

## **Vermittlung der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz im L2-Unterricht anhand von Rollenspielen**

Um in einer Sprachgemeinschaft kompetent sprachlich handeln zu können, reicht es nicht aus, strukturell-grammatische Kompetenz zu beherrschen, vielmehr sind auch Regeln der sozialen und kulturellen Interaktion zu beachten (vgl. dazu Günthner 2002, 2006, 2007). Auch im modernen kommunikativen L2-Unterricht gilt es nicht mehr, lediglich den Wortschatz und die grammatischen Strukturen der Sprache zu vermitteln. Zum sprachlichen Wissensvorrat gehören auch „Konstruktionswissen, Wissen um kommunikative Muster und Gattungen und somit Wissen um deren prosodische, morphosyntaktische, semantische und pragmatische Merkmale und ihre diskursspezifischen Verwendungsweisen und Funktionen“ (Günthner 2006: 186). Obwohl diese Aspekte in jeder Sprache eine fundamentale Rolle spielen, wird ihre Bedeutung im Unterricht oft übersehen. Bei der Vermittlung der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz im L2-Unterricht fehlen den Lernenden sprachliche und außersprachliche Mittel der L2, die ihnen ermöglichen, natürlich zu agieren. Die Ursache dafür liegt darin, dass die meisten Lehrwerke keine authentischen, sondern sprachdidaktisch stilisierte Dialogtexte einsetzen, die eher schriftsprachlich sind. Der Unterricht ist themen- und formgebunden, im Vordergrund steht die grammatisch-lexikalische Korrektheit der Äußerung, die authentische face-to-face-Kommunikation bleibt dagegen im Hintergrund (vgl. Rost-Roth 1995; Liedke 1999; Roche 2001). Das traditionelle Lernen hat keinen direkten Bezug zur Realität. Der Unterricht findet in der Schule statt, und die Wirklichkeit wird selbst bei großen Bemühungen seitens Didaktiker und Lehrbuchautoren nur gefiltert hereingelassen. Sogar das beste kommunikativ aufgebaute Lehrbuch lässt die Wirklichkeit außen. Somit ist die Erarbeitung geeigneter Sprachmaterialien, die auf authentischen Alltagsdialogen basieren, von großer Bedeutung (vgl. Huth 1993).

Dementsprechend sollte der Gegenstand eines modernen Sprachunterrichts sowohl sprachliche als auch außersprachliche Situationen umfassen, solche Situationen, die das Leben schreibt, weil Sprache nicht nur ein kognitives Phänomen ist, sondern auch

Ausdruck von Gefühlen und Emotionen,<sup>1</sup> die im L2-Unterricht berücksichtigt werden sollten.

Um diese Kompetenzen zu erwerben, sollten zunächst Kommunikationssituationen im Sprachunterricht geschaffen werden, die es den Lernern ermöglichen, die Sprache zu kommunikativen Aktivitäten einzusetzen. Ein weiteres Prinzip ist der Einsatz von gemäßigt authentischem sprachlichem Material. Thematisch sollten solche Inhalte gewählt werden, die es erlauben, den Wortschatz bestimmter Themenkreise und dafür wichtige Strukturen und Verhaltensweisen zu üben.

Die angemessene Verwendung von elementaren Alltagsbegriffen setzt Kenntnisse voraus, die über das reine Sprachwissen hinausgehen, hinzu kommen auch außersprachliche Mittel wie Mimik, Gestik und Körperhaltung. Bei der Vermittlung von nonverbalen kommunikativen Handlungen und von Emotionen bleibt oft unklar, wie sie im Unterricht behandelt werden sollten, so dass die Lernenden zu interkulturellen Erfahrungen angeregt werden. Hierfür müssten nicht nur Kenntnisse über den thematisierten Bereich der fremden Kultur vermittelt werden, sondern auch die Art und Weise der situativen Einbindung der Thematik müsste offen gelegt werden, was beispielsweise Gruppen- oder Partnerarbeit ermöglichen.

Für die Entwicklung der Zielsprache eignen sich insbesondere Rollenspiele. Von einfachen Szenarien mit einfachen sprachlichen Wahlmöglichkeiten entwickeln sich die Rollenspiele zu komplexen Simulationen und stellen einen Rahmen für Projektarbeit bereit. Das Rollenspiel dient der Einübung bestimmter Spielformen des gesellschaftlichen Handelns. Jede Alltagssituation lässt sich im Rollenspiel darstellen. Durch häufig wiederkehrende Situationen des privaten und öffentlichen Lebens lernen Schüler kommunikativ zu handeln. Das strukturierte Rollenspiel soll den Lernern ermöglichen, das schon Gelernte auf Alltagssituationen zu übertragen. Inszenierte Dialoge ermöglichen den Lernern, sprachliche Muster nach wiederholter Übung zu internalisieren. Auch der Aspekt Bewegung ist von großer Bedeutung. Die Schüler können verschiedene Möglichkeiten ausprobieren: den Kopf herumwerfen, hochnäsig schauen, wütend jemanden anschreien etc. Die Lernenden können die Rollen der Realität übernehmen. In solchen Spielen werden Sozialbezüge einsichtig gemacht, soziale Regeln erworben, Konflikte dargestellt und gelöst, Sprachverhalten wird gefördert, Kommunikationsfähigkeit verbessert, Ängste erkannt und abgebaut und Kompetenzerweiterung erfahren (vgl. Griebhaber 1987).

---

<sup>1</sup> Genauer zu Emotionen im Sprachunterricht vgl. Iluk (2002) und Jahr (2002).

Bei der Projektarbeit wird eine große Bandbreite von rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten abgerufen, geübt und gefestigt, weil zweitsprachliches Handeln in jeder Phase des Projektes stattfindet. Die Lerner sprechen in kommunikativen Sinnzusammenhängen und dadurch erweitern sie ihr Sprachwissen. Der Zweitspracherwerb ist dann besonders interessant und erfolgreich, wenn die Inhalte für die Schülerinnen und Schüler persönliche Bedeutung haben. Die Schüler identifizieren sich mit der jeweiligen Rolle, sie lernen die Bildsprache zu lesen und fühlen sich in die Charaktere der Fotopersonen ein. Die Rollenspiele helfen ihnen, soziale Kompetenz zu entwickeln und später in der alltäglichen Kommunikation angemessen zu reagieren.

In diesem Zusammenhang wird in dieser Studie die Forschungsfrage gestellt, inwieweit Fotoromane als authentisches Lehrmaterial zur Förderung der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz im L2-Unterricht beitragen können. Im Hinblick auf die Zielgruppe der jugendlichen Lerner und die Inszenierung von Sprache bilden Fotoromane aus diversen Jugendzeitschriften ein lernerauthentisches Unterrichtsmaterial. Die Vielfalt von spannenden Themen der Fotoromane findet großen Anklang unter Jugendlichen. In der Regel handelt sich hier um melodramatische Liebesgeschichten, in denen sich die Welt der jungen Leser niederschlägt. Auch der Wortschatz der Fotoromansprache kann zum Gegenstand im L2-Unterricht gemacht werden, denn die Sprache des Fotoromans ist auf eine Zielgruppe, nämlich auf die Jugendlichen zugeschnitten. Die Fotoromanautoren bieten eine große Palette von festen Ausdrücken, die in erster Linie kommunikative Funktion haben. Mit Hilfe von Interjektionen werden spontane Emotionen der Alltagskommunikation ausgedrückt: Überraschung, Begeisterung, Freude, Wut, Enttäuschung. Auch Anglizismen sind für den jugendspezifischen Sprachgebrauch charakteristisch. Um Aufmerksamkeit bei den jungen Lesern zu erzeugen und zu erhalten, werden überdies Gliederungspartikeln, Rückversicherungsfragen und Modalpartikeln eingesetzt.

Für die in diesem Beitrag dargestellte Studie wurde ein Fotoroman aus der Jugendzeitschrift *Bravo* (Nr. 13, 22.03.2006, S. 54-59) ausgewählt, die im deutschen Sprachraum allgemein bekannt ist. Hier spielt die Verbindung zum wirklichen Leben eine wichtige Rolle.<sup>2</sup>

Das Projekt wurde im März und im Juni 2006 in der Vorbereitungsklasse einer Schule in Münster durchgeführt. Die Vorbereitungsklasse bereitete ausländische Seiteneinsteiger auf die Regelklasse vor. In ihrer Zusammensetzung sind die Klassen im

---

<sup>2</sup> Eine genaue Beschreibung und Analyse von Fotoroman leistet Schimming (2002).

Vergleich zum schulischen Sprachlernen sehr heterogen. Die Schüler stammen aus allerlei Kulturen, Erfahrungsbereichen und Sprachhintergründen: England, Spanien, Portugal, Polen, Russland, Slowakei, Albanien, Türkei, Iran, Pakistan, Sri Lanka, Eritrea, Nigeria, Kenia, u.a. Viele von ihnen mussten aus ihrem Heimatland mit ihren Familien fliehen oder wurden vertrieben. Sie kommen unabhängig vom Schuljahresrhythmus nach Deutschland, so dass in den Klassen eine große Fluktuation herrscht. Die 12 bis 17 Jahre alten Schüler sind in der Regel in ihrer Heimat in die normale Schule gegangen, die meisten haben aber kein Deutsch gelernt. Zunächst werden die ausländischen Seiteneinsteiger in Vorbereitungsklassen für den möglichst schnellen Übergang in Regelklassen vorbereitet. Dazu erhalten sie in sprachheterogenen multinationalen Lerngruppen intensiven Deutschunterricht und teilweise muttersprachlichen Ergänzungsunterricht.<sup>3</sup>

Aus dem Erkenntnisinteresse heraus wurden für diese Untersuchung sechs SchülerInnen (zwei Mädchen und vier Jungen im Alter zwischen 15 und 17) ausgewählt, die unterschiedlicher Nationalität waren: Ghana (Muttersprache: Englisch), Kongo (Französisch), Eritrea (Tigrinja), Russland (Russisch), Türkei (Türkisch), Iran (Persisch, Arabisch). Die Versuchspersonen haben zur Zeit der Untersuchung seit ca. einem Jahr in Deutschland gelebt. Vor der Einreise nach Deutschland hatten sie keine Deutschkenntnisse.

Zunächst wurden die Probanden mit der literarischen Gattung – Fotoroman vertraut gemacht. Jeder Proband übernahm die Rolle einer Fotoromanfigur, die er nachahmen sollte. Zehn Unterrichtsstunden lang übten und trainierten die Schüler ihre Rollen, die sie anschließend vorspielten. Zehn Wochen später präsentierten die Probanden die Geschichte noch einmal ohne vorherige Vorbereitung. Auf den Fotoroman durften sie diesmal nicht zurückgreifen. Im nächsten Schritt wurde die Präsentation unter dem Aspekt der Vermittlung der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz untersucht. Beide Rollenspiele wurden mit einer Videokamera aufgenommen, danach transkribiert und anschließend vergleichend analysiert.

Die Ergebnisauswertung zeigt, dass die Teilnehmenden durch die Arbeit an der Präsentation die Möglichkeit erhalten, sich mit Aspekten der Inszenierung auseinanderzusetzen. Im Spiel kommt es oft zu Konfrontationen wie im wirklichen Leben, dazu werden noch Mimik, Gestik, Tonfall in Betracht gezogen. Bei den Rollenspielen war auch zu sehen, dass die Schüler oft spontan mit Korrekturen oder

---

<sup>3</sup> Genauer dazu s. das Projekt von Brinkschulte/Grießhaber (2000).

Vorschlägen eingriffen, sich gegenseitig ergänzten und dabei viel voneinander lernten. Während der Rollenspiele verbanden sie oft Sprache und Gestik. Hier waren auch eigene Erfahrungen der Probanden mit der deutschen Sprache erkennbar, die für den Erwerb der kommunikativ-interkulturellen Kommunikation bedeutsam sind. Beispielsweise werden Gruß- und Abschiedsformeln im Fotoroman in den Situationen des Auftritts und Abgangs nicht immer eingeführt. In der Alltagskommunikation wäre das Übergehen von Begrüßungsformeln auffällig und würde als unhöflich empfunden. Den Probanden fehlten dagegen die Eröffnungs- und Abschiedsphase des Gesprächs, die sie durch ihnen aus der alltäglichen Interaktion bekannte Höflichkeitsformeln zu ergänzen versuchten.

Die Teilnehmer haben unterschiedliche Kontaktformeln, z.B. *hi*, *tshiüss*, *hallo*, *ciao* angewendet, die den deutschen Konventionen entsprechen. Sie orientierten sich einerseits an den Fotoromandialogen, zum anderen wendeten sie auch Strategien an, die dem komplexen Zusammenspiel aus dem Vorwissen über die deutsche Kultur, bestimmten Erwartungen an die Kommunikationssituation und an die fremdkulturellen Interaktionskonventionen entstammen. Die präsentierten Szenen wurden nicht jedes Mal konstant wiedergegeben. Die Schüler aktivierten in den Rollenspielen ihr eigenes Wissen und brachten Elemente der gesprochenen Sprache ein, die sie ungesteuert erworben hatten. Dieses Vorwissen über den fremdkulturellen Verwendungs- und Funktionszusammenhang von Höflichkeitsformeln und die kulturspezifischen Konventionen prägten das kommunikative Verhalten der Lerner und die Interpretation des Verhaltens gegenüber den Gesprächspartnern. Darüber hinaus ergaben sich individuelle Spielräume je nach Art der Formulierung der Äußerung, der Einschätzung des anderen Kommunikationspartners und je nach den eigenen Erwartungen und Zielen. Die Fiktion wurde mit der Realität verbunden, die variierten Kontaktformeln wurden von den Mitspielenden aufgegriffen und entsprechend geändert oder durch andere Wendungen ergänzt.

Im Folgenden wird an konkreten Beispielen aus der durchgeführten Studie veranschaulicht, dass Fotoromane das kognitive und affektive Lernen miteinander verknüpfen können und dadurch nicht nur den Erwerb der verbalen Kommunikation erleichtern, sondern auch zur Vermittlung von nonverbalen Elementen und emotionalen Aspekten der Sprache beitragen können.

## Beispiel 1

Am folgenden Beispiel wird präsentiert, dass Fotos in den Fotoromanen zum Erwerb von nonverbalen Elementen beitragen und das Verstehen der anderen Gesellschaft unterstützen können. Sie ermöglichen den Lernern, den Stellenwert der anderen Kultur richtig einzuschätzen und ihre Andersartigkeit im Vergleich mit der eigenen Erfahrungswelt zu erkennen. Dadurch werden Unterschiede im Vergleich zur anderen Kultur sichtbarer und ein Verstehen der anderen Kultur erscheint nahe liegend.

Im Fotoroman verbietet die Mutter ihrer Tochter Trixi allein zum Shooting zu gehen. Bei der Äußerung *Du gehst nicht allein zu dem Shooting! Wer weiß, was für Fotos die machen wollen... Vielleicht ist das nur ein Trick! Biby begleitet dich!* droht sie Trixi mit dem Finger.

Diese Szene vermittelt nicht nur verbale, sondern auch nonverbale Signale der mündlichen Kommunikation, die ebenso vom Probanden übernommen wurden (Segment 40).

### Dialog aus dem untersuchten Fotoroman

Trixi Der Caster hat angerufen! Ich bin eingeladen, ins  
Fotostudio!

Biby Oh no! Wenn sie jetzt echt modelt, wird Trixi un-  
ausstehlicher...

Mutter Du gehst nicht allein zu dem Shooting! Wer weiß,  
was für Fotos die machen wollen... Vielleicht ist  
das nur ein Trick. Biby begleitet dich!  
{droht mit dem Finger}

Trixi Wenn's sein muss...

### Transkriptionsausschnitt (38-43) aus dem präsentierten Rollenspiel

(38)Trixi Ei, der Caster hat angerufen, ich bin eingeladen  
ins Fotostudio!

(39)Biby Oh no! Wenn sie jetzt weiter • • modelt werde,  
sie unaustehlicher.

(40)Mutter Du gehst nicht allein zu dem Shooting, wer weiß,  
was die für Fotos machen für Fotos machen wollen.  
{droht mit dem Finger}

(41)Mutter Vielleicht ist das nur ein Trick.

(42)Mutter Biby begleitet dich.

(43)Trixi Wenn sein muss.

Ein weiterer Punkt, den es zu untersuchen gilt, ist das Verhältnis von Interjektionen zur nonverbalen Kommunikation. In schriftlichen Texten kommen sie nur dann vor,

wenn sie bestimmte Merkmale der gesprochenen Sprache: Direktheit oder Spontaneität verleihen sollen. Ihre Verwendung in der geschriebenen Sprache setzt die Kenntnis der mündlichen Funktionen voraus (vgl. Ehlich 1986: 9).

Welche Rolle kommt den Interjektionen beim sprachlichen Handeln zu? Interjektionen sind charakteristisch für die gesprochene Sprache und stellen einen Teil der durch Sprache vermittelten Wirklichkeit dar. Sie werden in der Regel zur Wiedergabe von Emotionen eingesetzt.

Obwohl Interjektionen stärker als andere sprachliche Einheiten auf gesprochene Realisierung angewiesen sind und von den Sprechern oft benutzt werden, werden sie im L2-Unterricht kaum berücksichtigt. Dieser Aspekt ist auch schwer zu vermitteln und zu erlernen. In Anbetracht dieses Defizits präsentiert der folgende Abschnitt ausgewählte Interjektionen aus dem Fotoroman, die von den Probanden vollständig übernommen wurden, sowie solche Interjektionen, die aus der Alltagskommunikation auf die Rollenspiele übertragen wurden. Es ist hier nämlich zu betonen, dass Äußerungen, die Emotionen ausdrücken, bei den Aufnahmen nicht nur vollständig übernommen wurden, sondern auch von den Interagierenden zusätzlich in die Spiele einbezogen wurden, z.B. *oh, juchu, ach, boah*.

Diese exemplarischen Einblicke in die Beispiele und Transkriptionsausschnitte sollten die Funktionen von Interjektionen und ihre emotionale Ebene kurz darstellen und ihre didaktische Umsetzung erleichtern.

## Beispiel 2

Eine gut bekannte Interjektion des Deutschen ist *oh*, die in Fotoromanen oft verwendet wird. Sie wird zu emotionalen Zuständen des Sprechers in der Interaktion benutzt, z.B. als Ausdruck des Klagens, der Verblüffung, einer negativ oder positiv eingeschätzten Betroffenheit, der Bewunderung (vgl. Ehlich 1986: 78ff., 212 ff.).

Im Folgenden wird die Interjektion *oh* in Kombinationen mit anderen Ausdrücken dargestellt.

Die Interjektion *oh* kann Ausdruck einer negativ empfundenen Betroffenheit sein, z.B. *Oh no!* Wenn sie jetzt echt modelt, wird Trixi ja noch unausstehlicher...

*Oh* kann auch Überraschung und Verblüffung ausdrücken, z.B. *Oh, die Kleine* habe ich ja glatt übersehen.

Diese Interjektion wurde von den Probanden nicht nur jedes Mal vollständig übernommen, sondern es wurden auch andere Äußerungen in Kombination mit *oh* erweitert.

### Beispiel 3

Die nächste Interjektion ist *ih*, die Abscheu ausdrückt. Eine Paraphrase dazu wäre „grässlich, abscheulich“. Die Probandin sollte in dieser Szene einen Hund in die Hände nehmen und Abscheu vor ihm zeigen. Diese Interjektion wurde von der Probandin variiert *iii*, die Bedeutung der Interjektion wurde aber dadurch nicht geändert, weil *igitt* und *ii* die gleiche Funktion haben.

Fotoroman: *Igitt*, der Köter haart und stinkt! Mir wird übel.

Probandin: *Iii*, der Köter haart und stinkt! Mir wird übel.

An diesem Beispiel ist zu sehen, dass die Lernerin diesen Ausruf vermutlich nicht kannte, sie hat aber während der Rollenspiele die Funktion von *igitt* verstanden und versuchte sie wiederzugeben.

Bei der oben vorgestellten Szene musste die Schülerin nicht nur die verbalen Elemente wiedergeben, sondern auch die Situation visuell (mit Gestik und Mimik) und akustisch (mit entsprechender Intonation, Lautstärke) richtig darstellen und dabei ihre schauspielerischen Fähigkeiten einsetzen. Das heißt, sie hat dabei Gefühle und Emotionen zum Ausdruck bringen müssen. Dieses Beispiel zeigt, dass komplexe szenische Aktivitäten, die bei Spielen eingesetzt werden, zum Erwerb von Interjektionen, zur Vermittlung von Emotionen und ihrem richtigen Gebrauch beitragen und dadurch den Spracherwerb erleichtern können.

### Beispiel 4

Die nächste oft benutzte Interjektion *na* spielt eine große Rolle in der Alltagskommunikation. In diesem Fotoroman erscheint *na* in Verbindung mit anderen Ausdrücken *Na toll; Na, Sister; Na, du süße Maus...* Die Ausdrücke mit *na* werden gebraucht, um eine Aussage einzuleiten, genauso wie *oh* und *ih* dient auch *na* dem Ausdruck von Empfindungen.

*Na* kommt oft bei Kontaktaufnahmen vor, aber nicht beim Erstkontakt. Beispielsweise können zwei Personen sich in einem Raum aufhalten, in dem auch andere Personen sind. Wenn eine der beiden Personen mit der anderen Kontakt aufnehmen möchte, kann sie *na* benutzen (vgl. Ehlich 1986: 99), z.B. *Na? Bin ich gut oder bin ich super? Die Posen hab ich alle zu Hause geübt! Cool, ne oder?*

Beide Gesprächspartner haben in diesem Fall eine gemeinsame Vorgeschichte, d.h. *na* bezieht sich auf eine vorgängige Erwartung bezüglich einer Handlung des anderen

Sprechers (Trixi will dem Fotografen zeigen, wie sie zu Hause Posieren geübt hat). Mit *na* bringt der Sprecher (hier Trixi) zum Ausdruck, dass er mit dem Gegenüber in Kontakt treten will. In diesem Fall erwartet der Sprecher eine Bestätigung. Genauso wie bei *oh* und *igitt* wurde die Funktion und Bedeutung von *na* richtig erschlossen und rezipiert.

An den genannten Belegen ist die emotionale Dimension der Interjektionen zu sehen. Sie sind eine Folge menschlicher Gefühle, Ausdruck von Affekten, Emotionen oder Emotionalität. Der Gebrauch der Interjektionen ist also auf komplexe psychische Verarbeitungstätigkeiten innerhalb einer Handlung bezogen. Von der Seite des Gesprächspartners gibt es keinen Unterschied zwischen der Interjektion und einem Satz. Der Hörer macht sich keine Gedanken über ihre Syntax, ihre Funktion besteht im direkten Ausdruck von Emotionen.

Beim Erwerb von Interjektionen sind insbesondere die Fragen der Auswahl der Inhalte und deren Anpassung an die zweitsprachliche Kompetenz der Lernenden problematisch. Hier eignen sich insbesondere Situationen, in denen die Fähigkeit herausgefordert wird, sich in andere hineinzusetzen und deren Standpunkt zu berücksichtigen. Daher ist es wichtig, den Lernern viele Sprachanregungen bereit zu stellen und den Unterricht im Sinne interkultureller Verständigung zu gestalten, indem man systematisch authentische Materialien und reale Sprechhandlungssituationen in den Unterricht einbezieht.

Im L2-Unterricht könnte man Interjektionen in Verbindung mit verschiedenen Themenbereichen vermitteln, *igitt* z.B. könnte man beim Thema *Essen* behandeln, *oh*, *boah* mit *Mode* verbinden, *aua* beim *Arztbesuch* thematisieren. Beim Thema *Tiere* könnte man tierische Laute vergleichen, z.B. *miau*, *wau-wau* usw.

Der spielerische Umgang mit Interjektionen führt zur Verwendung dieses sprachlichen Feldes im Unterricht, nicht nur weil sie in der Alltagskommunikation verwendet werden, sondern auch deshalb, weil die Schüler in der Alltags- und Unterrichtskommunikation von Interjektionen Gebrauch machen.

Die dargestellten Beispiele zeigen, dass Rollenspiele den Erwerb der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz erleichtern können. Bei der kreativen Arbeit mit dem Fotoroman realisieren die Schüler nicht nur den sprachlichen Aspekt, sondern es spielen auch nonverbale und paraverbale Elemente wie Gestik, Mimik, Intonation eine große Rolle. Dazu kommt ferner der emotionale Aspekt, der für den Sprachunterricht von großer Bedeutung ist.

Die Schüler präsentieren sich in einer fiktiven Situation, sie müssen die Charaktere der Fotoromanfiguren übernehmen und sich mit ihnen identifizieren. Dabei lernten sie auch die Bildsprache lesen. Die Schüleraktivitäten bleiben also nicht konstant. Jeder bringt zusätzlich sein eigenes Wissen aktiv ins Spiel. Dabei ergänzen sie sich gegenseitig und lernen viel voneinander. Die imaginären Rollen werden mit dem wirklichen Leben verbunden und so dargestellt.

Das individuelle Vorgehen kann die Rollenspiele realistischer machen. Auf diese Art und Weise präsentieren Schüler einen Teil ihrer jugendlichen Welt, ihres sozialen Umfelds, in dem sie leben und ein Stück deutscher Wirklichkeit.

Diese kreativen Aktivitäten tragen dazu bei, dass die Lernenden imstande sind, das schon Bekannte aus der Realität auf die Rollenspiele zu übertragen (vgl. Griebhaber 1987, 1996). Später können sie das Gelernte auf die Alltagssituationen übertragen und in der Kommunikation angemessen handeln.

Wenn man die Einzelbeobachtungen zusammenfasst, kann man festhalten, dass die Arbeitsform mit Fotoromanen zur Vermittlung von produktiven Fertigkeiten im Umgang mit Semantik und Syntax und zum Erwerb kommunikativ-interkultureller Kompetenzen wesentlich beiträgt.

Fotoromane enthalten sowohl elementare sprachliche Alltagsbegriffe als auch komplexe Redemuster und nonverbale Elemente, die erfordern, dass man neben dem Sprachwissen auch pragmatische Informationen über den fremdkulturellen Verwendungs- und Funktionszusammenhang besitzt und angemessen reagiert.

Die elementaren sprachlichen Einheiten, wie *Oh no!*, *Cool, oder?*, *Na ja, Gut!*, *Schade, Vielen Dank!*, *Wie bitte?*, *Bis bald, Leute!* sowie komplexere Spracheinheiten *Das hat gesessen!*, *Okay, aber richte ihr bitte viele Grüße aus...*, *Und was soll das sein – dieses gewisse Etwas?*, *Ah, nicht nötig! Ich muss sowieso auf meine Linie achten...* liefern zahlreiche Anknüpfungspunkte und zusätzliche Informationen zu kulturspezifischen Merkmalen. Der Zweitsprachler soll z.B. wissen, dass der deutsche Ausdruck *Das hat gesessen!* eine Formel des Triumphes ist, *Nie wieder Einkaufen mit Trixi!* – eine Äußerung ist, die Resignation ausdrückt, *Du spinnst doch total* – dagegen Kritik ausdrückt und *Kein Problem!*, *Kein Thema!* – eine Einwilligung als Reaktion auf Aufforderung oder Bitte bedeutet.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Die oben genannten Beispiele stammen aus dem untersuchten Fotoroman.

Zum Vorteil gereichen hier Texte und Dialoge, die in einen konkreten Situationszusammenhang eingebunden sind, was das Verständnis der ganzen Geschichte erleichtert. Die in Fotoromanen angesprochenen Wirklichkeitsausschnitte thematisieren den deutschen Alltag und sind Teil einer spezifischen gesellschaftlichen Wirklichkeit Deutschlands, die von den Lesern übernommen wird. Sie enthalten eine Reihe von Hinweisen über die deutsche Kulturgemeinschaft, die den kommunikativ-interkulturellen Kompetenzerwerb unterstützen können; wie die Pflege sozialer Kontakte funktioniert, wie sich Jugendliche z.B. begrüßen und wie sie sich verabschieden, welche Konventionen in einer anderen Kultur zu beachten sind. In Fotoromanen kann man auch viele Hinweise finden, die über kulturspezifisches nonverbales Verhalten informieren.

Die Inszenierungen mit Schülern unterschiedlicher Nationalitäten gestatten es, die Besonderheiten der interkulturellen Kommunikation herauszuarbeiten, und ermöglichen auch den L2-Lernern, in Übereinstimmung mit den Regeln des jeweiligen Zielsprachenlandes in bestimmten kommunikativen Situationen aufzutreten.

Eine solche Analyse soll Grundlagen für die Vermittlung der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz in einem handlungsorientierten Zweitsprachunterricht bereitstellen. Auf Basis dessen können Zweitsprachaspekte auch in das Fremdsprachenlernen integriert werden und der gesteuerte Fremdspracherwerb kann von einigen Aspekten des gesteuerten und ungesteuerten Zweitspracherwerbs profitieren. So z.B. ermöglicht der ungesteuerte Zweitspracherwerb, bestimmte Wertvorstellungen, Normen und Interpretationsschemata der anderen Sprachgesellschaft kennen zu lernen. Mit der Zeit können die L2-Lerner ihr eigenes Bild ändern, die sie nur aus ihrer eigenen Gesellschaft kennen. Diese zwischenräumliche Dimension fehlt im DaF-Unterricht. Im Fremdsprachenlernen werden künstliche Kommunikationssituationen vermittelt, es fehlen reale relevante Interaktionen in der Zielsprache.

Mit dem Einsatz von Fotoromanen im L2-Unterricht wird die Hoffnung verbunden, dass ein frischer kommunikativ-handlungsorientierter Wind in den Unterrichtsraum kommt.

## Literatur

Primärtext: Fotoroman Model-Träume. In: *Bravo* Nr. 13, 22. 03. 2006, 54-59.

Sekundärliteratur:

Brinkschulte, Melanie & Griebhaber, Wilhelm (2000), Übernahme und Kreativität auf dem Weg zur Konvention. In: *PALM 03/00 Münster*: WWU Sprachenzentrum.

Ehlich, Konrad (1986), *Interjektionen*. Tübingen: Niemeyer.

Griebhaber, Wilhelm (1987), *Authentisches und zitierendes Handeln. Band II: Rollenspiele im Sprachunterricht*. Tübingen: Narr.

Griebhaber, Wilhelm (1996), Chancen und Grenzen des Rollenspiels im Fremdsprachenunterricht. In: A. Wierlacher & G. Stötzel (Hrsg.): *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution. Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, Düsseldorf 1994*. München: Judicium, 293-316.

Günthner, Susanne (2002), Höflichkeitspraktiken in der interkulturellen Kommunikation – am Beispiel chinesisch-deutscher Interaktionen. In: Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): *Höflichkeitsstile*. Frankfurt/M.: Lang, 295-313.

Günthner, Susanne (2006), Von Konstruktionen zu kommunikativen Gattungen: Die Relevanz sedimentierter Muster für die Ausführung kommunikativer Aufgaben. In: *Deutsche Sprache* 34, 173-190.

Günthner, Susanne (2007), Analyse kommunikativer Gattungen. In: Straub, Jürgen & Wiedemann, Arne & Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler, 374-384.

Huth, Manfred (1993), Welche Möglichkeiten bietet projektorientierter Unterricht für die Entfaltung der sprachlichen Fähigkeiten migranter SchülerInnen. <http://www.manfred-huth.de/projekt/projekt/projekt2.html>, zuletzt aufgerufen am 20. 06.2009.

Iluk, Jan (2002), Probleme der Befähigung zum Ausdruck von Emotionen in der Fremdsprache aus curricularer Sicht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2, 96-102.

Jahr, Silke (2002), Die Vermittlung des sprachlichen Ausdrucks von Emotionen im DaF-Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2, 88-95.

Liedke, Martina (1999), Interkulturelles Lernen in Lehrwerken DaF. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 52, 552-577.

Niedersächsisches Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung (Hrsg.) (2003), *Inszenierung als Methode im Fremdsprachenunterricht. Europäisches Kooperationsprojekt „Staging Foreign Language Learning“. Inszenieren von Fremdsprachenlernen*. Berlin: Cornelsen.

Roche, Jörg (2001), *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Schewe, Manfred (1993), The Theoretical Architecture of a Drama-based Foreign-language Class: A Structure Founded on Communication, and Supported by Action, Interaction, Real Experience and Alternative Methods. In: Schewe, Manfred & Shaw, Peter (Eds.): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 283-315.

Schimming Ulrike (2002), *Fotoromane. Analyse eines Massenmediums*. Frankfurt/M.: Lang.