

**Konversationsfähigkeit als Lernziel :
Der Stellenwert der mündlichen Kommunikation
in DaF**

Dissertation submitted to the Jawaharlal Nehru University
in partial fulfilment of the requirement
for the award of the degree of
Master of Philosophy

Anjali Pande



Centre for German Studies
Jawaharlal Nehru University
New Delhi
2001



जवाहरलाल नेहरू विश्वविद्यालय
JAWAHARLAL NEHRU UNIVERSITY
NEW DELHI - 110 067

CERTIFICATE

This is to certify that the dissertation entitled "Konversationsfähigkeit als Lernziel - Der Stellenwert der mündlichen Kommunikation in DaF" submitted by Anjali Pande in partial fulfilment of the requirement for the award of the degree of **Master of Philosophy** is her original work and has not been submitted for the award of any degree of this or any other university.

We recommend that this dissertation be placed before the examiners for evaluation.

Prof. Dr. Rajendra Dingle

CHAIRPERSON
Chairperson Centre of German Studies
School of Languages
Jawaharlal Nehru University
New Delhi-110067

Dr. Madhu Sahni

Supervisor **Centre of German Studies**
Jawaharlal Nehru University
New Delhi-110067.
INDIA

Inhalt

Dankeschön!

| | |
|---|-----------|
| 0 Einleitung | 1 |
| 0.1 Zielsetzung | 1 |
| 0.2 Forschungsstand | 2 |
| 0.3 Methodologie | 4 |
| 0.4 Zum Aufbau der Arbeit | 5 |
| Kapitel 1 Theoretische Entwicklungen | 9 |
| 1.1 Sprache und Sprachforschung | 9 |
| 1.2 Sprechen ist Handeln: Die Sprechakttheorie | 12 |
| 1.3 Der Begriff: Performanz | 14 |
| Kapitel 2 Spracherwerb und Sprachenlernen | 17 |
| 2.1 Ist Sprache Instinkt ? | 17 |
| 2.2 Der Faktor: Alter | 19 |
| 2.3 Lern- und Erwerbsmechanismus | 20 |
| 2.4 Die menschliche Kognition und Sprachaneignung | 23 |
| 2.5 Das Fremdsprachenlernen ist ein sozialbedingter Prozess | 24 |
| Kapitel 3 Sprechen und Kommunikation | 26 |
| 3.1 Das lernende Individuum | 27 |
| 3.2 Sprechen ist eine soziale Kunst | 29 |
| 3.3 Sprache als Spiel | 32 |
| 3.4 Die Natur der Kommunikation | 33 |
| 3.5 Sozialisation | 36 |
| 3.6 Kommunikationsstrategien | 48 |
| Kapitel 4 Sprachliche Vielfalt in Indien | 51 |
| 4.1 Familienstruktur | 53 |
| 4.2 Schulbildung | 54 |

| | |
|---|-----------|
| 4.3 Lehrer-Schüler Hierarchie | 55 |
| 4.4 Bedeutung des Spracherwerbs in der indischen Gesellschaft | 57 |
| 4.5 Soziale Rollen und soziale Normen | 59 |
| 4.6 Hierarchie in der Sozialisation | 60 |
| 4.7 Status der Sprache | 63 |
| 4.8 Die Politik des Sprachunterrichts | 66 |
| Kapitel 5 Methodische Überlegungen | 69 |
| 5.1 Welches Sprechen ist das Lehrziel? | 71 |
| 5.2 Sozialformen und die Unterrichtsatmosphäre | 73 |
| 5.3 Sprechübungen und Sprechspiele im Unterricht | 76 |
| Kapitel 6 Analyse der Umfrage | 80 |
| 6.1 Beschreibung des Fragebogens | 80 |
| 6.2 Das Sample | 81 |
| 6.3 Die Zusammenfassung | 81 |
| 6.4 Implikationen | 85 |
| Ausblicke | 88 |
| Literaturverzeichnis | 92 |
| Anhang | |

Dankeschön!

Vor allem gilt mein besonderer Dank meiner Betreuerin an JNU Dr. Madhu Sahni, nicht nur für ihre systematische Betreuung und wertvolle Anregungen, sondern auch dafür, dass sie jederzeit da war, immer so freundlich und positiv einwirkend.

Dem ÖAD möchte ich für das Forschungsstipendium meinen aufrichtigen Dank aussprechen, das mir es ermöglichte, an der Universität Wien Forschungsmaterial für diese Arbeit zu sammeln. Herzlich bedanke ich mich auch bei meiner Betreuerin in Wien Dr. Renate Faistauer für ihre Hilfe und für die aufregenden Fachdiskussionen. Dr. Hans-Jürgen Krumm möchte ich besonders danken, da ich durch seine Vorlesungen und Kolloquien die jüngsten Debatten im Bereich DaF erfahren konnte. Ich danke ihn auch für die freundliche Hilfsbereitschaft.

Von Herzen danke ich Dr. H. G. Widdowson für die wertvollen Hinweise. Mein inniger Dank gilt Dr. R.K. Agnihotri, Dr. Geetha Nambisan und Dr. Ayesha Kidwai für die ermutigenden Interaktionen. Bei Dr. Rekha Rajan bedanke ich mich für die Hilfe bei der Aufnahme des Unterrichtsgesprächs. Dr. Vridagiri Ganeshan und Dr. K.P. Augustine bin ich genauso dankbar für alle Hilfe und Ermutigung. Malikji danke ich für seine einfallsreiche und genaue Anweisungen in der JNU Bibliothek.

Bei der Vollendung dieser Arbeit versuche ich meiner Familie und meinen Freunden ihre viele gute Wünsche und ständige Unterstützung mit Dank zu vergelten. Wiederholt möchte ich Yangki, Deepthi, Babita, Archana, Ashish und Elena für ihre auf verschiedene Weise geleistete ständige Hilfe danken. Von ganzem Herzen spreche ich Esther meinen Dank aus, weil nur mit ihrer Hilfe ich die Arbeit rechtzeitig vorlegen konnte. Dr. Johanna Wernicke-Rothmayer kann ich nicht genug danken, so enorm hat sie mir bei jeder möglichen Gelegenheit geholfen.

Meinen Eltern und Rohini verdanke ich alles!

Anjali

0 Einleitung

Als Zeichen der Beherrschung einer Fremdsprache denkt man als erstes an die Fähigkeit, sich in der Fremdsprache ausdrücken zu können, und zwar mündlich in Form einer Konversation, nicht weil das Sprechen der augenscheinlichste Ausdruck der Sprachbeherrschung ist, sondern wegen dem Konzept der Sprache überhaupt als Medium der Kommunikation. Die Mündlichkeit der Sprache spielt bestimmt die erste Geige, wenn es um die alltägliche kommunikative Aufgabe der Sprache geht. Es ist daher nicht schwer zu verstehen, warum die Studenten vom Fremdsprachenunterricht erwarten, dass sie in einem Sprachkurs in die Lage versetzt werden, in der Fremdsprache fließend eine Konversation zu führen. Es kann verallgemeinernd so gesagt werden, dass das Lernziel eines großen Teils der Studenten im Fremdsprachenunterricht die Aneignung der Fähigkeit zum mündlichen Sprachgebrauch ist.

0.1 Zielsetzung

Nun aber ist in der Wirklichkeit zu sehen, dass die Studenten die grammatischen Regeln sehr gut kennen, sie haben einen ausreichenden Wortschatz und sie schreiben auch ziemlich gut, aber wenn sie eine einfache Konversation führen wollen, kommen ihnen viele Schwierigkeiten entgegen. Sie können sich nicht richtig ausdrücken und beginnen folglich die eigene Lernfähigkeit zu bezweifeln.

- Woran liegt denn dieses Problem, dass die Studenten einerseits die Konversationsfähigkeit als Lernziel betrachten, sie andererseits aber nie ganz erreichen, trotz eines vieljährigen Sprachstudiums?
- Welche Faktoren spielen da eine Rolle, die die Aneignung der gesprochenen Sprache beeinträchtigen?

In dieser Arbeit werde ich versuchen, die Zusammenhänge zwischen diesen praktischen Erfahrungen und den soziolinguistischen und didaktischen Theorien und Konzepten des Sprachenlernens aufzuzeigen, indem ich den Stellenwert der mündlichen Kommunikation in DaF im Lichte dieser mangelnden Sprechfähigkeit der Studenten aus einer soziolinguistischen Perspektive abwäge.

0.2 Forschungsstand

Im Bereich DaF hat sich der Stellenwert der mündlichen Kommunikation im Laufe der Zeit oft geändert. In den 70er Jahren war die mündliche Kommunikation wegen der Entwicklung des Begriffs der kommunikativen Kompetenz das oberste Lehrziel. Später aber musste dieses Lehrziel dem interkulturellen Ansatz Platz machen und man stellte die fremdsprachliche Kommunikation in Zusammenhang mit der Kulturvermittlung, wobei auf die Notwendigkeit der regionalen Lehrwerke großes Gewicht gelegt wurde. In den 90er Jahren wurde vorwiegend der interkulturelle Ansatz im Bereich DaF diskutiert. Wenn man die DaF Szene heute betrachtet, findet man nicht viele soziolinguistische Forschungsansätze über das Thema der Mündlichkeit. Die mündliche Kommunikation wird aber aus vielen anderen Gesichtspunkten

untersucht. Einige von den neueren Forschungsrichtungen seien hier erwähnt, so etwa:

- Sprechdidaktik und Sprecherziehung (Geißner 1980, Forster 1997)
- kommunikative Normen (Schwerdtfeger 2000, Königs 2000)
- zusammen mit dem Hörverstehen und Sprechdenken (Forster 1997, Teuchert 1992)
- vom psycholinguistischen Standpunkt (Börsch 1986)
- Kommunikationsstrategien (Wildner-Bassett 1986, Van den Burg, Krijgsman 1996)
- als transkulturelles Sprechhandeln (Mairose-Parovsky 1997)
- Sprechaktkompetenz als Lernziel (Farenkia 1999)
- Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs (Lörscher 1983)

Die Interkulturalität der Kommunikation ist darüber hinaus ein sich fortwährend entwickelnder Bereich, der hier nicht miteinbezogen wird. Es besteht aber eine Lücke in der Forschung, da es nur wenige soziolinguistische Untersuchungen der fremdsprachlichen mündlichen Kommunikation gibt. Es mangelt auch an empirischen Untersuchungen, welche die mündliche Kommunikation im Fremdsprachenunterricht beeinflussenden soziolinguistischen Faktoren identifizieren könnten. Die weitreichenden Einflüsse der sozialen Verhältnisse auf die Leistungen in der fremdsprachlichen Kommunikation müssen wissenschaftlich untersucht werden. Solche Studien können die lernsituationsspezifischen und sozialbezogenen Probleme im Fremdsprachenunterricht hervorbringen.

0.3 Methodologie

Es ist also die Absicht dieser Untersuchung, die Lernschwierigkeiten bei der Aneignung der mündlichen Kommunikation in DaF Unterricht nicht als unterrichtsimmanentes Phänomen zu untersuchen, sondern sie in dem Kontext des soziokulturellen Hintergrunds der Lernenden zu stellen. Das Problem, dass viele der Lernenden im DaF Unterricht kaum Sprechgelegenheiten wahrnehmen und die mündlichen Aufgaben nur als unterrichtliche Übungen behandeln, ist zwar ein didaktisches Problem, aber diese Lernschwierigkeiten haben auch soziale und psychologische Dimensionen. Wie schon erwähnt erwarten die Lernenden, dass sie sich nach dem Fremdsprachenkurs die Gesprächsfähigkeit angeeignet haben. Dabei lassen sie und häufig die Lehrenden auch die Tatsache außer acht, dass die Konversationsfähigkeit einer Person als solche aus vielen komplexen Aspekten des Entfaltungsprozesses ihrer Persönlichkeit besteht. Der Lernende, der in einem Fremdsprachenunterricht sitzt, hat schon eine einigermaßen geformte Persönlichkeit mit seinen bestimmten Gewohnheiten und Einstellungen usw. Es ist notwendig, dass die Konversationsfähigkeit holistisch studiert wird, wobei der Lernende als zu einer Gesellschaft gehörendes Individuum betrachtet und die fremdsprachliche Konversationsfähigkeit im Lichte seiner sozialen Verhältnisse als ein soziales Phänomen verstanden wird.

Der empirische Teil meiner Arbeit besteht aus der Durchführung einer kurzen Umfrage und deren Analyse, bei der es um die Feststellung des Lernerprofils geht. Dabei versuche ich eine Übersicht über die Erwartungen und Einstellungen der indischen Lernenden zu gewinnen. Die ganze Untersuchung konzentriert sich auf Erwachsene, die Deutsch als Fremdsprache bzw. dritte oder vierte Sprache an den Universitäten in Indien lernen.

Der hier verwendete Begriff 'mündliche Kommunikation' soll nicht mit dem Begriff der kommunikativen Kompetenz verwechselt werden, denn der Kompetenzbegriff ist viel umfangreicher und beinhaltet ein ganzes Begriffsfeld, dagegen geht es hier gezielt nur um die mündliche Kommunikationsfähigkeit in und außerhalb des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache.

0.4 Zum Aufbau der Arbeit

Es muss betont werden, dass in dem Fremdsprachenunterricht die mündliche Kommunikation nur selten als Entfaltung der Gesprächsfähigkeit behandelt wird. Wegen der getrennten Betrachtung des Lernprozesses und der Persönlichkeit des Lernenden werden die Hindernisse beim Lernen der Sprechfertigkeit nur als solche Fälle dargestellt, die durch Sprachtheorien erklärbar sind. Was jedoch nötig ist, ist das Verstehen der komplexen Einflüsse der soziolinguistischen Lerngewohnheiten und des sozialen Hintergrunds auf die produktiven Lernfähigkeiten der Studenten, denn diese Lerngewohnheiten bestimmen das Lernverhalten und die Einstellungen der Studenten. Diese Arbeit befürwortet deshalb einen interdisziplinären, - d.h. aus der Perspektive der Soziolinguistik und Didaktik- Erklärungsversuch zu dieser in der Praxis oft erfahrenen Situation, wo einige Studenten die Sprechfertigkeit nicht erwerben können, obwohl sie gut beim Schreiben und Hörverstehen sind.

Nach einer Umfrage steht die Fertigkeit 'Sprechen' an zweiter Stelle, nach der Fertigkeit 'Lesen' und vor dem 'Schreiben', dem 'Hören' und der Grammatik in der Prioritätenliste der Lernziele der Studenten. (Basu, 1998) Das bedeutet, dass die Studenten in der Fremdsprache als erstes Lesen und Sprechen wollen. Nur eine interdisziplinäre Perspektive mit den sozialen,

kulturellen und psycholinguistischen Inputs kann diese Diskrepanz zwischen dem Lernziel und der eigentlichen Leistung erklären.

In dem ersten Kapitel habe ich versucht, die paradigmatischen Änderungen in den Sprachforschungskonzepten ausführlich zu behandeln. Die theoretische Diskussion zielt darauf, einen tieferen Einblick in den Fremdsprachenerwerbsmechanismus zu gewinnen. Weil die heute im Fremdsprachenunterricht verwendeten Lehrmethoden auf früheren philosophischen und dann linguistischen Spracheinstellungen basieren, ist die Berücksichtigung dieser Konzepte wichtig.

In dem zweiten Kapitel setze ich mich mit dem Sprachenlernen und dem Spracherwerb auseinander. Der begriffliche Unterschied 'Lernen und Erwerben' wird im Sinne von der Unterscheidung bei Krashen verwendet, weil die Betonung auf der gesteuerten und ungesteuerten Sprachaneignung aus der soziolinguistischen Sicht, die diese Arbeit vertritt, wichtig ist. Damit ist aber die Diskussion über die prinzipiell universelle Natur des Sprachaneignungsprozesses aus der neurologischen bzw. kognitivpsychologischen Perspektive nicht ausgeschlossen.

In dem dritten Kapitel bespreche ich die Begriffe ‚Sprechen‘ und ‚Kommunikation‘. Als theoretische Basis der Diskussion werden das Konzept der Sprechakte (Austin, 1972) und die soziolinguistischen Erklärungen (Hymes, 1985, 1970; Fishman, 1985, 1975) verwendet, so Fishmans Konzept von linguistischen Domänen und Bernsteins Konzept des sozialen Codes. Ich werde hier diskutieren, inwieweit es möglich ist, die Hemmungen der Lernenden als die Wirkung des Konversationscodes zu interpretieren. Denn der Konversationscode stellt ein direktes Verhältnis zwischen Sozialisationsbräuchen und der Fähigkeit des Individuums, die sozialen Beziehungen durch Sprache zum Ausdruck zu bringen, hypothetisch auf. Das Konzept von „Domäne“ (Fishman, 1985, 1975) zusammen mit dem Konzept von Code-Switching kann helfen, die soziale Realität in einer

Lernergruppe zu analysieren, wo die Fremdsprache bei den Lernenden einer Domäne zugeschrieben werden kann und sie es deshalb schwer finden, mit dieser Sprache in anderen Domänen zu operieren und auf neue Sprechsituationen zu reagieren. Diesbezüglich können die Fragen gestellt werden:

- Wie beeinflusst Sprache als Kulturcode unsere sprachlichen Fertigkeiten?
- Welche Rolle spielt die Mündlichkeit der Sprache in der indischen Gesellschaft?
- Wie wirkt die Erweiterung des muttersprachlichen Codes auf den der Fremdsprache?

In dem vierten Kapitel wird sich die Diskussion gezielter auf den indischen Kontext orientieren, damit auf die spezifischen Probleme der DaF Studenten in Indien eingegangen werden kann. Die Lernenden, die die Sprachkurse an den Universitäten besuchen, formen eine heterogene Lernergruppe, denn sie gehören zu den unterschiedlichen Altersgruppen. Sie sprechen verschiedene Erstsprachen aber gleiche Zweit- und Drittsprachen. Deutsch ist häufig die vierte oder sogar fünfte Sprache, die sie lernen. Die Lernzwecke dieser multilingualen heterogenen Gruppe sind natürlich unterschiedlich. Aus dieser Diskussion sollte sich das Bild des indischen Sprachlerner ableiten lassen. Darüber hinaus sollen hier sowohl das Ziel des Sprachunterrichts als auch die Implikationen der sozialen Einstellungen zum Fremdsprachenunterricht besprochen werden.

In dem fünften Kapitel werden die methodischen Aspekte des Deutschunterrichts mit Bezugnahme auf die Sozialformen im Unterricht diskutiert. Die Unterrichts Atmosphäre spielt eine wichtige Rolle bei der

Auflockerung des hierarchischen Lehrer-Lerner Verhältnisses und bei der Förderung der Konversation im Unterricht. Die Sprechspiele und Sprechübungen haben oft eine sehr positive Wirkung auf die Unterrichts Atmosphäre. Diese Aspekte des Unterrichts werden hier besprochen.

In dem sechsten Kapitel habe ich die Ergebnisse der Umfrage zusammengefasst, deren Analyse vorgenommen und die Implikationen diskutiert.

Diese Arbeit ist ein Versuch, die in der Praxis erfahrenen Probleme der indischen DaF Studenten zur Sprache zu bringen. Für den mündlichen Sprachgebrauch will ich in der Didaktik eine holistische Behandlung einfordern, denn er ist kein eigenständiges Phänomen, das nur dem Fremdsprachenunterricht gehört. Sondern vielmehr ein Resultat der Kombination unterschiedlicher Faktoren auf der Ebene des Individuums und auch seiner sozialen Realität.

Kapitel 1

Theoretische Entwicklungen

Die Theorie des Fremdsprachenunterrichts geht Hand in Hand mit den bedeutenden Änderungen im Konzept des Studiums der Sprache überhaupt. Von einem traditionellen Ansatz zur Sprachforschung auf einer philosophischen und sozialen Ebene führten diese Änderungen zur Entwicklung der linguistischen Theorien und zu den Experimenten im Bereich der Lernpsychologie, etablierten dadurch die Basis der modernen Annäherungen zur Sprachlehrlernforschung und führten zum Studium des wissenschaftlichen Wesens der Sprache selbst und zwar mit Betonung auf empirische Methoden der Untersuchung. Die große Kluft zwischen Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften förderte die Vorstellung, dass die Sprachforschung ein Ableger der Philosophie sei, mit späterer Abzweigung in die Sprachphilosophie. Die Sprachtheorien waren also im Grunde genommen von Philosophen und Sprachforschern interpretierte Erklärungen der komplexen Mechanismen der Sprachentwicklung, des Spracherwerbs und ihrer sozialen Auswirkungen. Die Grammatik wurde zwar studiert und unterrichtet, aber sie wurde nur als zu einer Sprache gehörendes Regelsystem betrachtet und spielte folglich kaum eine Rolle bei der Formulierung der Konzepte der Sprachtheorien.

1.1 Sprache und Sprachforschung

Mit den Entwicklungen im linguistischen Bereich wurde Anfang der 20er Jahre das Sprachstudium allmählich wissenschaftlicher und analytischer. Die

Entwicklungen in der Saussurschen und später in der Bloomfieldschen strukturalistischen Linguistik verliehen der Sprachforschung die objektive Schärfe. Nach den Strukturalisten hat jede Sprache ihre charakteristische grammatische Struktur und es war die Aufgabe der Linguisten, für jede Sprache beschreibende Kategorien zu entdecken. Die traditionelle mentalistische und rationalistische Behandlung der Sprache gipfelte zum Beispiel in der Erklärung der menschlichen Fähigkeit zum Spracherwerb als "innate ideas" (Descartes) oder die Sprache als "die Arbeit des Geistes" ((Humboldt).

Die Humboldtsche Vorstellung von Sprache ist auf zwei Aspekte der Sprache basiert. Auf einer Ebene gibt es das Grundbedürfnis der Menschheit zur Entwicklung der geistigen Kräfte und deshalb zu einer philosophischen Erklärung der Sprachentstehung, auf der zweiten Ebene eignet sich die Sprache auf ihrem Entwicklungsweg die äußeren Merkmale der Kultur dieses spezifischen Volkes an, und diese Merkmale d.h. die Grammatik ist jeder Sprache spezifisch.

Humboldt sieht das gemeinsame Grundprinzip in allen Sprachen als das Resultat des natürlichen, menschlichen Sprachvermögens und obwohl er diese menschliche Fähigkeit, mit der Sprache umzugehen, nicht ausdrücklich auf ein biologisches System zurückführt, kommt er dem Chomskyschen Konzept der angeborenen, der Menschheit spezifischen Spracherlernungsvorrichtung nah, wenn er meint,

" Da die Naturanlage zur Sprache eine allgemeine des Menschen ist, und Alle den Schlüssel zum Verständnis aller Sprachen in sich tragen müssen, so folgt von selbst, dass die Form aller Sprachen sich im Wesentlichen gleich sein, und immer den allgemeinen Zweck erreichen muß." (Humboldt, 1967 S. cccxiv)

Humboldt beschreibt die gegenseitige Abhängigkeit der Sprache und den Gedanken zusammen mit den Ausdrucksanlagen so,

" Die unzertrennliche Verbindung des Gedanken, der Stimmwerkzeuge und des Gehörs zur Sprache liegt unabänderlich in der ursprünglichen, nicht weiter zu erklärenden Einrichtung der menschlichen Natur." (Humboldt, 1967 S. lxvi)

Nach der Humboldtschen Sprachtheorie entwickelten sich die Untersuchungen der Natur der Sprache zu einem Forschungsbereich, und Anfang des 20. Jahrhunderts kamen die neue Welle des Strukturalismus mit Bloomfield, aber auch der neue, humanistische Ansatz Sapirs.

"Sapir lays great stress on the cultural importance of language, on the priority of reason over volition and emotion and on the fact that language is 'purely human' and 'non-instinctive' (Lyons, 1991 S.30)."

In der bekannten Sapir-Worf Hypothese stellt Sapir die gegenseitige Abhängigkeit zwischen einer Sprachgemeinschaft und dem Individuum fest, indem er den Standpunkt vertritt, dass ein zu einer bestimmten Sprachgemeinschaft gehörendes Individuum eine bestimmte Weltanschauung hat. Kern der Sapir-Worf Hypothese ist die Argumentation - die als These des linguistischen Determinismus bezeichnet wird -, dass die Sprache unser Denken bestimmt. Es geht bei dieser Hypothese auch um den Zusammenhang zwischen sprachlichen und nicht sprachlichen Tatbeständen, was als linguistisches Relativitätsprinzip bezeichnet wird.

Insofern Worf den Zusammenhang zwischen Sprachgemeinschaft bzw. Sprache und dem individuellen Sprecher feststellt, kann diese Hypothese akzeptiert werden, aber seine Vorstellung des einer Sprache gehörenden kognitiven Systems ist von wenig Bedeutung, da die Konzepte der Sprachrepertoire und Rollenrepertoire in dem multilingualen Kontext das Gegenteil beweisen. Es besteht aber kein Zweifel darüber, dass die Sprechgewohnheiten das nicht-sprachliche Verhalten beeinflussen und

umgekehrt. Auf welche Weise und in welchem Maß dieser Einfluss gegenseitig wirkt, ist jedoch nicht ganz klar.

Einerseits legte Sapir den 'humanistischen' Ansatz zur Sprachtheorie dar, andererseits vertritt der Bloomfieldsche Strukturalismus den anderen extremen Standpunkt durch seine behavioristische Vorstellung des Spracherwerbs. Die Bloomfieldsche Interpretation der Jack & Jill Geschichte zeigt das Bloomfieldsche Konzept der Funktion der Sprache als Ersatz des nonverbalen Handelns in einer praktischen Situation. Die Bloomfieldsche Linguistik ist eine empirische und deskriptive Wissenschaft. Der behavioristische Teil dieser Theorie führte zur Behauptung, dass das Sprachenlernen nur bewusstes Aufnehmen und Nachahmen, geduldiges Üben und Auswendiglernen sei. Weinrich nimmt Bezug auf die Bloomfieldsche Jack & Jill Szene und erklärt sie als eine behavioristische Handlungstheorie, in der Bloomfield die sprachlichen Äußerungen als 'Sprechakt' bezeichnet. Nach Weinrich also:

" Die Anlage der Jack & Jill Szene, die Bloomfield als Beispiel benutzt, verrät dabei deutlich den quasi-ökonomischen und im Sinne triebhaften Verhaltens quasi-biologischen Charakter des Denkmodells." (Weinrich, 1976 S.30) Und er fährt fort, dass heute in der Linguistik kein Zweifel mehr daran bestehe, dass das behavioristische Reiz-Reaktion-Schema als Modell menschlicher Sprache untauglich sei.

1.2 Sprechen ist Handeln: Die Sprechakttheorie

Das Konzept, die Sprache als Handeln zu betrachten, entwickelte sich in den 60er Jahren zur Handlungstheorie J.L.Austins. Nach Austin sind die

sprachlichen Äußerungen 'performativ', d.h. vollbringende Äußerungen. Sie vollbringen Handlungen. Austins Theorie von der performativen Leistung gewisser sprachlicher Sätze wurde von John Searle zu einer umfassenden Theorie der Sprechakte weitergebildet. Die Grundlage dieser Theorie ist die Auffassung, dass die Sprache ein regelgeleitetes Handeln ist und die Sprechakte die kleinsten und fundamentalsten Einheiten der Kommunikation sind. Die Sprechakttheorie ist ein Teil der Handlungstheorie und Sprechakte wie 'Befehle erteilen, Fragen stellen' bedeuten auf einer abstrakten Ebene 'Hinweise geben, Prädikate zu- oder absprechen'.

Die Theorie der Sprechakte hat dazu beigetragen, die Grenzen der Linguistik zu erweitern. Die Handlungstheorie und die Sprachtheorie stehen in einer engen Beziehung, wenn man von kommunikativem Handeln spricht. Der Begriff von kommunikativem Handeln (Habermas) bezeichnet einen idealen Treffpunkt zwischen der Sozial- und der Sprachwissenschaft. In der Sprechakttheorie geht es um die Beschreibung der sprachlichen Äußerungen als auf den Hörer einwirkende, eine Wirkung auslösende Handlungen, die unter verschiedenen Umständen vollbracht werden.

Austin identifiziert verschiedene Möglichkeiten eine Äußerung zu kennzeichnen als einen lokutionären Akt und als einen illokutionären Akt. Indem ein Satz geäußert wird, wird etwas getan. Was getan wird, ist aber kontext- und situationsspezifisch festzustellen, z.B. in der Äußerung „Morgen ist die Prüfung!“ teilt A die Information mit, dass die Prüfung morgen stattfindet. Angenommen dass A Lehrer ist und diese Äußerung im Unterricht gemacht wurde, kann sie als Warnung vorkommen. Wenn wir berichten, was A gesagt hat, berichten wir über den lokutionären Akt und wenn wir berichten, was er damit getan hat - dass er es 'gesagt' hat- sprechen wir von den illokutionären Akt. Der Sprechakt wird aber dann vollbracht, wenn die Aussage von den Studenten als Warnung verstanden wird und sie entsprechend darauf reagieren. Diese Wirkung ist der

perlokutionäre Akt. Mit einer Äußerung können unter unterschiedlichen Umständen verschiedene perlokutionäre Akte vollbracht werden, denn die Vollendung des perlokutionären Aktes hängt von den Umständen ab. Mit der Betrachtung des Sprechens als eine Form menschlichen Handelns bringt die Sprechakttheorie die Bedeutung des Sprachgebrauchs hervor. Denn die Begriffspaare Langue (Sprache) - Parole (Sprechen), Satz-Äußerung, Sprachsystem-Sprachgebrauch und Kompetenz-Performanz unterscheiden die zwei Aspekte der Sprache, nämlich die Form oder die Struktur und die Sprachanwendung. In dem fremdsprachenunterrichtlichen Kontext finde ich die handlungsorientierte Definition von Sprechen besonders treffend, denn diese Definition ermöglicht das Verständnis der Konversationsfähigkeit sowie der bedingten Schwierigkeiten aus einer sozialen Perspektive und erlaubt die unterrichtlichen Sprechhandlungen als soziale Interaktionen zu betrachten. Hier geht es um die Performanz, denn der eigentliche Gebrauch der gelernten Sprachstrukturen den Studenten schwer fällt.

1.3 Der Begriff: Performanz

Bünting führt in seiner 'Einführung zur Linguistik' die Kompetenz-Performanz Begriffe auf die Saussursche Langue-Parole zurück,

" Die Sprache ist nicht nur ein statisches System, das von den Sprechern entwickelt wird. Diese Aussagen gehen auf Humboldt zurück, der die Sprache nicht als 'ergon', als statisches Werk, sondern als 'energia', als dynamisches Prinzip oder, wie Weisgerber sagt, als wirkende Kraft, sieht. Diese Humboldtsche Konzeption wurde auch von Chomsky aufgegriffen, dem Begründer der generativen transformellen Grammatik, der fordert, nicht Texte seien zu beschreiben, sondern die sprachlichen Mechanismen, die die Sprachbenutzer

(Sprecher/Hörer) zum Erzeugen von Äußerungen befähigen. Analog zu Saussures grundlegender Langue-Parole-Dichotomie wurde von Chomsky ein auf den Sprachbenutzer bezogenes ebenso grundlegendes Begriffspaar definiert: Kompetenz und Performanz." (Dittman, 1981 S.65)

Die Performanz ist im Fall des Fremdsprachenlerner in der Regel die Anwendung der gelernten Strukturen in unterschiedlichen Äußerungssituationen. Da es hier nur um die mündliche Kommunikation geht, kann die Anwendung der fremdsprachlichen Repertoire in den unterrichtlichen Sprechsituationen als Performanz betrachtet werden.

Nach Chomsky, "The conceptual distinction between competence and performance- between what a person knows and what he does- and the concepts themselves are reasonably clear pretheoretically, as much so as any notions concerning human thought and action." (Chomsky, 1977 S.3)

Das 20.Jahrhundert zeichnete sich dadurch aus, dass das Wesen der Sprache von allen möglichen Gesichtspunkten betrachtet und systematisch studiert wurde. Die Sprache blieb der Forschungsgegenstand, aber die Forscher verwendeten verschiedene Lupen und verliehen der menschlichen Sprache immer neue Begriffe. Von der Humboldtschen Sprachphilosophie zu der Chomskyschen Sprachtheorie hat das Sprachkonzept über Saussure, Husserl, Bühler, Bloomfield und Skinner einen weiten Weg zurückgelegt, auf dem die psychologischen, soziologischen und anthropologischen Wenden und die kognitiven und linguistischen Schwellen die Richtung der Sprachforschung bestimmten.

"Sprache", das kulturelle Werkzeug der Menschheit, der Gipfel der menschlichen Errungenschaften ist zu dem genetisch vorbestimmten menschlichen Organ geworden. Aber die Aussage, "Sprache sei das Mittel, das

Werkzeug der Kommunikation mit Appell-, Ausdrucks- und Darstellungsfunktion" ist nicht zu leugnen. Denn nach Bühler ist die Sprache

" ... dem Werkzeug verwandt; auch sie gehört zu den Geräten des Lebens, ist ein Organon wie das dingliche Gerät, das leibesfremde materielle Zwischending; die Sprache ist wie das Werkzeug ein geformter Mittler. Nur sind es nicht die materiellen Dinge, die auf den sprachlichen Mittler reagieren, sondern es sind die lebenden Wesen, mit denen wir verkehren." (Bühler, 1982 S.xxi)

Kapitel 2

Spracherwerb und Sprachenlernen

Krashen macht den Unterschied zwischen Spracherwerb und Sprachlernen in seiner Monitor-Theory. Die metalinguistischen Komponenten führen nicht zum 'Spracherwerb' sondern zum 'Sprachlernen'. Er stellt die Rolle der metalinguistischen Elemente beim Erwerbsprozess in Frage und stellt fest, dass das 'Sprachenlernen' dem metalinguistischen Bereich angehört, wobei der Lernende die formulierten Regeln explizit internalisiert und die bewusste Selbstkontrolle dabei eine wichtige Rolle spielt. (Krashen, 1981) Dieser Begriff des Spracherwerbs stellt den Sprachgebrauch in den Mittelpunkt, nicht nur durch die Unterscheidung Erwerb und Lernen, sondern auch dadurch, dass er die sinnvolle, zielgerichtete Kommunikation als Resultat des Erwerbs zur Kenntnis nimmt. Der Erwerb ist selbst dann etwas Sich-entwickelndes und nicht eine rein logische Reihenfolge der Stufen, die nach dem Regellernen automatisch folgen würden. Die unbewusste Anwendung der bewusst gelernten Regeln bedeutet die Vollendung der Sprachaneignung. Krashens Theorie hört mit der Differenzierung zwischen Spracherwerb und Sprachenlernen auf, macht aber keine Aussagen über die Prozesse selbst und lehnt die positiven Wirkungen des bewussten Sprachlernens ab.

2.1 Ist Sprache Instinkt?

Steven Pinker spricht von einem 'language instinct', der zwar die Existenz einer UG nicht leugnet, jedoch viel mehr Betonung auf das

'Menschliche' in der Sprache legt, wobei der Mensch als der Organismus Homo Sapien zu verstehen ist und daher das 'Menschliche' einfach der "species specific" Charakter ist.

" Language is not a cultural artifact that we learn the way we learn to tell time or how the federal government works. Instead, it is a distinct piece of the biological makeup of our brains. Language is a complex, specialized skill, which develops in the child spontaneously, without conscious effort or formal instruction, is deployed without awareness of its underlying logic, is qualitatively the same in every individual. and is distinct from more general abilities to process information or behave intelligently. For these reasons some cognitive scientists have described language as a psychological faculty, a mental organ, a neural system and a computational module. But I prefer the admittedly quaint term 'instinct'." (Pinker, 1994 S.18)

Pinker vergleicht die Vorkenntnis der Sprache mit dem Instinkt einer Spinne, das Spinnennetz zu weben. Das Kind lernt die Sprache, weil es aus Instinkt her vorprogrammiert ist, sie auf einer bestimmten Weise zu lernen. Warum ist es aber so programmiert? Das könnte man aus der Perspektive der Darwinistischen Theorie der Evolution erklären. Der Mensch ist ein Lebewesen, das in Gesellschaft lebt, was die Notwendigkeit der Kommunikation in den Mittelpunkt stellt. Mit vielen anderen 'Überlebensinstinkten' entwickelt der Mensch aufgrund seines Bedürfnisses zu kommunizieren den Instinkt der Sprache.

Ob man die Sprache als 'innate LAD', eine psychologische Fertigkeit, ein neurales System oder als logisches Modul betrachtet, der gemeinsame Faktor ist die Maxime, dass die Sprache in einer Wurzelform in allen Menschen schon vorhanden ist und dass sie das die Menschheit auszeichnende Merkmal ist. Chomsky erklärt die Anfangsphase (initial state) der Sprachentwicklung in Kindern in Bezug auf den 'principles and parameters approach' folgendermaßen :

"We can think of the initial state of the faculty of language as a fixed network connected to a switch box; the network is constituted of the principles of language, while the switches are the options to be determined by experience. When the switches are set one way, we have Swahili; when they are set another way, we have Japanese. Each possible human language is identified as a particular setting of the switches- a setting of parameters in technical terminology." (Chomsky, 2000 S.8)

2.2 Der Faktor: Alter

Eine nähere Betrachtung aller Erklärungsversuche der Sprachkenntnisse und des Phänomens 'Sprache' ergibt die Tatsache, dass die Sprachaneignung im Kindesalter stattfindet und zwar von dem dritten bis zum siebten Lebensjahr. Pinker hebt den hohen Schwierigkeitsgrad beim Sprachenlernen im erwachsenen Alter so hervor:

"Most adults never master a foreign language, especially the phonology - hence the ubiquitous foreign accent. Their development often 'fossilizes' into permanent error patterns that no teaching or correction can undo. Of course, there are great individual differences, which depend on efforts, attitudes, amount of exposure, quality of teaching and plain talent, but there seems to be a cap even for the best adults in the best circumstances." (Pinker, 1994 S.290)

Die Kognitionstheorien untersuchen die Kognition in Kindern und die Linguisten wenden diese Ergebnisse für die Erklärungen der Sprachaneignung an. Das Fremdsprachenlernen im erwachsenen Alter ist bis jetzt nicht so intensiv erforscht worden wie die Sprachaneignung der Kinder. Insofern als es um einen menschlichen Spracherwerbsmechanismus geht, könnte man behaupten, dass

dieser Mechanismus auch ein zweites und drittes Mal wirksam werden könne. Digeser glaubt an das Vorhandensein der menschlichen Kapazität, diesen Spracherwerbsmechanismus nochmals zu aktivieren, obwohl laut Felix die Mehrzahl der L2 Erwerber im wesentlichen dazu neigt, die gleichen psycholinguistischen Prozesse durchzulaufen, während Unterschiede sich in erster Linie aus nicht linguistischen Faktoren wie Motivation, Alter und geistiger Reife ergeben." (Digeser, 1983 S.393)

Das Alter beeinträchtigt bestimmt die Lernfähigkeit eines Erwachsenen und Pinker meint,

" Even the adults who succeed at grammar often depend on the conscious exercise of their considerable intellects, unlike children, to whom language acquisition just happens." (Pinker, 1994 S.290)

2.3 Lern- und Erwerbsmechanismus

Mit der internalisierenden Interpretation des Sprachsystems als I-Language führt Chomsky das Konzept ein, dass die Sprache zur individuellen Domäne gehört. Jeder Sprecher besitzt diese ganz persönliche Sprache, die Pinker als 'mentalese' bezeichnet.

"Knowing a language then, is knowing how to translate mentalese into strings of words and vice versa." (Pinker, 1994 S.82)

Diese I-Language oder Mentalese ist universal für alle Sprecher. Chomsky stellt das Konzept von I-Language der E-Language gegenüber, wo die E-Language die externe Sprache außerhalb des Geistes ist. Der I-Language und E-Language Unterschied wird bei Pinker nicht ganz so ausdrücklich beschrieben,

jedoch schlägt er das Konzept einer 'language of thoughts' vor, die als 'Mentalese' zu verstehen ist.

Zum Lernen und dem eigentlichen Lernmechanismus der Fremdsprachen muss hier einiges gesagt werden. Der Sprachlernprozess ist ein immer rätselhafter Forschungsgegenstand, abgesehen davon, dass man den kindlichen Spracherwerbsprozess als Teil der gesamten Kognition und deren Entwicklung in den Kindern einigermaßen hat verstehen können. Der Kindliche Spracherwerbsprozess weist aber kaum Ähnlichkeiten mit dem Fremdsprachenlernen im erwachsenen Alter auf. Und ob die Erstsprachenerwerbtheorien auf den Fremdsprachenerwerb übertragbar sind, ist eine offene Frage. (vgl. Häuser, 1988 S.98-103)

Es muss aber viel stärker betont werden, dass der Fremdsprachenlernmechanismus von dem Erstsprachenerwerb zu unterscheiden ist, wobei selbst die Bezeichnungen ‚Erwerb‘ und ‚Lernen‘ diesen Unterschied (Krashen) klar andeuten, insoweit es um die äußeren Lernbedingungen geht. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass auch die Behauptung, das Erlernen der zweiten Fremdsprache einfach den Lernprozess der ersten Fremdsprache wiederholt, ist heute mit Tertiärsprachenforschung fraglich gemacht worden. (Groseva, 1998)

DISS
P. 111: (732) 71511

Die Aneignung der L1 ist also von dem Lernen der L2 zu unterscheiden und diese weiter von dem Lernprozess der L3. Im Prinzip kommen dann die beiden Sprachlernprozesse, nämlich der Erst- und der Fremdsprachenlernprozess aus dem soziolinguistischen Standpunkt her als verschiedene Lernprozesse vor, die sich von vielen äußeren Determinanten abhängig abspielen.

Man spricht von einem Erstsprachenerwerb, wenn es um den Erwerb der L1 geht. In einer bilingualen Situation kann es ein doppelter Erstsprachenerwerb geben, wenn das Kind simultan vor dem 3. Lebensjahr zwei Sprachen lernt, so

TH-9114



z.B. im Fall, wo die beiden Elternteile zwei unterschiedliche Sprachen sprechen. Dagegen wird als frühkindliche Zweitsprachenerwerb der Lernprozess genannt, der konsequent nach dem 3. Lebensjahr beginnt. Das Fremdsprachenlernen unterscheidet sich von dem Zweitsprachenerwerb dadurch, dass es in einer gesteuerten Sprachsituation stattfindet, nämlich in dem Fremdsprachenunterricht. Der Fremdsprachenlernende ist in einer L1 Umgebung und verwendet die neue Sprache nur selten außerhalb des Unterrichts. Die Fremdsprache hat in der Regel nur minimale oder fast keine Bedeutung für seine Sozialisation. Normalerweise beginnt der Fremdsprachenlernprozess nach der kritischen Lernperiode d.h. nach dem 7-8. Lebensjahr und wird auch daher durch die bereits existierenden Erfahrungen und Kenntnissen, sowohl sprachliche als auch soziale, beeinflusst. Um so mehr wirkt dieser Einfluss im Fall des erwachsenen Fremdsprachenlernens.

Das Gemeinsame an allen Prozessen, d.h. den Erst-, und den Zweitsprachenerwerb und an das Fremdsprachenlernen ist aber das Faktum, dass in beiden Fällen die Lernende, die angeborenen mentalen Prozesse aktivieren, die das Regeln- und Strukturenlernen der Sprache ermöglichen. Die Erwerbssequenzen des Sprachenlernens können mit empirischen Untersuchungen festgestellt werden z.B. Ein-Wort-Satz am Anfang, dann einfache Verb + Nomen Sätze usw. In der Monitor-Theorie weist Krashen auf die Existenz eines Monitors hin, der ständig die sprachlichen Inputs und die zu lernende neue Information bearbeitet und zur Sprachproduktion führt. Dieser Konzeption der Bearbeitung des Inputs ähnelt die Annahme von Esser und Nowak, wenn sie den Fremdsprachenlernprozess als „ein Prozess der Informationsverarbeitung“ betrachten. (Esser/Nowak, 1987 S.304)

2.4 Die menschliche Kognition und Sprachaneignung

In der kognitiven Psychologie geht man auch von dem Grundaussage aus, dass die Prozesse des Lernens bzw. Wahrnehmens als konstruktive Operationen verstanden werden müssen. Der Mensch vollzieht diese Operationen mit Hilfe seines spezifischen Erfahrungswissens. Und hier spielt das bereits vorhandene Wissen eine zentrale Rolle. Nach dem Multi-Speicher-Modell der Informationsverarbeitung beschäftigt sich das menschliche Gedächtnis mit der Rezeption, Speicherung, Verarbeitung und der Reaktivierung der Information. Der kognitiven Psychologie interessiert aber viel mehr die Frage nach den Prozessen und Strategien hinter diesen Operationen. Und dabei hat man festgestellt, dass Informationsverarbeitung ein aktiver Prozess ist, bei dem der Mensch Daten aus der äußeren Umgebung abrufen und sie zu bereits vorhandenem Wissen in Beziehung setzt. Dieser Prozess findet gleichzeitig von oben nach unten (top down) d.h. wissensgeleitet und auch von unten nach oben (bottom-up) d.h. datengeleitet statt. Diese Interaktion zwischen der neuen Information und dem alten Wissen ist im Kontext meiner Hypothese wichtig, da sie auch den gegenseitigen Einfluss zwischen diesen zwei Faktoren in Betracht zieht. Die schon angeeigneten Lern- bzw. Sprechgewohnheiten sind also doch von Bedeutung für die Bearbeitung der neuen Informationsinputs. Mit der konzeptuellen Unterscheidung zwischen dem deklarativen Wissen (was-wissen) und dem prozeduralen Wissen (wie-wissen) kann die Schwierigkeit, die Inputs aktiv weiter als Information verwenden zu können, mindestens kategorisiert werden, denn sie liegt ganz positiv in dem prozeduralen Wissensbereich.

Im Gegensatz zu den kognitiv psychologischen Überlegungen orientiert sich die konstruktivistische Theorie, nach der Auffassung, dass die Wirklichkeit von dem wahrnehmenden Menschen abhängig ist, und dass sie nur in dem

menschlichen Gehirn ganz subjektiv existiert. Diese Auffassung, die auf Piagets (1974) Konzeption von Assimilation und Akkomodation zurückgeht, schließt den sozialen Kontext des Lernens ein, da sie die Sprache als Mittel zur Interaktion betrachtet.

Aus den Theorieansätzen des Sprachlernprozesses sind verschiedene fremdsprachendidaktische Strömungen ausgegangen, z.B. Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen (Prabhu, 1987), Inhaltsorientierte Fremdsprachenlernen, kognitives Fremdsprachenlernen und prozessorientiertes Fremdsprachenlernen (Wolff, 1996 S.551-552)

Das Fremdsprachenlernen ist also ein kreativer, konstruktiver Prozess, der über verschiedene Entwicklungsstadien verläuft. Es ist ein fortlaufender Prozess des Aufbaus, der ständig Hypothesen bildend und sie wieder nachprüfend weitergeht. Es ist von den individuellen sowie externen bzw. sozialen Elementen abhängig und wird deshalb von Alter, Motivation usw. der Lernenden beeinflusst.

2.5 Das Fremdsprachenlernen ist ein sozialbedingter Prozess

In der Theorie des Spracherwerbs ist immer wieder von kognitiven Voraussetzungen oder Sprachlerndisposition die Rede, aber diese psychokognitive Forschungen können die sozial bedingten Determinanten des Fremdsprachenlernens nicht völlig erklären, z.B. den Einfluss der Sprechgewohnheiten in L1 auf den Fremdsprachenlernprozess. Aus der soziolinguistischen Sicht sind der Erwerb bzw. das Lernen der Sprache und deren Verwendung in einer sozialen Realität verankert. So betrachtet ist der Fremdspracherwerb auch ein sozial determinierter Prozess, indem er über die

schon vorhandenen , erworbenen Erfahrungen und Kenntnisse weitergeht und folglich den sozialen Einstellungen der Lernenden unterliegt. Dieser Aspekt des Fremdsprachenerwerbs ist leider nicht ausführlich geforscht worden. Anlehnend an den Ideen von Vygotskij stellt Jan Prucha verschiedene Determinanten des Fremdsprachenerwerbsprozesses fest; u.a. Faktoren wie das lernende Subjekt, Unterricht, Erwerbsbedingungen und Sprache selbst. (Prucha, 1988 S.177-181) Aus den 4 Faktoren ist für den Kontext dieser Arbeit der erste Faktor wichtig, den Prucha in zwei Bereichen teilt, nämlich Persönlichkeitseigenschaften des Subjekts z.B. sprachliche Fähigkeiten, Motivationscharakteristika, Lernstile und Lernstrategien und Einstellung zu der Sprache usf. Das zweite Bereich ist soziokulturelle Charakteristika. Damit meint er Bildungsgrad des Subjekts, Bildungsgrad und Beruf der Eltern, soziale Makromilieu usw. Insofern es um die empirischen Studien über die Eigenschaften der Studenten wie Gedächtnis, Lernstile und Lernstrategien und auch Alter, Geschlecht, Einstellungen zur Sprache und zum Lernen geht, sind die hauptsächlich lernpsychologischen Untersuchungen vorhanden, die dann den kausalen Zusammenhang zwischen Sprachenlernen und den individuellen Eigenschaften des Lernenden beweisen. (vgl. Prucha, und in Indien u.A.: Chauhan, Dasgupta und Sawhney)

Aus den Untersuchungen von Novák und Pstružinová ergibt sich die Tatsache, dass die sozialen Faktoren den bedeutendsten Einfluss auf die Entwicklung der verbalen Fähigkeiten der Schüler ausüben. Weiter zitiert Prucha Untersuchungen von Clauß, Gavora und Malíková, die gemeinsam die folgenden Feststellungen unterstützen, dass die sprachliche Kompetenz nicht nur durch die Persönlichkeitseigenschaften der Lernenden, sondern auch durch verschiedene soziale, soziokulturelle Charakteristika bedingt ist.

Kapitel 3

Sprechen und Kommunikation

Die Tätigkeiten 'Sprechen' und 'eine Konversation führen' stehen wegen ihrer dialogischen Natur viel mehr unter den direkten soziokulturellen Einflüssen als die anderen Fertigkeiten. Wenn das Kind Sprachkenntnisse erwirbt, baut es nicht nur grammatisch korrekte Sätze, sondern auch zu den Sprechsituationen passende Sätze. Es entwickelt die Fertigkeit zu entscheiden, wann, mit wem und wie es sprechen soll, was kann es oder kann es nicht mit wem und wo sprechen usw. Kurz gesagt, das Kind entwickelt ein Repertoire von Sprechakten, um an den Sprechhandlungen teilzunehmen und diese gleiche Entwicklung bei anderen bewerten zu können.

Dieses Lernen der Sprachcodes und Sprechnormen unterscheidet D.Hymes von den rein grammatischen und linguistischen Kompetenzen. Die Entwicklung dieser Fähigkeit des Sprachgebrauchs ist tief in dem Erstspracherwerbsprozess verankert. Chomsky vergleicht die Theorie des Sprachgebrauchs mit der Theorie der Performanz, schiebt aber dabei alles Soziokulturelle aus ihrem Umfeld beiseite. Der Performanzbegriff bezieht sich mehr auf die psychologischen Nebenprodukte der grammatischen Analyse als auf die sozialen Interaktionen. D.Hymes kritisiert die moderne Linguistik für die Vernachlässigung der gebrauchsbefugten sozialen Seite der Sprachforschung. Hymes:

"A major characteristic of modern linguistics has been that it takes structure as primary end in itself, and tends to depreciate use, while not relinquishing any of its claim to the great significance that is attached to

language (contrast classical antiquity, where structure was a means to use, the grammarian subordinate to the rhetor)." (Hymes 1985 S.272)

Obwohl es umstritten ist, ob die Grammatik oder die Rhetorik übergeordnet ist, wir können feststellen, dass die Erforschung der Probleme bei dem Fremdsprachenlernen nicht zu einer konkreten Lösung geführt werden, ohne die sozialen Elemente mit einzubeziehen.

3.1 Das lernende Individuum

Die Entwicklung der Sprechfähigkeit in der fremden Sprache muss nicht als ein nur dem Fremdsprachenlernprozess angehörendes Phänomen verstanden werden, sondern hier geht es mehr um die Entwicklung der mündlichen Kommunikationskapazität des Lernenden. Die Konversationsfähigkeit ist der wesentliche Teil der Einstellungen, der Motivationen und der Werte bezüglich der Sprache, des Sprachgebrauchs und der Zusammenhänge zwischen Sprache und den anderen kommunikativen Codes. Die internalisierten Spracheinstellungen bringt der Lernende mit in den Unterricht und diese Einstellungen bestimmen seine Reaktion auf die Fremdsprache und ihren Gebrauch. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Studenten, die in den Fremdsprachenunterricht kommen, eine positive Einstellung zur Fremdsprache haben, aber wie sie diese Sprache und eventuell ihren Gebrauch in dem schon geformten soziokulturellen Rahmen der Sprachcodes einbauen, zeigt sich in dem Erfolg bzw. Misserfolg bei der Aneignung der fremdsprachlichen Sprechfertigkeit. Die von Kindheit an angeeigneten Einstellungen zu der Sprache und dem Sprachgebrauch als solches reflektieren sich in der Art und Weise des Lernens selbst. In dem Zusammenhang der Sprache und der anderen Formen der Kommunikation kommt D. Hymes auf vier Fragen:

- "whether (and to what degree) something is formally possible;
- whether (and to what degree) something is feasible in virtue of the means of implementation available;
- whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated;
- whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed and what its doing entails" (Hymes 1985)

Mit diesen Fragen integriert Hymes die linguistische Theorie mit der kulturellen Kommunikationstheorie. Die Fähigkeit, diese Entscheidungen zu treffen, baut den wesentlichen Teil des Erfolgs einer kommunikativen Sprechhandlung auf. Die Frage bleibt bestehen, ob diese kulturbedingten oder sozialen Entscheidungen dem Lernenden einer Fremdsprache beigebracht werden können, und wenn das machbar ist, dann inwieweit?

Der L1 Sprecher lernt die kommunikativen Codes natürlich im Laufe seines Sprachlernprozesses und darauf baut er dann sein kulturelles und soziales Repertoire auf, das seinen kommunikativen Zwecken dient. Genauso hat der Fremdsprachenlernende seine Einstellungen und Codes des sozialen und kulturellen Benehmens in seiner L1 entwickelt; nun aber kann er diese entweder beim Fremdsprachenlernen modifizieren und verwenden oder sie errichten Hindernisse beim erfolgreichen Lernen der fremdsprachlichen Codes. Ideal wäre, dass der Lernende nicht nur die grammatischen Sätze lernt, denn es gibt auch ungünstige, taktvolle oder seltene Sätze! Und um diese Sätze zu bauen, braucht der Lernende viel mehr, als nur die fremdsprachliche Grammatik. Es muss eine Integration der schon angeeigneten kulturellen und sozialen

Kommunikationsnormen und der neuen fremdsprachlichen Normen entwickeln, nur dann kann ein der mündlichen Kommunikation günstiger Hintergrund vorliegen. Der Bedeutung des Kommunikationstrainings muss Rechnung getragen werden, denn nach Grünwaldt ist der Umgang der Menschen miteinander von Normen bestimmt und soziales Handeln ohne Kenntnis dieser Normen ist nicht möglich :

"Die konkreten Sprachgebrauchssituationen sind immer Momente des gesamtgesellschaftlichen Geschehens." (Grünwaldt, 1984)

Bernstein hat dieses Konzept vom Sprachgebrauch als gesellschaftliches Geschehen weiter ausgeführt und den Zusammenhang zwischen den gesellschaftlichen Interaktionen und den linguistischen Fähigkeiten eines Individuums hergestellt.

3.2 Sprechen ist eine soziale Kunst

Der Bernsteinschen empirischen Forschung zugrunde liegende Hypothese schlägt vor, dass die Vernetzung der sozialen Verhältnisse, in denen die Individuen interagieren, und die kommunikativen Aufgaben, die diese Verhältnisse mit sich bringen, die linguistische Fähigkeit eines Individuums gestalten. Ausgang ist im Grunde genommen bei Bernstein die direkte Verbindung, zwischen Sozialisationsgebräuchen und der Fähigkeit eines Individuums, die sozialen Verhältnisse durch Sprechen auszudrücken. Er differenziert zwei Systeme in der Familie. Diese Systeme führen zu den zwei Kommunikationscodes, nämlich dem geschlossenen oder positionalen System und dem offenen oder Personen orientierten System. Das Erste hebt den Gemeinschaftssinn hervor, auf Kosten der individuellen Freiheit und individuellen

Initiative. Diese Betonung der gemeinsamen Werte und Ziele beschränkt die Einführung der neuen Information durch verbale Mittel, indem sie die soziale Schicklichkeit des Sprechens unterstreicht. Aus dieser Situation ergibt sich ein streng beherrschendes, ritualisiertes Sprechhandlungsmuster. Das personen orientiertes System dagegen besteht auf individueller Freiheit und Anpassungsfähigkeit. Das geschlossene System führt zu den restringierten Codes und das offene System verursacht die elaborierten Codes. Mit restringierten Codes meint Bernstein den formelhaften Sprachgebrauch, der mehr dazu dient, die schon existierenden sozialen Verhältnisse zu verstärken als zur Übertragung der neuen faktuellen Information. Mit den elaborierten Codes dagegen ist es möglich, Information über physische und soziale Umgebung zu geben und mit diesem Code kann die Sprache kreativ benutzt werden.

Obwohl in der Praxis der Unterschied zwischen den zwei Codes nicht so stark abgegrenzt ist, und jedes Individuum im unterschiedlichen Maße beide Sprechcodes beherrscht und sie je nach der Sprechsituation verwendet, gibt es soziale Unterschiede, die es bestimmen, inwieweit die elaborierten Codes verwendet werden. Die Individuen, die in einem offenen Rollensystem der Sozialisation aufwachsen, neigen dazu, die elaborierten Codes in den sozialen, öffentlichen Sphären zu verwenden und die restringierten Codes in der Familie oder in kleineren Gruppen zu verwenden. Die Individuen, die einem geschlossenen Rollensystem der Sozialisation unterliegen, sind weniger flexibel und finden es schwer, die verschiedenen Sprechcodes zu verwenden. Der Sozialisationsprozess hat in diesen Personen gewisse feste Einstellungen zur verbalen Kommunikation als Mittel des Informationsaustausches erzeugt und diese Einstellungen werden zu Hindernissen bei der Verwendung der anderen Sprechcodes.

Dass diese Theorie einen direkten Zusammenhang zwischen den Sozialisationsprozessen und der individuellen Fähigkeit, die sozialen Verhältnisse mittels Sprechens zum Ausdruck zu bringen, herstellt, ist nach Gumperz der

wichtigste Beitrag dieser Theorie. Ob die Konzepte der restringierten und elaborierten Codes auf die fremdsprachlichen Sprechsituationen verallgemeinert werden können, ist noch fraglich, aber in unserem Kontext können sie eine Erklärung anbieten, wobei sie die unterschiedlichen Rollensysteme in der indischen Gesellschaft als Grund des unterschiedlichen Beherrschungsgrads der Sprechcodes betrachten lassen.

Bernstein erklärt die Sprechcodes als eine Funktion der Kultur so:

"Nach diesem Argument ist Sprache eine Menge von Regeln, die alle Sprechcodes erfüllen müssen, aber welche Sprechcodes realisiert werden, ist eine Funktion der Kultur, die durch Sozialbeziehungen in spezifischen Kontexten wirkt. Verschiedene Sprechformen oder Codes symbolisieren die Form der Sozialbeziehung, steuern die Art sprachlicher Begegnung und erzeugen für die Sprecher unterschiedliche Ordnungen der Relevanz und Beziehung. Die Erfahrung der Sprecher wird dann durch das für die Sprechform Relevante und Bedeutungsvolle umgewandelt. Das ist ein soziologisches Argument, denn die Form des Sprechens wird als Folge der Form sozialer Beziehung verstanden, oder, allgemeiner ausgedrückt, sie ist eine Eigenschaft der Sozialstruktur." (Bernstein, 1973 S.47)

Die Hemmungen der Studenten gehen also teilweise auf das Rollensystem der indischen Gesellschaft zurück. In Indien ist die soziale Vernetzung viel strenger und sie spielt die Rolle einer gesellschaftlichen Instanz, die jeden Aspekt des sozialen Lebens bewertet und bestimmt. Die religiösen und sozialen ritualisierten Sozialisierungsprozesse bilden den Hauptteil des Erziehungsprozesses und die in diesem geschlossenen System entwickelten Sprechcodes lassen oft der Freiheit des Individuums wenig Raum. Die Sprechcodes in dem indischen Rollensystem der Familien ermutigen keine freie Äußerung der Meinung und die altersspezifischen, schichtenspezifischen, kastenspezifischen und geschlechtsspezifischen Sprechnormen verhindern

jegliche Abweichungen vom sozialen Kommunikationsnormen. Die Wirkungen dieses Sozialisationsprozesses werden auch im Lehrer-Schüler Verhältnis sichtbar.

3.3 Sprache als Spiel

In früheren Jahren wurde im Sprachunterricht an der Entwicklung und Erweiterung des Sprachspeichers gearbeitet. Der kommunikative Ansatz bedeutete hauptsächlich nur die Phonetik, die Semiotik und die Syntax. Diese Elemente bilden zwar die Bausteine der Kommunikation mittels der Sprache, aber bloß die Verfügbarkeit der Grammatik oder der Phonetik reicht nicht aus, um kommunizieren zu können. Die Kommunikation ist ein komplexer Prozess der Kombination von vielen Elementen, der mit einem Spiel verglichen werden kann. Saussure hat das Schachspiel als funktionales Äquivalent der Sprache benutzt. S. Pit Corder verwendet den Wittgensteinschen Begriff des Sprachspiels, um diesen Vergleich zu machen:

"When two people play a game like chess it is not usually necessary to check before they start whether they agree about the rules, because they are known, well-established and unequivocal. But when people play the 'language game' they are constantly having to make sure that they are playing it according to the same set of rules. This is the function of definitions. A definition is a statement of a rule in the language game which the speaker invites the hearer to accept so that the conversation may proceed." (Corder, 1987 S.45)

Diese metalinguistische Funktion der Sprache definiert die Form und die Regeln der Sprache und ist daher der wichtige Schritt, das Sprachspiel zu verstehen. Zehnder vergleicht die ganze Kommunikation mit einem Spiel :

"Die sprachliche Kommunikation entspricht einem Spiel, das nach bestimmten konventionellen Regeln abläuft. Durch allgemeine Übereinkunft haben die Angehörigen einer Sprachgemeinschaft geeinigt über die Bedeutung von Worten, über die Regeln, nach denen diese Worte gesetzt werden, sowie über das Aussehen der Worte, nämlich Aussprache und Rechtschreibung. Diese Regeln sind inzwischen festgelegt, sei es in Bedeutungswörterbüchern, in Grammatiken oder in Aussprachewörterbüchern. Beim Sprachspiel entsprechen nun die Wörter den einzelnen Figuren, die Zugmöglichkeiten den grammatischen Regeln einer Sprache. Um jedoch zu wissen, was eine Figur im Spiel bedeutet, muss man das ganze Spiel und die Rolle der betreffenden Figur kennen. So kann man Sätze mit den Zügen in einem Schachspiel vergleichen." (Zehnder, 1980 S.62)

Um das Spiel meisterhaft zu spielen, muss der Spieler nicht nur die Regeln beherrschen, sondern muss auch können, sie in der Praxis zu verwenden. Genau diese Situation kommt im Fremdsprachenunterricht vor, wenn der Lernende die Regeln sehr gut kann, aber der Gebrauch bereitet Probleme.

3.4 Die Natur der Kommunikation

Allgemein angestrebtes Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Beherrschung des fremdsprachlichen Sprachgebrauchs. Dieses kommunikative Ziel kann im engeren Sinne als die Realisierung der Sprachbeherrschung durch mündliche Kommunikation definiert werden. Diese mündliche Kommunikation wollen wir nun im soziolinguistischen Sinne als Gespräch betrachten, was schon die Existenz eines soziokulturellen Rahmens voraussetzt und den Lernenden als der Gesellschaft gehörendes und deshalb auch von ihr beeinflusstes Individuum betrachten lässt. So betrachtet kommt Kommunikation als eine erworbene

Fertigkeit vor, die über Jahren kultiviert werden muss, und die einen integralen Teil der Persönlichkeit werden muss.

In der mündlichen Kommunikation wird die Verarbeitung der Information zum Bestandteil der sozialen Interaktion und diese Interaktion vollzieht sich durch die zwei Partner nämlich der Sprecher und der Hörer. Der Begriff "Kommunikation" impliziert von Natur aus einen dialogischen Prozess, der als der Versuch verstanden werden kann, etwas mit jemandem zu teilen bzw. etwas zur gemeinsamen Sache zu machen. Dieser Versuch ist an absichtvolles Handeln und an sozial situierte Partnern gebunden, die sich verständigen wollen. Kommunikation kann also als 'absichtliche gemeinschaftliche Verständigungshandlung' definiert werden. (Geißner, 1980 S.113-118) Die Verständigung bedeutet hier das Produkt zweier eigenständiger, jedoch intentional aufeinander bezogener, innerer Handlungen, die durch Sprechen und Hören vermittelt werden. An sich genommen betrifft der Begriff, "Kommunikation" nicht 'sprachliche Kommunikation' im strengen Sinn, sondern immer mündliche oder schriftliche Kommunikation. Damit kann gesagt werden, dass 'Sprache' im Sinne eines gesellschaftlichen Zeichen- oder Symbolsystems nicht selber Kommunikation ist, sondern sie wird in Kommunikation aktualisiert. Innerhalb dieses Kommunikationsrahmens wird dann 'Sprechen' in seiner dialogischen Funktion als Miteinandersprechen der sozial situierten Sprecher und Hörer studiert. Nach diesem Verständnis des Sprechens ergibt sich die Definition, "Sprechen ist die kommunikative Handlung (bzw. symbolvermittelte Interaktion), die

- situativ gesteuert,
- partnerbezogen,
- sprachgebunden
- leibhaft vollzogen,

- Sinn konstituiert und/oder Handlungen auslöst." (Geißner, 1980 S.114)

Fachgeschichtlich gesehen umfasst „... die Arbeit an einer Typik des Sprechens (H. Lipps 1938) bzw. einer Typik der Sprechakten und Sprechhandlungen (z.B. Searle 1969, Habermas 1971, Wunderlich 1976) neben den Elementarprozessen der mündlichen Kommunikation vor allem 'rhetorische' und 'ästhetische' Kommunikation nach Entstehungsbedingungen, Strukturen, Funktionen, Wirkungen und Wirkungsgeschichte." (Geißner, 1980 S.117) Geißner und Schnorrenberg skizzieren den Zusammenhang von Sprechwissenschaft, was sie als Theorie der mündlichen Kommunikation verstehen, und Sprecherziehung, die sie als Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation erklären. (Geißner, 1980 S.117)

Die mündliche Interaktion, also das Sprechen, hängt selbst für seine Vollendung von vielen Faktoren ab. Dieser ganze Mechanismus wird verständlicher, wenn er als eine Sprechhandlung betrachtet wird.

Das Konzept der Sprechhandlung stammt aus der Sprechakttheorie, die zuerst von Austin (1962) und Searle (1969) untersucht wurde. Diesen Autoren zufolge versucht ein Sprecher, wenn er einen Satz äußert, damit etwas zu erreichen. Mit den Äußerungen vollziehen die Sprecher einen Sprechakt (nach Austin einen illokutionären Akt). Sprechakte können sprachlich explizit sein, oder aber sie können auch indirekt ausgedrückt werden. Die expliziten Sprechakte weisen ein performatives Verb auf, z.B. fragen, befehlen usw. Der Agent dieser Verben ist der Sprecher und der Patient der Hörer.

Searle untersucht die semantischen und pragmatischen Bedingungen, die dem korrekten Gebrauch dieser Akte zugrundeliegen. Diese Bedingungen formulieren die Hypothese über die Verarbeitungsprozesse beim Hörer des Sprechaktes und auch über die von dem Hörer und dem Sprecher besetzten

Kenntnisse, die dem Vollzug des Sprechaktes beitragen. Die Aussage, die Frage und die Aufforderung sind einige der Hauptsprechhandlungstypen. Bei der Sprechhandlung erwartet der Sprecher von dem Hörer, dass er die Absicht des Sprechers erkennen und sich entsprechend verhalten würde.

Die Sprechhandlungstheorie hebt den Handlungscharakter der Sprache hervor, indem sie zeigt, dass mit sprachlichen Äußerungen nicht nur richtige oder falsche Sätze gebaut werden können, sondern zahlreiche andere Handlungen wie Versprechen, Ratgeben oder Warnen. Kurz gesagt können alle Äußerungen, mit denen wir etwas tun, Sprechakte genannt werden und man kann davon ausgehen, dass "Kommunikativ in Sprechakten geschieht, dass Sprechakte die Einheiten des kommunikativen Verkehrs sind." (Imhasly et al, 1986 S.158f) Dieser kommunikative Verkehr ist eine soziale Interaktion und ist stark auf verbale Kommunikation angelegt. Nach Imhasly et al lernt das Kind nicht eine undifferenzierte Sprechweise, sondern eine Sprache, die flexibel, abstrakt, reichhaltig ist - eine Sprache, die klar als Werkzeug erkannt und benutzt wird.

3.5 Sozialisation

Als soziale Interaktion läuft die Verwirklichung der Sprechabsichten über sehr komplexe zwischenmenschliche Beziehungen, die mit einer Reihe von sozialen Rollenbeziehungen verbunden sind. Dieser rollenbedingte Situationsrahmen bringt die Auslegung der Routinen und Normen in der Kommunikation zustande. Der Feststellungsprozess der Routinen und Normen in einer Sprachgemeinschaft bringt uns zu dem soziologischen Beschreibungsansatz Bernsteins zurück. Die Codes werden durch die Sozialbeziehungen und deren Interaktion erzeugt. "Diese Sozialbeziehungen

können (nun) aufgrund der gegenseitigen Rollenerwartungen auch als Rollenbeziehungen beschrieben werden." (Hager et al, 1973 S.152)

Interaktion in einem sozialen Rahmen wird als Sozialisation verstanden. J.R.Firth interpretiert den Sozialisationsprozess als "Aneignung eines Bündels sozialer Rollen (Bundle of roles), die als Richtlinien des individuellen Verhaltens angesehen werden können. Dazu ist dem Einzelnen auch ein relativ vorbestimmter Kontext (relatively determined context) gesetzt, in dem sich das, was er sagt, bewegen muss." (Hager et al, 1973) Das Verhältnis zwischen Rollen- und Sprachverhalten formuliert Bernstein als die Erlernung der Rollen durch den Kommunikationsprozess. Eine Rolle ist nach ihm „eine Konstellation von allgemein geteilten, gelernten Bedeutungen, durch die ein Individuum in die Lage versetzt wird, in dauernden, festen und anerkannten Formen mit anderen zu interagieren." (Hager et al, 1973) Das Rollenkonzept bietet eine Erklärungsmöglichkeit für den Sozialisationsprozess, durch die auch die Sprachaneignung als Teil des Sozialisationsprozesses dargestellt werden kann. Im fremdsprachlichen Kontext beweist sich die Rollentheorie als besonders nützlich, denn sie hilft dem Verständnis der Rolleneignung, was sich im Rollenspiel als methodisches Mittel im Fremdsprachenunterricht widerspiegelt. Der Begriff der Rollendistanz muss jedoch in die Diskussion mit einbezogen werden, weil es wichtig ist zu verstehen, warum der Lernende sich von seiner in der L1 Gesellschaft vorbestimmten Rolle nicht leicht distanzieren kann. Es kommt nämlich häufig vor, dass einige Lernende beim Rollenspiel die neue Rolle nicht annehmen und die tief verwurzelten Schablonen der sozialen Normen nicht ganz loswerden können. Es ist klar, dass die Sprechnormen bzw. die Sprechcodes der L1 im Fremdsprachenunterricht große Hindernisse bilden, wenn sie nicht modifiziert und adaptiert werden. Der Lernende kann sie überwinden, wenn er fähig ist, sich von der ihm vorbestimmten Rolle z. B. als Student distanzieren zu können. Die Fähigkeit zur Rollendistanz kann als Bedingung für die Teilnahme des Individuums an Interaktionen angesehen werden.

Der erfolgreiche Student passt sich den neuen kommunikativen Möglichkeiten, die der Fremdsprachenunterricht anbietet, schnell an, wobei er das Universale am Kommunikationssystem selbst erkennt, sich aneignet und weiter verwendet. Piagets (1974) zweiseitige Konzeption von dem geistigen Prozess beim Lernen bezieht diese Anpassung mit ein, wobei er die zwei Aspekte nämlich Assimilation und Akkomodation definiert. Assimilation ist die Bearbeitung des Bildes von der Welt, um sie den eigenen Denkmustern anzupassen und dagegen ist Akkomodation die Anpassung der eigenen Denkmustern an dem Weltbild. Bernstein hebt die Bedeutung der Rolleneignung hervor, wenn er meint "- wenn man die soziale Rolle nicht beherrscht, kann man adäquates Sprechen nicht erzeugen." (Bernstein, 1973 S.52) Diese Erklärung ist auf den Begriff des sozialen Lernens basiert, den Bernstein bei der Entwicklung seiner Theorie der linguistischen Codes als Ansatz zu einer Theorie des sozialen Lernens hypothesiert. In dieser Diskussion wird soziales Lernen vorrangig als sprachliches Lernen verstanden. Mit dem Erlernen des elaborierten Codes erwirbt das Kind zugleich das universalistische Bedeutungsgefüge der Gesellschaft und damit die Fähigkeit, auch in universalistisch geprägten Rollensystem sicher zu interagieren. Soziales Lernen ist hier das Erlernen universalistischer Bedeutungen im Medium des elaborierten Codes. Nun stellt sich hier die Frage, inwieweit soziales Lernen im Fall des Fremdsprachenlernens stattfindet?. Wenn der Lernende aus einem geschlossenen Rollensystem kommt und als Folge die elaborierten Codes nicht vorrangig benutzt, kommen ihm Schwierigkeiten entgegen. Daher kann gesagt werden, dass das soziale Lernen in dem gesteuerten Fremdsprachenunterricht fehlt. In dem Fall aber, wo der Student in dem Zielsprachenland die Fremdsprache lernt, ist das Lernen der elaborierten Codes möglich und kann bei dem Sprachaneignungsprozess eine wichtige Rolle spielen.

Die mündliche Kommunikation ist in dem soziokulturellen Hintergrund eingebettet und als Sprechhandlung entsteht sie durch die Interaktion der

unterschiedlichen Faktoren. Vor allem aber gestaltet sich ein Gespräch als mentale Prozesse, die jeder durchläuft, wenn er an einer kommunikativen Handlung teilnimmt. Sprechen und Schreiben erfordern Planungsstrategien, Korrektur- und Revisionsstrategien. Um den Prozess der Kommunikation zu schildern, postulieren Kasper (1982) und Færch/Kasper (1983, 1986) folgende Prozesse :

"Der Sprecher erstellt mental einen kommunikativen Handlungsplan, den er mit den ihm zugänglichen Mitteln der Sprache mündlich (oder auch schriftlich) umsetzen will. Durch diese Umsetzung möchte der Sprecher sein kommunikatives Ziel erreichen." (Wildner-Bassett, 1986 S.181-195) Wagner (1983) stellt fest, dass der Sprecher diejenigen Elemente aus seinem gesamten Repertoire aussucht, die er optimal einsetzen kann, um sein kommunikatives Ziel zu erreichen. Die Kommunikation kommt hier als geplanter Prozess vor, wobei der Sprecher strategisch handelt. Diese Pläne oder Strategien werden als Gesprächsroutinen bezeichnet. Wildner-Bassett unterscheidet die Strategien von den Routinen und definiert Routinen als Erscheinungsform der Strategien, wobei sie ein Zwei-Phasen-Modell für (fremd-) sprachliche Kommunikationsprozesse und für die Integration von Routinen in das fremdsprachliche Repertoire des Lerners beschreibt, das die Problematik der kommunikativen Normen in den Fremdsprachen auf die Ebene des individuellen Sprechereignisses bringt und sie eher in den Situationsrahmen stellt als in den soziokulturellen Rahmen. Das Zwei-Phasen-Modell des Kommunikationsprozesses unterstellt:

- bewusste Einschätzung und mentale Verarbeitung des Situationsrahmens einer Interaktion und Anpassung von Strategien, die sich u.a. in Routinen realisieren lassen, an die Situation;

- Automatisierung der Strategien und der zu realisierenden Routinen für sich wiederholende Situationen. Die Routinen stehen dem Sprecher dadurch für die Kommunikation ohne bewusste Verarbeitung frei zur Verfügung. (Wildner-Bassett, 1986 S.182)

Aus diesem Perspektiv scheint die Sprachbeherrschung zum großen Teil von dem verfügbaren Repertoire der automatisierten und routinisierten Strategien abhängig zu sein. Die Realisierung der Sprechakte findet in einem Situationsrahmen statt und in den sich wiederholenden Situationen werden die Routinen hergestellt. Der Situationsrahmen basiert auf fünf Komponenten: (Coulmas, 1979,1981 zitiert nach Wildner-Bassett, 1986)

1. Die Teilnehmer: Geschlecht, Alter, soziale Rolle, Status, Autorität und Grad der Bekanntschaft
2. Interaktionsraum: Zeit und Ort der Interaktion
3. Begründung: Grund für die ursprüngliche Begegnung und für die weitere Interaktion
4. Situationsgebundenheit: Anpassung einer Äußerung an das Register und den Stil der Interaktion, Vorkommenswahrscheinlichkeit und prinzipielle Sinneserwartung einer Äußerung
5. Begleitende Handlung: Gestik und Mimik

Die fünf Komponenten weisen eine starke Beziehung zum sozialen Funktionsbereich auf, der auch die Funktion der Routinenformel in der alltäglichen Kommunikation bestimmt. Coulmas (1981) stellt die acht wichtigsten Funktionen der Routineformeln fest, von denen drei eine soziale Funktion haben, nämlich Kontaktaufnahme, Verstärkung der Verhaltenssicherheit und situative Obligatortheit zusammen mit der Konventionalität. Durch diese Funktionen stellt

der Sprecher soziale Beziehungen her, verhält sich kommunikativ, gewährleistet soziale Gruppenmitgliedschaft und drückt die Konventionen aus. Alle diese Funktionen bedeuten eine gewisse Sicherheit, die der Sprecher beim Verlauf eines Gesprächs, besonders auf einer Fremdsprache, gut gebrauchen kann.

Die soziale Sicherheit steht im Mittelpunkt der Sozialisation eines Individuums und als Kind wird es dadurch für die verschiedenen Strukturen der Gesellschaft sensibilisiert. Dieser Prozess wirkt auf eine sehr subtile Weise auf das sprachliche Benehmen, indem er selektiv auf die Möglichkeiten des Menschen einwirkt. Während dieses Prozesses entwickelt im Laufe der Zeit das Individuum einen Sinn für die Unvermeidbarkeit einer gegebenen Sozialstruktur. Was daraus folgt, ist eine Begrenzung der Bereiche der erlaubten Veränderung. In dem Kontext der Sprechcodes bedeutet das die restringierten Codes. Die wichtigsten Stätten der Sozialisation in der Gesellschaft sind die Familie, die Peer-Gruppe, die Schule und die Arbeit.

In Bezug auf den Zusammenhang zwischen Sozialisation, den situativen Kontexten und den resultierten Sprechcodes bzw. dem Sprachgebrauch wirft Bernstein Licht auf ein sehr interessantes Verhältnis. Er beschreibt die Kontexte als den regulativen Kontext, den instruktiven Kontext, den imaginativen oder innovativen Kontext und den intersubjektiven Kontext. Wenn die sprachliche Realisation der vier Kontexte dem vorwiegenden Gebrauch der restringierten Sprechcodes folgt, ist die Tiefenstruktur der Kommunikation ein restringierter Code, deren Basis die kommunalisierten Rollen sind. Diese Rollen realisieren die kontextgebundenen Bedeutungen. Dieser Verlauf bedeutet eine sehr beschränkte Kommunikationsfähigkeit, denn hier fehlt die Realisierung der kontextfreien universalen Bedeutungen, welche die Verwendung der elaborierten Codes voraussetzt. Das Gespräch ist also sehr kontextspezifisch, weil der Sprecher die Bedeutungen auf spezifische Attribute und Intentionen des Sozialisierten beschränkt. In dem besonderen Fall des Fremdsprachenlernenden

bedeutet diese Beschränkung einen Nachteil, denn seine sozialen Kontexte und die fremdsprachlichen kontextgebundenen Bedeutungen stimmen nicht überein, und der Lernende kann auf die ganze Sprechsituation nicht entsprechend reagieren.

Diese Diskussion bringt das Problem der unzureichenden Konversationsfähigkeit in den Bereich der Sozialisation zurück. Die Sozialisation bestimmt das Sprechverhalten des Lernenden in der fremdsprachlichen Sprechsituation. Die Sozialisation findet in verschiedenen sozialen Bereichen statt, die Fishman als 'Domains' beschreibt. Er verwendet diesen Begriff bei der Untersuchung der Code-switching auf der gesellschaftlichen Ebene, um die Brücke von den Domänen zu den sozialen Situationen zu bauen. Dieser Begriff wird uns helfen, um eine Erklärung der fremdsprachenunterrichtlichen Lage zu finden. Auf der Ebene der sozio-psychologischen Analyse formulierten Barker (1947) und Barber (1952) die Domänen als ‚intimate, informal, formal und intergroup‘. Greenfield versuchte sie zu verallgemeinern und beschrieb sie als ‚family, friendship, religion, education‘ und ‚employment‘. Die Sprecher interagieren in einer Gesellschaft, die aus verschiedenen Domains eine ganze soziale Einheit ausmacht. Der Fremdsprachenlernende ist auch ein Mitglied solch einer Gesellschaft, in der er unterschiedliche Rollen annehmen muss. Fishman beschreibt den Fall des Code-switching während des formalen Unterrichts, wenn der Lehrer einen Witz erzählen wollte. "The very fact that humour during a formal lecture is realised through a metaphorical switch to another variety must be indicative of underlying sociolinguistic regularity, which obtained before the switch occurred, perhaps of the view that lecture-like or formal situations are generally associated with one language or variety whereas levity or intimacy is tied to another." (Fishman, 1985 S.28)

Von hieraus kann hypothesiert werden, dass

- der Lernende die Fremdsprache einer unterrichtsspezifischen Domäne zuordnet und kann daher diese Sprache in den anderen Domänen wie Freundschaft oder Familie usw. nicht verwenden.

Die andere Hypothese kann so formuliert werden, dass

- der Lernende die Fremdsprache keiner existierenden Domäne zuordnen kann und schließt sie aus seinem Repertoire aus.

Die beiden Möglichkeiten müssen in dem Zusammenhang mit den sozialen Beschränkungen der existierenden Sprechcodes betrachtet werden.

Die soziale Umgebung ist eine zusammengesetzte Kombination der verschiedenen sozialen Begegnungen in einem bestimmten Rahmen. Diese Kombination der Handlungen haben entsprechende, ihnen gehörende Benehmensmuster, vor allem verbales Benehmen. Die Grundannahme bei dem Studium der Sprachvariation aus der soziolinguistischen Sicht lautet nach Ferguson (1994) :

"A communication situation that recurs regularly in a society (in terms of participants, setting, communicative function, and so forth) will tend over time to develop identifying markers of language structure and language use, different from the language of other communication situations." (MacIntyre et al, 1998 S.545-562)

Es gibt verschiedene Klassifizierungen der Faktoren, welche die Kommunikation beeinflussen; aber die wichtigsten Faktoren sind die Teilnehmer, der Kommunikationsrahmen, die Sprechabsicht, das Thema und die Mittel der Kommunikation. Die wichtigsten teilnehmerbezogenen Faktoren, die auf die Konversation eine Wirkung haben, sind das Alter, das Geschlecht und die soziale Schicht. Die interpersonalen Machtverhältnisse zwischen den Teilnehmern sind auch wichtig z.B. die Hierarchie, die Vertrautheit, das gemeinsame Wissen und

die soziale Distanz zwischen Sprecher und Hörer. Mit dem Kommunikationsrahmen wird hier auf Ort und Zeit der Kommunikation hingedeutet. Biber (1994) unterscheidet sechs primäre Domänen, die mit sechs Kommunikationsorten zusammenhängen, nämlich 'business/workplace, education/academic, government/legal, religious, art/entertainment and domestic/personal'. (MacIntyre et al, 1998 S.553) Weiter stellt er fest, dass es innerhalb jedes dieser Domänen einen privaten und einen öffentlichen Kontext gibt, z.B. eine Sitzung oder ein privates Gespräch am Arbeitsplatz. Die Domänen sind dem Verständnis des kommunikativen Verlaufs relevant, weil die verbale Sprechhandlungen und die Diskursdomänen einen gegenseitigen Einfluss ausüben. Die Sprechabsicht spielt eine Hauptrolle, indem sie die Kommunikation steuert. Genauso wichtig ist das Thema der Kommunikation, denn es bestimmt die Flexibilität und die Leichtigkeit des Sprachgebrauchs. Der Lernende fühlt sich sicherer, wenn das Thema ihm bekannt ist und er wird daher verbal aktiver.

Geht man davon aus, dass der Fremdsprachenlernende allen von ihm schon angeeigneten sozialen Normen unterliegt und dass seine Leistung von diesen Gewohnheiten und Einstellungen beeinflusst wird, muss überlegt werden, ob er das Lernen lernen kann. Denn die Kommunikation besteht aus dem sozialen Kontext und dem individuellen Kontext. Der soziale Kontext bezieht sich auf das soziale Klima, in dem der Kommunizierende aufwächst. Der individuelle Kontext besteht dagegen aus den der Kommunikation relevanten stabilen Merkmalen der Persönlichkeit. In diesem zweifach konstituierten System spielt die sprachliche Kompetenz die wichtigste Rolle und gleichzeitig ist diese Kompetenz für ihre Entfaltung von den sozialen und individuellen Kommunikationsbedingungen abhängig. In einem Versuch, den Kompetenzbegriff weiter zu erläutern, klassifizieren Celce-Murcia, Dörnyei und Thurrell (1995) fünf Hauptkonstituenten, die als eine Einheit die ganze kommunikative Kompetenz formen. (MacIntyre et al, 1998 S.554-555) Nach dieser Klassifikation ist die erste Art der kommunikativen Sprachfertigkeiten die linguistische Kompetenz.

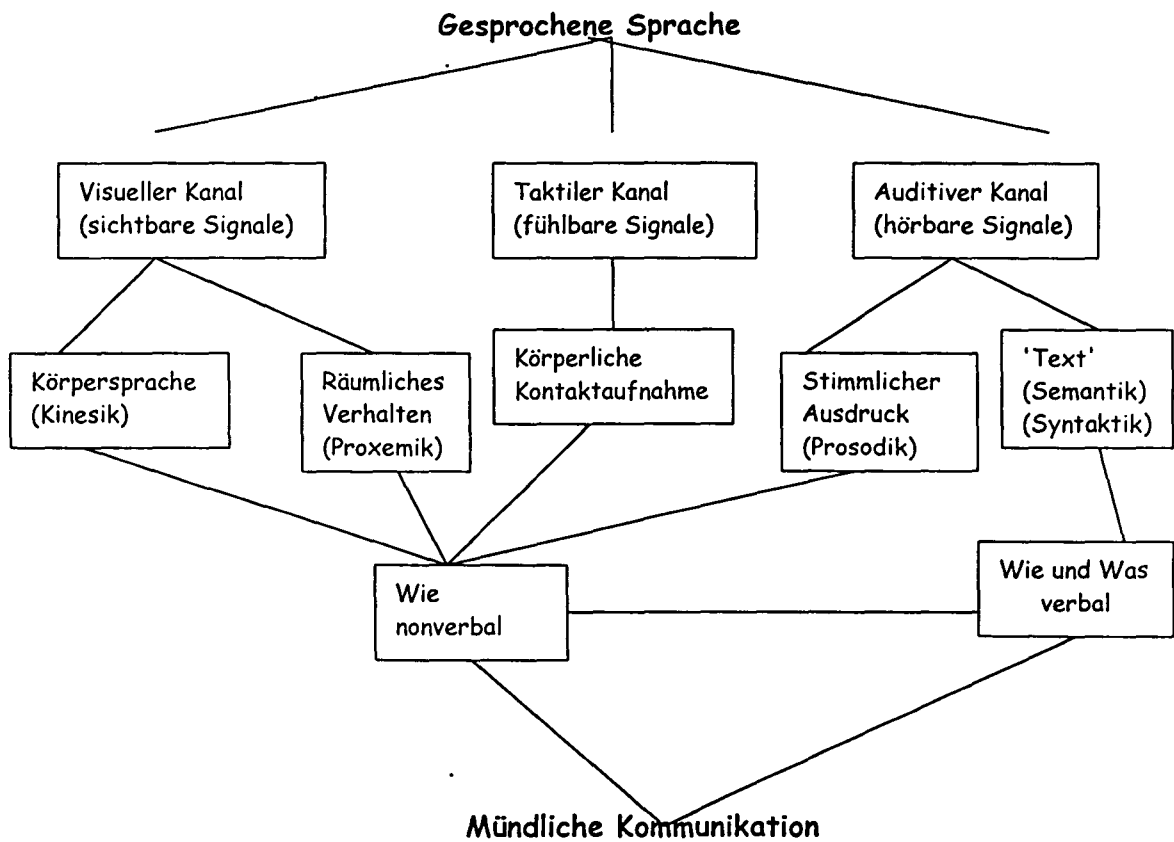
Sie ist die Kenntnis der Grundelemente der Kommunikation wie die syntaktischen und morphologischen Regeln, lexikalische Quellen und die orthographischen oder phonologischen Systeme je nachdem Kommunikationsmedium. Die zweite Dimension der kommunikativen Kompetenz ist die Diskurskompetenz, die die Fähigkeit bedeutet, die Wörter, Strukturen, Sätze und Äußerungen zu wählen und sie in einer Reihe zu stellen. Die Subelemente dieser Kompetenz sind Gliederung, Diskurs und konversationale Struktur beim turn-taking System in dem Gespräch.

Die pragmalinguistische Kompetenz ist das nächste Element der Kommunikation (damit sind die Sprechakte gemeint). Die vierte Kompetenzklasse ist die soziokulturelle Kompetenz. Sie betrifft die Fähigkeit, eine sozial akzeptable Konversation innerhalb des sozialen und kulturellen Rahmens zu führen. Die Schlüsselemente sind sozial kontextuelle Faktoren, stilistische Akzeptabilität, kulturelle Faktoren und nonverbale Kommunikationsfaktoren. Die letzte Kompetenzart ist die strategische Kompetenz, die sich auf die Kommunikationsstrategien bezieht. Diese Strategien helfen dem Sprecher beim Problemfällen in der Konversation, damit er mit den sprachlichen Schwierigkeiten selbst auskommen kann. Diese Strategien braucht der Lernende, um seine Schwäche in den anderen Kompetenzen zu überwinden z.B. es gibt Sprecher, die nur mit 100 Wörtern eine vernünftige Konversation führen können, denn sie beherrschen diese Kompetenz, die MacIntyre et al als 'first-aid kit' bezeichnen. (MacIntyre et al, 1998 S.555)

MacIntyre et al diskutieren noch ein wichtiges Element im Zusammenhang mit der L2 Kommunikation, das der erfolgreichen Teilnahme an einer Konversation vorausgeht. Dieses Element ist die Bereitschaft zu kommunizieren. Das Phänomen 'Willingness To Communicate' trifft auch in dem Fall der Fremdsprache zu, als ein der Konversationsfähigkeit beeinflussendes Element. Das WTC Konzept wurde von Burgoon (1976) und später von McCroskey und Baer

in der L1 Kommunikationssituation formuliert. Es fand aber auch Anwendung im L2 Bereich, denn WTC ist ein grundlegendes Konzept der Untersuchung der sprachlichen Kommunikation. Die Sprachlernsituationen und Sprachgebrauchsbedingungen in L1, L2 und der Fremdsprache sind völlig unterschiedlich, aber die Anwendung dieses Konzepts ist sicherlich auch von Bedeutung für die fremdsprachliche Kommunikationssituation. Das WTC kann zum universalen Lehrlernziel des Sprachunterrichts gemacht werden, denn die Grundbedingung der Entwicklung der Konversationsfähigkeit ist das Vorhandensein des WTCs. Die Rolle des WTCs muss also noch im fremdsprachlichen Kontext untersucht werden.

Kommunikation bedeutet nicht immer die Vermittlung von Informationen, Gefühlen usw. mittels Sprache. Sie schließt auch die nicht sprachliche also die nonverbale Kommunikation ein. In dem Sinne ist Kommunikation ein symbolisches Handeln, denn jeder Kommunikation liegt ein Zeichensystem zugrunde. Die Teilnehmer kommunizieren mit Hilfe von diesen Symbolen. Die nonverbalen Zeichen sind der Sprachgemeinschaft spezifisch und müssen von dem Fremdsprachenlernenden verstanden werden, wenn er die Fremdsprache in ihrer vollen Form verwenden will. Es muss aber auch in Betracht gezogen werden, dass es genau wie das Universale an Sprache selbst, in dem Zeichensystem auch die universalen Symbole gibt, die allen Sprachen transzendental sind und der Kommunikation ungeachtet der unterschiedlichen sprachlichen Merkmale dienen. In dem ganzen Schema der Vollziehung der Kommunikation spielt die nonverbale Kommunikation eine wichtige Rolle, die so dargestellt werden kann:



(Allhoff 1992: 24, nach Teuchert, S.664-669)

"Die extraverbalen Kanäle der Kommunikation spielen hier die zentrale Vermittlerrolle beim Aufbau einer Beziehung; die verbale Kommunikation läuft in belanglosen Floskeln nebenher." (Hager et al, 1973 S.66) Barbara Gügold befürwortet den Einsatz des Spielfilmes in dem FSU, um die Lernende für die Interpretation der nonverbalen Signale zu sensibilisieren, denn die nonverbalen Signale sind Bestandteil der mündlichen Kommunikation und die Fähigkeit sie zu interpretieren bedeutet auch das Verständnis der menschlichen Verhaltensweisen. Gügold meint, dass eine solche Interpretation in dem nonverbalen Bereich Sprachanlässe schafft und gleichzeitig Lücken im Sprachverständnis der Lerner schließt. (Gügold, 1991 S.238-241)

Bernstein ist der Ansicht, dass die extraverbalen Kanäle der Kommunikation fast nutzlos sind oder tabuisiert sind, wenn die Kommunikation auf den restringierten Code beschränkt ist. Das bedeutet, dass die

Kommunikationstraining auch die nonverbale Kommunikation einschließen soll, in dem Fall des Lernenden, der überwiegend restringierten Code verwendet. Die nonverbale oder extraverbale Kommunikation teilt Scherer ein in " nonverbal-nonvokal", " nonverbal-vokal", wobei er Optisches ersterem Bereich zuordnet, Akustisches zweiterem. (Teuchert, 1992 S.665) Nonverbale Kommunikation besteht aus Gestik, Mimik, Distanzverhalten, Blickkontakt, Sprechweise z.B. Intonation, Stimmhöhe usw. und Körpersprache. Die nonverbale Kommunikation kann bei der Entwicklung der Kompensationsstrategien für die Wissenslücke bei der mündlichen Kommunikation eine große Hilfe leisten. Bei der mündlichen Kommunikation kommt es häufig vor, dass den Lernenden einen bestimmten Ausdruck oder ein Wort nicht einfällt, oder dass er es nicht kennt. In solchen Fällen steht ihm die nonverbale Kommunikation zur Verfügung, diese Wissenslücke zu überbrücken.(Van den Burg, 1996 S.48-53)

3.6 Kommunikationsstrategien

Die Aufhebung der Hemmungen bei der mündlichen Kommunikation gehört zu den Aufgaben des DaF Unterrichts aber um mit dieser Aufgabe fertig zu werden, muss ein klares Bild der Strategien und Techniken, die die Lernende für die Problemlösung einsetzen, geschaffen werden. Desselmann definiert 'Lernstrategien' als "potentiell bewusste Pläne, die der Lernende zur Problemlösung bei dem Versuch einsetzt, ein bestimmtes Ziel zu erreichen." (Desselmann, 1988 S.149) Die Entwicklung der Lernstrategien wird den Lerner zum selbstständigen Lernen ermutigen. Nicht selten merkt man, dass Lernende ihre Lerntätigkeit unrationell und wenig effektiv gestalten. Als Folge dessen wird das Verhältnis von Lernarbeit und Lernerfolg unbefriedigend. Bei der mündlichen Kommunikationsaufgaben ist es möglich, die Kompensationsstrategien

als Lernstrategien zu betrachten, denn die Lernabsicht bei diesen Aufgaben ist die Befähigung zur Kommunikation und von den Kompensationsstrategien unterstützt, entwickelt der Lernende die Fähigkeit zur selbständigen Problemlösung und zwar spontan. Gerade für die schwachen Studenten sind diese Strategien sehr wirksam, weil auf lange Sicht die Lernende durch den Gebrauch der Kompensationsstrategien ihren Wortschatz erweitern und dessen Verarbeitung effektiver machen können. Von Carel van den Burg und Arjen Krijgsman haben die Kompensationsstrategien für die mündliche Kommunikation in der Fremdsprache so aufgelistet:

"Wenn man einen fremdsprachlichen Ausdruck nicht kennt, kann man zum Beispiel

- dem Gesprächspartner durch Zögern signalisieren, dass man Formulierungshilfe braucht;
- direkt nach dem fehlenden Ausdruck fragen;
- versuchen, das Gemeinte durch Gestik und Mimik auszudrücken;
- einen muttersprachlichen Ausdruck verwenden;
- auf eine andere Sprache, die der Gesprächspartner möglicherweise auch kann, ausweichen;
- einen muttersprachlichen Ausdruck direkt in die Fremdsprache übertragen;
- einen eigenen Ausdruck erfinden, der das Gemeinte annähernd ausdrückt;
- einen verwandten Ausdruck der Fremdsprache verwenden;
- das Gemeinte umschreiben." (Van den Burg, 1996 S.48-53)

In der vorangegangenen Diskussion habe ich versucht, das Problem der Hemmung beim fremdsprachlichen Gespräch in den soziokulturellen Rahmen zu stellen, wobei die Konversation selbst als eine soziale Tätigkeit zu verstanden ist. Innerhalb dieses breiteren Rahmens muss aber der Lernende als ein Individuum, das von soziokulturellen Normenzwängen beeinflusst und geregelt wird, als einen Erwachsenen mit der eigenen Persönlichkeit betrachtet werden. Diese Person benimmt sich als Lernende auf eine bestimmte Weise, wegen der Erziehung, die wiederum auf die soziokulturellen Faktoren zurückgeht. Diese Faktoren wirken als psycho-soziale Einflüsse und lösen unterschiedliche Reaktionen in verschiedenen Sprechsituationen aus.

Kapitel 4

Sprachliche Vielfalt in Indien

Das gesamte Bild der Sprachvielfalt und der diesen unterschiedlichen Sprachen zugehörenden Kulturvielfalt in Indien lässt sich nur schwer als eine Einheit darstellen, denn die heterogenen Sprachgemeinschaften haben ihre eigenen Traditionen und Normen, die trotz einer gewissen *Gemeinsamkeit* eigene Identitäten bewahren. Damit ist aber auch nicht gemeint, dass diese *Gemeinsamkeit* keiner Beachtung würdig ist, im Gegenteil. Da es nötig ist, von den indischen Deutschlernenden als von einer einheitlichen Gruppe zu sprechen, muss gleich klar gemacht werden, dass von einer linguistischen Zugehörigkeit im Sinne einer monolingualistischen oder auch bilingualistischen Homogenität hier kaum die Rede sein kann. Die indischen Deutschlernenden gehören zwar einem pan-indischen Kulturraum an aber sie sind auch unterschiedlich in ihren L1, L2 Umgebungen und in ihren kulturellen, politischen, ökonomischen und religiösen Identitäten. Häufig wird diese kulturelle Vielfalt mit einem Gewebe verglichen, das durch und wegen den einzelnen Mustern seine einheitliche Form bekommt und mit der den Hintergrund ausmachenden gemeinsamen Fläche eine Einheit darstellt.

Der indische Fremdsprachenlernende ist im Grunde genommen eine mehrsprachige Person, die in der Gesellschaft verschiedenen sozialen Situationen nach verschiedenen religions-, kasten- bzw. schichtenbedingten Normen gerecht wird. Die Komplexität der indischen zwei- bzw. mehrsprachigen Lage zeichnet sich durch die individuelle sowie gesellschaftliche Multilingualität aus. Das Bild noch zu klären sei hier die Statistik angegeben:

- 1652 Sprachen und Dialekte werden in Indien gesprochen, die vier unterschiedlichen Sprachfamilien angehören,
- die Printmedien verwenden 87 Sprachen,
- das Radio 71 Sprachen;
- in den Schulen werden über 47 unterschiedliche Vermittlungssprachen verwendet und
- das ganze Land wird mit Hilfe von 19 Hauptsprachen verwaltet.

(Census of India 1971 nach Agnihotri, 1992)

Hinzuzufügen sind die Stammesmundarten und Minoritätensprachen, die in diesem großen Land gesprochen werden. Was aber trotz dieser Vielfalt die indische Gesellschaft als eine Einheit erscheinen lässt, ist ein pan-indisches Gefüge, das Indien als eine sprachliche, kulturelle und soziolinguistische Gegend konstituiert. Agnihotri stellt diese Einheit in der Vielfalt so dar:

„In India genetically unrelated and geographically separated languages often share a common grammar of culture, e.g. having a shared pronominal matrix to differentiate honorific and non-honorific pronouns.“ (Agnihotri, 1992 S. 2)

Diese den Unterschieden zugrundeliegende Einheit spielt die Hauptrolle im sozialen Leben und sie bestimmt nicht nur die Sprechnormen sondern auch die Einstellungen zur Sprache und zum Sprechen.

4.1 Familienstruktur

Die einfache Unterteilung der Familienstruktur nämlich als Großfamilie und Kleinfamilie ist im indischen Sozialsystem anwendbar, insoweit sie als eine grobe Unterscheidung zu verstehen ist, denn die feineren Unterschiede wie Kleinfamilien innerhalb einer Großfamilie gibt es auch. Im allgemeinen kann Großfamilie der ländlichen und Kleinfamilie der urbanen Gesellschaft zugeordnet werden. Eine typische moderne Familie in den Großstädten ist vorwiegend eine Kleinfamilie mit 4 bis 5 Familienmitgliedern, wogegen eine typische ländliche Familie eher eine Großfamilie mit meist mehr als 5 Familienmitgliedern ist. Diese Differenzierung ist von Bedeutung vom Standpunkt der unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen her, die diese zwei Familiensysteme mit sich bringen. Die moderne Kleinfamilie bedeutet in den meisten Fällen einen größeren Spielraum für die individuelle Freiheit, denn sie vertritt Werte wie Individualität, Mobilität, Gleichberechtigung usw. Diese Kleinfamilien sind häufig von der Idee der mobilen, aufwärtsdenkenden, offenen Person getragen und folglich erlauben sie eine breitere Palette von Möglichkeiten der individuellen Persönlichkeitsentfaltung. Die Großfamilie fördert dagegen einen Gemeinschaftssinn, der Werte wie Kompromissbereitschaft, Gehorsam und Bereitschaft zum Teilen hochschätzt. Sehr verallgemeinernd gesagt, ermöglicht die Erziehung in einer städtischen Kleinfamilie den Mitgliedern gleich den Zugang zu einer modernen, relativ offenen Sprachgemeinschaft, während die Sozialisation in einer ländlichen Großfamilie eine eher traditionelle Erziehung bedeutet.

In einem weiteren Sinne sind dann die Sprechnormen und die sozialen Rollen, die einem zugänglich sind, von dieser Art der Sozialisation abhängig. Der Sozialisationsprozess hat einen größeren Umfang und findet innerhalb der

Familie, in der Schule sowie in der Sprachgemeinschaft statt. Der Begriff ‚Sprachgemeinschaft‘ ist hier im Sinne der Definition von Gumperz verwendet, nach der eine Sprachgemeinschaft sich durch die Dichte ihrer Kommunikation und die symbolische Integration bezüglich der kommunikativen Kompetenz ungeachtet der Zahl der verwendeten Sprachen oder Varietäten kennzeichnet. Gumperz stellt auch fest, dass die Sprachgemeinschaften mit einem größeren Repertoire an Rollen ein größeres verbales Repertoire aufweisen. (nach Fishman 1975, S.35) Die traditionellen Sozialsysteme erlauben nur ein stark eingeschränktes Rollenrepertoire, was eine Beschränkung des verbalen Repertoires bedeutet. Eine Gemeinschaft, in der die täglichen Erfahrungsfelder und die Erwartungen an das Leben der meisten Mitglieder begrenzt sind, weist geringere Varietäten in dem verbalen Repertoire auf. Je nachdem in welcher Sprachgemeinschaft bzw. Familienstruktur man aufwächst, eignet man sich mehr oder weniger die Fähigkeiten an, verschiedene Rollen annehmen zu können und zwischen verschiedenen Sprachvarietäten oder Sprachen umschalten zu können. Der Übergang zwischen Rollen und zwischen Sprachen oder Sprachvarietäten ist aber mit sozialen Normen verbunden. Und in einer Gesellschaft, die so vielfältig ist wie die indische, unterscheiden sich die sozialen Normen auch beträchtlich in Hinblick auf Religion, Kasten, Schichten und auch geographisch.

4.2 Schulbildung

Die spezifische Rolle, die Sprache und Sprechen in einer Sprachgemeinschaft spielen, bestimmt wie ein Mitglied dieser Sprachgemeinschaft mit anderen Sprachen und mit dem Phänomen ‚Sprechen‘ umgeht. Von Interesse ist auch die Art und Weise wie diese Einstellungen durch die gesellschaftlichen Normen zum Ausdruck kommen und wie sie zu Bausteinen

des weiteren Sprachenlernens werden. Und hier kommen die traditionellen Kommunikationskonzepte ins Spiel, wenn die Lernenden im Fremdsprachenunterricht einer neuen, fremden Sprechsituation begegnen und versuchen sich mit Hilfe der traditionellen Normen zurecht zu finden. Der Versuch gelingt, wenn eine Anpassung stattfindet, wenn nicht, dann scheitert der Lernversuch an der Fremdheit der zielsprachigen Sprechsituation.

4.3 Lehrer-Schüler Hierarchie

In Indien spürt man sofort den Unterschied zwischen dem traditionellen Modell der Lehrer- Schüler Hierarchie und dem modernen Modell, das die Lehrenden im Deutschunterricht mit Eifer durchzusetzen versuchen. Mit dem traditionellen Modell meine ich die autoritäre Stellung des Lehrenden und der hauptsächlich frontale Unterricht. In den meisten Schulen in Indien ist der Lehrer immer noch ein am Podest stehender Prediger, dem die Schüler nur zuhören dürfen. In den Schulklassen, wo es häufig 50-60 Schüler in einer Klasse gibt, ist es auch praktisch unmöglich die kommunikativen Unterrichtsmethoden einzusetzen. Die Fremdsprachenlernenden, die in einem solchen streng hierarchisch geregelten Lernsystem aufgewachsen sind, finden es natürlich schwierig auf die im Fremdsprachenunterricht vorkommenden Sprechsituationen zu reagieren, die eine lockere zwischenmenschliche Beziehung, einen freieren Gefühlsausdruck und eine offene Meinungsäußerung voraussetzen. Sie sind an so einen Unterricht nicht gewöhnt, wo von ihnen eine aktive Teilnahme erwartet wird, indem sie die Sprechgelegenheit nicht nur wahrnehmen sondern teilweise das Sprechen selbst gestalten bzw. beginnen müssen. Im indischen Schulsystem legt man mehr wert auf das rezeptive als auf das produktive Lernen. Die Entfaltung der Schülerpersönlichkeit, der Kreativität, der kommunikativen

Fähigkeit bleiben im Prinzip nur theoretische Lehrziele. An die Stelle dieser zwar im Curriculumplan schön formulierten Lehrziele tritt in der Wirklichkeit nur der Zwang seitens der Lehrkraft, den im Lehrbuch vorgegebenen Lehrstoff einmal im Unterricht behandelt zu haben. Nur selten sind solche Schulen oder LehrerInnen zu finden, die sich trotz des Zeitmangels die Mühe geben, die Lernenden als Individuen zu verstehen und statt der Predigerrolle eine freundliche, informelle Schüler-Lehrer Beziehung herzustellen. Der Unterrichtsverlauf ist oft so prüfungszentriert, dass die Lernenden sowie die Lehrenden nur von einer Prüfung zu der nächsten eilen, um damit rechtzeitig das Schuljahr abschließen zu können.

Hier können die Fragen gestellt werden: Finden im herkömmlichen Schulunterricht die produktiven Lernfähigkeiten der Schüler besondere Unterstützung? Können sie im Sprachunterricht allein entwickelt werden?

Die soziale Hierarchie, die in den Domänen wie Familie und Gesellschaft gilt, ist in den institutionellen Domänen genauso wirksam. Die Ungleichheit des Autoritätsverhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden lässt sich an den formelhaften Anredeformen erkennen, die in den meisten Schulen verwendet werden, nämlich ‚Sir, Madam oder Miss‘, die eine Interaktion sofort auf eine unpersönliche Ebene stellen. Diese Distanziertheit, die man als Respekt vor den Lehrenden darstellt, kommt auch in der unterrichtlichen Lehrersprache vor, wenn die Lehrenden, den sozialen Normen entsprechend, dazu tendieren Befehle zu geben anstatt mit den Lernenden ein dialogisches Gespräch zu führen. (vgl. Joseph, 1997 S.131ff)

Dem schulischen Sprachunterricht in Indien mangelt es nicht nur an modernen Unterrichtsmethoden sondern überhaupt an einer Orientierung, welche die Sprache den Studenten begreifbar macht sowohl als etwas Brauchbares, ein zu neuen Kenntnissen führendes Mittel, als auch die Sprache an sich als ein sich stets änderndes und dadurch interessantes Gefüge.

Die Lernsituation in den Schulen in kleineren Städten oder Dörfern ist noch stärker von dem traditionellen Modell und den sozialen Normen beeinflusst. Die am meisten verwendete Unterrichtsmethode ist das Vorlesen von Texten gefolgt von Grammatikerklärungen, Begriffserklärungen und Textaufgaben. Was von den Lernenden erwartet wird, ist vor allem reine Inhaltswiedergabe.

Der Schüler sitzt passiv im Unterricht, lernt alles Mögliche auswendig und gibt es in der Prüfung meist nur schriftlich wieder. Die mündliche Prüfung ist häufig nur die mündliche Wiedergabe des auswendiggelernten Gedichts. Dass ein Gedicht oder ein Lesetext sich für eine kreative Auseinandersetzung oder eine eigene Interpretation eignet, ist für die Lehrenden in diesen Schulen unvorstellbar! Der Schüler besteht alle Prüfungen und gleichzeitig entwickelt er eine nur rezeptive Einstellung zum Lernen selbst. Diese Situation bleibt unverändert, wenn in der universitären Bildung die Noten der schriftlichen Prüfungen für die Aufnahme ausreichen.

4.4 Bedeutung des Spracherwerbs in der indischen Gesellschaft

Man spricht von der mündlichen Überlieferung der volksliterarischen Texte in Indien und führt die Betonung in den Schulen auf das Auswendiglernen auf jene altertümlichen Tradition zurück. Die Konzepte der idealen Lehrer- und Schülereigenschaften stammen aus der altindischen Guru-Shishya Hierarchie, nach der der Guru (Lehrer) der Allwissende ist und der Shishya (Lernende) ist der zu extremem Gehorsam und Hingabe bereite Empfänger.

Diese Rolle des passiven Zuhörers ist in unserer Gesellschaft im allgemeinen der jungen Generation zugeschrieben, im Gegenteil zu dem westlichen Muster der rebellierenden Jugend. Die indische Familienstruktur und

die sozialen Verhältnisse unterliegen dem starken Einfluss der jedes Individuum unterscheidenden sozialen Kategorien der Kasten, der Religion und des Geschlechts. Und die Sprache spiegelt diese soziale Hierarchie beim Gebrauch wider. Die Sprache wird ein Werkzeug dazu, diese strengen sozialen Normen im alltäglichen Leben zu verwirklichen. Durch die Anreden, formelle und informelle Ausdrücke, Tabuthemen, Schicklichkeitsregeln übt die Sprache ihre unterscheidende Wirkung aus. In seiner Untersuchung der Dialekte und sozialen Unterschiede in einem nordindischen Dorf kommt Gumperz zu dem Ergebnis, dass die linguistischen Unterschiede dazu dienen, in der gesellschaftlichen Kommunikation ein Individuum einer bestimmten Sozialgruppe zuzuordnen. (Gumperz, 1971 S.25ff) Diese linguistische Unterschiede tragen zu den komplexen Normen der Kommunikation bei.

In den alltäglichen Sprechsituationen müssen sich die Teilnehmer allen sozialen Unterschieden entsprechend und den bestimmten Sprechnormen folgend benehmen, um eine gelungene Konversation führen zu können. Die Unterschiede des Alters, der sozialen Positionen und des Geschlechts sind bei diesen Konversationen von größter Bedeutung, denn sie bestimmen, welche Rolle jedem Teilnehmer vorgeschrieben ist nämlich des mächtigeren Sprechers oder des schwächeren Zuhörers. Das Alter wird in dieser Hierarchie besonders hoch geschätzt. Der Einfluss dieser sozialen Norm, dass der ältere Sprecher häufig das Wort hat, führt zu einer merkwürdigen Situation im Fremdsprachenunterricht, wenn die Lernenden sich in einer Gruppe befinden, wo ältere und jüngere Lernende zusammen sind, z. B. Ingenieure, Ärzte und College Studenten. Oft schweigen die älteren Lernenden im Unterricht und nehmen nur selten an den Sprechübungen teil. Wie es sich herausstellte, liegt der Grund darin, dass das Wissen dem Alter gleichgestellt wird und die älteren Lernenden es vermeiden wollen, vor den jüngeren Lernenden Fehler zu machen und sich bloßzustellen; also eine Taktik um das Gesicht zu wahren und dadurch behalten sie ihre stärkere Position in dem Machtverhältnis. In dem Fall der

Geschlechtsunterschiede spielt der Mann oft die leitende Rolle und die Frau die zuhörende oder zustimmende Rolle. Diese Norm kommt im Fremdsprachenunterricht auch vor, wenn in einer Diskussion die Studentinnen schnell dem Standpunkt des Gegenübers zustimmen.

Insofern kann man sagen, dass die indische Gesellschaft eine streng von Normen geprägte soziale Struktur hat. Die Normativität der Gesellschaft und die individuelle Freiheit sind in einem dialektischen Verhältnis miteinander verbunden, wobei die sozialen Normen das individuelle Verhalten weithin beeinflussen. Ob und wie die indische Schulbildung auf die Fähigkeit eines Individuums, sich frei ausdrücken zu können, einwirkt, ist also eine offene Frage und gehört geforscht.

4.5 Soziale Rollen und soziale Normen

Die zwei Grundbegriffe der Soziologie, die für diese Untersuchung von zentraler Bedeutung sind, sind die sozialen Rollen und die sozialen Normen. Diese Begriffe definieren die Beziehung zwischen einem Individuum und seiner Gesellschaft, denn das Individuum ist erst dann Mitglied einer Gesellschaft, wenn es sich an deren sozialen Verhaltenskodex anpasst und die für es vorbestimmte soziale Rollen annimmt. Die Erwartungen, die eine Gesellschaft als Kollektiv an ihre Mitglieder stellt, gestalten die soziale Existenz jedes einzelnen. Die sozialen Normen sind die Regeln, die eine allgemeine Gültigkeit in einer sozialen Umwelt haben und sie kommen in Rollenerwartungen zum Ausdruck. Diese Verhaltensforderungen der jeweiligen Gesellschaft sind von der sozialen Strukturiertheit abhängig, indem sie die Religions-, Kasten- und Geschlechtsunterschiede sowohl aufzeichnen als auch dazu dienen, sie in der Gesellschaft weiterzubewahren.

Die sozialen Normen finden große Anwendung in den Kommunikationssituationen, wenn die Gesprächsteilnehmer den Gesprächsnormen folgend handeln müssen. Sie regeln auf welche Weise ein Mitglied eines sozialen Gefüges sich verhalten soll. Dieses soziale Gefüge kann eine Gesellschaft oder eine Gruppe bzw. eine Organisation in dieser Gesellschaft sein. Jedes Mitglied einer Gesellschaft orientiert sein soziales Verhalten nach den Normen und diese Verhaltensmuster haben eine allgemeine Gültigkeit als soziale Rollen. Eine traditionelle Gesellschaft entwickelt definitive Rollenerwartungen und legt strenge Spielregeln fest, womit sie das Individuum zwingt, sich im Bereich sehr enger Grenzen zwischen Gültigkeit und Ungültigkeit zu bewegen.

Die sozialen Normen und Rollen greifen in den Sprachaneignungsprozess ein, indem sie die sozialen Verhältnisse auch im Fremdsprachenunterricht bestimmen. Chaudhari kam nach einer empirischen Untersuchung zu der Schlussfolgerung, dass der kommunikative Ansatz im Französischunterricht wenig erfolgreich ist, weil die Lehrer und die Schüler ihre traditionellen hierarchischen Rollen nicht aufgeben, was der kommunikative Ansatz voraussetzt. (Chaudhari, 2000) In seiner umfangreichen Forschung über den DaF Unterricht in Indien und die sozialen Unterschiede macht Kuntz diese Abhängigkeit zwischen der Sozialisation und dem Lernerfolg klar. (Kuntz, 1996)

4.6 Hierarchie in der Sozialisation

Die indische Gesellschaft hat eine hierarchische Struktur, welche die Machtausübung eher vertikal verteilt. Die Hauptrolle spielen dabei Alters- und Geschlechtsunterschiede. Bei der vertikalen Machtausübung ist gemeint, dass dem ältesten Mitglied der Familie die größte Verehrung zu schenken ist und es hat das Recht, Entscheidungen im Interesse der ganzen Familie zu treffen.

Zwischen Männern und Frauen bekommen immer Männer die Ehrenstelle des Familienoberhauptes. Im Prinzip hat also immer das männliche Familienoberhaupt die größte Macht in den Beziehungen. In diesem Zusammenhang kann man vom Inder als Homo Hierarchicus sprechen, denn die hierarchische Unterteilung und die soziale Ordnung mit den ‚oberen‘ und den ‚unteren‘ Stellungen wird in Indien so internalisiert, dass die Inder im allgemeinen immer dazu neigen, sich in der Rollenhierarchie zu ordnen. (Kakar, 1988) Durch die Sozialisation wird dieses Bewusstsein immer wieder verstärkt und das Individuum beginnt sich je nach der hierarchischen Natur der Beziehung in verschiedenen Rollen unterschiedlich zu verhalten. Aber im Grunde genommen bleibt sein Rollenrepertoire zwischen den Grenzen der vertikalen Hierarchie begrenzt.

Die Rollenhierarchie spiegelt sich im Fremdsprachenunterricht dann wider, wenn der ältere Kollege oft verweigert, an den mündlichen Übungen teilzunehmen, weil er vor den jüngeren Klassenkameraden keinen Fehler machen will. In den Sprachkursen befinden sich häufig Studenten unterschiedlicher Altersgruppen, deren Verhalten einander gegenüber oft der hierarchischen Ordnung der sozialen Beziehungen folgt, samt den damit verbundenen Gesichtsbewahrensstrategien und Ausdrücken der Machtverhältnisse. Mit den gleichen Beschränkungen muss der Lehrende im Fall der Studentinnen rechnen, wenn sie bei einer Pro-Contra Diskussion stets versuchen, eine ambivalente Stellung einzunehmen statt eine klare Meinung zu äußern oder zögern solche Diskussionen entwickeln zu lassen. Bei diesen Fällen spielen die sozialen Gewohnheiten eine entscheidende Rolle und hier sind mehr als reine sprachliche Schwierigkeiten die sozialen Realitäten von Bedeutung. Die Hierarchie in der sozialen Organisation ist allgegenwärtig im Alltag Indiens. Jede gesellschaftliche Einheit ist auf dieser Basis der Hierarchie strukturiert, sei es Familie, Freundschaft, Verwandtschaft, Berufsleben oder Bildungssphäre. In jeder Kommunikationssituation versuchen die Teilnehmer dem anderen Gesprächspartner eine Schablone zuzuschreiben, damit die Verhaltensregeln

gebraucht werden können. Und da der Gebrauch von Sprache eine Form des sozialen Handelns ist, wird er immer von den sozialen Normen geregelt. Die Kooperationsprinzipien (Grice) nehmen einen einheimischen Ton an, wenn über diese Prinzipien hinaus eine Konversation auch noch die soziokulturelle Gültigkeit voraussetzt.

In Indien nimmt man in bestimmten Konversationssituationen zusammen mit den Alters- und Geschlechtsunterschieden auch die Religion oder Kaste des Gesprächspartners in betracht, entweder direkt, beispielsweise wenn es um eine Einladung zu einer religiösen Zeremonie geht oder indirekt z.B. bei der Diskussion über ein empfindliches Thema. Diese Unterschiede kommen auf subtile Weise in den alltäglichen Konversationen vor und sind ein wichtiger Teil der gesamten Sozialverhältnisse in Indien. Die Sprachen und Dialekte lassen meist die Religion oder Kaste des Sprechers feststellen und die jeweiligen Normen jener Religions- oder Kastengemeinschaft unterscheiden die sozialen Normen, die für jene Individuen dann anders gelten. Jeder Inder lernt diese feinen Unterschiede zu machen und sie zu erkennen. Obwohl man behaupten könnte, dass die religions- oder kastenbedingten Unterschiede an sich im Fremdsprachenunterricht kaum als wichtiger Hinderungsgrund bei mündlichen Übungen vorkommen, müssen sie hier erwähnt werden, um die Komplexität der sozialen Normen zu verstehen.

Die psychologischen Wirkungen der Sozialisation in einer hierarchisch strengen Gesellschaft hebt Kakar im Fall der Inder hervor, wenn er feststellt, dass das Kind in den indischen Familien für Gehorsam und Unterwürfigkeit gelobt und geliebt wird, und für Äußerungen der Unabhängigkeit subtil oder unverhohlen bestraft wird. (Kakar, 1988) Diese Neigung verwurzelt sich so fest, dass später als Erwachsene dieses Individuum jeder Autorität mit Gehorsam und Unterwürfigkeit begegnet. Im Unterricht verzichtet der Student dann auf Eigeninitiative, wird zum guten Zuhörer und akzeptiert das Lernangebot als die

endgültige Wahrheit. Dass Fragen stellen, die Lehrenden auffordern oder sich äußern auch zum Lernen gehört, verstehen hierzulande weder Studenten noch Lehrer.

4.7 Status der Sprache

Die Sprachenvielfalt macht es unausbleiblich und selbstverständlich, dass die Kinder in einer sozialen Umgebung aufwachsen, wo stets zwei oder drei Sprachen in Gebrauch sind. Sie eignen sich mehr oder weniger diese Sprachen ungesteuert an. In der Schule lernt man nach der 3 Sprachenformel die L1, die Nationalsprache und Englisch als Pflichtfächer und dazu noch eine klassische Sprache oder Fremdsprache. Angesichts einer solchen reichen Sprachtradition würde man erwarten, dass das Sprachenlernen eine wichtige Rolle in der Erziehung oder im sozialen Leben spielt.

Was aber die Wirklichkeit anbelangt, muss man bedauerlicherweise feststellen, dass weder in den sozialen Bereichen, im Schulsystem noch im weiteren Berufsleben der Kinder, abgesehen von dem Englischen, die Sprachaneignung oder die Beherrschung der Sprache kein besonders Ansehen genießt. In der Schule spielt der Sprachunterricht immer eine sekundäre Rolle, insoweit es um die Priorität im Stundenplan geht. Er wird häufig als ein zweitrangiges Fach nach Spitzenfächern wie Naturwissenschaften und Mathematik gesehen. Die Sprachlehrer genießen nicht die Hochachtung, die einem Chemie- oder Physiklehrer zukommt. Die Schüler wollen Sprachen nur darum studieren, weil sie nötig sind, um die Prüfung zu bestehen. Im Berufsleben bevorzugt man die sichereren und gesellschaftlich hochgeschätzten Karrieren wie die eines Ingenieurs oder eines Arztes, oder aber eine wohlbezahlte Karriere eines Softwareingenieurs. Im sozialen Leben spürt man die

Gleichgültigkeit den Sprachen gegenüber, wenn man findet, dass in den Medien die am meisten auftretenden Redner die Politiker sind. Die Kultivierung der Lesegewohnheiten der Kinder ist nur selten der Kern ihres Erziehungsprozesses.

Die Meisten studieren regionale Sprachen oder deren Literatur nur deswegen, weil sie woanders keine Zulassung bekommen konnten. Es gibt doch Ausnahmefälle, aber die Mehrheit der Studenten, die die hiesige Literatur und Sprache als Hauptfach studieren, machen es nur beiläufig. Die Geisteswissenschaften gelten als die Fachrichtung, der man auch mit nicht so guten Noten erfolgreich nachgehen kann. Das Sprachstudium ist daher kein erstrebenswertes Lernziel für viele Studenten.

Die regionalen Sprachen leiden auch sonst unter diesem Desinteresse der Leser an ihrer Literatur. Um zu der ausgebildeten Intelligenz zählen zu können, muss man unbedingt die englische Literatur gelesen haben. Die regionalsprachige Literatur bleibt immer im Schatten der „erstklassigen“ Weltliteratur in einer Ecke der Bibliothek als Pflichtlesestoff liegen.

Mit diesen Einstellungen zu der eigenen Sprache, deren Tradition und zu den sprachfertigkeitenbezogenen Berufen ist kaum eine positive Entwicklung der kommunikativen Fertigkeiten zu erwarten, weil sie im Prinzip nie gefördert oder systematisch kultiviert werden, weder gesteuert noch ungesteuert. Ich bin der Meinung, dass als Folge der Student nur einen Semilingualismus entwickelt, so kann er z.B. in einer Sprache sprechen, kann sie aber nicht schreiben. Obwohl viele Studenten sagen, dass sie ihre Erstsprache können, geben später aber zu, dass sie in ihr nur sprechen aber nicht lesen können. Das Endprodukt dieser Erziehung ist ein Individuum, das durch seine halbentwickelten Sprachfertigkeiten, durch Vorurteile der Sprachaneignung gegenüber, durch seine fragwürdige Vorstellung von der eigenen Sprachkompetenz und endlich durch die fest eingeflossenen sozialen Normen oft benachteiligt ist, die fremdsprachlichen Sprechsituationen zu bewältigen.

Die Lage im Fremdsprachenunterricht ist aber anders, und das Lernen einer Fremdsprache wird sogar mit Bewunderung und Lob gepriesen. Es wird als eine Errungenschaft betrachtet, durch die man hofft, eine Verbesserung in der eigenen sozialen und ökonomischen Stellung zu erreichen. Die Gleichgültigkeit der Sprachaneignung gegenüber verschwindet mit dem Interesse an der Fremdsprache, was aber sicherlich mit der elitären Färbung der Beschäftigung mit der fremden Sprache und den instrumentalen Motiven zu tun hat. Der sozialen Hochschätzung des Fremdsprachenerwerbs entspringt die gute Motivationsebene im Deutschunterricht in Indien.

Wie es sich bei zwei in Indien durchgeführten empirischen Untersuchungen von DaF Lernenden, einer Motivationsstudie und einer sozio-psychologischen Untersuchung, herausstellt, ist der Lernende oft sehr positiv eingestellt und sehr motiviert Deutsch zu lernen. Sawhney zieht aus der empirischen Untersuchung Schlussfolgerungen, die für den DaF Unterricht von grundlegender Bedeutung sein können. Sie stellt einen wichtigen Zusammenhang zwischen den folgenden Faktoren und dem Lernerfolg im Deutschunterricht heraus:

- Qualität der Schulbildung
- Positives Selbstbild
- Positive Vorstellung der zielsprachigen Gesellschaft
- Möglichkeiten, sich ungesteuert den deutschen Zeitschriften, Zeitungen oder Romanen usw. auszusetzen
- Mündlicher Sprachgebrauch außerhalb des Unterrichts
- Positive Bewertung seitens der Lehrenden

(Sawhney, 1998)

Hiermit ist nochmals die Bedeutung von Faktoren wie Bildung, und die Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der zielsprachigen Kultur deutlicher geworden, die vorwiegend soziale Faktoren sind. Diese Untersuchung legt wieder dar, dass es einen Zusammenhang zwischen der Bildung und der positiven Einstellung zur Sprache bzw. zwischen einem großen Interesse an Deutsch besteht. Und im indischen Kontext ist die Bildung zweifellos ein Indiz für die sozio-ökonomische Position der Familie und für die Lerneinrichtungen, die dem Studenten überhaupt zur Verfügung standen.

4.8 Die Politik des Sprachunterrichts

In einem Land wie Indien, wo es Hunderte von Sprachen der realen Sprechsituation gibt, hat sich die Sprachpädagogik nicht entsprechend entwickelt, im Unterschied zu den Entwicklungen im Bereich des English Language Teaching. Die wissenschaftlichen Entwicklungen der Zweitsprachenerwerbstheorien werden begeistert aufgegriffen, um sie im ELT anzuwenden. Im Hinblick auf die Multilingualität in Indien ist der Mangel an Versuchen, den Sprachunterricht mit Hilfe der erforschten Aspekten - orientiert an der indischen Kultur - zu fördern, schwer zu verstehen oder zu erklären. Die leitende Forschung im Bereich Zweitsprachenerwerb wird aus der Sicht des ELT getrieben und die Erstsprachenforschung ist einfach nicht vorhanden. Trotz der institutionalisierten Förderung der regionalen Sprachen in der Drei-Sprachen-Formel gedeihen die Englisch propagierenden Konvent-Schulen auf Kosten der einheimischen Sprachen. Die soziale Auswirkung der miserablen Lage des Sprachunterrichts ist in der wachsenden Kluft zwischen den Englisch könnenden städtischen modernen Eliten und den „anderen“ Massen, die diese Wundersprache nicht können, sichtbar.

Es gibt derzeit keine Forschungsansätze in der Erstsprachenforschung oder Regionalsprachenforschung, die einem als Ausgangspunkt für die Übertragung in die soziolinguistischen Aspekte des Fremdsprachenunterrichts dienen könnten. Die vorhandenen sozio-psychologischen Studien bezüglich der Aneignung oder dem Gebrauch des Englischen liefern zwar wichtige Einblicke über das Lernverhalten oder die Problemfelder in einer multilingualen Gesellschaft; aber die Anwendung der Ergebnisse solcher Studien in dem speziellen Fall des Fremdsprachenlernens ist höchst begrenzt. (Sahgal, 1994) Diese Studien bringen aber die Tatsache zum Vorschein, dass die bisher durchgeführte Sprachpolitik vieles zu wünschen übrig lässt. In dem politischen Machtspiel zwischen den einheimischen Sprachen und Englisch, oder zwischen den Regionalsprachen und der Nationalsprache wird zunehmend deutlich, dass der Fremdsprachenunterricht und die Fremdsprachenforschung nur eine Randbedeutung haben können. Es besteht weder politischer Wille noch soziale Notwendigkeit, welche die fremdsprachenbezogenen Aktivitätsfelder vordrängen würde.

Die einzig wissenschaftlich erforschten und im indischen Kontext sowohl theoretisch als auch empirisch immer wieder ausführlich überprüften Sprachlehrlernmethoden sind die des English Language Teaching, die man beliebig den Zweitsprachenerwerbtheorien gleichstellt und als Teil der gesamten Zweitsprachenerwerbsforschung diskutiert, was wiederum die Herausforderung der Entwicklung eines einheimischen Theoriefundaments nicht fördert. In Mitten dieser sehr uneinheitlich entwickelten Forschungen ist es schwer eine gemeinsame Basis für die soziokulturellen Fragen des Fremdsprachenunterrichts zu finden.

Nun ergibt sich die Frage, ob sich dann wirklich ein auf den Grundrealitäten des indischen sozialen Sprachbildes basierender Ansatz entwickeln lässt, der einerseits die Sicht auf die indienspezifische

Sprachforschungsorientierung nicht verliert, andererseits aber die Fremdsprachenforschungstheorien mit den soziolinguistischen Inputs verknüpft. Der indische Fremdsprachenunterricht braucht dabei einen konkreten Definitionsrahmen, der die Lehrziele, Lernziele, Zielgruppen und die entsprechenden Forschungsanstöße erkennen lässt. Mit Bezug auf die sozialen Einflüsse auf das Sprachenlernen muss sich der Deutschunterricht, die indische Realität integrierend, fortentwickeln, indem sich dabei eine Innenperspektive in den Forschungen verstärkt, denn der Fremdsprachenlernende bringt seine Stärken und Schwächen, die Fertigkeiten und die Gewohnheiten von seiner früheren Sprachlernerfahrungen mit, egal ob der Verlauf des Kommunikationsprozesses in der ersten Sprache oder in der Fremdsprache ist. Die Parallele und die Wechselwirkung zwischen der erstsprachlichen Sprechgewohnheit und der fremdsprachlichen Konversationsfähigkeit lassen sich als ein zusammenhängendes Phänomen untersuchen.

Kapitel 5

Methodische Überlegungen

Im Unterricht wird die Fremdsprache auf zweierlei Weise gebraucht, nämlich sprachbezogen also formbedingt und mitteilungsbezogen d.h. funktionsbedingt. Die Form und die Funktion der sprachlichen Ausdrücke bestimmen die Korrektheit und den Erfolg der Sprechhandlung. Außerdem stellt der mündliche Sprachausdruck eine komplexe Handlung dar, weil er über die Form (der grammatische Teil) und die Funktion (der inhaltlicher Teil) hinaus von weiteren Spielern wie den sozialen Elementen und von zeit- und themenbedingten Beschränkungen abhängig ist, die wegen der interaktiven Natur der mündlichen Sprachproduktion je nach der Sprechsituation sich verändernd mitspielen.

Die Fertigkeit ‚Sprechen‘ kategorisiert man als produktive auditive Tätigkeit, wobei die (Teil)Fertigkeiten Hörverstehen und Sprechdenken als ein wesentlicher Teil der Kommunikation zu sehen sind. Das einfach formulierte Lehrlernziel, „die Alltagssituation angemessen bewältigen zu können“ setzt ein Minimum an grammatischer Korrektheit und semantischer Klarheit voraus. Man spricht häufig vom passiven und aktiven Wortschatz, wenn die Studenten sagen, dass sie alles wissen aber es nicht können. Wie der Übergang vom passiven zum aktiven Wortschatz zu gestalten ist, ist eine wichtige Frage, die mit dem Erwerb der Kommunikationsstrategien zusammenhängt.

Der mündliche Sprachgebrauch findet spontan statt und ist daher durch den Faktor der Zeit bestimmt. Die Kommunikationsstrategien helfen Zeit zu gewinnen und so kann ein Lernender trotz weniger Sprachkenntnisse eine vernünftige Konversation gestalten. Durch Paraphrasieren, Wiederholungen und

Versicherungsfragen schafft man selbst als Muttersprachler Zeit, um die Gedanken zu ordnen. Wenn die lexikalischen oder syntaktischen Mittel fehlen, versucht man die Wortwahl zu verändern. In der fremdsprachlichen Konversation ist die Aufgabe umso schwieriger, weil der Lernende zusätzlich zu dem normalen Einsatz der Kommunikationsstrategien gleichzeitig die inhaltbezogene, vom Kontext her stammende Fremdheit überwältigen, und sich mit einem begrenzten Wortschatz der Situation angemessen ausdrücken muss.

Die Kommunikationsstrategien übernimmt der Lernende in häufigsten Fällen aus der Erstsprache. Aber der Fremdsprachenunterricht fasst die Entwicklung dieser strategischen Kompetenz als Lehrziel ins Auge, indem die sprachlichen Kommunikationstätigkeiten im Gemeinsamen Europäischen Referenzvolumen (1996) einer neuen Klassifikation unterzogen wurden. Nach dieser Unterteilung besteht die Kommunikation aus produktiven, rezeptiven, interaktiven und sprachmittelnden Tätigkeiten. Der interaktiven und daher auch der sozialen Natur der Sprachverwendung wird somit Rechnung getragen, indem die soziolinguistische Kompetenz als ein Bestandteil der kommunikativen Sprechkompetenz verstanden wird.

Die Fremdsprachendidaktik geht davon aus, dass sich jeder Lernende auf eine individuell unterschiedliche Weise an die Fremdsprache annähert. Diese die Lernerpersönlichkeit auszeichnende Perspektive soll in einen sozialen Rahmen integriert werden, damit die sozialen Zusammenhänge der mündlichen Sprachverwendung im Fremdsprachenunterricht beim Entwurf und bei der Verwirklichung der Lehrpläne mit einbezogen werden kann.

5.1 Welches Sprechen ist das Lehrziel?

Es ist wichtig, das Lehrziel des an der mündlichen Kommunikation orientierten Deutschunterrichts deutlich zu definieren, denn die Kommunikation hat eine Bandbreite von spezifischen Sprechhandlungen und Spezialfertigkeiten inne. Welche Art von Konversation ist mit der Entwicklung der Konversationsfähigkeit gemeint? Ist dieses Lehrlernziel dem sprecherzieherischen Lehrziel gleich, das Forster durch Rede und Gespräch eher in die Richtung der Rhetorik entwickelt? (Forster, 1997) Ist das Lehrlernziel damit erreicht, wenn der Lernende in einer Sprechsituation Aufgaben wie Kaffee bestellen usw. leisten kann, oder ist die Fähigkeit wichtiger, inhaltlich schwere Themenkomplexe verstehen und auf sie in einfacher Sprache reagieren zu können?

Hier scheint eine Unterscheidung von Bedeutung zu sein, die Cummins klar im Rahmen des Sprachaneignungsprozesses definiert, nämlich die zwischen BICS (Basic Interactive Communication Skills) und die CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Nach Cummins sind BICS die kognitiv leichten Manifestationen der Sprachbeherrschung in interpersonalen Situationen. Es geht dabei um mündlichen Sprachgebrauch, Akzent und interpersonale Kompetenz. Dagegen beschreibt CALP jene Aspekte der Sprache, die der Entwicklung der akademischen Fertigkeiten in L1 und L2 zugehören. CALP sind demnach die universellen überlinguistischen Dimensionen der Kompetenz. Wenn sie einmal angeeignet werden, sind sie auf andere Sprachen übertragbar. Einfacher gesagt sind BICS der Sprachgebrauch, der auf umgangssprachliche Situationen und einfache Sprechhandlungen beschränkt ist, und der ungesteuert in der Umgebung angeeignet wird. CALP ist aber die von der kognitiv tieferen

Ebene aus wirkende Kompetenz, die bewusst angeeignet und entwickelt werden muss.

Der Deutschunterricht zielt auf die Entwicklung der beiden Arten von Fertigkeiten, denn die vollkommene Sprachbeherrschung bedeutet sowohl auf einfache Situationen reagieren zu können, als auch die kognitiv reifere Fähigkeit, die Sprache als Ausdrucksmittel zu verwenden. Im Fall des Fremdsprachenunterrichts besteht das Ziel darin, auf die schon entwickelten CALP der Lernenden aufzubauen, denn die Erwachsenen im Deutschunterricht haben schon die CALP und BICS in ihrer L1 und L2 entwickelt und brauchen diese nur auf die Fremdsprache zu übertragen. Dieser Vorgang kann aber dadurch erschwert werden, dass diese beiden Fähigkeiten stark mit der Sozialisation und der Bildung in der Erstsprache verbunden sind. Jedoch ist diese Unterteilung der Sprachanwendungsfähigkeit von großer Bedeutung, erstens weil sie die zwei Ebenen, auf der die Sprachproduktion stattfinden kann, kennzeichnet, nämlich die Ebene der einfachen Alltagskonversation und die Ebene des akademischen Sprachgebrauchs, welcher die kognitiv komplizierten Denkprozesse und einen vermittelnden Umgang mit der Sprache auslöst. Zweitens deuten diese Kategorien darauf hin, dass einzig die Sprachproduktion auf der Ebene der BICS keineswegs als Zeichen der Sprachaneignung zu sehen ist. Die Frage, ob die Sozialisationsprozesse die eine oder andere Art von Sprachgebrauchsfähigkeit pflegen, könnte man dann im erweiterten Sinne bejahend beantworten, weil anlehnend an das Konzept der Entwicklung der unterschiedlichen Codes und der Domänenspezifität des Sprachgebrauchs diese Frage in Zusammenhang mit der sozialen Umgebung des Individuums betrachten lässt.

Zur Gestaltung eines das Sprechen fördernden Unterrichts gehört eine lockere, gegenseitig Vertrauen erweckende Atmosphäre, was von den beiden Spielern im Unterricht nämlich dem Lehrenden und den Lernenden verlangt, dass sie das traditionelle Machtverhältnis verändern. Im Kontext des indischen

Deutschunterrichts heißt es dann, dass der „museale“ (Häusermann/Piepho) Frontalunterricht beschränkt gehalten werden muss. Die fremdsprachliche Kommunikation, so sehr sie auch mit der Zeit, Thematik und Sprechabsicht kulturell situiert sein mag, lässt sich mittels geplanter, ausgewählter und auf die Umsozialisierung orientierter Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht erzeugen. Mit der Umsozialisierung meine ich aber nicht eine emanzipatorische Haltung eines besserwissenden Lehrenden, sondern nur eine Erleichterung des Lernprozesses, wobei der Lehrende die Rolle eines Beraters spielt und dem Lernenden hilft, durch die Begegnung mit dem Fremden das Eigene zu bereichern. Mit einer Sensibilisierung der Lehrenden den soziolinguistischen Aspekten des Sprachaneignungsprozesses gegenüber kann eine Sprechen ermutigende Unterrichtsatmosphäre geschaffert werden.

5.2 Sozialformen und die Unterrichtsatmosphäre

Der Unterricht kann dann zu dem nötigen geschützten Übungsraum werden, wo die Studenten ohne Gefahr von anderen angeschaut zu werden frei sprechen können und den Versuch, die alten Sprechgewohnheiten der neuen Sprechsituation anzupassen, mit einer positiven Einstellung vornehmen. Die übliche Atmosphäre in der unterrichtlichen Situation halten Häusermann/Piepho für höchst ungünstig sogar kontrakommunikativ und kontraproduktiv für die Entwicklung des Lernerpotentials. Sie stellen diese Lernsituation, die im indischen Fall genau treffend ist, so dar:

-Stundenlang auf demselben Platz sitzen, nur durch kurze Pausen unterbrochen, das unterdrückt elementare Empfindungen, Regungen, Gesetze.

-Zuhören ist verordnet. Soll einer reden, so möglichst nur richtige Sätze. Und das soll freie Meinungsäußerung sein?

-Der Lehrende, einsam überlegen, ist bei diesem Unterrichtsstil sozial ausgegrenzt. Er hat allerdings geübt, darunter gar nicht zu leiden.

(Häusermann/Piepho, 1996)

Die Lösung besteht in einem Wechsel der Sozialform, welche die erwünschte Auflockerung des Unterrichtsklimas realisieren kann. Häusermann/Piepho schlagen je nach den spezifischen Bedingungen verschiedene Spezialformen vor:

-Austausch im Plenum

-Teamteaching, wo mehr als ein Lehrender unterrichtet

-Lernen durch Lehren

-Partner- und Kleingruppenarbeit

-Stillarbeit, d.h. die Phasen des individuellen Nachdenkens oder der individuellen Sprachproduktion

-Formen des autonomen Lernens

-Tandem-Lernen durch Öffnung der Lehrer-Lerner Rollen, Schüleraustausch, Brieffreundschaften usw. (Häusermann/Piepho, 1996)

Forster berichtet über die kulturellen Unterschiede, " ... dass in bestimmten Kulturen/Ausgangssprachen offenbar eine kommunikationsoffene, zugewandte Haltung üblich ist, die sich nach außen als Sprechmut manifestiert", wobei er hervorhebt, dass sich die Studenten aus den Vereinigten Staaten, aus

Israel, und aus Europa kommunikationsoffen zeigen, aber die Studenten aus Vietnam, Indonesien, Taiwan, Finnland, und aus der Mongolei immer sehr zurückhaltend auftreten, sich oft nur auf direktes Aussprechen, auf inhaltlich meist sehr kurze Beiträge beschränken, keine gesprächsorganisatorischen Vorschläge formulieren. (Forster, 1997)

In solchen Fällen empfiehlt Forster eine günstige Gruppenatmosphäre, damit die Lernenden sich ermutigt fühlen, sich aktiv zu beteiligen. Er lehnt die Fehlerkorrektur als gesprächshindernd ab und meint, dass nur die Verständigung der Teilnehmer das Lehrziel sei. Kuntz sieht es als vorteilhaft, dass die Freundschaftsbildung im Unterricht gefördert wird, um eine familiäre Unterrichts Atmosphäre zu schaffen. (Kuntz, 1999) Nicht nur die Lehrer-Schüler Hierarchie sondern auch unter den Lernenden bestehende steife Kontakte sollen durch das Aufgreifen wechselnder Sozialformen aufgelockert werden. Der methodische Einsatz der verschiedenen Sozialformen folgt aber der Gruppendynamik und die Gruppenbildung ist ein wichtiges Phänomen, das die positive Rezeption der neuen Sozialformen sichern kann. Allerdings dürfen die Studenten am Anfang zum Sprechen nicht gezwungen werden, sondern sie sollen durch verschiedene Mittel verlockt und stufenweise zum Sprechen geführt werden. Hier braucht der Unterrichtende die kommunikativen Übungen und Aufgaben wie Erzählen, Beschreiben, Dialog, Rollenspiele, Szenisches Spiel, Gespräch, Diskussion und Rede. Ausschlaggebend für den Erfolg einer kommunikativen Unterrichtstätigkeit ist auch die Zusammenarbeit der Lernenden und der Lehrenden, denn die gegenseitige Vertraulichkeit bedeutet eine langfristige Kooperation und eine Bereitschaft neue Herausforderungen zu akzeptieren.

5.3 Sprechübungen und Sprechspiele im Unterricht

Um die sprechenfördernde Unterrichts Atmosphäre zu erzeugen empfehlen sich die Sozialformen wie Partner- bzw. Gruppenarbeit, weil sie den Boden für die Mehrwegkommunikation im Unterricht bereiten. Der frontale Unterricht ist, wie Krüger ihn nennt, eine Einwegkommunikation z.B. der Lehrer fragt und die Lernenden antworten. (Neuner/Krüger/Grewer, 1981 S.32)

Dagegen findet die Mehrwegkommunikation in gruppenunterrichtlichen Aktivitäten und partnerbezogenen Übungsformen statt, wobei der Studierende sich zur aktiven Teilnahme befähigt fühlt. Häusermann und Piepho messen den Aufgaben und Übungen die gleiche Bedeutung wie die Unterrichts Atmosphäre bei, wenn sie diese zwei Faktoren als eine der interaktiven Natur des Unterrichts beitragende Einheit darstellen. (Häusermann/Piepho, 1996 S.242)

Wenn der Lehrende den Fremdsprachenunterricht selbst als eine Möglichkeit zur Interaktion versteht, kann er über die geplanten Übungen hinaus das ganze Unterrichtsgespräch zur Kommunikation nutzen. Dabei sind die Sprechspiele zum Einstieg behilflich, die lockere Unterrichts Atmosphäre zu beschaffen. Dem realen Gebrauch der Sprache gehören Spontanität, regelgesteuerte Sprachanwendung, Fähigkeit auf Sprechanlässe zu reagieren und die Dynamik des Konversation zu verstehen. Die Sprechübungen und Aufgaben dienen zur Festigung der Grundkenntnis, zur Vorbereitung einer soliden Basis in der Sprache. In diesem Sinne können die Sprechspiele auch als Übungen und Lern- bzw. Gesprächsverfahren betrachtet werden.

Die Sprechspiele sind nach Behme, „sprechintendierte zwar regelhafte und impulsgesteuerte, aber individuell oder mit Gruppenhilfe spontan und frei erstellte mündliche Äußerungen der Person(en) im Wortwahl-, Einzelsatz- oder

im mehrsätzigen Redetextbereich mit Lern- und Unterhaltungscharakter. Sie dienen der Anregung oder Verbesserung des Sprechdenk- und Hörverstehensprozesses in der interaktiven Kleingruppe." (Behme, 1992 S.12)

Die sprachliche Äußerung nimmt ihre natürliche Form im Unterricht, wenn sie als Sprechspiel in der normalen Kommunikation eingebettet auftritt und nicht als ein mechanisches, gezwungenes oder künstliches Gespräch der Übung der grammatischen Regeln dient. Damit will ich aber die Sprechspiele nicht zu der einzigen Übungsform erklären. Sie sollen jedoch in dem Unterrichtsverfahren integriert dazu dienen, die Unterrichtsatmosphäre zu erzeugen, den Lernenden die Möglichkeit anzubieten, die Sprache in den verschiedenen sozialen Situationen zu gebrauchen und gleichzeitig sollen sie eine erholende Atempause im Unterricht erschaffen. Obwohl von Natur aus die unterrichtliche Sprechsituationen künstlich sind, bilden die Partner- bzw. Gruppenarbeit und Sprechspiele die Möglichkeit der echten Kommunikation, wenn der Lehrende dabei mit den ungeplanten Augenblicken rechnet, sogar sie fordert, und dank der experimentellen Natur der Sprechaktivitäten sie als Sprech Anlass wahrnimmt. Es muss betont werden, dass es nicht der Sinn und Zweck ist, die Sprechspiele streng durchzusetzen, sondern der flexible Lehrende nutzt dabei auch die ungeplanten und daher echteren Kommunikationsmöglichkeiten aus. Die Sprechspiele sollen also je nach der Gruppenstimmung inhaltlich und methodisch flexibel eingesetzt werden.

An dem Grundkonzept der Sprache als sich interaktiv aufzeigendes Kommunikationsmittel anlehnend wird die Bedeutung von Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit, Unterrichtsformen wie Gespräch, Plenumdiskussion oder Rollenspiele und Übungsformen wie Dialoge führen, Sprechspiele usw. deutlicher. Die Fähigkeit der Lernenden, die Sprache als Mittel zum Äußerungszweck verwenden zu können, kann durch einen Unterricht entwickelt werden, der von Grund auf den Sprachgebrauch in einem sozialen Rahmen in eine

interaktive, dynamische Mehrwegkommunikation präsentiert. Damit der Lernende die Kommunikationsstrategien lernt, die eigenen Sprechgewohnheiten umstrukturiert und auf die neuen Sprechanlässe positiv zugeht, sollen im Unterricht die Sprechübungen und Sprechspiele als Teil des regulären Unterrichts eingesetzt werden. Die freiwillige Teilnahme der Lernenden an Sprechspielen kann im Laufe des Lernprozesses zur Lerngewohnheit werden, wobei die Lernenden versuchen die neuen grammatischen Regeln, neue Ausdrücke, Wörter usw. bewusst im Kommunikationskontext zu verwenden. Sprechspiele können je nach dem Sprachkenntnisniveau und den zielgruppenspezifischen Bedingungen dem vorhandenen Lehrmaterial entnommen und adaptiert werden oder sie können spezifisch für ein Thema, eine Gruppe, eine grammatische Einheit entwickelt werden. Behme unterteilt die Sprechspiele nach der Art der Antwort z.B. wenn die Antwort in einem Einzelwort oder Einzelwörter erfolgt, ist die Übung Wortwahlspiel, mit einem Satz gehört sie zum Einzelsatzspiel und mit mehreren Sätzen als Antwort zählt die Übung zu mehrsätzigen Redetextspielen. Byget nennt die Sprechübungen ‚Aktivitäten zum mündlichen Üben‘ und teilt die im Unterricht verwendeten Übungen so:

„ Information-gap activities

Communication games

Simulations

Project-based activities“ (Byget, 1993)

Unter ‚communication games‘ spricht er von „Describe & draw, Describe & arrange, Find the difference, Ask the right question“ usw. Bei allen diesen Tätigkeiten spielen Kooperation und gegenseitige Hilfe die Hauptrolle und durch den Prozess des Informationsaustausches oder dadurch, dass die Antwort nur durch Zusammensetzung der unterschiedlichen Wortteilen bzw. Informationen,

die verschiedene Teilnehmer besitzen, gefunden werden kann. (für einige Beispiele der Spiele siehe Anhang)

Bei Häussermann und Piepho handelt es sich um Übungen und Aufgaben wie Gedankenkitzel z.B. Stimuli wie Ratenspiele, Cartoons und Texte usw., Beschreiben z.B. Bildinhalte nennen, Bildsuchspiele usw. , Erzählen von Bildgeschichten und Erzählspiele usw. , Szenische Spiele wie freie Rollenspiele, Pantomime usw., Gespräche durch Fragen oder Diskussionen anhand einer Episode oder Pro- und Contra- Argumente usw. Bei den Übungen zur mündlichen Äußerung raten Häußermann und Piepho von einer Isolierung von anderen Fertigkeiten ab, wenn sie für vielen Aufgaben eine schriftliche Vorbereitung z.B. Notizen machen, Gedanken schriftlich notieren usw. als wesentlich zur Lösung der Aufgabe betrachten.

Durch den Einsatz der interaktiven Sprechübungen und Sprechspiele, durch Förderung der Mitarbeit unter Lernenden und durch systematische Verwendung der unterschiedlichen Sozialformen kann eine günstige Unterrichtsatmosphäre entstehen, die weiter die Konfrontation mit der fremden Sprechsituation und die Anpassung der Sprechgewohnheiten erleichtern kann. Der Lernende kann indem seine sprechnormenbedingte Ängste und Schwierigkeiten überwinden und den Fremdsprachenunterricht als eine Möglichkeit der aktiven Selbstäußerung wahrnehmen. Das Lernen geschieht dabei gleichzeitig und zwar mit Spaß und ohne Langeweile.

Kapitel 6

Analyse der Umfrage

Die Umfrage wurde mit der Absicht unternommen, einen Überblick über den sozialen Hintergrund und die Einstellungen bzw. Erwartungen der Studierenden zu gewinnen und zudem die Zusammenhänge zwischen ihrer Selbstschätzung der eigenen fremdsprachlichen Konversationsfähigkeit und den sozialen Bedingungen zu verstehen. Die domänenspezifische Sprachverwendung der Fremdsprache sollte auch durch die Antworten zum Vorschein kommen.

6.1 Beschreibung des Fragebogens

Der Fragebogen bestand aus Fragen über

Soziale Daten

Daten zur Lernzielvorstellung

Daten zum Sprachgebrauch

Daten über Lernschwierigkeiten

Die Fragen wurden so formuliert, dass es eine Mischung von Ja/Nein Fragen, offenen Fragen und geschlossenen Fragen gab.

6.2 Das Sample

Das Sample bestand aus 38 Studierenden in der Altersgruppe 17-28, die an zwei Universitäten Deutsch lernen, entweder als Hauptfach eines vollständigen B.A./M.A. Kurses, oder als Hobbykurs. Im ersten Fall stellt man sich das Lernziel eher als Studium der Sprache, der zielsprachigen Literatur und Kultur vor (Germanistik), und im zweiten Fall geht es um die Entwicklung der reinen Sprachfertigkeiten mit .weniger Betonung auf Literatur (Language Proficiency Course).

6.3 Die Zusammenfassung

1. Von den 19 jungen Frauen und 19 Männern gehören 13 einer Großfamilie und 25 einer Kleinfamilie an. (Die Kleinfamilie in einer Großfamilie habe ich den Großfamilien zugeordnet.)
2. Nur 3 haben einen ländlichen sozialen Hintergrund, dagegen sind 35 in einer urbanen bzw. semi-urbanen Umgebung aufgewachsen. Vorwiegend kommen die Studentinnen aus den städtischen Kleinfamilien (vgl. Kuntz 1996, S.209).
3. 18 Befragten (meist die weiblichen) haben eine Englisch-Medium Schulbildung gehabt. Dagegen haben 13 Befragten in der Schule entweder in der Regionalsprache oder in Hindi und Englisch gemischt studiert. 7 Befragten haben rein erstsprachige Schulbildung bekommen.

4. Alle beherrschen mehr als 2 Sprachen in den Fertigkeiten Sprechen, Schreiben und Lesen. Semilingualismus in weiteren 2-3 Sprachen gibt es auch.
5. Die Lernmotivation ist ganz deutlich instrumental orientiert, weil 27 StudentInnen ein instrumentales Motiv als Grund für das Deutschstudium angekreuzt haben, so z.B. bessere Jobs, im Ausland arbeiten usw.
 - Nur 4 haben ein Wissensmotiv
 - und 7 sind sich darüber nicht im klaren, warum sie Deutsch lernen! Einige davon machen es nur deswegen, weil ihre Eltern es wollen!
6. Die Vorstellung der idealen Sprachbeherrschung variiert zwischen:
 - Die Sprache verstehen, sprechen, lesen, schreiben, können
 - Sich in einer Konversation mit Deutschsprechenden / Freunden / Lehrenden verständigen können
 - Ohne Hemmungen/Fehler sprechen können
 - Im Deutschen denken bzw. träumen können
 - Übersetzen können
 - Eigene Meinung äußern können
7. Die Verwendungsdomänen für Deutsch sind
 - Unterricht
 - außerhalb des Unterrichts selten /mit Freunden z.B. als Geheimsprache in Anwesenheit von Dritten

8. Deutsch bevorzugen 14 Studenten, wenn sie sich mit den Lehrenden außerhalb des Unterrichts unterhalten. (Sie versuchen soweit es geht!). Dagegen wollen in derselben Situation 20 Befragte lieber kein Deutsch verwenden. Nur 4 Studenten sprechen je nach der Situation Deutsch oder eine andere Sprache.
9. Schwierigkeiten beim Sprechen

Sprachliche Schwierigkeiten

- Grammatische Korrektheit
- Begrenzter Wortschatz
- Probleme mit der Aussprache
- Probleme bei der Satzformulierung

Interferenzbezogene Schwierigkeiten

- Englische Interferenz
- Interferenz der Erstsprache
- Verlauf des Denkprozesses auf Hindi oder Englisch und daher Schwierigkeiten bei dem Ausdrücken des Gedanken

Psycho-soziale Schwierigkeiten

- Hemmungen
- Mangelndes Selbstvertrauen
- Angst, dass man ausgelacht wird

- Fehlen der erwarteten Reaktion des Gesprächspartners

10. Begründung der unzureichenden Sprachbeherrschung

Lernerbezogen

- Ungenügende Übungsmöglichkeiten
- Wenig Übung wegen Zeitmangel
- Mangel an Eigeninitiative
- Wenig Kontakt mit Muttersprachlern
- Faulheit/Nachlässigkeit
- Ablenkung durch andere Fächer

Lehrmethoden- bzw. Curriculumbezogen

- Mangel an konversationsfördernden außerunterrichtlichen Aktivitäten
- Schweres Curriculum
- Hohe Erwartungen der LehrerInnen
- Wenig Gebrauch von audiovisuellen Mitteln im Unterricht
- Lehrkräfte sind eher Literatur- bzw. Übersetzungsfachleute und weniger ‚SprachlehrerInnen‘

- Eintönige Lernatmosphäre/Wenig Abwechslung im Unterricht (es ist hier nicht klar, ob es um Themenabwechslung oder um Sozialformen geht).

11. Auf die Frage, ob die Fremdsprache es erleichtert, sich auf die tabuisierten Bereiche des Sprachgebrauchs der Erstsprache einzulassen, antworteten 16 Befragten positiv, aber 14 waren dagegen, mit den Gründen:

- Man kann das Verbotene nicht ausdrücken, egal welche Sprache man verwendet
- Was man in der eigenen Sprache nicht ausdrücken kann, kann man ja auch in der Fremdsprache nicht ausdrücken
- Eine Fremdsprache soll nicht als das der Äußerung Helfende oder sie Hindernde betrachtet werden
- Es ist schwer gegen die soziale Struktur, die Sitten und die Tradition zu handeln.

Acht Befragten stimmten nicht ganz zu. Einige meinten, dass es nur insofern stimmt, dass jede Sprache kulturspezifisch gebraucht werden soll.

6.4 Implikationen

Die Empfehlungen und Vorschläge der Befragten werden in die Überlegungen in den Schlussbemerkungen auch mit einbezogen. Aus der Umfrage ergeben sich einige wichtige Bezugspunkte für die methodischen Überlegungen und zwar

- Der mündliche Sprachgebrauch gilt als Zeichen der Sprachbeherrschung für die Mehrheit der Lernenden.
- Es gibt nur wenige Möglichkeiten für die Lernenden das Sprechen zu üben.
- Den Unterricht finden sie eintönig.

Hiermit kommt die Bedeutung der Sprechübungen und der Mangel an Übungsmöglichkeiten hervor. Dass die Lernenden den Unterricht eintönig finden ist Grund genug, die vorher diskutierten Sprechübungen und Sprechspiele im Unterricht methodisch einzusetzen. Der außerunterrichtliche Gebrauch der Sprache braucht auch Förderung. Wie es aus der Umfrage abzuleiten ist, mangelt es an extracurricularen Sprechaktivitäten und die Hälfte der Befragten vermeidet Deutsch in diesen Situationen.

Angesichts dieser eher ungünstigen Situation im Unterricht, insofern es um Sprechen und den mündlichen Sprachgebrauch geht, wird klar, dass die Mittel wie interaktive Gestaltung des Unterrichts und Anwendung der Übungen zur freien Verwirklichung im Sprechen erforderlich sind.

Die Einstellung zur Sprache geht aus der Umfrage hervor, indem die Hälfte der Befragten meint, dass die Fremdsprache die Äußerung der Tabuthemen erleichtert, während die Hälfte zwar die Fremdsprache mit ihren kulturellen Bestandteilen akzeptiert, meint aber, es sei schwer, mit den eigenen Traditionen und Sitten in Konflikt zu geraten. Die Fremdsprache bleibt also für die beiden Gruppen unecht, da sie die Fremdsprache als etwas anderes als die ihnen zugänglichen anderen Sprachen betrachten. Die Fremdsprache wird nur zu bestimmten Zwecken verwendet z.B. um etwas vor dem Dritten zu verheimlichen und sonst gehört sie nur in dem Unterricht. Sie wird kaum zum Kommunikationsmittel, was aber auch nicht schwer zu verstehen ist, da in der sozialen Umgebung die Fremdsprache überhaupt keine Rolle spielt. Sie ist keine

Kommunikationssprache in dem Sinne, weil sie dem Alltag nicht gehört. Aber daran soll der Versuch, sie gelegentlich aktiv verwenden zu können, nicht scheitern, denn in der Kleingruppe der Lernenden soll sie wie die anderen Sprachen zur einfachen Kommunikation dienen können und nicht eine exotische Neuheit darstellen.

Ausblicke

In diesem abschließenden Kapitel werde ich meine theoretische Grundposition stärken und einige Fragen hervorheben, die weiterer Untersuchung und Überlegung bedürftig sind.

In dieser Arbeit bin ich von einem Sprachkonzept ausgegangen, das die Sprache als in einem breiteren sozialen Rahmen funktionierendes Kommunikationsmittel betrachtet. Daraus sollen die Bedeutung der soziokulturellen Rolle der Erst- bzw. Zweitsprache bei der Aneignung der Fremdsprache und den Zusammenhang zwischen den erstsprachlichen Sprechnormen, Sprechgewohnheiten und den Schwierigkeiten bei dem mündlichen Sprachgebrauch im Fremdsprachenunterricht hervorgehen.

Als theoretische Basis wurden verschiedene wissenschaftliche Forschungsrichtungen aufgegriffen, darunter die sprachphilosophische Vorstellung Humboldts, nach der die Sprache als ein kulturgeprägtes Gefüge dargestellt wird. Anlehnend an den Worfischen Ansatz wurde dann hervorgehoben, dass die Sprechgewohnheiten das nicht sprachliche Verhalten beeinflussen und umgekehrt. Der Bezug auf die Sprechgewohnheiten hat die Diskussion zu der Rolle der Sozialisation und deren Einfluss auf die Konversationsfähigkeit geführt. Hier wurde den Bernsteinschen Ansatz, beschränkt auf den Zusammenhang zwischen Sozialisation und Sprechnormen, in Betracht gezogen.

Als der ganzen Diskussion zugrunde liegende Sprachvorstellung habe ich die der Sprache und Gesellschaft zusammenknüpfenden Ansätze von Fishman und Del Hymes und auch die ethnolinguistischen Forschungsansätze von Gumperz verwendet, wobei ich die Meinung teile, dass das Lernen der Sprechnormen und

Sprechcodes von den rein grammatischen und linguistischen Kompetenzen zu unterscheiden ist. Dieses Argument erlaubt dann die weitere Extrapolation, nämlich dass die Sprechnormen und Sprechgewohnheiten der L1 bzw. L2 auf die fremdsprachliche Konversationsfähigkeit übertragbar sind.

Die kommunikative Funktion der Sprache ist anhand der Sprechakttheorie und des Konzepts von Sprechhandlung ausführlich behandelt worden, denn im Prinzip vertrete ich die Meinung, dass die Sprache in Kommunikation existiert und dass die Kommunikation eine soziale Interaktion ist. Die handlungsorientierte Sprechakttheorie lässt die Sprache als ein soziales Phänomen verstehen.

Durch die theoretische Auseinandersetzung mit dem sozialen Aspekt des Sprachenlernens ist klar geworden, dass das Individuum von den gesellschaftlichen Normen geregelt wird und tritt als Mitglied dieser Gesellschaft auf einer bestimmten Art und Weise auf, die von dem Sozialisationsprozess abhängig ist. Die Sprechnormen, die man sich einprägt, werden zur Sprechgewohnheit und in einer Kommunikationssituation verwendet der Sprecher die Kommunikationsstrategien, die den gesellschaftlichen Normen entsprechen. Diese Kommunikationsstrategien und die von der Sozialisation her stammenden Vorstellungen der Sprache und des Sprachgebrauchs spielen eine Rolle bei dem Umgang mit der Fremdsprache. Sie werden indessen umstrukturiert und angepasst, was zum gelungenen Sprachgebrauch in der Fremdsprache beiträgt.

Das Lernen der Fremdsprache in einem erwachsenen Alter ist in sich mit Lernschwierigkeiten verbunden, die neuropsychologisch erklärbar sind, aber was die aktive Verwendung der Sprache als Mittel zur Kommunikation anbelangt, kann vieles aus der soziolinguistischen Perspektive mit Bezugnahme der kulturell unterschiedlichen Sprechgewohnheiten erklärt werden.

Der empirische Teil bestand aus der Umfrage. Die Umfrage bestätigt die Domänenspezifität der Sprachverwendung in einer multilingualen Gesellschaft. Die Befragten verwenden verschiedene Sprachen in den unterschiedlichen Domänen. Und in diesen Domänen gibt es für die Fremdsprache fast keine Rolle außerhalb des Unterrichts. Die Lernenden verwenden etwa die Fremdsprache nicht gerne bei der Interaktion mit den Lehrenden in außerunterrichtlichen Situationen, wie die Umfrage ergibt. Aus der Umfrage ist auch zu sehen, dass die kulturspezifischen Merkmale der Sprachen als sprachenspezifisch verstanden werden.

Obwohl die Umfrage nur auf die 38 Lernenden begrenzt war und daher aus ihr keine statistisch beweisbare Schlüsse gezogen werden können, bringt sie die Begründung der mangelnden Konversationsfähigkeit seitens der Lernenden hervor, indem sie einen Einblick in die oben aufgelisteten Schwierigkeiten und in das Selbstbild der Lernenden sowie in ihre Vorstellung des Lernerfolgs bietet. Die Umfrage konnte wegen den Beschränkungen der Zeit und Ressourcen nur begrenzt durchgeführt werden.

Im Deutschunterricht in Indien wird es zwar versucht mit den neueren methodologischen Fortschritten schritt zu halten, aber insofern es um die mündliche Kommunikation geht, soll vieles geändert werden, nicht nur an Lehrmethoden sondern an das Unterrichtsverfahren überhaupt. Dies gilt besonders für den universitären Deutschunterricht, wo eine gründlich neue Einstellung zum Lehren und Lernen ergeben soll. Die positive Unterrichtsatmosphäre, geeignete Lehrbücher und großzügiger Einsatz der audiovisuellen Mitteln sollen als Ausgangspunkte zur Neuorientierung dienen. Außerunterrichtliche Sprechaktivitäten sollen gefordert werden, z. B. indem die Lernenden ermutigt werden, sich Gesprächsgruppen anzuschließen und ihnen unformelle Gesprächssituationen bereitet werden. Die steife Hierarchie im Unterricht soll vermindert werden und die Lehrenden sollen eine freundlichere

Beraterrolle annehmen. Trotz des engen Rahmen des Prüfungssystems ist vieles möglich, was den Deutschunterricht eine kommunikationsfreundlichere Gestalt verleihen kann. Der Fremdsprachenunterricht soll letztendlich dazu dienen, statt die trockenen Grammatikregeln die Kommunikations- bzw. Lernstrategien beizubringen. Storch meint dazu: „Die Sprechfertigkeit, für die Spontaneität und Geläufigkeit eine sehr große Rolle spielen, fördert man vor allem, indem man mehr das flüssige, vielleicht fehlerhafte Sprechen fördert als ein stockendes Sprechen, das durch ein ständiges Nachdenken über grammatische Regeln verursacht wird.“ (Storch, 1999 S.215)

Das Bewusstsein unter die Lehrenden erforderlich ist, das die Gruppendynamik und die individuellen Schwierigkeiten der Lernenden aus einer soziokulturellen Perspektive verstehen lässt. Wenn es einmal klar wird, dass die Konversationsfähigkeit bewusst und systematisch im Fremdsprachenunterricht durch Kommunikationsstrategien, Lernstrategien, durch geplante Sprechspiele und durch Beschaffung einer lockeren Unterrichts Atmosphäre gefördert werden soll, wird sie kein theoretisches Lehrlernziel mehr bleiben, sondern wird zum realisierbaren Unterrichtsziel.

Literaturverzeichnis

1. Agnihotri, Rama Kant : India- Multilingual Perspectives, In : Nigel, T. (Hrsg) : Democratically Speaking- International Perspective on Language Planning, National Language Project, Salt River, S.Afrika 1992
2. Agnihotri, R. K./Khanna, A. L. (Hrsg) : English Language Teaching in India- Issues and Innovations, Sage Publications, New Delhi/London 1995
3. Apelt, Walter : Zu Grundproblemen des Erwerbs und Lernens von Fremdsprachen, In : Deutsch als Fremdsprache 6/1987
4. Austin, J.L. : Zur Theorie der Sprechakte, A. d. Engl. How to Do Things with Words, v. Eike von Savigny, Philipp Reklam, Stuttgart 1972
5. Basu, Anirvan : Zur Konzeption eines DaF-Lehrwerks für indische Lerner mit naturwissenschaftlich-technischen Sprachkenntnissen, Ph.D.Arbeit, CIEFL, Hyderabad 1998
6. Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Hüllen, Werner/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg) : Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke Verlag, Tübingen 1989
7. Behme, Helma : Miteinander Reden Lernen- Sprechspiele im Unterricht, iudicium Verlag 4.Auflage, München 1992
8. Bernstein, Basil : Aspects of Language and Learning in the Genesis of the Social Process, In : Hymes, Dell H. (Hrsg) : Language in culture and society, Harper & Row, New York 1964
9. Bernstein, Basil : Some Sociological Determinants of Perception- An Enquiry into Sub-Cultural Difference, In : Fishman, Joshua A. (Hrsg) . Readings in Sociology of Language, Mouton & Co., The Hague 1970

10. Bernstein, Basil : Studien zur sprachlichen Sozialisation, In : Loch, Werner/Priesmann, Gerhard (Hrsg), Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1972
11. Bernstein, Basil : Soziale Schicht, Sprache und Sozialisation, In : Kochan, D.C.(Hrsg) : Sprache und kommunikative Kompetenz, Ernst Klett Verlag, 1. Auflage, Stuttgart 1973
12. Börsch, Sabine : Die Auffassung von ‚Identität‘ im kommunikativen Fremdsprachenunterricht- Lehrziele und subjektive Bedürfnisse, In : Gerighausen, Josef/Seel, Peter (Hrsg) : Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen, idicium Verlag, München 1986
13. Bühler, Karl : Sprachtheorie, Gustav Fischer Verlag, Stuttgart 1982
14. Byget, Martin : Speaking, Oxford University Press, 4th Impression, Oxford 1993
15. Chaudhari, Kiran : Communicative Approach and Teaching / Learning of French as a Foreign Language in Undergraduate Programmes in the Indian Context (Abstract of doctoral thesis) In : JNU News, New Delhi 2000
16. Chauhan, D.S. : Education and the Social Process, In : Perspectives in Education, Vol 2 No.4, Baroda 1986
17. Chomsky, Noam : Essays on Form and Interpretation, Elsevier-North-Holland, New York 1977
18. Chomsky, Noam : New Horizons in the Study of Language and Mind, Cambridge University Press, Cambridge 2000
19. Corder, S. Pit : Introducing Applied Linguistics, Penguin Pelican Books, England 1987

20. Dakowska, Maria : *Models of Language Use and Language Learning in the Theory of Language Didactics*, Peter Lang, Frankfurt am Main 1996
21. Dasgupta, Shyamal : *Deutsch als Fremdsprache in Indien*, In : Wierlacher, Alois (Hrsg) : *Jahrbuch DaF Band4*, Julius Groos Verlag, Heidelberg 1978
22. Desselmann, Günther : *Lernstrategien und Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, In : *Deutsch als Fremdsprache*, Leipzig 3/1988
23. Digeser, Andreas : *Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1983
24. Dittman, Jürgen : *Sammelberichte - Rezeption und Kritik der Sprachtheorie Noam Chomskys in der Bundesrepublik Deutschland*, In : *Deutsche Sprache*, Heft 1, 1981
25. Esser, Ulrich/Nowak, Ulrich : *Warum lernen wir Fremdsprachen so, wie wir sie lernen? - Bemerkungen zur gegenwärtigen kognitiven Fremdsprachenlernforschung*, In : *Deutsch als Fremdsprache* 5/1987
26. Farenkia, Bernard Mulo : *Sprechaktkompetenz als Lernziel*, Peterlang, Frankfurt am Main 1999
27. Fishman, Joshua A. : *Soziologie der Sprache*, Max Huber Verlag, München 1975
28. Fishman, Joshua A. : *The Relationship between Micro- and Macro-Sociolinguistics in the Study of Who Speaks What Language to Whom and When*, In : Pride, J.B./Holmes, Janet (Hrsg) : *Sociolinguistics- Selected Readings*, Penguin Books, England 1985
29. Forster, Roland : *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache- Gespräche und Rede (Sprechen und Verstehen- Schriften zur*

Sprechwissenschaft und Sprecherziehung) Band 12, Röhrig
Universitätsverlag, St. Ingbert 1997

30. Feldbusch, Elisabeth/Huber, Josef/Jäger, Sigfried/Prösel, Susan :
Sprechen und soziale Schicht, Athenäum Verlag, Frankfurt am Main 1973
31. Ganeshan, Vridagiri : Zur Forschungslage der indischen Germanistik, In :
Jahrbuch DaF Band 17, München 1991
32. Geißner, Helmut/Schnorrenberg, Josef E. : Sprecherziehung, In :
Kühlwein/Raasch (Hrsg) : Angewandte Linguistik, Gunter Narr Verlag,
Tübingen 1980
33. Groseva, Maria : Dient das L2 System als ein Fremdsprachenlernmodell?,
In : Hufeisen, Britta/Lindemann, Biate (Hrsg) : Tertiärsprachen:
Theorien, Modelle, Methoden, Stauffenburg Verlag, Tübingen 1998
34. Gügold, Barbara : Zum Einsatz des Spielfilms im
Fremdsprachenunterricht, In : Deutsch als Fremdsprache, Leipzig 4/1991
35. Grünwaldt, Hans Joachim : Mündliche Kommunikationsübungen,
Diesterweg, Berlin 1984
36. Grünwaldt, Hans Joachim : Zur Didaktik und Methodik mündlicher
Kommunikations-Übungen, In : Der Deutschunterricht 1/1998
37. Hager, Frithjof/Haberland, Hartmut/Paris, Rainer : Soziologie +
Linguistik - Die schlechte Aufhebung sozialer Ungleichheit durch
Sprache, J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1973
38. Halliday, M.A.K/McIntosh, Agnus/Strevens, Peter : The Users and Uses
of Language, In : Fishman, Joshua (Hrsg) : Readings in Sociology of
Language, Mouton & Co., The Hague 1970

39. Hasnain, Imtiaz/Hameed, Shabana : *Speech Community- A sociological critique*, In : *South Asian Language Review*, Vol.IX No.1 &2, 1999
40. Häuser, Detlef : *Ist der Vergleich von Muttersprach- und Fremdsprachenerwerb ein nützliches methodologisches Prinzip?*, In : *Deutsch als Fremdsprache*, Herder Institut, Leipzig 4/1988
41. Häuserman, Ulrich/Piepho, Hans-Eberhard : *Aufgaben-Handbuch:Deutsch als Fremdsprache Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*, Iudicium Verlag, München 1996
42. Heidegger, Martin : *Unterwegs zur Sprache*, Verlag Günther Neske, 9.Auflage, Pfullingen 1990
43. Humboldt, Wilhelm von : *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*, Ferd. Dümlers Verlag, Bonn 1967
44. Hurrelmann, Klaus : *Einführung in die Sozialisationstheorie*, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 1986
45. Hymes, Dell H. : *On Communicative Competence*, In : *Pride, J.B./Holmes, Janet (Hrsg) : Sociolinguistics-Selected Readings*, Penguin Books, England 1985
46. Hymes, Dell H. : *The Ethnography of Speaking* In : *Fishman, Joshua A. (Hrsg) : Readings in Sociology of Language*, Mouton & Co., The Hague 1970
47. Iluk, Jan : *Entwicklung der Sprachfertigkeit aus der Sicht der neuesten Fremdsprachencurricula*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998
48. Imhasly, Bernard/Marfurt, Bernhard/Portman, Paul : *Konzepte der Linguistik*, Aula-Verlag, Wiesbaden 1986

49. Kakar, Sudhir : *Kindheit und Gesellschaft in Indien A.d.Engl.* v. Norbert Geldner, Nexus Verlag, Frankfurt am Main 1988
50. Königs, Frank G. : *Wer bestimmt die Richtung? Überlegungen zum Normbegriff aus fremdsprachendidaktischer Sicht*, In : Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg) : *Normen im Fremdsprachenunterricht*, Gunter Narr Verlag, Tübingen 2000
51. Krashen, S. O. : *Second Language Acquisition and Learning*, Pergamon Press, Oxford 1981
52. Krüger, Michael : *Sozial- und Übungsformen im Fremdsprachenunterricht*, In: Neuner/Krüger/Grewer (Hrsg) : *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, Langenscheid, Berlin 1981
53. Kuntz, Helmut : *Sprachbarrieren und Lernblockaden beim emanzipatorischen Deutschunterricht in einem Entwicklungsland- Fallstudie anhand der Scheduled Castes und Tribes in Indien*, Iudicium Verlag, München 1996
54. Lennon, Paul : *Die Bewertung mündlicher Sprachkompetenz*, In : Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg) : *Normen im Fremdsprachenunterricht*, Gunter Narr Verlag, Tübingen 2000
55. Lohani, Ira/Mohite, Prerna : *Link between Selected Family Demographic Factors, Home Environment & Academic Performance*, In : *Perspectives in Education Vol.6 No.2*, 1990
56. Lörcher, Wolfgang : *Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs*, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1983
57. Lyons, John : *Chomsky*, Fontana Press, London 1991

58. MacIntyre, Peter D/Clément, Richard/Dörnyei, Zoltán/Noels, Kimberly A.
: Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2- A situational model
of L2 confidence and affiliation, In : The modern language journal, 82,iv,
1998
59. Mairose-Parovsky, Angelika : Transkulturelles Sprechhandeln- Bild und
Spiel im Deutsch als Fremdsprache, Werkstattreihe Deutsch als
Fremdsprache, Band 56, Peter Lang 1997
60. Neuland, Eva : Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung -
Gesprächsförderung, In : Der Deutschunterricht Vol.47, Nr.1-6, 1/1995
61. Neuner, Gerhard/Hunefeld, Hans : Methoden des fremdsprachlichen
Deutschunterrichts- Eine Einführung, Universitätsgesamthochschule
Kasel, Fernstudieneinheit 4, Langenscheid 1993
62. Piepho, Hans-Eberhard : Kommunikativer DaF Unterricht heute-
Überlegungen zum Einstieg in die „post kommunikative Epoche“, In :
Deutsch Lernen, Pädagogischer Verlag Baltmannsweiler 2/1990
63. Pinker, Steven : The Language Instinct, Penguin Books, London 1994
64. Prabhu, N.S. : Second Language Pedagogy, Oxford University Press,
Oxford 1987
65. Prucha, Jan : Fremdsprachenerwerb- Notwendigkeit einer realistischen
Theorie, In : Deutsch als Fremdsprache 3/1988
66. Rampillon, Ute : Lernen leichter machen, Max Hueber Verlag, Ismaning
1999
67. Reershemius, Gertrud : Gesprochene Sprache als Gegenstand des
Grammatikunterrichts, In : Info DaF 25, 4/1998

68. Sahgal, Anju : Patterns of Language Use in a Bilingual Setting in India, In : Agnihotri, R.K./Khanna, A.L.(Hrsg) : Second Language Acquisition- socio-cultural and linguistic aspects of English in India, Sage Publications, New Delhi 1994 pp. 265-273
69. Sawhney, Chhaya : The Role of Attitudes and Motivation in Foreign Language Learning -The Case of German in India, In : Agnihotri,R.K./Khanna, A.L. (Hrsg) : Social Psychological Perspectives on Second Language Learning, Sage Publications, New Delhi 1998
70. Schwerdtfeger, Inge C. : Ideologiekritik der Normen im Fremdsprachenunterricht- oder machen die Lehrende Sprachen schwer?, In : Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg) : . Normen im Fremdsprachenunterricht, Gunter Narr Verlag, Tübingen 2000
71. Singh,Udaya Narayana/Singh, Shailendra Kumar : Returning to WH-questions - Issues of Language Choice in India, In : South Asian Language Review, Vol IX No.1 &2, 1999
72. Storch, Günther : Die Förderung der produktiven Fertigkeiten, In : Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik, Wilhelm Fink Verlag, München 1999
73. Teuchert, Brigitte : Kriterien mündlicher Kommunikation und Hörverstehen, In : Info DaF Nr.6 Dezember 1992
74. Van den Burg, Van Carel/Krijgsmann, Arjen : Reich mir mal den...Dingsda- Möglichkeiten der Kompensation von Wissenslücken in der fremdsprachlichen Kommunikation, In : Fremdsprache Deutsch, Heft 14, Klett Verlag, München 1/1996
75. Vielau, Axel : Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, Conelsen Verlag, Berlin 1997

76. Vijayanunni, M. : The Bilingual Scenario in India, In : International Journal of Dravidian Linguistics, Vol. XXIX No.1, 1991
77. Wildner-Bassett, Mary E. : Sicherheitsinseln im Kommunikationsfluß, In : Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung- Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre, Scriptor, Frankfurt/M 1986
78. Weinrich, Harald : Sprache in Texten, Ernst Klett Verlag, 1.Auflage, Stuttgart 1976
79. Weinrich, Harald : Wege der Sprachkultur, Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart 1985
80. Wolff, Dieter : Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik, In : Info DaF 23 Nr.5 Okt.1996
81. Zehnder, Erich : Überlegungen zur kommunikativen Faktoren im Unterricht DaF, In : Wierlacher, Alois (Hrsg) : Jahrbuch DaF Band 1 1980

Anhang

Dear Friend,

Please give genuine answers, as this will help me in assessing my hypotheses.

(In the questionnaire 'FL' means Foreign Language)

Please answer in Hindi or English.

Name:

Age:

Sex:

Course:

City/village of domicile:

1. In which city / cities did you complete your schooling and in which language? (major & minor)
2. (a) Do you live in a Joint family
 Nuclear family
 Nuclear family within a joint family
- 2.(B) No. of family members:
- 2.(c) Did you participate in extra-curricular activities in school? Yes/No
What type of activities? Sports/Debates/Essay/Cultural/Artistic
Did your family -encourage -disapprove
-support -prevent
-neither encourage nor support ?
3. Professions of father and mother:
4. Name all the languages you know in order of proficiency:

| Language | Speak | Read | Write |
|----------|-------|------|-------|
| L1 | | | |
| L2 | | | |
| L3 | | | |
| L4 | | | |
| L5 | | | |
5. What are your aims and what do you wish to achieve by learning a foreign language?
6. Since when have you been learning German?
7. What are the reasons for your choice of learning German?
 - Got admission
 - To be able to read German literature
 - Wanted to know about German History
 - Friends joined German course
 - To be able to read German philosophy

- To add to qualification for better chances in job/marriage market
 - Any other (please specify)
 - 8. What would you consider the proof of proficiency in German?
(Please ✓ and extend the list)
 - being able to a order a coffee in German
 - being able to understand Goethe
 -
 - 9. Which languages do you normally use to converse:

| | |
|-----------------|---------------------------|
| with friends: | in educational institute: |
| in family: | at the work place: |
| with relatives: | in markets etc.: |
 - 10. Do you converse in German in any of the above spheres? Which?
 - 11. Do you converse in German with your classmates outside the classroom? How often?
 - 12. In which situation do you find it easier to converse in German?
 - In the language classroom
 - Informal conversation outside the classroom
 - 13. Are these informal conversations specific, subject related or general?
 - 14. What are the difficulties you face when you converse in German?
(Please ✓ and extend the list)
 - keep thinking of grammar while speaking
 - fear of being laughed at if you make mistakes
 - any other
 - 15. Do you enjoy speaking in German?
 - 16. Do you take initiative in starting a conversation in German?
 - 17. Do you frequently switch to/from German whilst talking to your FL speaking counterparts?
 - 18. Do you mix words from German with other languages while speaking?
(please ✓) intentionally unintentionally
- If intentionally, why?

- It is prestigious to use German words
- To impress others
- Can express certain meanings better in German
- Any other reason (please specify)

19. Do you hesitate to speak in German with your teachers in the classroom?

20. How do you prefer to interact with your teachers outside the classroom?

(please ✓) in German not in German

21. Are there any classmates or friends, who do not feel at ease conversing in German?

22. Would you categorise yourself as a talkative person?

23. Can you express your opinions easily in front of others in other languages?

24. Do you agree with the statement that,
"Talking in FL makes it easier to say some things which one can not say in other languages." for e.g. calling your teacher by his/her first name?

25. What are the major problems that you are facing in acquiring spoken German? (Please ✓ and extend the list)

- find the text book conversations too artificial
- can not relate with the topics being discussed
- lack of vocabulary
-

26. What in your opinion are the reasons for these problems?

WORTWAHL

WORTBEDEUTUNG

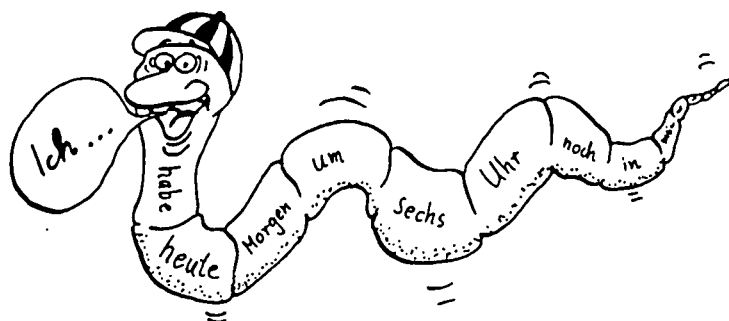
BANDWURMSATZ

Die Aufgabe der Gruppe ist es, einen möglichst langen Satz zu bilden. Dazu trägt jeder Teilnehmer reihum nur ein Wort bei.

Methodisch kann das Spiel so gestaltet werden, daß jedes Gruppenmitglied den bereits bestehenden Teilsatz zunächst wiederholt und dann ein weiteres Wort hinzufügt - oder nur möglichst schnell ein Wort ergänzt, ohne den jeweiligen Teilsatz zu repetieren.

Die Geschwindigkeit ist dabei von Bedeutung, damit der Eindruck eines kontinuierlich wachsenden Gebildes entsteht und nicht der einer längeren Unterbrechung.

Inhaltlich kann man diesen Bandwurmsatz auch zu einem Spezialthema (mit oder ohne Bezug zur Gruppe) gestalten.



EINZELSATZ

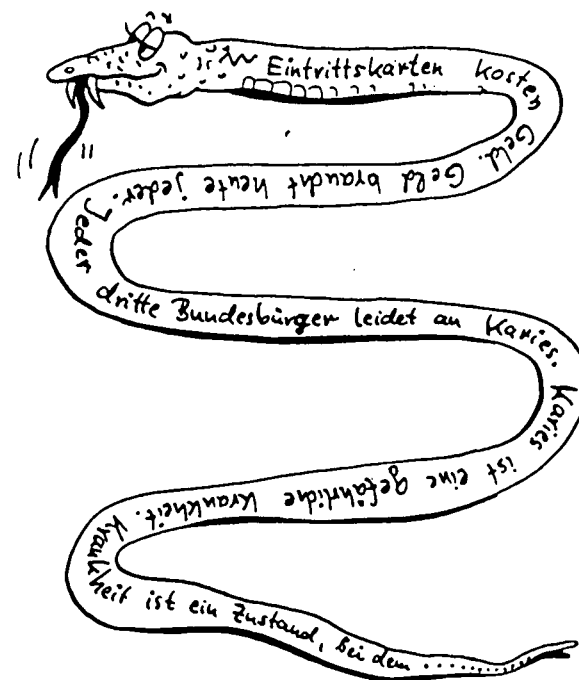
ERWEITERUNG

SATZSCHLANGE

Ein Teilnehmer formuliert einen Satz. Das letzte Wort dieses Satzes muß das Anfangswort eines neuen Satzes sein, den sein Nachbar bildet, der rechts neben ihm sitzt - usw.:

z.B. Eintrittskarten kosten Geld.

Geld braucht jeder.



Spielvariante:

Die letzten zwei Wörter eines Satzes sind die ersten beiden Wörter des folgenden Satzes.

MEHRSÄTZIGER REDETEXT

GESPRÄCHSSPIEL

SPIELHINWEISE ZUM THEMA: VERHALTEN IN UND VOR DEM GESCHÄFT

Jeder Teilnehmer liest zunächst entweder still für sich alle voranstehenden Rollenspielimpulse durch, oder ein Mitglied liest den ersten Satz laut vor und eine andere Person den nächsten Satz usw., damit so Satz für Satz die unbekanntesten Wörter denjenigen Ausländern erklärt werden können, die noch nicht so gut Deutsch sprechen. Außerdem wird dadurch auch das sinngemäße und hörerbegleitete Vortragen von Kurzinformationen geübt.

Jeder kann die Redesituation, die ihm gefällt, im Sprechspiel mit einem Rollenspielpartner seiner Wahl erproben. Der ausgesuchte Impuls ist dabei der erste gesprochene Satz. Nach diesem Gespräch bittet die Person, die das Rollenspiel begonnen hat, ein anderes Gruppenmitglied, sich aus der vorliegenden Liste einen weiteren Redeansatz für ein neues Rollengespräch auszuwählen - usw.

Aus dem Zweiergespräch kann auch jeder Zeit ein Mehrpersonengespräch werden, wenn sich noch weitere Mitspieler nacheinander in das Spiel integrieren, die z.B. einem Sprecher zustimmen oder das Gesagte bezweifeln bzw. es ablehnen. Auf diese Weise wird ein Gespräch immer wieder verändert, und der betreffende Sprecher hat sich damit schnell auf unvorhersehbare Sachverhalte einzustellen.

Bei der Durchführung einer Unterrichtsreihe, die aus einer Wortwahl-, Einzelsatz- und Redetextübung besteht, ist darauf zu achten, daß das jeweilige Thema gruppen- und interessenbezogen ausgewählt wird.

Folgende Rollenspielorte kommen auch in Betracht: im Restaurant, am Bahnhof, im Krankenhaus.

Helma Behme : Miteinander Reden Lernen - Sprechspiele im Unterricht S. 156-157

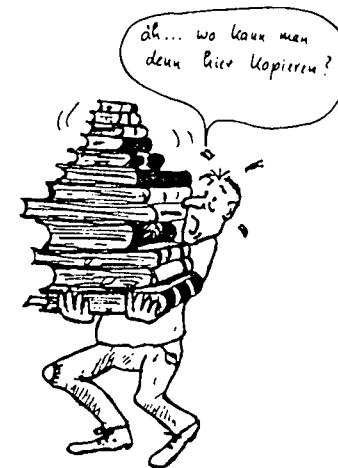
MEHRSÄTZIGER REDETEXT

GESPRÄCHSSPIEL

IN DER UNIVERSITÄT

Folgende Sprechsituationen stehen zur Auswahl:

- Wo kann man noch kopieren? Hier sind alle Geräte defekt.



- Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag!
- Kannst Du mir bitte nächste Woche beim Umzug helfen?
- Hast Du schon das Flugblatt gelesen zum Thema ... ?
- Was sagst Du dazu, daß das Seminar von Herrn ... schon wieder ausfällt?
- Kommst Du heute mit zur Demonstration?
- Was ist denn mit Dir los? Du siehst ja so anders aus als sonst (so blaß, so elegant, so traurig, so glücklich).
- Können Sie mir folgendes Buch leihen ... ?
- Am Wochenende bin ich allein. Hast Du Zeit und Lust, mit mir etwas zu unternehmen?
- Ich habe gehört, daß Du Dich verlobt hast?
- Sie fahren doch bald nach Hause. Können Sie mich mitnehmen?
- Für heute abend brauche ich einen Babysitter.
- Wo gibt es hier in der Nähe einen guten Arzt?
- Hast Du Frau ... gesehen? Ich muß sie dringend sprechen.
- Sie haben Ihre Leihfrist überschritten und müssen nun insgesamt 20.- DM Strafgeld für diese Bücher aus der Bibliothek bezahlen.
- Kannst Du mich wohl für eine Nacht bei Dir unterbringen?
- Ich habe meine Schlüssel im Seminar neben Dir liegengelassen. Hast du sie gefunden?

Weitere Themenvorschläge dazu sind ...

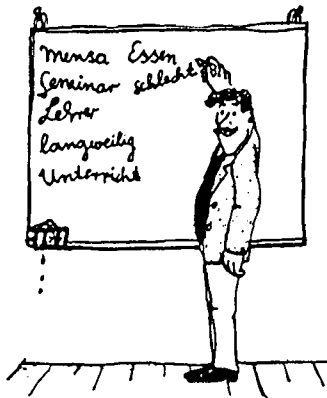
Zur Spielgestaltung informiere man sich bei der vorangehenden Übung.

WORTWAHL

ASSOZIATION

AUS DEM UNIVERSITÄTSALLTAG

Die Assoziationen, also die inhaltlichen Verknüpfungen zwischen Wörtern, sollen sich auf ein bestimmtes Thema beschränken, z.B. auf die Universität.
Es ist die Aufgabe, zu diesem Gegenstandsbereich möglichst viele Einzelwörter unter Berücksichtigung verschiedener Wortarten im Reihum-Verfahren (oder nach der Brainstorming-Art) zu finden.



Ein Gruppenteilnehmer nennt ein Wort, z.B. Hochschule. Sein Nachbar zur rechten Seite assoziiert dazu spontan ein anderes Wort, z.B. Examen. Dem nächsten Nachbarn fällt zum 'Examen' das Wort 'schieben' ein. Folgende, weitere Verknüpfungen können sich dann von Person zu Person anschließen:
ungern - Mensaessen - schmatzen - laut - wütend - Hausmeister usw.

Helma Behme : Miteinander Reden Lernen - Sprechspiele im Unterricht S. 18

Was hat Gabi Schmidt heute in der Stadt gemacht ?

A Gabi ist / hat Dann ist sie
B Ich bin / habe

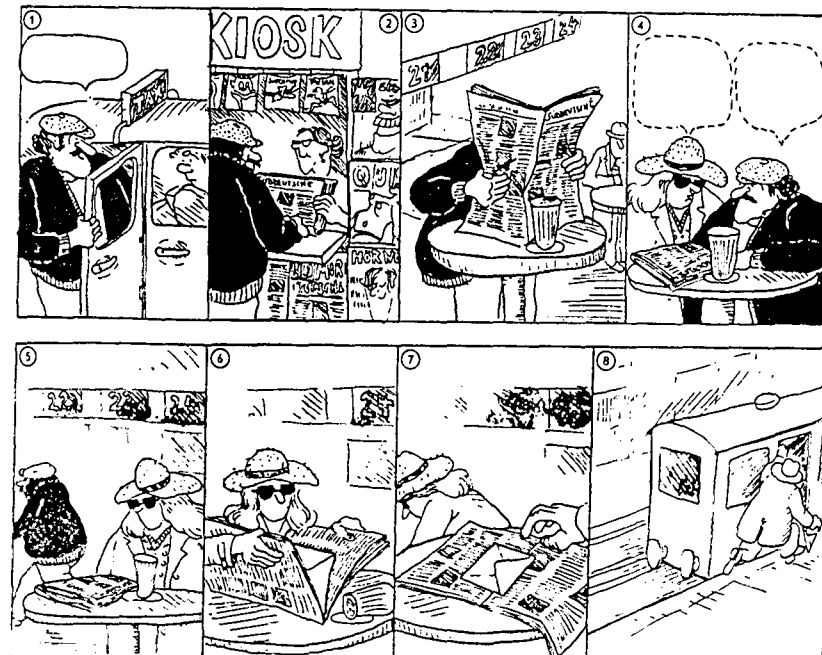


Quelle: *Deutsch aktiv*, Lehrbuch 1, S. 117.

Im folgenden Beispiel soll der Übende mit Hilfe einer Bildsequenz eine Geschichte aus der Perspektive eines Beobachters erzählen, Sprechintention: „erzählen, was man/jemand gesehen hat.“ Abgesehen von der Aufgabe, möglichst oft Realisationen der o.g. Sprechintention zu benutzen, ist der Übende sehr frei in der (mündlichen oder schriftlichen) Gestaltung der Geschichte.



Was hat Sherlock Holmes gesehen ?



Quelle: *Deutsch aktiv*, Lehrbuch 1, S. 117.

Der Sprech-/Schreibanlaß im folgenden Beispiel ergibt sich aus dem Widerspruch von Text und Bildleiste. Aufgabe der Lernenden ist es, diese Widersprüche aufzudecken und die Darstellung zu berichtigen. Redemittel als Vorgabe können die Aufgabe erleichtern.



Sie schreibt, ...

Während sie schreibt, ...

15. 9.

Liebe Olga,

Ich habe Dir lange nicht geschrieben. Wir waren inzwischen verreist. Wir waren in Terremonsina. Das waren 4 herrliche Wochen. Wir sind diesmal mit der Eisenbahn runtergefahren. Das war sehr bequem und überhaupt nicht anstrengend.

Die Leute waren sehr nett. Wir haben uns unterhalten und diskutiert, obwohl wir keine Fremdsprache können. Wir haben mit Händen und Füßen geredet.

Terremonsina ist eine kleine Hafenstadt. Wir hatten dort eine ausgezeichnete Unterkunft, weil wir uns rechtzeitig angemeldet hatten. Ein wunderschönes Hotel direkt am Meer. Da war die Hitze nicht so groß. Im August ist es in dieser Gegend immer sehr heiß. Wir haben jeden Tag geschwommen, gut gegessen, viel Wein getrunken.

Abends sind wir immer in die Stadt gegangen und haben auf dem Markt Obst gekauft. Wir fanden besonders schön, daß es dort noch nicht viele Touristen gibt. Ihr müßt die Gegend auch mal kennenlernen!

Die Rückfahrt war wieder sehr schön, allerdings sehr lang; wir waren 20 Stunden unterwegs. Wir haben Euch noch viel zu erzählen!

Auf bald und herzliche Grüße
Jéine Jutta

Aber, ...
 In Wirklichkeit, ...
 Das stimmt nicht, ...
 Das ist nicht richtig, ...

hatten/waren sie (tatsächlich/in Wirklichkeit) ...

Quelle: *Deutsch aktiv*, Lehrbuch 2, S. 131.

D 3.6 Diskussionsspiel mit Rollenkarten

Auf den Rollenkarten werden die einzelnen Rollen beschrieben. Das Spiel wird über die Äußerungen der abgebildeten Personen und die Sammlung der Redemittel (unten) vorbereitet.

Ich will endlich das tun, was ich für gut halte!

Unsere Städte sind kinderfeindlich.

Man muß den berufstätigen Müttern helfen. Es fehlen Halbtagsstellen.

Warum soll ich heiraten, wenn ich auch so alles habe?!

Die Wohnungen sind zu klein und zu teuer.

Auto, Fernseher und Urlaub sind wichtiger als Kinder.

Jeder Mensch braucht einen Partner, zu dem er gehört.

Immer weniger Kinder – und wer sorgt dann für uns?!

Warum bleiben denn die Männer nicht zu Hause und lassen die Frauen zur Arbeit gehen?!

Die Bundesrepublik ist sowieso zu dicht bevölkert!

Wenn man Kinder will, soll man auch heiraten!

Sie sind berufstätig. Sie haben 3 Kinder. Sie haben nie Zeit. Ihre Familie ist zu groß. Sie wollen Ihren Beruf nicht aufgeben. Sie wollen eine Halbtagsstelle.

Sie haben einen interessanten Beruf. Sie haben Erfolg. Sie sind gerade 30. Sie haben einen festen Freund. Sie wollen jetzt noch kein Kind haben. Sie wollen Reisen machen.

Sie haben gerade geheiratet und sind sehr glücklich.

Sie haben aufgehört zu arbeiten. Sie haben nicht viel Geld und keine große Wohnung. Aber das ist nicht so wichtig.

Sie finden die traditionelle Verteilung der Rollen zwischen Mann und Frau schlecht.

Warum soll ein Mann nicht kochen, putzen? Die Kinder erziehen? Sie finden, daß der Staat mehr für die Kinder tun muß.

Warum? Kinder, das ist kein Problem!

Was meinen Sie selbst?

?

Ü 1 Wer denkt oder sagt was?

Ü 2 Machen Sie ein Diskussionsspiel!

Meiner Meinung nach sind Städte kinderfeindlich. Ich glaube, daß jeder Mensch einen Partner braucht. Wahrscheinlich sind die Wohnungen zu teuer. Vermutlich ist die Bundesrepublik zu dicht bevölkert. Vielleicht haben wir zu wenige Halbtagsstellen.

Ich glaube auch, daß ...
 Ja, aber ...
 Das schon, aber ...
 Das ist richtig, aber ...
 Das glaube ich nicht, denn ...
 Sie sagen, daß ... Aber ...
 Andererseits ist sind ...

Quelle: *Deutsch aktiv*, Lehrbuch 2, S. 16.