

Pragmatik und Deutsch als Fremdsprache in der Lehrerfortbildung

Friederiki Batsalia

Professorin für Deutsche Linguistik, Universität Athen

Στο: Πρακτικά της Ημερίδας του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Ε.Κ.Π.Α., Διεπαφές ανάμεσα στη Γλωσσολογία και τη Διδακτική των γλωσσών. Η Γερμανική ως ξένη γλώσσα στην ελληνική εκπαίδευση (Αθήνα, 20.4.2013, SL&SD 2013), Αθήνα 2015, σελ. 45-5

Περίληψη

Και στη διδασκαλία ξένης γλώσσας πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το αξίωμα ότι η επικοινωνία δεν αφορά ούτε αποκλειστικά ούτε κυρίως την μεταβίβαση πληροφοριών, αλλά ότι αποβλέπει στην ικανοποίηση κοινωνικών αναγκών. Η ανάδειξη της σημασίας των τεσσάρων παραμέτρων μιας κάθε επικοινωνιακής διαδικασίας (ομιλητής/ακροατής και σημαίνον/σημαινόμενο) συμβάλλει στην αναγνώριση ότι εικόνες και νοήματα που συνδέουμε με τις λέξεις διαφέρουν ανάλογα με το πραγματολογικό μας υπόβαθρο. Αυτή η διαπίστωση αποκτά βαρύνουσα σημασία στην περίπτωση ξένης γλώσσας.

Στην παρούσα ανακοίνωση διερευνάται ο τρόπος ένταξης της πραγματολογικής διάσταση σε διδακτικά εγχειρίδια της γερμανικής ως ξένης γλώσσας και αναζητούνται τρόποι και μέθοδοι, ώστε οι διδάσκοντες να ενσωματώσουν στο καθημερινό τους μάθημα και την ανάπτυξη της πραγματολογικής ικανότητας των διδασκομένων.

1. Einleitung

Auch im Fremdsprachunterricht gilt die Maxime, dass Kommunikation primär nicht der Übermittlung von Information und Nachrichten dient, sondern der Befriedigung sozialer Bedürfnisse.

Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, die vier Komponenten eines jeden Kommunikationsprozesses (Sprecher/ Hörer, sowie Form und Inhalt des sprachlichen Zeichens) derart miteinander zu verbinden, dass den Fremdsprachlern der pragmatische Hintergrund einer jeden fremdsprachlichen kommunikativen Situation bekannt bzw. bewusst wird, so dass sie neben der lexikalisch und grammatikalisch angemessenen Sprachverwendung auch die Fähigkeit erwerben, zu erkennen und zu berücksichtigen, welche Vorstellungen mit einer jeden ihrem Sprachniveau relevanten Äußerung bei einer deutschsprachigen Person hervorgerufen werden.

In diesem Vortrag gehe ich folgenden Fragen nach:

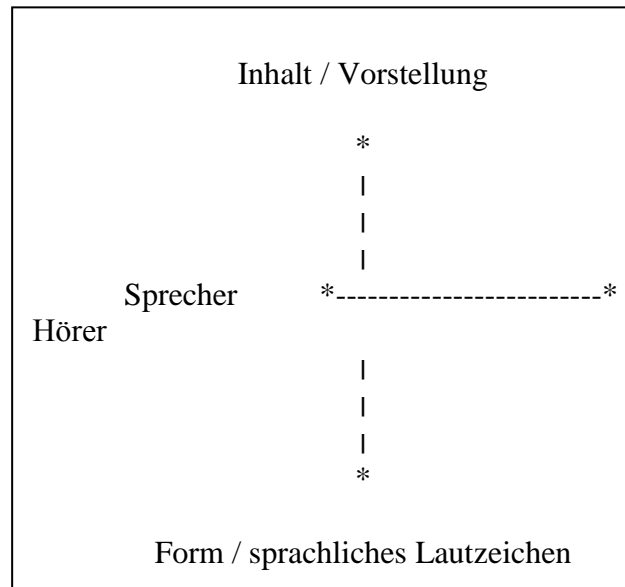
- ob und in welcher Weise die kommunikativ-pragmatische Handlungsfähigkeit in Lehrwerken integriert ist,

und

- wie Deutschlehrer im Rahmen von Fortbildungsprogrammen dazu befähigt werden können, diese Aspekte in ihren Sprachunterricht zu integrieren.

2. Die vier Komponenten eines jeden Kommunikationsprozesses

Wie wir in unserer Arbeit „Der semiotische Rhombus“ bereits 1996 belegt haben, sind die vier Komponenten eines jeden Kommunikationsprozesses (Sprecher/ Hörer, sowie Form und Inhalt des sprachlichen Zeichens) miteinander wie folgt zu verbinden (Batsalia 1996: 35):



Der Erfolg eines jeden Kommunikationsaktes ist somit u.a. auch davon abhängig, dass der Sprecher bewusst versucht, seine Vorstellung mit jener Form auszudrücken, die seines Erachtens bei einem konkreten Adressaten genau jene Vorstellung hervorruft, die er, der Sprecher, ursprünglich beabsichtigt hat. Wenn z.B. ein deutschsprechender Grieche sich im Sommer mit einem Deutschen zu einem Kaffee am Nachmittag verabredet, dann sollte dem Griechen bewusst sein, dass der Begriff 'Nachmittag' in griechischsprachigen Kontexten die Zeit zwischen 18.00 und 20.00 Uhr bezeichnet, in Deutschland jedoch den Zeitraum zwischen 16.00 und 18.00 Uhr. Die Vorstellung, die mit 'Nachmittag' verbunden wird, differenziert sich somit in den beiden Sprachgemeinschaften. Es reicht daher nicht aus, lexikalisch äquivalente Wörter zu verwenden, sondern es sollte darauf geachtet werden, dass die verwendeten Worte zu äquivalenten Vorstellungen führen. Und dies gilt selbstredend nicht nur in Fällen fremdsprachlicher Kommunikation: Die Äußerung 'lass uns einen schönen Abend verbringen' kann sowohl mit einem Opernbesuch, als auch mit einem Discoabend verbunden werden. Die unterschiedlichen Vorstellungen 'eines schönen Abend' können somit dazu führen, dass das kommunikative Ziel letztendlich nicht erreicht wird: statt über den gemeinsam als 'schön' empfundenen Abend sich zu unterhalten, stehen die Gesprächspartner vor der Aufgabe, das Missverständnis zu verarbeiten. So können sie darüber sprechen, was ein jeder einzelne mit dem Begriff 'schöner Abend' verbindet oder aber sie können einander Vorwürfe machen, dass der andere sie nicht versteht oder dass er sie sogar nicht verstehen will.

3. Voraussetzungen für erfolgreiche Kommunikation

Aufbauend auf den o.a. Ausführungen, müssen somit bestimmte pragmatisch fundierte Einsichten berücksichtigt werden, damit Kommunikation erfolgreich ist, zu denen u.a. folgende zählen (Batsalia 1996: 50):

- die Zugehörigkeit zu einer bzw. mehreren Sprachgemeinschaften ist unauflöslich mit der Zugehörigkeit zu einer bzw. mehreren sozialen Gefügen zu sehen,
- das soziale Umfeld prägt nicht nur das Sprachvermögen und das Sprachverhalten, sondern setzt ein für das jeweilige Umfeld relevantes Sprachverhalten voraus und determiniert dieses, sowie dass
- der soziale Handlungsrahmen in Hinblick auf einen adäquaten Sprachhandlungsspielraum zu erkennen und zu akzeptieren ist.

Angemerkt sei weiterhin, dass auch die Faktoren Wissenstand, Interesse, Motivation des Sprechers und des Hörers den kommunikativen Erfolg maßgeblich bestimmen, sowie psychosomatische Verfassung, Einschätzung der bestehenden kommunikativen Situation und der konkreten bestehenden sozialen Beziehung, und - insbesondere- Annahmen, wie die andere Seite diese Faktoren einschätzt (Batsalia 1996: 75-79). All diese Aspekte bestimmen die Art der eingegangenen sozialen Beziehung, die den sprachlichen Handlungsspielraum bestimmt.

Darüber hinausgehend setzt erfolgreiche Kommunikation auch voraus, dass Sprecher und Hörer akzeptieren, dass die sprachliche Kontaktaufnahme zu konkreten sozialen Verpflichtungen für beide Seiten führt. Es reicht somit nicht, dass der Hörer versteht, was der Sprecher mit seiner Äußerung meint, er muss anzeigen, dass er bereit ist, auch die direkten und indirekten Verpflichtungen zu übernehmen, die mit der Äußerung verbunden ist. Selbstredend muss der Sprecher vermittelt haben, dass auch er Willens und in der Lage ist, seine Verpflichtungen einzuhalten, z.B. das gegebene Versprechen auch einzulösen.

Es besteht somit nicht nur eine unauflösbare Beziehung zwischen Form und Inhalt des sprachlichen Zeichens: erfolgreiche Kommunikation setzt das Bewusstsein der Gesprächspartner voraus, dass unterschiedliche Personen unterschiedliche Vorstellungen mit den gleichen Lautzeichen verbinden können und dass die jeweiligen Vorstellungen mit dem sozialen Handlungsspielraum der Personen korrelieren.

Der erste Schritt erfolgreicher Kommunikation ist, aufbauend auf den o.a. Gedanken, dass der Sprecher dem Hörer jene Vorstellung vermittelt, die er, der Sprecher, mit seiner Äußerung verbindet. Mit der Frage „Wie heißt du?“ muss beim Hörer die Vorstellung hervorgerufen werden, dass sein Gegenüber seinen Namen erfahren will. Erfolgreich jedoch ist die Kommunikation nicht, wenn der Hörer z.B. entgegnet „Mein Name geht Sie nichts an!“. Der Hörer verbindet die gleichen Vorstellungen mit dem geäußerten Lautzeichen wie dies vom Sprecher intendiert war, zweifelt aber die Ansicht des Sprechers an, dass die bestehende soziale Beziehung dem Sprecher erlaubt, den Namen des Hörers zu erfragen.

In einem zweiten Schritt muss also nicht nur der Wortlaut verstanden und die Sprecherintention akzeptiert worden sein, es muss auch die durch die Art und Weise der Äußerung angezeigte soziale Beziehung akzeptiert werden. Erst wenn der Hörer seinen Namen nennt, kann die Kommunikation als erfolgreich bezeichnet werden.

Dies aber setzt voraus, dass der Hörer mindestens folgende zwei pragmatische Aspekte erkennt und akzeptiert:

- Die zwischen Sprecher und Hörer bestehende soziale Beziehung: Keiner nennt jeder Person seinen Namen.

- Die konkrete soziale Situation: Nicht jeder Kassiererin nennen wir unseren Namen. Wenn dies jedoch für die Ausstellung der Rechnung erforderlich ist, dann nennen wir unseren Namen.

Wir gehen also davon aus, dass Kommunikation nur dann erfolgreich ist, wenn der jeweilige pragmatische Hintergrund den Kommunizierenden bekannt bzw. bewusst ist und wenn die Kommunizierenden sich entsprechend sprachlich verhalten, d.h. wenn dieser pragmatische Hintergrund von allen Beteiligten auch akzeptiert wird.

4. Kommunikativ-pragmatische Aspekte in DaF-Lehrwerken: ‘altersgerechte’ und ‘realitätsnahe’ Aufgabenstellungen

Auf den DaF-Unterricht bezogen, bedeutet der hier vertretende kommunikativ-pragmatische Ansatz, dass die Sprachaufgaben in konkrete sozialen Handlungsrahmen eingebettet werden und diese Tatsache impliziert ihrerseits, dass deutschlernende griechische Schüler zunächst die dargestellte kommunikative Situation erfassen müssen, um anschließend situationsadäquat sprachlich auf Deutsch zu handeln. Damit aber die Schüler sich sprachlich ausdrücken können, ist es erforderlich, dass ihnen der deutschsprachige pragmatische Hintergrund aufgeschlüsselt wird. Dies ist eine der vielfältigen Anforderungen an die DaF-Lehrer.

Darüber hinausgehend sollten die DaF-Lehrer ebenfalls berücksichtigen, dass die dargebotenen kommunikativen Situationen nicht nur den kognitiven Fähigkeiten der Schüler entsprechen sollen. Andere Sprachmittel zum Thema ‘Umweltschutz’ sind zu erarbeiten, wenn die Schülergruppe 12 Jahre alt ist und andere, wenn es sich um Erwachsene handelt, auch wenn es sich um das gleiche fremdsprachliche Niveau handelt.

Abschließend leiten die dargestellten kommunikativ-pragmatische Einsichten zur Forderung, dass die im Fremdsprachunterricht angebotenen kommunikativen Situationen sich im Einklang mit der sozialen Erfahrung der Schüler befinden sollten. So z.B. entspricht es nicht dem sozialen Erfahrungshorizont von 13- bis 14-jährigen Schülern, sich Formulierungen abzurufen wie „Εκφράζεις την προτίμησή σου στην Coca-Cola!“ (Deutsch – Ein Hit! 2010: 139), oder aber sich Fragen auszudenken, die sich an den Vater eines Freundes richten, den der Schüler gerade kennengelernt hat (Deutsch ein Hit! 2010: 135)!

Betrachten wir nun die Lehrwerke, mit denen griechische Schüler die deutsche Sprache lernen, so müssen wir unterscheiden, ob der im Lehrwerk dargestellte kommunikativ-pragmatische Rahmen einerseits sowohl der kognitiven als auch der sozialen Handlungsbreite der Schüler entspricht und ob andererseits dieser Handlungsrahmen in einem deutschsprachigen Kontext andere sprachliche Äußerungen bedingt, als in einem griechischsprachigen.

Eine Analyse der Aufgabenstellungen im Arbeitsbuch des Lehrwerkes Deutsch – ein Hit!, welches im Jahr 2010 unter Aufsicht des griechischen Ministeriums für Bildungswesen und des Pädagogischen Instituts für die 1. Gymnasialklasse konzipiert worden ist, zeigt, dass oftmals die Aufgabenstellung nur scheinbar altersgerecht ist und nur anscheinend realitätsnah.

- (1) Η Carmen θέλει να γράψει στη σχολική εφημερίδα ένα άρθρο για τα μέρη που προτιμούν οι Γερμανοί να κάνουν διακοπές το καλοκαίρι. Ρωτά σε ένα E-Mail τη Μαρία-Χριστίνα: Wohin ... Warum Wie Wo Was ...? Επειδή η Μαρία-Χριστίνα δεν προλαβαίνει εκείνη τη στιγμή να της απαντήσει, της

στέλνει το ακόλουθο άρθρο που το βρήκε στο διαδίκτυο. Συμπλήρωσε τις απαντήσεις που βρίσκει η Carmen.
(Deutsch ein Hit! 2010: 107)

Welche 13-jährige schreibt oder erhält denn E-mails? In dem Alter hat fast keiner eine E-Mail-Adresse. Eine E-Mail haben die meisten weder erhalten, noch abgeschickt. Und einen Artikel, den sie Internet gefunden haben, hat bestimmt kein 13- oder 14-jähriger als Attachment einer E-Mail beigefügt. Weiterhin erhebt sich die Frage, wie realitätsnah es ist, dass ein Mensch, der angeblich keine Zeit hat, also in Eile ist, trotzdem einen Artikel im Internet suchen und auch finden kann oder sich erinnert, einen diesbezüglichen Artikel bereits gefunden hat und wo er diesen Artikel gespeichert haben kann.

Auch entsprechen die sozialen Situationen, in denen die Aufgaben eingebettet sind, oftmals nicht der sozialen Handlungsbreite 13- bis 14-jähriger Gymnasiasten:

- (2) Η Carmen μετάνιωσε που δεν είχε πάει με τη Μαρία-Χριστίνα στο γυμναστήριο. Θέλει να μάθει κάποιες πληροφορίες και ρωτάει τον κύριο Αλεξίου. Was fragt Carmen?
(Deutsch ein Hit! 2010: 73)

Welches Mädchen fragt den Vater seiner Freundin, wie es denn im Fitnesscenter war?! Kann die 13-jährige davon ausgehen, dass die Freundin ihrem Vater für sie interessante Information gegeben hat?! Diese Aufgabenstellung erscheint somit sowohl weder altersgerecht noch realitätsnah zu sein.

Auch folgende Aufgabestellung korreliert nicht mit den pragmatischen Gegebenheiten, mit denen die Schüler vertraut sind:

- (3) Ο Sebastian Lehmann, ένοικος της πολυκατοικίας που μένει η οικογένεια Αλεξίου, προγραμματίζει να πάει το καλοκαίρι στην Αυστρία. Διαβάζει το ακόλουθο άρθρο σε έναν ταξιδιωτικό οδηγό και υπογραμμίζει τις πιο σημαντικές πληροφορίες.
(Deutsch ein Hit! 2010: 109)

Hier werden die Schüler aufgefordert, die Handlungsweise eines Erwachsenen nachzuvollziehen und zu imitieren, d.h. die für einen Erwachsenen wichtigsten Informationen eines Reiseprospektes zu unterstreichen. Eindeutig ist eine Aufgabenstellung weder altersgerecht, noch realitätsnah, wenn Jugendliche sich in die soziale Rolle eines Erwachsenen versetzen sollen und aufgefordert werden, Handlungen auszuführen, die sie als Jugendliche noch nie vollzogen haben und mit denen sie sich vermutlich auch nie auseinandergesetzt haben. Denn welcher 13-jährige beschäftigt sich mit Unterstreichungen eines anderen in einem Reiseführer?!

Weiterhin gibt es Aufgabenstellungen, die sehr umständlich formuliert sind und komplexes Denken erfordern, um die im Grunde genommen einfache Aufgabe zu verstehen:

- (4) Ο Ανδρέας μιλάει στο τηλέφωνο με τον ξάδερφό του από την Ελβετία. Του λέει για το πρόγραμμα των μαθημάτων του. Ο Stefan, που είναι στο σπίτι του Ανδρέα εκείνη την ώρα, παρακολουθεί τι λέει ο Ανδρέας και σκέφτεται, τι

είδους ερωτήσεις του είχε κάνει προηγουμένως ο ξάδερφος. Schreib die Fragen!

(Deutsch ein Hit! 2010: 128)

Damit ein deutschsprachiger Kontext gebildet werden kann, erhält ein griechischer Jugendlicher einen Anruf von seinem Cousin aus der Schweiz. Der Lehrwerkautor geht somit davon aus, dass es selbstverständlich ist, dass der in Griechenland lebende Jugendliche sich mit seinem in der Schweiz lebenden Cousin auf Deutsch verständigt. Abgesehen davon, dem griechischen Schüler wird folgende Situation beschrieben: zwei Freunde, Andreas und Stefan sind bei Andreas, der aber mit seinem Cousin telefoniert, der in der Schweiz ist. Stefan hört verständlicherweise nur die Antworten von Andreas und erkennt, dass Andreas von seinem Stundenplan spricht. Diese Antworten von Andreas verleiten nun den Stefan dazu, darüber nachzudenken, welche Fragen wohl der in der Schweiz lebende Cousin gestellt haben könnte. Es wird sogar konkretisiert, wann diese Fragen gestellt wurden: vorher (προηγουμένως)! Und dann erfolgt die Aufforderung: Schreib die Fragen!

Der deutschlernende Schüler hat also, laut Aufgabenstellung, zwei Optionen: entweder muss er sich in die Lage versetzen können, dass er als Stefan bei seinem Freund ist oder er muss sich vorstellen können, welche Fragen des Cousins sich der Stefan wohl ausgedacht haben kann. Den Gedankengang eines anderen nachzuvollziehen, ist nicht gerade altersgemäß, sich in die Lage eines Jugendlichen zu versetzen ist selbstredend angemessen. Aber ist es für einen 13-jährigen nachvollziehbar, dass ein Mensch sich Gedanken darüber machen kann, was für Fragen gestellt wurden, wenn es eindeutig erkennbar ist, dass das Telefonat Andreas Stundenplan betrifft? Diese komplexe kognitive Leistung muss der griechische Deutschlerner bewältigen, nur um zu erkennen, dass er auf Grund der Antwort „Montags habe ich Sport“ folgende einfache Frage stellen muss „Wann hast du Sport?“ und/oder „Was hast du Montags?“ Somit wirkt diese Aufgabenstellung unreal, surreal, kafkaesk!

Welche Auswirkungen hat nun die Tatsache, wenn die pragmatischen Komponenten „altersgerechter kognitiver Handlungsrahmen“ und „altersgerechter sozialer Handlungsrahmen“ nicht berücksichtigt werden?

Der deutschlernende griechische Gymnasiast muss sich bemühen, diesen ihm unbekanntem Handlungsrahmen seinem ihm vertrauten Erfahrungshorizont anzupassen. Dieser Prozess ist ein unabdingbarer Schritt eines jeden Kommunikationsversuches, denn ein jeder kommunikativ Handelwillige muss sich einen sozialen Rahmen vorstellen können, von dem er erwarten kann, dass in diesem Rahmen seine Bedürfnisse ausgedrückt und danach auch befriedigt werden können.

Wenn der griechische Schüler jedoch einen bedeutenden Teil geistiger Aktivität darauf verwenden muss, damit er den Handlungsrahmen der Aufgabenstellung überhaupt erst erfassen kann, dann verbleiben ihm für die Bewältigung der sprachlichen Aufgabe weitaus geringere geistige Ressourcen. Dies führt aber unausweichlich dazu, dass die sprachlichen Leistungen nicht dem Niveau entsprechen, wie sie es könnten, wenn den Schülern dieser „Mehraufwand“ erspart würde und sie sich voll auf die zu erbringenden sprachlichen Leistungen konzentrieren könnten.

Festzuhalten ist somit, dass die sprachliche Handlungsfähigkeit eingeschränkt wird, wenn die Aufgabenstellung nicht den kognitiven und den sozialen Erfahrungshorizont der Schüler berücksichtigt. Der Aufwand, den die Schüler

erbringen müssen, um kommunikativ-pragmatische Handlungsfähigkeit herzustellen, geht eindeutig zu Lasten der potentiell möglichen sprachlichen Handlungsbreite.

5. Lehrerfortbildung hinsichtlich der Berücksichtigung kommunikativ-pragmatischer Aspekte

Nachdem die Bedeutung der Berücksichtigung von kommunikativ-pragmatischen Aspekten in den Aufgabenstellungen hervorgehoben worden ist und in Anbetracht der Tatsache, dass auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) des Europarates von 2001 diesen Aspekt nachdrücklich als von besonderer Bedeutung für die Sprachkompetenz eines jeden Fremdsprachlerner hervorhebt (GER 2001: Kapitel 2.1.2), ist dieser Aspekt in die Lehrerfortbildung systematisch zu integrieren.

Dieser Anspruch, dass der Fremdsprachlehrer seinen Schülern auch kommunikativ-pragmatische Kompetenz vermitteln soll und somit deren soziale Handlungsbreite mit den geeigneten sprachlichen Mitteln zu unterstützen, beruht auf der Ansicht, dass die Schüler in der Schule „auf das Leben“ vorbereitet werden, d.h. nicht auf die Ausübung eines Berufes. Somit erhält auch der Fremdsprachunterricht einen anderen Stellenwert: Schüler werden (auch) über den Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen für ein Leben in sich stets verändernden Situationen vorbereitet.

Gleichzeitig jedoch verlagern sich daher auch die Anforderungen an die Lehrer. Die Lehrer sollen nunmehr nicht nur bestens wissenschaftlich ausgebildet sein, sondern auch über eben jene Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, die erforderlich sind, um ihre Schüler für ein Leben in sich stets verändernden Situationen vorzubereiten. Dies erfordert die Bereitschaft seitens der Lehrer zum sogenannten „life long learning“. Um diese Bereitschaft jedoch hervorzurufen bzw. zu stärken sollten Lehrerfortbildungsprogramme daher darauf abzielen,

- neue wissenschaftliche Erkenntnisse der jeweiligen Fachgebiete zu vermitteln,
- die Entwicklung sozialpädagogischer Erkenntnisse zu verfolgen und in den Fachunterricht zu integrieren, sowie
- den Einsatz neuer Technologien im Unterricht optimal zu nutzen.

Der Ansatz „Lebenslanges Lernen“ stützt sich auf allgemein anerkannte Einsicht, dass ein jeder Mensch die Fähigkeit hat, sich lebenslang geistig entwickeln zu können. Ein jeder Lernprozess führt aber gleichzeitig auch zu Gedankenfreiheit und zu (mehr) Selbstbestimmung. Diese „Nebeneffekte“ könnten somit auch als „Belohnungen“ eines jeden Lernprozesses angesehen werden, so dass ein jeder Lernprozess den Wunsch hervorruft, noch mehr zu lernen.

Wir plädieren somit für Lehrerfortbildungsprogramme, welche die DaF-Lehrer mit Wissen und Techniken ausrüsten, so dass den Schülern jenes kognitive Instrumentarium vermittelt wird, damit sie die sprachlichen Kompetenzen erwerben, außerhalb der Klasse, in der Gesellschaft emanzipiert und bewusst sozial handeln zu können. Dieser Ansatz korreliert nicht nur mit den in der einschlägigen Fachliteratur formulierten Anforderungen und Zielsetzungen von Lehrerfortbildungsprogrammen, sondern berücksichtigt auch die Vielschichtigkeit der Auswirkungen von Fortbildungsprogrammen. Frank Lipowski beispielsweise unterscheidet vier diesbezügliche Ebenen (Lipowski: 2010: 52): die erste betrifft die unmittelbare Resonanz des Programmes bei den teilnehmenden Lehrern, die zweite betrifft deren kognitive Erweiterung und betrifft die Erweiterung ihres Fachwissens, die dritte Ebene bezieht sich auf Veränderungen in ihrem unterrichtspraktischen Handeln und als vierte Ebene werden die Veränderungen auf der Schülerseite angeführt.

Anmerken möchte ich an dieser Stelle nur kurz, dass heute in Griechenland diverse Träger im Bereich der Lehrerfortbildung tätig sind, bzw. tätig sein wollen. Allen jedoch laufenden Fortbildungsprogrammen ist die Tatsache gemeinsam, dass die bestehenden Programme an konkrete Projekte gebunden sind, d.h. die „Fortbildung“ ist im Grunde genommen eine Unterweisung der Lehrer in die Zielsetzung dieser Projekte, sowie in die Art und Weise, mit der Mittel und Medien in der Praxis anzuwenden sind, so dass die jeweiligen Ziele erreicht werden. Bei keinem jedoch dieser Fortbildungsprogramme sind die Auswirkungen gezielt erforscht worden.

Damit nun kommunikativ-pragmatische Erkenntnisse den DaF-Lehrern derart vermittelt werden, so dass sie diese dann auch gezielt in ihren Unterricht integrieren können, sollten u.E. folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse auf bereits bekannter/vertrauter Grundlage. Jeder Deutschlehrer stützt sich auf den GER, oder -genauer gesagt- glaubt, dass er sich auf den GER stützt und geht davon aus, dass dies auch sein Unterrichtsmaterial betrifft. Dies ist jedoch, wie wir bereits angeführt haben, nicht immer der Fall. Daher sollten zumindest nachstehende Ausführungen des GER detailliert und ausführlich mit Beispielen aufgeschlüsselt werden (GER 2001: Kapitel 2.1.2):

„Kommunikative Sprachkompetenz besteht aus mehreren Komponenten: aus einer linguistischen, einer soziolinguistischen und einer pragmatischen Komponente. (...)

Die linguistischen Kompetenzen bestehen aus lexikalischen, phonologischen und syntaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten und aus anderen Dimensionen des Sprachsystems (...)

Soziolinguistische Kompetenzen sind definiert durch die soziokulturellen Bedingungen der Sprachverwendung (...)

Pragmatische Kompetenzen regeln den funktionalen Gebrauch sprachlicher Ressourcen (Ausdruck von Sprachfunktionen, Sprechakte), indem sie auf interaktionelle Szenarien und Skripts zurückgreifen. Sie beinhalten auch die Diskurskompetenz, Kohäsion und Kohärenz sowie die Identifikation von Textsorten und Texttypen, Ironie und Parodie.“

- Einbettung des erworbenen Wissens in die Praxis des Schulalltages. Allgemein anerkannt ist die Tatsache, dass Fortbildungsprogramme dann effizienter sind, wenn die Teilnehmer sich aktiv beteiligen können und Erfahrungen und Erkenntnisse aus ihrer bisherigen Lehrtätigkeit einbringen können. An Hand konkreter Beispiele aus im Unterricht eingesetzten Lehrwerken können die Lehrer angeleitet werden, die kommunikativ-pragmatischen Aspekte aufzuschlüsseln und in Hinblick auf deren Adäquatheit zu real existierenden kommunikativen Situationen zu bewerten. Somit werden die Lehrer angeleitet zu erkennen welche Sprachfunktionen zum Ausdruck kommen, mit welchen Sprechakten die Schüler konfrontiert werden und in welchen interaktionellen Szenarien die Schüler sprachlich handeln sollen. Hierauf aufbauend können sich dann die Lehrer auch die bereits angeführten Anforderungen des GER praxisnah veranschaulichen: wie kann die gefragte Diskurskompetenz optimal vermittelt und gefördert werden, wie kann

Kohäsion und Kohärenz auf dem jeweiligen Sprachniveau der Schüler hergestellt werden, wie können Schüler optimal zur Identifikation von Textsorten und Texttypen, Ironie und Parodie angeleitet werden.

- Emanzipierung der Lehrer von vorgegebenem Unterrichtsmaterial. Da allgemein akzeptiert wird, dass Sprache die Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen ermöglicht, ist Verstehen und Produktion von schriftlichen und mündlichen Texten eine wesentliche Voraussetzung, damit Schüler in ihrem Leben jene gesellschaftliche Positionen einnehmen können, auf die sie sich zielstrebig qualifizieren. An die Sprachlehrer stellt diese Einsicht die Aufgabe, die Schüler zu präzisiertem Ausdruck von Gedanken und Argumenten anzuleiten, sowie zum differenzierten Umgang mit den unterschiedlichsten Kommunikationssituationen. Die in einem jeden noch so progressiven Unterrichtsmaterial angebotenen kommunikativen Situationen jedoch entsprechen den gesellschaftlichen Gegebenheiten, die zur Zeit der Erstellung dieses Unterrichtsmaterials von den Lehrwerkautoren als relevant angesehen wurden. Die Lehrer jedoch setzen dieses Material oftmals Jahre später in ihrem Unterricht ein. Ein kommunikativ-pragmatisch orientiertes Lehrerfortbildungsprogramm hat daher sich zusätzlich die Aufgabe zu stellen, wie die Lehrer angeleitet werden können, von den gegebenen Kommunikationssituationen ausgehend, diese derart modifizieren zu können, dass die Schüler auch in neuen, nunmehr bestehenden Situationen sprachlich erfolgreich handeln können. Diese Fertigkeit können die Lehrer erwerben, indem sie konkretes Unterrichtsmaterial diesbezüglich auswerten und entsprechend ergänzen und / oder modifizieren. Eine derartige Emanzipation der Lehrer vom vorgegebenen Unterrichtsmaterial könnte m.E. auch bei den Schülern einen entsprechenden Effekt auslösen: wenn der Lehrer die Schüler auffordert, selber die gesellschaftliche Adäquatheit des vorgegebenen Materials zu überprüfen, dann emanzipieren sich auch die Schüler und können sich leichter zu kritischen Bürgern entwickeln.

Zusammenfassend ist darauf hinzuweisen, dass wir einen handlungsorientierten Ansatz vertreten, denn wir betrachten den Sprachverwender -und daher auch den Sprachlerner- als eine sozial handelnde Person, d.h. als Mitglied einer Gesellschaft, in der konkrete Handlungsmuster bestehen. Diese Handlungsmuster erfordern nicht nur sprachliche Kompetenz, sondern auch mit der sprachlichen Kompetenz einhergehende kommunikativ-pragmatische Kompetenz. Ein Fremdsprachlerner muss daher nicht nur lexikalische und grammatische Kompetenzen erwerben, er muss auch mit den sozialen Handlungsmustern einer ihm fremden Sprachgemeinschaft vertraut werden damit er sich innerhalb seines fremdsprachlichen sozialen Handlungsspielraum sprachlich entfalten kann. Da wir jedoch feststellen mussten, dass in Lehrwerken oftmals Handlungsfelder, wie auch kommunikative Aufgaben gestellt werden, die nicht dem sozialen Erfahrungshorizont der Lerner entsprechen, sollten die Lehrer darin bestärkt werden, bestehendes Unterrichtsmaterial derart aufzubereiten, damit ihre Schüler befähigt werden, ihre jeweiligen sprachlichen Kenntnisse derart einzusetzen, um als sozial Handelnde ihre gesellschaftlichen Bedürfnisse sprachlich zu äußern und diese ihre Bedürfnisse auch in fremdsprachlichen sozialen Kontexten durchzusetzen.

Bibliographie

- Batsalia, F. 1996. *Der semiotische Rhombus*. Ein handlungstheoretisches Konzept zu einer konfrontativen Pragmatik. Athen: Praxis.
- Deutsch ein Hit!* 2010. Γερμανικά Γ' Γυμνασίου. Τετράδιο εργασιών. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER): Lernen, lehren, beurteilen (GER)* 2001. Europarat, Straßburg
- Lipowski, F. 2010. Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. Müller, F., Eichenberger A., Lüders M., Mayr J. (Hrsg) *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, 51-70