

FRANK G. KÖNIGS

Philipps-Universität Marburg
koenigs@staff.uni-marburg.de

**Hindernis oder Brücke?
Der Beitrag der Angewandten Linguistik
zur Erforschung des Lehrens und Lernens
von Fremdsprachen**

**Obstacle or bridge?
The contribution of Applied Linguistics
to the study of the teaching and learning
of foreign languages**

ABSTRACT. There is no doubt that Applied Linguistics has firmly established itself as an independent scientific field. However, there are thematic overlaps in some areas concerning other disciplines. Language Teaching Research is a prime example of how linguistic features can be applied in an instructional context. In a first step, the author investigates both the similarities and differences of Applied Linguistics and Language Teaching Research, before dealing with related topics such as second language acquisition, multilingual didactics, mediation, competences, and sensitivity regarding (foreign) language use. Finally, a response is formulated to the question of whether the field of Applied Linguistics functions as a bridge or an obstacle.

KEYWORDS: Applied Linguistics; interdisciplinary; Language Teaching Research; mediation; multilingualism; second language acquisition.

1. EINLEITUNG UND ZIELSETZUNG

Wenn man einen Beitrag mit diesem Titel ankündigt, geht man ein – nicht geringes – Wagnis ein: Man bringt sich leicht in den Verdacht, man wolle am Sinn einer wissenschaftlichen Disziplin Zweifel anmelden. Und das auch ausgerechnet noch an einer Institution, die sich – nicht nur dem Namen nach – dieser Disziplin verschrieben hat und die mit der in diesem Band dokumentierten Konferenz ein stattliches Jubiläum feiert. Es kann also leicht als Unverschämtheit, zumindest aber als Unhöflichkeit ausgelegt werden, wenn man sich an einen solchen Titel wagt. Oder aber man muss schon gute Gründe dafür haben. Ich möchte die Leser im Folgenden davon überzeugen, dass mir Unverschämtheiten gegenüber dem zu feiernden Institut fern liegen und dass es gute Gründe gibt, sich an einen solchen Titel heranzuwagen. Um diese Gründe darzustellen, erlaube ich mir einen persönlichen Einstieg (Kap. 2). Von dort aus werde ich dann auf die involvierten Disziplinen – Angewandte Linguistik und Sprachlehrforschung – zu sprechen kommen (Kap. 3). Im Anschluss werde ich mich dann schlaglichtartig mit dem Zweitspracherwerb (Kap. 4), der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Kap. 5), der Sprachmittlung (Kap. 6), den Kompetenzen (Kap. 7) und dem Blick auf ‚Sprachlichkeit‘ (Kap. 8) befassen, bevor ich mich dann im Schlusskapitel zu einer Beantwortung der Titelfrage gleichsam hinreißen lasse (Kap. 9).

2. PERSÖNLICHER EINSTIEG

Als ich vor über 40 Jahren mein Studium an der Ruhr-Universität Bochum begann, schien mein Berufsweg vorgezeichnet: Ich wollte Lehrer für Französisch, Spanisch und Politik werden und versuchte in meinen ersten Semestern, die Studieninhalte mit meinen Vorstellungen davon, was ein Französisch- und Spanischlehrer können und wissen sollte, in Übereinstimmung zu bringen. Das stellte sich als zunehmend schwierig heraus, denn die damaligen Curricula pumpten angehende Lehrer mit vermeintlichem Fachwissen voll und ließen die Worte ‚Schule‘ oder ‚Unterricht‘ allenfalls zufällig fallen. Der Anteil der Pädagogik am Studium war gering, der fachdidaktische Anteil lag – zunächst – noch niedriger. Das änderte sich, als sich im Rahmen einer institutionellen Neugründung das Seminar für Sprachlehrforschung etablierte, das sich um die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprache kümmerte und als Kompensation für linguistische Ausbildungs- und Prüfungsteile fremdsprachendidaktische Seminare anbot. Diese Veranstaltungen waren nicht nur gut gefüllt – ein Beleg für die Notwendigkeit solcher Inhalte – sondern sie waren auch Teil der Geburtswehen eines

neuen Fachs, das sich der wissenschaftlichen Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen widmete. Dieses neue Fach veranlasste nicht nur mich, das mir weitgehend ineffizient erscheinende und an den Notwendigkeiten vorbeistuernde Lehramtsstudium durch das Studium der Sprachlehrforschung zu ersetzen, sondern es begann auch, seinen wissenschaftlichen Anspruch zu artikulieren, und das nicht zuletzt auch und gerade in Abgrenzung zur Linguistik. Und auch die Angewandte Linguistik deutscher Prägung war der Sprachlehrforschung überwiegend suspekt. Zwar spielten die wissenschaftlichen Aktivitäten der Gesellschaft für Angewandte Linguistik durchaus eine gewisse Rolle bei dem Versuch der Sprachlehrforschung, für das eigene Anliegen zu werben, aber eine wissenschaftliche Heimat konnte dieser Verbund deshalb nicht werden, weil die Vertreter der Sprachlehrforschung ihr eigenes wissenschaftliches Ziel dort eher marginalisiert sahen. In diesem Zusammenhang erinnere ich mich übrigens daran, dass mein damaliger Chef mir den damaligen Leiter des Poznaner Lehrstuhls anlässlich dessen Besuchs in Bochum als einen Fachvertreter vorstellte, der eigentlich ähnliche Ziele und Sichtweisen sein eigen nannte wie die Bochumer Sprachlehrforschung. Er versah das damals mit der Bemerkung, dass die polnische Angewandte Linguistik der Sprachlehrforschung doch viel näher stünde als die deutsche Angewandte Linguistik. Was ich damals begriff, war: Nicht überall, wo Angewandte Linguistik oder *Applied Linguistics* drauf steht, ist auch wirklich dasselbe drin. Was aber ist nun darin und was unterscheidet sie von der Sprachlehrforschung? Damit gelange ich zu meinem dritten Kapitel.

3. ANGEWANDTE LINGUISTIK UND SPRACHLEHRFORSCHUNG

Die deutsche Angewandte Linguistik bietet ein facettenreiches Bild: Wer die Sektionen der Gesellschaft für Angewandte Linguistik ansieht, stellt fest, dass sich hier viele Disziplinen wiederfinden, die sich in irgendeiner Weise mit Sprache befassen: Phonetik und Sprechwissenschaft, Lexikographie, Textlinguistik und Stilistik, Gesprächsforschung, Medienkommunikation, Fachkommunikation, Soziolinguistik, Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit, Interkulturelle Kommunikation und mehrsprachige Diskurse, Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft, Grammatik und Grammatikographie, Sprachdidaktik, Mediendidaktik und Medienkompetenz, Computerlinguistik. Bereits diese Aufzählung macht deutlich, dass viel davon mit Fremdsprachenunterricht und dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu tun haben kann, aber nicht zwangsläufig haben muss. Die Bezeichnung der 'Anwendung' stellt in der deutschen Tradition also eher einen Gegensatz

zur theoretischen Linguistik dar, Spötter sprechen hier bisweilen – aus meiner Sicht zu Unrecht – auch schon mal von der Abgewandten Linguistik. Anwendung bedeutet, dass die Gegenstände der Linguistik auf ihren konkreten Bezug zum Gebrauch von Sprache angewendet werden. Schule, Unterricht, Lehren und Lernen von Fremdsprachen sind ein mögliches Feld dieses Gebrauchens von Sprache neben zahlreichen anderen, die weder etwas mit Aneignung noch mit Unterricht oder Vermittlung zu tun haben (müssen). Und in der Tat sind in den regelmäßigen Jahrestagungen und Publikationen Schule, Unterricht und Aneignung von Sprachen allenfalls partiell im Fokus. Dass man Angewandte Linguistik auch anders fokussieren kann, zeigt der Band von Knapp et al. (2004). Hier werden Vermittlungs- und Aneignungsprozesse zur Zentrierungsgröße, auf die hin zahlreiche der teildisziplinären Beschreibungen zugeschnitten sind (wie z.B. in den jeweils umfassenden Kapiteln „Sprache vermitteln“ oder „Mehrsprachig kommunizieren“), oder aber sie werden explizit ausgeblendet (wie z.B. in „Öffentlich kommunizieren“, „An der Sprache arbeiten“ oder „Diagnostizieren und therapieren“). Bereits aus diesen kurzen Bemerkungen wird deutlich, dass es natürliche Reibungspunkte zwischen der Angewandten Linguistik und der Sprachlehrforschung geben muss, denn ‘Anwendung’ ist keineswegs gleichzusetzen mit ‘Schule’, mit ‘Unterricht’ oder mit ‘Lernen’.

Das sieht in Gegenstandsbeschreibungen der Angewandten Linguistik für andere Länder anders aus. Da ist zum Beispiel davon die Rede, dass das angelsächsische Modell der Applied Linguistics dem Wissenschaftskonzept von Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung ähnele (Bausch / Christ / Krumm 2003: 11). Die Berechtigung für diese Aussage resultiert aus der Beobachtung, dass sich Arbeiten der *Applied Linguistics* zahlmäßig wesentlich häufiger als in der deutschen Angewandten Linguistik mit Fragen der Aneignung und der Vermittlung von Fremdsprachen befassen und befassen. Das primäre Forschungsfeld sind hier also Vermittlungskontexte, in Deutschland dagegen Anwendungskontexte schlechthin. Der zitierte Artikel aus dem *Handbuch Fremdsprachenunterricht* bescheinigt der polnischen Debatte eine gewisse Nähe zur Situation in Deutschland, indem er der Glottodidaktik ähnliche Fokussierungen zuschreibt wie der Sprachlehrforschung und diese polnische Ausprägung auch deutlich von angewandt-linguistischen Ansätzen unterscheidet, „denen zu Recht nur eine begrenzte praxisrelevante Reichweite zugesprochen werden konnte“ (Bausch / Christ / Krumm 2003: 15). Verdeutlichen kann man sich dies exemplarisch an der Diskurslinguistik. Sie untersucht sprachliche Diskurse und kategorisiert deren Ausprägungen durch eine Einteilung in linguistisch motivierte Klassen von Sprachhandlungen. Die Übertragung dieser diskurslinguistischen Phänomene auf die Beschreibung einer fremdsprachenunterrichtlichen In-

teraktion legt nun – für manche – den Schluss nahe, dass die sprachwissenschaftliche Kategorisierung allein erklärend für die fremdsprachenunterrichtliche Interaktion sei. Sie lässt dabei unberücksichtigt, dass die fremdsprachenunterrichtliche Diskursstruktur möglicherweise andere Ursachen hat als die mit der Bezeichnung der diskurslinguistischen Kategorie zum Ausdruck gebrachte. Mit anderen Worten: Die Anwendung eines Beschreibungsinstrumentariums wird bisweilen gleichgesetzt mit einem bestimmten Erklärungsgehalt: Dadurch, dass eine bestimmte Beschreibungsart verwendet wird, nimmt man gleichzeitig auch eine Ursachenzuschreibung vor. Die Vertreter der Forschungsrichtungen, die sich für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen interessieren – mag man sie nun der Sprachlehrforschung, der Fremdsprachendidaktik oder der Glottodidaktik zurechnen – nehmen nun gerade an diesem Automatismus Anstoß. Sie würden die diskurslinguistischen Kategorisierungen zur Beschreibung fremdsprachenunterrichtlicher Interaktion nicht ablehnen, ihnen aber nur begrenzte Interpretationskraft für den fremdsprachlichen Aneignungsvorgang beimessen. Man sieht an diesem Beispiel, dass aus der Sicht der Erforschung des fremdsprachlichen Lernen und Lehrens angewandt-linguistische Erkenntnisse sowohl hilfreich als auch hinderlich bei dem Versuch sein können, fremdsprachliche Aneignungsvorgänge zu erfassen und zu erklären.

In den letzten Jahren hat es eine Vielzahl von Forschungsergebnissen gegeben, die Aufschluss über fremdsprachliches Lernen gebracht haben. Ich möchte einige dieser Ergebnisse im Folgenden heranziehen, nicht um sie im Detail zu erläutern und zu bewerten, sondern um an ihnen deutlich zu machen, welche Rolle die Angewandte Linguistik dabei gespielt hat oder hätte spielen können. Beginnen möchte ich mit dem großen Thema ‘Zweitsprachenerwerb’.

4. ‘ZWEITSPRACHENERWERB’

Die Zweitsprachenerwerbsforschung bemüht sich um generalisierungsfähige Hypothesen und Theorien darüber, wie die Aneignung einer zweiten Sprache abläuft. Dabei hat sie durchaus widerstreitende und sich z.T. widersprechende Thesen und Konstrukte hervorgebracht (vgl. z.B. zu einem Überblick Königs 2014). Ein Streitpunkt dabei ist die Rolle, die vorgängiges Sprachwissen und Sprachkönnen bei der Aneignung spielt. Da gibt es die Position, dass erfolgreicher Zweitsprachenerwerb eine sichere Beherrschung der Erstsprache voraussetzt; da gibt es als eine der Gegenpositionen die Auffassung, dass die Aneignung sich in vorhersagbaren Etappen vollzieht, die

sich mit sprachwissenschaftlichen Mitteln beschreiben und vorhersagen lassen. Vertreter dieser Richtung sind der Auffassung, dass jegliche Aneignung einer fremden Sprache einem Algorithmus folge, der von außen nicht wirklich beeinflusst werden kann. Wenn ich den Forschungsstand richtig einschätze, sind wir im Augenblick noch nicht in der Lage, gesicherte Aussagen darüber zu machen, welches der zahlreichen Erwerbsmodelle der Wirklichkeit am nächsten kommt. Die Tatsache, dass die genannte Richtung der Zweitsprachenerwerbsforschung sprachwissenschaftliche Beschreibungsmodelle zu einer wesentlichen Grundlage des Zweitsprachenerwerbs macht, wird all diejenigen irritieren müssen, die davon ausgehen, dass Aneignungsvorgänge von außen beeinflusst und für das lernende Individuum 'passend' gemacht werden können. Für die erwähnte Richtung der Zweitsprachenerwerbsforschung ist damit die linguistische Beschreibung beobachteter Lernaltersprachen Erklärungspotential für diesen Aneignungsprozess. Dadurch wird linguistischen Beschreibungskategorien eine psychologische Realität unterstellt, gleichzeitig aber auch zum Ausdruck gebracht, dass andere (angenommene) Einflussvariablen nicht existent seien. Dass vor diesem Hintergrund die Wirkmöglichkeiten unterrichtlicher Maßnahmen grundsätzlich in Zweifel gezogen werden, liegt für diese Richtung der Zweitsprachenerwerbsforschung ebenso klar auf der Hand, wie es andere Forschungsrichtungen wie die Sprachlehrforschung oder Vertreter anderer Aneignungstheorien irritieren muss. Die pauschale Annahme psychologischer Realität einer linguistischen Beschreibung versperrt hermetisch Zugänge zum Gegenstand 'fremdsprachliches Lernen', die von anderen Voraussetzungen ausgehen. Dies lässt sich auch an einem weiteren Beispiel zeigen: Die Lexikographie bemüht sich um Erfassung und angemessene linguistische Beschreibung des Wortschatzes einer Sprache. Das Ergebnis dieser Bemühungen fließt in die Entstehung von Wörterbüchern ein. Gleichwohl wissen wir alle, dass Lernende einer Fremdsprache in aller Regel nicht Wörterbücher oder die ihnen zugrundeliegenden Beschreibungen auswendig lernen. Wir wissen zwar, dass einige Lerner so vorgehen, und wir treffen auch auf Fälle, in denen Lexikographen selbst so lernen – aber das sollte nicht den Schluss rechtfertigen, dass alle Lerner so lernen. In der Realität dürfte es vielmehr so sein, dass die Beschreibungen eine wichtige Grundlage für das Wortschatzlernen darstellen – aber keineswegs die einzige und keineswegs eine, die auf alle Lernenden hin verallgemeinert werden kann. Wir können aus Fällen wie diesen schließen, dass angewandt-linguistische Beschreibungen einen wichtigen Baustein für fremdsprachliches Lernen darstellen, aber beileibe nicht den einzigen. Welche Funktion kann dann aber die Angewandte Linguistik für die Aneignung einer fremden Sprache übernehmen? Diese Frage möchte ich an meinem nächsten Beispiel diskutieren.

5. MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK

In den letzten Jahren hat sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik zu einem wichtigen fremdsprachendidaktischen Forschungsfeld entwickelt (vgl. z.B. Doyé / Meißner 2010). Ihr Ausgangspunkt besteht in der Annahme, dass die Aneignung einer zweiten (oder weiteren) Fremdsprache davon profitieren kann, dass Lernende bereits mit einer Fremdsprache und deren Aneignung hinreichende Erfahrungen gesammelt haben und dass sie in der Lage sind, diese Erfahrungen aktiv und systematisch in den Lernprozess einzubringen, wenn sie an das Lernen einer weiteren Fremdsprache gehen. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik hat sich in ihren Anfängen insbesondere auf die romanischen Sprachen konzentriert – ein Umstand, den man sprachpolitischen Umständen und Überlegungen zuschreiben kann. Man erhoffte sich dadurch, dass man das Französische, das in Deutschland traditionell als zweite Fremdsprache noch relativ stark vertreten ist, dadurch interessant(er) macht, dass man es als wichtige Lernhilfe beim Erwerb einer weiteren romanischen Sprache propagiert. Das – eigentlich weltweit – zu beobachtende Interesse an Spanisch stärkte diese Sichtweise insofern, als damit scheinbar Gründe dafür geboten werden, das ein bisschen unter Druck geratene Französisch im deutschen Schulsystem zu stärken, um nicht zu formulieren: wiederzubeleben. Um den Nutzen vorangehender Französischkenntnisse deutlich zu machen, wurden typologische Verwandtschaftsbeziehungen zwischen den romanischen Sprachen besonders herausgestellt. Das Prinzip der sieben Siebe veranschaulicht dabei, die wichtige Rolle angewandtlinguistischer Ansätze für das Lehren und Lernen fremder Sprachen (vgl. Meißner et al. 2004): Es werden sieben Kategorien gebildet, mit denen man die Kernstrukturen der romanischen Sprachen abbilden kann, und zwar bezogen auf Lexik, Syntax, Semantik und Phonetik. Diese Kategorien sind:

- Internationalismen (frz. *musique*, span. *música*, ital. *musica*);
- der panromanische Wortschatz (frz. *temps*, ital. *tempo*, span. *tiempo*);
- strukturelle Lautentsprechungen (aus frz. *fête* wird ital. *festa* und span. *fiesta*);
- Graphien und Aussprache (aus frz. *chocolat* wird ital. *cioccolata* und span. *chocolate*);
- Syntaktischer Transfer: Hier lassen sich für die romanischen Sprachen syntaktische Kernstrukturen identifizieren bezogen auf die Satzglieder und die Wortstellung;
- Morphosyntaktische Elemente: Beispiel Adverbbildung frz.-*ment*, ital. *-mente*, span. *-mente*;
- Prä- und Suffixe ('Eurofixe'), die in den jeweiligen Sprach(famili)en konstant sind: frz. *admettre*, ital. *ammettere*, span. *admitir*, um z.B. etwas Zustimmendes, Positives zum Aus-druck zu bringen.

Inzwischen liegen ebenso umfangreiche Arbeiten und Ansätze auch für die germanischen Sprachen (Hufeisen / Marx 2014) und die slawischen Sprachen vor. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik geht nun davon aus, dass die Bewusstmachung derartiger Parallelitäten zwischen Sprachen lern-, aber auch motivationsfördernd ist. Lernende werden an diese Systematisierungen herangeführt. Dies geschieht nicht durch Vorgabe der linguistischen Beschreibungen, sondern durch Verfahren, die es den Lernenden gestatten (sollen), diese Systematisierungen selbst zu entdecken. Die linguistischen Beschreibungen liefern also aus Lehrersicht zum einen die sprachwissenschaftliche Grundlage der Systematisierungen; sie stehen andererseits am Ende des entdeckenden Lernens der Lerner, wobei es dabei nicht auf die Wiedergabe der Beschreibungen, sondern das Entdecken und Verinnerlichungen der diesen Beschreibungen zugrundeliegenden Systematisierungen ankommt. Der Lerner muss also nicht wissen, dass sich Kernsatztypen in der Form

NP + V + NP (Akk) + PP

frz. Y lit un livre dans le bureau

ital. P. legge un libro in ufficio

span. J. lee un libro en la oficina

darstellen lassen. Aber er soll die hinter diesen Beschreibungen liegende Regularität erkennen, wiedererkennen und für seinen Lernprozess nutzen. Die Angewandte Linguistik liefert also sozusagen den Rohstoff und seine Analyse; aber es obliegt dem Lernenden, diese Informationen zum Lernen zu nutzen. Und er entscheidet selbst über Art und Umfang derjenigen Informationen, die von ihm verwendet werden. Unterrichtskonzepte, die auf dieser Grundlage entstanden sind, lassen den Schluss zu, dass das Lernen auf diesem Weg erfolgreich verlaufen kann, vor allem wenn das Anregungspotenzial und die unterrichtlichen Arrangements der Selbstentdeckung und dem Aufspüren von Regularitäten hinreichend Raum lassen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt müssen wir aber ehrlicherweise eingestehen, dass wir (noch) nicht wissen, ob sich der mehrsprachigkeitsdidaktische Zugang für alle Lernenden gleichermaßen lohnt. Nun könnte man aus dem letzten Satz den Schluss ziehen, dass er sich dort besonders lohnt, wo das Ausmaß angewandt-linguistischer Erkenntnisse besonders hoch ist und essentieller, vielleicht sogar ungefilterter Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts ist. Um sich diesen Aspekt etwas zu verdeutlichen, lohnt der Blick auf ein Phänomen, das vom mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz nicht weit entfernt scheint, ja mit ihm sogar in besonderer Weise verbunden scheint. Ich meine die Sprachmittlung. Damit komme ich zu meinem nächsten Abschnitt.

6. SPRACHMITTLUNG

Mit Sprachmittlung ist die Tätigkeit eines Fremdsprachenbenutzers gemeint, zwischen zwei Sprachen zu mitteln, ohne dabei die Textstruktur zwangsweise konstant zu halten, wie ein Übersetzer das tun muss. Der Begriff geht zurück auf die Einsicht, dass die Verwendung einer fremden Sprache ohne diese Tätigkeit gar nicht auskommt, sei es, weil Personen in der Umgebung nur einer der beiden Sprachen mächtig sind, sei es, weil der Sprachbenutzer selbst diesen mentalen Weg geht, um Ausdrucksschwierigkeiten zu überwinden. Die Tatsache, dass Sprachmittlung – nicht zuletzt durch den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen – in seiner Bedeutung für fremdsprachliches Lehren und Lernen stark gemacht wird, ist u.a. auch auf den Umstand zurückzuführen, dass das früher im Unterricht praktizierte Übersetzen sich aus einer Reihe von Gründen in der 'rigiden' Form nicht für den Fremdsprachenunterricht anbietet. Verkürzt könnte man bei der Sprachmittlung also von einer *Übersetzung light* sprechen; wie sehr dies allerdings eine Verkürzung darstellt, zeigen Beiträge und Bände zur Sprachmittlung (wie z.B. der aktuelle von Nied / Curcio / Katelhön / Bašić 2015). Auf den ersten Blick scheint die Sprachmittlung ein Phänomen zu sein, bei dem man ganz gut ohne angewandt-linguistische Erkenntnisse auskommt: Lernende sollen damit vertraut gemacht werden, einen Inhalt situationsangemessen von einer Sprache in die andere zu transportieren, damit die kommunikativen Ziele erreicht werden können. Fragen der textuellen Äquivalenz, wie sie für das Übersetzen und für die Übersetzungswissenschaft wichtig sind und auf der Grundlage der linguistischen Analyseergebnisse dort behandelt werden, spielen für das Sprachmitteln kaum eine Rolle. Und doch wird auch hier die Angewandte Linguistik gebraucht: Blicken wir auf das, was Lernende machen müssen, um erfolgreich zu sprachmitteln: Sie müssen gelernt haben, die sprachliche Situation einzuschätzen und zu bewerten: Welche Textsorte ist gefordert? Welche textuellen Informationen müssen erhalten bleiben, wie sind sie zu gewinnen und wie können sie in der Zielsprache kompensiert werden? Lernende müssen entscheiden, welche semantische Reichweite Wörter haben. Dazu benötigen sie die Hilfe von Wörterbüchern und müssen wissen, wie sie aufgebaut sind und funktionieren. Sie müssen also gelernt haben, mit lexikographischen Informationen umzugehen. Wie komplex das Sprachmitteln ist und welche Aspekte im weiteren Sinne dazu zählen, um sprachmittlerische Kompetenz aufzubauen, wird deutlich bei einem Blick auf unterschiedliche, auf das Sprachmitteln ausgerichtete Aufgaben und Übungen:

Übungsform	Charakteristika	Beispiel
Mündliche Wiedergabe eines Textes in einer anderen Sprache	Die Lerner sollen einen fremdsprachigen Text hören und wahlweise in der Mutter- oder Fremdsprache das wiedergeben, was sie verstanden haben.	Schüler sollen z.B. einen fremdsprachigen Radiosender hören und der Klasse wiedergeben, was sie gehört haben. [Beispielquelle: Notting Hill 3B, S. 110, Übung 7B3]
Verfassen eines Textes in zwei Sprachen	Die Lerner sollen zu einem bestimmten Thema einen textstrukturell angemessenen Text erstellen und dazu auch eine Fassung in einer anderen Sprache erstellen.	Schüler sollen einen Reiseprospekttext zu ihrer Stadt erstellen. Dieser Text soll in mindestens zwei Sprachen entstehen. [Beispielquelle: Notting Hill 3A, Übung 3A5)
Internationalismen erkennen	Die Lerner werden aufgefordert, aus der zu lernenden Sprache Wörter wiederzuerkennen und zu ermitteln, warum sie diese Wörter erkennen.	Span. la música, el cine, el centro, la Universidad, la realidad, la fiesta, la plaza, el taxi, el teléfono... [Beispielquelle: Encuentros 1, S. 15/Übung 6]
Polysemie und ihre Entsprechungen	Die Lerner müssen Entsprechungen zu einem Polyssem finden.	„Look up the German word ‘Zug’ in your dictionary. You will find many different translations. Which translation do you need in the following sentences? 1 She took a _____ on her cigarette. 2 The last _____ leaves the station at 23.27.....“ [Beispielquelle: Notting Hill 6B - Practicebook, S. 57]
Identifizierung von Redeabsichten	Die Lerner erhalten eine Reihe von fremdsprachlichen Sätzen und eine Reihe von muttersprachlichen Sätzen und müssen die richtigen Sätze einander zuordnen.	[Gängige Übungsaufforderung in fremdsprachlichen Lehrwerken]
Formulieren von Redeabsichten	Die Lerner erhalten eine deutsche Umschreibung einer Redeabsicht und müssen eine angemessene zielsprachliche Form finden.	„Sage, dass du den Central Park sehen möchtest.“ [Beispielquelle English G 2000 A4 (Workbook)] „In dieser Lektion haben Sie gelernt, wie man einkaufen geht. Rekapitulieren Sie. 1 Wie fragen Sie in einem Laden, ob es Bonbons gibt? 2 Wie fragen Sie nach dem Preis eines bestimmten Produktes?“ [Beispielquelle: El nuevo curso 1, S. 131]

Übungsform	Charakteristika	Beispiel
Sprachmittlung	Die Lerner sollen in einer bestimmten sprachlichen Situation die vorgegebenen Aussagen/Sätze in beide Richtungen sprachmitteln.	[Gängige Aufgabenstellung in Lehrwerken]
Übersetzung in eine andere Varietät einer Sprache		Übertragung eines Textes vom amerikanischen Englisch in britisches Englisch [Beispielquelle: Notting Hill 4 A, (Practicebook), S. 43]
Übersetzung idiomatischer Ausdrücke oder Metaphern	Die Lerner sollen idiomatische Wendungen identifizieren und erkennen, dass sie in der Muttersprache nach anderen Kriterien, aber eben auch bestehen.	„per rispondere a un ringraziamento: Di niente, Non c'è di che, Si figuri, Figurati - E nella vostra lingua“ [Beispielquelle: Caffé Italia S. 36]
Textübersetzung	Die Lerner sollen lernen, dass es Texte und Situationen gibt, die eine Übersetzung - und keine Sprachmittlung - erforderlich machen.	Präsentation eines französischen Rezepts für eine Crème de mangue mit der Aufforderung: Traduisez la recette pour quelqu'un qui ne comprend pas le français et essayez-la. [Beispielquelle: À plus 2, S. 48]
Aufbrechen der 1:1-Entsprechungen	Auf der Grundlage eines ziel-sprachlichen Textes werden Lerner mit Aufgabenstellungen konfrontiert, die [bisher möglicherweise übliche] 1:1-Entsprechungen aufbrechen sollen.	„No, just my mother. Now you listen to me: we are trying to run a business here, we don't have time ... for this foolishness. ...“ Kommentare: Kommentar 1 zu „you listen“: You + Imperativ drückt einen barschen Befehl aus. Kommentar 2 zu „run“: Welche Bedeutung von run passt hier? [Beispielquelle: English, G 2000 A4, S. 121]

Die Beispiele sollten zeigen, dass fremdsprachliches Lernen sich nicht zwangsläufig auf der Grundlage angewandt-linguistischer Beschreibungen vollzieht, wohl aber auf sie zurückgeführt werden kann und nicht selten zu ihnen führt, allerdings nicht notwendigerweise in einer Form, in der Angewandte Linguisten zu arbeiten pflegen. Gerade unterschiedliche Formen des sprachmittlerischen Arbeitens im Fremdsprachenunterricht machen deutlich, dass Bewusstmachung sprachlicher Regularitäten einen wichtigen Faktor darstellen kann, der angewandt-linguistische Züge hat. Dabei scheint mir die Vorstellung zutreffender, dass fremdsprachliches Lernen erfolgreich(er) verläuft, wenn man Lernende an angewandt-linguistisches Arbeiten und

Denken heranzuführen, es sie gleichsam entdecken lässt, als es ihnen vorzugeben. Also:

Angewandt-linguistische Regel → Konfrontation mit der fremden Sprache →
fremdsprachliches Lernen: EHER NICHT
Konfrontation mit der fremden Sprache → angewandt-linguistische Regularität
entdecken → fremdsprachliches Lernen: EHER JA

Die fremdsprachliche Lerntheorie kennt hier die Unterscheidung zwischen deduktivem und induktivem Vorgehen. Allgemein gilt der induktive Ansatz als erfolgversprechender. Wie unschwer festzustellen ist, sind wir inzwischen nicht mehr (nur) bei der Erforschung des fremdsprachlichen Lernens, sondern beim fremdsprachlichen Lernen selbst. Wenn also selbst dort die Angewandte Linguistik ihren Platz hat, scheint ihre Brückenfunktion nachgewiesen. Um diesen Nachweis aber tatsächlich führen zu können, müssen wir uns zwangsläufig der Frage zuwenden, was Lernende können sollen – und damit der Rolle von ‘Kompetenzen’. Diese und ihre Bedeutung für das Verhältnis von Angewandter Linguistik und fremdsprachlichem Lernen gilt der folgende Abschnitt.

7. KOMPETENZEN

Eine Folge des viel zitierten PISA-Schocks in Deutschland war die Umstellung der Lehrpläne und Curricula auf Bildungsstandards und Kernlehrpläne. Der zentrale Gedanke dabei war die Umstellung des Unterrichts weg von der Orientierung an Vorgaben und Input und hin zu dem, was Schülerinnen und Schüler können sollen. Das Zauberwort der ‘Kompetenzorientierung’ machte die Runde und wurde politischerseits zum scheinbaren Fetisch einer unterrichtlichen Neuorientierung hochstilisiert. Ob es sich unter diesem Aspekt beim PISA-Schock um einen heilsamen Schock gehandelt haben mag, wollen wir mal nachfolgenden Beurteilergenerationen überlassen. Tatsache ist, dass den Schulen und Unterrichtsinstitutionen verordnet wurde, stärker das in den Blick zu nehmen, was Schüler denn am Ende eines Lehrgangs tatsächlich können und weniger auf die Abweichungen der Schülerleistungen vom vermittelten Lehrstoff zu achten. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und in seinem Gefolge die meisten Lehrpläne – die man heute ja so nicht mehr nennen sollte – haben diesen radikalen Umbruch mitvollzogen, indem sie festhalten, was Lernende auf einer bestimmten Stufe – z.B. des Spracherwerbs – können sollten. Schaut man sich diese Könnensbeschreibungen an, stellt man verblüfft fest, dass mit dieser scheinbaren Umorientierung auch verbunden war, angewandt-linguistische Beschrei-

zungskategorien vielfach (wenn auch nicht immer) durch umgangssprachliche Könnensumschreibungen zu ersetzen. Wir finden also z.B. Formulierungen wie die folgenden:

7.1. Leseverstehen

Die Schülerinnen und Schüler können authentische Texte auch zu abstrakteren Themen verstehen. Sie können ein umfassendes Textverständnis aufbauen, indem sie Hauptaussagen und Einzelinformationen entnehmen, diese Informationen in thematische Zusammenhänge einordnen, gezielt textinterne Informationen und externes Wissen heranziehen und auch wichtige implizite Aussagen erschließen.

Grundlegendes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte unterschiedlicher Textsorten und Entstehungszeiten erschließen
- explizite und implizite Aussagen von Texten sowie deren Wirkungspotenzial erkennen und einschätzen
- Texte und Textteile mit Bezug auf ein spezifisches Leseziel auswählen
- der Leseabsicht entsprechende Rezeptionsstrategien selbstständig anwenden
- die Hauptaussagen und deren unterstützende sprachliche und / oder inhaltliche Einzelinformationen erfassen
- die inhaltliche Struktur eines Textes nachvollziehen und Gestaltungsmerkmale in ihrer Wirkung erfassen
- die Absicht und Wirkung von Texten in deren zielkulturellen Zusammenhängen erkennen
- mehrfach kodierte Texte und Textteile, z.B. in Werbeanzeigen, Plakaten, Flugblättern, aufeinander beziehen und in
- ihrer Einzel- und Gesamtaussage erkennen, analysieren und bewerten

Erhöhtes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus

- selbstständig (Englisch: komplexe) Texte unterschiedlicher Textsorten und Entstehungszeiten auch zu wenig vertrauten Themen erschließen
- die inhaltliche Struktur von komplexen Texten erkennen und dabei Gestaltungsmerkmale in ihrer Funktion und Wirkung analysieren
- die Wirkung von Texten in deren zielkulturellen Zusammenhängen analysieren (Bildungsstandards für die fortgesetzte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife, KMK Beschluss 2012).

Diese schon aus dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen bekannte Art der Formulierung lässt an die Stelle präziser sprachwissenschaft-

licher Formulierungen Umschreibungen treten, die die angestrebten Kompetenzen allgemeinverständlich, dafür aber weniger präzise benennen. Begründet wird dies damit, dass die sprachlichen Strukturen selbst keineswegs festgelegt werden sollen, wohl aber die Funktionen, die mit Hilfe sprachlicher Mittel in Kommunikationskontexten zum Erreichen des intendierten Ziels erfüllt werden sollen. Lassen wir an dieser Stelle einmal unberücksichtigt, dass derartige Kompetenzbeschreibungen begrifflich leider allzu häufig 'sprachliche' mit 'linguistischen' Mitteln verwechseln (hier hat sich bereits der Referenzrahmen in der deutschen Version terminologisch vergriffen), so kann man zu dem Schluss gelangen, dass der Verzicht auf angewandtinguistische Beschreibungsmuster zu einem Verlust an Klarheit führt. Und noch weiter gehend könnte man behaupten: Die gut gemeinte Orientierung am Lernenden und an dem, was er können soll bzw. kann, geht einher mit einem Verlust an Präzision und trägt damit zu einer (unnötigen?) Pädagogisierung fremdsprachlicher Kompetenzmerkmale bei. Die Orientierung am Lernenden gibt damit ein Stück weit die sichere Orientierung am Lerngegenstand und seiner präzisen Erfassung auf (vgl. dazu auch Königs 2012). Noch deutlicher wird dies im Zusammenhang mit dem Faktor 'Sprachlichkeit' im öffentlichen Sprachgebrauch. Damit komme ich zu meinem vorletzten Abschnitt.

8. SPRACHLICHKEIT

Wer sich Lernzielbeschreibungen und Curricula früherer Jahre ansieht, wird darin u.a. auf einen recht differenzierten Textbegriff stoßen. Nicht selten wurde dort beschrieben, welche unterschiedlichen Textsorten im Fremdsprachenunterricht zum Gegenstand der Betrachtung und des Lernens gemacht werden sollten und welche sprachliche Funktion mit der Betrachtung und Beherrschung der einzelnen Textsorten verknüpft wird. Lehrkräfte erhielten also durch diese Beschreibungen vergleichsweise genau fassbare Auskünfte darüber, welche Textsorten im Unterricht behandelt werden sollten und welche ihrer Merkmale und kommunikativen Eigenschaften dort zusammen mit den Schülern erarbeitet werden sollten. Nicht selten zählten dazu auch Aufgabenstellungen, die den Schülern abverlangten, bestimmte Inhalte von einer Textsorte in eine andere zu überführen, um dadurch die Textsortenmerkmale zu erfassen und in ihrer kommunikativen Wirkung selbst zu erproben. Und auf Lernerseite wurden diese Aufgaben am Lerngegenstand vollzogen und bewusst gemacht. Auch heute dürfte sich kaum jemand finden, der vergleichbare Aufgaben im Fremdsprachenunterricht für unsinnig oder unangemessen hält. Allerdings werden unter dem (zwar nicht

ausdrücklich gewollten, aber wohl doch de facto ausgeübten) Diktat der Kompetenzorientierung klare textstrukturelle Beschreibungen und Vorgaben zugunsten *kommunikativer* Könnenserwartungen häufiger als früher ausgespart. Das mag unterschiedliche Ursachen haben: Auf die Kompetenzorientierung und deren vermeintlichen Fluch und Segen bin ich gerade bereits eingegangen. Möglicherweise liegen die Ursachen aber auch tiefer: In den letzten Jahren mehren sich die Klagen darüber, dass unsere Studierenden immer schlechtere sprachliche Produkte abliefern – auch und gerade in der Muttersprache. Textuelle Merkmale werden offenbar vernachlässigt und sind den Studierenden auch nur partiell bewusst. Gleiches gilt für den Faktor ‘Sprache’ insgesamt. Durch die sogenannten sozialen Medien (die bisweilen alles andere als sozial sind) werden sprachliche Entgleisungen offenbar ‘gesellschaftsfähig’. Selbst in den Wissenschaften ist die Rolle der Sprache zur Darstellung von wissenschaftlichen Erkenntnissen höchst unterschiedlich und reicht von der Degradierung der Sprache zu einer bloßen Hülle, auf deren Form nur nebenbei zu achten ist (insbesondere in den naturwissenschaftlich-technischen Fächern) bis hin zur Anerkennung der Versprachlichung als wesentlichem Bestandteil der wissenschaftlichen Forschung (z.B. auch in den Geschichtswissenschaften) (vgl. die diesbezüglichen Erkenntnisse aus einer Untersuchung von Rabe 2015). Eine Funktion angewandt-linguistischer Erkenntnisse wäre somit, das öffentliche Bewusstsein für Sprache und ihre Bedeutung für die Kommunikation wieder zu schärfen und dadurch die Sprache auch ein Stück weit zu schützen. Dass die Angewandte Linguistik diese wichtige Funktion derzeit offenbar nicht mehr so intensiv wie früher oder nur noch eingeschränkt wahrnimmt und wahrnehmen kann, muss nicht an ihr selbst liegen, macht aber dennoch nachdenklich.

9. HINDERNIS ODER BRÜCKE: DER VERSUCH EINER ANTWORT AUF DIE TITELFRAGE

Ich habe im Vorangehenden versucht, einige Entwicklungen schlagwortartig zu beleuchten. Wie das bei Schlaglichtern so ist: Sie leuchten einen Gegenstand nicht vollständig aus, und der Ausschnitt, den sie beleuchten, hängt von der Fokussierung durch die Person ab, die das Licht dirigiert. Das liegt ebenso in der Natur der Sache wie die Plakativität, die der kurzzeitigen Bündelung eines Lichtstrahls innewohnt, ja innewohnen muss und auch soll.

Ich habe im Titel die Brückenmetapher bemüht und komme nunmehr darauf zurück: Wenn irgendwo eine Brücke gebaut wird, besteht ihre Funk-

tion natürlich zum einen darin, zwei unverbundene Seiten oder Teile miteinander zu verbinden. Um diese Funktion erfüllen zu können, darf sie nicht als Einbahnstraße konzipiert werden. Gleichzeitig wird die Bereitschaft der Adressaten vorausgesetzt, die Brücke zu betreten, aber auch deren Freiheit in Kauf genommen, sich andere Wege zu erschließen, die man alternierend mit der Brücke oder aber auch ihrer statt beschreiten kann. Mir scheint die Angewandte Linguistik eine wichtige Brückenfunktion für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprache, aber auch für den Unterricht selbst einzunehmen. Sie kann zur Präzisierung beitragen, zur Erfassung des Gegenstands sowie zu seiner leichteren Aufnahme. Sie ist allerdings kein Garant dafür, dass Lehren und Lernen so abläuft, wie angewandtlinguistische Kategorienbildungen das nahelegen könnten. Wir wissen, dass Lernende sich bisweilen gerne auf diese Brücke begeben, weil sie ihnen Halt gibt. Wir wissen aber auch, dass es Leute gibt, die gerne andere Wege gehen und sich dabei wohler fühlen. Angewandte Linguistik kann also wichtige Hinweise für die Erforschung des Lehrens und Lernens hervorbringen; sie kann (und muss) aber auch aus der Beobachtung des Lehrens und Lernens Rückschlüsse auf ihr eigenes Vorgehen, auf ihre Hypothesen und Theorien ziehen. Sie bewegt sich folglich in gewisser Weise auf einem durchaus schmalen Grat, nämlich dem der eigenen Hypothesengewinnung und -überprüfung im Kontext von '(Fremd-)Sprache' und der Kenntnisaufnahme von anderen Zugängen zum selben Gegenstand. Wird dieser schmale Grat verlassen, kann aus einer Brücke schnell ein Hindernis werden, das den Weg und den Blick verstellt. Das kann weder im Interesse der Angewandten Linguistik noch in dem der Sprachlehrforschung sein. Die Zeit der Überpointierung von Gegensätzen sollte angesichts der Konsolidierung beider wissenschaftlichen Disziplinen vorüber sein.

Ich habe eingangs einige persönliche Anmerkungen zum Blick auf die beteiligten Wissenschaften gemacht. Mit einigen ebenso persönlichen Bemerkungen möchte ich schließen: Die Begegnung mit der polnischen Angewandten Linguistik und der Glottodidaktik und ihren führenden Ergebnissen gehört zu meinen berufsbiographischen Prägungen. Ich erinnere mich in diesem Zusammenhang gerne an etliche Begegnungen mit Kollegen auch der hiesigen Angewandten Linguistik, deren Jubiläum mit diesem Kongress gefeiert wird. In diesen Begegnungen habe ich sehr viel lernen dürfen und bin dafür sehr dankbar. Von daher ist es aufrichtig gemeint, wenn ich dem Institut für Angewandte Linguistik in Poznań weiterhin viel Erfolg wünsche und hoffe, dass von seiner Arbeit auch in Zukunft wichtige Impulse für den Brückenbau ausgehen, die wir sowohl für unsere Fächer als auch für unsere Länder gut gebrauchen können.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. 2003. Wissenschaftskonzepte zum Lehren und Lernen fremder Sprachen im internationalen Vergleich. In: Dies. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen / Basel: Francke, 9-19.
- Doyé, P. / Meißner, F.-J. (Hrsg.). 2010. *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. Projects and Perspectives. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension. Projets et perspectives*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, B. / Marx, N. (Hrsg.). 2014. *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- KMK, 2012. *Bildungsstandards für die fortgesetzte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_besch_luesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (abgerufen am 23.9.2015).
- Knapp, K. / Antos, G. / Becker-Mrotzek, M. / Deppermann, A. / Göpferich, S. / Grabowski, J. / Klemm, M. / Villiger, C. (Hrsg.). 2004. *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen / Basel: Francke.
- Königs, F.G. 2001. Thesen zur Sprachlehrforschung. Glottodidaktik im deutsch-polnischen Kontext. In: Grucza, F. (Hrsg.). *Tausend Jahre polnisch-deutsche Beziehungen. Sprache – Literatur – Kultur – Politik*. Warschau, 850-857.
- Königs, F.G. 2012. Zwischen Echternach, Eden und dem Nirwana: Zum Fortschrittspotential der Kompetenzorientierung in der Fremdsprachendidaktik. In: Adamczak-Krysztofowicz, S. / Stork, A. (Hrsg.). *Multikompetent – multimedial – multikulturell? Aktuelle Tendenzen in der DaF-Lehrerausbildung*. Frankfurt a. M.: Lang, 33-43.
- Königs, F.G., 2014. Disciplines Relating to Language Acquisition. In: Fäcke, Ch. (Hrsg.). *Manual of Language Acquisition*. Berlin/Boston: de Gruyter, 17-30.
- Meissner, F.-J. / Meissner, C. / Klein, H.G. / Stegmann T.D. 2004. *EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker.
- Nied, C.M. / Katelhön, P. / Bašić, I. (Hrsg.). 2015. *Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog*. Berlin: Frank & Timme.
- Rabe, F. 2015. *Englischsprachiges Schreiben und Publizieren in verschiedenen Fachkulturen. Wie deutschsprachige Forscher mit der Anglisierung der Wissenschaftskommunikation umgehen*. Braunschweig: TU Braunschweig (Dissertation im Fachbereich Erziehungswissenschaften).

