

Beiträge zur Fremdsprachenforschung

Herausgegeben von

Karin Kleppin (Bochum)
Grit Mehlhorn (Leipzig)
Raphaela Porsch (Münster)
Henning Rossa (Trier)
Eva Wilden (Vechta)
Nicola Würffel (Leipzig)

Band 14

Sprachen Lehren

**26. Kongress der Deutschen Gesellschaft
für Fremdsprachenforschung in Ludwigsburg**

**30. September 2015 – 3. Oktober 2015
Kongressband**

Herausgegeben von
Joachim Appel
Stefan Jeuk
Jürgen Mertens

Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1721-5

Schneider Verlag Hohengehren
Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren
D-73666 Baltmannsweiler 2017
Printed in Germany – Druck: Stückle, Ettenheim

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	11
----------------	----

Plenarveranstaltungen

Plenarvortrag 1:

GLENN S. LEVINE

Das komplexe System des Fremdsprachenunterrichts: Ein ökologischer Ansatz zur Fremdsprachendidaktik	17
--	----

Streitgespräch:

Fremdsprachendidaktik: Mainstream, Hype und blinde Flecken. Eine Inventur (Moderation SABINE DOFF)	35
---	----

Plenarvortrag 2:

PENNY UR

Research and the Language Teacher	41
-----------------------------------	----

Ausgewählte Beiträge aus den Sektionen

Sektion 1: Professionsforschung, Lehrerbildung und -fortbildung

MICHAEL K. LEGUTKE & MICHAEL SCHAT

Professionsforschung, Lehrerbildung und -fortbildung. Bericht zur Arbeit der Sektion 1	57
---	----

Sektion 2: Unterrichtsinteraktion

MAKIKO HOSHII & NICOLE SCHUMACHER

Fragen in der Interaktion per Videokonferenz	67
--	----

REINHOLD SCHMITT & EVA-MARIA PUTZIER

De-facto-Didaktik: Ein interaktionistisches Konzept zur Analyse von Unterrichtskommunikation	79
---	----

Sektion 3: Geschichte des Fremdsprachenlehrens

STEFAN MICHAEL NEWERKLA

„Laut dieser Nota sollen die französische, wällische, spanische, und englische, die böhmische, pohnische und ungarische Sprache nach einer nützlichen und weniger umschweifenden Lehrart gebraucht werden können“ – Institutionalisiertes Fremdsprachenlehren und -lernen im Wien der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts	95
---	----

LEO WILL

Authentizität im Fremdsprachenunterricht – erste Schritte zu einer historischen Diskursanalyse	105
---	-----

Sektion 4: Kontexte des Lehrens

UTE MASSLER, KERSTIN THEINERT, SABINE KUTZELMANN & ROBERT HILBE Das didaktisch-methodische Design „Mehrsprachiges Vorlesen der Lehrperson“ – Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Scaffolding-Maßnahmen	123
---	-----

ALMUT KÜPPERS

Context: Super-diversity. Teaching an Immigrant Language in a Depraved Urban Neighborhood and its Impact on Individual and Societal Growth	133
--	-----

Sektion 5: Umgang mit Heterogenität im Fremdsprachenunterricht

SENEM AYDIN

Subjektive Auffassungen vom Englischlernen mehrsprachiger GymnasiastInnen mit türkischem Migrationshintergrund: Zwei Porträts aus einer Grounded-Theory-Studie	147
--	-----

Sektion 6: Fokus auf Sprache

MARTA GARCÍA GARCÍA

Grammatikerklärungen aus interaktiver Sicht: Herausforderungen für angehende SpanischlehrerInnen	161
---	-----

Sektion 7: Fokus auf Kultur und Literatur

JULIA HAMMER & FRANZISKA PUKOWSKI

Comic documentaries. Didaktisches Potential zur Förderung der Multiliteralität im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Meet the Somalis und A.D. – New Orleans After the Deluge	173
--	-----

CORINNA KOCH

Comics als Grundlage inter- und transkultureller Sensibilisierung im Französischunterricht am Beispiel des globalen Themas „Schule“	187
--	-----

Sektion 8: Fokus auf Kommunikation

HEIDI SEIFERT

Erzieherin-Kind-Interaktionen in einer immersiv-bilingualen Krippe	199
--	-----

Sektion 9: Lehrmethoden

SABINE DOFF

The method is dead – long live the method! Was ein aktuelles Methodenkonzept für die Fremdsprachenlehrerbildung und die fremdsprachendidaktische Forschung leisten kann 211

PETER HOHWILLER

Reciprocal Teaching in den drei Phasen der Lehrerbildung.
Ein Bericht 221

Sektion 10: Curriculum

DANA ENGEL

„Alte“ und „neue“ Mehrsprachigkeit in Südtiroler Schulcurricula 229

JOACHIM SCHLABACH

Plurilinguale Kompetenz als Lernziel für ein mehrsprachiges Curriculum im Wirtschaftsstudium in Finnland 241

Sektion 11: Lehrmaterialien

CAROLYN BLUME & TORBEN SCHMIDT

One Size fits None: Adaptivity in Digital Games for Language Learning 253

REGINA SCHLEICHER

Aktuelle Lehrwerke für den Französisch- und Spanischunterricht in der inhaltsorientierten Lehrwerknutzungsforschung 269

Sektion 12: Leistungsbeurteilung

JULIA DINN

Kompetenzorientierte Leistungsermittlung:
Welche Rolle spielt das Portfolio? 279

ASTRID JURECKA & DANIELA ELSNER

Einsatz von Comics zur Messung schriftsprachlich-produktiver bildungssprachlicher Kompetenzen immersiv unterrichteter SchülerInnen in Deutsch und Englisch 289

Berichte aus den Freien Formaten

Freies Format 1:

STEPHAN BREIDBACH, JANNA BUCK, BETTINA KAISER, FRANZISKA KLIMCZAK,
ANNE MIHAN & KATRIN SCHULTZE
Teacher Educators as Professionals – Identitäten
und Professionalisierung in der universitären Lehrer/innenbildung 305

Freies Format 2:

HENRIETTE DAUSEND & SUSANNE NICKEL
Wieviele digitale Medien braucht der Fremdsprachenunterricht der
Grundschule? 309

Freies Format 3 (Working Session):

MARGIT HEMPEL, MARKUS KÖTTER, JUTTA RYMARCYK & ANJA STEINLEN
Fremdsprachenunterricht in der Grundschule in den Bundesländern
Deutschlands: Eine Bestandsaufnahme 313

Freies Format 4 (Datensitzung):

BERND TESCH
Rekonstruktive Fremdsprachenforschung:
Datenanalyse mit der dokumentarischen Methode 317

Freies Format 5:

STEFANIE GIEBERT & JONATHAN SHARP
Drama / Theater im Fremdsprachenunterricht –
Fragen zur Implementierung 319

Freies Format 6:

MARIA GIOVANNA TASSINARI & BETTINA RAAF
Autonomie wagen: Wege und Visionen für den Fremdsprachenunterricht
an Hochschulen 323

Freies Format 7 (Forscher-Lehrkräfte-Plattform):

ELISABETH KOLB & TANJA ANGELOVSKA
Grammatik im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht:
Was und wie? 327

Freies Format 8:

CHRISTIANE NEVELING
Lehr-Lern-Materialien zum sprachenverbindenden Lernen 331

Freies Format 9 (Working Session):

NAZAN GÜLTEKIN-KARAKOÇ & JULIA SETTINIERI

Fragebogenerstellung

337

Freies Format 10 (Forscher-Lehrer-Austausch):

PAUL HALLER, LAURA DI VENANZIO & KATJA F. CANTONE

Erstsprachen im Fremdsprachenunterricht – Auf dem Weg
zu integrativen Konzepten

341

Freies Format 11:

LOTTA KÖNIG & THORSTEN MERSE

Queer- und genderorientierte Zugänge für einen Fremdsprachenunterricht
der Vielfalt

345

Freies Format 12:

DANIELA CASPARI, JÜRGEN KURTZ, CHRISTIANE LÜTGE & NICOLE MARX

Zur Diskussion gestellt – Forschungsförderung und -evaluation
in der DGFF

349

Freies Format 13:

NICOLE MARX & KAREN SCHRAMM

AG Deutschkurse für Geflüchtete

353

Vorwort

Die Erforschung und Entwicklung des Lehrens ist ein fundamentales Anliegen der Fremd- und Zweitsprachendidaktik. Guter Unterricht ist und bleibt eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Wie genau dieser aussieht, ist eine immer wieder neu zu beantwortende Frage. Lehrerinnen und Lehrer handeln in den unterschiedlichsten Kontexten, sei es im schulischen oder außerschulischen Bereich, sei es bei der Vermittlung von Fremd- oder von Zweitsprachen. Sie müssen sich – gerade im Hinblick auf aktuelle bildungspolitische Forderungen – einer zunehmenden Zahl von Aufgaben und Anforderungen stellen. Ihre Qualifikation, ihre Kompetenzen und ihr Engagement sind entscheidend für das Gelingen von Reformvorhaben. Der in diesem Band dokumentierte 26. Kongress der DGFF, der vom 30.9. bis 3. Oktober 2015 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg stattfand, hat sich deshalb das Thema „Sprachen Lehren“ gegeben. Das Lehren wurde in der Fremdsprachenforschung und -didaktik über lange Zeit hin mit einer gewissen Skepsis betrachtet. Dies ist dabei sich zu ändern und das ist auch gut so, denn beim Lehren kommen Wissenschaft und Praxis zusammen. Die Wissenschaft hat das Privileg des distanzierten Blicks, der vom Druck des Handelns befreit ist. Lehren hingegen heißt Handeln im Kontext – hier, jetzt, unter den vorgefundenen Bedingungen. Es heißt Antworten zu finden auf diese Bedingungen, und gerade die gegenwärtigen Entwicklungen werden der Praxis – aber auch der Theorie – von Fremd- und Zweitsprachenunterricht rasche und vor allem flexible Antworten abverlangen. Lehren ist Vieles in einem: Planung und Improvisation, Kontrolle und Freiheit, Wissenschaft und Handwerk oder gar Kunst. Die Basis des Lehrens ist Wissen, sei es Sprachwissen, Wissen über Sachverhalte oder Vermittlungswissen. Dieses Wissen kann das Destillat von Erfahrung oder wissenschaftlich generiert sein. Wirksam wird es nur als Teil der Lehrperson. Für die Schaffung wissenschaftlicher Erkenntnis, für ihre Formulierung, Qualität, Reflexion sind die mit Fremd- und Zweitsprachenunterricht befassten Disziplinen zuständig. Ihre Aufgabe ist es, diese Erkenntnis zu vermitteln und zu verbreiten – zu lehren eben.

In diesem Sinne fragte der Kongress sowohl nach der praktischen Ausgestaltung des Lehrens als auch nach dessen wissenschaftlicher Fundierung:

- Was haben verschiedene wissenschaftliche Perspektiven in der Fremdsprachenforschung zu Fragen des Lehrens beizutragen?
- Worin besteht angesichts übergreifender Studien, die sich allgemeinen Unterrichtsmerkmalen widmen, das Besondere des Sprachenlehrens und -lernens?
- Wie gelingt die Professionalisierung der Lehrkräfte?

- Welche Erkenntnisse können wir aus der Geschichte des Fremdsprachenlehrens gewinnen?
- Wie stellt sich Lehren in verschiedenen Kontexten und mit heterogenen Adressatengruppen dar?
- Welche Fortschritte gibt es bei der Vermittlung spezifischer Inhalte des Sprachenlehrens?
- Was sind die Möglichkeiten des Lehrens? Welche innovativen Lehrstrategien und -materialien stehen uns heute zur Verfügung? Welche Ziele lassen sich mit ihnen realisieren?
- Wie steht es um die Effizienz und Praxistauglichkeit von Innovationen?

Diesen und anderen Fragen wurde in zwei Plenarvorträgen und 12 Sektionen nachgegangen. Da das Lehren entscheidend mit methodischer Variation zu tun hat, ist der Kongress bei den Veranstaltungsformaten auch neue didaktische Wege gegangen:

Da waren zum einen die Freien Formate, in denen alternative Teilnahmekformen ausprobiert wurden, zum andern ein Streitgespräch, das an die Stelle eines Plenarvortrags trat.

Bei der Posterausstellung wurden 28 wissenschaftliche Poster ausgestellt, die drei besten Poster wurden mit einem Büchergutschein belohnt. Bei der Auswahl wurde zum ersten Mal eine Abstimmung durch die Besucher vorgenommen, mehr als 200 Teilnehmerinnen nahmen an ihr teil. Der vorliegende Band enthält die Texte der beiden Hauptvorträge, einen Bericht über das Streitgespräch, von den Sektionsleitungen ausgesuchte Beiträge aus den einzelnen Sektionen sowie Berichte über die Freien Formate.

Die Ausrichtung eines wissenschaftlichen Kongresses hat immer zwei Seiten. Die eine hat, wie der Name sagt, mit Wissenschaft zu tun. Die andere mit Praxis, d.h. mit Lanyards und Layout, Kaffeebechern und Sprudelflaschen, Tischen für die Aussteller, dem *conference dinner*, Brötchen für die Mitgliederversammlung und mit Prozessen, die ergebnisoffener sind, als manche empirische Vergleichsstudie.

Der hier dokumentierte Kongress wurde nur durch die großzügige Mithilfe zahlreicher Personen und Institutionen möglich. Wir danken:

- für ihre Großzügigkeit der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und ihrem Rektor Prof. Dr. Martin Fix, dem Rektorat und der Verwaltung der Hochschule, insbesondere den Abteilungen für Finanzen, Haustechnik und Hochschulkommunikation, die zu jedem Zeitpunkt für uns da waren und uns ebenso unkompliziert wie tatkräftig unterstützt haben,

- der Wissenschaftsministerin des Landes Baden-Württemberg Frau Theresia Bauer (MdL) für die Übernahme der Schirmherrschaft,
- unseren Hauptsponsoren, den Cornelsen Schulverlagen, dem Ernst Klett Verlag und dem Diesterweg Verlag, sowie den zahlreichen Ausstellern der Buchausstellung, die im Rahmen des Kongresses stattfand,
- dem De Gruyter Verlag und dem Narr Verlag für die Posterpreise,
- der Deutschen Forschungsgemeinschaft,
- dem Studierendenwerk Stuttgart und insbesondere dessen Catering-Abteilung sowie der Mensa der PH Ludwigsburg für die Ausrichtung des *conference dinners*,
- dem Verein der Freunde der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg,
- dem Institut für Sprachen der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg,
- dem Vorstand der DGFF vertreten durch Daniela Caspari,
- den Mitwirkenden an der Eröffnungsveranstaltung (Erster Bürgermeister der Stadt Ludwigsburg Herrn Konrad Seigfried sowie Stefan Lenz und Oliver Bensch, die für die musikalische Umrahmung sorgten),
- dem Programmausschuss des DGFF-Beirats (Friederike Klippel, Karen Schramm und Engelbert Thaler, der uns als Ausrichter des letzten Kongresses, zusammen mit Beate Kinzer, eine große Hilfe war).

Ein besonderer Dank gilt unseren beiden Hauptvortragenden Glenn Levine und Penny Ur, den Diskutanten des Streitgesprächs (Daniela Caspari, Jörg Keßler, Günther Nold und Laurenz Volkmann) sowie der Moderatorin Sabine Doff, den Sektionsleitungen, den Moderatorinnen der Freien Formate und den fast hundert Vortragenden, die für die inhaltliche Substanz des Kongresses gesorgt haben.

Last but not least geht unser Dank an Martin Rehm, der die Formatierung übernommen hat, an die Tutorinnen, die den Kongress engagiert unterstützt haben, sowie ganz besonders an unsere Kolleginnen Nathalie Arnault, Susanne Müller-Fritzche und Marion Rodgers, ohne deren pausenlosen Einsatz der Kongress nicht gelungen wäre.

Joachim Appel
Stefan Jeuk
Jürgen Mertens

Plenarveranstaltungen

GLENN S. LEVINE

Das komplexe System des Fremdsprachenunterrichts: Ein ökologischer Ansatz zur Fremdsprachendidaktik

Abstract

This article describes a human ecological approach to foreign-language pedagogy. It is argued that the prevailing assumptions and frameworks for language teaching and learning and the use of multiple languages in a globalized world are insufficient to conceptualize and frame language curriculum and engage with teaching practice. Instead, a human ecological framework is outlined that is based on a capacious understanding of context, consideration of language and language learning as interconnected sets of complex systems, orientation of teaching toward a capacities framework that includes but also transcends linguistic competences, acknowledgment and awareness-raising of language as a medium of human conflict transformation, and movement toward formally integrating human compassion into the curriculum.

1. Einführung und Zielsetzung

Das Ziel dieses Artikels besteht darin, einen sogenannten ökologischen Ansatz zum Fremdsprachenunterricht zu beschreiben. Es wird argumentiert, dass ein solcher Ansatz nützlich sein kann, um den Lehrplan und den Unterricht so zu gestalten, dass man mit den Komplexitäten der Sprache, des Sprachgebrauchs und des Sprachenlernens im globalisierten Zeitalter zurechtkommen kann. Während der letzten Jahrzehnte wandten sich zahlreiche Forscher in der angewandten Linguistik konstruktivistischen Modellen der Sprache und des Spracherwerbs zu (z.B. Block 2003, 2010; Kramsch 1993; Firth & Wagner 1997; Larsen Freeman 1997; Ortega 2011; Pavlenko 2002; Rampton 1995; van Lier 2004). Der vorliegende Beitrag basiert auf den Werken der Philosophie und der kritischen Theorie – wie etwa von Foucault, Bourdieu, Barthes – aber auch auf intensivem Interesse an älteren Modellen aus dem frühen 20. Jahrhundert, die eine neue Relevanz für die Untersuchung des Fremdspracherwerbs haben, nämlich die soziokulturelle Theorie von Vygotskij, die Aktivitätstheorie von Leontjew und Kollegen und das dialogische Modell von Bachtin. Hinzu kam die Einsicht, dass einige Modelle in den Naturwissenschaften auch hilfreich sind, um die Sprache, den Sprachgebrauch und den Spracherwerb auf neue Weise zu analysieren und zu interpretieren, insbesondere sind dies die Komplexitätstheorie und die *Dynamic Systems Theory* (de Bot, Lowie & Verspoor 2007; Larsen Freeman & Cameron 2008; van Lier 2004).

Die Untersuchung des Zweitspracherwerbs durch konstruktivistische und post-strukturalistische Modelle findet also schon seit mehreren Jahrzehnten statt. Ob das ein völliger Paradigmenwechsel sei, ist eine offene Frage (Block 2003; Douglas Fir Group 2016; Ortega 2014), aber man erkennt, dass die Methoden und Ergebnisse solcher Studien tauglich und nützlich sind, um über viele Aspekte des Spracherwerbs und der menschlichen Kommunikation zu theorisieren und sie empirisch zu untersuchen. Aus vielen dieser Untersuchungen gehen Implikationen und sogar konkrete Vorschläge für die Fremdsprachendidaktik hervor, doch bisher wurde die Verbindung zum Fremdsprachenunterricht und zur Fremdsprachendidaktik nicht richtig hergestellt, oder zumindest nicht auf eine zufriedenstellende Weise. Die Massenträgheit des Bildungssystems, in dem Fremdsprachen unterrichtet werden, erschwert bzw. verlangsamt zudem ohne Zweifel einen konstruktivistischen Paradigmenwechsel in der Didaktik. Laut Kramersch (2014) herrscht in den Klassenräumen, in denen Fremdsprachen in den USA und auch in Europa unterrichtet werden, ein „moderner“ und kein postmoderner Ansatz. Die Fremdsprachendidaktik wird hier als die Menge von Ideen, Vorstellungen und Methoden definiert, die einen tiefgehenden Einfluss auf die Herstellung von Unterrichtsmaterialien aller Art und die Entwicklung des Lehrplans, auf die Bildung der nächsten Generation von Lehrkräften und natürlich auch auf die Unterrichtspraxis selbst haben. Kramersch (2014) argumentiert, dass der Fremdsprachenunterricht auf mehreren nicht hinterfragten Annahmen beruht, die in einem immer gespannten Verhältnis zu spätmodernen Wirklichkeiten stehen:

the existence of nation-states, each with their national language and their national culture; the existence of standardized languages with their stable grammars and dictionaries that ensure the good usage of the language by well-educated citizens that FL learners are expected to emulate; the superiority of national languages over regional dialects and patois; the clear boundaries between native and foreign languages and among foreign languages so that one can clearly know whether someone is speaking French, German, or Chinese, standard Spanish or regional Spanish; the codified norms of correct language usage and proper language use that language learners have to abide by for fear of not being understood or not being accepted by native speakers (Kramersch 2014: 297).

Die Fremdsprachendidaktik steht laut Kramersch also im Widerspruch zu den komplexen und grundsätzlich mehrsprachigen Verhältnissen der heutigen, globalisierten Welt (siehe auch Block 2010).

In diesem Beitrag möchte ich daher einen didaktischen Ansatz skizzieren, der die Grundsätze und den theoretischen Rahmen der Komplexitätstheorie und der ökologischen Linguistik im Kontext des Fremdsprachenunterrichts anwendet.

Für mich geht es darum, den Fremdsprachenunterricht als Kontext in Anspruch zu nehmen, nicht nur für den Erwerb neuer Wörter und grammatischer Formen, sondern auch um den Lernern einen Zugang zu neuen semiotischen Systemen und zu neuen Denkweisen zu ermöglichen. Das mag idealistisch erscheinen, aber es geht darum, den Lerner selbst als „Multilingual Subject“ (Kramersch 2009) ins Zentrum zu stellen.

Als jemand, der bei vielen Fremdsprachenkursen in verschiedenen Sprachen hospitierte, kann ich bestätigen, dass etliche Grundsätze eines ökologischen Ansatzes bereits von zahlreichen Sprachlehrerinnen und -lehrern angewendet werden. Es gibt viele, die tagtäglich spüren, worum es geht: dass im Klassenraum Wichtigeres geschieht als nur erfolgreiche „Talking Heads“ zu produzieren, wie Kramersch die Zielsetzung der kommunikativen Fremdsprachendidaktik der letzten Jahrzehnte kritisierte (Kramersch 2009: 28). Sprachfehler und messbare Fertigkeiten treten in den Hintergrund, obwohl sie das Fundament für das bilden, was wirklich vor sich geht: den menschlichen und zwischenmenschlichen Kontakt in einer neuen Sprache. Durch neue Kulturrahmen oder neue Deutungsmuster (Altmayer 2002, 2006), durch die sich die beschränkten kulturellen Horizonte des Einzelnen erweitern, verschmelzen die Horizonte der Lerner, der Lehrer und vieler Sprecher dieser für den Lerner neuen Sprache (vgl. Gadamer 2010). Anders gesagt geht es darum, den Umgang mit der neuen Sprache in Betracht zu ziehen, sowohl im größeren Kontext des globalen Zeitalters, als auch im kleineren Kontext der subjektiven Erlebnisse der Lerner als denkende, führende und mitfühlende Menschen, die möglicherweise viel mehr mit ihrer neuen Sprache machen, als grammatikalisch richtige oder fehlerhafte Sätze zu produzieren und Informationen auszutauschen. Daher scheint die Zeit reif dafür zu sein, die Fremdsprachendidaktik mit den Fortschritten in der Forschung sowie in der Unterrichtspraxis vieler Sprachlehrer in Einklang zu bringen.

Im nächsten Teil werden einige Argumente für die Wichtigkeit eines ökologischen Ansatzes im globalen Zeitalter angeführt. Im dritten Teil werden die Grundsätze eines solchen Ansatzes beschrieben.

2. Argumente für einen ökologischen Ansatz im globalen Zeitalter

Hinsichtlich des Bildungswesens und der Globalisierung ist Gayatri Spivaks Aussage zutreffend: „Globalisation takes place only in capital and data. Everything else is damage control“ (Spivak 2013: 3). Wenn man die vielen Erscheinungsformen dieser „Schäden“ in der Welt in Betracht zieht – Kriege und andere Konflikte, Flucht und Migration in unerhörtem Ausmaß, Menschenhandel und Sklaverei, das immer größer werdende Gefälle zwischen den Lebensstandards in den entwickelten und den unterentwickelten Ländern usw. – dann sollte man dem Bildungswesen im Allgemeinen und dem Lehren und Lernen neuer Spra-

chen im Besonderen eine Rolle als Mittel zur „Schadensbegrenzung“ zuerkennen. Denn die Möglichkeit besteht, die zwischenmenschliche Kommunikation und Verständigung und die Entwicklung kritischer interkultureller Perspektiven sowie die Akzeptanz kultureller Unterschiede herbeizuführen. In der heutigen Fremdsprachendidaktik, auf deren Basis wir Lehrpläne konzipieren und Unterrichtsmaterialien entwickeln, scheinen wir jedoch von dieser idealistischen Konzeptualisierung des Unterrichts ziemlich weit entfernt zu sein. Norman Fairclough erkannte schon in den 90er Jahren „a general shift toward seeing knowledge operationally, in terms of competence ... and towards seeing education as training in skills“ (Fairclough 1995: 239). Dies baute auf Lyotards früheren Analysen des Bildungswesens auf, „wo der Einsatz nicht die Wahrheit, sondern die Performativität ist, das heißt das bessere Verhältnis von Input/Output“ (Lyotard 1979/2015: 115).¹ Überhaupt wird die Kommunikation in unserem Zeitalter laut Deborah Cameron (2002) grundsätzlich als Fertigkeit betrachtet. Sie argumentiert, dass unser Verständnis von Kommunikation als bloßer Fertigkeit sich von früheren Modellen der Kommunikation unterscheide. Das, was man seit Jahrtausenden als selbstverständlich betrachtete, die zwischenmenschliche Kommunikation – auch die mehrsprachige Kommunikation –, muss heute explizit unterrichtet werden: Dies sei eine Folge der Globalisierung; nach Spivak wäre das ein Teil der „Schäden“ der Globalisierung, da die Normen kommunikativer Fertigkeiten ganz deutlich die Neutralisierung kultureller Unterschiede bedeuten. Cameron (2002) nennt dies „unity in diversity“, Einheit durch Vielfalt. Hier geht es um Gleichheit gegenüber Differenzierung und darum, Probleme der Kommunikation und Kulturunterschiede zu *überwinden*. Mehrsprachigkeit wird als Erscheinungsform der „Diversity“ geschätzt, gleichzeitig wird Mehrsprachigkeit aber auch als ein Dilemma der Kulturhorizonte verstanden. Die kommunikative Fremdsprachendidaktik passt sich diesem Muster an, bei dem die Vielfalt kultureller Diskurse, Produkte und Perspektiven programmatisch vereinheitlicht und vereinfacht wird.

Auf ähnliche Weise argumentiert David Block (2002), dass der gängige kommunikative Fremdsprachenunterricht im globalen Kontext als „McCommunication“ bezeichnet werden kann oder sollte, denn in erster Linie sei:

the tendency [is] to frame communication ... as referential in nature and framed as efficient, calculable, predictable, controllable and standardized negotiation for meaning. The problem with this frame is not that it is incor-

¹ Performativität bezieht sich in diesem Kontext in großem Maße auf die Leistungsorientierung, besonders im Bildungswesen und nicht auf die linguistische Performanz als Gegensatz zur Kompetenz. Allerdings gibt es hier eine Verbindung zwischen Lyotards Konzept der Performativität und der tendenziellen Eingrenzung des Sprachenlernens auf Fertigkeiten.

rect or inaccurate, but that it is partial and fails to capture the complexities of communication as a site of SLA (Block 2002: 131).

Block betont, dass dieser unvollständige konzeptuelle Rahmen ein unvollständiges Verständnis der Kommunikation darstelle: „...it is a partial view of communication and one that is not powerful enough to capture much of what language acquisition is about“ (124). Laut Ben Rampton (1997, zitiert nach Block 2002: 125) verwendet die empirische Untersuchung des Zweitspracherwerbs ebenfalls ein unvollständiges Modell des Phänomens. Unser Modell sei „zu modern“ und nicht postmodern: „there is now much more of a preoccupation with fragmentation, contingency, marginality, transition, indeterminacy, ambivalence, and hybridity“ (Rampton 1997: 330, zitiert nach Block 2002: 126).

Es geht also um das vermeintliche Ziel des Unterrichts, um unser Verständnis des Erfolgs für den Lerner und die Behauptung, dass der Erfolg vielleicht nicht immer oder zumindest nicht nur durch messbare Kompetenzen oder Fertigkeiten zu realisieren sei. Vor allem aber geht es um die Subjektivität des Lerners und um den zwischenmenschlichen Kontakt. Die Fremdsprachendidaktik sollte also über die bloße Vereinfachung oder Vermeidung der Komplexitäten der Sprache und des Spracherwerbs hinauswachsen. Jenseits eines Unterrichtsmodells, das hauptsächlich darauf abzielt, kulturelle Konflikte und Kulturunterschiede zu überwinden oder auszubügeln, findet man einen menschlich-ökologischen Ansatz, der vielleicht einige Aspekte der Schäden unseres globalen Zeitalters lindern könnte.

3. Ein ökologischer Ansatz

Wie würde ein ökologischer Ansatz zur Fremdsprachendidaktik aussehen, ohne dass er auf ein neues Dogma oder ein einfaches Koch- bzw. Unterrichtsrezept reduziert wird? Im folgenden werden einige Prinzipien entwickelt, die man für eine Art „Gedankenexperiment“ verwenden kann, wenn man an den Lehrplan herangeht und an dessen Zielsetzung arbeiten und dann den Unterricht planen, gestalten und verwirklichen will. All das sind Aspekte, an denen man sich orientieren kann, wenn man den eigenen Unterricht analysieren und verbessern möchte. Und natürlich können diese Richtlinien auch in Betracht gezogen werden, wenn man empirische Forschung zum Fremdsprachenunterricht durchführt.²

Bekannt sind die gängigen fremdsprachendidaktischen Richtlinienmodelle in den USA und Europa. In Europa kennt man Byrams (1997) Modell der fünf „savoirs“ der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, das auch einen

² Diese Richtlinien basieren auf einem fortlaufenden Projekt meiner Kollegin Alison Phipps an der University of Glasgow und mir (Phipps & Levine 2012).

wichtigen Einfluss auf die Entwicklung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens hatte. In den USA bezieht man sich oft auf die *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)* „Standards for Foreign Language Learning“ (*National Standards in Foreign Language Education Project 2006*), bei denen es um fünf Kategorien geht: *Communication, Cultures, Connections, Comparisons* und *Communities*, also die sogenannten *five Cs*. Genau wie Block in seiner Kritik am kommunikativen Fremdsprachunterricht und am *Task-Based Language Teaching* versuchen Phipps und Levine (2012) auf den früheren Richtlinien aufzubauen und sie gleichzeitig kritisch zu betrachten. Darüber hinaus würde ich betonen, dass diese Modelle – der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und die *ACTFL Standards* – sich nicht so leicht exportieren lassen. Sie sind nicht unbedingt unreflektiert anzuwenden, wenn es z.B. um nicht-westliche Unterrichtssituationen geht, oder wichtiger im jetzigen europäischen Kontext, wenn es um Lerner geht, die mit ganz anderen Prioritäten und Zielen und mit deutlich anderen Bildungsmodellen in unsere Klassenräume kommen als Lernende, die in unseren jeweiligen Bildungssystemen sozialisiert und unterrichtet werden. Daher sollte man sich fragen, ob unser didaktischer Ansatz – in Anlehnung an Ngugi wa Thiongo (1986) – dazu beitragen könnte „die Gedanken zu dekolonialisieren“. Einem solchen Ansatz zufolge sollte der Fremdsprachenunterricht offen, flexibel und dynamisch sein und vor allem den Lerner als „multilinguales Subjekt“ und nicht nur als einen „sprechenden Kopf“ betrachten, der Input verarbeitet und Output produziert (Kramsch 2009). Aus diesem Grund wäre eine Erweiterung der gängigen Richtlinien angebracht. Ausgehend von den *Five Cs* des *ACTFL* wird ein ökologischer Ansatz vorgeschlagen, der fünf weitere Kategorien beinhaltet: *Context, Complexity, Capabilities, Conflict and Compassion*, also Kontext, Komplexität, Kapazitäten, Konflikt und Mitgefühl (Phipps & Levine 2012).

3.1 Kontext

Im Fremdsprachenunterricht wird der Kontext meist implizit als die Ausübung von kommunikativen Aktivitäten und als Erwerb von gezielten Fertigkeiten und Funktionen und von gezieltem Sachwissen verstanden, oder auch als etwas Externes zum Unterricht, das einen Einfluss auf den Unterricht hat (aber nicht anders herum). Im Rahmen der soziokulturellen Theorie und in Bezug auf die Erweiterung unseres Verständnisses von Fremdsprachenunterricht als ökologischem System brauchen wir ein weitreichenderes und ausdehnungsfähiges Verständnis von Kontext. Leo van Lier (2004) argumentierte, dass ein komplexes soziales System wie ein Klassenraum voller Lernender zusammen mit einer Lehrerin oder einem Lehrer nicht nur vom Kontext abhängig ist, sondern auch den Kontext beeinflusst. Das Sprachenlernen und der Sprachgebrauch werden

als verkörperte Tätigkeit wahrgenommen, statt hauptsächlich als kognitiver Prozess. Folglich muss man auch alle Arten von sozialer semiotischer Aktivität als Teil des komplexen Systems des Lernalers verstehen, die stets mit der physischen und sozialen Umgebung interagieren. Dieses Interagieren trägt zur Emergenz der neuen Sprache bei (van Lier 2004: 34). Daher ist der Kontext nicht einfach der Rahmen, in dem sich verschiedene Handlungen abspielen, sondern er gestaltet das System und wird stets vom System selbst neu gestaltet (Larsen-Freeman & Cameron 2008: 35–36). In einem ökologischen Ansatz ist also Kontext viel mehr als eine Liste von Faktoren und Komponenten einer bestimmten Situation, obwohl er auch diese mit einschließt. Dazu sollte man historische und diskursive Verläufe wie auch die relevanten Verbindungen zum globalen Kontext im Klassenraum miteinbeziehen.

3.2 Komplexität

Diese Definition von Kontext ist ein Bestandteil eines Komplexitätsmodells, das Larsen-Freeman (1997), van Lier (2004), de Bot, Lowie & Verspoor (2007) und andere angewandte Linguisten entwickelt haben: die Sprache als komplexes System, das Lernen und der Klassenraum als komplexe Systeme und das Ganze als ein Netzwerk von komplexen Systemen. Einige dieser Sprachwissenschaftler arbeiten daran, den Zweitspracherwerb empirisch zu untersuchen und zu beschreiben (z.B. de Bot & Lowie 2010; Lowie, Verspoor & Seton 2010; Spoelman & Verspoor 2010; Verspoor, Lowie & van Dijk 2008). Im folgenden seien knapp die Hauptmerkmale dieses Komplexitätsmodells referiert.

Man unterscheidet ein komplexes System von einem einfachen System. Ein einfaches System kann kompliziert sein, hat aber beschränkte und meist vorhersehbare Vorgänge und Funktionen, etwa wie bei einer Klimaanlage oder einem Fotoapparat. Ein komplexes System dagegen besteht aus Akteuren/Handelnden, Elementen und Vorgängen, die untereinander vernetzt sind. Alle Teile des Systems haben in gewisser Weise einen Einfluss auf das Ganze und das gesamte System beeinflusst alle Komponenten. Das System ist also mehr als die Summe seiner Teile (Larsen-Freeman & Cameron 2008). Die Prozesse eines komplexen Systems verlaufen simultan auf verschiedenen räumlichen Ebenen, von subatomischen bis zu galaktischen Räumen und nach verschiedenen Zeitskalen, von Millisekunden bis zu Millionen von Jahren. Die Niveaus zur Beobachtung und Analyse eines Systems sind aber abhängig vom Blickwinkel des Betrachters zu bestimmen. Zum Beispiel wären die Stoffwechselprozesse in den Zellen eines Sprachlernalers für die Analyse des komplexen Systems des Spracherwerbs jener Person wahrscheinlich irrelevant. Ebenfalls wären Zeitskalen, die über die Phase des Spracherwerbs selbst hinausgehen, wahrscheinlich uninteressant für ein Verständnis des Systems, wobei bei manchen Untersuchungen – z.B. von

Reaktionszeiten beim Hören oder Lesen zweitsprachlicher Stimuli – Zeitskalen von Millisekunden bedeutend wären. Der Wissenschaftler hat also die Aufgabe, die für die jeweilige Analyse relevanten räumlichen und zeitlichen Skalen zu identifizieren.

Da ein komplexes System sich kontinuierlich verändert, unterscheidet es sich stark von den oben erwähnten einfachen Systemen. Zum Beispiel findet beim Wachstum einer Pflanze die Veränderung ununterbrochen durch Photosynthese und andere Prozesse statt, auch wenn man bloßen Auges diese Prozesse nicht beobachten kann (dies ist eine Frage der Dauer / des Zeitablaufs). Und natürlich gilt dies für jedes lebende Wesen, wie auch für alle komplexen Systeme. Für den Sprachlerner bedeutet es, dass nicht nur die Sprachkompetenz sich verändert, sondern auch der Körper, die momentane Verfassung, die Motivation und andere individuelle Unterschiede, wie auch die der anderen Personen im Raum. Dazu müsste man aber auch alle Mittel und Gegenstände, aus denen die Lernumgebung besteht, das Curriculum, den Lernort, an dem der Unterricht stattfindet, usw. in Betracht ziehen. Das alles sind relevante Teile des sich stets wandelnden Systems, in dem der Lerner eine neue Sprache lernt.

Ein weiterer Aspekt ist die nicht-lineare Beschaffenheit der Veränderungen im komplexen System. Der wohlbekannte Schmetterlingseffekt bedeutet, dass kleine Veränderungen im System später zu minimalen oder sehr großen Veränderungen in einem späteren Stadium oder Zustandsraum des Systems beitragen – diese also nicht verursachen im Sinne von Ursache und Wirkung – und dass die Größenordnung der Veränderung im Anfangsstadium nicht genau vorhersehbar ist. Dass eine Veränderung stattfinden wird, ist jedoch schon vorher erkennbar. Kees de Bot (2008) bietet nach Bak (1996) die Analogie eines Sandhaufens, um die Idee der nichtlinearen Veränderung zu begreifen:

When grains of sand are dropped on a table, a cone-shaped pile will develop. When sand is added grain by grain, the slope of the pile will become steeper and steeper until it reaches a critical level. When such a level is reached, the next grain of sand dropped on the pile will cause one or more avalanches; in other words, the system has reached a critical state. Systems in such critical states show specific behavior: they are highly unstable, and their behavior is unpredictable. Also, the relation between input (grains of sand) and outcomes (avalanches) is nonlinear: one grain can cause a large or small avalanche, and once avalanches start they may cause more and larger avalanches (de Bot 2008: 172).

Nach dieser Vorstellung sind die Veränderungen im komplexen System des einzelnen Lerners oder einer Gruppe von Lernern (als komplexem sozialen System) nicht genau vorhersehbar. Variationen im System – also in der Kompetenz oder

im Sprachgebrauch der Lerner – sind deshalb keine Ausnahmen im System, die ignoriert oder erklärt werden müssen; sie sind das Wesentliche im System. Je mehr Variation zu beobachten ist, desto wahrscheinlicher sei der immanente Durchbruch zu einer neuen Phase des Systems. Für ein ökologisches Modell des Fremdsprachenunterrichts bedeutet dies, dass man das Curriculum so gestalten muss, dass möglichst viele sogenannte „Affordances“ für das Lernen und die Kommunikation entstehen.³ Natürlich tun das viele Lehrer als selbstverständliche Herangehensweise, wenn sie ihren Unterricht planen und im Klassenraum unterrichten; intuitiv passen sie sich an die Komplexität des Kontexts und der einzelnen Lerner an, gestalten Aktivitäten, um möglichst viel Kommunikation und Lerngelegenheiten herbeizuführen. Ob dergestalt gehandelt wird, darf aber nicht allein der Intuition der Lehrkraft überlassen bleiben. Denn genauso oft sind Lehrerinnen und Lehrer von einem Lehrplan gehemmt, der davon ausgeht, dass das Lernen linear stattfindet und alle Lerner im Grunde das Gleiche lernen, wenn auch mit störenden Variationen, die man als Fehler betrachtet und dementsprechend bestraft bzw. benotet.⁴

3.3 Kapazitäten

Das Wort ‚Kapazitäten‘ – auf Englisch *capacities* – wird hier aus zwei Gründen als Alternative zu Kompetenzen verwendet. Erstens zum Konzept der kommunikativen Kompetenz: Außer der Assoziation mit der generativen Linguistik versteht man Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik in großem Maße als Fertigkeit in der mündlichen Kommunikation. So Heidi Byrnes:

As professional discussion ... shows, when communicative competence is essentially restricted to mostly oral and mostly transactional performance, it is poorly suited to framing and fostering ... crosscultural and crosslinguistic work in an age of globalization and multiculturalism (Byrnes 2006: 4).

³ Der englische Begriff *affordance* wird im Deutschen oft als Affordanz oder Angebotscharakter übersetzt. Das Konzept wurde von Gibson (1986) erfunden und entwickelt, fand aber in vielen Gebieten der Natur- und Sozialwissenschaften Anwendung. *Affordance* definiert Gibson wie folgt: „The affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill.“ Im sozialen Kontext des Fremdsprachenunterrichts sind *affordances* also Aspekte des Lehr- und Lernkontexts, die das Lernen und die Kommunikation ermöglichen aber nicht bestimmen.

⁴ Mit Lehrplan ist hier die auf den einzelnen Kontext bezogene Unterrichtsplanung gemeint, auf der Basis von Kompetenzen und Zielen und im Sinne von Unterrichtseinheiten.

Anders gesagt, der gängige Gebrauch von Kompetenz, besonders im Kontext des Fremdsprachenunterrichts in den USA, beschränkt sich oft auf mündliche Kommunikationssituationen oder auch überwiegend auf den relativ einfachen Informationsaustausch.

Der zweite Grund, den Begriff „Kapazitäten“ anstatt des Begriffes „Kompetenzen“ zu verwenden, bezieht sich auf die Grenzen der sprachlichen Kommunikation: mit dem Begriff *capacities* / Kapazitäten kann man auch den Rahmen semiotischer Systeme sprengen, um auch menschliches Handeln und menschliche Tätigkeiten aller Art miteinzubeziehen. Das schließt also nicht nur Aspekte des momentanen diskursiven Kontexts ein, sondern auch historische und gesellschaftliche Faktoren und verleiht dem Erwerb von Kapazitäten in und durch eine neue Sprache eine Wichtigkeit sowohl für den Lerner, als auch für die Gesellschaft, in der der Lerner die neue Sprache wohl verwenden wird.

Crosbie (2014) untersuchte diesen Gedanken als *capabilities* – also im Englischen sehr nah an *capacities* in der Bedeutung und im Sprachgebrauch. Ihre Ideen beruhen auf denen von Sen (1995, 2005) und Nussbaum (2000), deren „Capabilities Approach“ (oder sog. Befähigungsansatz) der Darstellung und Untersuchung sozialer Fragen diene. Für das Bildungswesen verwendet Crosbie drei von Nussbaums (2000) zehn *capabilities*:

- *Critical examination*
- *Affiliation*
- *Narrative imagination*

Bei der ersten Kategorie geht es darum, sowohl über Aspekte des eigenen Kulturhorizonts in Bezug auf die neue Sprache und Kultur zu reflektieren, als auch darum, sich der Handlungsmöglichkeiten im eigenen Leben bewusst zu werden. Dies leitet sich von den Ideen von Barnett (2000), Freire (2005), Giroux (1992), Guilherme (2002) und anderen ab.

Die zweite Kategorie, „affiliation“ (Zugehörigkeit), bezieht sich auf das Mitgefühl, das später in diesem Beitrag näher betrachtet werden soll: Beim Sprachenlernen erkennt man, dass und wie man mit anderen Menschen verbunden ist und anderen Menschen gegenüber ethische und moralische Verantwortung trägt. Schließlich bezieht sich „narrative imagination“ auf die Überlegungen von Sen (1999, 2005) über die Empathie und auf die von Kramsch (2006) über symbolische Kompetenz: Die Fähigkeit sich in andere Menschen hineinzusetzen.

3.4 Konflikt

Der Fremdsprachenklassenraum wird selten als Ort des Konflikts dargestellt und noch seltener als Ort, an dem die Konflikte der Welt und des Lebens besprochen oder bewältigt werden. Die Komplexität trägt oft zu Konflikten bei. Dies stimmt sowohl in Konfliktzonen in der Welt, als auch unter Lernern in einem Klassenraum. Doch im Fremdsprachenunterricht neigt man eher dazu, jegliche Art des menschlichen Konflikts zu vermeiden. Dies scheint selbstverständlich zu sein – natürlich würde man Konflikte im Klassenraum vermeiden wollen und ebenso schmerzhaft oder kontroverse Themen, die den Prozess des Spracherwerbs unterminieren oder zumindest aufhalten könnten. Hinzu kommen die Vorgaben der Leistungsorientierung, nach denen der Klassenraum nicht unbedingt der Ort für die Auseinandersetzung mit komplexen Themen des menschlichen Konflikts sei. Kramersch (1993) schrieb in diesem Zusammenhang, dass man in der Fremdsprachendidaktik meistens eine „middle landscape“ erziele. Mit dieser Metapher meint sie folgendes:

Foreign language education has been characterized up to now by the search for a „middle landscape“. It has usually tried to solve conflicts quantitatively by taking a little bit of this and a little bit of that from several, often opposing, viewpoints... By refusing to be ideological, this approach has in fact espoused a middle-ground conservative ideology, recognizable by its positivistic, pragmatic bend, intent on assimilating conflicts by minimizing them (Kramersch 1993: 12).

Es geht hier um die Frage, ob man im Fremdsprachenunterricht den Rahmen der Konfliktvermeidung sprengen könnte, um die Lerner in die Lage zu versetzen, in der Welt, in der sie durch die zweite Sprache kommunizieren sollen, Konflikte nicht einfach zu beseitigen oder durch angeblich objektive Behandlung aller Perspektiven zu neutralisieren, sondern ihre eigenen kritischen Perspektiven und Standpunkten zu erkennen und zu entwickeln und sie durch die mehrsprachige Kommunikation zu vertreten.

Crosbie (2014) bietet uns ein Gerüst für die Konzeptualisierung einer Fremdsprachendidaktik, die Kramerschs „middle landscape“-Ansatz minimieren könnte. Sie spricht insbesondere die folgenden Aspekte an:

- Themen als Bestandteil größerer Muster zu erkennen (kulturelle, strukturelle, persönliche, gesellschaftliche, sprachliche, translinguale, diskursive);
- diverse Zeitrahmen in Betracht zu ziehen (die Diskurse oder Konflikte der Gegenwart mit denen der Vergangenheit zu verbinden);
- Konflikte als Dilemmas zu schildern, um die Formulierung und Bewältigung der Konflikte zu vermitteln;

- die Komplexität als solche zu akzeptieren;
- sich mit diversen Identitäten zu engagieren (d.h. diverse Positionierungen zu untersuchen statt einfach zum *middle landscape* zu neigen).

Dieses Modell schafft den Rahmen für den Fremdsprachenunterricht, innerhalb dessen man authentische Kulturprodukte verschiedener Art didaktisieren und die Lerner durch die kritische Auseinandersetzung mit den Kulturprodukten dazu befähigen kann, den Gebrauch der neuen Sprache von früh an als zielgerichtet oder einfach als authentisch bzw. zur Welt gehörend und nicht bloß als didaktische Fingerübung aufzufassen (siehe auch Lederach 2003, 2005).

3.5 Mitgefühl

Die eben genannten vier Kategorien – Kontext, Komplexität, Kapazitäten und Konflikt – sind in der Theorie und teilweise in der empirischen Forschung viel debattiert und analysiert worden. Das menschliche *Mitgefühl* ist in der wissenschaftlichen Literatur zur Fremdsprachendidaktik jedoch so gut wie gar nicht zu finden. Selbstverständlich ist Mitgefühl als Konzept oder Konstrukt für die Fremdsprachendidaktik äußerst schwer zu definieren oder in die Unterrichtspraxis umzusetzen. Mitgefühl ist auch wahrscheinlich ein impliziter Faktor in den gängigen Modellen wie etwa Byrnes (1997) fünf *savoirs* der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR; Council of Europe 2001) oder im MLA-Bericht des Jahres 2007 (MLA 2007). Auch ist Mitgefühl zweifellos nicht abwesend in Sprachkursen aller Art – durch die Poesie, Lieder, Belletristik, Kunst, Filme – Kulturprodukte, die man liest oder anschaut und diskutiert, um uns zu zeigen, was es bedeutet zu leiden, hungrig zu sein, Ungerechtigkeiten zu bewältigen oder auch zu verzeihen.

Aber man könnte meinen, dass es nicht möglich sei, jemandem das Mitgefühl beizubringen, wie man deklaratives Wissen beibringen kann. In seinem mehrbändigen Werk *Emile* beschrieb Jean Jacques Rousseau (1762/1979) die Spannungen zwischen Selbstinteresse und Mitgefühl dem Leiden anderer gegenüber und die Spannungen in Bildungskontexten zwischen der Manipulation des Lerners und der Autonomie des Lerners (White 2008). Berlant (2004) und ihre Kollegen verstehen das Mitgefühl im politischen Kontext als den Wunsch, trotz ideologischer Unterschiede das Leben der Machtlosen zu verbessern. Rousseau gab uns vielleicht das beste Stichwort, um das Mitgefühl in die Fremdsprachendidaktik miteinzubeziehen, nämlich die Vorstellungskraft – *imagination*. Obwohl man dem Lerner das Mitgefühl selbst vielleicht nicht beibringen kann – zumindest nicht ohne ihn der reinen Manipulation auszusetzen – bedeutet dies, den Lernern die *affordances* zu geben, über ihre subjektiven Positionen und Perspektiven zu reflektieren und sich vielleicht den Perspektiven anderer zu nä-