerven
[Erstes Hirnnervenpaar]

Drittes Hirnnervenpaar
[Augenmuskelnerven]

Viertes Hirnnervenpaar
[Augenrollnerven]

Fünftes Hirnnervenpaar
[Schmecknerven]

Sechstes Hirnnervenpaar
[Augenabziehnerven]

Siebentes Hirnnervenpaar
[Antlitznerven]

Achter Hirnnervenpaar
[Hörnerven]

Neuntes Hirnnervenpaar
[Schlundfortnerven]

Zehntes Hirnnervenpaar
[Stimmnerven]

Elftes Hirnnervenpaar
[Beynerven]

Zwölftes Hirnnervenpaar
[Zungenfleischnerven]

Zwischenergebnis

Der ‚systematische Gang‘ der §§ 1-26 als Basis der Ausführungen in den folgenden Paragraphen

§§ 15-27
§ 15

§ 16

§ 17

§ 18

§ 19

§ 20

§ 21

§ 22

§ 23

§ 24

§ 25

§ 26

§ 27

§ 27

endgültige Formulierung

„Nehmen wir als ausgemacht an, daß es eine Gemeinschaftliche Empfindungsstelle (Sensorium commune) giebt; und daß solche sich im Hirne findet q) [Fußnote Soemmerrings mit Verweis auf die ‚neuesten unbefangenen Philosophen‘: von Bonstetten, Heinse, Bonnet, Ith, Eusebius Valli - d.V.] : so - glaube ich - läßt es sich wahrscheinlich machen, wo nicht beweisen: Daß dies Sensorium commune in der Feuchtigkeit der Hirnhöhlen (Aqua Ventriculorum Cerebri) bestehe, oder in der Feuchtigkeit der Hirnhöhlen sich finde, oder wenigstens in der Feuchtigkeit der Hirnhöhlen gesucht werden müsse; kurz: daß die Flüssigkeit der Hirnhöhlen das Organ desselben sey.“

§ 28

	R (Rechtfertigung)	Ausschluss und Integration	§§ 29 - 32
	R (Rechtfertigung)	Ausschluss der ‚soliden Theile‘ des Gehirns als Ort des ‚sensoriums commune‘	§ 29
	R (Rechtfertigung)	Integration des Problems der Markbündel in das Soemmerringsche Konzept	§ 30
	R (Rechtfertigung)	Ausschluss der soliden Theile‘ des Gehirns als Ort des ‚sensoriums commune‘.	§ 31
K (Synthese)		„Das vereinigende Mittelding (Medium unius) wäre folglich die Flüssigkeit der Hirnhöhlen.“	§ 32
	R (Rechtfertigung)	(...): einem und demselben Wesen (das ist: der Flüssigkeit der Hirnhöhlen) wird an unterschiedlichen Stellen Verschiedenes mitgetheilt, also muß es auch Verschiedenes empfinden.“	§ 33
	R (Rechtfertigung)	A-priori-Einsicht, dass die Feuchtigkeit der Hirnhöhlen das sensorium commune enthält; Voraussetzung: „animirt seyn einer Flüssigkeit“ Rekurs auf die Bibel, Aristoteles und Thales Rekurs auf Leibniz, Newton, Euler, Kant, „Daß eine Flüssigkeit animirt seyn könne.“	§ 34
	R (Rechtfertigung)	Analogien / empirische Daten / Schlussfolgerungen	§§ 35-42
	R (Rechtfertigung)	Feuchtigkeit der Hirnhöhlen als ‚organisierte Flüssigkeit‘	§ 35
	... S (Stützung)	Analogien 1. zu anderen Feuchtigkeiten des Menschen [Augapfel, Ohr, befruchtete Eizelle] 2. zu Feuchtigkeiten der Tiere [Polyp (doris laevis): sogenanntes ‚Weißes des Vogeleyes‘	§ 35
	R (Rechtfertigung)	Bewegung der Flüssigkeit (Feuchtigkeit der Hirnhöhlen)	§ 36
	... S (Stützung)	Schwingungsformen des Wassers	§ 37
	... S (Stützung)	unmittelbarer Übergang der Bewegung eines Nerven in die Feuchtigkeit der Hirnhöhlen	§ 38
	... S (Stützung)	Hörnerven am unmittelbarsten mit dem sensorium commune verbunden	§ 39
	... S (Stützung)	Hör- und Gesichtsnerven rühren „am auffallendsten das in der Feuchtigkeit der Hirnhöhlen liegende Sensorium.“	§ 40
	... S (Stützung)	Hör- und Gesichtsnerven liegen weit auseinander und erzeugen unterschiedliche Bewegungen	§ 41
	... S (Stützung)	Unterschiede zwischen Hör- und Sehnerven [Dauer und Intensität in Korrelation zur anatomischen Lage]	§ 42

R (Rechtfertigung)	einzelne z. T. empirische Daten	§§ 43-56
R (Rechtfertigung)	Verschiedenheit der Geistesfähigkeiten als Konsequenz der unterschiedlichen individuellen Anatomie der Hirnhöhlen	§ 43
R (Rechtfertigung)	Intellektuelle Beweglichkeit und Welterkenntnis als Konsequenz der unterschiedlichen individuellen Anatomie der Hirnhöhlen	§ 44
R (Rechtfertigung)	Die Hirnhöhlen der Tiere, soweit sie Gehirn besitzen, sind kleiner.	§ 45
R (Rechtfertigung)	Kinderhirne sind feuchter sensorium wirksamer	§ 46
R (Rechtfertigung)	Gehirne von ‚Kretinen‘ sind trockener und von daher träger	§ 47
R (Rechtfertigung)	(mäßige) Wassersucht führt zu keiner Beeinträchtigung	§ 48
R (Rechtfertigung)	Beschädigungen des Gehirns sind gelegentlich von Vorteil	§ 49
R (Rechtfertigung)	Fallsucht und Hirnflüssigkeit (unklarer Zusammenhang)	§ 50
R (Rechtfertigung)	Bestätigung durch Tierversuche	§ 51
R (Rechtfertigung)	‚Vegetiren‘ erfordert kein sensorium commune	§ 52
R (Rechtfertigung)	Wirkung von Pflanzengiften auf das sensorium commune	§ 53
R (Rechtfertigung)	Zwischen der Feuchtigkeit der Hirnhöhlen und der Hirnendigungen findet eine Wechselwirkung statt	§ 54
R (Rechtfertigung)	Innere Empfindungen sind schwächer als von außen kommende	§ 55
Hypothese	Rückwirkung erfolgt u. U. nach mechanischen Gesetzen	§ 56
R (Rechtfertigung)	Rekurs auf Autoritäten - Integration theoretischer Konzeptionen	§§ 57-63
R (Rechtfertigung)	Descartes	§ 57
R (Rechtfertigung)	Depuis	§ 58
R (Rechtfertigung)	Haller / Albinas / Plonquet / Mezger	§ 59
R (Rechtfertigung)	Tiedemann	§ 60
R (Rechtfertigung)	Blumenbach	§ 61
R (Rechtfertigung)	Platner	§ 62
R (Rechtfertigung)	Ith	§ 63
Q (Qualifikator)	offene Fragen	§ 64
R (Rechtfertigung)	Rekurs auf Tralles	§ 66
R (Rechtfertigung)	grafische Darstellung: Erklärungen / Legenden zu den folgenden Bildtafeln	§ 67

Seinen Aufsatz »... noch niemand konnte fassen, wie Seel und Leib so schön zusammenpassen ...« leitet N. ELSNER [2/S. 6] wie folgt ein:

„Jede Zeit hat sich ihr Bild vom Aufbau und der Funktion des Gehirns gemacht und dabei stets Analogien zu technischen Abläufen der jeweiligen Epoche gesucht, seien es das Heizungssystem römischer Bäder [Galenos u. a. – d. V.], die repetitive Destillation von Alkohol [Albertus Magnus – d. V.], die Mechanik von Orgeln, Webstühlen und Rechenmaschinen [Descartes – d. V.] oder, wie in unserer Zeit, der Computer. Immer wieder war man der Meinung, das Gehirn im Prinzip verstanden zu haben und fleißige Forschung auf dem einmal eingeschlagenen Weg vorausgesetzt – auch bald den Zusammenhang zwischen Körper und Geist erklären zu können. Doch hat es auch nie an warnenden Stimmen gefehlt, die auf die Vergeblichkeit dieser Hoffnung hingewiesen haben.“

Geht man einen Schritt weiter und bezieht die Vorstellungswelt der Gentechnologie ein, so drängt sich das Bild der Retorte auf, das sich mit der Hybris genetischer Machbarkeit wenn schon nicht der Seele, so doch vielleicht des Gehirns und dessen Funktionen verbindet – ganz im Sinne des von M. HORKHEIMER/TH. W. ADORNO in ihrer ‚Dialektik der Aufklärung‘ [1/S. 10] formulierten Menetekels: „Was die Menschen von der Natur lernen wollen, ist, sie anzuwenden, um sie und die Menschen vollends zu beherrschen.“

Vielleicht – und mit diesem Zitat möge dieser Beitrag schließen – ließe sich mit J. W. von GOETHE wohlmeinenden freundschaftlichen Rat zu TH. S. von SOEMMERRING formulieren: „So hätten Sie auch meo voto der Seele nicht erwähnt; der Philosoph weiß nichts von ihr, und der Physiolog sollte ihrer nicht gedenken.“ [4/S. 246]

Gelte es aber, die Seele des Fachbereichs 3, Germanistik-Linguistik, der Universität Essen GHS zu bestimmen, so mag es sein, dass auch dort der Philosoph⁷ und der Physiolog⁸ darüber nicht sprechen könnten und schwiegen – nicht aber die Studentinnen und Studenten sowie Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des Fachbereichs ...

Literaturverzeichnis:

- [1] Adorno, Th. W./Horkheimer, M., *Dialektik der Aufklärung*, Frankfurt/M. 1983¹⁸⁻³¹
- [2] Elsner, N., »... noch niemand konnte fassen, wie Seel und Leib so schön zusammenpassen ... «, www.uni-goettingen.de/docs/b99b551ce1feced0514019e979961770.pdf
- [3] Fleck, L., *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*, Frankfurt/Main 1980 (textidentisch mit der 1935 bei Benno Schwabe & Co. erschienenen Erstausgabe)
- [4] Goethe, J. W. v., *Briefe der Jahre 1786–1814* aus: Beutler, E. (Hrsg.), *Johann Wolfgang Goethe – Gedenkausgabe der Werke, Briefe und Gespräche*, Bd. 19, Zürich 1962²
- [5] Jahn, I., *Grundzüge der Biologiegeschichte*, Jena 1990
- [6] Kant, I., *Aus Sömmerring: Über das Organ der Seele*, aus: Weischedel, W. (Hrsg.), *Immanuel Kant – Werkausgabe*, Bd. XI, *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1*
- [7] Soemmerring, S. Th. v., *Organ der Seele*, Amsterdam 1966 [Nachdruck der Ausgabe Königsberg 1796]
- [8] Toulmin, St., *The Uses of Argument*, Cambridge, 3. Aufl., 1969. dt. *Der Gebrauch von Argumenten*, Kronberg 1975.
- [9] Westpreussisches Landesmuseum, *Samuel Thomas Soemmerring* – Text aus der Internetpräsentation zur gleichnamigen Ausstellung, vom 31.08.–18.11.2001, home.t-online.de/.../Sonderausstellungen/Samuel_Thomas_Soemmerring/body_samuel_thomas_soemmerring.html

Zeit und Mensch (Reflexionen)

Viktoria Gawrilowa (Kaliningrad, Russland)

Am 6. Juni 2003 ist ein Gedenkstein für den großen deutschen Schriftsteller und Nobelpreisträger Thomas Mann in Swetlogorsk/Gebiet Kaliningrad (früher Rauschen/Ostpreußen) in Anwesenheit eines anderen großen deutschen Schriftstellers, auch Nobelpreisträger, Günter Grass eingeweiht worden. Einer der aktivsten Anreger zu dieser Veranstaltung war Professor Dr. Dr. h. c. Karl-Dieter Bünning.



Stein, Buch und Mensch. Alle drei Begriffe sind an die Zeit gebunden. Ein großer Findling, vor Millionen Jahren von den Fluten der Eiszeit an die Ostseeküste getrieben, hat viel gesehen, viel gehört, viel erfahren; er schweigt aber, will nichts verraten, verkörpert Ewigkeit. Ein Buch auf dem Stein, aufgeschlagen, ein Dank dem großen Schriftsteller für die Aufbewahrung der Muttersprache in den schwersten Zeiten der deutschen Geschichte. Einer der Männer über dem Stein und Buch, Professor Karl-Dieter Bünning: Sein ganzes Leben lang hilft er den Studierenden das Rätsel der Zeit zu enträtseln, in die Geheimnisse der Sprache einzudringen, ihre Schönheit zu verstehen und zu empfinden. In seiner produktiven Tätigkeit verbindet er Zeit und Ort. Dank seinen Büchern ist er gleichzeitig in Deutschland und in China, in Algerien und Weißrussland, in Ägypten und in Polen, in zwei russischen Städten, Nischni Nowgorod und Kaliningrad. Dank seinem Schaffen ist er allen menschlichen Altersstufen zugänglich: Durch Märchen gewinnt er Kinder; Studierende und Menschen im Rentenalter wohnen seinen Vorlesungen gern bei, seine Nachschlagewerke helfen all denen, die gut und richtig deutsch sprechen und schreiben wollen.

Seine Vorlesungen: Die sind ein Kapitel für sich. Im Laufe von sieben Jahren konnten wir

Kaliningrader beobachten, wie eine neue, noch unbenannte Unterrichtsform in der Universität Essen entsteht. Diese Form verdrängt die schon viele Jahrhunderte existierende „Dreifaltigkeit“ des Universitätsunterrichts – Vorlesung, Kolloquium, Seminar. Die Entstehung der neuen Unterrichtsform verdanken wir der Tatsache, dass Professor Bünting Schritt mit der Zeit hält. Das äußert sich in erster Linie in der Einbeziehung von unterschiedlichen modernen Medien in den Prozess der Stoffvermittlung und Stoffaneignung. Es wird hier nicht nur ein kognitiv-analytisches Verfahren herangezogen. Der Interpretation und Aneignung des Stoffes helfen Bild, Laut, Klang, Rhythmus, Mimik und Gestik. Die Vorlesung wird sehr streng strukturiert und anschaulich auf dem Bildschirm und im Hörsaal auf der Leinwand dargeboten. Ein Text wird nicht nur vorgelesen, sondern auch bildnerisch durch die Bildtranskription gestaltet. Ohr und Auge beteiligen sich an der Aufnahme der Information. Wenn man dabei noch Notizen macht, so gesellt sich auch die Hand dazu. Das Akustische, das Visuelle und das Motorische wirken bei der Aneignung des Vorlesungsstoffes zusammen. Das Bild auf der Leinwand ist keineswegs statisch: etwas wird unterstrichen, etwas ausgestrichen, etwas Neues hinzugefügt, etwas durch ein Schema dargestellt. Herr Bünting nutzt alle Möglichkeiten eines Computers meisterhaft aus. Als ein guter Didaktiker versteht er auch, seine Vorlesungen künstlerisch zu gestalten. Er kann selbst literarische Beispieltex te vortrefflich vortragen, aber er zieht häufig professionelle Künstler dazu heran. Oder es ertönt die Stimme seiner Frau Ingeborg Bünting, die ihm bei allen seinen Unternehm en unermüdlich hilft. Auch die musikalische Gestaltung wird nicht außer Acht gelassen. Einmal ist das die musikalische Untermalung, die rhythmische Begleitung des Vorlesungstextes, das andere Mal ein Mittel der Akzentuierung oder Pausierung. Die künstlerische Darbietung der literarischen Texte, die musikalische Begleitung durch die besten Stücke der klassischen Musik tragen zu der ästhetischen Erziehung der Zuhörer bei. Der ständige, aber gut bedachte Wechsel der Medientypen, die Verwendung von verschiedenen methodischen Verfahren vertreiben die Langweile, die ab und zu bei der anderthalbstundenlangen klassischen Vorlesung entsteht, treiben das Interesse der Zuhörerschaft für den Vorlesungsstoff voran. Dazu trägt auch der Vortragende selbst bei. Er ist sehr vital, seine Mimik, Gestik und Bewegung auf dem Podium verwandeln ihn in einen Schauspieler. Und der Applaus der Zuhörer zeugt keinesfalls vom Ende einer Vorlesung, sondern ist ein Zeugnis der Anerkennung seines Wissens und Könnens.

Das ist bloß der erste Schritt in die Unterrichtsmethodik des 21. Jahrhunderts. Zusammen mit seiner einstigen Studentin, heute jüngeren Kollegin Ulrike Pospiech macht er den zweiten Schritt in dieser Richtung. Ist es möglich, vom „Theater eines einzelnen Schauspielers“ zum „Theater von zwei Schauspielern“ in der akademischen Universitätszeit überzugehen? Ja. Zwei Menschen stehen auf der Bühne, Mann und Frau; zwei Stimmen ertönen, eine männliche und eine weibliche. Im Rollenwechsel sprechen sie zum Thema der Vorlesung – „Sprachvarietäten“. Die szenische Interpretation des Themas ist gar nicht eine doppelte Darbietung des Stoffes. Sie erlaubt die Einbeziehung von verschiedenen Redetypen in den Vorlesungsablauf. These und Argumentation, von zwei Menschen gesprochen, Annahme und Bestätigung oder Verneinung, eine Diskussion; der Stimmenwechsel ist dabei ein Mittel der lautlichen Veranschaulichung und Akzentuierung. Alles *live*. Wie in einer Theaterszene gibt es auch Kulissen und Bühnenbild. Alle didaktisch-methodischen Mittel, von denen schon oben gesprochen worden ist, sind hier vertreten. Aber das nicht genug. Auf dem Bildschirm erscheint eine kleine Inszenierung, ein kleines Theaterstück, gespielt von den Studenten und Frau Bünting. Szene in Szene. Die Alltäglichkeit illustriert das Wissenschaftliche.

Der dritte Schritt in der weiteren Entwicklung des didaktisch-methodischen Prozesses, glaube ich, wird daraus bestehen, dass die Zuhörer in diese szenische Handlung einbezogen werden, angeregt von den Hauptdarstellern, durch Fragen oder von sich selbst. Denn die szenische Darbietung ist auf lebendige und lebhaftere Rezeption angelegt, sie stößt Gespräche an, sie lädt dazu ein, selbst aktiv und produktiv zu handeln.

Die neue Unterrichtsform ist eine ganzheitliche und integrierte Form der Stoffvermittlung, in der sich das kognitiv-analytische Verfahren mit der bildnerischen Gestaltung, der Klangrealisation, mit der musikalischen und mimisch-gestischen Gestaltung vereinen. Es entsteht ein Methodenkomplex, in welchem die kognitive Analyse mit verschiedenen Mitteln der menschlichen Kommunikation, der sinnlichen Wahrnehmung bei der Einbeziehung und Vernetzung der modernsten technischen Mittel verbunden ist. Das sind letzten Endes multimediale Computertexte, die in das Internet, dieses dezentrale Massenmedium, Zugang gefunden haben, wo jeder Studierende oder Interessierte sie bei der Erwerbung der Kenntnisse finden und gebrauchen kann. Diese neue Form der Wissensvermittlung erfüllt die immer häufiger geforderte Verbindung von wissenschaftlicher, ästhetischer und medialer Lehre.

Dem neuen Unterricht liegt das didaktische Prinzip der Zugänglichkeit zu Grunde, was der Demokratisierung des Lehr- und Lernprozesses entspricht. Dem Prinzip der Zugänglichkeit muss aber nicht zuletzt die sprachliche Darbietung des Unterrichtsstoffes entsprechen. Historisch betrachtet ist es schon vorbei mit dem längst klassisch gewordenen Vorlesungstyp, wenn sich ein Professor bemüht, zu einem wissenschaftlichen Thema kompliziert zu sprechen, besonders was den Satzbau betrifft. Dazu noch die Überhäufung des Vorlesungstextes mit Fachtermini. Die Sprache des vortragenden Herrn Bünning ist wissenschaftlich geprägt, aber klar und leicht verständlich, adressatenbezogen, der Zuhörende begreift sofort, worum es sich handelt. Bald ist Professor Bünning in seiner Redeweise streng und trocken, bald bildhaft und anschaulich. Dabei zeigt er viele Gesichter in der Veranstaltung: bald als ein Wissenschaftler von weitem Horizont, bald als ein Meister des Witzes, wo sein Humor durch Wort, Intonation und Mimik zur Geltung kommt.

Was weiter an den Vorlesungen des Professors auffällt, ist die Überschreitung der engen Gegenstands- und Fachgrenzen. Das Thema seines Vortrages nach der Verleihung der Ehren doktorwürde an der Kaliningrader Universität ist „Deutsche Tempora“. Doktor Bünning aber beginnt mit dem Begriff der Zeit, berichtet darüber, wie der Mensch angefangen hat, die Zeit zu messen, erzählt über die Entstehung der Kalender bei verschiedenen Völkern, erläutert den Kalenderwechsel etc. Dabei ist der Übergang zum Tempussystem der deutschen Sprache und zur Bedeutung der Zeitformen und zu ihren Ausdrucksmöglichkeiten sehr logisch gestaltet. Der Vortragende beweist eindrucksvoll, dass das Vorhandensein von sechs Tempusformen in der deutschen Sprache zeigt, wie kompliziert unser Denken und unsere Sprache mit der Zeit umgehen können.

Professor Bünning ist Autor von mehreren Lehrbüchern und Wörterbüchern. Seine Lehrbücher sind pragmatisch orientiert. Sie leiten den Leser in den Bereich der richtigen und guten deutschen Sprache ein. In erster Linie ist sein Buch „Auf gut deutsch“ zu nennen, herausgegeben im Jahre 1986. Mit diesem Buch bringt Herr Bünning den Lesern bei, wie man das richtige Deutsch in Büro und Alltag, in Beruf und Schule gebrauchen kann. Seine Empfehlungen sind zeitgemäß. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts haben negative Prozesse im Sprachgebrauch angefangen, das betrifft nicht nur die deutsche Sprache, die Vernachlässigung der Sprache geschieht auch im russischen Sprachbereich.

Das Lehrbuch von Karl-Dieter Bunting heißt im Untertitel – Neue Sprachlehre. Und ohne Zweifel ist das ein neues Herangehen an die Sprache. Das Buch bietet dem Leser auf 479 Seiten die Komplexität der deutschen Sprache, zusammen mit den geschichtlichen Zusammenhängen bis zum verschiedenartigen Gebrauch in der heutigen Gesellschaft. Das erste Kapitel vereint unter dem Titel *Grammatik* nicht nur die übliche Grammatiklehre, sondern auch Wortlehre; alles zusammen sind das Regeln für den korrekten Sprachgebrauch. Das zweite Kapitel heißt einfach *Stil* und behandelt das Problem der angemessenen Ausdrucksweise in verschiedenen Lebenssituationen. Das hilft uns, ein gutes Deutsch zu sprechen. Das dritte Kapitel ist der *Rechtschreibung und Zeichensetzung* gewidmet, aber es gibt auch Hinweise auf die Aussprache. So ist ein sehr hilfreiches Nachschlagewerk entstanden.

Der Autor hat eine Reihe spezifischer inhaltlicher und erzähltechnischer Momente herausgearbeitet, die gewöhnlich einem Lehrwerk nicht eigen sind. Die besondere Erzähltechnik ist dadurch verursacht, dass der Inhalt auf eine leicht verständliche Weise dargeboten werden soll. Daher keine stark verzweigten Sätze, kein Spiel mit Fachwörtern. Die notwendigen, aber wenig bekannten und auch gut bekannten Termini werden einfach und verständlich erläutert und durch viele Beispiele illustriert. Das Prinzip ist: Es soll nichts unerklärt bleiben. Und Herr Bunting übersetzt aus dem Lateinischen ins Deutsche die schon üblich gewordenen lateinischen Bezeichnungen der grammatischen Erscheinungen, solche wie Komparation, Verb, etc. Dadurch kommt der Sinn der grammatischen Erscheinung deutlicher zur Geltung.

Der Stoff soll interessant sein und das Interesse wecken. Diesem didaktischen Prinzip folgend, verlässt der Autor ab und zu den strengen Bereich der Grammatik und greift zu Exkursen in die Sprachgeschichte, in den Bereich der verwandten und nicht verwandten Sprachen, in die Bibel.

Spezifische Elemente der literarischen Technik sind feststellbar. Zum Beispiel bei Verwendung von Motivationsfiguren, einem wenig wissenden, aber neugierigen Schüler und einem Sprachdokter, der bereitwillig seine Fragen beantwortet, zumal mit viel Humor. Sprachlich sind diese Gespräche Musterbeispiele der deutschen Umgangssprache und des Jugendjargons. Die Stimmung der Gesprächspartner, die emotionale Geladenheit der Repliken sind durch die Mimik der aufgezeichneten Gesichter treffend und meisterhaft wiedergegeben.

Das Buch ist mit Schemata, Tabellen, Zeichnungen gut illustriert. Der didaktische Anspruch des Werkes manifestiert sich in den auf jedes Kapitel folgenden Aufgaben, die als Ansatzpunkte für die selbstständige Erarbeitung des Lernstoffes gelten können. Ermutigend wirkt die Betitelung dieser Bausteine des Lehrbuches: *Zum Knobeln, Kniffeln, Weiterdenken und Üben*. Die Mannigfaltigkeit der Aufgaben fällt auf: die einen sind auf die Aneignung und Festigung der grammatischen Regeln gerichtet, die anderen helfen die synonymen Ausdrücke herausfinden. Oder die Aufgaben fördern das schöpferische Vermögen der Leser, wenn sie gefordert werden, den Text zu ergänzen, weiterzuführen. Auch Kreuzworträtsel gehören dazu. Die Wörter sind gezielt gewählt. Sie dienen zur Festigung der Aussprache- und Rechtschreibregeln, was in der Einleitung zu den Kreuzworträtseln angegeben wird. Aber ihr Aufgabenbereich ist viel mannigfaltiger. Die Suche nach dem entsprechenden Wort erweitert den Wortschatz des Lernenden, bereichert ihn mit dem landeskundigen Wissen und mit dem Wissen in den verschiedensten Bereichen der Weltgeschichte und Kultur. Viele literarische Beispiele erinnern den Leser an fast vergessene und nicht vergessene alte und moderne Dichter und Schriftsteller: Christian Morgenstern, Stefan George, Wilhelm Busch, Kurt Tucholsky im ersten Kapitel und im zweiten Thomas Mann und Günter

Grass. Und selbst schreibt Herr Bün-ting sprachspielerische Texte unter dem Pseudonym Karl Chen. Dazu noch Kinderlieder und Kinderspiele. Eine gezielte Auswahl illustriert den richtigen und guten Gebrauch der deutschen Sprache in wissenschaftlichen, publizistischen und Verwaltungstexten.

Das Buch leistet also einen gewichtigen Beitrag zur weitgehenden Integration der sprachlichen, literarischen, landes- und weltkundlichen Bereiche im Deutschunterricht.

Augenscheinlich ist die Nützlichkeit des Buches für den akademischen Lehrbetrieb in Deutschland, aber auch auf dem russischen Campus könnte das Buch Gebrauch finden. Auch bei denjenigen, die an dem richtigen und guten Gebrauch der deutschen Sprache interessiert sind. Wünschenswert ist, dass das Buch, neu, zeitgemäß bearbeitet, in einer Neuauflage erscheint und verbreitet wird.

Dem richtigen und guten Gebrauch des Deutschen dient auch ein anderes Buch des Doktor Bün-ting, geschrieben zusammen mit Frau Dr. Marita Papst-Weinschenk: *Erfolgreich reden und schreiben*. Die Wahl von Titel und Untertitel betont die praktischen Absichten der Autoren. Es ist ein Nachschlagewerk für diejenigen, die in beruflichen Bereichen über ein richtiges und gutes Deutsch verfügen sollen.

Eine Sprache hält nicht still. Es ändern sich ihr Charakter, ihre Formen, ihre Gebrauchsweisen. In unserem dynamischen Leben braucht sie dazu keine Jahrhunderte, sondern Jahre. Herr Bün-ting hat keine Zeit für das ruhige Leben eines Rentners. Er muss immer auf der Hut sein vor sprachlichen Änderungen. Er muss sofort auf sie reagieren, um uns, den Sprachbenutzern, neue Tipps zu geben, wie man ein gutes und richtiges Deutsch spricht.

Einiges zur Geschichte und Theorie des Kreuzworträtsels

Hugh Ridley (Dublin, Irland)

Substantive – sie brauchen nur ihre Schwingen zu öffnen
und Jahrtausende entfallen ihrem Flug

Gottfried Benn

Steht der Kreuzworträtselsoziologe vor einer verwirrenden Anzahl möglicher Studienobjekte, umso mehr der Historiker desselben, dessen Blick über den 21. Dezember 1913 hinweggehen will zu den Ursprüngen.¹ Arnot eröffnet seine Geschichte (*A History of the Crossword Puzzle*) mit dem Rätsel der Sphinx, um dann das Alte Testament auf ähnliche Strukturen hin zu untersuchen. Er wirft auf das (in unseren Tagen wohl längst vergessene) Liebesverhältnis von Samson und Delilah ein ganz neues Licht – nicht das fleischliche Verlangen habe sie zum Paar gemacht, sondern die ebenso elementare Leidenschaft: Samson und Delilah waren *setters* und *solvers*. Erstes Opfer sei das Philistervolk gewesen, das Samson deswegen verwüstete (samt seiner Braut), weil er das von ihnen zur Ehre seiner Hochzeit aufgestellte Rätsel nicht lösen konnte.

Führt man das Kreuzworträtsel auf Wort- und Buchstabenspiele zurück, so treten eher Pindar und Tryphiodorus als Schirmherren hervor, Letzterer deswegen, weil er ganze Texte (Pindar dafür eine einzige Ode) ohne bestimmte Buchstaben konstruierte – eine im Mittelalter oft mühevoll imitierte Kunst, die den Namen LIPOGRAM führte, bevor sie sich in unserem Zeitalter als SMS oder einfaches ‚Texten‘ massenhaft verbreitete. Ähneln solche Spiele dem etwas kruden germanistischen Lyrikverständnis, das den Text als Kette von manipulierten Buchstaben betrachtet – und den Leser ständig auf Merkwürdigkeiten wie ‚die dunklen U-Laute‘ aufmerksam macht – so heben sie ein Kernelement des heutigen Kreuzworträtsels hervor: dass die spielende Dekonstruktion einer Kultursprache fast so alt ist wie die Konstruktion dieser Sprache.

Offensichtlich hat das *clue* im Kreuzworträtsel seinen Ursprung in Worträtseln. Die Sphinx hat es zwar vermieden, dem Oedipus die Anzahl der Buchstaben in der Lösung ihres Rätsels zu verraten – im Englischen wären es drei, im Deutschen sechs gewesen – dafür hatte sie die Quintessenz des Kryptischen erfasst. Gleichzeitig veranschaulicht sie, wie das Feld von Kreuzworträtseln seit jeher von *gender equality* geprägt war und macht den Verharmlichungsprozess deutlich, in dem die Lösung von Rätseln verwickelt ist. Keine Zeitung würde nämlich heute auf den Gedanken kommen, die erfolglosen *solvers* von einem Ungeheuer auffressen zu lassen, sowenig wie diese *solvers* aufgrund ihres Misserfolgs das Zeitungsbüro stürmen oder ausplündern würden. Die Umstände haben sich nach Samson und der Sphinx domestiziert (Tryphiodorus'

¹ An diesem Tag erschien in der Zeitung *New York World* das erste Kreuzworträtsel.

Wortqualen waren selbstauferlegte). Auch im Rebus² – eine Praxis, die zum ersten Male ca. 600 v. Chr. auftaucht –, wie in einer Aktrostik³ ist ein Grundelement vom *clue* zu erkennen, obwohl sich hier wieder einmal die Funktion des Rätsels verändert – sie waren im viktorianischen Zeitalter eine bewährte Form der Liebeserklärung.

Anagramme feierten immer wieder Blütezeiten, nicht nur in der Antike bei Lycophon (3. Jh. v. Chr.) oder generell im siebzehnten Jahrhundert. Auch die Kaballisten pflegten sie – die Geburt des Golems wurde beispielsweise durch die rituelle Vermischung der Buchstaben seines Namens provoziert. Was als Tragödie anfang, endet als Farce, als Gesellschaftsspiel in den höchsten Kreisen im viktorianischen England. Das Anagramm war das Lieblingsspiel von Victoria und Albert (für den blutsverwandten, deutschsprachigen deutschen Kaiser wäre ein Anagramm wohl eher als Druckfehler und Majestätsbeleidigung aufgefasst worden), während im vorherigen Jahrhundert im demokratischen Amerika Benjamin Franklin eine kommerzielle Verwendung entdeckt hatte: eine seiner Zeitschriften stellte das Problem in einem Heft auf, erst im nächsten stand die Lösung.

Die jüngere Geschichte des eigentlichen Kreuzworträtsels lässt sich viel schneller erzählen, obwohl seine wenigen Historiker eher einem Treitschke'schen National-Chauvinismus als dem interessenslosen Schauen Rankes huldigen. Sie gehen nämlich davon aus, dass das derzeitige britische Kreuzworträtsel den Höhe- und damit auch den Endpunkt einer heroischen Kultur-entwicklung darstellt, die Verfeinerung einer billigen Importware. Sie blicken überlegen auf eine amerikanische Gründerzeit zurück, in der das Kreuzworträtsel – wenige Jahre nach Arthur Wynns bescheidenem Anfang in der *New York World* im Dezember 1913 – zur Manie wurde, zum *craze*. Der Höhepunkt dieser Manie wurde 1925 erreicht, dank der effizienten Verbreitung der Druckmedien, die ihm ein weit größeres Publikum sicherte als den Wortspielen des 19. Jahrhunderts. Die zweite Phase der Geschichte des Kreuzworträtsels bildete der Export in die englische Presse, im Jahr 1930 markiert das erste *Times*-Kreuzworträtsel und seine Akzeptanz durch die britischen Oberschichten den Wendepunkt. Und die dritte Phase, die zuversichtlich in die Gegenwart führt: Die Europäisierung des, sozusagen, amerikanischen Produkts geschah durch die Verschlüsselung des Kreuzworträtsels, durch seine Kryptologisierung. Kultur und Differenzierung ergänzte das mechanische Wortspiel.

In den USA hat die Geschichte des Kreuzworträtsels für europäische Augen den Charakter eines Börsenberichts, mit gelegentlichen *Haussen* und *Baissen* im Stellenwert des Rätsels. Stereotypisch spielten dort nicht nur Preisausschreiben, sondern auch Wettbewerbe von Anfang an eine wichtige Rolle. Generell wirkten sich die häufigen Kriege auf den Kreuzworträtselmarkt sehr positiv aus; sie kamen leider für den Stellungskrieg zu spät: 'killing time' wäre besser gewesen als Menschen umzubringen. Der neuen Mobilität der Kriegsführung zum Trotz bieten sie anscheinend in heutigen Kriegen neue Verwendungsmöglichkeiten an – vielleicht nach dem Motto: je klüger die Waffen, umso mehr können ihre Diener sich dem Kreuzworträtsel widmen. Der Widerstand gegen das Kryptische hielt in den USA viel länger an, obwohl andere Formen sowohl sprachlicher als auch formaler Innovationen sich ebenfalls behaupteten.

² Eine Mischung aus Bild (oder anderer Repräsentation) und Schrift. Im Englischen wäre ein Beispiel von Rebus '4ground' → foreground. Die Verwendung von Interpunktion als Teil der Botschaft wird u. a. in der EDV gesehen: Der Ausdruck 'Dotcom' ist unter diesem Aspekt als Rebus zu verstehen.

³ Ein Gedicht oder Rätsel, in dem die ersten Buchstaben von jeder Zeile einen Namen, eine Redewendung oder ein Nomen buchstabieren.

Ein nationales Spiel?⁴

Durch ihren Kulturanteil – sowie als Exerzie in der gegebenen Nationalsprache – erlangen Kreuzworträtsel eindeutig Nationalcharakter und gewinnen – in den gehobenen Regionen, wo Klassenzugehörigkeit durch kulturelles Kapital entscheidend mitgeprägt wird – damit Klassencharakter. Hinzu kommt, dass nicht nur das *setting* (Aufsetzen), sondern auch das Lösen von Kreuzworträtseln den Charakter eines Wettbewerbs hat.

Es ist nicht leicht, diesen Wettbewerbscharakter genau zu definieren. Einerseits müsste man wohl nach den Sportarten sehen, die ohne Gegner gespielt werden (können) – wie etwa Jochen, Patiencelegen oder (unter Ausschaltung des Fisches als Gegner) das Angeln. Es hat so gut wie keine ökonomische Dimension, nicht nur weil bei weitem nicht jedes Kreuzworträtsel als Preisrätsel ausgeschrieben wird,⁵ sondern auch deswegen, weil die Möglichkeit zum Betrug am Erscheinungstag gleich null ist, was die Belanglosigkeit ökonomischen Kalküls deutlich macht. (Pferderennen, Pokerspiel, sogar das englische Cricket-Spiel *ohne* Betrug? Unvorstellbar!).⁶ Wenn die Aktivität also offensichtlich konkurrenzunfähig ist, gleichzeitig aber ohne Geldwert bleibt, so muss es beim Kreuzworträtsel um kulturelles Kapital gehen, das auf ihre scheinbare Entfernung vom Geld und politischer Macht, sowie von formalen akademischen Leistungen sogar direkt zurückzuführen ist.⁷ Es geht um das Verhältnis des Individuums zum gesellschaftlichen Kulturkomplex: wenn es einen Gegner gibt, dann muss dieser ein Kollektiv sein, dem man angehört.

Diese Struktur lässt sich leider – der Verfasser bittet um Entschuldigung, wenn er der gewünschten akademischen Norm nicht entsprechen kann – durch keine gelehrte Untersuchung belegen. Weil für die Soziologen das Kreuzworträtsel ebenso wenig ein Thema ist wie für Germanisten, werden wir hier – nicht zum letzten Mal – auf die Form sozialer Reportage angewiesen sein, die in der Trivilliteratur (vor allem der Detektivgeschichte) vorkommt. Jeder Krimileser weiß, wie wichtig die Überlappung von *solver* und Detektiv ist. Unsere These lässt sich beispielsweise eher an den im englischen Fernsehen sehr populären Kriminalgeschichten um Inspektor Morse deutlich bestätigen. Diese Serie wurde wohl zum Teil deswegen in Deutschland kaum bekannt, weil die Hauptfigur – dessen Name auch an der Geheimniskrämerei des Kreuzworträtsels teilhat⁸ – seinen Dienstrang durch seine hohe Kompetenz im Kreuzworträtsellösen unterstreicht, wobei der Autor, Colin Dexter, selber als *crossword freak* und (nicht ganz ohne eigenes Zutun)

⁴ Eigentlich geht es mir darum, das Kreuzworträtsel als Massensport anerkannt zu sehen. Diesen Status verdient es schon aufgrund der Anzahl der Beteiligten. Dem Gallup-Poll zufolge waren es 1970 in den USA 30.000.000 *solvers* – dagegen kommt z. B. Fußball nicht an.

⁵ Die Tageszeitungen führen lediglich in der Wochenendausgabe ein Preisrätsel. Sonst erscheint am darauf folgenden Tag die Lösung der normalen Rätsel. Wer gewinnt, bekommt im Höchstfall *noch* ein Wörterbuch (der Anreiz zur Wiederholung des Erfolgs ist also begrenzt).

⁶ Dies sehr im Gegensatz zum kommerziellen Abfragspiel im Fernsehen, wo ein schlecht getimtes Husten zu Freiheitsstrafen führen kann, wenn es als Beihilfe zum Betrug verstanden wird. In der deutschen Presse etwas weniger beachtet waren wohl die *match-fixing* Skandale im Cricket-Spiel, wo Australier und Südafrikaner zum eigenen Gewinn die gelegentliche Niederlage ihrer Nationalmannschaften organisierten. In den letzten Jahren war die englische Cricket-Mannschaft durchaus in der Lage, ohne kommerziellen Gewinn ihre Spiele zu verlieren.

⁷ Die unterste Klasse von Kreuzworträtseln wird immer mit einem Preis ausgezeichnet: die Folge, dass – weil bei notwendigerweise möglichst einfachen *clues* sonst zu viele vollständige Lösungen eingesendet werden würden – an vielen Stellen verschiedene Antworten möglich sind (beispielsweise animal → BAT, CAT, RAT), damit nur die seltenst vorkommenden Lösungen für richtig erklärt werden.

⁸ Er heißt (wie erst die Schlussepisode bekannt gab) Endurance.

brillanter *setter* berüchtigt ist und seine Zeit zwischen zwei Formen genüsslicher Mystifikation gewinnlich verbringt (ließe sich ein *Tatort* vorstellen, in dem der Detektiv nicht gegen Ehebruch, Trunksucht und bayrische Bequemlichkeit anzukämpfen hätte, sondern gegen 22 senkrecht?).⁹ Kommissar Morse spielt sich gegenüber seinem *sergeant* Lewis dadurch auf, dass er unter Puccini- und Mahler-Tönen seine Mordfälle löst und einen alten, roten Jaguar fährt, statt (wie Lewis) einen billigen Serienwagen. Seine berufliche Umgebung aber, die Universitätsstadt Oxford (deren Dozenten zu einem erstaunlich hohen Prozentsatz in Mordfällen verwickelt sind, als Opfer oder Täter oder beides), verlangt eine subtilere Investition von kulturellem Kapital als Puccini und Jaguar, und dies bietet das Kreuzworträtsel. Moses Fähigkeit, Ximines-¹⁰Kreuzworträtsel in einer Stunde (oder überhaupt!) zu lösen ist nachweislich eine *fellowship*, eine *Regius*-Professur wert – von der Auswirkung auf Moses dienstliche Vorgesetzte, denen alles Höhere ohnehin fern liegt, ganz zu schweigen. Dadurch reduzieren sich die Kenntnisse und akademischen Würden gegen Null hin: ein Professor der Altertumswissenschaft mag alle Inkunabula kennen und jede Hieroglyphe lesen, wenn er aber nicht weiß, wie *a classic account of average earnings* (7,3) zum *Grecian Urn* wird, dann ist er ein Stümper und Morse (der das weiß und wegen dem schlechten Wortspiel verachtet) ist ihm weit überlegen.

Ein ähnlicher Snobismus kann jedoch auch auf den unteren Pisten gefunden werden. Wer kennt nicht das Gefühl, in der Economy Class zu sitzen und die Business-Fluggäste zu beobachten, die während eines üppigen Frühstücks erfolglos gegen die einfachsten *clues* im einfachsten Kreuzworträtsel ankämpfen? Hierzu meinte Brecht: *Wer nicht bis fünf zählen kann, ißt sechs Gänge*. Nicht nur in der Kabine, auch auf dem Campus herrscht der Habitus des Kreuzworträtsels. Kaum betritt man ein Büro in der Hochschulverwaltung oder nähert sich dem Schalter einer Bibliotheksausleihe, so blickt man auf das (meist leere) Blatt, auf dem die einfache Simplex aus der *Irish Times* kopiert worden ist. Ja, denkt der Professor, einen obskuren Text zur Heidegger'schen Spätphilosophie neben das Kreuzworträtsel legend, das ist ihr Niveau und bietet sich an, nach der Buchrückgabe einige *clues* zu lösen. Dieser Snobismus – so beschämend es sein mag, ihn einzugestehen: er passiert jeden Tag in tausend Situationen – ist von Kreuzworträtseln nicht zu trennen. Dass alles mit Andeutungen geschieht und die Potenz nicht objektiv gemessen wird, sondern andeutungsweise behauptet, darf weder über das halsschneiderische Konkurrenzverhalten in diesem Bereich hinwegtäuschen noch über den Genuss desselben.

Wenn in Irland diese Selbstbeobachtungen etwas reuig gemacht werden, dann vor allem deswegen, weil solche diskriminierenden Klassifizierungen angeblich eher mit der britischen Gesellschaft zusammenhängen, als mit den die Kultur angeblich anders (auf volkstümlichere Art) liebenden Iren. Es gehört doch zu den großen Leistungen des britischen Weltreiches, die Differenzierungen des englischen Klassensystems durch die Welt verbreitet zu haben, die auf ihren Reisen vorgefundenen (wie z. B. das ganze indische Kastensystem) dankbar einbauend, und – nachdem sie von dem harmlosen amerikanischen *sub-editor* das Kreuzworträtsel übernommen hatten (er hatte offensichtlich nichts Höheres vor, als ein paar Dollars zu verdienen¹¹) – machten sie sich daran, das Kreuzworträtsel mit den nötigen Differenzierungen und *je ne sais*

⁹ Auch diese Gewohnheit bürgert sich allmählich in den deutschen Krimi ein, vgl. Ulrich Rietzel: *Der Hund des Propheten* (2003).

¹⁰ Supercleveres Kreuzworträtsel in der *Observer*-Sonntagszeitung.

¹¹ Auch war es kein Zufall, dass im Urkreuzworträtsel der erste *clue* FUN (Spaß) war. Es lebe die Unterhaltungsindustrie!

quoi (die Briten tendieren dazu, ihren eigenen Snobismus immer durch die französische Sprache festzumachen und gleichzeitig auf andere zu verschieben) zu versehen. Die Konsequenzen sind am immensen Netz von Bourdieuschen Differenzierungen zu erkennen und an geistigen und kulturellen (neben den militärischen) Schlachtfeldern.

Man kommt nur schwerlich auf die Herkunft und den Hintergrund dieser Diskriminierungen: sie sind wohl lediglich als Teil der sozialen Landschaft zu verstehen, in die Kreuzworträtsel eingebettet sind, und damit überindividuell. Die Biographie der *setters* ist allerdings zu diesen Fragen kaum aussagekräftig.¹² Jene differenzieren sich kaum von den Biographien von Roman-schriftstellern oder professionellen Textarbeitern, wie etwa *proof-readers*: im akademischen Betrieb Außenseiter, kauzige Autodidakten und frustrierte Schullehrer – wie gehabt. Aber eine historische Schiene sollte hier erwähnt werden, eine berufliche Relevanz der Fähigkeit, Kreuzworträtsel zu lösen: die Spionage-Industrie. Hier verhärten sich – leider nicht zum letzten Mal in diesem Kapitel – die Nationalstereotypen. Im Zweiten Weltkrieg saßen im ländlichen Bletchley Park unweit Oxford die *code-breakers*, eine heterogene Gruppe – die Zusammensetzung ging von ehem. Hausfrauen a. D. zu Offizieren und zukünftigen Politikern bis zum zukünftigen EU-Kommissionspräsident Roy Jenkins – die z. T. deswegen rekrutiert wurden, weil sie geschickt kreuzworträtselten. Einer erinnert sich an das kurze Vorstellungsgespräch: „mein Interesse an den 3 Cs wurde getestet: Classics, Chess und Crosswords“.¹³ Im Klartext: eine dilettantische Affäre von Amateuren. Die Sprachenspezifik der zu dekodierenden Botschaften (dass U-Boote zwar Ziffern, aber deutschsprachige verwendeten) war offensichtlich – obwohl es dafür Spezialisten gab, auch zukünftige Hochschulgermanisten – weniger ausschlaggebend als die Fähigkeit im Kreuzworträtsel. Gegen sie spielte auf der deutschen Seite (hier kommt die Kehrseite des Stereotyps wieder zum Vorschein) *eine Maschine*, die so genannte ENIGMA. Den – auch offiziellen – Berichten nach war das Ergebnis des Spiels: *solvers* 1, ENIGMA 0. Vielleicht lag der Ursprung des Kreuzworträtsels keineswegs in der Kryptologie – vielleicht deswegen, weil die Grundintention die Lösung des Rätsels ist: Symbolfigur der Kryptologie war Houdini, der Eskapologist. Aber das Kreuzworträtsel war eine Vorbereitung auf die Kryptologie, noch wichtiger für viele *Codebreakers* als etwa die Mathematik.

Spieltheorie im Kreuzworträtsel

An dieser Stelle wird ein zukünftiger soziologischer Text, den das Kreuzworträtsel verdient, ein langes Kapitel zu *Game-Theory* enthalten müssen, vor allem zu den Aspekten, die mit *Rational Choice* überlappen. Möglicherweise wird Huizingas *homo ludens* hier etwas zu sagen haben; seine Theorie des Spiels aber, die sehr stark den Zusammenhang zwischen Spiel und Arbeit herausarbeitet, käme aber mit dem betont spielerischen Charakter des Kreuzworträtsels nicht ohne weiteres klar: es ist eher wahrscheinlich, dass Kreuzworträtsel zur Illustration von Schillers Spieltheorie verwendet würden, was im Hinblick auf die tiefsten Überzeugungen der *setters* alles andere als unpassend wäre. Auch wir tendieren dazu, im Rätsel die „ästhetischen Erziehung des Menschen“ vor dessen Arbeitscharakter setzen zu wollen.¹⁴ In dem erhofften soziologischen Text wartet man

¹² Sandy Balfours 2003 erschienene Mischung aus Kreuzworträtselbuch und Autobiographie – *Pretty girl in the crimson rose* – enthüllt zwar die *noms de plume* nicht, beschreibt aber, wenn auch etwas überdevot, die Figuren selber.

¹³ Maurice Wile: *The Codebreakers*, S. 282.

¹⁴ In ihrem Buch *Quest for Excitement: Sport and Leisure in the civilising process* (1986) bieten Elias und Dunning eine nützliche Zusammenfassung bisheriger soziologischer Sporttheorien (S. 206f).

auch gespannt auf eine Erklärung, warum Norbert Elias – der 1934 nach Großbritannien ausgewanderte Großsoziologe (übrigens: ÉMIGRÉ und RÉGIME sind Anagramme) und Pionier der Sportsoziologie, dem in den fünfziger Jahren als Teil seiner geistigen Umorientierung mühsam die Regeln des Cricket-Spiels beigebracht wurden¹⁵ – offensichtlich nach dieser enormen und für nicht Eingeweihte kaum produktiven Anstrengung so erschöpft war, dass er versäumte, es mit dem Kreuzworträtsel aufzunehmen. Das ist wirklich sehr zu bedauern, denn mit dem Kreuzworträtsel kommt eine Spielart in die Diskussion, die sich in Elias' historisches Modell gut integrieren lässt, seine Sportanalyse aber um einige Dimensionen aufstocken würde.

Für Elias sind Spiele Exemplifikationen von regelgeleiteten Tätigkeiten, in denen die „funktionale Interdependenz“ sozialer Gruppen widerspiegelt wird, bis zum Grad (der für Elias den ganzen Betrieb der Soziologie legitimiert), wo das Verhalten von Einzelnen als „überindividuell“ (d. h. systemimmanent) erkannt werden kann. Spiele vertreten für ihn „eine fließende Figuration von Menschen, deren Tätigkeiten und Erfahrungen ununterbrochen in sich übergreifen: der soziale Prozeß *in petto*“. Kreuzworträtsel bieten nur teilweise Illustrationen seiner Theorie: sie liefern Beispiele der zunehmenden Regelgebundenheit und Formalisierung¹⁶ des Spiels, die für ihn die geschichtliche Entwicklung jeder Sportart kennzeichnen: weniger würde ihn unsere Frage danach interessieren, inwiefern die Konventionen des Kreuzworträtsels den Wert- und Organisationsvorstellungen der heutigen Nationalkulturen entsprechen. Ob die Römer Eishockey spielten oder die Sachsen kegeln – d. h. wesentliche Fragen zur Kulturspezifik – dafür interessierte Elias sich weniger als für den allgemeinen Modellcharakter des Spieles an sich. Das wäre ein Bereich, wo die Untersuchung des Kreuzworträtsels von Belang sein kann.

Mit Eric Dunning zusammen entwickelte Elias eine Theorie, nach der Sportarten einer „Suche nach Aufregung“ zu dienen hatten. Dieser Theorie zufolge hätten heutige Gesellschaftsformen eine so durchgehende Zähmung bzw. Sublimierung nicht nur der Aggressivität, sondern auch der damit verbundenen Aufregung erfahren, dass es allein dem Sport überlassen wurde, diese Aufregung zur Verfügung zu stellen. Damit hätten einige Sportarten – vor allem diejenigen, in denen das Zusammenwirken zweier Individuen bzw. Gruppen mit Regelhütern und mit Zuschauern zu beobachten ist – wie die Kunst ‚mimetischen‘ Charakter; sie würden sich in der Produktion von Aufregung legitimieren. Als Mikrokosmen der Gesellschaft – Elias bezeichnet sie als *Leisure-Gemeinschaften* – weisen diese Sportarten Eigenschaften auf, die Kreuzworträtsel kaum reproduzieren: ihnen fehlen sowohl der Zweikampfcharakter als auch die Zuschauer – über ihren Aufregungscharakter lässt sich wohl streiten. Aber es wäre zu fragen, inwiefern das Kreuzworträtsel erstens überhaupt im Elias'schen Sinne als Sport zu bezeichnen ist, und ggf. zweitens unser Verständnis das Verhältnis zwischen Sport und Gesellschaft erweitert. Meine Behauptung wäre, dass die Entwicklung des Kreuzworträtsels – so sehr sie die für Elias' Modell so typischen Strukturen aufweist – den Ursprung des Spiels auf einer anderen Ebene vermuten lässt, die kaum weniger ursprünglich ist als das von ihm in der Aufregung des Sports „grundsätzliche, wohl gesellschaftlich herbeigeführte Bedürfnis“: ein Spiel mit Sprache, das zwar nicht in Versuchung kommt, als „gesellschaftlich zugelassene Regression“ verstanden zu werden, dafür eher als gleichzeitig verfeinert und primitiver Trieb, in dem – wenn nicht die Urkämpfe der

¹⁵ Sein Lehrer, der heutige Fußball-Guru, Eric Dunning.

¹⁶ *Setters* haben formalisierte, wenn nicht juristisch festgelegte Konventionen und Regeln, die sich vor allem auf die ‚Syntax‘ der *clues* beziehen.

Geschichte – die Urganisation der Welt durch Sprache nachgemacht werden, und zwar zu Vergnügungszwecken.

Auf alle Fälle wird unser Soziologe eine neue Variante von *Game-Theory* entwickeln müssen, um den Verhältnissen des Kreuzworträtsels gerecht zu werden, denn die *Games*-Theorie, die unter den Wirtschaftswissenschaftlern grassiert, hat für das Kreuzworträtselspiel offensichtlich kein Organ. Diesem fehlt fast hundertprozentig ein Wettbewerbscharakter, der dem Wirtschafts- und Existenzkampf entspräche, von dem die klassische *Game*-Theorie ausgeht. Little und Big Monkey haben ebenso wenig Gelegenheit ihre Portion Obst zu holen und gleichzeitig Rätsel zu lösen wie die beiden *bent lawyers* (im sog. Prisoners' Dilemma), oder die anderen Stammkunden der Theorie. Zwar trifft die Theorie teilweise auf den geistigen Kampf zwischen *setter* und *solver* zu, aber auch dann liegt der Sinn der Rätsels eher in einem letztendlich kooperativen Unternehmen: denn die Intension, nach Anstrengung das Rätsel zu lösen, ist bei beiden Partnern identisch. Als würden sich Little Monkey und Big Monkey zusammensetzen und nach der Selbstversorgung ein Obstgeschäft aufmachen, oder sonst gemeinsame Sache machen.¹⁷ Es lässt sich auch nicht bestreiten, dass einige Hauptvoraussetzungen der bisherigen *Game*-Theorie mit den Prinzipien von Kreuzworträtsel so gut wie unvereinbar sind. In der Theorie hat beispielsweise die *Wahl* zwischen Strategien den Effekt, eine von beiden ganz auszuschließen: der Ablauf des Modellspiels besteht in einer unausweichlichen Sequenz von strategischen Entscheidungen. Die Wahlmöglichkeiten von Little und Big Monkey nehmen zu, bzw. ab, je nach dem, welche unumkehrbare Entscheidung der Andere trifft. (Klettert Big Monkey im Baum hinauf, so verändern sich die Optionen für Little Monkey radikal. Bleibt Big Monkey am Ballach, so wird Little Monkey wohl klettern müssen, u. s. w.). *Solvers* dagegen sind an keine Sequenz gekettet; das Versagen einer Strategie schließt niemals deren Wiederholung aus, noch bestimmt es die Vorgehensweise für die nächste *clue*. Auch bei gegenseitiger Bewusstheit über die Denkprozesse des Gegenübers (*setter* und *solver*) schließen sich gewisse strategische Möglichkeiten nie aus.

Solche Überlegungen wirken sich auf die Meta-Sprache der Fachdiskussionen aus. Im heutigen Sportdiskurs herrscht die Vorstellung heroischer, oft antiker Kämpfe. So wird es als *tragisch* empfunden, wenn Bode im 11-Meter-Raum stolpert, *Moirä* und Schicksal blicken von den Tribünen auf den Titanenkampf zwischen Bayern München und HSV herab. Schachmeisterschaften greifen eher auf die zweite Mythenfabrik zurück, und in den Reportagen der Fischer-Spassky Spiele wurde immer wieder auf *High Noon* angespielt. Hier haben Kreuzworträtsel keine ähnliche Dramatik in der Darstellung. Auch wenn der *solver* zu einer weiteren Tasse Kaffee oder sogar einem Schnaps greifen würde, seine Stirn sich tiefer runzeln sollte, so bleiben diese Tatsachen unregistriert und belanglos. Dieser Massensport spielt sich ohne Publikum ab.

Es täuscht ohnehin der Anschein, das Kreuzworträtsel würde im heroisch-einsamen Einzelkampf trainieren, aus der erst dann ein Sieger hervorgeht, wenn das Rätsel erledigt am Boden liegt, denn (wie wir eben meinten) sogar der *setter* will das Rätsel gelöst haben. Es gibt aber eine noch wichtigere Ebene, auf der die Überbetonung des Individuellen irreführt: so sehr das Kreuzworträtsel mit Alleinarbeit zu tun hat, umso wichtiger ist seine Funktion – und das seit etwa siebzig Jahren – als schichtspezifische Kommunikationsform. Nicht nur (partiell) die geistigen

¹⁷ Herbert Gintis' maßstabgebende Einführung in die *Game*-Theorie (*Games Theory Evolving*. Princeton 2000) stellt die beiden konkurrierenden Affen (die vor dem Problem stehen, aus einem hohen Baum eine essbare Frucht herunterzuholen) als Basismodell dar. So würde nicht nur die ganze Menschheit, sondern die höhere Finanzmodellierung vom Affen abstammen, was irgendwie doch glaubwürdiger klingt.

Fähigkeiten, sondern die äußeren Attribute der Klassenzugehörigkeit werden im Kreuzworträtsel *privatissime* getestet und, auch wenn sie erst in anderen Formen vor der Öffentlichkeit ihren Ausdruck finden, bestätigt. Sie gehören zu den Bindemitteln der Gesellschaft. So wurde beispielsweise das *Times* Kreuzworträtsel mit dem *City of London* und *the Bar* (nichts von Saufen, es geht um die Gerichtshöfe) fast identisch. In erneuter Ermangelung seriöserer Quellen sind wir hier eher auf die Trivial- denn auf die Fachliteratur angewiesen. Horace Rumpole z. B. – der aufgrund seiner absoluten Unkonventionalität zum Heroen avancierte Romanheld und *barrister at law* (Rechtsanwalt) John Mortimers¹⁸ – er, dem nichts heilig ist, würde sich aber direkt blamieren, wenn er das *Times* Kreuzworträtsel nicht lösen könnte. Er beschwipst sich jeden Abend mit billigem Rotwein statt mit einem *premier cru*, trägt Rohlederschuhe im Gerichtssaal (Uniform ist Hochglanzschuhe) und beschmiert seinen Talar mit Ketchup, nicht einmal mit *Hollandaise*, aber sein Kreuzworträtselgeschick ist lückenlos und wirbt für ihn. Es bedeutet ihm ein persönliches, unantastbares kulturelles Kapital. Weit mehr als andere Stilfehler würde ihn Inkompetenz im Kreuzworträtsel wurmen. Dieses Wertsystem ist für seinen ganzen Berufsstand charakteristisch (auch wenn seine cleveren Kollegen das Rätsel auch bei *premiers crus*, Hochglanzschuhen und *Hollandaise* lösen), und auf solchen Loyalitäten basiert die englische Presse ihre Marktstrategien. So war es nichts weniger als ein Zufall, dass der australische Zeitungsmagnat, Rupert Murdoch, der vor einigen Jahren sowohl *The Times* als auch *The Sun* aufkaufte, um sich in beiden hemungslos in die englische Politik einzumischen (so dass Herr Blair vor seinem ersten Wahlsieg 1997 um die halbe Erdkugel zu Murdoch pilgerte, um die Unterstützung von Murdochs Zeitungen zu bekommen – erst nachher durfte Blair nach Washington pilgern), sich um keinen Preis in das traditionsreiche Kreuzworträtsel eingemischt hat. Hätte sich da auch die kleinste Änderung eingeschlichen, so wäre die Hälfte der Leserschaft (unter ihnen alle Rumpoles) weg.

Autres pays, autres moeurs. Nicht jeder Beruf ist auf die *Times* eingeschworen. Der anglikanische Landpfarrer – sich wohl in seinem *living*, wenn nicht in seinem Leben langweilend – nimmt nach dem Frühstück eher das kryptische *Telegraph*-Kreuzworträtsel in die Hand. (Über die merkwürdige Nahostpolitik des kanadischen Inhabers, Conrad Black,¹⁹ macht er sich kaum Gedanken, was aber nichts mit Ideologie zu tun hat: Nachrichten – die im *Telegraph* so zahlreich vorhanden sind wie Sandkörner am Strand – dienen dem Kreuzworträtsel ebenso evident als Rahmen, wie für *Telegraph*-Leser die ganze Legitimation der Basis allein im Überbau zu finden ist.) Er, der Landpfarrer, der seine Predigt, das Vaterunser, die Grußworte an die Sonntagsgemeinde auf die Minute timen kann, füllt das Rätsel in zwanzig Minuten aus, und wer das nicht kann, hat keine Ahnung von Theologie.

Wem diese Form von Einbettung von Kreuzworträtseln in den Alltag hermeneutisch suspekt erscheint, sollte einfach auf die Aufmachung der englischen Tageszeitungen blicken. Das Kreuzworträtsel stand schon sehr früh in seiner Entwicklung unten auf der Schluss-Seite des Hauptteils, dort, wo zwei schnelle Falten die Weltnachrichten hinter dem Kreuzworträtsel verbergen, damit das, was Thomas Mann in einem etwas ernsthafteren Kontext die Forderung des Tages nannte, in der U-Bahn stehend erledigt werden kann, oder im verspäteten Nahverkehrszug sitzend, ohne dass die Ellenbogen (die ohnehin für die Rauheiten des bevorstehenden Berufstags geschont werden) dem Nachbarn ins Gesicht stoßen. Am Wochenende, wo die Einengungen des

¹⁸ Alle Titel bei Penguin, mit Sammelbänden: kulminierend in *Rumpole's Last Case*.

¹⁹ Nach der letzten Meldung (22.06.04) muss es heißen, der ehemalige Besitzer.

Verkehrs keine Rolle spielen, wandert das Kreuzworträtsel auf andere Seiten, was ein Aufschlagen der ganzen Zeitung erforderlich macht. Damit ist das Kreuzworträtsel das letzte Überbleibsel einer alten Raumaufteilung, deren Körpersprache noch in der alten Generation der britischen Mittel- bis Oberschicht zu sehen ist. Ebenso instinktiv wie auf das Kreuzworträtsel richtet sich der Blick auf die Seite nach dem Leitartikel, auf die Todesrufe nämlich (wohl um festzustellen, ob der Lesende noch am Leben ist: wenn man auf dieser Seite nicht erscheint, dann wohl doch – die Dienerschaft hätte den eigenen Tod ohnehin wohl auch gemeldet), wie vor fünfzig Jahren jede Expedition zum tiefsten Urwald²⁰ mit einer Anzeige auf der ersten Seite des *Times* anfang²¹ – worin nicht nur die Klassenzugehörigkeit englischer *explorers*, sondern der Habitus englischer Zeitungsleser hervorgehen. Wenn – wie das Arrangement deutlich machte – in dieser Spalte die wesentliche Geschichte der Welt abzulesen war, so widerspiegelte das Kreuzworträtsel die wesentliche Bildung der Mittel- und Oberschichten. Nicht nur in der Vorstellung des Cleveren und Gehobenen (d. h. kulturelles Kapital), sondern auch in einer wesentlichen Abstraktion von der allgemein zugänglichen Bildung. Dieses Spiel mit Bildung macht deutlich, dass man zu ihr ein besonders inniges Verhältnis hat. Es gilt Wesentliches zu wissen, und das Wesentliche bestimmt allein die Klasse. Die Kulturseite (wo es um Neues, Modisches geht) bleibt unentfaltet.

²⁰ Klassisches Beispiel: die (selbstverständlich dilettantische und erfolglose) Expedition, die sich 1934 nach Brasilien auf den Weg machte, um nach den Spuren des gerade verschwundenen Forschers Oberst Fawcett zu suchen. Voraussetzung für die Teilnahme: eine Ausbildung an einer teuren Privatschule und die Gewohnheit, jeden Tag die *Personal Column* (Spalte) der *Times* zu lesen. (vgl. hierzu Peter Fleming (Bruder des 007-Erfinders Ian Fleming): *Brazilian Adventure* – „Ich lese als erstes immer die *personal column* und erst danach die Nachrichten (falls es welche gibt)“ 1933, Penguin 1984, S. 15).

²¹ The *Times* hielt bis 1957 an die ursprüngliche Gewohnheit, auf der ersten Seite keine Nachrichten sondern die persönlichen Mitteilungen ihrer Leserschaft (der führenden britischen Oberschicht) zu führen. Evelyn Waugh hatte im Journalistenroman *Scoop* mit der Erfindung von Nachrichten ihren Spaß (die Handlung geht interessanterweise von der absoluten, oben schon vermuteten Trennung der Funktion zwischen den unterschiedlichen Spalten einer Zeitung aus; durch eine Namensverwechslung wird der sentimental veranlagte Naturkorrespondent der Zeitung als Berichterstatter in einen eben nicht erfundenen afrikanischen Krieg geschickt): die Erfindung von Einträgen in der „*Personal Column of the Times*“ hätte einen solchen Spaß kaum erlaubt.

**Pfirsich- und Pflaumenbaum sagen nichts.
Der Pfad unter dem Baum sagt alles.**

Wang Jingping (Peking, China)



桃李不言，下自成蹊 bedeutet wörtlich:

桃 Pfirsich, 李 Pflaume, 不 nichts 言 sagen

下 unter dem Baum 自 selber 成 entstehen 蹊 ein Pfad

Das Zitat bedeutet: Pfirsichbaum und Pflaumenbaum können nichts sagen, aber der Pfad unter dem Baum beweist seinen Wert, weil viele Leute unter den Baum kommen, um die Früchte zu ernten, sodass ein Pfad entstanden ist.

Es stammt aus einem Gedicht der Han-Dynastie vor 2000 Jahren. Im Gedicht geht es um den General Li Guang, der nicht viel redete. Der Dichter wollte mit dem Gedicht die Leistungen von Li Guang würdigen.

Die Wendung wird heutzutage häufig bei einem hoch angesehenen Lehrer verwendet, der sein Leben der Lehre gewidmet hat. – Sie bedeutet die Anerkennung seiner Verdienste als Lehrer und drückt die Dankbarkeit der Zitierenden aus.