

Tilburg University

Sprachliche Teilkompetenzen und rezeptive Mehrsprachigkeit

Kroon, S.; Vallen, T.

Published in:
Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium

Publication date:
1999

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):
Kroon, S., & Vallen, T. (1999). Sprachliche Teilkompetenzen und rezeptive Mehrsprachigkeit. In G. Kischel, & E. Gothsch (Eds.), *Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium* (pp. 333-337). FernUniversität.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

SPRACHLICHE TEILKOMPETENZEN UND REZEPTIVE MEHRSPRACHIGKEIT

BERICHT AUS DER ARBEITSGRUPPE 2

SJAAK KROON / TON VALLEN

EINFÜHRUNG

Dieser Beitrag enthält den Bericht der Arbeitsgruppe *Sprachliche Teilkompetenzen und rezeptive Mehrsprachigkeit*. Hinter diesem Titel verbirgt sich eine komplexe Thematik. Eines der wichtigsten Themen in der Diskussion zur europäischen Einheit ist die Frage der Mehrsprachigkeit. Ein vereinigtes Europa ist unumgänglich ein Europa vieler verschiedener Muttersprachen und diese Sprachen werden mehr denn je zuvor miteinander in Kontakt treten. Das ist so und das ist auch gut so. In diesem Zusammenhang stellt sich aber die Frage, inwiefern die Sprecher dieser Sprachen sich gegenseitig überhaupt verstehen können. Sich selbst als Europäer verstehen ist schließlich nicht unbedingt dasselbe, als andere Europäer sprachlich zu verstehen und sich bei anderen Europäern verständlich machen zu können. Eine zur Lösung dieses Problems vorgeschlagene Strategie ist die des sich Aneignen von sprachlichen Teilkompetenzen. Diese Strategie bedeutet, daß jeder Europäer lernt so viel wie möglich andere Europäer zu verstehen, indem er sich andere europäische Sprachen als die eigene rezeptiv aneignet.

Eine solche Position bedeutet eine Veränderung des Fremdsprachenunterrichts in dem Sinne, daß darin, anders als früher, rezeptive Teilkompetenzen die Lernziele bilden. Das bedeutet einen Bruch mit der holistischen kommunikativen Praxis dieses Unterrichts. Es bedeutet ebenfalls die Notwendigkeit eines Umdenkens von seiten der Lehrenden und Lernenden und von seiten der Sprachdidaktiker und Sprachkursautoren. Speziell zu beachten wäre dabei die Benutzung von neuen Medien im Fremdsprachenunterricht.

Die Arbeitsgruppe II wurde von Franz-Joseph Meißner, Gießen, moderiert. Es referierten:

Reiner Arntz (Universität Hildesheim)

Galina Baeva (Universität Sankt Petersburg)

Ulla Börestam-Uhlmann (Universität Uppsala)

Wolfgang Herrlitz (Universität Utrecht)

Zofia Klimaszewska (Universität Warschau)

Sjaak Kroon, Tjits Roselaar und Ton Vallen (Universität Tilburg)

Andreas Nagel-Syben (Fachhochschule Gelsenkirchen)

Dr. Sjaak Kroon

Dr. Ton Vallen

Taal en Minderheden

Faculteit der Letteren

Katholieke Universiteit Brabant

Tilburg

Niederlande

Jedem Vortrag folgte eine kurze Diskussion, worin die verschiedenen Ansätze näher befragt, kritisiert und erläutert wurden. Diese Diskussion wird hier in fünf Hauptpunkten dargestellt. Die verschiedenen Beiträge werden inhaltlich nicht referiert, da sie in gedruckter Form vorliegen.

SPRACHE UND KULTUR

Das erste Thema betraf das Verhältnis zwischen sprachlicher und kultureller Kompetenz. Es wurden in der Arbeitsgruppe einige Sprachkurse vorgestellt, die sich mit dem Verhältnis zwischen Sprachenlernen und Kulturlernen beschäftigen. Das große Problem dabei scheint zu sein, daß die Begriffe Sprache und Kultur zwar in empirischer Forschung zu unterscheiden sind, aber daß sie im Sprachenlernen und -lehren kaum zu trennen sind. Kultur und Sprache hängen so eng zusammen, daß man das eine nicht ohne das andere vermitteln kann. Das Problem wird noch etwas schwieriger, wenn man bedenkt, daß kulturelle Kompetenz nicht unbedingt dasselbe ist wie interkulturelle Kompetenz, die ja manche Autoren in ihren Kursen vermitteln möchten. Namentlich Ansätze, die Formen von Landeskunde als Mittel zur Bildung interkultureller Kompetenz benutzen, wurden in diesem Zusammenhang ausführlich diskutiert. Wenn man solche kulturelle oder Landeskundethemen unüberlegt in einem Sprachkurs aufnimmt, droht in einem Niederländischkurs, zum Beispiel, schnell die Gefahr von vielen Holzschuhen, Fahrrädern und Coffeeshops. Das ergibt einen sehr statischen Kulturbegriff und führt leicht zu Stereotypisierungen. Mit einem Begriff von Kultur als der tagtäglichen Auseinandersetzung mit der multikulturellen Wirklichkeit, mit allem, was um einen herum geschieht, hat ein solcher beschränkter Kulturbegriff wenig gemein.

Kultur und Interkulturalität waren zentrale Themen im Beitrag von Galina Baeva. Sprachkompetenz, kulturelle Kompetenz und interkulturelle Kompetenz waren in mehreren vorgestellten Kursen vertreten, wie zum Beispiel im Kurs zur niederländischen Verhandlungskultur (Andreas Nagel-Syben) und im interkulturellen Lesekurs Niederländisch (Sjaak Kroon, Tjits Roselaar und Ton Vallen).

Die weitere Klärung des Zusammenhangs zwischen Sprache und Kultur im Sprachlehrlernprozeß scheint eine der wichtigsten Aufgaben in der Weiterentwicklung von (interkulturellen) Sprachkursen zu sein.

REZEPTION UND PRODUKTION

Das zweite Thema, womit die Arbeitsgruppe sich beschäftigte, war das Verhältnis zwischen rezeptiver und produktiver Sprachkompetenz. Es wurde festgestellt, daß man nicht unbedingt davon ausgehen kann, daß, wenn man eine rezeptive Teilkompetenz in einer Sprache erworben hat, zum Beispiel Lesefertigkeit im Niederländischen, man dann ohne viel Mühe auch lernen kann, diese Sprache zu sprechen, also die rezeptive Kompetenz auf weitere Teilkompetenzen zu übertragen. Das Problem ist, daß es sich bei der Rezeption nicht unbedingt um die gleichen sprachlichen Probleme handelt, wie bei der Produktion, daß Transfer von der einen zu der anderen Kompetenz also nicht unbedingt leicht oder gar selbstverständlich ist. Dann stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten und Beschränkungen von multimedialen Programmen. Diese zielen darauf namentlich darauf ab, rezeptives Sprachverständnis, Sprachverstehen zu vermitteln. Die Vermittlung produktiver Sprachfertigkeiten über einen CD-Rom-Kurs scheint weniger einfach. Dazu braucht man das Präsenzstudium. Eine Möglichkeit wäre, Rezeption und Produktion so

zu kombinieren, daß man mit einem multimedialen rezeptiven Ansatz anfängt und dann im Hörsaal, also im Präsenzstudium, mit einer motivierenden Lehrperson produktiv weitermacht. Das war auch die Erfahrung des auf Eurocomprehension zielenden Frankfurter Projekts EuroCom, das im Workshop von Horst Klein vorgestellt wurde.

Am Rande der Diskussion über Multimediabenutzung im Fernstudium und Präsenzstudium wurde noch die Frage diskutiert, ob man nicht viel besser, das heißt einfacher und preiswerter, statt über CD-Rom, die Programme über Internet zur Verfügung stellen könnte.

LERNZIELE UND LERNBEDÜRFNISSE

Das dritte Thema betraf den Zusammenhang von Lernzielen und Lernbedürfnissen. Dieses Thema wurde intensiv diskutiert angesichts der verschiedenen Zielgruppen und deren unterschiedlichen Lernbedürfnissen, die von den verschiedenen in der Arbeitsgruppe vorgestellten Ansätzen definiert wurden. Als Zielgruppen von Sprachkursen wurden unter anderen genannt Informationsmanager, Fachübersetzer und Juristen.

(*Leseverstehen Niederländisch und Italienisch*, vorgestellt von Reiner Arntz), Wirtschafts- und Diplom-Ingenieurstudenden (*Vergaderen en overleggen* (tagen und beratschlagen), vorgestellt von Andreas Nagel-Syben) und Deutschsprachige, die sich für interkulturelle niederländische Themen interessieren (*Interkultureller Lesekurs Niederländisch für Deutsche*, vorgestellt von Sjaak Kroon, Tjits Roselaar und Ton Vallen). Die Sprachlernbedürfnisse und die damit zusammenhängenden Lernziele dieser verschiedenen Gruppen von Teilnehmern an Sprachkursen sind nicht die gleichen. Verschiedene Zielgruppen können bei dem Lernen fremder Sprachen unterschiedliche Lernziele haben. Dabei sollten die Lernbedürfnisse die Lernziele und damit den Kursaufbau bestimmen. Die in den vorgestellten Kursen genannten Lernziele beziehen sich zum Beispiel auf Lesefertigkeit, Verhandlungsfähigkeit, interkulturelle Kompetenz und Übersetzungsfähigkeit. Wichtig ist, daß man bei der Entwicklung eines Kurses genau definiert, welche Lernziele man eigentlich erreichen möchte und wie. Wenn man das nicht macht, droht die Gefahr des Etikettenschwindels. Konkret: Der *Interkulturelle Lesekurs Niederländisch für Deutsche* zielt auf die Vermittlung von interkultureller Kompetenz und Lesekompetenz. Kann man jetzt Niederländisch, wenn man diesen Kurs gemacht hat, oder kann man nur Niederländisch lesen, oder nur bestimmte, das heißt interkulturelle, niederländische Texte? Und: Ist man jetzt interkulturell kompetent, oder ist man nur interkulturell kompetent in bezug auf die niederländische multikulturelle Gesellschaft, oder nur in bezug auf die im Lesekurs erörterten interkulturellen niederländischen Themen?

LERNTHEORETISCHE GRUNDLAGEN

Das vierte Thema der Arbeitsgruppe war auf die theoretischen Grundlagen der vorgestellten Sprachkurse bezogen. Es handelte sich dabei namentlich um lerntheoretische Grundlagen, aber auch didaktische, sprachliche, interkulturelle und informations- und kommunikationstheoretische Grundlagen wurden diskutiert. Allgemeines Thema der Diskussion war die häufig auftretende Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis, das heißt die Diskrepanz zwischen dem Vielen, was man sich in der Entwicklungsphase eines Kurses auf theoretischer Ebene an Konzepten ausdenkt und entwickelt und dem Wenigen, das letzten Endes als Folge von finanziellen, zeitlichen oder praktischen Sachzwängen und Beschränkungen konkret gemacht werden kann. Als konkretes Beispiel wurde in

diesem Zusammenhang der Prozeß des Fremdsprachenlernens diskutiert. Ausgangspunkt dieser Diskussion war eine von Wolfgang Herrlitz formulierte These, daß ein Fremdsprachenlerner eine neue Sprache nicht lernt, indem er, nach einem Stapelmodell immer mehr neue Elemente hinzufügt, sondern indem er die Treffsicherheit erhöht, womit er schon vorhandene Elemente, das heißt Muster oder Schemata, aktivieren kann. Lerner einer Fremdsprache haben nicht das Problem, daß sie zu wenig wissen (sie beherrschen die Muster und Schemata ihrer Muttersprache), sondern sie haben ein kognitives Koordinationsproblem. Der Lerner muß dazu befähigt werden, Muttersprachenschemata und -muster im Fremdsprachenlernen zu aktivieren. Wenn das nicht gelingt, wenn es also keinen Transfer gibt, tritt nach Herrlitz, performance loss auf. Dieser performance loss wurde an zwei Beispielen verdeutlicht. Das erste Beispiel betraf jemand, der in seiner Muttersprache den Dialog, das Nachfragen der Abfahrtszeiten des Zuges oder das Bestellen eines Essens als Muster perfekt beherrscht, diese Muster aber, wenn er sie in einer anderen Sprache benutzen muß, plötzlich nicht mehr zu beherrschen scheint. Das zweite Beispiel betraf ein Mitglied des niederländischen Parlaments, das zu jedem Diskussionsthema mindestens einen halben Meter DIN A 4-Papier lesen muß und genau weiß, wie er das so machen kann, daß er nur hier und da vier Wörter zu erkennen braucht, um zu wissen, wie er im Parlament eine halbe Stunde lang diskutieren kann. Wenn er aber jetzt statt niederländische englische Texte zu lesen hat, dann weiß er plötzlich nicht mehr, wie er vorzugehen hat, wie er das auf Niederländisch beherrschte Muster zum schnellen Lesen langer Texte anwenden muß. Dann fängt er einfach links oben zu lesen an und hört rechts unten auf, liest den ganzen Tag und weiß immer noch nicht Bescheid. Diese Einsicht im Verlauf des Leseprozesses auf theoretischer Ebene zu besitzen ist aber noch etwas ganz anderes, als in der Lage zu sein, im Entwurf eines Lesekurses auch die praktischen Konsequenzen daraus ziehen zu können.

Das von Herrlitz erörterte Transferproblem findet sich in vergleichbarer Form auch, wenn Einwanderer eine Zweitsprache lernen. Da herrscht bei vielen Didaktikern die Idee von Jim Cummins, daß eine gute Beherrschung der Erstsprache eine notwendige Voraussetzung zum Erlernen der zweiten Sprache ist in dem Sinne, daß ein Transfer von Fähigkeiten von der ersten nach der zweiten Sprache stattfindet (Interdependenzhypothese). Wenn es aber so ist, daß man die Schemata oder Muster, die man in der Erstsprache vollständig beherrscht, beim Gebrauch der Zweitsprache vergißt oder nicht sinnvoll anwenden kann, dann muß man vielleicht feststellen, daß Cummins' Hypothese möglicherweise nicht stimmt, oder - wenigstens zum Teil - fragwürdig ist.

LEXIKON

Viele Beiträge in der Arbeitsgruppe befaßten sich auch mit dem Thema Lexikon. Gefragt wurde unter anderem, welche Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung benutzt werden können und wie Interferenzprobleme im Wörterlernen gelöst werden können. Es wurde die Ansicht vertreten, daß die traditionelle Lexikographie in diesem Zusammenhang nur wenig anzubieten hat. In Sprachkursen einfach darauf hinweisen, daß Gliederungswörter oder sogenannte falsche Freunde beim Sprachenlernen wichtig sind, genügt nicht. Sprachkurse sollten stattdessen explizite Übungen zu Wortlernstrategien anbieten. Interessant war in diesem Zusammenhang der Beitrag von Ulla Börestam Uhlmann. In Skandinavien gibt es drei Ländersprachen, die sich mehr oder weniger ähnlich sind. Dort stellt sich die Frage, wieviel Sprachähnlichkeit gebraucht wird, damit man, wenn man eine der Sprachen beherrscht, mehr oder weniger rasch eine oder zwei andere verstehen lernen kann. Die grundlegende Idee dabei ist die des alternating bilingualism

innerhalb einer skandinavischen Sprachgemeinschaft: Jeder Skandinavier redet seine eigene Sprache und versteht möglichst viel von den Sprachen der anderen Skandinavier. Die Kritik zu dieser Idee in Skandinavien bezieht sich auf das 'möglichst viel'. Wieviel muß verstanden werden, wenn man von Zweisprachigkeit oder gar von einer skandinavischen Sprachgemeinschaft reden will. Genügt es dann, wenn man etwa 40 Prozent der anderen Sprache versteht, wie aus empirischen Forschungsergebnissen abzuleiten ist? Zur Frage, wie stark die skandinavische Sprachkette ist, gibt es zwei Ansichten: Die eine lautet, eine Kette ist so schwach wie das schwächste Glied, die andere, eine Kette ist so stark wie das stärkste Glied. Wenn man Überlegungen anstellt zur multikulturellen Mehrsprachigkeit, so die Ansicht der Arbeitsgruppe, sollte man eher auf das stärkste Glied als auf das schwächste setzen.

SCHLUSSBEMERKUNG

Die Arbeiten in der Gruppe haben dazu geführt, daß die Teilnehmer eine Menge von Fragen mit nach Hause nahmen, die sie wahrscheinlich nicht schnell loslassen und die ihnen noch einigen Stoff zum weiteren Nachdenken bieten werden. Wichtig an der Arbeitsgruppe war, daß darin verschiedene Erfahrungen aus unterschiedlichen Kontexten vertreten waren. Einerseits wurden dadurch in der Arbeitsgruppe, wie im Rest des Workshops, verschiedene Sprachen und Sprachengruppen miteinander in Beziehung gesetzt. Andererseits, und das war eine sehr fruchtbare Erfahrung, hat die Gruppenarbeit gezeigt, wie unterschiedlich diese Ansätze zur Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Kontexten rezipiert und bearbeitet werden. Daß die Arbeitsgruppe keine definitiven Lösungen zu den diskutierten Themen formuliert hat, dürfte übrigens wohl niemanden wundern. Dafür war die angesprochene Thematik zu komplex und neu.